

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES SUSCITANT LA MOTIVATION DANS LA CLASSE DE DANSE :
PERSPECTIVES D'ÉLÈVES DU 2E CYCLE DU SECONDAIRE ET DE LEURS ENSEIGNANTES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DANSE

PAR

STÉPHANIE CONNORS

AVRIL 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Après avoir donné naissance à deux magnifiques garçons, conjugué avec la conciliation travail-famille-études, passé à travers une pandémie mondiale, vécu et survécu à cinq déménagements en cinq ans ainsi qu'à des rénovations qui n'ont pas roulé si rondement et été confrontée à un deuil très difficile à l'automne 2022... j'y suis arrivée! Ce long parcours à travers la maîtrise en danse et mon projet de recherche m'a énormément fait douter. C'est donc avec une motivation à renouveler par moments et à trouver à d'autres que j'ai « fini par finir » après près de 7 ans de travail acharné. Cela n'aurait pu être possible sans le soutien et les encouragements de mon entourage. Je ne peux donc passer sous silence les remerciements qui suivent.

À mon amoureux, Alder Pierre, qui a su m'écouter, m'épauler et me donner du temps afin que je puisse réaliser ce grand rêve. Merci pour ton honnêteté, ton aide et tes conseils. Tu me donnes la force et la conviction que je suis capable dans mes moments de doute. Merci d'être là, mon roc, solide et solidaire, à mes côtés. Je t'aime.

J'exprime toute ma gratitude à Hélène Duval. Tu as toujours été une inspiration pour moi. Ton amour profond pour l'éducation à travers la danse s'est fait ressentir dans mon être dès mon adolescence et ne m'a jamais quitté. Merci pour ces lumières éclairantes. Merci pour tous ces moments de complicité et d'échanges riches qui m'ont fait grandir comme chercheuse, comme enseignante et comme humaine.

Merci à mes enfants pour leur patience et leurs encouragements. Vous n'avez pas idée à quel point vous êtes mes inspirations et mes raisons de me pousser aussi fort.

Merci à mon père pour son soutien indéfectible et son temps. Malgré l'année difficile à traverser, tu as toujours été là *no matter what. Thank you daddy.*

Merci à toi, chère collègue en danse et précieuse amie, Channie Tondreau, pour ta justesse dans tes commentaires, pour ton humour quand j'en avais grandement besoin et pour ton temps.

Je tiens à dire merci à ma grande amie Yannick Labelle. Tes conseils, tes encouragements, tes petits « *check in* » pour t'assurer de ma propre motivation à poursuivre la rédaction ont été essentiels à ma persévérance dans ce processus parfois ardu.

Merci aussi à tous mes amis qui m'ont soutenue, écoutée parlé de mon projet, ou qui n'ont pas questionné notre amitié après de longues périodes sans nouvelles de ma part, étant trop prise dans mon quotidien. Pier-Isabel, Karthika, Marie-Pier, Maryse, Sarah, Fred, les *girls*, MERCI!

Merci à Gaëlle Bakhos, à Myriam Girouard et à Élisabeth Hould qui m'ont aidée à reprendre le bon chemin dans ma rédaction quand je m'en en étais éloignée au fil des années. Votre présence à des moments charnières de l'écriture de mon mémoire a été inestimable.

Merci au personnel du feu café Java Mythe, George et Sam, ainsi qu'au nouveau café Saison des pluies pour votre douce ambiance de travail, votre nourriture délectable et inspirante ainsi que vos sourires et mots d'encouragements au quotidien.

Merci aussi à Bianca Thuot, osthéopathe à la clinique Naître, pour la douceur et le non-jugement offerts, le bien-être apporté et les moments où je pouvais me reconnecter à moi-même dans ce grand tourbillon de vie comme chercheuse-enseignante-étudiante-amoureuse-maman-femme.

Merci au département de danse de l'UQAM pour tout le soutien et pour la bourse Pierre-Lapointe reçue en 2017-2018 qui m'a confirmé que j'étais sur la bonne voie. Merci aussi à mon jury Caroline Raymond et Nicole Turcotte pour vos précieux conseils et votre temps.

Un immense merci à Marie-Michelle Dubois, fondatrice de La plume – Correction et édition, pour ton expertise, ton écoute, ton temps et ta grande adaptabilité. Ta rencontre sur ma route a été des plus importantes dans la fin de mon parcours. Mon mémoire est drôlement plus joli et clair grâce à ta grande compétence de correctrice!

Et finalement, je ne pourrais passer sous silence des remerciements sincères et chaleureux à mes élèves des 18 dernières années qui ont su m'inspirer et me confronter, qui m'ont amenée à me questionner, m'ont poussée à me surpasser afin de me permettre de devenir chaque jour une meilleure enseignante.

Vous avez tous et chacun marqué mon cœur d'une trace indélébile. Et comme chercheuse, je remercie infiniment les enseignantes et les élèves qui ont accepté de participer à cette étude.

DÉDICACE

À ma mère qui m'a toujours insufflé une force intérieure, un courage devant l'adversité et à voir les choses positivement dans la vie malgré tout nuage noir rencontré sur notre chemin. Même de là-haut, je sais que tu as veillé à ce que je persévère malgré les tempêtes.

À mes enfants. Mes rayons de soleil. Mes amours. Sachez que peu importe ce que votre cœur souhaite, même les plus grands rêves peuvent se réaliser avec des efforts et de la passion.

À tous les amoureux de la danse et de l'enseignement, je vous souhaite une lecture éclairante. Ce mémoire s'inscrit dans un souci de nous épauler, de nous entraider et de nous engager dans une démarche où la motivation du jeune est au centre de nos réflexions.

Un bon enseignant est l'antidote au sommeil en classe. Un grand maître est l'appel de réveils qui change des vies.

Jane-Elyse Pryor

AVANT-PROPOS

Ma mère m'a toujours dit que depuis le jour où j'ai commencé à marcher, j'ai aussi commencé à danser. Le désir de bouger librement, de m'exprimer par le biais de mon corps, de pousser mes limites plus loin, voilà ce qui m'habite depuis toujours. Étant plutôt introvertie, la danse m'a toujours permis d'être moi-même, mais aussi d'être entendue. C'est lors de mon passage à l'école secondaire Antoine-Brossard que je découvre pour la première fois la danse contemporaine dans mon cours optionnel en danse, enseigné par Hélène Duval. Ces deux rencontres ont été, pour moi, un tournant majeur dans mon parcours biographique, puis professionnel. En effet, à partir de ce moment-là, j'ai su ce que je voulais faire dans la vie : danser et enseigner. J'admire Hélène et sa façon de tisser des liens avec les élèves et la danse. J'admire sa fougue, sa passion et son dévouement quasi envoûté pour la danse contemporaine et pour les jeunes. J'aspire aussitôt à faire de même.

C'est d'abord grâce à mes élèves, à qui j'enseignais la danse en parascolaire de 1998 à 2000, que j'ai pu poursuivre des études en sciences de l'éducation, puis au baccalauréat en danse. Je savais, lorsque je me retrouvais devant ces élèves, que l'enseignement de la danse serait central dans ma vie, que mon but serait de transmettre à d'autres jeunes cette possibilité de s'actualiser à travers la pratique de la danse, comme j'avais eu la chance de le faire depuis tant d'années. C'est aussi grâce au soutien de mes enseignant·e·s à l'UQAM que j'ai persévéré et réussi.

À la fin de l'hiver 2004, j'ai reçu mon diplôme en enseignement de la danse. Je me suis vu offrir, cette même année, une chance inouïe : on m'a proposé un poste à temps plein, menant à une permanence, qui inclut la gestion du programme de danse de l'école Lucien-Pagé.

Situé à la jonction entre les quartiers Villeray et Parc-Extension, ce milieu scolaire accueille une clientèle multiethnique (42 % des élèves sont nés hors Québec) et défavorisée (48 % des élèves proviennent du premier décile de défavorisation et 73 % des trois premiers déciles de défavorisation) (Bienvenue, 2013). Malheureusement, c'est presque un élève sur quatre qui quitte Lucien-Pagé sans diplôme d'études secondaires. Pour la majorité d'entre eux, la langue française est la 2^e, 3^e ou même 4^e langue apprise. Seulement 20,6 % des élèves ont le français comme langue maternelle (Bienvenue, 2013) et 32,6 % parlent le français à la maison (Bienvenue, 2014). Dans une étude réalisée sur l'ensemble des élèves de l'école sur une période de trois ans, nous avons constaté qu'entre 41 % et 60 % des élèves sont en situation d'échec

en français, à une ou plusieurs étapes. Ces statistiques montrent que si les élèves ont de la difficulté à comprendre la langue, il semble qu'ils aient également de la difficulté à réussir dans les autres matières. Cette barrière linguistique crée donc un retard de parcours chez plusieurs élèves qui finiront, tôt ou tard, par chevaucher plusieurs niveaux à la fois. À l'âge de 16 ans, alors qu'ils ne sont plus légalement obligés de fréquenter l'école, plusieurs élèves n'ont toujours pas réussi tous leurs cours de 3^e et de 4^e secondaires. Ces chiffres démontrent que les élèves sont en graves difficultés d'apprentissage, un facteur important à considérer lorsque nous pensons au décrochage scolaire et à la motivation scolaire. Dans cette école de la CSDM¹, la clientèle étudiante cumule de nombreux facteurs défavorables à sa réussite scolaire.

À mon arrivée dans cette école en 2004, plusieurs défis m'attendaient : création de programmes spécialisés pour les garçons, prise en charge du département de danse, développement d'un programme d'aide et de suivi pour les élèves des troupes de danse, partenariats avec les écoles primaires du quartier afin de permettre à leurs élèves de découvrir la danse à travers des ateliers donnés par des élèves de 4^e et de 5^e secondaires que je formais, collaboration avec divers organismes et partenaires culturels pour une multitude de projets tous aussi uniques les uns que les autres, etc. Mon désir à travers tous ces mandats : permettre aux jeunes de danser, mais d'abord et avant tout, leur permettre de s'épanouir, de grandir et de s'accrocher à l'école afin qu'ils vivent des réussites au quotidien. En somme, j'espérais que ces activités en danse leur permettent de trouver une motivation intrinsèque à la réussite de leurs études et de quitter Lucien-Pagé avec un diplôme afin de réaliser leurs rêves et de s'accomplir comme êtres humains et citoyens.

Tout comme la danse a été essentielle dans mon développement personnel, je désirais et désire toujours à ce jour offrir un cadre positif au sein de la classe de danse, un lieu où mes élèves peuvent se sentir eux-mêmes, sans jugement ni discrimination. La danse m'a apporté énormément, tant sur le plan personnel que sur le plan relationnel et social. En parallèle, comme praticienne œuvrant dans le milieu de l'enseignement de la danse à l'école Lucien-Pagé depuis les 18 dernières années, je réalise les nombreux bienfaits de cet art sur mes élèves. Au fil du temps, j'ai été à même de constater que, comme enseignant-e, nous devons intervenir auprès de groupes parfois difficiles dans lesquels se trouvent des élèves présentant

¹ La Commission scolaire de Montréal (CSDM) est un regroupement d'écoles primaires, secondaires, d'éducation aux adultes et de formation professionnelle sur une grande portion du territoire montréalais. Le 1^{er} octobre 2019, le ministre sortant de l'éducation, M. Jean-François Roberge, a aboli les Commissions scolaires et les a transformées en Centres de services scolaires suite à l'implantation de la loi 40. Puisque la production de données de ce projet de recherche s'est effectuée en 2018, nous avons conservé la nomenclature CSDM pour l'ensemble de ce mémoire.

des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Même si certains demeurent malgré tout motivés, d'autres sont malheureusement sur le point de décrocher de l'école. Avec les années, j'ai développé plusieurs stratégies d'enseignement qui encouragent les attitudes positives et les relations interpersonnelles empreintes de confiance chez mes élèves. Tout au long de ma carrière, j'ai entendu de nombreux élèves témoigner des nombreux apports de la danse dans leur vie, notamment la façon dont ils se sont développés grâce à la pratique de la danse et son influence positive sur leur persévérance scolaire.

En d'autres termes, la motivation, qui peut entraîner la persévérance scolaire, a toujours fait partie de mes préoccupations professionnelles. C'est au cœur même des fondements de ma pratique, faisant partie de mes valeurs professionnelles et de mes convictions profondes. Alors que mes propres observations et pratiques demeurent non consignées ou documentées par une recherche, ma double posture actuelle de praticienne et de chercheuse m'amène maintenant à documenter scientifiquement comment font d'autres enseignant·e·s de danse pour motiver leurs élèves et comment ces élèves, pour leur part, trouvent la motivation (ou non) dans la classe de danse.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	v
AVANT-PROPOS.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	xvi
LISTE DES TABLEAUX	xvii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xviii
RÉSUMÉ.....	xx
ABSTRACT	xxi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Importance de la motivation et de la persévérance à l'école.....	5
1.1.1 Définitions : motivation, motivation scolaire et persévérance	5
1.2 Recherche en lien avec la motivation scolaire au Québec; la persévérance et la réussite scolaire	6
1.2.1 Données ministérielles en lien avec la persévérance et le décrochage scolaires	6
1.2.1.1 Bulletin et étude sur la persévérance et la réussite scolaires	8
1.2.1.2 Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS)	8
1.2.1.3 Plan stratégique 2017-2022 (MEES) et Plan d'engagement vers la réussite (CSDM).....	10
1.3 Programme de danse au sein du domaine des arts.....	12
1.3.1 Approches et courants au sein du PFEQ.....	14
1.3.2 Les compétences développées en danse au 2 ^e cycle du secondaire.....	15
1.3.3 Rôles de l'enseignant-e de danse.....	15
1.3.4 Danse dans les écoles secondaires de Montréal de la CSDM.....	17
1.4 Études sur la motivation en arts menées au Québec, au Canada, aux États-Unis et ailleurs.....	18
1.4.1 Études internationales sur la motivation, l'éducation artistique et la danse.....	18
1.4.2 Études canadiennes sur l'apprentissage par les arts et la motivation	23
1.4.3 Étude québécoise en arts plastiques	25
1.4.4 Études québécoises en art dramatique	25
1.4.5 Étude québécoise en danse dans le cadre d'un cours d'éducation physique	26
1.5 Pertinence de la présente étude.....	27
1.6 Question de recherche.....	28
1.6.1 Sous-questions de recherche.....	28
1.6.2 Objectifs de la recherche	29

CHAPITRE 2 REPÈRES CONCEPTUELS.....	30
2.1 Motivation.....	30
2.2 Motivation scolaire	31
2.3 Dynamique motivationnelle en contexte scolaire	32
2.3.1 Facteurs et activités pédagogiques comme influenceurs de la motivation	33
2.3.2 Sources de motivation	35
2.3.2.1 Source 1 : perception de la valeur d’une activité	35
2.3.2.2 Source 2 : perception de sa compétence	36
2.3.2.3 Source 3 : perception de la contrôlabilité	38
2.3.3 Manifestations de la motivation.....	39
2.3.3.1 Manifestation 1 : engagement cognitif	39
2.3.3.2 Manifestation 2 : persévérance	40
2.3.3.3 Manifestation 3 : apprentissage	40
2.4 Motivation dans la théorie de l’autodétermination	41
2.4.1 Besoins humains fondamentaux et leur place dans le système scolaire.....	41
2.4.1.1 Besoin d’autonomie.....	42
2.4.1.2 Besoin de compétence : défi optimal ou zone d’expérience optimale	43
2.4.1.3 Besoin d’apparement ou d’affiliation.....	46
2.4.1.4 Recherche en éducation : lien avec l’assouissement des trois besoins humains	46
2.5 Régulation de la motivation dans le concept d’autodétermination.....	48
2.6 Soutien de la motivation des élèves par les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s	50
2.6.1 Définition de stratégie pédagogique selon Legendre (2005)	52
2.6.2 Stratégies d’enseignement	53
2.6.2.1 Stratégies magistrales.....	53
2.6.2.2 Stratégies de travail individuel	54
2.6.2.3 Stratégies interactives	54
2.6.2.4 Stratégies socioconstructivistes.....	55
2.6.3 Stratégies motivationnelles	56
2.6.4 Conditions pédagogiques inhérentes à une activité d’apprentissage motivante	59
2.6.5 Stratégies motivationnelles et valeurs de la profession enseignante	60
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	63
3.1 Démarche de recherche qualitative.....	63
3.2 Posture de recherche.....	64
3.2.1 Devis méthodologique répété dans trois écoles	66
3.2.1.1 Questionnaire électronique administré à des élèves	67
3.2.1.2 Entretiens d’explicitation de l’action	70
3.2.1.3 Entrevues semi-dirigées.....	75
3.2.1.4 Pertinence du choix des outils	76
3.3 Aspects éthiques	77
3.4 Terrain de recherche choisi.....	79
3.4.1 Choix de la commission scolaire	79

3.4.1.1	La danse à l'école à la CSDM.....	80
3.4.2	Recrutement des enseignant-e-s et de leurs élèves	81
3.4.2.1	Critères de sélection	81
3.4.3	Les participant-e-s.....	83
3.4.3	Présentation des enseignantes participantes à l'étude.....	83
3.4.4	Présentation des échantillons d'élèves participants	84
3.5	Déroulement de la collecte de données	86
3.5.1	Passation du questionnaire	86
3.5.2	Réalisation des entretiens d'explicitation.....	86
3.5.3	Réalisation des entrevues semi-dirigées	87
3.6	Types d'analyse des données et leurs modalités.....	89
3.7	Interprétation des résultats	92
3.8	Communications des résultats.....	92
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		94
4.1	Perceptions des élèves : description des caractéristiques de leur enseignante de danse	95
4.2	Perceptions des élèves de l'école, de la danse et de la motivation.....	96
4.2.1	Perception(s) des élèves de la danse à l'école.....	97
4.2.2	Motivation et cours de danse	99
4.3	Valeurs des enseignantes et conditions pédagogiques	101
4.3.1	Valeurs communes chez les trois enseignantes	102
4.3.1.1	Engagement de l'élève en classe	102
4.3.1.2	Sentiment de réciprocité	102
4.3.2	Autres valeurs professionnelles au fondement des choix des enseignantes	103
4.3.3	Conditions pédagogiques favorables à la motivation.....	104
4.3.3.1	Dynamique de groupe	104
4.3.3.2	Obtention du silence.....	105
4.3.3.3	Prévention des comportements perturbateurs.....	105
4.3.3.4	Notion du temps et motivation en classe de danse	106
4.3.3.5	Notion d'espace et motivation en classe de danse	107
4.3.3.6	Climat de classe et motivation en classe de danse.....	108
4.3.3.7	Soutien dans les apprentissages motivation des élèves en classe de danse.....	111
4.4	Caractéristiques des élèves motivés en classe de danse	111
4.4.1	Manifestations de la motivation en lien avec l'engagement corporel des élèves	111
4.5	Tâches et stratégies motivantes en danse.....	114
4.5.1	Interpréter	114
4.5.1.1	Éléments motivants pour les élèves en interprétation	115
4.5.1.2	Stratégies pédagogiques motivantes mobilisées par l'enseignante en interprétation.....	117
4.5.1.3	Stratégies pédagogiques motivantes perçues par les élèves	121
4.5.2	Créer.....	123
4.5.2.1	Éléments motivants pour les élèves en création.....	123
4.5.2.2	Stratégies pédagogiques motivantes mobilisées par les enseignantes dans la démarche de création	126

4.5.2.3	Stratégies pédagogiques motivantes perçues par les élèves	129
4.5.3	Apprécier.....	131
4.5.3.1	Éléments motivants en appréciation.....	131
4.5.3.2	Stratégies pédagogiques motivantes mobilisées par les enseignantes dans la démarche d'appréciation	132
4.5.3.3	Stratégies pédagogiques motivantes perçues par les élèves	133
4.5.4	Stratégies pédagogiques motivantes communes aux trois compétences	134
CHAPITRE 5 DISCUSSION		136
5.1	Les valeurs au fondement des choix de stratégies pédagogiques motivantes dans la classe de danse 138	
5.2	Conditions pédagogiques favorables à la motivation à mettre en place dans la classe de danse	140
5.2.1	Le plaisir d'apprendre dans la classe de danse, condition fondamentale.....	140
5.2.2	Réciprocité dans les échanges : la relation pédagogique au cœur des conditions motivantes	141
5.2.3	Conditions d'une tâche favorables à l'engagement et à la motivation dans la classe de danse.....	141
5.2.3.1	Être signifiante aux yeux de l'élève en danse	142
5.2.3.2	Être diversifiée	144
5.2.3.3	Représenter un défi pour l'élève dans la classe de danse.....	144
5.2.3.4	Avoir un caractère authentique aux yeux des élèves de la classe de danse	147
5.2.3.5	Exiger un engagement cognitif des élèves de danse	147
5.2.3.6	Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix : liberté et autonomie.....	148
5.2.3.7	Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres dans la classe de danse	149
5.2.3.8	Comporter des consignes claires données par l'enseignante	149
5.2.3.9	Se dérouler sur une période déterminée mais suffisante durant la classe de danse	150
5.3	Stratégies pédagogiques motivantes dans la classe de danse.....	150
5.3.1	Effets des stratégies motivantes sur les élèves	153
5.4	L'élève devant une tâche motivante.....	155
5.5	Autodétermination et sentiment de compétence dans la classe de danse.....	157
5.5.1	Autodétermination dans la classe de danse	157
5.5.2	Perception de compétence et motivation de l'élève	159
5.6	Résultats saillants au regard de la motivation dans la classe de danse à l'école	162
5.7	Principaux constats sur la danse à l'école et la motivation	164
5.8	Apport de l'étude pour la pratique enseignante	166
5.9	Limites de l'étude.....	167
5.10	Perspectives de futures recherches	168
CONCLUSION		169
ANNEXE A COMPARAISON ENTRE LES PROGRAMMES DE DANSE DE 1 ^{RE} ET DE 2 ^E GÉNÉRATION AU SECONDAIRE.....		175

ANNEXE B QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE À L'INTENTION DES ÉLÈVES DE TROIS GROUPES EN CLASSE DE DANSE AU 2 ^E CYCLE DU SECONDAIRE	177
ANNEXE C GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE À L'INTENTION DES ÉLÈVES PARTICIPANT·E·S	184
ANNEXE D CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DE L'UQAM	187
ANNEXE E RENOUVELLEMENT DU CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DE L'UQAM.....	188
ANNEXE F DEMANDE D'EXPÉRIMENTATION APPROUVÉE PAR LA CSDM	189
ANNEXE G FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ENSEIGNANTE.....	195
ANNEXE H FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PARENTS	199
ANNEXE I CARTE DE LA DÉFAVORISATION DES FAMILLES AVEC DES ENFANTS DE MOINS DE 18 ANS	204
ANNEXE J CANEVAS DE LA CONDUITE DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION MENÉS AUPRÈS DES ENSEIGNANTES.....	205
ANNEXE K DÉMARCHÉ D'ANALYSE DES DONNÉES.....	207
ANNEXE L SPIRALE DE LA DYNAMIQUE DE CRÉATION	211
ANNEXE M STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN INTERPRÉTATION, POINT DE VUE DES ÉLÈVES	212
ANNEXE N STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN CRÉATION UTILISÉES PAR L'ENSEIGNANTE DE L'ÉCOLE A, PERÇUES PAR ESPÉE	213
ANNEXE O STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN CRÉATION UTILISÉES PAR L'ENSEIGNANTE DE L'ÉCOLE B, PERÇUES PAR DIANA	215
ANNEXE P RÉACTIONS DES ÉLÈVES SONDÉS FACE À UNE TÂCHE QUI REPRÉSENTE UN GROS DÉFI DANS LA CLASSE DE DANSE.....	217
ANNEXE Q STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN CRÉATION, POINT DE VUE DES ÉLÈVES	219
ANNEXE R STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN CRÉATION UTILISÉES PAR L'ENSEIGNANTE ANNIE DE L'ÉCOLE A, PERÇUES PAR ESPÉE.....	220
ANNEXE S STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN CRÉATION UTILISÉES PAR L'ENSEIGNANTE SUZIE DE L'ÉCOLE B, PERÇUES PAR DIANA	222
ANNEXE T STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES UTILISÉES EN APPRÉCIATION, POINT DE VUE DES ÉLÈVES	223
ANNEXE U STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN APPRÉCIATION UTILISÉES PAR L'ENSEIGNANTE ANNIE DE L'ÉCOLE A, PERÇUES PAR ESPÉE	224
ANNEXE V STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN APPRÉCIATION UTILISÉES PAR L'ENSEIGNANTE SUZIE DE L'ÉCOLE B, PERÇUES PAR DIANA	226

ANNEXE W COMPÉTENCE 8 DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION
ENSEIGNANTE.....227

RÉFÉRENCES229

BIBLIOGRAPHIE.....243

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 La motivation de l'élève à travers le déterminisme réciproque (adaptée de Bandura, 1986) (Zimmerman, 1990, cité dans Viau, 2009, p. 194).....	32
Figure 2.2 La dynamique motivationnelle selon Viau (2009, p. 12).....	33
Figure 2.3 La dynamique du flow : situer la zone d'expérience optimale (Csikszentmihalyi et Bouffard, 2017, p. 67).....	45
Figure 2.4 Échelle d'autodétermination de la motivation (Deci et Ryan, 2000, p. 72).....	49
Figure 2.5 Factures internes ou externes qui influencent l'engagement et la motivation chez l'élève (adapté de Plan Mobilisateur TIC, 2013, p. 2).....	51
Figure 2.6 La situation pédagogique (adaptée de Legendre, 1993, p. 1168).....	52
Figure 3.1 Résumé du devis méthodologique.....	67
Figure 5.1 Mouvement cyclique de l'ajustement de l'enseignante entre les réactions des élèves face aux stratégies et conditions d'une tâche motivantes mobilisées dans la classe de danse.....	146
Figure 5.2 Échelle de l'autodétermination de Deci et Ryan et les paliers observés dans cette étude et zone des paliers supérieurs de la motivation extrinsèque (adaptée de Plan Mobilisateur TIC, 2013, p. 2).....	158
Figure 5.3 Degré de motivation d'Espée et de Diana selon l'échelle d'autodétermination de Deci et Ryan (adaptée de Plan Mobilisateur TIC, 2013, p. 2).....	161
Figure 5.4 Couplage entre stratégies pédagogiques et tâches motivantes pour susciter l'engagement et la motivation autodéterminée.....	164

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Objectifs et sous-questions de recherche	29
Tableau 2.1 Synthèse des concepts relatifs à l'étude pour la part de l'enseignant-e et celle de l'apprenant-e	62
Tableau 3.1 Résumé de notre démarche de recherche qualitative	66
Tableau 3.2 Résumé des objectifs poursuivis, en lien avec les sous-questions de recherche et les outils méthodologiques utilisés et dates des étapes ultérieures.....	76
Tableau 4.1 Résultats obtenus chez les élèves sondés au regard des différents énoncés sur la motivation en classe de danse	101
Tableau 5.1 Stratégies mobilisées par trois enseignantes en danse en lien avec nos repères conceptuels	152
Tableau 5.2 Stratégies motivantes contextualisées à la classe de danse répondant aux besoins humains fondamentaux	153
Tableau 5.3 Assouvissement des besoins humains fondamentaux (et de SEP) à travers les différentes tâches en danse	156

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CERPÉ	Comité d'éthique pour les projets étudiants impliquant des êtres humains
CRIFPE	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSSDM	Centre de services scolaire de Montréal
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
IFERC	Initialiser, Focaliser, Éclaircir, Réguler, Clore
IMSE	Indice de milieu socio-économique
ISA	Informations satellites de l'action en référence à la méthode de l'EDE
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MSLQ	Motivated Strategies for Learning Questionnaire
PEVR	Plan d'engagement vers la réussite
PFEQ	Programme de formation de l'école Québécoise
PRPRS	Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
SFR	Seuil du faible revenu

TAD Théorie de l'autodétermination

UQAM Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Alors que le décrochage scolaire est malheureusement un sujet d'actualité, le gouvernement du Québec, notamment à travers le Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, cherche à documenter et à outiller les différents acteurs du milieu scolaire pour contrer ce problème. De plus, avec l'actualisation du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante publié en 2020, le ministère de l'Éducation a redéfini les balises qui orientent les enseignant·e·s dans leur pratique, notamment en ajoutant la nouvelle compétence 8 intitulée Soutenir le plaisir d'apprendre. Cette dernière prône le maintien du goût de l'apprentissage chez l'élève comme gage de réussite scolaire. Toutefois, les stratégies à mettre en place pour développer ce désir d'apprendre sont peu documentées à travers les recherches déjà menées sur la persévérance et la réussite scolaire dans le contexte de la classe de danse. Préoccupée de les documenter, nous nous sommes donc appuyée sur les repères conceptuels suivants, afin de mener une étude permettant d'identifier et de comprendre les différentes stratégies pédagogiques motivantes mises en place dans la classe de danse au secondaire : 1) la motivation (Bandura, 1991; Lieury et Fenouillet, 2019), 2) la motivation scolaire, 3) la dynamique motivationnelle (Viau, 1994a, 2000, 2009), 4) la TAD (Deci et Ryan, 2008a, 2008b, 2017; Reeve, 2012), 5) les stratégies pédagogiques, les stratégies d'enseignement et les stratégies motivantes (Bouffard et al., 2005; Dörnyei, 2001; Lasnier, 2000; Legendre, 2005; Viau, 1994a, 2000, 2009), 6) les valeurs professionnelles (Desaulniers et Jutras, 2012; Hungerford et al., 1994; Péoc'h et Ceaux, 2012; Rokeach, 1973; Schwartz, 2006).

Grâce à un questionnaire électronique, nous avons d'abord sondé les perceptions de 41 élèves provenant de trois écoles secondaires de la Commission scolaire de Montréal quant à leur motivation à l'école, en danse, face aux différentes tâches proposées et stratégies mobilisées dans la classe de danse. Nous avons également mené un entretien d'explicitation de l'action (Vermersch, 1996) auprès de leur enseignante ($n = 3$). Finalement, nous avons rencontré deux élèves en entrevue semi-dirigée. À partir de ces données analysées, nous avons pu dégager des stratégies d'enseignement (Lasnier, 2000) motivantes adaptées à la classe de danse qui répondent aux besoins humains fondamentaux (Reeve, 2012; Deci et Ryan, 2017) et qui semblent susciter l'engagement et la motivation autodéterminée (Deci et Ryan, 2008a; 2008b; 2017) chez les élèves. Nous avons pu également cerner des valeurs professionnelles au cœur de ces choix de la mise en œuvre de ces stratégies, notamment l'engagement corporel (Charbonneau et al., 2022) et la réciprocité. Ensuite, nous avons également pu discerner les tâches motivantes dans la classe de danse au yeux des élèves, ainsi que des conditions (Viau, 2000) mises en œuvre par les enseignantes afin les rendre motivantes du point de vue des élèves. Enfin, nous tenons à réitérer l'importance et la place du plaisir dans la classe de danse de l'école.

Mots clés : danse à l'école, motivation scolaire, dynamique motivationnelle, théorie de l'autodétermination, valeurs professionnelles, conditions d'une tâche motivante, stratégies pédagogiques motivantes

ABSTRACT

While school dropout is unfortunately a hot topic, the Government of Quebec, particularly through the Research Program on School Perseverance and Success, seeks to document this issue and equip the various actors in the school environment to counter this problem. In addition, with the updating of the Professional Competency Framework for the Teaching Profession published in 2020, the Ministry of Education has redefined the guidelines that guide teachers in their practice, by adding the new competency 8, entitled Supporting the pleasure of learning. The latter advocates maintaining a desire for learning in students as a guarantee of academic success. However, the strategies to be put in place to develop this desire to learn are poorly documented through the research already conducted on perseverance and academic success in the context of dance class in schools. Concerned about documenting them, we therefore relied on the following conceptual framework to conduct a study to identify and understand the different motivating pedagogical strategies implemented in the high school dance class: 1) motivation (Bandura, 1991; Lieury and Fenouillet, 2019), 2) school motivation, 3) motivational dynamics (Viau, 1994a, 2000, 2009), 4) TAD (Deci and Ryan, 2008a, 2008b, 2017; Reeve, 2012), 5) pedagogical strategies, teaching strategies and motivational strategies (Bouffard et al., 2005; Dörnyei, 2001; Lasnier, 2000; Legendre, 2005; Viau, 1994a, 2000, 2009), 6) professional values (Desaulniers et Jutras, 2012; Hungerford et al., 1994; Péoc'h et Ceaux, 2012; Rokeach, 1973; Schwartz, 2006).

Using an electronic questionnaire, we first surveyed the perception of 41 students from three secondary schools of the Montreal School Board regarding their motivation at school, in dance, in relation to the various tasks proposed and strategies mobilized in the dance class. We also conducted an action explicitation interview (Vermersch, 1996) with their teacher (n = 3). Finally, we met with two students in a semi-structured interview. From these analyzed data, we were able to identify motivating teaching strategies (Lasnier, 2000) adapted to the dance classroom that address basic human needs (Reeve, 2012; Deci & Ryan, 2017) and that appear to elicit engagement and self-determined motivation (Deci & Ryan, 2008a; 2008b; 2017) in students. We were also able to identify professional values that guided the teachers' choices for the implementation of these strategies, including physical commitment (Charbonneau et al., 2022) and reciprocity. We were also able to discern the motivating tasks in the dance classroom in the eyes of the students, as well as the conditions (Viau, 2000) implemented by the teachers to make them motivating from the students' point of view. Finally, we would like to reiterate the importance and place of fun in the school dance class.

Keywords: in-school dance teaching, dance in school, motivation, academic motivation, motivational dynamics, self-determination theory, professional values, conditions of a motivating task, motivating teaching strategies

INTRODUCTION

Quel·le enseignant·e au secondaire n'a pas déjà rêvé de se retrouver face à une classe d'adolescents impliqués, avides de connaissances, portés par une curiosité et un désir naturel d'apprendre? Ce rêve révèle le désir des enseignant·e·s d'enseigner à des élèves motivés par l'école et par leur cours. Pourtant, en sachant qu'à Montréal, encore 18,3 % des élèves décrochaient de l'école avant d'avoir obtenu leur premier diplôme en 2018-2019² (Réseau réussite Montréal, 2019), plusieurs acteurs du milieu de l'éducation de la région montréalaise ont à cœur, depuis fort longtemps, la réussite de tous leurs élèves. Ce taux de décrochage, plus élevé que la moyenne québécoise de 14,2 % (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023), témoigne d'une réalité différente en région métropolitaine. Montréal est une ville changeante de quartier en quartier, qui accueille de nombreuses familles issues de l'immigration et qui abrite des gens d'une grande diversité culturelle et socio-économique (variant de très faible à très élevée). Tout compte fait, que ce soit à Montréal ou dans les autres régions du Québec, le problème de décrochage scolaire demeure extrêmement préoccupant présentement.

Il est important de noter que « même si la motivation est un phénomène intrinsèque à l'élève, ce sont les éducateurs qui la nourrissent et la stimulent » (Viau, 2009, p.V). Puisque la motivation est un concept qui renvoie à une dynamique ou à un mécanisme interne de l'élève dont les « signes visibles doivent toujours faire l'objet d'une interprétation en contexte » (Chareyre et al., 2005), il s'avère complexe de bien cerner les éléments relatifs à la motivation de l'élève que l'enseignant·e peut soutenir afin de l'aider à se motiver. Puisque nous sommes une enseignante de danse au secondaire, c'est la motivation relative à la classe de danse à l'école qui nous intéresse. En effet, « La formation en danse à l'école québécoise couvre [...] un large spectre des potentialités de l'enfant et de l'adolescent, mais s'appuie également sur un ensemble de savoirs qu'aucune autre discipline scolaire n'inculque de la même façon » (Raymond et Lord, 2018, p. 37). L'implantation des programmes de danse à l'école québécoise remonte déjà à plus de 40 ans, ce qui est relativement jeune par rapport aux autres disciplines fondamentales comme la mathématique et les langues. La discipline danse qui est si singulière comme matière (Duval, 2018; Raymond et Lord, 2018), demeure encore peu documentée. La présente étude se veut une occasion de mettre en lumière certains

² Bien que des plus récentes statistiques à l'égard du décrochage scolaire soient sorties pour l'année 2019-2020, année où la pandémie a frappé, comme elles ne reflètent pas le contexte dans lequel notre recherche s'inscrit, nous avons choisi de conserver les statistiques de 2018-2019.

aspects de la pratique enseignante qui pourraient jouer un rôle sur la motivation de l'élève dans la classe de danse.

En effet, nous désirons, par cette étude, identifier, décrire et comprendre les stratégies pédagogiques motivantes, et ce, en sondant les jeunes et leurs enseignantes en danse, afin de permettre une avancée de la recherche dans les champs de l'éducation par la danse. Par ailleurs, nous avons également l'intuition que deux facteurs pourraient avoir une incidence sur le choix des stratégies pédagogiques mobilisées par les enseignantes de danse, soient des valeurs professionnelles des enseignantes ainsi que des conditions à mettre en place afin qu'une tâche soit motivante. Nous avons donc fait le choix de ne pas utiliser nos propres élèves comme participants, mais plutôt des élèves de la Commission scolaire de Montréal³ (CSDM) entre juin et octobre 2018 afin d'avoir une vision plus élargie des perceptions des élèves et de leurs enseignantes en danse. Puisque la nouvelle compétence 8 du Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2020), Soutenir le plaisir d'apprendre, invite les enseignant-e-s à mobiliser des stratégies pour motiver les jeunes à travers le plaisir d'apprendre, notre souhait, à travers cette étude, est donc d'outiller les enseignant-e-s de danse en lien avec le développement de cette compétence afin qu'ils et elles puissent mobiliser différentes stratégies pédagogiques motivantes pour les élèves dans la classe de danse.

Nous avons opté pour une méthode de recherche qualitative pour notre collecte de données puisque celle-ci permet de recueillir à la fois des données qualitatives grâce à un questionnaire électronique et des entretiens afin de mieux cerner tous les aspects que comporte un objet de recherche aussi complexe que le nôtre. C'est donc à travers une approche pragmatique que nous avons dans un premier temps sondé des élèves au moyen d'un questionnaire électronique. Ainsi, des données quantitatives utilisées de manière qualitative sous forme de statistiques descriptives ont été recueillies auprès de 41 élèves en danse provenant de trois écoles de la CSDM. Dans un second temps, une approche psychophénoménologique (Vermersch, 1996) a été utilisée afin de colliger des données qualitatives à travers des entretiens d'explicitation de l'action avec trois enseignantes et des entrevues semi-dirigées avec deux élèves. Par cette collecte de données, nos objectifs consistaient à identifier et à décrire des valeurs professionnelles des enseignantes, les tâches motivantes, les conditions d'une tâche motivantes

³ Depuis le 15 juin 2020, la Commission scolaire de Montréal (CSDM) est devenue le Centre de services scolaires de Montréal (CSSDM). Toutefois, puisque cette étude a été menée en 2018-2019 (voir Annexe D), nous avons conservé la nomenclature CSDM pour notre mémoire de recherche

et les stratégies pédagogiques motivantes mises en œuvre dans la classe de danse. Évidemment, puisque notre échantillonnage est de petite taille, nous ne pouvons prétendre généraliser les résultats. Toutefois, nous croyons avoir pu comprendre des éléments qui pourront, nous l'espérons, être réinvestis dans la pratique et servir à la communauté des enseignant·e·s de danse à l'école secondaire.

Le présent mémoire est composé de cinq chapitres. Tout d'abord, dans le chapitre 1, la problématique exposera le problème relatif à la motivation scolaire, spécifiquement dans la classe de danse, et démontrera le manque d'études en lien avec les stratégies pédagogiques motivantes à mettre en œuvre en classe de danse au Québec, d'où l'importance de mener cette étude. Puis, au chapitre 2, intitulé repères conceptuels, présentera les différents concepts nécessaires à la compréhension de notre sujet. Ensuite, les ancrages et le devis méthodologiques utilisés seront décrits dans le chapitre 3. Cela nous amènera ensuite au chapitre 4, où nous présenterons nos résultats de recherche. Finalement, au 5^e et dernier chapitre, nous discuterons de nos résultats en nous appuyant sur les concepts définis au chapitre 2.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

« Il y a trois choses à se rappeler au sujet de l'éducation. La première est la motivation. La deuxième est la motivation. Et la troisième, la motivation. »

- Terrel H. Bell

À travers la recherche scientifique, nous pouvons accéder à un vaste champ de connaissances dans une discipline donnée. Nous avons ainsi la possibilité de lier la théorie à la pratique afin de bonifier notre compréhension d'un phénomène en vue de mieux piloter notre pratique par la suite. La présentation d'une problématique précise le choix de l'angle sous lequel observer le problème choisi, ce qui nous permet de délimiter le territoire de notre questionnement (Bouchard, 2011).

Le milieu éducatif actuel est grandement préoccupé par la réussite et la persévérance scolaires (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007a, 2010). Œuvrant à titre d'enseignante de danse au secondaire depuis près de 18 ans et ayant travaillé comme conseillère pédagogique à la CSDM pendant un an, nous sommes à même de constater de grandes difficultés chez plusieurs élèves en lien avec la motivation scolaire. À titre de praticienne-chercheuse, il s'avère donc essentiel pour nous d'aborder, comme objet de recherche, le phénomène de la motivation scolaire des élèves en danse pour mieux la comprendre ainsi que d'investiguer comment des enseignant-e-s de danse s'y prennent pour favoriser cette motivation dans leur classe de danse.

Le présent chapitre situera le phénomène à comprendre en cinq parties. La première partie présentera d'abord des définitions de la motivation scolaire, et brossera un portrait de la motivation scolaire chez les jeunes au Québec. En deuxième partie, nous présenterons des documents ministériels traitant de motivation scolaire dans le but de mieux comprendre les pistes de solutions énoncées par le MEQ afin de venir en aide aux élèves démotivés. Seront abordés par la suite les résultats de quelques études relatives aux disciplines artistiques ou à d'autres disciplines pratiques portant sur la motivation scolaire des jeunes. Puis, en troisième partie, nous poserons un regard sur l'importance de l'enseignement des arts, plus particulièrement de la danse, dans les écoles québécoises, notamment dans les écoles montréalaises, dans l'optique de la motivation scolaire. Nous verrons comment la démocratisation de la culture et de l'art,

notamment en lien avec le Rapport Rioux paru il y a 50 ans, a eu un effet sur l'enseignement de la danse jusqu'à aujourd'hui. Nous analyserons également les deux programmes de formation au secondaire, soit le programme de 1982 (MEQ, 1982) et celui de la réforme du début des années 2000, afin de jeter un regard plus particulier sur l'enseignement de la danse en milieu scolaire au Québec et les pratiques pédagogiques qui lui sont propres. En quatrième partie, nous cernerons le problème au cœur de l'étude et soulignerons la pertinence de réaliser cette étude. Finalement, dans la cinquième et dernière partie, nous poserons la question de recherche, les sous-questions de recherche, les objectifs et les buts poursuivis par la présente étude.

1.1 Importance de la motivation et de la persévérance à l'école

1.1.1 Définitions : motivation, motivation scolaire et persévérance

Selon Bandura (1991), « la motivation, est un construit lié à des mécanismes de régulation pouvant être directifs et engagés qui pousserait l'individu à l'action. Le niveau de motivation d'une personne pourrait s'observer à travers son engagement ainsi que l'intensité et la persévérance dans l'effort » (p. 69 [Notre traduction]). Pour ce chercheur, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), défini comme étant la croyance qu'une personne a de ses propres capacités, est au fondement de sa motivation, de son bien-être et de ses accomplissements. En effet, une personne qui aurait des doutes sur sa capacité à obtenir les résultats désirés par sa propre action aurait peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés (Carré, 2004, p. 19). Mais, qu'en est-il pour une personne qui fréquente l'école? À cet égard, Viau (1994a) offre la définition suivante de la motivation scolaire : « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (p. 7) La motivation est donc un concept en mouvance et dynamique, influencé par des facteurs internes et externes, qui peut fluctuer dans le temps. Quant au concept de persévérance scolaire, celui-ci renvoie au « maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études » (Legendre, 2005, p. 1023). À cette définition, le Réseau québécois de réussite éducative (RQRÉ), qui regroupe les 17 Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative dont le Réseau Réussite Montréal pour la région de Montréal, ajoute que la persévérance scolaire signifie la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.). À l'ordre d'enseignement secondaire, il s'agit donc de la poursuite, par un élève, du cheminement prescrit dans son programme afin qu'il obtienne son diplôme d'études secondaires (RQRÉ, 2020). Nous pouvons

ainsi noter que la persévérance scolaire pourrait être définie comme étant la motivation scolaire des élèves sur un plus grand laps de temps. Pour être persévérants, il faudrait inévitablement que les élèves soient motivés et investis, qu'ils se sentent capables de réussir et que « les exigences de leur vie s'harmonisent avec les autres dimensions de leur vie » (Réseau réussite Montréal, 2021). Gillet et al. (2012, cités dans Deci et Ryan, 2017) ont d'ailleurs mené une étude au Québec qui a montré que la motivation intrinsèque des élèves diminue davantage entre l'âge de 9 et 15 ans.

1.2 Recherche en lien avec la motivation scolaire au Québec; la persévérance et la réussite scolaire

Dans le contexte actuel où la société fait face à divers enjeux culturels, sociétaux, technologiques, économiques, environnementaux et de gouvernance (Horizons de politiques Canada, 2018), où le secteur de l'éducation est orienté vers la persévérance et la réussite scolaire⁴ (MEQ, 2022b) et où l'école québécoise désire former des citoyens complets (MEQ, 2006a, 2006b; MELS, 2007b), le ministère de l'Éducation⁵ a publié de nombreux documents visant à informer et à outiller les acteurs actuels du milieu scolaire, notamment depuis 2002, à travers le Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS)(MELS, 2007a). Cependant, avant d'examiner ces documents et outils, il s'avère important de faire le point sur la situation en lien avec la motivation et le décrochage scolaires.

1.2.1 Données ministérielles en lien avec la persévérance et le décrochage scolaires

Dans une perspective de compréhension globale du phénomène de persévérance et de décrochage scolaires au Québec, il s'avère essentiel d'examiner quelques statistiques qui nous permettent de comprendre la place des arts et des activités culturelles dans le cursus scolaire.

⁴ En complément de la littérature, Roy (2013; 2015) a déplié au niveau collégial, des perceptions d'étudiant-e-s face à leur persévérance et réussite scolaire (PRS). En effet, les travaux de Roy (2013, 2015) relient la persévérance et la réussite scolaire aux enjeux de motivation et à l'importance des stratégies pédagogiques qui en découlent. Son modèle de la PRS propose cinq logiques qui émergent d'une perspective d'écologie sociale au regard de la réussite des étudiant-e-s de niveau collégial. Roy les identifie comme suit : 1) Valeurs des étudiant-e-s; 2) Bien-être personnel des étudiant-e-s; 3) Type institutionnel (facteurs endogènes); 4) Réseau social (parents et ami-e-s); 5) Type socioéconomique (travail-études).

⁵ Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu temporairement le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) entre 2006 et 2012 avec le ministre Jean-Marc Fournier, sous un gouvernement du parti libéral ayant fusionné deux ministères, celui de l'Éducation et celui du Loisir et du Sport, qu'il dirigeait avant de devenir ministre de l'Éducation en 2006. C'est la raison qui explique que certains documents cités proviennent du MEQ, tandis que d'autres proviennent du MELS.

Selon les indicateurs du MEQ (2022c), le taux d'élèves québécois qui sortent des bancs d'école sans diplôme a diminué entre 1999-2000 et 2015-2016. Toutefois, ce taux a commencé à augmenter depuis 2016. Il se situe à 14,2 % pour l'année 2018-2019. Le quart de ces décrocheurs vivent à Montréal (Réseau réussite Montréal, 2019). Cela représente un jeune sur six qui décroche⁶ de l'école sans avoir son diplôme d'études secondaires (Réseau Réussite Montréal, 2019). La fréquentation d'une école publique en milieu défavorisé⁷ serait un des facteurs qui augmenteraient ce taux de sortie sans diplomation. Des cinq Commissions scolaires sur l'île de Montréal des réseaux francophone et anglophone confondus, c'est à la Commission scolaire de Montréal que le taux de diplomation est le plus bas, avec un taux de 74,4 % (Réseau réussite Montréal, 2019). Dans une perspective où 21,4 % (MEQ, 2022c) des élèves décrochent chaque année sur le territoire scolaire de Montréal, il s'avère primordial que les enseignant·es s'engagent dans une recherche de solutions et dans une transformation des pratiques afin de réduire ce nombre alarmant. L'utilisation de stratégies diversifiées et novatrices pourrait permettre aux enseignant·es de garder l'élève en action. Ainsi, ils s'assureront d'accompagner et de soutenir les élèves qui ont des besoins d'apprenants variés. Ces pratiques pédagogiques permettraient à chacun de réussir, en tenant compte de ses différences.

Dans un rapport d'études sur le décrochage et les retards scolaires (MELS, 2007a), on constate que 42,5 % des filles et 49,2 % des garçons qui décrochent de l'école le font pour des motifs rattachés à l'école proprement dite, comme le manque d'intérêt. Également, les jeunes décrocheurs/doubleurs seraient souvent issus d'un milieu socioculturel moins avantage et participeraient moins à des activités culturelles que leurs pairs. En effet, il semblerait que ces élèves décrocheurs/doubleurs seraient presque deux fois moins nombreux à participer à des activités culturelles que les élèves à jour dans leur parcours scolaire (MELS, 2007a). Or, nous pouvons constater que la participation à des activités liées à l'art et à la culture

⁶ Selon le Réseau Réussite Montréal (2022), « un décrocheur, appelé aussi "sortant sans diplôme", est un élève de la 1^{re} à la 5^e secondaire qui était inscrit dans le réseau scolaire québécois en formation générale des jeunes au 30 septembre d'une année, mais qui ne se retrouve dans aucun établissement du secteur jeunes, de la formation générale des adultes ou de la formation professionnelle du Québec au moment du suivi qui se fait près de 2 ans plus tard ».

⁷ L'indice de défavorisation est l'indicateur qui permet de savoir où l'école se situe en matière de défavorisation. Pour déterminer le décile de défavorisation d'une école, le gouvernement s'appuie sur deux indices : l'indice de milieu socio-économique (IMSE) et de l'indice du seuil de faible revenu (SRF). Pour plus d'informations, voir Gouvernement du Québec (2022).

semble avoir un impact sur la vie scolaire des élèves. Poursuivons avec l'examen d'un bulletin et d'une étude sur la persévérance et la réussite scolaire.

1.2.1.1 Bulletin et étude sur la persévérance et la réussite scolaires

Le bulletin sur la persévérance et la réussite scolaires émis par le MELS (2010) présente des résultats de projets de recherche subventionnés dans le cadre du PRPRS. Selon ces recherches, pendant l'adolescence, le jeune aurait un besoin marqué d'autonomie. Ce sentiment d'autonomie et de compétence serait positivement associé à la motivation dans diverses sphères de vie. Ainsi, les divers contextes de vie qui offrent une autonomie, par l'inclusion d'un cadre et de balises, amèneraient un plus grand bien-être chez l'adolescent. Par ailleurs, on remarque que lorsque les besoins du jeune sont comblés et qu'il y a un certain équilibre entre les différents contextes de vie de ce dernier (scolaire, familiale, professionnelle, fraternelle, amoureuse), sa persévérance et son engagement scolaires augmentent.

Dans le cadre d'une recherche dirigée par Richard Koestner (MELS, 2010), professeur à l'Université McGill, 2 300 élèves de quatre pays différents, dont le Canada, ont été questionnés afin de vérifier si la satisfaction de leurs besoins fondamentaux dans différents contextes avait des répercussions positives sur leur adaptation scolaire. Les résultats ont démontré que le soutien que les jeunes reçoivent des différents contextes serait déterminant sur la période de vie qu'est l'adolescence : les jeunes qui parviennent le mieux à établir un équilibre entre les différents contextes de leur vie rapportent être plus heureux, plus motivés et seraient donc, par le fait même, moins susceptibles de décrocher de l'école.

Le MEQ a aussi réalisé des travaux de recherche en lien avec la persévérance et la réussite scolaires à travers le PRPRS. Regardons de plus près ce programme de recherche.

1.2.1.2 Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS)

Comme le milieu de l'éducation est orienté sur la réussite et la persévérance scolaires des jeunes (MEES, 2017; MELS, 2007a, 2010), plusieurs documents de référence et bulletins d'informations ont été rédigés à ce sujet et diffusés, notamment par l'entremise de son site Internet. Le PRPRS a vu le jour en 2002, en partenariat avec le MEQ et le Fonds de recherche du Québec — Société et culture. Le rapport de recherche présente les résultats de deux études réalisées par Bouffard et al. (2005) pour documenter l'efficacité des stratégies que les enseignant·e·s utilisaient pour motiver, soutenir et évaluer leurs élèves au. En questionnant les élèves du primaire, la première étude a voulu connaître les stratégies de motivation

déployées ainsi que documenter leur point de vue en lien avec l'efficacité des interventions émises par leurs enseignant·e·s. Bouffard et son équipe (2005) ont affirmé qu'il était possible de déterminer le profil motivationnel d'un élève selon trois composantes : son SEP, ses buts dans ses apprentissages et la valeur qu'il accorde à ses matières scolaires. Ils affirment qu'après seulement quelques années d'école, les enseignant·e·s occuperaient une place centrale dans le profil motivationnel de l'élève. Plus encore, ceux-ci joueraient un rôle direct et actif sur la motivation scolaire de l'élève. Les résultats de recherche révèlent plusieurs faits saillants. Selon ces résultats, plus les élèves avancent dans leur parcours scolaire, plus ils sont nombreux à affirmer aimer de moins en moins l'école. De plus, ceux qui affirment aimer l'école recevraient plus de soutien (des enseignant·e·s, parents, amis) que ceux qui prétendent ne pas l'aimer. Les chercheurs ont émis une hypothèse en lien avec un processus de déterminisme réciproque (Bouffard et al., 2005), soit celle selon laquelle un élève qui aimerait moins l'école recevrait moins de soutien, et moins il en recevrait, moins il aimerait l'école (MELS, 2007a). En effet, plusieurs enseignant·e·s ont rapporté se sentir plus ou moins en mesure de trouver des stratégies efficaces pour motiver les élèves qui n'aiment pas l'école (Bouffard et al., 2005).

Par ailleurs, huit stratégies de motivation ont été proposées par Bouffard et son équipe (2005) : 1) souligner l'importance des efforts consentis par les élèves; 2) favoriser l'autonomie des élèves et la stimulation cognitive; 3) faire la promotion de la coopération entre les élèves et de la maîtrise des apprentissages; 4) utiliser des récompenses; 5) utiliser des punitions; 6) féliciter verbalement un élève pour la qualité de son implication; 7) utiliser le travail d'un élève comme modèle à suivre (émulation positive); et 8) utiliser le travail d'un élève comme modèle à ne pas suivre (émulation négative). Dans la plupart des cas, les élèves qui disent ne pas aimer l'école considèrent l'ensemble des stratégies comme étant moins utiles que ceux qui disent aimer l'école. Également, parmi tous les élèves interrogés, on constate que ceux ayant une perception positive du soutien que leur offre leur enseignant·e ont un niveau de SEP et un niveau d'engagement plus élevés. Ils accorderaient plus d'importance à la qualité de la relation avec leur enseignant·e qu'aux stratégies mobilisées pour les motiver. Par ailleurs, le SEP des élèves, leurs buts dans leurs apprentissages et la valeur qu'ils accordent à la matière sont plus faibles chez les élèves plus âgés, différences qui apparaîtraient dans chaque matière (Bouffard et al., 2005).

Finalement, le SEP de l'élève jouerait un rôle crucial quant à son engagement et à sa réussite à l'école (Bouffard et al., 2005). Il se construit lentement sur une longue période et se fragilise lors des moments de transitions dans la vie scolaire d'un élève. Ces périodes transitoires sont présentes à intervalles réguliers

de deux ans au primaire, puis de façon plus fréquente au secondaire, soit après le premier cycle, puis à chaque année pour la 3^e, 4^e et 5^e secondaire.

Nous avons donc vu que le MEQ a mis sur pied ce programme de recherche afin de mieux comprendre le phénomène de persévérance et de réussite scolaires ainsi que pour mieux outiller les différents acteurs du milieu, notamment en fournissant aux enseignant·e·s des stratégies motivationnelles. Le MEES (2017) s'est aussi penché sur la question de la motivation en milieu scolaire en procédant au dépôt d'un important document structurant les assises et objectifs pour les milieux scolaires actuels, le Plan stratégique 2017-2022.

1.2.1.3 Plan stratégique 2017-2022 (MEES) et Plan d'engagement vers la réussite (CSDM)

Dans un souci d'outiller le milieu scolaire pour la réussite de ses élèves, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) a déposé en 2017 un document renfermant les missions et les objectifs relatifs à sa vision de l'école d'aujourd'hui et de demain, le Plan stratégique 2017-2022. Ce plan sur cinq ans prend ses assises sur plusieurs valeurs telles que l'équité, l'égalité, l'inclusion, la persévérance et le dépassement de soi. La pratique régulière de sport et d'activité physique fait partie des moyens décrits pour améliorer la réussite scolaire et la qualité des milieux de vie au Québec. Avec les besoins changeants de la société québécoise et mondiale d'aujourd'hui, ce plan se veut une occasion pour les milieux éducatifs de s'ajuster et d'optimiser leurs pratiques en vue d'une réussite du plus grand nombre, notamment en dégagant « les meilleures pratiques ayant cours au Québec et partout dans le monde » (MEES, 2017, p. 35). Ce document comporte sept grandes orientations qui se déclinent en 30 objectifs touchant notamment à l'inclusion, à l'intégration du numérique dans le cursus scolaire et à l'augmentation de la pratique de l'activité physique comme gage de réussite. On n'y soulève aucune stratégie pédagogique relative au domaine des arts, ni même une mention du domaine des arts comme vecteur de réussite scolaire. Le domaine des arts fait pourtant partie des cinq grands domaines d'apprentissages mis de l'avant dans le programme de formation de l'école québécoise [PFEQ] actuel (MEQ, 2006a, 2006b; MELS, 2007b).

Afin de s'arrimer au Plan stratégique 2017-2022 du MEES, toutes les commissions scolaires ont dû se doter d'un Plan d'engagement vers la réussite (PEVR) qui renferme des cibles et des objectifs de réussite inspirés des particularités de sa population étudiante. Les PEVR des trois Commissions scolaires francophones de l'île de Montréal, soit la Commission scolaire Pointe-de-l'île, la Commission scolaire de Montréal et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois ont donc procédé à une vaste consultation auprès de plusieurs

acteurs du milieu scolaire (services éducatifs, directions, enseignant·e·s, parents, population montréalaise, etc.)⁸ afin de rédiger et valider leur PEVR 2018-2022 (MEQ, 202) et la mise en application du plan stratégique du ministère. Par ailleurs, il est précisé qu'

en vertu de l'article 193.8 de la LIP, le comité d'engagement pour la réussite des élèves, dans l'élaboration du plan d'engagement vers la réussite, doit obligatoirement consulter les groupes suivants : le comité de parents; le comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage; le comité consultatif de gestion; les conseils d'établissement; les enseignant·e·s ainsi que les autres membres du personnel; les comités des élèves (MEQ, 2022a, p. 14).

Les PEVR des trois Commissions scolaires francophones de l'île de Montréal ont donc été rédigés, approuvés par le MEQ et mis en œuvre sur le territoire montréalais en 2018. Leur PEVR ont tous en commun la mise en place d'orientations et d'objectifs spécifiques aux élèves de leur territoire. Les enjeux, axes et orientations discutés par les trois commissions scolaires tournent d'abord autour de la diplomation et de la qualification des élèves en visant à augmenter le taux de diplomation et le taux de réussite des élèves par divers moyens, notamment des pratiques collaboratives et inclusives. Par ailleurs, puisque notre étude porte sur des écoles de la CSDM, nous avons étudié le PEVR de cette commission scolaire de manière plus fine. En effet, leur PEVR comporte cinq grands objectifs, dont celui de « porter à 90 % la proportion des élèves de moins de 20 ans qui obtiennent un premier diplôme ou une première qualification, et à 85 % la proportion des élèves titulaires d'un premier diplôme (DES ou DEP) » (CSDM, 2018, p. 28). L'énoncé de l'Orientation 2, Développer des pratiques pédagogiques et éducatives efficaces qui favorisent l'inclusion de tous les élèves, se déploie en quatre objectifs (CSDM, 2018). L'objectif rattaché à l'environnement scolaire veut « offrir à tous un milieu éducatif stimulant, accueillant, inclusif, sain et sécuritaire qui favorise l'apprentissage, le bien-être et la bienveillance » (CSDM, 2018, p. 21). Plusieurs actions sont à privilégier afin de permettre à tous d'évoluer dans ce milieu éducatif souhaité. En effet, la place des arts dans le cursus scolaire est reconnue comme étant importante. Des trois Commissions scolaires, le PEVR de la CSDM est le seul à parler d'arts dans le cursus scolaire de l'élève. Entre autres, la CSDM souhaite diversifier son offre de cours artistiques, de même que « soutenir et accompagner l'élève, jeune ou adulte, durant son parcours, afin de susciter et de maintenir sa motivation dans toutes ses composantes » (2018, p. d'26).

⁸ « À la suite de l'adoption de la *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*, qui a eu lieu le 8 février 2020, les centres de services scolaires doivent instituer un comité d'engagement pour la réussite des élèves (LIP, article 193.6). [...] La composition du comité est diversifiée et engage toutes les catégories de membres du personnel. Ses fonctions sont centrées sur les orientations éducatives (LIP, article 193.7). » (MEQ, 2022a, p. 13)

Par la mise en place de toutes ces orientations, objectifs et actions, la CSDM désire « mobiliser tous les acteurs afin d'accroître leur engagement autour de la réussite éducative et scolaire des élèves » (2018, p. 15). Toutefois, une fois l'éducation artistique diversifiée dans les écoles montréalaises, il s'avère essentiel de mettre en place des stratégies pédagogiques afin de pouvoir soutenir et motiver les jeunes comme la CSDM le souhaite. Malgré cela, aucune stratégie pédagogique à mettre en œuvre n'est évoquée dans son PEVR afin de motiver les élèves en classe régulière⁹, non plus pour les classes d'arts, bien que les quatre arts (art dramatique, art plastique, danse et musique) fassent partie d'un domaine d'apprentissages obligatoire du PFEQ.

Pour mieux cerner la situation actuelle en termes d'art et d'éducation artistique dans les écoles québécoises, remontons dans le fil du temps afin de comprendre historiquement comment la danse s'y est frayée un chemin pour être reconnue et offerte à tous dans le cursus scolaire, ainsi que les effets sur la motivation que la danse et son accessibilité ont pu avoir sur les élèves du Québec.

1.3 Programme de danse au sein du domaine des arts

Dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (Assemblée générale des Nations Unies, 1948), l'article 27 stipule que « toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent » (p. 7). Déjà en 1948, étaient reconnus de manière internationale le droit de chaque humain d'avoir accès à l'art et les bienfaits qui pouvaient en découler. Quelque 20 ans plus tard, la publication du *Rapport Rioux* (Rioux, 1969) reflète une nouvelle façon de concevoir la société : un renouveau de la société *par* l'art. Donner un accès à l'art à tous les enfants et adolescents du Québec est un droit fondamental selon Marcel Rioux (1969). Déjà, en 1969, le Rapport Rioux stipule que les disciplines artistiques devaient être considérées sur un pied d'égalité avec les autres disciplines du cursus scolaire. On y mentionne également que la société québécoise devait permettre à tous les enfants du Québec d'avoir accès à l'art, notamment à travers son enseignement à l'école. Le développement esthétique et les expériences artistiques sont au cœur des préoccupations du Rapport Rioux. L'art n'y est pas vu comme ayant un rôle secondaire, mais plutôt un rôle fondamental devant être vécu comme un « mode de connaissance » (Rioux, 1969, vol. II, p. 20) :

⁹ Cela est vrai pour le PEVR de la CSDM, mais aussi pour ceux des Commissions scolaires Marguerite-Bourgeois et Pointe-de-l'Île.

L'art, dans sa créativité même, est agent d'éducation. Cette éducation vise avant tout à « l'éducation de la spontanéité esthétique » et de la capacité de création chez l'enfant par l'expérience artistique adaptation active et renouvelée. L'enseignement des arts, comme apprentissage des techniques propres à chaque art, ne peut être que le prolongement de l'éducation artistique. (Rioux, 1969, vol. II, p. 20)

Depuis la parution du Rapport Rioux (1969) à la suite de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, la culture, l'art et la danse se sont démocratisés et leur accessibilité s'est accrue. Un virage vers l'intégration des arts à l'école se fait tranquillement. Au Québec, le programme de formation de 1982, connu sous le nom de « L'école québécoise : une école communautaire et responsable », découlait d'une pensée behavioriste, branche de la psychologie qui prône un enseignement par objectifs organisés par ordre croissant de difficulté. C'est dans ce programme de 1982 que naît la danse comme discipline « optionnelle » au secondaire (Lord et Raymond, 2018; Raymond et Lord, 2018). Il s'agit de la 1^{re} génération de programme de danse au primaire et au secondaire.

Près d'une vingtaine d'années plus tard, le PFEQ (MEQ, 2006a, 2006b; MELS, 2007b) reconnaît l'importance des arts dans le cursus scolaire de l'élève et comprend une 2^e génération de programme de danse au secondaire (voir la comparaison entre les deux programmes du 2^e cycle du secondaire en Annexe A). Dès 2000, le PFEQ stipule que l'accès à la culture est primordial dans le développement global de l'être humain et qu'il favorise la réussite éducative. L'école est reconnue comme un lieu privilégié d'accès à la culture, car tout ce qui s'y rattache est culture : ce que l'on y enseigne et apprend, la façon d'enseigner, le lieu physique et architectural, les langues utilisées et la manière d'exprimer un vivre-ensemble dans le quotidien (MEQ, 2006a, 2006b; MELS, 2007b). En ce sens, les cinq grands domaines d'apprentissages du PFEQ (au secondaire) se rapportent à l'approche culturelle préconisée par le MELS. La mathématique, la science et la technologie, les langues, l'univers social, le développement de la personne et les arts permettent à l'élève de se réaliser à travers la triple mission de l'école, soit d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves pour qu'ils se développent comme futurs citoyens. La danse figure désormais comme l'une des quatre disciplines artistiques à être offertes dans le domaine des arts. Le PFEQ inclut maintenant une formation artistique à chacune des années du secondaire ainsi qu'une certification obligatoire en 4^e secondaire. La danse devient donc accessible à tous et à toutes et permet la mise en œuvre de la « [...] démocratisation de la culture [qui] se tourne donc forcément vers l'école, qui doit jouer un rôle fondamental pour la voie aux valeurs culturelles » (Gouvernement du Québec, 1992, p. 1).

1.3.1 Approches et courants au sein du PFEQ

Dans le PFEQ, l'approche socioconstructiviste préconisée veut que l'élève coconstruise son savoir, son savoir-être et son savoir-faire à travers l'expérience. Outre les finalités qu'on lui reconnaît telles que « le développement de la sensibilité esthétique, de l'imaginaire et de la pensée créatrice » (MELS, 2007b, p. 35), une dimension sociale, intellectuelle et affective est aussi attribuée à l'éducation artistique. Le programme prône la formation de citoyens capables de résoudre des problèmes et de faire preuve d'esprit critique, deux éléments pouvant être acquis par la pratique de l'art. Afin de permettre ce développement, plusieurs valeurs faisant partie de l'éducation artistique et de la réforme de l'éducation sont exploitées, à savoir le respect, l'écoute de l'autre, la collaboration, la coopération, la connaissance de soi, la formation de son identité, la construction de sa vision du monde, le travail d'équipe, la rigueur, le raisonnement, l'analyse, la synthèse et le jugement. Cette liste de valeurs non exhaustive permet de mettre en lumière l'ampleur du « potentiel éducatif des pratiques artistiques » (MELS, 2007b, p. 36).

Le PFEQ (MEQ, 2006a, 2006b; MELS, 2007b) a été écrit en tenant compte de plusieurs courants pédagogiques afin de permettre à l'élève de se réaliser pleinement, tant au plan intellectuel qu'aux plans social, moral et personnel. D'abord, le courant cognitiviste, ayant comme précurseurs le psychologue suisse Piaget et le psychologue américain Bruner, fut le courant majeur dans les années 1970 qui s'est inscrit dans le programme de formation de 1^{re} génération. Ce courant se manifeste encore dans les programmes actuels par le fait de permettre aux élèves de développer leurs capacités d'apprentissage à travers le traitement de l'information. Selon le PFEQ du 1^{er} cycle du secondaire (2006a), le cognitivisme « s'efforce de rendre compte des processus permettant à un individu d'intégrer de nouveaux savoirs à son système de connaissances et de les utiliser dans de nouveaux contextes » (p. 9). Par ailleurs, en mettant l'élève au centre de ses apprentissages et en le rendant actif, le MELS a mis de l'avant dans son programme le courant constructiviste : « [ce courant] explique la connaissance comme la résultante des actions, réelles puis intériorisées, de l'individu sur les objets, sur leur représentation ou sur des propositions abstraites. » (MELS, 2006a, p. 9) Ensuite, le courant socioconstructiviste, ayant comme précurseur le psychologue russe Vygotski, occupe une place importante comme courant « pédagogique prédominant » (Vienneau, 2011, p. 62). Centré sur la co-construction du savoir, ce paradigme place l'élève devant des situations problèmes à résoudre à l'aide de ses pairs et de son enseignant·e. Dans le PFEQ (MELS, 2007b), « [il] souligne la nature éminemment sociale de la pensée et de l'apprentissage, les concepts étant des outils sociaux qui soutiennent l'échange de points de vue et la négociation de significations » (p. 9).

Finalement, un autre courant qui s'est frayé une place dans le PFEQ est le courant humaniste, basé sur le développement personnel de l'élève. Liberté de choix, expression personnelle, respect et créativité sont des éléments centraux de ce courant (Vienneau, 2011) et ils trouvent leur place dans les programmes de formation en arts. Au regard de la danse, le MELS (2007b) soutient qu'elle :

permettrait à l'élève d'exprimer un point de vue original sur des préoccupations d'ordre personnel, des questions sociales ou des problématiques universelles. [...]. Le développement de ces trois compétences [créer, interpréter et apprécier] et leur interaction contribuent à l'équilibre du cheminement artistique de l'élève. (p. 12)

1.3.2 Les compétences développées en danse au 2^e cycle du secondaire

Afin de mieux comprendre comment la danse est élaborée dans le PFEQ (MEQ, 2006a, 2006b; MELS, 2007b) au 2^e cycle du secondaire, prenons quelques instants pour définir chacune des trois compétences disciplinaires, soit interpréter, créer et apprécier des danses. La compétence 1, créer des danses (au secondaire) consiste à « donner, par le mouvement, une forme concrète et intentionnelle à une idée, à des sensations ou à des émotions » (MELS, 2007b, ch. 8, p. 12). C'est là où l'élève peut exprimer sa vision du monde de manière personnelle et authentique. La compétence 2 se définit comme suit :

Interpréter une danse, c'est la recréer en lui insufflant une part de soi. De nature fugitive et éphémère, la danse révèle son sens à travers l'interprétation qui en est faite. Plus que la reproduction littérale de son contenu, l'interprétation d'une danse invite à la découverte de ses qualités sensibles et dynamiques. (MELS, 2007b, ch. 8, p. 19)

La compétence 3, apprécier des danses, consiste quant à elle à « poser sur elle un regard sensible, critique et esthétique, ce qui suppose qu'on adopte une attitude réceptive pour en explorer les diverses significations et qu'on se laisse atteindre par elle pour exprimer à son sujet un jugement personnel » (MELS, 2007b, ch. 8, p. 27). Un aspect commun aux trois compétences est le fait d'intégrer les repères culturels¹⁰ de tous types, ce qui donne du sens et de la profondeur aux apprentissages.

1.3.3 Rôles de l'enseignant-e de danse

Dans ses programmes, le MELS identifie clairement les rôles de l'enseignant-e de danse. À travers diverses situations d'apprentissages qui peuvent développer une, à deux ou trois compétences à la fois,

¹⁰ « Les repères culturels sont des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde. » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 9)

l'enseignant·e de danse permet à l'élève d'être actif dans ses apprentissages et dans la construction de ses apprentissages. Ainsi, il ou elle encourage l'élève à découvrir par lui-même le chemin à prendre pour réaliser la tâche ainsi qu'à mobiliser différents savoirs et à utiliser différentes ressources et stratégies pour y arriver. Pour y arriver, les rôles de l'enseignant·e sont multiples : guide, pédagogue, expert·e, aide-soutien, animateur·rice et passeur·euse culturel·le.

Si nous regardons plus attentivement les divers rôles de l'enseignant·e dans le chapitre concernant la danse dans le PFEQ (MELS, 2007b), nous pouvons y déceler la présence implicite de quelques stratégies pédagogiques à mettre en place en classe de danse. Par exemple, il y est mentionné que l'enseignant·e doit trouver des moyens afin de venir en aide à tous afin que chacun puisse s'intégrer et développer son plein potentiel. En effet, l'enseignant·e de danse au secondaire du 2^e cycle est invité·e à s'ajuster à l'élève et à ses besoins en s'appuyant sur sa formation initiale et sur ses connaissances sur le développement psychomoteur, artistique et cognitif de l'adolescent. L'enseignant·e doit également proposer diverses situations où l'élève est amené à se responsabiliser davantage et à lui offrir plus d'occasions de démontrer son autonomie. Comme le montre l'extrait suivant, il ou elle est également appelé·e à faire découvrir le mouvement dans toute son expressivité à travers les sensations qui lui sont propres.

L'enseignant soutient leur démarche artistique et met à profit son bagage d'interprète et de créateur aussi bien que ses connaissances en production scénique pour les amener à élargir leur éventail de possibilités en matière de création, d'interprétation et d'appréciation. Il agit comme médiateur lorsqu'il encourage la réflexion et les échanges d'idées entre les élèves afin de transformer la classe en une communauté d'apprentissage. Enfin, l'enseignant est un « passeur culturel » capable de communiquer sa passion pour l'art et de jeter des ponts entre le passé, le présent et le futur. (MELS, 2007b, ch. 8, p. 8)

En classe, l'enseignant·e a l'occasion de faire vivre des expériences esthétiques et artistiques variées, originales, authentiques et significatives aux élèves. Il s'agit d'une tâche complexe pour l'enseignant·e qui nécessite plusieurs éléments à considérer, notamment le choix d'une variété de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Les stratégies de l'élève décrites dans le contenu de formation sont des pistes implicites de stratégies pédagogiques à mettre en place par l'enseignant·e pour soutenir et inciter l'élève à adopter diverses stratégies d'apprentissage. Par ailleurs, par les stratégies choisies, l'enseignant·e pourra être un guide pour l'élève dans diverses situations qui requièrent l'interprétation, la création et l'appréciation de danses. Ces situations doivent en plus donner à l'élève le droit à la multiplicité de réponses, à la liberté, à des balises claires, à la potentialité d'une idée à découvrir, à sa propre subjectivité

et sensibilité, à la possibilité d'échanger avec tous ceux qui l'entourent à faire des choix, à suivre son intuition, son propre chemin et son propre rythme, à être authentique et à vivre le moment présent.

Il est important de noter que l'approche par compétences et les stratégies pédagogiques à privilégier dans ce type d'approche (Lasnier, 2000) sont applicables à toutes les disciplines relatives aux cinq grands domaines du PFEQ. Toutefois, pour la danse, étant une discipline praxique, les stratégies spécifiques se rattachant à son enseignement demeurent peu documentées par Lasnier, et encore moins celles qui sont motivantes dans le contexte de la classe de danse. En réponse à ce manque de connaissances sur les moyens de soutenir les apprentissages en danse à l'école québécoise, la thèse de Raymond (2014) a quand même permis de décrire des dispositifs didactiques qui induisent ou comprennent des stratégies qui visent l'adhésion des élèves aux propositions dansées de l'enseignant·e de danse au primaire. Les travaux menés par Hélène Duval et son équipe de recherche (Charbonneau et al., 2022), quant à eux, ont permis de documenter l'engagement du corps à travers des pratiques en danse inclusive. Afin de contribuer à combler le manque de documentation lié aux stratégies pédagogiques en danse, la présente étude a pour objectifs principaux d'identifier et de comprendre les stratégies pédagogiques, notamment celles qui peuvent susciter la motivation, mises en place auprès des élèves par des enseignantes en danse, faisant partie des écoles secondaires ciblées de la CSDM.

1.3.4 Danse dans les écoles secondaires de Montréal de la CSDM

Depuis l'implantation de la réforme au 1^{er} cycle du secondaire en 2003 et en 2006 au 2^e cycle, le PFEQ rend l'art accessible à tous les adolescents du Québec en leur offrant un cours d'art à chaque année d'études secondaires. Toutefois, le choix des disciplines artistiques offertes¹¹ varie selon l'établissement fréquenté. Certaines écoles laissent libre choix à l'élève parmi les arts offerts, alors que d'autres imposent un art obligatoire. Concrètement, cela laisse place à une composition de groupes hétérogènes où certains jeunes ont un intérêt pour le cours d'art auquel ils sont inscrits et où d'autres sont complètement démotivés par ce dernier. À la CSDM, la population étudiante est diversifiée, riche d'une multiplicité de cultures et de provenances socio-économiques variées. Il faut donc pour lui enseigner la danse considérer les intérêts et la motivation de chaque élève dans une approche démocratique, maintenant que la danse est offerte à tous.

¹¹ Chaque école a une obligation d'offrir deux des quatre arts à sa population étudiante. Le choix des deux arts relève du conseil d'établissement de l'école.

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la motivation scolaire ainsi que sur l'apport des arts sur cette motivation. Puisque ce sont les arts, et plus particulièrement la motivation des élèves dans le cours danse qui nous intéressent, il s'avère essentiel d'examiner les études existantes qui touchent à la motivation, à l'éducation artistique et à la danse.

1.4 Études sur la motivation en arts menées au Québec, au Canada, aux États-Unis et ailleurs

Nous avons exposé précédemment l'ampleur du problème lié à la motivation scolaire au Québec. Nous avons également démontré comment la culture et l'enseignement des arts et de la danse se sont tissé une place dans le cursus scolaire québécois actuel. Pour faire le point sur la situation actuelle dans les écoles, la section suivante portera sur des études menées auprès de jeunes Américains, Allemands, Australiens, Canadiens et Québécois en lien avec l'éducation artistique, et plus particulièrement avec l'enseignement des arts. Nous débuterons par des études américaines, poursuivrons avec des études canadiennes et terminerons par des études québécoises.

1.4.1 Études internationales sur la motivation, l'éducation artistique et la danse

D'abord, penchons-nous sur une recherche portant sur les bénéfices de l'enseignement des arts parue en septembre 2013 aux États-Unis. Ce bulletin publié par *Arts Education Partnership*¹² (2013) et entériné par *Hill Strategies Research Inc.*, société canadienne de recherche spécialisée dans l'application des méthodes de recherche en sciences sociales et en arts, résume les résultats de 40 projets de recherche et références bibliographiques. L'une des conclusions de ce rapport soutient que l'éducation artistique interpellerait les élèves et favoriserait l'apprentissage en augmentant leur rendement académique. On y soutient également que la pratique des arts dans le milieu scolaire favoriserait l'intérêt des jeunes envers l'école, de même que leur motivation et leur persévérance à l'apprentissage. En revanche, aucune précision quant au type d'arts, de contenus ou de pratique des arts, ni de détails sur son enseignement ne sont mentionnés spécifiquement dans ce rapport.

En 2011, un rapport fédéral du *Committee on the Arts and the Humanities* fait mention des bénéfices qu'apporte un programme d'enseignement des arts de qualité sur les élèves : un meilleur engagement et une meilleure motivation chez les élèves qui fréquentent ce genre de programme que chez leurs pairs

¹² *Arts Education Partnership* est un réseau national américain dédié à l'avancement de l'éducation artistique comprenant plus de cent organismes.

(Brown, 2017). Cela peut être perçu par une plus grande assiduité de la part des élèves, une attention plus soutenue, des aspirations académiques plus élevées et une persévérance plus grande. Par ailleurs, ici, pas de détails sur le type de programme d'enseignement des arts de « qualité ».

Abordons maintenant un rapport écrit de Mila Parrish, professeure et chercheuse en éducation par la danse reconnue internationalement pour ses travaux novateurs en danse et technologie ainsi qu'en pédagogie de la danse. Parrish (2011) a rédigé cet essai afin de présenter les résultats du projet de partenariat communautaire *The Meaning is Fluid residency* et de mettre en lumière les pratiques pédagogiques du chorégraphe new-yorkais David Dorfman. Sous l'invitation de l'enseignante de danse Rapp de l'école secondaire Arcadia, Dorfman s'est rendue à cette école afin de créer avec les élèves une pièce chorégraphique nommée « *Here* » en collaboration avec les étudiants de l'Université de l'Arizona. En effet, Rapp a choisi d'inviter Dorfman et de collaborer avec lui pour sa grande expérience en milieu communautaire. Pour le chorégraphe, la « danse dans le milieu communautaire est fondée sur la prémisse que tous les participants influencent, guident et s'approprient du processus de création en danse, ainsi du produit » (Parrish, 2011, p. 76 [Notre traduction]). En effet, l'approche authentique du chorégraphe et son intérêt envers chacun des élèves participant au projet ont permis de créer chez l'élève un réel engagement personnel et une motivation face au projet. En étant à l'écoute des participants et en favorisant les partages en grand groupe, le chorégraphe a offert une expérience réelle de cocréation avec les élèves. La pièce chorégraphique résultant du projet s'appuyait sur des situations et problèmes de la vie courante des participants. Les résultats de cette étude démontrent que les élèves participants se sentaient importants, valorisés et davantage responsables à travers ce type de processus de création chorégraphique. Dorfman a mis l'accent sur le corps comme vecteur de changement social à travers différents types d'interactions entre les participants et avec lui-même.

Toujours chez nos voisins américains, la chercheuse et professeure Susan W. Stinson, qui a pour intérêt principal l'enseignement de la danse, a documenté dans une étude antérieure la notion de plaisir, en tant qu'élément fondamental qui doit être présent en classe de danse pour faciliter l'apprentissage et favoriser une expérience positive. Bien qu'il ne s'agisse pas de stratégies pédagogiques proprement dites, elle relève des éléments fondamentaux pouvant être mis en place pour parvenir à créer une expérience esthétique et artistique positive. Pour Stinson (1997), l'amusement (*Fun as*) en classe de danse au secondaire se retrouve dans l'interaction sociale et la relation entre les élèves et l'enseignant-e, dans la tâche d'inventer ou de créer, dans l'apprentissage pratique, dans le fait de se déplacer dans le local et dans la liberté que

ressentent les élèves dans la classe. La libération du stress, le *focus* (l'attention), la concentration, l'expression de soi et la transcendance de l'espace-temps sont rendus possibles en classe à travers la danse. Tous ces éléments donnent la possibilité à l'élève de vivre positivement une expérience artistique et esthétique en classe de danse. Ils pourraient représenter des pistes à explorer pour formuler de possibles stratégies pédagogiques à mettre en place afin de motiver les élèves.

Stinson (1997) présente également trois types d'expérience selon Elizabeth Hirschmann (1983) que peuvent vivre des apprenants. D'abord, on retrouve les expériences relatives à l'agentivité de la personne, définies comme étant des expériences qui mènent à une fin désirée (*to a desirable end*, Stinson, 1997, p. 63), ou en d'autres termes, du travail. Pour certains élèves peu motivés par ces expériences orientées sur des fins attendues, plusieurs cours du cursus scolaire entrent dans ce type d'expérience. Ensuite, il y aurait les expériences « *escapist* » qui apporteraient du plaisir aux sens et au corps (*provide sensory, bodily pleasure*, Stinson, 1997, p. 64). Selon elle, la société d'aujourd'hui ne valoriserait pas ce type d'expérience, mais valoriserait plutôt la productivité. Le fait que les arts apportent du plaisir aux sens pourrait être une des raisons pour laquelle l'éducation artistique n'est pas valorisée dans un cursus scolaire. Pourtant, il a été démontré que l'éducation artistique et esthétique est essentielle pour le développement global de la personne (Conseil supérieur de l'Éducation, 1998; Iwai, 2002). En plus de miser sur la notion de plaisir, le travail et l'engagement devraient aussi être mis de l'avant pour assurer l'apprentissage de la danse.

Cela nous amène au troisième type d'expérience de Hirschmann (1983), soit les expériences esthétiques (Stinson, 1997, p. 64). On pourrait les décrire comme représentant un défi réaliste, nécessitant un engagement et un investissement personnel. Il s'agirait d'un juste milieu entre le travail et l'amusement. Ces expériences correspondent à la perception de la valeur de la tâche et au sentiment de contrôle des élèves sur la tâche. Ainsi, l'école devrait favoriser l'éducation esthétique. Par la danse cela peut être fait à l'aide d'éléments d'expérience dits esthétiques, afin de permettre le développement de l'élève, un meilleur engagement qui permet l'apprentissage.

Selon Thomas (1983), jouer/s'amuser est une attitude ou une façon d'aborder une activité ou une tâche. Jouer/s'amuser, pour l'élève, impliquerait d'être en action, d'avoir une liberté et une concentration accrue dans l'activité ou la tâche à réaliser. Dans cette même perspective, pour Verdi et Raymond (2022), « appliqué à l'apprentissage de la danse chez les enfants de 4 et 5 ans, le jeu ouvre la voie à la découverte, à l'expérimentation et à l'expression de soi » (p. 40). Pour ces deux autrices, lorsqu'on offre la possibilité

à l'enfant de bouger différemment et de s'exprimer à travers le mouvement, plaisir, motivation et imagination vont de pair. De plus, le fait d'avoir une motivation intrinsèque, c'est-à-dire une motivation interne qui pousse à agir, et qui a pour seule récompense le sentiment interne de satisfaction et de plaisir (Deci et Ryan, 2017), augmenterait la capacité de réaliser une tâche en jouant/s'amusant. Mihaly Csikszentmihaly (1975) utilise quant à lui le terme « *flow* » pour décrire des expériences motivantes intrinsèquement, qui comportent des défis réalistes, sans toutefois générer de l'anxiété, où les élèves se sentent en contrôle de leurs actions et de leur environnement. À travers ces constats ces études consultées, nous pouvons conclure qu'une activité doit comporter des défis réalistes et favoriser la motivation intrinsèque par le jeu ou le plaisir afin qu'elle puisse produire un apprentissage.

En 2007, Stinson a collaboré avec la chercheuse américaine Karen Bond sur la deuxième phase du projet de recherche lié à l'expérience des jeunes dans la classe de danse. En effet, Bond ayant travaillé en Australie et Stinson aux États-Unis, les deux chercheuses ont choisi d'analyser leurs données ensemble. Malgré le fait que l'étude a été menée auprès de plus de 700 élèves d'âges variés (du niveau préscolaire à l'âge universitaire), issus de pays différents et ayant une expérience de danse variée, leurs constats convergent et nous révèlent trois conditions qui pourraient susciter un engagement et une motivation dans la classe de danse : 1) porter un intérêt personnel pour la danse, avoir un lien émotif avec la danse; 2) percevoir que le défi est à la hauteur de ses capacités et habiletés, avoir la conviction que l'effort est important; 3) avoir un sentiment d'autonomie et de contrôle personnel face aux tâches proposées. Attardons-nous quelques instants sur le premier constat : porter un intérêt personnel pour la danse, avoir un lien émotif avec la danse. À cet égard, Roy (2015), chercheur québécois, a mené une vaste étude sur la réussite scolaire des cégépiens. Bien que les enjeux de son étude au niveau collégial diffèrent de ceux du 2^e cycle secondaire, notamment en termes d'obligation de fréquentation scolaire et de choix de cours ou de parcours, Roy (2015) propose toutefois un éclairage sur la valeur du plaisir dans l'apprentissage. En effet, les résultats de ses entrevues avec des étudiants du collégial vont dans le même sens que ceux de Bond et Stinson (2007). Ces étudiants cégépiens

ont spontanément insisté pour faire le lien entre le « plaisir » et leur parcours scolaire. Ainsi, pour donner priorité aux études, il importe, selon eux, d'aimer le domaine d'étude dans lequel ils se trouvent. [...] Le plaisir étant absent, la motivation à faire des efforts pour réussir les études serait alors moins au rendez-vous, selon eux. (Roy, 2015, p. 52)

Examinons maintenant une étude menée au Mexique par les chercheurs Amado, Molero, Del Villar, Tapia-Serrano et Sánchez-Muguel en 2020. Ce projet de recherche a été mené à travers le programme « *Learning*

*with Dance*¹³ » dans quatre écoles avec douze enseignant·e·s participant·e·s et auprès de 921 jeunes âgés de 11 à 17 ans dans le cadre de leurs cours d'éducation physique. Le but de cette recherche était d'outiller ces enseignant·e·s en lien avec des stratégies de motivation et de tester les effets de ce programme d'intervention qui mobilise des interventions « multidimensionnelles » (Amado et al., 2020) en lien avec la satisfaction des trois besoins humains fondamentaux (Reeve, 2012; Deci et Ryan, 2017) chez les élèves. Les conclusions de cette étude démontrent que lorsque des stratégies sont mises en place pour tenir compte et favoriser l'autonomie et l'affiliation aux autres, les élèves ressentent une meilleure autonomie et un sentiment d'affiliation plus grand. En effet, lorsque les enseignant·e·s encourageaient la participation active chez les élèves, leur donnaient de la rétroaction positive ou l'occasion de travailler ensemble, de faire des choix en ayant une certaine liberté dans la tâche, la motivation intrinsèque et leur autodétermination à réaliser les tâches augmentaient. D'un autre côté, lorsque des stratégies ont été mises en place afin d'accroître le sentiment de compétence, les élèves n'avaient pas une meilleure perception de leur sentiment de compétence. Toutefois, cela pourrait être expliqué par le fait que la durée du projet n'était probablement pas assez longue, et que le sentiment de compétence des élèves nécessiterait plus de temps pour augmenter (Amado et al., 2020). Ces résultats sont intéressants quant à la satisfaction des besoins fondamentaux de l'humain. Toutefois, il est à noter que cette étude a été réalisée pendant 12 semaines auprès d'enseignant·e·s en éducation physique et non auprès de spécialistes en enseignement de la danse comme ceux et celles qui œuvrent en éducation au Québec.

Du côté de l'Espagne, l'étude de Cuellar-Moreno et Caballero-Juliá (2019) visait à sonder les perceptions d'une cinquantaine d'étudiants adultes en danse sur les styles d'enseignement-apprentissage proposés par leurs enseignant·e·s de danse. Il appert que la résolution de problème proposée par les enseignant·e·s de danse est une stratégie motivante pour leurs élèves. En effet, les étudiant·e·s préféreraient cette stratégie, « car cela leur donne une plus grande liberté de travailler à leur propre rythme, contribue au développement de leur créativité, permet le travail de coopération et est dynamique » (Cuellar-Moreno et Caballero-Juliá, 2019, p. 304 [Notre traduction]).

Par ailleurs, une autre étude menée par Gardner, Komersaroff et Fensham (2008) en Australie et portant sur la motivation, l'image corporelle et les autres répercussions sur la santé et le bien-être de personnes

¹³ *Learning with Dance* est programme qui a été développé en 2006 par l'*International Consortium of School and Art* à *La Nana, Factory of creation an innovation*, Cuauhtémoc, Mexico. Pour plus d'informations relatives à ce programme de danse : <https://www.conartemx.net/>

âgées de 14 à 25 ans dans une classe de danse, non pas en milieu scolaire mais en milieu communautaire, présente des effets positifs sur les apprenants. Les participants suivaient des classes de différents styles et genres de danse. Les résultats de l'étude montrent que l'un des apports des classes de danse à leur bien-être est l'aspect social de celles-ci, c'est-à-dire qu'elles sont un lieu pour rencontrer de nouvelles personnes, découvrir de nouvelles cultures et faire une activité entre amis. Développer sa confiance en soi est un deuxième apport important des classes de danse à l'individu, car elles permettent à l'apprenant de faire différentes expériences physiques, sociales et relationnelles. Par ailleurs, l'apprentissage d'un style de danse en particulier semble être motivant puisqu'il permet également aux élèves de faire de nouveaux apprentissages.

Finalement, une étude de Bilitza (2021) réalisée en Allemagne a examiné la danse inclusive en milieu communautaire. Sa question de recherche portait sur les facteurs de motivation d'un chorégraphe face à un groupe hétérogène d'apprenants dans un projet chorégraphique en milieu communautaire. Trois facteurs-clés ressortent de cette étude. Tout d'abord, le chorégraphe doit être guidé par une motivation artistique. Cet aspect est fondamental puisque l'hétérogénéité est perçue comme étant quelque chose de positif, important et qui enrichit le propos chorégraphique. En effet, les différences des apprenants nourrissent le travail du chorégraphe et du processus chorégraphique. Ensuite, le chorégraphe doit avoir un souhait de contribuer aux changements sociaux. Enfin, celui-ci doit avoir une motivation personnelle autre à mener le projet. L'éclairage de cette étude est toutefois limité puisqu'elle portait sur le point de vue d'un chorégraphe face à un groupe hétérogène d'apprenants en milieu communautaire (et non d'un enseignant de danse à l'école), et peu de place y est laissé au point de vue de l'élève.

Rapprochons-nous maintenant du Québec en examinant de plus près quelques études menées au Canada.

1.4.2 Études canadiennes sur l'apprentissage par les arts et la motivation

Une étude canadienne de Upitis et Smirthrim (2005) portant sur l'apprentissage par les arts relève que 90 % des parents des 6 000 élèves ayant participé au projet de recherche prétendent que les arts favorisent la motivation de leur enfant à l'école. De leur côté, les enseignant·e·s trouvent que l'apprentissage par les arts permettrait de rejoindre les élèves en difficulté d'apprentissage. Cependant, il n'y a aucune mention concernant la façon dont la motivation est développée ou travaillée avec ces enfants.

Poursuivons avec une étude menée par Shannon (2016) au Nouveau-Brunswick qui avait pour « but d’explorer les facteurs qui influencent la participation en continu de jeunes adolescentes à la danse compétitive communautaire » (p. 284 [Notre traduction]). Certes, le contexte d’enseignement de la danse est différent de celui prodigué en milieu scolaire. Toutefois, il est intéressant de constater que les résultats de cette étude se rapprochent de ceux de Stinson (1997). En effet, tout comme Stinson (1997) le mentionnait, le plaisir tiré de l’expérience de danser est un facteur qui est au cœur de la motivation des jeunes adolescentes. Shannon mentionne les aspects liés au plaisir de danser, telle la variété des styles et genres travaillés, la variété des chorégraphies, l’accessibilité de la danse à toutes les personnes peu importe leurs niveau ou capacités, la possibilité de s’exprimer de manière créative en classe, ainsi que les amitiés créées et développées. Ces éléments, tout en apportant un éclairage intéressant relatif à la motivation à participer de manière continue dans la classe de danse compétitive communautaire, ne sont pas nécessairement transférables à la danse en contexte scolaire.

Au Québec, des recherches en danse ont été effectuées en lien avec les programmes de danse ministériels (Bruneau, 1994; Duval, 1999, 2011; Hould, 2015; Raymond, 2014; Turcotte, 2005). Parmi celles-ci, réalisées dans le champ de l’enseignement de la danse en milieu scolaire, deux thèses ont contribué à l’avancement des connaissances sur la profession d’enseignant·e de danse et la didactique de la danse. L’une porte sur la professionnalisation des enseignant·e·s de la danse à l’école, alors que la parole leur ait été donnée pour comprendre leur construction identitaire (Duval, 2011) et l’autre porte sur les pratiques de transposition didactique fondées sur des dialogues didactiques intérieur et interactif (Raymond, 2014). Ces pratiques ont été dépliées grâce à une théorisation ancrée, afin d’améliorer la formation didactico-pédagogique des enseignant·es de danse au primaire. Toutefois, ces recherches ont focalisé sur les conceptions et les pratiques d’enseignant·e·s de danse à l’école québécoise sans documenter les points de vue d’élèves du secondaire en matière de motivation scolaire.

Par ailleurs, à la suite de la réforme en éducation au début des années 2000, plusieurs recherches sur la motivation en arts ont été réalisées. Dans les prochaines sections, nous nous pencherons sur des études menées en arts plastiques et en art dramatique afin d’éclairer certains aspects en lien avec la motivation. Ces disciplines font partie du domaine des arts dans le PFEQ, au même titre que la danse, et partagent plusieurs points en commun, notamment celui de la démarche de création. Nous examinerons également une étude menée en danse par l’entremise d’un cours d’éducation physique, deux disciplines praxiques

qui ont historiquement, dans le programme de première génération, été associées¹⁴ et qui le sont encore aujourd'hui dans certains centres de services scolaires.

1.4.3 Étude québécoise en arts plastiques

Les travaux de L'Homme (2017) en arts plastiques au secondaire ont étudié trois types de projets en création (peinture, sculpture et *stop motion*) qui agissent comme vecteur de motivation chez les jeunes garçons et filles. Ces travaux cherchaient à identifier les éléments favorisant le niveau de motivation des adolescents dans le cadre d'ateliers en création qui se sont déployés au Collège privé Jean-Eudes à Montréal ainsi qu'à voir s'il existe des manières différentes de motiver les garçons et les filles lors de ces ateliers de création plastique. Les résultats ont révélé qu'il y avait une plus grande disparité entre les éléments qui motiveraient les garçons et les filles et que la différenciation pédagogique¹⁵ serait un élément clé dans la motivation chez les jeunes. Malgré le fait que cette recherche ait porté sur le concept de motivation en milieu scolaire, elle comporte certaines limites, notamment le fait qu'elle ait été menée sous un angle genré, dans un contexte précis en milieu privé.

1.4.4 Études québécoises en art dramatique

Ralliant la langue française et l'art dramatique, deux recherches réalisées chez des enseignant-e-s et leurs élèves de niveau primaire attirent notre attention (Torriss, 2010; Rouxel, 2015). D'abord, celle de Torriss (2010) abordant le concept de motivation scolaire en lien avec la perception de la tâche d'écriture dramatique collaborative en français, et ce, en portant attention aux notions de perception du sentiment de compétence et de contrôlabilité de la tâche, dans une étude de cas réalisée auprès de trois garçons de 6^e année du primaire. Cette étude visait à identifier, par l'entremise de l'observation, le cadre propice permettant de remotiver intrinsèquement les participants dans l'apprentissage du français écrit. Bien que cette étude ait été menée uniquement auprès d'un petit échantillon de garçons de niveau primaire, les stratégies se rattachant à un processus dynamique, exploratoire et contextualisé ouvrant la porte à un

¹⁴ Autrefois, l'expression corporelle/la danse était enseignée dans les cours d'éducation physique. Encore à ce jour, dans certains Centres de services scolaires, la danse se retrouve dans le champ syndical d'embauche de l'éducation physique plutôt que dans un champ artistique.

¹⁵ En ce qui a trait à la différenciation pédagogique, nous nous en tiendrons à la définition du MEQ qui indique que « la différenciation pédagogique vise la réussite éducative de tous les élèves. Elle s'actualise par l'entremise de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Elle consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme. » (2021, p. 7)

nouveau rapport à l'écriture nous permettent de constater que la possibilité pour les jeunes de choisir la manière dont ils veulent s'investir dans un projet théâtral, de travailler en collaboration, de recevoir et de donner de la rétroaction en plus de laisser leur trace individuelle dans un travail collectif sont des éléments pouvant être source de motivation chez les trois jeunes sondés.

Ensuite, dans le mémoire de Rouxel (2015), l'art dramatique au primaire a été utilisé comme alternative aux problèmes de motivation scolaire en milieu défavorisé à Montréal. Rouxel (2015) tente de comprendre comment l'art dramatique peut permettre un développement de soi préalable à la motivation scolaire chez les élèves issus de milieux défavorisés. Les concepts qui ont servi de base à son cadre théorique en tant que fondements de la motivation scolaire sont l'estime de soi, le sentiment d'appartenance et le désir de savoir. Bien qu'il existe des différences d'un point de vue méthodologique, cette étude se rapproche de celle que nous souhaitons puisqu'elle utilise l'enseignement artistique comme vecteur de motivation scolaire chez les jeunes provenant d'un milieu défavorisé dans une approche qualitative. En effet, les principaux résultats de l'étude de Rouxel (2015) reposent sur deux types de rapports développés à l'école. Le premier indique que le rapport au groupe favorise le sentiment d'appartenance de l'élève. Le deuxième, et plus important en ce qui a trait à la motivation de l'élève, serait le rapport à l'enseignement et à l'environnement, car il :

vient sceller et véritablement unifier cette dynamique relationnelle entre l'élève, son groupe, la discipline et ses effets; mais c'est aussi ce rapport qui vient l'enrichir en rendant possible l'existence du désir de savoir, là où l'ouverture à l'autre, à la connaissance et à soi, acquise plus tôt, s'en trouve maximisée, ses possibilités décuplées, permettant alors que soient atteints d'autres sommets. (p. 214)

Rouxel (2015) fait état de l'importance des nombreux rôles que l'enseignant-e joue et comment ils peuvent avoir un impact chez l'élève. Notre étude tient compte de ces rôles, mais cherche davantage à comprendre les stratégies pédagogiques mises en œuvre par les enseignantes en danse pour motiver leurs élèves. L'angle choisi pour discuter de la motivation scolaire est donc aussi différent qu'il est complémentaire.

1.4.5 Étude québécoise en danse dans le cadre d'un cours d'éducation physique

La recherche de Bégin (2011) porte quant à elle sur la motivation chez les adolescentes en utilisant la danse comme moyen d'action en éducation physique. Cette chercheuse a travaillé à partir du cadre conceptuel de la théorie de l'autodétermination (TAD) utilisé dans cette thèse (Deci et Ryan, 1985; 1991, cités dans Bégin, 2011). Bégin (2011) discute des sources de motivation de la pratique de l'activité physique,

notamment en reconnaissant que les interactions sociales, le plaisir, les sensations de valorisation, les activités exclusives pour les adolescentes et la possibilité de faire des choix seraient des éléments motivationnels spécifiques liés à la danse, mais qui pourraient aussi être transposables à la pratique de l'éducation physique. Cette auteure fait également des liens pertinents entre le PFEQ (MELS, 2007b), notamment les domaines généraux de formation, les trois visées de l'école québécoise et les compétences disciplinaires, et les contributions de la danse dans le développement de l'élève. En revanche, elle utilise la danse comme « moyen d'action pour répondre aux différentes attentes de fin de cycle de l'éducation physique et à la santé » (Bégin, 2011, p. 21). Dans son étude, la danse est perçue comme une activité physique dans le cadre du cours d'éducation physique. Bégin focalise son attention sur l'aspect pratique uniquement, en omettant la dimension expressive et artistique. Elle travaille spécifiquement sur les compétences disciplinaires du cursus d'éducation physique, ce qui exclut les compétences artistiques prescrites dans la discipline danse du domaine des arts dans le PFEQ.

1.5 Pertinence de la présente étude

Comme nous l'avons vu précédemment, la motivation et la persévérance scolaire sont au cœur des réflexions de nombreux acteurs et chercheurs en éducation. Les études et les écrits renferment des stratégies pédagogiques générales qui pourraient contribuer à la motivation scolaire, mais applicables à des contextes de classe dits traditionnels¹⁶. Nous pouvons également constater que les études sur la motivation en arts sont peu nombreuses au Québec, encore moins en danse. Comme expliqué précédemment, la danse est une jeune discipline qui n'a été reconnue qu'en 2001 dans le PFEQ au primaire comme une partie intégrante du domaine des arts dans le PFEQ. Ainsi, dans les écrits scientifiques actuellement disponibles, il n'y a aucune recherche québécoise réalisée en danse qui documente des stratégies pédagogiques qui pourraient susciter la motivation en classe de danse à l'école publique secondaire. Les avantages potentiels de notre recherche pour la communauté scientifique résident dans ce manque à combler. Notre étude s'inscrit donc dans ce contexte scolaire qui a besoin d'études scientifiques actualisées offrant un regard sur des pratiques mises à jour et sur le point de vue d'élèves sur ces pratiques afin de répondre aux besoins en enseignement en lien avec la réalité sociétale du 21^e siècle.

¹⁶ Ici, lorsque nous utilisons le terme « traditionnel », nous renvoyons à une classe où nous retrouvons chaises, bureaux et autre mobilier de classe qui répondent aux besoins des disciplines plus théoriques. Nous n'utilisons pas ce terme en lien avec le type d'aménagement de bureaux utilisé en classe, ni à la pédagogie mise en œuvre par les enseignant·e·s.

Sur le plan social, il est important de rappeler que le MEQ souhaite soutenir et motiver ses élèves, notamment par la mise en place de divers plans et politiques. Par ailleurs, le ministre de l'Éducation sortant, M. Jean-François Roberge, a revu et actualisé le Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante afin de mieux former et accompagner les enseignant·e·s du Québec. En effet, ce référentiel se veut un « socle commun » (MEQ, 2020, p. 3) pour permettre aux enseignant·e·s de se construire une vision commune de l'enseignement et de développer des pratiques pédagogiques qui peuvent « soutenir le plaisir d'apprendre » chez les élèves. La nouvelle compétence 8 ajoutée au référentiel vise à ce que les enseignant·e·s fassent des choix pour donner un sens aux apprentissages et favoriser l'envie d'apprendre des élèves ainsi que leur permettre de se développer pleinement et de retrouver le goût d'apprendre. Nous croyons qu'à travers notre étude, nous pourrions mettre en lumière des éléments qui pourraient favoriser cette envie d'apprendre chez les élèves, et ainsi, illustrer comment le choix de certaines stratégies pédagogiques en classe de danse pourrait contribuer et favoriser au développement de cette compétence professionnelle chez les enseignant·e·s. en danse.

1.6 Question de recherche

Compte tenu des résultats des études recensées et de nos constats de praticienne, il s'avère essentiel de réaliser une étude québécoise qui porte sur les stratégies pédagogiques qui suscitent la motivation scolaire en danse, particulièrement en contexte scolaire montréalais public. Cette recherche vise donc à identifier, à décrire et à comprendre les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignant·es en danse qui, selon le point de vue de leurs élèves, favorisent leur motivation scolaire. Cela nous amène à formuler la question de recherche suivante : Quelles sont les stratégies pédagogiques mises en œuvre par les enseignantes qui contribuent à la motivation des élèves de 4^e et 5^e secondaire (15 à 18 ans) dans la classe de danse en contexte scolaire montréalais public?

1.6.1 Sous-questions de recherche

Nous posons également les trois sous-questions suivantes, afin de compléter la question générale de recherche :

1. Quelles sont les conditions mises en place et les stratégies pédagogiques mises en œuvre par des enseignantes en danse susceptibles de rendre les tâches motivantes pour les élèves?
2. Quelles sont les stratégies pédagogiques perçues motivantes par les élèves?

3. Quelles sont les valeurs au fondement des stratégies pédagogiques motivantes mises en œuvre par les enseignantes?

1.6.2 Objectifs de la recherche

En posant ces questions, nous poursuivons donc les objectifs de décrire des stratégies pédagogiques perçues comme étant motivantes pour les élèves, de comprendre en quoi elles contribuent à la motivation scolaire ainsi que de dégager des valeurs au fondement du choix de ces stratégies. Afin de mieux comprendre comment les objectifs se rattachent à nos sous-questions de recherche, ces éléments sont mis en relation dans le tableau synthèse qui suit.

Tableau 1.1 Objectifs et sous-questions de recherche

Question de recherche	Quelles sont les stratégies pédagogiques mises en œuvre par les enseignantes qui contribuent à la motivation des élèves de 4 ^e et 5 ^e secondaire (15 à 18 ans) dans la classe de danse en contexte scolaire montréalais public?		
Sous-questions rattachées	1-Quelles sont les conditions mises en place et les stratégies pédagogiques mises en œuvre par des enseignantes en danse susceptibles de rendre les tâches motivantes pour les élèves?	2-Quelles sont les stratégies pédagogiques perçues motivantes par les élèves?	3-Quelles sont les valeurs au fondement des stratégies pédagogiques motivantes mises en œuvre par les enseignantes?
Objectifs de recherche	Décrire des conditions et des stratégies pédagogiques perçues comme étant motivantes pour les élèves	Comprendre comment les stratégies pédagogiques contribuent à la motivation scolaire	Dégager des valeurs au fondement des choix de ces stratégies pédagogiques

Maintenant que nous avons démontré l'importance de mener cette étude à travers ce premier chapitre, poursuivons vers le chapitre 2 dans lequel le cadre théorique sera exposé.

CHAPITRE 2

REPÈRES CONCEPTUELS

Notre problématique ayant été exposée et notre question de recherche circonscrite dans le premier chapitre, nous allons, dans ce second chapitre, définir les concepts inhérents à notre étude. Comme nous souhaitons identifier, décrire et comprendre des stratégies pédagogiques qui suscitent la motivation, telles qu'elles sont perçues par les élèves de 4^e année et de la 5^e année du secondaire en contexte montréalais public et par leurs enseignantes, nous aborderons des concepts relevant de trois grands domaines de recherche, soit l'éducation, la motivation et la danse. Pour ce faire, nous nous intéressons plus spécifiquement à six concepts clés : la motivation (Bandura, 1991; Lieury et Fenouillet, 2019), 2) la motivation scolaire, 3) la dynamique motivationnelle (Viau, 1994a, 2000, 2009), 4) la TAD (Deci et Ryan, 2008a, 2008b, 2017; Reeve, 2012), 5) les stratégies pédagogiques, les stratégies d'enseignement et les stratégies motivantes (Bouffard et al., 2005; Dörnyei, 2001; Lasnier, 2000; Legendre, 2005; Viau, 1994a, 2000, 2009), 6) les valeurs professionnelles (Hungerford et al., 1994; Péoc'h et Ceaux, 2012; Rokeach, 1973; Schwartz, 2006; Desaulniers et Jutras, 2012) au fondement des choix et actions des enseignantes.

2.1 Motivation

La motivation a été étudiée par de nombreux chercheurs partout à travers plusieurs pays du monde (Bandura, 1991; Lieury et Fenouillet, 2019; Roussel, 2000). Que ce soit d'un point de vue psychologique, cognitif ou même scolaire, un grand nombre de définitions de la motivation placent l'individu face à lui-même et à son entourage, à des forces à la fois internes et externes à soi. Pour Lieury et Fenouillet (2019), dont la définition s'apparente à celle de Valleyrand et Thrill (1993), « la motivation désigne une force intra-individuelle qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (p. 3). Pour sa part, le psychologue Albert Bandura (1991), définit la motivation telle une

[...] construction globale liée à un système de mécanismes de régulation, auxquels sont attribuées communément des fonctions à la fois directives et activatrices, c'est-à-dire que l'individu sera poussé à l'action qui l'amènera vers un but à atteindre, et ce, en fonction des divers événements rencontrés ou vécus. Le niveau de motivation peut être perçu par le choix de passer à l'action (ou non), l'intensité et la persévérance dans l'effort. (p. 69 [Notre traduction])

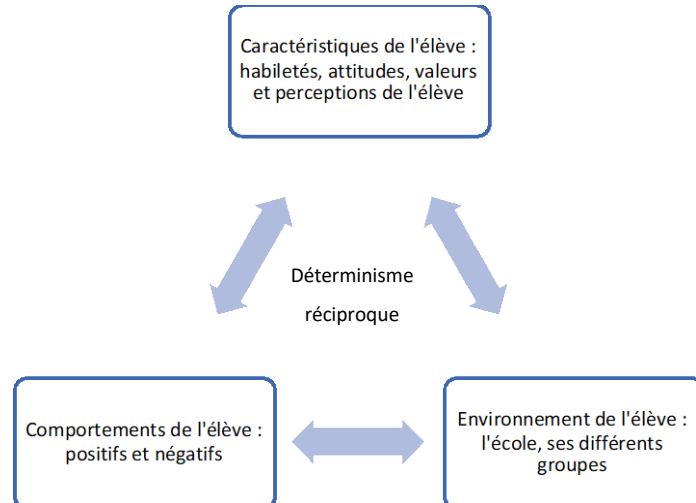
À travers ces définitions, nous pouvons constater que la motivation chez un individu peut être difficile à percevoir d'un point de vue extérieur puisqu'elle relève de mécanismes internes et d'un « processus qui est déclenché à l'origine par l'action d'une force motivationnelle intérieure qui dépend de caractéristiques personnelles comme les besoins, les pulsions, l'instinct, les traits de personnalité » (Roussel, 2000, p. 4). Puisque cette étude porte sur la motivation en milieu scolaire, il s'avère essentiel de définir davantage le concept de motivation scolaire et de sa dynamique qui lui est propre.

2.2 Motivation scolaire

Dans le contexte scolaire, la motivation pourrait se définir comme étant le goût de l'élève de s'engager dans une tâche (Bilitza, 2021, p. 2). Pour sa part, le Réseau réussite Montréal (2021) conçoit la motivation chez l'élève comme étant une « force qui pousse à l'action ». Chez Viau (1994a), professeur-chercheur dans le champ de la motivation en éducation au Québec, la motivation scolaire se définit par ailleurs comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p. 7). Il propose une approche sociocognitive s'appuyant sur le principe du « déterminisme réciproque de Bandura (1986) » (Viau 2009, p. 194). Ce principe veut que la motivation d'un individu repose sur l'interaction entre ses comportements, ses caractéristiques individuelles et son environnement.

Pour illustrer la motivation selon ce principe de déterminisme réciproque, la Figure 2.1 montre l'influence de chacune des composantes caractéristiques de l'élève, comportements de l'élève et environnement de l'élève sur les deux autres, et vice-versa (Zimmerman, 1990, cité dans Viau, 2009). Cette influence réciproque est illustrée par les flèches qui voyagent dans les deux sens entre les composantes. Toutefois, nous ne pouvons savoir précisément de quelle nature est cette influence et le degré d'influence qu'a chacune des composantes sur les autres.

Figure 2.1 La motivation de l'élève à travers le déterminisme réciproque (adaptée de Bandura, 1986) (Zimmerman, 1990, cité dans Viau, 2009, p. 194).



Dans le monde scolaire, outre les caractéristiques personnelles de l'élève, notamment ses perceptions de la tâche qu'il a à effectuer peuvent moduler sa motivation à faire la tâche (Viau, 2009). Nous reviendrons ultérieurement sur les perceptions des élèves.

De façon complémentaire, Viau (2009) a également travaillé avec le concept de dynamique motivationnelle qui est un modèle conceptuel intéressant pour cette étude puisqu'il traite des facteurs du monde scolaire qui ont une incidence sur la motivation ainsi que des manifestations et des sources qui en découlent.

2.3 Dynamique motivationnelle en contexte scolaire

Selon Viau (2009), la dynamique motivationnelle est :

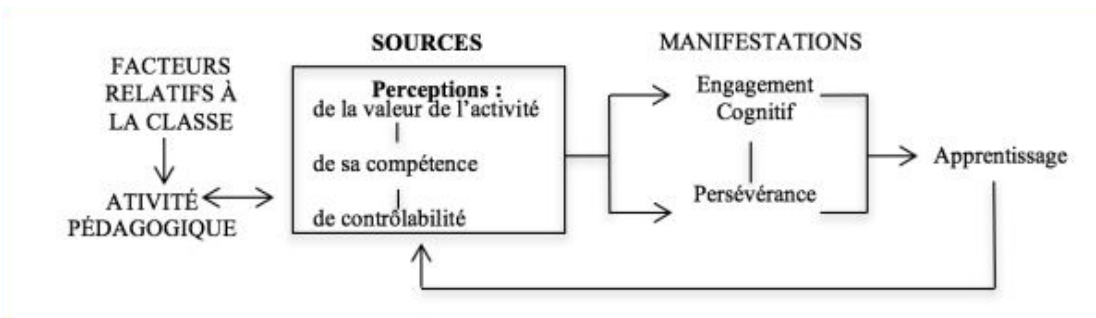
un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (p. 12).

Viau a mis au point ce modèle en se basant sur ses propres travaux de recherche des vingt dernières années, mais aussi en s'inspirant « des travaux de Wigfield, Eccles, Schiefele, Rowser et Davis-Kean (2006), de Schunk et Pajares (2002) et de Pintrich et Schrauben (1992) » (2009, p. 12). Entre 1994 et 2009, Viau

(1994a, 2002, 2009) a mis en relation différents concepts sous forme d'un modèle graphique qui a évolué au fil du temps. Pour les besoins de la présente étude, nous conserverons la dernière version qu'il a actualisée en 2009 (voir Figure 2.2).

À la gauche du modèle, nous pouvons trouver les différents facteurs et activités pédagogiques qui peuvent avoir une incidence sur la motivation d'un élève. Au centre, on constate que cette motivation peut prendre racine dans trois sources (perceptions : de la valeur de l'activité, de sa compétence et de contrôlabilité) qui peuvent être perçues par l'enseignant-e à travers trois manifestations (engagement cognitif, persévérance, apprentissage) illustrées à la droite de la figure.

Figure 2.2 La dynamique motivationnelle selon Viau (2009, p. 12)



Dans la prochaine section, nous verrons chacun des éléments composant le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009).

2.3.1 Facteurs et activités pédagogiques comme influenceurs de la motivation

Quatre grandes catégories de facteurs peuvent jouer sur la motivation scolaire des élèves, soit les facteurs relatifs à la classe, les facteurs relatifs à l'école, les facteurs relatifs à la société et les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève. En classe, l'enseignant-e a bien peu de contrôle sur les facteurs externes à celle-ci. Toutefois, une personne enseignante qui souhaite travailler sur la motivation de ses élèves ne peut faire abstraction de la présence des autres facteurs extrinsèques dans la vie de ses élèves. En effet, un élève peut vivre un moment difficile à la maison, être touché par l'atmosphère qui règne dans son école ou ressentir un stress provenant de la société. Tous ces éléments, qui n'en demeurent pas moins hors du contrôle de l'enseignant-e, peuvent avoir une incidence sur la motivation d'un élève en classe, qui peut également varier d'un élève à l'autre.

Attardons-nous davantage aux facteurs relatifs à la classe (Viau, 2009) qui sont regroupés en cinq grandes catégories, soit les activités pédagogiques, la relation que l'enseignant·e entretient avec ses élèves, ses pratiques évaluatives, le climat qui règne dans sa classe et les récompenses et les sanctions qu'il ou elle met en place. Dans son modèle théorique, Viau (2009) se concentre sur les activités pédagogiques puisqu'elles sont au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour lui, il est impératif qu'une activité pédagogique suscite une dynamique motivationnelle positive (Viau, 2009). Cette dynamique motivationnelle positive amènerait l'élève à s'engager dans la tâche et à persévérer jusqu'à sa réussite, ce qui engendre un apprentissage. Si nous regardons l'inverse, soit une dynamique motivationnelle négative ou dysfonctionnelle, nous pourrions penser que l'élève qui réagit négativement à une tâche à accomplir s'engagerait donc moins et ne persévérerait pas dans son accomplissement. L'apprentissage serait donc en péril, ce qui pourrait engendrer un échec. Par exemple, un élève qui fait le minimum pour simplement éviter les réprimandes, qui ne présente aucun dynamisme en classe, voire est amorphe, pourrait se retrouver dans la dynamique motivationnelle négative. Dans la classe de danse, si nous prenons l'exemple de l'apprentissage d'un enchaînement (travail du mouvement dansé de la compétence à interpréter des danses), nous pourrions penser à un élève qui bouge de façon sommaire ou globale, sans énergie, qui se laisse distraire ou déconcentrer, qui n'a pas l'air engagé dans l'activité d'apprentissage ou la tâche à faire évoluant dans une dynamique motivationnelle négative.

Pour Legendre (2005), les facteurs relatifs à la classe qui influencent la motivation pourraient s'apparenter à ce qu'il appelle les « conditions pédagogiques » définies comme des « circonstances de lieu, de temps, d'espace, ou toute autre circonstance (nombre d'élèves, âge, composition des groupes, équipement, matériel, facteurs environnementaux, etc.) dans lesquelles se trouvent les enseignant·e-s et les apprenants dans une école ou dans une classe » (p. 271). Or, les facteurs relatifs à la classe définis par Viau (2009), bien que similaires conceptuellement, sont plus limités. Les conditions pédagogiques définies par Legendre (2005) et mises de l'avant par Viau (2000)¹⁷ semblent davantage englobantes, notamment d'un point de vue de l'espace et du temps. Elles ne tiennent pas compte non plus des sanctions et des

¹⁷ À partir des travaux de Stipek (1998), de Paris et Turner (1994), de McCombs et Pope (1994) et de Brophy (1998), Viau (2000) a dégagé dix conditions pédagogiques d'une activité pédagogique qui peuvent susciter la motivation scolaire. Il a donc mis au point un questionnaire (destiné aux étudiants) qui peut être utilisé par des professeurs au collégial afin de vérifier si leurs activités pédagogiques proposées suscitent la motivation de leurs étudiants.

récompenses qui relèvent davantage d'un système d'émulation¹⁸ mis en place en classe. Parce qu'il nous semble que les conditions pédagogiques soient plus représentatives de la réalité de la classe de danse, nous allons conserver ce libellé comme repère conceptuel. Les enseignant-e-s devraient donc tenir compte de ces conditions pédagogiques lorsqu'ils proposent des activités pédagogiques à réaliser en classe.

L'hypothèse selon laquelle plus un élève s'engagerait dans une activité pédagogique ou une tâche en classe, plus il persévérerait (Schunk, 1991), et donc plus il ferait les apprentissages visés selon Zimmerman et Martinez-Pons (1992), s'avère plausible. C'est pourquoi il est pertinent pour une personne qui enseigne de planifier judicieusement les activités pédagogiques qu'elle propose aux élèves.

2.3.2 Sources de motivation

Dans le modèle de Viau (2009), trois sources de motivation relèvent de la perception de l'élève face à différents éléments en classe lors de la réalisation d'une activité d'apprentissage. En effet, une perception est un jugement qu'un individu porte envers elle-même, son environnement, son vécu et les autres qui l'entourent. Nous sommes ici dans ce qui relève de l'élève face à lui-même et à ce que l'enseignant-e lui propose comme activité pédagogique ou tâche. La première source de motivation est la perception de la valeur d'une activité. La seconde source est la perception de la compétence d'un individu, alors que la troisième est la perception de la contrôlabilité. Regardons-les un peu plus en profondeur.

2.3.2.1 Source 1 : perception de la valeur d'une activité

Viau (2009) explique qu'un élève accorde de la valeur à une activité s'il en perçoit le sens et l'importance. Cette valeur comporte deux dimensions qu'il importe de prendre en compte, soit l'intérêt et l'utilité.

D'abord, selon Viau (2009), l'intérêt est intimement lié à la motivation intrinsèque du jeune face à l'activité d'apprentissage proposée. Si l'élève est intéressé à la tâche, alors nous pouvons supposer qu'il pourra éprouver du plaisir à l'accomplir (Hidi, 2006 et Schiefele, 1991, cités dans Viau, 2009). Prenons l'exemple de présentation d'une danse en classe. Hould (2015) décrit la présentation publique (qui n'est pas définie dans le PFEQ) comme étant une « représentation devant public en danse [...] impliquant un matériau chorégraphique, un observateur et une situation de représentation » (p. 5). Ainsi, on peut croire qu'un

¹⁸ Un système d'émulation est un outil mis en place par un-e enseignant-e où un élève reçoit un renforcement à la suite d'un comportement adéquat (Couture et Nadeau, 2013). C'est un outil qui aide à soutenir la gestion de classe en cas d'indiscipline.

élève intéressé à présenter un extrait d'une pièce chorégraphique travaillée en classe sera davantage motivé à réaliser les tâches relatives à cette présentation comme l'apprentissage de la gestuelle, le travail du mouvement dansé et le travail sur l'expressivité du mouvement et qu'il ressentira du plaisir à exécuter ces tâches.

Vient ensuite la perception de l'utilité de la tâche. Celle-ci renvoie davantage aux « avantages que l'on retire de l'accomplissement d'une activité » (Viau, 2009, p. 25). Par exemple, pour un élève qui désire devenir danseur professionnel, il y a fort à parier que travailler des aspects liés à la mobilité corporelle comme principe dynamique du mouvement dansé ou des aspects liés à l'expression artistique comme principe dynamique dans un enchaînement chorégraphique en classe de danse seront perçus comme étant utiles pour lui.

2.3.2.2 Source 2 : perception de sa compétence

La perception de la compétence, aussi connue sous le terme de sentiment d'efficacité personnelle (SEP)¹⁹ est la « croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12). Dans le milieu scolaire, la perception de sa compétence chez l'élève serait « le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée » (Viau, 2009, p. 36). Pour Bouffard et Vezeau (2006), « ce jugement exprime la conviction de l'élève d'avoir les ressources nécessaires pour s'acquitter avec succès des tâches demandées dans les apprentissages » (p. 42). Or, cette croyance de l'individu peut être variable d'une activité pédagogique à une autre et d'une discipline scolaire à une autre. D'après Pajarès (1996), avant même d'entreprendre une activité pédagogique, l'élève peut avoir une perception de soi qui influencera sa perception de sa possibilité de réussite. Ainsi, plus un enfant se sent compétent, plus il a de chances de réussir à l'école, car il participerait davantage en classe et il s'engagerait plus dans sa démarche scolaire. Il aurait également tendance à fournir plus d'efforts et à être plus persévérant afin de réussir à atteindre des objectifs selon Bouffard et Vezeau (2006).

L'enfant développerait d'abord son SEP à la maison auprès de ses parents, puis à l'école primaire auprès de son titulaire et de ses enseignant·e·s spécialistes, mais aussi auprès de ses amis et de son environnement. Ce développement se poursuit à l'école secondaire, durant les études postsecondaires et

¹⁹ Le terme anglais « *self-efficacy* » est utilisé par Bandura (2003). Ce concept a été étudié et traduit comme « sentiment d'efficacité personnelle » par de nombreux auteurs en français.

ensuite dans le milieu de travail de l'individu d'après Bouffard et Vezeau (2006). Le SEP est donc une construction qui prend racine dans quatre différentes sphères (Bandura, 2003) ou sources (Viau, 2009; Brodeur et Vezeau, 2006), soit : 1) l'expérience positive et les performances antérieures, 2) l'observation, 3) les persuasions verbales et 4) les états physiologiques ou émotifs²⁰. D'abord, la sphère qui aurait une plus grande influence sur le SEP serait l'expérience positive et les réussites antérieures (ou la maîtrise personnelle chez Bandura, 2003) de l'élève dans une matière donnée, ou dans un type d'activité donné. En effet, ayant vécu le succès une première fois, l'élève se sentira davantage apte et capable de réussir à nouveau (Bouffard et Vezeau, 2006; Viau, 2009). À l'inverse, un élève qui aurait vécu un échec dans une matière aura possiblement un faible SEP en lien avec une autre tâche à réaliser dans le cadre de ce cours. Les succès amènent donc un SEP positif, tandis que les échecs le diminuent (Bandura, 2003). Ainsi, si une activité d'apprentissage semble complexe ou difficile, l'élève passera rapidement au jugement de sa capacité à réussir selon ses expériences positives ou négatives passées. Ces expériences passées de l'élève servent donc de point de référence lorsque l'enseignant-e lui donne une tâche.

Ensuite, la deuxième source du SEP, l'observation, aussi nommée l'expérience vicariante (Viau, 2009) ou l'apprentissage social par Bandura (2003), veut que l'élève qui voit un ou d'autres élèves réussir une tâche ait tendance à croire qu'il est aussi capable de la réussir. Si nous transposons cette source à la classe de danse, par exemple lors d'une tâche d'interprétation, le fait de voir d'autres élèves autour de lui qui réussissent à interpréter une séquence dansée indiquerait à l'élève que lui aussi est capable de la faire. Ainsi, un élève aura un sentiment de compétence plus élevé s'il observe des élèves de sa classe en train de réussir une tâche similaire à celle qui lui est proposée. Par ailleurs, Bandura (2003) rappelle qu'il sera plus facile pour un élève de maintenir un SEP positif face à une difficulté rencontrée s'il est encouragé par ses pairs. C'est à ce moment que la troisième sphère de la persuasion verbale par autrui peut avoir un impact important sur le SEP. Selon Viau (2009), elle renvoie aux différents commentaires ou rétroactions émis de la part des parents, des enseignant-e-s, des amis et d'autres intervenants qui tentent de convaincre l'élève qu'il est capable d'effectuer une tâche et de la réussir. Dans le milieu scolaire, les enseignant-e-s utilisent cette persuasion verbale davantage au début d'une activité selon Viau (2009). Certains élèves répondent très bien à ce type d'encouragement, par exemple : « C'est très bien, ne lâche pas, tu es capable! » (Viau,

²⁰ À cet égard, Bandura (2003) soutient que le SEP prendrait ses sources dans quatre différentes sphères, soit 1) la maîtrise personnelle, 2) l'apprentissage social, 3) la persuasion par autrui et 4) l'état physiologique et émotionnel.

2009, p. 39). Pour d'autres élèves, ces encouragements ne les atteignent que très peu et ne les aident pas à se construire ou à maintenir un SEP positif.

Finalement, la quatrième source du SEP, les états physiologiques et émotifs, sont des indices physiques et émotifs ressentis par l'élève avant de débiter ou pendant qu'il effectue une tâche donnée.

En évaluant ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotif, en particulier lorsque son activité concerne la santé, les activités physiques et la gestion du stress. Les traitements qui réduisent les réactions émotives élèvent les croyances en l'efficacité de gestion du stress, avec les améliorations correspondantes de performance. (Lecomte, 2004, p. 62-63)

Par exemple, un élève qui ressent des sueurs et des palpitations avant de débiter une activité pourrait associer ces états physiologiques à une démonstration physique de son incapacité à réaliser la tâche, ce qui pourrait influencer selon Viau (2009) sa capacité à s'engager dans la tâche ou à la réussir.

Un fait intéressant à noter est qu'à ces quatre sources « viennent s'ajouter celles qui proviennent de l'enseignement. Les objectifs à atteindre, les exigences d'un cours, les critères d'évaluation, le comportement des enseignant-e-s sont autant de sources possibles susceptibles d'influencer le jugement que l'élève porte sur sa compétence à accomplir une activité » (Viau, 2009, p. 39). Par ailleurs, pour Viau (2009), le fait d'apprendre de nouvelles notions pédagogiques, d'être dans l'obligation de réaliser une tâche ou de travailler en équipe avec des gens qui ne sont pas des amis sont des conditions qui peuvent faire douter l'élève, et donc exercer une influence sur sa perception de sa compétence. Dans la classe de danse, le fait que l'enseignant-e place l'élève en équipe avec d'autres élèves qu'il ne connaît pas pour créer une danse pourrait influencer négativement le jugement que l'élève porte sur lui-même et sur sa compétence à réussir la tâche de création en équipe. Nous pouvons donc constater que le rôle de l'enseignant-e, dans la classe de danse, peut avoir une grande part d'influence sur le SEP de l'élève et son développement.

2.3.2.3 Source 3 : perception de la contrôlabilité

En milieu scolaire, Viau (2009) définit la perception de la contrôlabilité comme « le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (p. 44). L'élève aura donc une perception de contrôlabilité faible s'il sent que tout est décidé d'avance pour lui, ce qui entraînera une dynamique motivationnelle défailante. Il est du ressort de l'enseignant-e de déterminer ce qui doit être

exigé/contrôlé, ce pour quoi l'élève peut décider et ce qu'il ou elle est prêt-e à négocier avec l'élève. Ainsi, Viau (2009) soutient que l'ajustement de l'enseignant-e et l'apport de ces nuances sont importants pour moduler la perception de contrôlabilité chez l'élève. Donner un cadre, des balises et des critères d'évaluation clairs tout en encourageant l'élève dans son travail et en lui laissant l'opportunité de contrôler certains aspects en classe auraient un impact positif sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Le degré de perception de contrôlabilité peut passer d'un extrême du spectre, soit d'avoir un très grand sentiment de contrôle dans la réalisation d'une tâche, à une perception très faible de la perception de contrôlabilité. Toutefois, il est à mentionner que la plupart des élèves se retrouvent quelque part au milieu de ce spectre.

2.3.3 Manifestations de la motivation

Les trois sources de motivation vues précédemment, sont la perception de la valeur d'une tâche, la perception de la compétence de l'élève et la perception de la contrôlabilité que l'élève a sur la tâche exercent une influence sur trois déterminants ou manifestations de la motivation de l'élève en classe face à une tâche. Dans la prochaine section, nous nous y attarderons afin de décrire de façon plus précise les trois manifestations de la motivation dans la dynamique motivationnelle de Viau (2009).

2.3.3.1 Manifestation 1 : engagement cognitif

À la différence de la motivation qui est un processus psychologique biologique interne qui relève du privé, l'engagement, selon Reeve (2012), est le comportement observable résultant de la motivation d'un individu. Pour lui, l'engagement comporte quatre aspects interreliés : l'engagement comportemental, émotif, cognitif et « *agentic*²¹ ». Selon Butler et Cartier (2004) et Viau (2009), l'engagement cognitif est défini comme étant « une gestion active et réfléchie que l'élève fait de ses stratégies d'apprentissage lorsqu'il doit accomplir une activité pédagogique, cette gestion étant fondée sur ses connaissances métacognitives et sur sa motivation » (Viau, 2009, p. 52). Ces connaissances métacognitives comprennent ses réflexions sur les buts, la structure et les composantes de la tâche. La motivation autoréglée reposerait donc sur sa perception et son interprétation de la tâche (Butler et Cartier, 2004, p. 1733). En

²¹ Bandura a étudié le rôle spécifique de l'agentivité (agency) et de la motivation, et a inventé le terme "*agentic*", à travers lequel les gens sont perçus comme étant autoorganisés, proactifs, autoréflexifs et autoréglés. L'apprentissage "*agentic*" se définit à travers des actions autogérées qui visent un épanouissement personnel et un développement basé sur des buts personnels. (Bjerede, 2017 [Notre traduction])

d'autres termes, lorsqu'un élève choisit consciemment ses propres stratégies pour réaliser une tâche correctement, il serait engagé cognitivement dans l'activité pédagogique qui lui a été donnée.

2.3.3.2 Manifestation 2 : persévérance

La persévérance est davantage rattachée au temps et n'est pas une manifestation centrale de la dynamique motivationnelle. Pour réussir à apprendre, il faut y consacrer du temps. Pour Viau (2009), plus un élève investit du temps dans une activité d'apprentissage, plus il a de chances de la réussir. Un élève qui, malgré les difficultés rencontrées, maintient ses efforts dans le temps afin de réussir est un exemple de persévérance. Un élève qui s'engage dans plusieurs activités pédagogiques au fil du temps dans un même cours serait aussi perçu comme étant persévérant. Par exemple, un élève qui réussit son cours de danse de la première à la cinquième secondaire et qui obtiendrait les unités rattachées au cours pourrait être considéré comme persévérant.

2.3.3.3 Manifestation 3 : apprentissage

La troisième manifestation, l'apprentissage, est en quelque sorte la manifestation finale du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) puisqu'elle est le résultat de toutes ses composantes. En effet, plus un élève est engagé cognitivement dans une tâche, plus il persévère dans une tâche et plus il se donne des possibilités de réussir l'apprentissage visé. L'enseignant-e peut confirmer si l'apprentissage visé est atteint par l'élève, mais l'élève peut également s'en rendre compte par lui-même. Pour Berger (2021), « l'autorégulation de l'apprentissage, qui peut être définie comme la façon dont l'apprenant évalue, contrôle et ajuste ses processus de pensée et comportements dans les situations d'apprentissage, se développe de l'enfance à l'âge adulte, voire même plus tard » (p. 20).

Après avoir considéré tous les éléments de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), nous pouvons constater l'importance de la motivation scolaire et de ses différentes sources ainsi que de leur incidence sur l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage chez l'élève. D'ailleurs, Pintrich et De Groot (1990) soutiennent qu'il existe un lien étroit entre la motivation autorégulée, c'est-à-dire une motivation contrôlée par soi-même et non par des éléments ou personnes extérieurs, de l'élève à réaliser une activité d'apprentissage et son SEP envers l'activité à réaliser, son intérêt envers celle-ci et l'utilité perçue de l'activité. Il s'avère donc crucial de s'attarder sur la régulation de la motivation qui est un concept central dans la TAD de Deci et Ryan (2000, 2017).

2.4 Motivation dans la théorie de l'autodétermination

La TAD figure parmi de nombreuses théories²² inhérentes à la motivation. Nous nous attarderons sur la TAD, car plutôt que de considérer la motivation comme étant un élément global, la TAD permet de la comprendre sur un continuum de motivation en déterminant des types de motivations ainsi que différentes façons de réguler la motivation et de distinguer la motivation autonome et la motivation contrôlée. Comme Pelletier et Patry (2006) le mentionnent :

Le continuum d'autodétermination est utile pour au moins trois raisons. Premièrement, il permet de situer sur une échelle de gradation divers concepts motivationnels permettant de mieux connaître les motivations sous-jacentes aux comportements adoptés dans diverses situations et face à diverses activités. Deuxièmement, le continuum permet de comprendre les étapes qu'aurait à suivre une personne désirant passer d'une motivation quasi inexistante à une motivation plus autodéterminée. Une troisième raison tout aussi importante est que le continuum d'autodétermination permet de prédire les conséquences psychologiques des divers types de motivation découlant de la participation à une activité quelconque. En effet, puisque le niveau le plus élevé d'autodétermination devrait théoriquement mener aux conséquences les plus positives, et que nous connaissons la position des différents types de motivation sur le continuum d'autodétermination, il est alors possible de prédire les conséquences des divers types de motivation. (p. 173)

L'école est l'un des contextes dans lequel les enfants et les adolescents se développent et apprennent. La TAD permet de porter un regard plus complet sur la motivation et les besoins humains fondamentaux des élèves. La théorie TAD tisse des liens entre la réponse à ces besoins et la motivation. La prochaine section traitera des composantes de cette théorie et de leur place dans le système scolaire.

2.4.1 Besoins humains fondamentaux et leur place dans le système scolaire

Les besoins des êtres humains peuvent être regroupés en trois catégories. D'un point de vue physiologique, nous trouvons les besoins inhérents au corps biologique de l'humain, soit la soif, la faim et le sexe. Ensuite, nous retrouvons les besoins psychologiques que l'on peut qualifier d'organismiques ou fondamentaux. Ces besoins psychologiques « existent dans la nature humaine » (Reeve, 2012, p. 129) et relèvent de chaque être humain. Ils comprennent les besoins d'autonomie et de compétence. Les besoins sociaux, quant à eux, relèvent du besoin d'entrer en relation avec autrui et comprennent le besoin d'affiliation.

²² Par exemple, la théorie attentes-valeurs (Ecclès et Wigfield, 2002; Gaspard et al., 2018; Plante et al., 2013; Schunk et al., 2014; Viau, 2009) ou la théorie des buts d'accomplissement (*achievement goal theory*; Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988; Elliot, 1999; Elliot et Hulleman, 2017; Fryer et Elliot, 2008).

Dans la TAD (Deci et Ryan, 2017), le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'affiliation sont les trois besoins humains fondamentaux que tout humain éprouve. « Dans le système scolaire, l'élève a besoin que l'ensemble de la communauté scolaire réponde à ces trois besoins et le soutienne dans ses intérêts et capacités afin de pouvoir s'épanouir » (Deci et Ryan, 2017, p. 351 [Notre traduction]).

Lorsque les enseignant-e-s soutiennent le besoin d'autonomie chez leurs élèves, bien souvent ils ou elles soutiennent également le besoin de compétence et d'affiliation, témoignant d'une compréhension du point de vue de l'élève en lien avec son besoin d'autonomie, ce qui permet, selon Deci et Ryan (2017) de comprendre et de mieux répondre aux deux autres besoins. Les trois besoins humains fondamentaux sont donc interreliés. Afin de mieux comprendre et cerner l'essence même de chacun des besoins humains fondamentaux, ils seront abordés séparément dans les sections qui suivent.

2.4.1.1 Besoin d'autonomie

Lorsque l'on parle de besoin d'autonomie, nous pouvons nous référer à la définition de Bourgeois (2006), qui nous renvoie à la perception de

[notre manière] de penser que l'on est l'agent de son propre comportement, que l'on a la capacité de contrôle sur ce que l'on fait, que l'on agit de son plein gré, de façon « autodéterminée » [...], et non sous la pression d'une contrainte, d'une injonction ou d'un contrôle extérieur (p. 237, cité dans Viau, 2009, p. 47-48).

Il ne faut pas confondre le terme autonomie et celui du « laisser faire » au sens large, qui fait davantage référence à une absence de contraintes, mais aussi de repères ainsi qu'à un style permissif axé selon Pelletier et Patry (2006) sur une relation plus distante avec l'élève.

Un style relationnel qui tente de répondre au besoin d'autonomie chez l'élève repose plutôt sur le fait de lui offrir des occasions de se sentir libre en lui proposant des balises claires dans un environnement positif. L'empathie et les encouragements sont mis de l'avant par l'enseignant-e, ce qui crée une relation interpersonnelle et pédagogique sécurisante. Quand l'élève sent que l'enseignant-e répond à son besoin d'autonomie, les conditions et les pratiques d'enseignement favorisent son engagement en lui permettant de vivre des succès, de se sentir valorisé et de s'épanouir (Pelletier et Patry, 2006). Reeve et Jang (2006) ont identifié certaines pratiques pédagogiques qui, selon la majorité des élèves interrogés dans leur projet de recherche portant sur les styles d'enseignement (favorisant l'autonomie ou le contrôle) des

enseignant·e·s et leurs stratégies d'enseignement mobilisées, seraient perçues comme étant des éléments qui favoriseraient la prise en compte de leur besoin d'autonomie :

écouter les élèves de manière authentique et empathique; accorder du temps de travail individuel; donner la parole aux élèves; faire l'éloge des améliorations et des réussites de l'élève; encourager les efforts de l'élève et lui offrir de la rétroaction; offrir des pistes de solutions à travers une progression des apprentissages lorsque l'élève est bloqué; être ouvert et à l'affût des questions et commentaires des élèves; ou reconnaître la perspective et les expériences des élèves. » (Reeve et Jang, 2006, p. 215-216 [Notre traduction])

Selon eux, ces pratiques sont reconnues par les élèves comme étant favorables pour répondre à leur besoin d'autonomie en classe.

En revanche, un style d'enseignement plus contrôlant et autoritaire nuirait au sentiment d'autonomie, car l'élève répondrait aux demandes de l'enseignant·e par pression externe plutôt que par une volonté propre à lui-même. Les enseignant·e·s qui utilisent ce style d'enseignement manqueraient souvent de sympathie envers leurs élèves, entretiendraient une relation plus froide et rigide avec eux, et bien souvent, ne tiendraient pas compte des besoins des élèves. Reeve et Jang (2006) spécifient certaines pratiques pédagogiques mobilisées par les enseignant·e·s qui relèveraient de ce style d'enseignement, soit :

[...] monopoliser le matériel pédagogique; donner des réponses et des solutions aux élèves plutôt que leur donner le temps de faire les choses et les amener à réfléchir au problème par eux-mêmes; s'engager dans une communication unilatérale en donnant des consignes rigides ou des commandes contrôlantes afin de diriger la manière de travailler de l'élève. (p. 216 [Notre traduction])

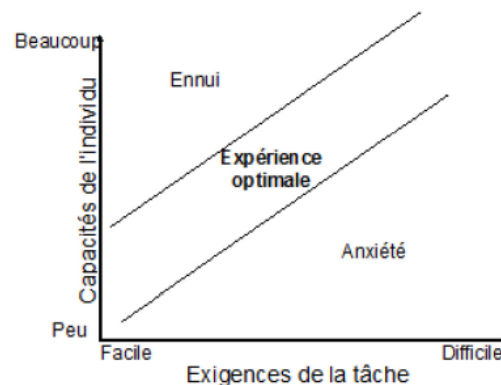
2.4.1.2 Besoin de compétence : défi optimal ou zone d'expérience optimale

En guise de rappel, nous avons vu dans la section sur les sources de la motivation que la perception de la compétence d'un individu repose sur sa propre perception de sa capacité à réussir une tâche ou activité, et ce, avant même d'en avoir entrepris la réalisation (Bandura, 2003; Viau, 2002, 2009). Selon Bandura (1986, 1991, 1999, 2003), l'élément clé de toute activité humaine reposerait sur ce sentiment de compétence ou SEP, la croyance qu'une personne a sur elle-même. Nous avons également mentionné que l'humain a besoin que l'on comble ses trois besoins fondamentaux afin de grandir, d'apprendre et de s'épanouir (Deci et Ryan, 2017). Pour Reeve (2006), se sentir compétent, c'est travailler en vue d'améliorer nos capacités et talents afin d'être capable de bien interagir dans toutes les sphères de notre vie, incluant la sphère scolaire. Pour lui, « [le besoin de] compétence est un besoin psychologique qui fournit une source

inhérente de motivation pour rechercher et mettre en avant l'effort nécessaire pour relever les défis optimaux » (Reeve, 2006, p. 142). Un défi optimal fait appel à un « un état de concentration qui implique une imprégnation complète pour une activité [qui] se produit chaque fois qu'une personne utilise ses compétences pour surmonter un défi » (Reeve, 2006, p. 142). Ainsi, dans une situation d'apprentissage, pour combler le besoin de compétence de l'individu, qu'il ait un SEP élevé et qu'il se sente satisfait et heureux, il doit faire face à un défi optimal (Reeve, 2006). Bien que Vygotski (1934/1997) ait développé le concept de zone proximale de développement en psychologie de l'enfant, nous avons plutôt conservé la notion de défi optimal puisque celle-ci s'apparente davantage à nos leviers théoriques en lien avec l'expérience de la motivation plutôt que du développement de l'enfant. Les chercheurs Csikszentmihalyi et Bouffard (2017) se sont penchés sur cette notion de défi optimal, ou d'expérience optimale.

Pour Csikszentmihalyi et Bouffard (2017), trois conditions doivent être présentes afin de créer une zone d'expérience optimale, soit un but clair tout au long d'une tâche donnée, des rétroactions pendant et après une tâche ainsi qu'un rapport équilibré entre les capacités d'un individu et la difficulté d'une tâche. Dans cette optique, la dynamique du *flow* (Csikszentmihalyi et Bouffard, 2017) illustrée à la Figure 2.3 nous démontre que lorsqu'un individu se perçoit en dessous de la zone d'expérience optimale (lorsqu'une tâche donnée à un individu est trop difficile pour ses capacités), cela peut occasionner davantage d'anxiété chez lui. Au contraire, Csikszentmihalyi et Bouffard (2017) et Reeve (2006) affirment que d'un côté, si une tâche donnée est trop facile, cela provoque de l'ennui chez l'individu. D'un autre côté, ils mentionnent que lorsque la tâche est trop facile, cela peut engendrer un engagement, une implication et une concentration moindres. En revanche, lorsqu'un individu se perçoit dans la zone d'expérience optimale, cela peut vouloir dire que les exigences de la tâche donnée sont adaptées à son niveau de développement et qu'il a les capacités pour relever les défis de la tâche. Il en retire probablement plusieurs bénéfices positifs (Reeve, 2006), ce qui correspond à la zone d'expérience optimale dans la dynamique du *flow*. Le *flow*, par définition, donne lieu à une implication et à un engagement complet, une absence totale de la peur de l'échec; l'expérience positive y devient la récompense en soi (Csikszentmihalyi, 2006). Lorsqu'un individu se retrouve dans une zone optimale ou dans cette dynamique de *flow*, plusieurs bénéfices apparaissent : « stimulation de la créativité, amélioration de la performance dans divers domaines, rehaussement de l'estime de soi, développement d'habiletés spécifiques et épanouissement de la personne (*flourishing*; Seligman, 2013) » (Csikszentmihalyi et Bouffard, 2017, p. 77).

Figure 2.3 La dynamique du flow : situer la zone d'expérience optimale (Csikszentmihalyi et Bouffard, 2017, p. 67)



Par ailleurs, Brodeur et Vezeau (2006) ont mené des projets de recherche sur l'illusion d'incompétence²³ qui peut se construire dès l'enfance au primaire. Leurs résultats démontrent que ce sentiment d'incompétence peut être ressenti et présent chez des élèves qui ont un SEP faible comme chez les élèves qui ont un SEP élevé. Cela serait vrai autant chez les garçons que chez les filles. De surcroît, des études auprès d'élèves doués (Phillips et Zimmerman, 1990) et ordinaires (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006) ont démontré que

les élèves affectés par une illusion d'incompétence rapportent une faible estime de soi, disent éprouver peu de plaisir, de fierté et de satisfaction de soi quant à leur performance scolaire. Ils se considèrent moins curieux que les autres élèves et accusent une perte d'intérêt pour l'apprentissage scolaire. Leur haut niveau de perfectionnisme engendre un sentiment d'échec et de honte à la moindre erreur. Ils considèrent que leurs parents et enseignants les croient peu compétents. Tout en jugeant que leurs parents ont envers eux des attentes de rendement faibles, ils ont aussi le sentiment que le soutien, la fierté et la satisfaction de ceux-ci envers eux sont conditionnés par l'obtention de notes élevées. Leur niveau d'anxiété, supérieur aux autres, s'accroît quand ils sont évalués. Sur le plan comportemental, les études rapportent que les enseignants considèrent que ces élèves participent peu en classe, choisissent les tâches faciles et font peu d'efforts. Tout ceci ne peut conduire qu'à une diminution de leur rendement scolaire, susceptible d'entraîner en spirale la baisse de leurs perceptions de compétence, dans une sorte de prophétie auto-réalisante risquant à long terme d'amener à l'isolement social et au décrochage scolaire. (Brodeur et Vezeau, 2006, p. 44-46)

²³ « Alors que la plupart des élèves jeunes ont une vision optimiste de leurs compétences, certains élèves construisent progressivement une illusion d'incompétence. [...] L'illusion d'incompétence de l'élève est apparentée au sentiment d'imposture que ressentent certains adultes très performants qui discréditent leurs réussites, sont excessivement préoccupés de l'image qu'ils projettent et s'autocritiquent sans cesse, allant parfois jusqu'à l'anxiété ou la dépression. En contexte scolaire, l'illusion d'incompétence se caractérise par un décalage négatif prononcé entre les capacités de l'élève, mesurées par des tests standardisés de capacité cognitive, et l'évaluation qu'il fait de celles-ci. » (Brodeur et Vezeau, 2006, p. 43-44)

Ainsi, nous pouvons constater que le sentiment d'incompétence chez l'élève peut se traduire par une quasi-absence de plaisir, ce qui entraîne une faible satisfaction personnelle et une perte d'intérêt pour l'école. Tout cela peut amener une baisse de motivation, voire le décrochage scolaire. Il est donc dans l'intérêt de l'élève de prendre en compte son besoin de compétence et son SEP. Prenons maintenant le temps de découvrir le troisième besoin humain fondamental qui est l'affiliation.

2.4.1.3 Besoin d'apparement ou d'affiliation

Le troisième besoin humain fondamental est celui d'être en relation avec autrui, aussi nommé besoin d'affiliation (Viau, 2009), apparement (Reeve, 2006) ou *relatedness* (Deci et Ryan, 2017). Il s'explique comme étant le sentiment d'être lié aux autres, de se sentir important aux yeux des autres, d'avoir l'impression de compter pour l'autre ainsi que le désir de donner aux autres et de contribuer au bien-être des autres, selon Deci et Ryan (2017). Reeve (2006) définit ce besoin comme étant un besoin d'établir des « liens affectifs » et d'être « affectivement connecté » (p. 149). Si l'apparement peut être synonyme d'interaction, cela ne suffit pas pour combler le besoin d'affiliation ou d'être en relation avec autrui. En revanche, créer un véritable lien social entre deux personnes le peut. Si nous transposons cela en milieu scolaire, il ne suffit pas à un enseignant-e d'interagir avec ses élèves pour répondre à leur besoin d'affiliation. Cela demande plutôt de créer un lien affectif réel, authentique, rempli de « compassion, de sympathie, d'acceptation et de valorisation » (Reeve, 2006, p.150). Ce type de relation dite communautaire est basé sur l'échange entre deux personnes qui se soucient l'une de l'autre et de leur bien-être mutuel (Reeve, 2006). Contrairement aux relations dites d'échange, qui sont basées sur l'échange mercantile sans se soucier du bien-être des autres, les relations communautaires sont les seules relations à pouvoir combler le besoin d'apparement. Reprenant les travaux de Clark (1984; Clark et Mills, 1979; Clark, Mills et al., 1986; Clark et al., 1987), Reeve (2006) précise qu'une relation communautaire peut aussi se vivre sans qu'il y ait nécessairement une réciprocité.

2.4.1.4 Recherche en éducation : lien avec l'assouissement des trois besoins humains

Selon les travaux de Deci et Ryan en lien avec la TAD (Deci et al., 1991, cités dans Viau, 2009, p. 48), les enseignant-e-s qui répondent au besoin d'autonomie des élèves en leur offrant la possibilité de faire des choix, et en leur laissant un pouvoir décisionnel en classe favoriseraient « une plus grande motivation autodéterminée de leur part, plus d'intérêt à réaliser les activités pédagogiques, plus de créativité, plus de persévérance, plus d'engagement, etc. ». Les travaux des chercheurs mexicains Amado, Molero, Del Villar, Tapia-Serrano et Sàchez-Miguel (2020), quant à eux, mentionnent que les stratégies telles qu'offrir la

possibilité de faire des choix plus librement, et expliquer l'objectif de l'activité d'apprentissage augmenterait la perception d'autonomie des élèves, tandis que les stratégies telles que miser sur l'inclusion de tous les apprenants, notamment en formant des équipes de travail mixtes et en réalisant des activités où la confiance et les jeux de rôles, ont une place importante pourraient répondre à une meilleure perception de leur besoin d'affiliation. De façon complémentaire, des recherches menées en Grande-Bretagne, en Grèce et en Pologne (voir Deci et Ryan, 2017, p. 358 pour les détails) indiquent que des enseignant-e-s qui utiliseraient des stratégies d'enseignement qui promeuvent l'autonomie engendreraient des élèves qui s'engagent physiquement de façon autonome. Une autre étude de Standage et al. (2006, cités dans Deci et Ryan, 2017) soutient que lorsqu'un-e enseignant-e mobilise des stratégies qui favorisent l'autonomie des élèves et prend soin de satisfaire les trois besoins humains de base, aurait un impact positif sur la motivation autonome des élèves à s'engager dans des activités physiques. Deci et Ryan (2017) parlent d'un :

[...] cycle positif de l'apprentissage qu'un élève peut vivre à l'école lorsque l'enseignant répond à ses besoins humains fondamentaux. En effet, plus un enseignant répond aux besoins de l'élève, plus ces derniers sont engagés en classe. Plus ils sont engagés, plus ils ressentent qu'on a répondu à leurs besoins, et plus ils s'engagent, et le cycle positif continue. (p. 361 [Notre traduction])

Finalement, les travaux de Jenna. M. Gonsalves (2017), étudiante-chercheuse à l'Université de la Caroline du Nord, qui portent sur la possibilité que les élèves ont de faire des choix dans un processus chorégraphique en danse, démontrent que la motivation intrinsèque des élèves semble augmenter chez les élèves à qui on a offert la possibilité de faire des choix par eux-mêmes. De plus, il s'avère que cette possibilité de choisir assouvirait également les besoins d'autonomie et d'affiliation des élèves (p. iii).

Nous pouvons comprendre l'importance de ces trois besoins humains fondamentaux (autonomie, compétence et affiliation) comme leviers théoriques pour notre étude sur les stratégies de motivation en classe de danse où l'élève est amené à s'engager corporellement. Les liens à explorer en ce sens représentent des pistes qu'il sera intéressant d'examiner à la lumière de nos résultats. En effet, nous pourrions examiner à savoir si les trois besoins humains fondamentaux sont pris en compte dans les stratégies mises en place par les enseignantes de danse participant à notre étude. Nous pourrions également voir si l'élève a l'impression que l'on a pris en compte ses besoins humains fondamentaux dans la classe de danse. Ces besoins fondamentaux sont directement liés à l'autodétermination selon la théorie

de Deci et Ryan (2008a; 2008b; 2017). La prochaine section portera sur la TAD et ses notions de motivation extrinsèque versus la motivation intrinsèque.

2.5 Régulation de la motivation dans le concept d'autodétermination

Comme nous l'avons vu précédemment, l'autodétermination, pour Deci et Ryan (2008a; 2008b; 2017) est un concept intimement lié à l'assouvissement des trois besoins humains fondamentaux afin de permettre à l'individu de s'épanouir et d'être motivé. La TAD²⁴ de Deci et Ryan (2008a; 2008b; 2017) repose également sur un continuum de motivation qui part de l'amotivation d'un individu vers une motivation contrôlée/extrinsèque, puis une motivation autonome/intrinsèque. Il s'avère crucial, dans un premier temps, de définir chacun de ces concepts afin de comprendre comment ils s'insèrent et cohabitent dans le continuum de motivation.

D'abord, dans la Figure 2.4, du côté gauche du continuum de la motivation se retrouve l'amotivation, qui pourrait se définir comme étant une absence de motivation. Pour un individu amotivé, nous pourrions parler d'une motivation non autodéterminée par l'individu. « Au niveau le plus bas, il est amotivé lorsqu'il ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus. Quelle que soit l'action, l'individu en perçoit les résultats comme indépendants de sa volonté » (Lieury et Fenouillet, 2019, p. 38).

Ensuite, un peu plus loin sur le continuum de la motivation, nous retrouvons la motivation extrinsèque, donc la motivation à faire une activité pour une raison externe à l'individu. Celle-ci peut se catégoriser en quatre paliers. En partant de la gauche (tout de suite après l'amotivation), se retrouve la motivation par régulation externe qui pousse l'individu à agir par peur d'une sanction, pour une récompense ou par obligation. Ensuite, il y a la motivation à régulation introjectée, où l'action d'un individu se fait par culpabilité. Ces deux types de motivation extrinsèque se situent dans le pôle où la motivation n'est pas régulée et non autodéterminée par l'individu.

Puis, toujours dans la motivation extrinsèque, nous basculons du côté droit du continuum qui tend à ce que l'individu devienne de plus en plus autodéterminé à passer à l'action par et pour lui-même. Il y a

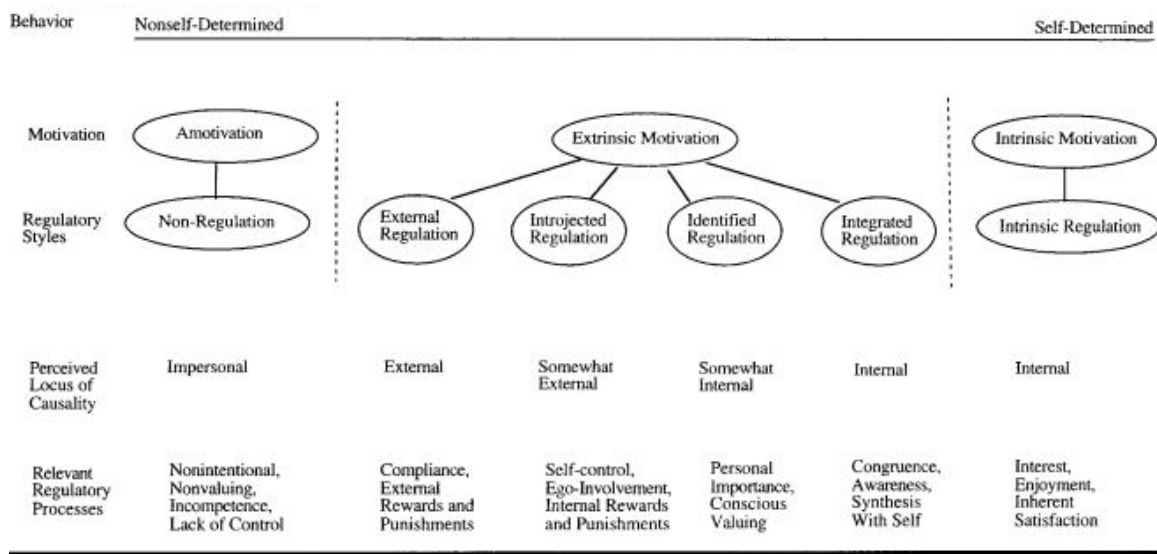
²⁴ Dans certains écrits, nous retrouvons le libellé « théorie de l'intégration organismique » (TIO) qui serait une mini-théorie faisant partie de la théorie de l'autodétermination (TAD). Par contre, les auteurs Deci et Ryan se réfèrent davantage au terme TAD pour expliquer le continuum de motivation. Afin d'éviter toute forme de confusion, nous conserverons uniquement la théorie du TAD pour cette étude.

d'abord la motivation à régulation identifiée, où l'individu agit parce qu'il sent que cela sera utile pour atteindre ses propres buts. Même si les buts sont des facteurs externes à la personne, ils sont quand même personnels et identifiés par celle-ci comme étant importants pour elle. Il y a ensuite la motivation à régulation intégrée, où l'individu agit parce qu'il accorde une importance à une tâche donnée ou à une situation donnée. Ce palier, dans l'échelle d'autodétermination de Deci et Ryan (2017) est le plus proche de la motivation intrinsèque. La personne motivée de façon intégrée agit en concordance avec ses valeurs.

À l'extrême droite du continuum, la motivation intrinsèque est une motivation interne de l'individu qui le pousse à agir par plaisir et non pour une récompense externe. Deci et Ryan (2017) expliquent la motivation intrinsèque comme étant une « curiosité et un intérêt chez un individu motivé. Un apprentissage actif et volontaire où l'intégration des connaissances serait également représentative d'une motivation intrinsèque » (p. 354 [Notre traduction]). Un individu qui est motivé de manière intrinsèque agit de son propre gré et ses actions seraient alors autodéterminés (Lieury et Fenouillet, 2019).

Cette échelle d'autodétermination, illustrée à la Figure 2.4, tient également compte d'autres éléments liés à la motivation de l'individu, soit l'autodétermination (ou non) de son comportement, le type de motivation et sa régulation, le locus de contrôle de causalité (par qui la motivation est contrôlée) ainsi que le processus de régulation de la motivation.

Figure 2.4 Échelle d'autodétermination de la motivation (Deci et Ryan, 2000, p. 72)



En somme, selon la TAD, l'élève motivé intrinsèquement s'engagera dans les différentes activités pédagogiques par pur plaisir d'apprendre, pour soi-même et par soi-même. Son comportement et ses actions seront autodéterminées par lui-même. Il est à noter que les enfants arrivent généralement à l'école avec ce type de motivation, mais celle-ci se transforme peu à peu à travers l'utilisation de systèmes d'émulation, les récompenses et les sanctions, les évaluations et les notes, la compétition, etc. selon Deci et Ryan (2017).

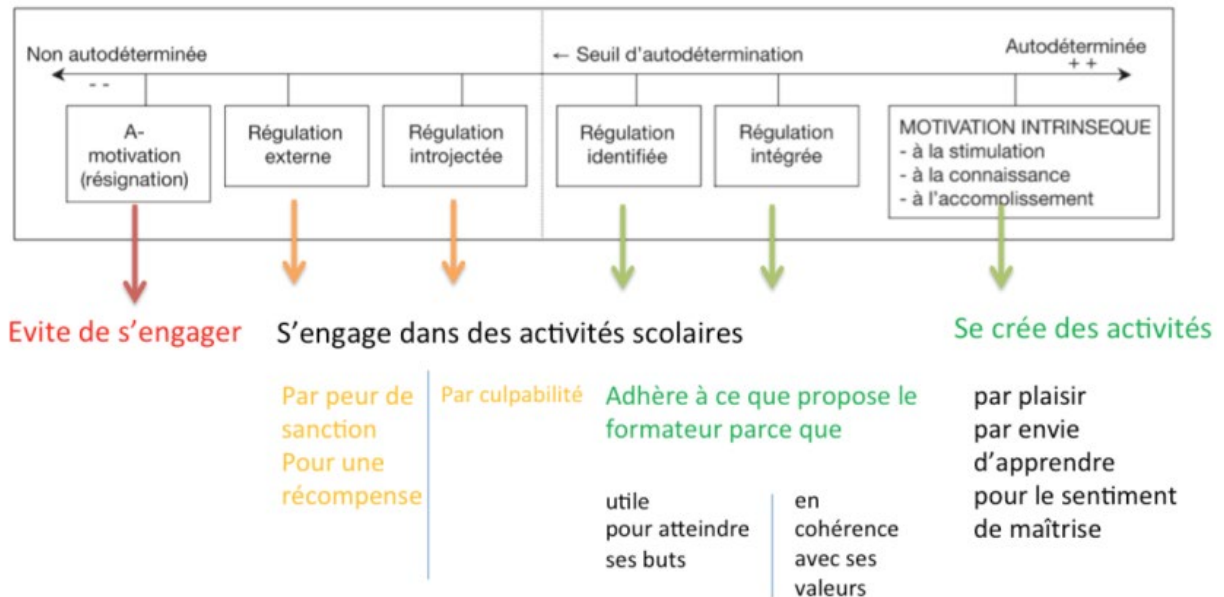
2.6 Soutien de la motivation des élèves par les pratiques pédagogiques des enseignant-e-s

Les bébés et les enfants sont motivés intrinsèquement par le jeu et l'exploration, accompagnés par leurs parents et leurs éducateurs qui les guident vers l'apprentissage. Plus l'enfant grandit, plus des facteurs externes viennent jouer sur cette motivation, notamment à l'école, dans la classe et avec l'enseignant-e. La TAD (Deci et Ryan, 2017) mentionne que le fait de satisfaire les trois besoins psychologiques de base a un effet sur le bien-être de l'enfant ou l'adolescent, sur ses réussites et sur son développement vers sa vie d'adulte (p. 352).

Malheureusement, plusieurs programmes d'études à travers le monde ne sont pas écrits ou pensés pour cultiver la motivation intrinsèque. Peu de place est laissée aux intérêts des élèves, à l'utilité de la tâche dans la vie de tous les jours et aux buts poursuivis par les élèves. D'après Deci et Ryan (2017) le tout est davantage standardisé par groupes d'âge et orienté vers des buts cognitifs prédéfinis.

« De plus, il y a énormément de pressions externes mises sur les épaules des enseignant-e-s, comme les évaluations, les examens ou l'atteinte de résultats » (Ryan et Deci, 2000b, cités dans Deci et Ryan, 2017, p. 353 [Notre traduction]). Plutôt que d'exploiter le développement de stratégies qui favorisent la motivation intrinsèque à apprendre, on utilise davantage des stratégies de contrôle, de punition/récompense, d'évaluation et de performance qui augmenteraient la motivation extrinsèque ou une motivation non autodéterminée (motivation contrôlée). La figure ci-dessous présente les types de motivation vus précédemment en lien avec les facteurs internes ou externes qui influencent l'engagement et la motivation de l'élève dans ses activités scolaires.

Figure 2.5 Factures internes ou externes qui influencent l'engagement et la motivation chez l'élève (adapté de Plan Mobilisateur TIC, 2013, p. 2)



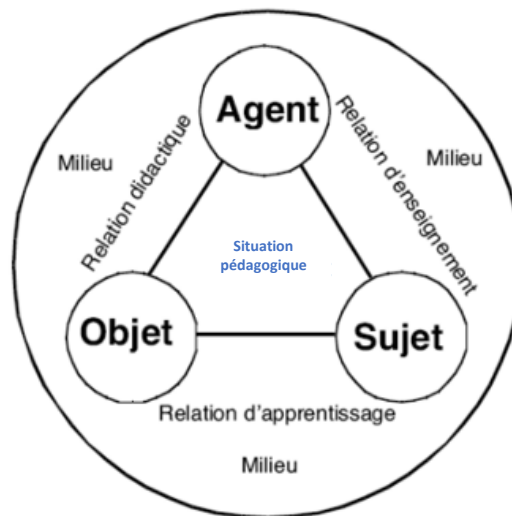
Pour Deci et Ryan (2017), l'école est un contexte où le développement de l'enfant ou de l'adolescent est privilégié, bien au-delà du simple apprentissage cognitif. Ainsi, « Pour un élève, être capable de s'engager et de se réguler lui servira fort probablement davantage dans sa vie future que n'importe quelle notion théorique apprise » (Deci et Ryan, 2017, p. 353 [Notre traduction]). Selon Viau (2009), les motivations extrinsèques et la motivation intrinsèque relèvent davantage d'un engagement affectif de l'élève à réaliser une tâche.

Compte tenu de ce qui précède, rappelons-nous que les élèves seraient davantage motivés intrinsèquement lorsque leurs trois besoins fondamentaux de l'ordre psychologique et social sont comblés (Deci et Ryan, 2017; Reeve, 2012). De plus, nous pouvons constater que le choix de stratégies pédagogiques de la part de l'enseignant-e peut avoir une incidence sur la motivation et l'engagement des élèves en classe. Dans le système scolaire québécois, le plus récent programme de formation (PFEQ) repose sur une approche par compétences. Legendre (2005) s'est penché sur différentes stratégies à mettre en œuvre en classe dans une perspective de développement de compétences, et ce, dans toutes les disciplines académiques. Prenons quelques instants pour les examiner plus en profondeur.

2.6.1 Définition de stratégie pédagogique selon Legendre (2005)

Pour Legendre (2005), une stratégie pédagogique est en quelque sorte un « plan d'action où la nature et les interrelations des éléments du Sujet, de l'Objet, de l'Agent et du Milieu sont précisés en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre ces quatre composantes d'une situation pédagogique »²⁵ (p. 1262-1263). Ici, il ne s'agirait pas pour l'Agent, ou l'enseignant-e, de planifier l'apprentissage en tant que tel, mais plutôt de planifier différentes actions et/ou stratégies d'enseignement qui seraient susceptibles de permettre l'apprentissage chez le Sujet (élève). Pour Bruner, précurseur du cognitivisme, une stratégie pédagogique renvoie à un « ensemble de méthodes et de techniques pour apprendre, pour penser et pour résoudre un problème [...] et qui vise l'atteinte d'un ou de quelques buts éducationnels » (cité dans Legendre, 2005, p. 1263). Ce qui est important de retenir ici, c'est qu'une stratégie pédagogique est réfléchie par l'Agent ou l'enseignant-e, qu'elle tient compte des différentes relations dans l'espace pédagogique et du Milieu, et qu'elle renferme différentes stratégies d'enseignement afin d'arriver à un apprentissage et aux buts visés pour le Sujet ou l'élève. La figure ci-dessous illustre la situation pédagogique (adaptée de Legendre, 1993, p. 1168) au sein de laquelle les stratégies pédagogiques peuvent être mises en œuvre.

Figure 2.6 La situation pédagogique (adaptée de Legendre, 1993, p. 1168)



²⁵ La situation pédagogique (Houssaye, 2015; Legendre, 1983, 2005) renvoie aux différentes relations dans l'espace pédagogique, soit la relation didactique (entre l'Agent et l'Objet), la relation d'enseignement (entre l'Agent et le Sujet), la relation d'apprentissage (entre l'Objet et le le Sujet) qui se vivent toutes dans un Milieu scolaire.

2.6.2 Stratégies d'enseignement

Plusieurs auteurs se sont également penchés sur les stratégies d'enseignement. D'abord, Legendre (2005,) définit ces stratégies comme étant un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un Sujet autre que lui-même » (p. 1261). Quand vient le temps de planifier une ou des activités d'apprentissage, l'enseignant-e doit tenir compte de son Milieu et de la situation pédagogique entretenue avec ses élèves. Les stratégies auront plus d'effets positifs si elles sont variées et tiennent compte des besoins individuels et des caractéristiques de ses élèves (Bloom, 1968; Legendre, 2005). Par ailleurs, Lasnier (2000) nous présente quatre types de stratégies d'enseignement que l'enseignant-e peut utiliser afin de mettre en œuvre avec succès l'approche par compétences, soit les stratégies magistrales, les stratégies de travail individuel, les stratégies interactives et les stratégies socioconstructivistes. Ces stratégies, même si elles ne sont pas décrétées comme étant motivantes, peuvent tout de même être instigatrices d'une motivation chez l'élève, car elles permettent à l'enseignant-e une variété de possibilités à mobiliser dans le développement de compétences (Lasnier, 2000). Dans les sections qui suivent, ces stratégies seront transposées en contexte d'enseignement de la danse.

2.6.2.1 Stratégies magistrales

Les stratégies magistrales se déclinent en deux catégories : l'exposé oral et la démonstration pratique. L'exposé oral, accompagné d'éléments visuels, présente des informations organisées, claires, cohérentes et précises (Lasnier, 2000). Les élèves peuvent poser des questions à l'enseignant-e afin de rendre l'enseignement interactif. Afin de s'assurer de la compréhension de l'élève, il est important que l'enseignant-e prévoie une activité d'apprentissage active qui permettra l'intégration de la matière. Ensuite, la stratégie « démonstration pratique » est très souvent utilisée en classe de danse, particulièrement en début d'apprentissage d'une action ou d'un mouvement afin de permettre à l'élève de bien comprendre comment l'exécuter ou interpréter la proposition dansée (Harbonnier-Topin, 2009). L'enseignant-e démontre, à l'aide de son propre corps, ce qui est à apprendre et « explique [...] par l'expérience, faite sous les yeux de l'assistance, le processus menant à un résultat ou à un raisonnement » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 361). Toujours selon Harbonnier-Topin (2009), cette stratégie se décline en deux temps distincts, d'abord, une première activité de « présentation de la proposition » qui porte uniquement sur les actions de montrer et d'exposer les différents éléments de la proposition dansée sans établir de liens entre les éléments, et une deuxième activité d'« explication de la proposition » qui établit explicitement des liens entre les différents éléments de la proposition (p. 370).

2.6.2.2 Stratégies de travail individuel

Le travail individuel se décline en quatre stratégies : la pratique autonome, le travail individuel, l'étude de cas et l'apprentissage par problème. La pratique autonome est une stratégie utilisée en classe de danse (Lasnier, 2000). C'est un moment qui est donné aux élèves afin qu'ils pratiquent seuls. L'effort individuel doit être valorisé; l'enseignant·e doit encourager et soutenir la motivation des élèves par des commentaires et/ou rétroactions sur le travail effectué. Le travail individuel est une seconde stratégie qui permet à l'élève de travailler seul sur une tâche donnée, que ce soit lors de la phase d'activation des connaissances, de l'élaboration des connaissances ou l'intégration des connaissances. Quant à elle, la stratégie de l'étude de cas favorise davantage l'intégration des connaissances et repose sur l'analyse d'une situation concrète qui se rapproche le plus possible de la réalité. En danse, l'étude de cas peut être un extrait de répertoire à s'approprier ou une appréciation où l'élève peut être amené à utiliser la communication orale, l'écriture ou le corps en mouvement. L'élève travaille sur des savoir-faire plutôt que sur des connaissances déclaratives. Enfin, la stratégie d'apprentissage par problème correspond à la présentation d'une situation problème qui n'a pas une solution unique aux élèves, suivie d'un moment où l'enseignant·e laisse les élèves trouver leur propre démarche, par exemple à travers une proposition d'improvisation en danse où l'élève doit travailler autour de différents paramètres.

2.6.2.3 Stratégies interactives

Parmi les stratégies interactives, nous retrouvons le groupe de discussion, le jeu de rôle, la modélisation, la pratique guidée et l'apprentissage pas à pas (Lasnier, 2000). Le groupe de discussion consiste à former des équipes qui peuvent se préparer au préalable au sujet de la discussion. Après le groupe de discussion, une plénière, moment où l'on présente le fruit des réflexions, peut s'exercer. De son côté, le jeu de rôle permet aux élèves de démontrer leur compréhension d'une action ou d'une situation en la personnifiant à leur manière, ce qui permet une grande liberté dans l'interprétation et dans la création du jeu de rôle. La stratégie de la modélisation permet à l'enseignant·e de réaliser une tâche ou un mouvement étape par étape, lentement, devant ses élèves en prenant le soin de verbaliser au fur et à mesure la façon dont il ou elle s'y prend, les questions qui lui passent en tête et les difficultés rencontrées en exécutant la tâche ou le mouvement. Pour reprendre les termes de Harbonnier-Topin (2009), l'enseignant·e mobilise le « dire » et le « faire » au même moment afin de multiplier les portes d'entrée de l'information pour l'élève. Elle mentionne également que lorsque la stratégie démonstration pratique n'est pas suffisante, la communication verbale devient alors une alliée importante afin que l'élève saisisse le mouvement dans son entièreté. Par exemple, l'enseignant·e de danse peut donner des indications sur la temporalité, la

dynamique, la forme du mouvement, etc. Ainsi, la modélisation permet à l'enseignant-e de dépasser la fonction de « présentation de l'exercice pour lui conférer un pouvoir important concernant, entre autres, la transmission d'informations subtiles sur l'aspect procédural du mouvement, le transfert direct au corps de l'étudiant, le gain de temps [...] » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 282).

La pratique guidée est une stratégie qui précède la pratique autonome vue précédemment. L'enseignant-e, avec sa voix, guide les élèves dans l'action, par exemple durant un enchaînement chorégraphique afin de les aider à la mémorisation des pas. Ainsi, l'enseignant-e de danse peut utiliser des sons, des images et du vocabulaire en lien avec les éléments du langage de la danse tirés du PFEQ afin de guider l'élève dans l'exécution de la séquence dansée. Dans l'apprentissage pas à pas, pour chacune des étapes d'une tâche, des questions sont posées, les erreurs sont corrigées et des liens sont réalisés afin de permettre à l'élève d'avancer dans la tâche graduellement. En danse, cette stratégie peut être utilisée pour guider les élèves étape par étape dans l'apprentissage d'une séquence dansée, par exemple. Cette stratégie peut être jumelée à la modélisation ou à la démonstration pratique afin de morceler la tâche et permettre à l'élève d'apprendre graduellement.

2.6.2.4 Stratégies socioconstructivistes

L'enseignement par les pairs, le tutorat, le travail en équipe, l'apprentissage coopératif et l'apprentissage par projets font partie des stratégies socioconstructivistes. D'abord, l'enseignement par les pairs consiste à ce qu'un élève prenne le rôle d'enseignant-e dans une équipe, tandis qu'un ou les autres élèves du groupe demeurent apprenants. La relation d'aide provient donc des pairs. Le tutorat, quant à lui, est une stratégie basée sur le « un pour un » où l'élève tuteur soutient la construction du savoir chez l'autre et y prend part. Pour ce qui est du travail d'équipe, celui-ci nécessite une production individuelle et une production collective de tâches données. Après l'énonciation de consignes claires par l'enseignant-e, le travail en équipe lui permet de circuler d'un groupe à l'autre afin de s'assurer de la compréhension de la tâche, de soutenir la résolution de conflits et d'offrir son aide aux équipes pour la réalisation de la tâche. Enfin, l'apprentissage coopératif et l'apprentissage par projet sont des stratégies qui englobent ou nécessitent le déploiement et l'utilisation de plusieurs stratégies. L'apprentissage coopératif part du principe d'interdépendance positive de la tâche, des rôles, des buts et des ressources, selon lequel chaque élève a une responsabilité individuelle et collective face à un but ou une activité. Les stratégies de gestion de classe rattachées à ce type d'apprentissage sont élaborées en collaboration avec les élèves. Selon Johnson et Johnson (2017), dans l'apprentissage coopératif,

les élèves se soucieraient davantage les uns des autres et seraient plus engagés envers le succès, la réussite et le bien-être de leurs pairs lors du travail coopératif. Cela serait vrai pour des groupes homogènes, mais aussi dans des groupes hétérogènes comportant des élèves de différentes cultures, de différents statuts socio-économiques, de genres différents et ayant des besoins différents ou vivant avec des handicaps. Dans ces groupes hétérogènes, il y aurait davantage de collaboration et de coopération vers la réussite d'une tâche de la part des élèves qui se forgeraient une opinion plus positive les uns des autres. Cela entraînerait moins d'absentéisme en classe, l'engagement de chacun des membres de l'équipe s'accroîtrait, un sentiment de responsabilité envers les membres de son équipe se développerait, une volonté d'entreprendre des tâches plus difficiles apparaîtrait, la motivation et la persévérance vers un but et une réussite augmenteraient, ce qui entraînerait un sentiment de satisfaction plus grand. (p. 8 [Notre traduction])

L'apprentissage par projet est une stratégie qui débute par un remue-méninge pour aider les élèves à s'inspirer pour leur projet, puis de la formulation de consignes afin d'élaborer leur projet, pour ensuite en arriver à réaliser la tâche et à élaborer un dossier d'apprentissage qui illustre sa démarche. Un exemple d'utilisation de la stratégie par projet dans la classe de danse pourrait être lors du démarrage d'un projet chorégraphique collectif où l'enseignant·e de danse dirigerait un remue-méninge en lien avec la production d'une représentation sous forme de spectacle de fin d'année. Puis, les élèves pourraient se séparer les tâches, former des comités de travail, créer un échéancier et consigner les traces du projet dans un cahier de l'élève.

Pour cette étude, les stratégies d'enseignement (Lasnier, 2000) feront partie des stratégies que nous recenserons lors des entretiens auprès d'enseignantes de danse et des élèves ainsi qu'à travers un questionnaire rempli par les élèves. Par ailleurs, puisque nous nous intéressons à la motivation scolaire plus précisément, d'autres stratégies viendront se greffer à notre étude, soit les stratégies motivationnelles. La prochaine section traitera de ces stratégies.

2.6.3 Stratégies motivationnelles

Nous avons précédemment brossé un portrait de diverses stratégies d'enseignement que les personnes enseignantes peuvent mobiliser en classe ordinaire ou en classe de danse. Outre les stratégies d'enseignement mentionnées, des auteurs-chercheurs (Bouffard et al., 2005; Dörnyei, 2001; Viau, 1994a, 2000, 2009) ont déterminé différentes stratégies motivationnelles que les enseignant·e-s peuvent utiliser en classe afin de motiver leurs élèves.

Si, d'une part, les stratégies d'enseignement sont un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un Sujet autre que lui-même » (Legendre, 2005, p. 1261), pour leur part, les stratégies motivationnelles sont également un ensemble d'opérations et de ressources planifiées par l'éducateur pour ses élèves qui selon Dörnyei (2001) visent toutefois à les influencer positivement et de manière durable vers l'atteinte d'un objectif ou un but. Ces stratégies sont mises en place par les enseignant-e-s afin de créer des effets positifs sur les apprentissages de leurs élèves. Puisque nous nous intéressons à la motivation scolaire, il s'avère essentiel de brosser un portrait de différentes stratégies motivationnelles mises de l'avant dans les écrits par différents chercheurs en éducation (Bouffard et al., 2005; Dörnyei, 2001; Viau, 2009). Même si leurs écrits abondent souvent dans le même sens, chaque auteur ou chercheur propose des stratégies motivationnelles différentes.

Bouffard et ses collaborateurs (2005) ont mené deux études dans des milieux scolaires de niveau primaire. Ils ont cherché à examiner « la perception des élèves et de leurs enseignant-e-s de l'utilité des stratégies motivationnelles utilisées en classe par ces derniers de même que leur impact sur le profil motivationnel des élèves (SEP, buts d'apprentissage, valeur accordée à la matière) » (Bouffard et al., 2005, p. 8). La première étude consistait à faire passer un questionnaire à plus d'une centaine d'enseignant-e-s de niveau primaire afin de connaître l'utilité et la pertinence de l'utilisation de différentes stratégies motivationnelles. Les huit stratégies motivationnelles mises de l'avant par les chercheurs sont les suivantes :

1. Souligner l'importance des efforts que les élèves sont en mesure de faire (ex. « Leur dire clairement qu'ils sont capables de faire mieux. »);
2. Mettre l'accent sur la maîtrise des apprentissages par l'élève (ex. « Leur dire que l'important n'est pas d'aller vite, mais de bien comprendre ce qu'ils font. »);
3. Promouvoir la coopération entre les élèves (ex. « Les laisser s'asseoir avec un autre qui pourra les aider. »);
4. Valoriser l'autonomie de la part de l'élève (ex. « Leur permettre de choisir l'ordre dans lequel faire leurs travaux. »);
5. Utiliser les punitions (ex. « Leur retirer des privilèges lorsqu'ils n'ont pas bien travaillé. »);
6. Utiliser des renforcements (ex. « Leur offrir des responsabilités convoitées lorsqu'ils ont travaillé fort. »);
7. Utiliser d'autres élèves comme modèles (ex. « Nommer les élèves qui ont le mieux réussi. »);
8. Promouvoir la stimulation cognitive (ex. « Leur proposer des tâches qui leur posent des défis. ») (Bouffard et al., 2005, p. 20)

À quelques exceptions près, la vaste majorité des répondants ont mentionné qu'il était plus facile d'utiliser ces stratégies motivationnelles auprès d'élèves aimant l'école. Dans leur deuxième étude, les chercheurs visaient deux objectifs, le premier étant

de comparer les jugements d'utilité attribués par les élèves et leurs enseignants sur les stratégies de motivation et le deuxième d'examiner les relations entre les jugements des élèves sur ces stratégies et leur perception du soutien de leur enseignant, les variables du profil motivationnel et leur rendement de fin d'année. (Bouffard et al., 2005, p. 9)

Dans cette étude, ils ont pu constater que les enseignant·e·s rencontraient une difficulté à motiver les élèves qui n'aiment pas l'école. Un fait intéressant à noter découlant de leur étude est qu'au-delà des stratégies motivationnelles mises en place par leur enseignant·e, la perception de leur soutien chez l'élève serait encore plus importante pour sa motivation. Une autre de leurs conclusions est « qu'au-delà des stratégies motivationnelles, du soutien de l'enseignant·e et des autres variables motivationnelles, le SEP joue un rôle prépondérant dans la réussite scolaire » (Bouffard et al., 2005, p. 9), ce qui signifie, dans tous les cas, que le SEP doit être considéré.

Viau (2002), quant à lui, nomme d'autres stratégies motivationnelles à mettre en place par les enseignant·e·s, et ce, en fonction du type d'apprentissage visé. Si ce sont des connaissances déclaratives ou théoriques qui sont visées comme apprentissages, il préconise d'utiliser la stratégie motivationnelle suivante, qui se décline en 6 étapes :

1. Commencer l'enseignement par une anecdote ou un problème à résoudre;
2. Présenter le plan de cours sous forme de questions;
3. Questionner les apprenants sur leurs conceptions en activant leurs connaissances antérieures;
4. Présenter les concepts sous forme de schémas;
5. Donner des exemples et utiliser des analogies qui intéressent les apprenants ou qui proviennent de leurs intérêts;
6. Servir de modèle aux apprenants à la place de leur dire ce qu'ils doivent faire;
7. Mettre à profit divers moyens pour enseigner, comme ajouter un support visuel aux explications. (Viau, 2002, section Les activités d'enseignement)

Johnson et Johnson (2017), de leur côté, valorisent l'enseignement coopératif pour augmenter la motivation des élèves puisque cette stratégie responsabilise individuellement chaque élève dans une équipe. En effet, les talents et forces de chacun sont mis au service de l'équipe vers un but commun, ce qui crée une interdépendance positive (Johnson et Johnson, 2009).

2.6.4 Conditions pédagogiques inhérentes à une activité d'apprentissage motivante

En complément aux stratégies d'enseignement, Viau (2000, 2004) stipule que ce sont les conditions pédagogiques mises en place qui permettraient à l'enseignant-e de motiver ses élèves plutôt que les stratégies proprement dites. Il propose 10 conditions pédagogiques qu'une activité d'apprentissage doit comporter afin de susciter la motivation des élèves. Selon lui, l'activité d'apprentissage doit :

1. Être signifiante aux yeux de l'élève;
2. Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités;
3. Représenter un défi pour l'élève;
4. Avoir un caractère authentique aux yeux de l'élève;
5. Exiger de la part de l'élève un engagement cognitif;
6. Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix;
7. Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres;
8. Avoir un caractère interdisciplinaire;
9. Comporter des consignes claires;
10. Se dérouler sur une période de temps suffisante. (Viau, 2000, p. 2-4)

De son côté, Dörnyei (2001), un psycholinguiste hongrois, a travaillé sur les stratégies motivationnelles dans la classe de langues. Il croit fermement que l'utilisation de stratégies motivationnelles peut jouer sur la motivation des élèves. Toutefois, afin que cela se produise, « trois conditions motivationnelles doivent être mises en place : 1) le comportement approprié du professeur et une bonne relation avec les apprenants, 2) une atmosphère agréable en classe et 3) un groupe d'apprenants uniforme avec des normes de groupe appropriées »²⁶ (p. 29). Dans la classe de danse en milieu scolaire, ce groupe d'apprenants unis n'existe pas toujours puisqu'ils ne sont pas tous en danse par choix. Afin de pallier cette absence de cohésion dans les groupes, il faut garder en tête la situation de travail idéale vers laquelle on veut tendre (Dörnyei, 2001). Par ailleurs, puisque ces trois conditions motivationnelles vont de pair, elles sont en constante interaction et interrelation.

Dörnyei (2001) précise qu'il y aurait quatre comportements de l'enseignant-e qui influenceraient directement la motivation de l'élève, soit l'enthousiasme, l'engagement de l'enseignant-e envers les apprentissages et la réussite de ses élèves, la relation avec les élèves et la relation avec les parents des

²⁶ Traduction des termes *Basic motivational conditions* : "Appropriate teacher behaviours. A pleasant and supportive atmosphere in the classroom. A cohesive learner group with appropriate group norms" (Dörnyei, 2001, p. 29)

élèves²⁷. Similairement, Dörnyei et Csikszentmihalyi (1997, cités dans Dörnyei, 2001) s'entendent pour dire que les enseignant-e-s dont un élève se souvient sont passionné-e-s et enthousiastes. Une stratégie à mettre en place en classe par les enseignant-e-s serait donc de partager et d'expliquer pourquoi la matière les passionne. Cette passion et cet enthousiasme peuvent être contagieux; les élèves pourraient ainsi développer un engouement et une passion pour la matière eux aussi. Une autre stratégie motivationnelle à mettre en place par l'enseignant-e est de s'engager envers ses élèves et leur réussite, notamment en leur donnant des rétroactions individuelles positives et des encouragements une fois leurs travaux corrigés assez rapidement (Dörnyei, 2001). Il va sans dire que les stratégies motivantes et les conditions mises en place en classe par l'enseignant-e ne sont pas toutes applicables de la même manière pour tous. Par contre, Dörnyei (2001) nous mentionne qu'elles fonctionnent dans plusieurs contextes différents, notamment dans différentes cultures et pays, et qu'elles sont présentées sous forme de suggestions et de propositions qui valent la peine d'être explorées.

Pour cette étude, nous tenterons de comprendre quelles conditions pédagogiques sont mises en place par les enseignantes en danse, comment elles sont vécues dans la classe de danse ainsi et quelle est leur influence sur la motivation des élèves dans la classe de danse.

2.6.5 Stratégies motivationnelles et valeurs de la profession enseignante

Comme nous l'avons vu précédemment, les comportements des enseignant-e-s et leurs choix de stratégies peuvent avoir un impact sur la motivation des élèves. Nous pouvons supposer que leurs choix et leurs comportements reposent sur leurs valeurs professionnelles. Il s'avère donc important de définir ce concept de valeur, pour ensuite voir comment les valeurs en éducation peuvent être au fondement des choix professionnels des enseignant-e-s.

Dans un premier temps, il est important de circonscrire la définition du terme « valeur » utilisée dans divers champs d'études. D'abord, dans le champ de la philosophie, le terme valeur pourrait être défini comme un « élément d'un ensemble composé de croyances, d'aspirations, d'options, d'idées, de sentiments, de principes dans lequel se reconnaît et par lequel s'exprime une collectivité humaine ou comme étant un élément essentiel et fondamental d'une personne » (Legendre, 2005, p. 1428). À partir des travaux de Rokeach (1973, cité dans Perron, 1981) en psychologie, Legendre stipule qu'il s'agirait

²⁷ Traduction des termes : *enthusiasm; commitment to and expectations for the students' learning; relationship with the students; relationship with the students' parents.*

« d'une certitude fondamentale, consciente et durable qu'une manière d'être ou d'agir » (2005, p. 1429). Pour Schwartz (2006), qui a mis au point la théorie des valeurs, elles peuvent être définies comme étant des croyances qui ont trait à des objectifs désirables, transcendent les actions et les situations spécifiques, servent d'étalon ou de critères qui poussent à l'action, sont classés par ordre d'importance chez un individu et sont relativement multiples pour passer à l'action. Selon cette théorie, les valeurs

sont liées non seulement au concept d'intériorité du sujet (son histoire, ses croyances, ses représentations), mais aussi à une dimension sociale en tant que produit du fait social comme les relations interpersonnelles, les appartenances sociales; la position sociale (le statut, le rôle). (Péoc'h et Ceaux, 2012, p. 55)

Pour Desaulniers et Jutras (2012), « les valeurs sont d'abord des éléments d'un idéal de vie humaine considéré comme bon ou meilleur. Elles servent de référents pour apporter plus d'humanité à notre monde, pour respecter davantage les personnes » (p. 101). Un élément commun à toutes ces définitions se retrouve dans l'aspect constant et pérenne de la valeur qui est ancrée dans une personne et qui dicte ou oriente ses choix et actions.

Le concept de valeur professionnelle pourrait se définir comme « des valeurs intermédiaires entre les valeurs personnelles et les valeurs sociales [...]. De plus, elles sont spécifiques à chaque profession. » (Desaulniers et Jutras, 2012, p. 104-105). En éducation, plus spécifiquement, une valeur pédagogique est définie de manière similaire : « aspiration, conviction, croyance, idée, présupposé, option, principe qui servent d'assise au comment-agir et au comment-faire d'un-e éducateur-trice dans ses interventions auprès des élèves » (Legendre, 2005, p. 1431). Si nous nous fions à toutes ces définitions, nous pouvons affirmer que toute personne croit en un éventail de valeurs qui sont organisées et hiérarchisées et qui orientent ses choix, ses comportements et ses actions (Hungerford et al., 1994; Schwartz, 2006).

La présente étude s'est déroulée sur le territoire de la CSDM, qui, à la suite d'une vaste consultation de ses équipes-écoles et des parents des élèves fréquentant leurs établissements, s'est dotée d'une Politique sur le civisme, l'éthique et le *cybercivisme* en 2014. Dans cette politique, la CSDM évoque sept grandes valeurs qui ont émergé de ces consultations. Il s'agit du respect, de la coopération et de la collaboration, de la curiosité et de la courtoisie, de l'effort, de l'empathie, de l'ouverture d'esprit et de la responsabilité. Ainsi, tous les acteurs du milieu scolaire de la CSDM ainsi que tous les élèves fréquentant ses établissements scolaires ont maintenant des valeurs communes à privilégier, à communiquer et à mettre

en œuvre afin de créer un environnement sécuritaire, égalitaire et propice aux apprentissages (CSDM 2014).

Tout cela considéré, pour l'enseignant·e, plusieurs choix sont possibles en lien avec ces relations et finalités. Certes, certaines valeurs personnelles et professionnelles en émaneront. Certaines seront communes entre plusieurs enseignant·e-s, mais puisque chaque personne est unique, l'identité professionnelle de chacun·e teintera ses divers choix, notamment en lien avec les stratégies à mettre en place dans sa classe selon le contexte et l'environnement pédagogique dans lequel il ou elle œuvre (Péoc'h et Ceaux, 2012). Dans la présente étude, nous tenterons d'identifier certaines des valeurs au fondement des actions et choix des enseignantes de danse en milieu scolaire. Nous tenterons de comprendre comment ces valeurs sont prises en compte dans les choix des stratégies des enseignantes et l'influence qu'elles exercent sur la motivation des élèves dans la classe de danse.

Pour conclure ce chapitre, le Tableau 2.1 synthétise les repères conceptuels de cette étude. Les concepts qui relèvent de l'enseignant·e sont regroupés du côté gauche et ceux relatifs à l'apprenant du côté droit.

Tableau 2.1 Synthèse des concepts relatifs à l'étude pour la part de l'enseignant·e et celle de l'apprenant·e

Pour motiver, l'enseignant·e met en place	Afin d'apprendre et de rester motivé, l'apprenant·e agit selon
Des stratégies d'enseignement	La théorie d'autodétermination (TAD) - Régulation de la motivation - Trois besoins humains fondamentaux
Des stratégies motivationnelles	Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)
Des conditions afin qu'une tâche soit motivante	L'engagement cognitif et physique
Des stratégies fondées sur ses valeurs professionnelles	Ses intérêts, ses buts et l'utilité accordée à la tâche

Fondés sur ces repères conceptuels, nos objectifs consistent à décrire et contextualiser les conditions à respecter afin qu'une activité d'apprentissage soit motivante, à identifier et à décrire des stratégies pédagogiques perçues comme étant motivantes pour les élèves ainsi qu'à dégager des valeurs au fondement des choix de ces stratégies. Afin de poursuivre ces objectifs, nous sommes allée à la rencontre d'élèves et d'enseignantes en danse de la CSDM afin de les interroger. Enchaînons donc avec le prochain chapitre, dans lequel la méthodologie de l'étude sera expliquée.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Cette étude poursuit les objectifs de décrire et de comprendre les stratégies pédagogiques d'enseignantes de danse qui suscitent la motivation scolaire auprès des élèves de la 4^e année et de la 5^e année du secondaire de la CSDM. Après avoir circonscrit les repères conceptuels suivants : la motivation (Bandura, 1991; Lieury et Fenouillet, 2019), la motivation scolaire, la dynamique motivationnelle (Viau, 1994a, 2000, 2009), la TAD (Deci et Ryan, 2008a, 2008b, 2017; Reeve, 2012), les stratégies pédagogiques, les stratégies d'enseignement et les stratégies motivantes (Bouffard et al., 2005; Dörnyei, 2001; Lasnier, 2000; Legendre, 2005; Viau, 1994a, 2000, 2009) ainsi que les valeurs professionnelles (Péoc'h et Ceaux, 2012; Rokeach, 1973; Schwartz, 2006; Hungerford et al., 1994) au fondement des choix des enseignant-e-s dans le chapitre 2, nous présentons dans ce chapitre les aspects méthodologiques de notre étude. En effet, nous présenterons les ancrages épistémologiques de celle-ci, ainsi que les outils méthodologiques qui ont été mobilisés afin de répondre à notre question de recherche et à nos trois sous-questions.

Tout d'abord, nous présenterons la démarche de recherche privilégiée et son épistémologie. Par la suite, nous aborderons l'approche qualitative et l'angle empirique choisi. Puis, nous discuterons du devis de recherche en présentant et expliquant les étapes de la recherche en lien avec les méthodes et outils méthodologiques choisis. Pour ce faire, nous présenterons les participants de la recherche et justifierons le choix des trois différents outils pour la collecte de données. Ensuite, au terme de la démonstration de la triangulation des données, nous verrons les différentes opérations d'analyse de données effectuées à travers l'analyse qualitative selon une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2011) pour les données qualitatives des entretiens. Nous avons également analysé des données quantitatives descriptives à des fins qualitatives au moyen d'un questionnaire administré en ligne à travers les perceptions des élèves au moyen de l'échelle Likert (Likert, 1932) et de réponses descriptives de la part des élèves au moyen de questions plus ouvertes. Nous poursuivrons avec les modalités de communication des résultats et examinerons les procédures éthiques prises en compte. Finalement, nous décrirons les principales retombées en lien avec la présente recherche.

3.1 Démarche de recherche qualitative

Notre choix s'est arrêté sur une démarche de recherche qualitative, puisque nous nous intéressons à comprendre des phénomènes et à laisser émerger du sens des données recueillies. Par ailleurs, notre

étude permettra de recueillir des données décrivant une situation d'intérêt, soit les stratégies pédagogiques motivantes mises en œuvre dans la classe de danse, et de « laisser une certaine compréhension du phénomène “émerger” de ces descriptions » (Savoie-Zajc, 2011, p. 116). Par exemple, les données recueillies lors des entretiens d'explicitation de l'action (Vermersch, 1996) relevaient des actions posées par les enseignantes dans la classe de danse afin de motiver les élèves. Plusieurs autres éléments se sont dégagés de ces actions (par exemple : conditions d'une tâche motivante, valeurs, etc.). Nous avons donc laissé émerger ces constats afin de mieux comprendre les stratégies pédagogiques perçues comme motivantes et mises en place par les enseignantes sondées, ainsi que la perception de ces stratégies par la voix des élèves participants (à travers un questionnaire électronique (n = 41) et des entretiens semi-dirigés (n = 2).

3.2 Posture de recherche

Puisque nous cherchons à résoudre un problème relatif à la motivation des élèves en danse, un problème issu de la pratique que Van Der Maren (2003) appelle « pragmatique », nous nous sommes tournée vers une approche dite pragmatique (Creswell, 2009; Burke Johnson et Onwuegbuzie, 2004; Van Der Maren, 2003) afin d'aller chercher un maximum d'élèves pour répondre à notre question de recherche. Puisque cette posture pragmatique « s'intéresse à déterminer le sens des choses » (Anadón, 2019, p. 113), elle est tout à fait indiquée pour nos objectifs de recherche qui consiste à décrire et à comprendre les stratégies pédagogiques motivantes mobilisées dans la classe de danse dans trois écoles secondaires de la CSDM.

Par ailleurs, nous avons choisi de travailler avec un échantillonnage qualitatif non probabiliste par choix raisonnés (Fortin, 2010). Selon Fortin (2010, p. 240) : « La stratégie d'échantillonnage en recherche qualitative est destinée à recueillir des données informatives riches auprès d'un seul sujet, d'un petit groupe de sujets ou de sites organisationnels au regard du but de l'étude (Gall, Gall et Borg, 2007; Suter, 2006). Cette stratégie permet de faire des choix délibérés et de comprendre le problème de recherche et le phénomène à l'étude (Creswell, 2007). » D'une part, nous avons recueilli des données quantitatives en sondant des élèves de trois groupes de danse dans trois écoles de la CSDM au moyen d'un questionnaire électronique. Toutefois, il est à noter que nous avons utilisé ces données de manière qualitative, c'est-à-dire en dressant un portrait global des trois groupes sondés à l'aide de questions à réponses courtes, à choix multiples et à échelle de type Likert à 5 points, et non en calculant des moyennes ou des écarts-types. D'autre part, afin d'approfondir et de creuser davantage notre objet de recherche de manière qualitative également, notre choix s'est aussi arrêté sur une approche psychophénoménologique

(Vermersch, 1996) lors de la conduite d'entretiens d'explicitation de l'action auprès de trois enseignantes en danse et d'entrevues semi-dirigées avec deux élèves. La psychophénoménologie est née à travers les travaux de Vermersch (1996) et se définit comme étant une « méthode de recherche propre à permettre l'accès à l'expérience subjective » (Vermersch, 1996, p. 1). Ainsi, des données qualitatives (entretiens et entrevues) et des données quantitatives utilisées à des fins qualitatives (questionnaire électronique) ont été produites à travers la collecte de données.

Dans cette étude, nous cherchions à construire notre vision de ce que sont les perceptions des élèves sur leur motivation scolaire au regard des stratégies pédagogiques motivantes vécues et mises en œuvre par les enseignantes dans la classe de danse. La finalité de la présente recherche repose donc sur la compréhension des stratégies pédagogiques qui suscitent la motivation scolaire des élèves en classe de danse, tout en identifiant des valeurs professionnelles qui sous-tendent les choix des stratégies ainsi que des conditions à mettre en place par l'enseignante afin qu'une tâche soit motivante dans la classe de danse. Notre analyse de données est donc double. D'une part interprétative de la réalité, elle est construite par les acteurs d'une situation, notamment à travers la dynamique du phénomène étudié que nous cherchons à comprendre (Savoie-Zajc, 2011), à travers des données qualitatives recueillies par les entretiens d'explicitation de l'action et entrevues semi-dirigées. D'autre part, l'analyse est descriptive et compréhensive puisqu'elle vise à discerner les éléments motivationnels d'une situation et des stratégies décrites par les participants de la recherche sondés électroniquement.

Afin de brosser un portrait de notre démarche de recherche qualitative, nous avons regroupé sous forme de tableau l'ensemble des éléments constitutifs de notre méthode de recherche qualitative qui seront décrits au fil du chapitre. Du côté gauche, nous retrouvons les éléments relatifs à notre questionnaire électronique administré et du côté droit, ceux de nos entretiens et entrevues menés.

Tableau 3.1 Résumé de notre démarche de recherche qualitative

Type de méthode	Méthode qualitative	
Outil de production de données	Questionnaire électronique	Entretiens - Entretiens d'explicitation de l'action - Entrevues semi-dirigées
Approche	Approche qualitative	Approche qualitative
Paradigme	Paradigme pragmatique	Paradigme psychophénoménologique
Participants	Maximum d'élèves des 3 écoles sondées (au total 41 élèves)	3 enseignantes, 2 élèves
Types de données produites	Données statistiques descriptives et qualitatives	Données qualitatives
Type d'analyse	Analyse descriptive, compréhensive	Analyse interprétative

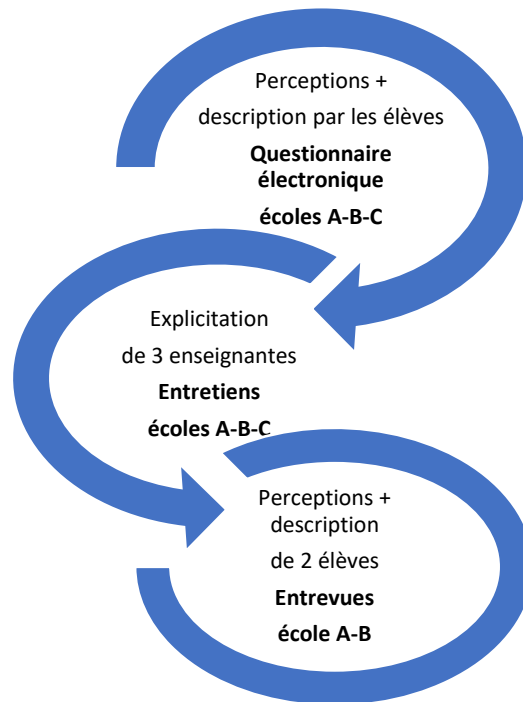
La prochaine section présentera les aspects plus spécifiques quant à nos choix méthodologiques de notre étude.

3.2.1 Devis méthodologique répété dans trois écoles

La première étape de notre production de données a été menée à travers une enquête par questionnaire électronique auprès d'élèves du 2^e cycle du secondaire de trois écoles de la CSDM. Comme Fortin (2010) l'explique, nous avons eu recours à un « devis descriptif de nature quantitative [...] pour décrire les facteurs ou les caractéristiques d'une population » (p. 254). Ainsi, les données colligées, de nature quantitative descriptive, ont permis de comprendre le contexte de l'enseignement de la danse dans chacune des écoles, les types de tâches motivantes vécues dans la classe de danse, les stratégies pédagogiques motivantes mobilisées par les enseignantes ainsi que des données perceptuelles qui vérifiaient, à l'aide d'une échelle Likert (Likert, 1932), le type de motivation de l'élève, les perceptions des caractéristiques individuelles de leur enseignante et les stratégies pédagogiques les plus fréquemment mobilisées dans la classe de danse. Les données perceptuelles recueillies auprès des étudiants ont permis de vérifier leur niveau de motivation ainsi que la fréquence d'utilisation des stratégies pédagogiques motivantes dans le contexte d'un cours en particulier et en situation pédagogique. La deuxième étape de la production de données a été réalisée à travers les entretiens d'explicitation de l'action auprès des enseignantes des trois écoles. La dernière étape de la production de données consistait à rencontrer un ou une élève de chaque école. Toutefois, il est à noter que nous avons pu rencontrer seulement deux élèves (une à l'école A et une à l'école B). La troisième élève n'a pas donné suite à nos courriels. Puisque la fin d'année était à nos portes

en juin 2018, nous n'avons pas pu procéder à une entrevue avec l'élève en question, et nous n'avons pas pu remédier à la situation étant donné les vacances des élèves commencées. Les caractéristiques de notre devis de recherche sont résumées dans la Figure 3.1 et présentées plus largement dans les sections suivantes.

Figure 3.1 Résumé du devis méthodologique



Prenons maintenant le temps de regarder chacun des outils ayant servi à la production de données, inhérents à notre devis méthodologique. D'abord, nous présenterons notre questionnaire électronique, puis nous aborderons l'entretien d'explicitation de l'action (Vermersch, 1994), pour finalement terminer par les entrevues semi-dirigées (Boutin, 2018).

3.2.1.1 Questionnaire électronique administré à des élèves

Nous avons conçu un questionnaire électronique (voir Annexe B) sur la plateforme électronique *Lime Survey* en prenant appui sur des travaux relatifs à la motivation et à la motivation scolaire de Viau (1994a, 1994b, 2000, 2004, 2009), des écrits sur la motivation et le sentiment d'auto-efficacité de Deci (1975), Deci et Ryan (1987, 2000, 2017) et Bandura (1986, 1991, 2003), des stratégies motivantes (Bouffard et al., 2005;

Dörnyei, 2001; Viau, 1994a, 2000, 2009) et des travaux de Ménard et Leduc (2016) en lien avec les construits conceptuels reliés à la motivation.

Nous avons également pris en compte le test *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) qui a été élaboré à partir du modèle sociocognitif de Pintrich et al. (1991), test qui a été validé par de nombreux auteurs (Ménard et Leduc, 2016).

Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie (1991) ont eu le mérite de mettre au point à la fois un outil diagnostique utile à l'enseignant en salle de classe et un instrument de mesure de la perception autorapporté, le MSLQ (Davenport, 1999). Développé en 1986 au *National Center for Research on Improving Postsecondary Teaching and Learning* de l'Université du Michigan, cet instrument, centré sur les activités d'un cours, permet de mesurer la motivation scolaire et les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants au postsecondaire. (Ménard et Legault, 2010, p. 2)

Nous nous sommes donc inspirée de cet outil rédigé en anglais. Nous avons librement traduit certains énoncés du questionnaire, tout en les ajustant à la réalité de notre étude en enseignement de la danse au secondaire. Les construits conceptuels de base mobilisés par ce questionnaire sont 1) la motivation extrinsèque, 2) la motivation intrinsèque, 3) la valeur accordée à la tâche, 4) les stratégies pédagogiques, 5) l'émotion dans l'engagement, 6) le sentiment d'auto-efficacité. La pertinence de l'utilisation de ce questionnaire réside dans le fait que nous avons pu sonder les perceptions des élèves à propos de ces construits conceptuels.

Notre questionnaire électronique (Annexe B) était bâti en quatre sections distinctes. Il a ensuite été informatisé sur la plateforme *Lime Survey*, outil disponible aux étudiants de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Observons maintenant la construction du questionnaire.

D'abord, dans la première section du questionnaire électronique, nous retrouvons des questions pour recueillir les informations sociodémographiques des participants. La deuxième section comprend 10 questions ouvertes qui nécessitent de courtes réponses. Puisque nous cherchions à comprendre la perception de l'élève de son enseignante, de sa vision du cours de danse et de sa motivation en classe de danse ainsi que les éléments motivationnels du cours de danse, les énoncés « Si tu avais à décrire ton enseignante en trois mots », « Si tu avais à décrire ton cours de danse à quelqu'un qui ne connaît pas du tout la danse, comment le décrirais-tu? », « Qu'est-ce qui fait en sorte que tu pourrais avoir hâte au prochain cours de danse? » et « Comment décrirais-tu ta motivation face à ton cours de danse? » sont

quelques exemples de questions à réponses courtes qui permettaient à l'élève d'exprimer son point de vue en lien avec la classe de danse et sa motivation. Nous avons décidé de ne pas donner de choix de réponses pour cette deuxième section afin de ne pas orienter les réponses et les opinions des élèves.

Ensuite, la troisième section du questionnaire comporte quatre questions à choix de réponses afin de connaître les émotions de l'élève telles que vécues dans la classe de danse en général, puis par rapport aux différents types de tâches travaillées à travers les trois compétences développées en classe de danse (tâche d'interprétation, de création, et d'appréciation). Les choix mis à la disposition de l'élève sont les mêmes pour chacune des questions : confiant, passionné, indifférent, négatif, positif, excité, nerveux, heureux. De plus, les participants avaient également l'occasion d'ajouter d'autres mots qui ne figuraient pas parmi les propositions s'ils ne trouvaient un mot qui représente les émotions ou sensations vécues dans la classe de danse face au travail dans les trois compétences disciplinaires pas parmi les choix de réponses.

Finalement, dans la quatrième et dernière partie du questionnaire, à travers 40 énoncés, nous cherchions à comprendre l'attitude, l'opinion et la perception des participants en lien avec les différents construits conceptuels en utilisant une échelle de Likert (Likert, 1932) à 5 points. À la base, ce type d'échelle était utilisé dans les tests de psychométrie²⁸ en psychologie. Il est maintenant largement utilisé dans d'autres domaines. Dans notre questionnaire, l'élève était invité à cocher dans des cases son degré d'accord ou de désaccord avec les affirmations qui lui sont présentées en lien avec ses attitudes ou ses opinions. Ce type d'échelle permet à l'élève qui répond de nuancer son degré d'accord avec les énoncés qui lui sont présentés. Un des avantages d'une échelle de Likert à 5 points réside dans sa simplicité d'utilisation pour les élèves et sa simplicité de confection pour les chercheurs (Demeuse, 2000). Un système de modalité à 5 réponses a été sélectionné puisqu'un chiffre impair de possibilités demande à l'élève de se camper d'un côté ou de l'autre de façon claire. Une échelle à 3 ou à 7 points représente trop peu de choix ou trop de possibilités de réponses, au risque de faire perdre le fil au participant, ce pour quoi nous avons retenu un modèle à 5 niveaux. Voici quelques exemples d'énoncés tirés du questionnaire : J'aime l'école; J'aime mon cours de danse; Mon enseignante de danse est dynamique, c'est-à-dire énergique et active; Mon enseignante de danse me félicite à chaque fois que j'ai un bon comportement ou que je réussis bien une tâche; Je suis motivée à me lever le matin pour venir à l'école si j'ai un cours de danse à l'horaire. En

²⁸ La psychométrie est la science de la mesure des caractéristiques psychologiques des individus (Le Corff et Yergeau, 2017).

fournissant ces énoncés aux élèves, nous leur offrons des affirmations qu'ils n'auraient peut-être pas formulées eux-mêmes ou qu'ils n'auraient peut-être pas pensé à indiquer. Puisque la population étudiante de la CSDM est constituée en grande partie d'adolescents allophones, un vocabulaire simple à comprendre et un mode de réponse facile à utiliser leur étaient offerts grâce à ces énoncés.

3.2.1.2 Entretiens d'explicitation de l'action

Pour un chercheur, l'entretien d'explicitation de l'action (Vermersch, 2006) permet de comprendre la dimension procédurale mise en œuvre dans la réalisation d'une tâche. Ce type d'entretien est riche d'informations pour cette recherche puisqu'il nous donne accès à des prises de conscience chez l'enseignante de danse grâce à la verbalisation, mais également à « d'autres gestes [qui] sont souvent indicateurs d'éléments décisifs de l'expérience subjective, et [qui] apparaissent de manière pré réfléchie, sans que le sujet ait conscience de les avoir effectués » (Vermersch, 1997, p. 211, cité dans Legault, 2009, p. 36). En effet, ce deuxième outil de collecte de données est « une démarche qui consiste à accompagner une personne dans l'exploration pas à pas d'un moment singulier de son vécu » (Faingold, 2005, p. 1). Cet outil nous a permis d'identifier et de comprendre certaines stratégies pédagogiques mises en œuvre par les enseignantes de danse, les conditions pédagogiques favorables à l'engagement et à la motivation, ainsi que les valeurs au fondement de leurs choix à travers leurs propres regards et vécu dans la classe de danse.

Afin que l'entretien se passe dans le respect du participant et de son vécu, la démarche²⁹ mise au point par Pierre Vermersch pour conduire un entretien d'explicitation de l'action comporte cinq phases, représentées par l'acronyme IFERC : Initialiser, Focaliser, Élucider, Réguler et Clore (Vermersch, 1994). Prenons maintenant le temps de voir comment se déroule chacune des étapes de la conduite d'un entretien d'explicitation de l'action.

²⁹ Vermersch (1996) mentionne qu'« en matière d'expérience subjective, la rupture épistémologique (au sens de Bachelard) qui distingue le réalisme naïf pré scientifique et l'élaboration de connaissances scientifiques, passe par cette prise de conscience contre intuitive l'accès, la description, l'analyse, de l'expérience subjective est le produit d'une démarche experte, médiante, élaborée, s'apprenant non sans difficultés, s'exerçant et se perfectionnant sur plusieurs années » (p. 2). Afin de réussir à mener des entretiens d'explicitation de l'action, nous avons d'abord suivi la formation offerte à l'été 2017 dans le cadre du programme de maîtrise en danse de l'UQAM, par la professeure Caroline Raymond, formatrice de base à l'entretien d'explicitation certifiée par le Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX2). Nous nous sommes ensuite entraînée pendant quelques mois jusqu'au moment de notre production de données.

Afin de faciliter la compréhension de la démarche de l'entretien d'explicitation, nous avons chiffré en ordre chronologique les étapes de l'IFERC dans la section suivante. Toutefois, il est à noter qu'un va-et-vient constant entre les étapes se vit lors d'un entretien. Puisque c'est l'interviewé-e qui choisit le moment dont il souhaite décrire ou expliciter, l'intervieweur doit se réajuster constamment et parfois revenir à l'étape 1 d'un entretien afin de mieux cerner le moment choisi ou de mieux guider l'interviewé-e durant l'entretien. Commençons par l'étape 1, soit l'étape fondamentale à tout entretien d'explicitation de l'action.

1. Initialiser : l'établissement d'un contrat de communication

Une relation de confiance doit s'installer entre l'intervieweur ou le chercheur (B) et l'interviewé, ou dans notre cas, l'enseignante (A)³⁰. Pour que cette relation s'établisse, il doit y avoir un contrat de communication, acte éthique et technique, qui consiste en une acceptation libre de la part de la personne A et une assurance du respect de ses limites, refus, oublis, ou toute autre demande par la personne B. Ce contrat se négocie entre les deux personnes dès le début de la rencontre et doit être renouvelé autant de fois que nécessaire afin que la personne A sente qu'elle est toujours d'accord et qu'elle consent à emprunter le chemin que B lui suggère. « Tous ces éléments pointent une évidence : avec ce questionnement, nous pénétrons dans l'intimité psychique du sujet, nous abordons sa pensée privée. Il n'est, déontologiquement, pas souhaitable et, techniquement, pas possible d'aller dans ce domaine sans précautions ni garanties pour l'interviewé » (Vermersch, 1994, p. 108). À la suite de l'explication du déroulement de l'entretien, nous avons demandé à l'enseignante interviewée de faire un choix de situation ou le choix d'un moment où elle avait senti ses élèves particulièrement motivés. Voici, comme réalisée en entretien, la mise en place d'un contrat de communication que nous avons établi avec l'enseignante Annie de l'école A.

B : Quand tu seras prête, tu pourras ouvrir les yeux. Alors, si tu le veux bien Annie, je te propose de laisser revenir à toi un moment précis, où t'as senti tes élèves de quatrième secondaire particulièrement motivés en classe de danse.

A : Ça peut être n'importe quel moment?

³⁰ Des exemples d'analyse des entretiens d'explicitation de l'action réalisés avec chacune des participantes se retrouvent à l'Annexe K, sections 2 et 3). L'intervieweur (nous = B) et l'interviewée (l'enseignante = A).

B : Ça peut être n'importe quel moment.

A : Ça pourrait être cette semaine?

B : Oui.

A : Je pense que je vais y aller avec celui-là.

B : Ouais?

A : Ouais.

B : OK, donc ton moment souvenir, tu l'as en tête?

A : Oui.

B : OK, hum, bon si tu veux bien, on s'arrêter sur ce moment-là en particulier, précisément. Est-ce que t'es d'accord?

A : Oui. (EDE Annie, p. 1)

2. *Focaliser : l'incitation à explorer un moment spécifié*

Après une première description du contexte parsemé de commentaires, d'opinions, et de justifications de la part de l'enseignante, nous l'avons guidée vers le choix d'un moment spécifié. Ainsi, l'enseignante a été invitée à décrire ce qui s'est passé et ce qu'elle a fait lors du moment choisi (description de l'action). Voici un exemple de focalisation sur un moment vécu passé lors de l'entretien avec l'enseignante Suzie de l'école B :

B : OK. Donc est-ce que tu peux me décrire ce moment-là précisément?

A : On avait passé quelques cours à apprendre le début de l'échauffement. Je leur avais présenté la compagnie [de danse]. Ils avaient identifié des concepts en regardant des extraits, puis après ça, j'avais écrit au tableau les consignes de création deux par deux qui reprenaient un peu ces principes-là qu'ils devaient intégrer. Puis, je me souviens que j'avais été impressionnée parce qu'ils étaient vraiment, vraiment... J'ai dû... Je pense qu'il y a une [personne de la] direction qui est venue, j'ai dû m'extraire du local pendant 5-10 minutes, pis quand je suis revenue, tout le monde, tout le monde travaillait, tout le monde était super motivé. Il y a même des équipes qui s'entraidaient, qui se donnaient des commentaires.

B : OK, OK.

A : [Donc] ils étaient vraiment impliqués.

B : [Et] à ce moment-là, qu'est-ce que tu faisais? Au moment où les élèves étaient en création, est-ce que c'est de ce moment-là que tu veux parler [...] ou quand tu as expliqué les consignes? Est-ce que tu veux parler du moment quand tu es revenue en classe suite à ta discussion avec la direction? [...]

A : [...] Bien, ils étaient tellement impliqués. J'observais, mais je ne voulais pas entrer dans leur bulle, donc j'étais disponible si je voyais qu'il y avait un blocage ou si quelqu'un avait besoin d'être encadré ou réencadré. Ou si je sentais que j'avais besoin de spécifier « N'oubliez pas tel aspect ». Mais je trouvais qu'ils étaient impliqués, que j'étais plus là en disponibilité qu'en intervention.

B : OK, donc dans le fond, le moment sur lequel tu souhaites revenir est celui lorsqu'ils étaient à la tâche quand tu es revenue en classe suite à la discussion avec la direction?

A : Ouais. (EDE Suzie, p. 1-2)

Notre rôle était ensuite de formuler des relances afin d'amener à l'enseignante à contextualiser la situation et à entrer en relation avec les sensations du moment spécifié. Ainsi, « le sujet recontacte son vécu subjectif dans la situation de référence » (Faingold, 2005, p. 3). À tout moment, si l'enseignante ne se souvenait plus du déroulement ou d'une précision, nous dédramatisons la situation et rassurons la participante qu'il n'y avait rien de grave dans cela. L'interviewée (A) était alors invitée à renégocier le contrat de communication afin de rediriger son attention vers une situation ou un moment autre.

3. *Élucider : Recherche d'une position de parole incarnée et accès au sens*

Lorsque nous avons établi un climat de confiance et que le moment était assez précis et spécifié, nous avons pu amener l'enseignante (A) à basculer tranquillement de la position de parole habituelle à la prise de parole incarnée, et donc à l'amener à être en évocation.

L'élucidation est le but de la technique de l'entretien d'explicitation. C'est à la fois établir, aussi finement que nécessaire, la succession des actions élémentaires de façon à obtenir une description « complète » et rendre intelligible la production d'une action particulière de manière à en comprendre l'inefficacité ou les erreurs, ou bien pour mettre en évidence ce qui en a fait l'efficacité. (Vermersch, 2006, p. 135)

À ce moment de l'entretien, l'enseignante interviewée se voit réellement dans la situation passée et la vit « en ressouvenir ». À ce moment, nous avons accès à des détails précis de l'explicitation de l'action que

même la personne A ne pensait peut-être pas se rappeler. Nous sommes dans une description fine et dans une présence attentive à ce que la personne est en train de faire dans la situation. Voici un exemple de moment d'élucidation vécu durant l'entretien avec Casey de l'école C.

Je leur ai dit : « Bien pourquoi? » J'ai questionné. Il [un élève] ne voulait juste pas passer devant les autres, il était mal à l'aise. [...] Il n'avait probablement jamais dansé devant sa classe. Je lui ai dit : « Bien tu sais, je veux dire, moi je trouve ça important que tu le fasses devant les autres. T'es avec quelqu'un d'autre aussi. La classe va te supporter, moi aussi je vais te supporter. Puis c'est vraiment *le fun* que les élèves puissent avoir accès à tout, à toutes les dimensions de tout le monde, tu sais ». Tout le monde a fait vraiment des choses éclectiques, c'était vraiment différent, [sur des sujets différents], avec des styles différents, des musiques différentes. Puis j'ai dit : « Vous autres, vous avez votre couleur, et c'est important. C'est intéressant que tout le monde voie d'autres choses parce que sinon eux, tu leur empêches en même temps d'avoir accès à quelque chose qui pourrait... Si toi tu ne présentes pas, ils n'ont pas accès à ça, à cette façon de voir la danse. Et à cette dynamique aussi ». (EDE Casey, p. 8)

4. Réguler : une renégociation du contrat de communication

La régulation est essentielle au bon déroulement éthique d'un entretien d'explicitation. Elle se veut un moment où nous prenons le temps de renégocier le contrat de communication avec l'enseignante interviewée afin de s'assurer qu'elle est toujours d'accord de poursuivre et de suivre notre guidance. Voici deux exemples de relances qui ont permis la régulation :

B : On n'est pas dans le jugement, c'est correct. Donc, dans le fond, si on revient au moment où tu leur as donné des explications de départ, tu as rappelé les critères d'évaluation, ils se séparent en équipe, et là, toi à ce moment-là, tantôt, tu disais que tu partais, que t'allais d'une équipe à l'autre. Donc est-ce que tu es d'accord pour revenir à ce moment-là? Puis, dans le fond, qu'est-ce que tu fais concrètement à ce moment-là? Quand tu vas voir une équipe, la première équipe? (EDE Casey, p. 4)

B : Oui, mais ça m'intéresse ce moment-là, est-ce que t'es d'accord pour qu'on s'y attarde un petit peu? (EDE Annie, p. 7)

5. Clore : une transition douce vers la fin de l'entretien

Il est essentiel, au terme de l'entretien, de prendre le temps de clore afin de sécuriser l'enseignante qui a été interviewée dans ce qu'elle vient de vivre et de lui donner l'occasion d'accompagner A dans une sortie graduelle de l'évocation. Ainsi, nos participantes ont pu se sentir prises en compte, écoutées et respectées. Voici un exemple de clôture de l'entretien avec Annie de l'école A :

B : Super, est-ce que tu aurais autre chose à ajouter par rapport à la révision de ta section Haka avec ce groupe de secondaire 4?

B : Non, c'est pas mal tout ce qu'on a fait.

A : Super, alors merci de ta générosité.

B : Ça fait plaisir!

A : Merci d'avoir partagé, voilà! (EDE Annie, p. 13)

Cela conclut la section qui porte sur le déroulement de la conduite d'un entretien d'explicitation de l'action mené avec les trois enseignantes sondées. Maintenant, portons notre attention sur la manière de mener une entrevue semi-dirigée avec les élèves interviewées.

3.2.1.3 Entrevues semi-dirigées

L'entrevue semi-dirigée auprès des élèves est notre troisième méthode de production de données³¹. On le connaît également sous le nom d'entretien à questions ouvertes (Boutin, 2018). En effet, la principale caractéristique de ce type d'entretien réside dans une liberté de l'interviewé, ici l'élève, à l'intérieur d'un canevas de questions proposé par l'intervieweur (voir Annexe C). Les élèves étaient donc libres de répondre comme elles le souhaitaient aux questions. À travers les entrevues semi-dirigées avec les élèves, nous souhaitons avoir accès à leurs représentations de ce qu'est la motivation, la motivation en danse et les stratégies pédagogiques, perçues comme motivantes, mises en œuvre par leur enseignante de danse. Elles ont ainsi pu communiquer leur perception sur le sujet de la recherche, et ce, avec leurs propres mots et leur propre vision des choses.

Il y a plusieurs facteurs qui peuvent influencer le déroulement positif et efficace d'une entrevue. Goffman (1973/1996) parle des éléments de la mise en scène de l'entretien pour désigner ces facteurs. Pour nous, le choix d'un moment et d'un lieu propices à l'entrevue, qui offrent un environnement calme, non

³¹ Notre souhait initial était de débiter par une entrevue semi-dirigée, puis de basculer dans un entretien d'explicitation de l'action. Cependant, lors de la collecte de données, nous avons tenté en vain de basculer dans l'EDE. Après avoir donné beaucoup d'informations à travers l'entrevue semi-dirigée, les élèves semblaient fatiguées et moins attentives, ce qui a occasionné une difficulté à passer doucement à l'EDE. Pour nous, il était important de respecter l'état des élèves.

déstabilisant, tout en offrant le temps nécessaire à la réalisation de l'entretien étaient des éléments clés de la mise en scène de l'entrevue. L'utilisation de l'enregistreur devait aussi être la plus discrète possible afin que l'adolescente l'oublie et se sente bien.

3.2.1.4 Pertinence du choix des outils

Chacun des outils de collecte de données nous a permis de répondre à des objectifs de la recherche, et de façon plus spécifique, à des sous-questions de recherche. Tous étaient donc essentiels à la bonne conduite de cette étude. Le Tableau 3.2 permet de mettre en relation les outils méthodologiques avec les objectifs et les questions de recherche. Il peut se lire de gauche à droite, en partant de l'outil méthodologique choisi, suivi des objectifs de la recherche rattachés à cet outil, des sous questions auxquelles il permet de répondre, ainsi que de l'échéancier de la collecte de données.

Tableau 3.2 Résumé des objectifs poursuivis, en lien avec les sous-questions de recherche et les outils méthodologiques utilisés et dates des étapes ultérieures

Outils méthodologiques	Objectifs de la recherche	Sous-questions de recherche	Production des données	Analyse des données	Interprétation des données et rédaction
Questionnaire en ligne	Identifier des pratiques pédagogiques de leur enseignante de danse qui les motivent; Comprendre en quoi elles contribuent à la motivation scolaire Dégager les valeurs au fondement du choix des stratégies mises en œuvre par les enseignantes de danse	Quelles sont les stratégies pédagogiques motivantes perçues par les élèves? Quelles sont les valeurs au fondement des stratégies pédagogiques motivantes mises en œuvre?	Juin 2018 (groupes d'élèves au moyen du questionnaire électronique) Juin à octobre 2018 (entretiens avec les enseignantes et entrevues avec les élèves?)	Janvier 2020 à juin 2021	Juillet 2021 à Mars 2022
Entrevue semi-dirigée avec l'élève en danse	Identifier et comprendre les stratégies pédagogiques motivantes	Quelles sont les stratégies pédagogiques motivantes			

	<p>mises en œuvre par leurs enseignantes de danse</p> <p>Dégager les valeurs au fondement du choix des stratégies mises en œuvre par les enseignantes de danse</p>	<p>perçues par les élèves?</p> <p>Quelles sont les valeurs au fondement des stratégies pédagogiques motivantes mises en œuvre?</p>			
<p>Entretien d'explicitation de l'action avec l'enseignante de danse</p>	<p>Décrire les stratégies pédagogiques et les conditions mises en place dans la classe de danse qui susciteraient la motivation des élèves</p> <p>Dégager les valeurs au fondement du choix des stratégies mises en œuvre par les enseignantes de danse</p>	<p>Quelles sont les conditions à mettre en place et les stratégies pédagogiques mises en œuvre par des enseignantes en danse afin de rendre les tâches motivantes pour les élèves?</p> <p>Quelles sont les valeurs au fondement des stratégies pédagogiques motivantes mises en œuvre?</p>			

Maintenant que nos outils de production de données ont été décrits et expliqués, attardons-nous davantage aux aspects éthiques considérés et mis en place pour notre étude afin d'assurer le respect des personnes et de la dignité humaine, ainsi que pour démontrer une préoccupation importante envers le bien-être et le traitement juste et équitable des participants.

3.3 Aspects éthiques

Dans un premier temps, nous avons procédé à la rédaction d'un protocole éthique et fait le dépôt d'une demande d'approbation éthique auprès du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) de l'UQAM. Cette demande (N° 2381) a été déposée le 29 janvier

2018. Le Comité nous a demandé quelques précisions, puis, à la suite de notre envoi de l'approbation de la demande d'expérimentation de la CSDM, nous avons reçu une approbation de la part du CERPÉ le 21 mars 2018 (voir Annexe D). Nous avons également demandé une prolongation à notre certificat éthique d'un an qui a été acceptée le 22 février 2019 (Annexe E).

Dans un deuxième temps, nous avons fait une demande d'expérimentation à la CSDM qui a été acceptée (projet de recherche N° 46; dépôt de la demande : 2 novembre 2017 pour l'hiver 2018 et l'année 2018-2019, voir Annexe F). Puis, une analyste de la CSDM a entrepris des démarches pour contacter les directions des trois écoles secondaires de la CSDM où la danse est enseignée. En 2017, lors de la demande d'expérimentation, il y avait seulement trois écoles secondaires qui offraient un programme de danse. Notre demande d'expérimentation a donc d'abord ciblé ces trois écoles. Toutefois, puisque notre collecte de données allait se faire en 2018-2019 également, une quatrième école offrant la danse s'est ajoutée. Trois écoles sur quatre ont accepté la demande.

Dans un dernier temps, après l'approbation de notre demande d'expérimentation à la CSDM, la réception de notre certificat éthique du CERPÉ et l'acceptation de la part des directions des écoles ciblées, l'analyste de la CSDM a communiqué avec les enseignantes des trois écoles, sans toutefois recevoir de retour de leur part. Elle nous a donc suggéré de prendre le relais et de contacter les trois enseignantes spécialistes en danse de ces écoles. À la suite d'un échange de courriels, elles ont toutes trois accepté volontairement de participer à notre étude (voir formulaire en Annexe G).

Lors de la production de données, nous avons pris toutes les mesures nécessaires pour éliminer les problèmes éthiques potentiels. D'abord, l'autorisation parentale était requise afin que l'élève mineur puisse participer à cette étude (voir formulaire en Annexe H). Ensuite, considérant le lien d'emploi entre la chercheuse et une école participante, nous nous sommes assurée de rompre le lien d'enseignement-évaluation. À cet effet, nous n'interrogeons pas nos propres élèves. Il n'y avait donc aucun lien d'autorité ou d'évaluation avec les élèves sondés. De plus, aucun enjeu d'évaluation n'était présent afin de ne pas induire une forme de désirabilité sociale. Finalement, l'anonymisation de tous les participants est un élément clé qui a permis de préserver l'identité des élèves et des enseignantes et d'éliminer toute possibilité de retrouver l'identité des participants. De façon complémentaire, nous avons utilisé des pseudonymes en vue de compiler les résultats des entretiens d'explicitation menés auprès des enseignantes et des entrevues semi-dirigées menés auprès des élèves participants.

Une fois les considérations éthiques présentées, il s'avère important d'expliquer, dans la prochaine section, les raisons qui nous ont poussée à choisir la CSDM comme terrain pour notre étude.

3.4 Terrain de recherche choisi

3.4.1 Choix de la commission scolaire

Puisque nous nous intéressons au contexte scolaire montréalais, et que nous le connaissons bien en y ayant enseigné pendant plusieurs années, la CSDM s'est avérée un choix pertinent et évident pour plusieurs raisons, notamment pour la présence de bassins d'élèves diversifiés (genres, cultures), son offre de danse dans plusieurs écoles secondaires et la présence d'enseignantes spécialistes en poste. C'est également à la CSDM que le taux de diplomation (74,4 %) est le plus bas parmi les cinq commissions scolaires de l'île de Montréal³².

Puisque notre projet de recherche s'est déroulé sur l'île de Montréal, il s'avère important de prendre un moment afin de bien cerner la population étudiante qui fréquente ses écoles. Cinq grandes commissions scolaires se partagent le territoire montréalais, dont trois francophones, la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois et la Commission scolaire de Montréal; et deux anglophones, soit le *English Montreal School Board* et le *Leaster B. Pearson School Board*. Celle qui couvre le plus de grand espace territorial et que nous avons étudiée est la CSDM. Justement, « situées en milieu urbain, les écoles de la CSDM épousent les caractéristiques de Montréal, métissage de cultures diverses, riche d'un bouillonnement de créativité et d'une vitalité culturelle remarquable. » (CSDM, 2018, p. 2) Ces établissements scolaires reflètent, par divers parcours et activités, le dynamisme culturel d'une métropole reconnue à l'international pour sa créativité et son leadership novateur selon la CSDM (2018). L'école, en contexte montréalais de la CSDM, est donc celle dans laquelle s'est inscrit notre objet de recherche. Afin de mieux comprendre le contexte dans lequel elle s'est réalisée, voici quelques chiffres et statistiques.

Les établissements scolaires de la CSDM sont fréquentés par des élèves qui proviennent de tous les horizons, des quatre coins du monde. Ils sont donc des lieux privilégiés d'intégration à la culture québécoise et de développement de leur identité personnelle. Selon le ministère de l'Immigration, de la

³² À titre de rappel : Il est à noter qu'au moment de l'étude, les centres de service scolaires n'étaient pas encore structurés. Ils l'ont été le 15 juin 2020.

Diversité et de l'Inclusion (2016), ce sont près de 39 000 immigrants qui s'installent à Montréal chaque année. De ce nombre, environ 9 175 jeunes de moins de 15 ans habitent avec leurs parents sur le territoire montréalais. Lorsque nous regardons de plus près les données relatives aux pays de naissance et aux langues maternelles/parlées, nous pouvons dénombrer 184 pays de naissance, 164 langues maternelles et 133 langues parlées à la maison. Au total, 49,9 % des élèves qui fréquentent la CSDM ont une langue maternelle autre que le français et 26,8 % sont nés à l'extérieur du Québec. Le plurilinguisme est une réalité qui touche tous les quartiers de Montréal, et par ricochet, la vaste majorité des établissements de la CSDM.

Selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (2013)³³, le territoire desservi par la CSDM (voir la carte en Annexe I) est majoritairement habité par des familles à faible ou très faible revenu. Deux facteurs sont utilisés afin de déterminer le seuil de défavorisation : l'indice de milieu socio-économique (IMSE) et le seuil du faible revenu (SFR). D'abord, l'IMSE représente la proportion des familles dont la mère n'a pas de diplôme (2/3 de l'indice) et dont un des deux parents est sans emploi durant le recensement canadien (1/3 de l'indice). Ensuite, le SFR se rapporte à la proportion des familles dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. De son côté, le MEES attribue aux écoles un indice de défavorisation (IMSE) de 1 à 10 auquel est attaché un financement. Une école est considérée comme étant « favorisée » lorsque son indice est de 1, 2 ou 3, « intermédiaire » pour un indice de 4, 5, 6 ou 7 et « défavorisée » s'il est de 8, 9 ou 10. À la CSDM, 72 % des écoles primaires et 91 % des écoles secondaires se voient attribuer un indice de 8, 9 ou 10. Ces données en lien avec le plurilinguisme et la défavorisation nous donnent un portrait clair de la population étudiante qui fréquente les écoles ciblées par notre recherche.

3.4.1.1 La danse à l'école à la CSDM

La danse est l'un des quatre arts qu'il est possible d'offrir dans les écoles primaires et secondaires du Québec. À la CSDM, au moment où nous avons produit nos données, trois écoles secondaires où la danse était enseignée ont été ciblées. Pour notre étude, nous les avons nommées écoles A, B et C afin d'anonymiser les résultats. Ces écoles donc sont situées sur le territoire montréalais, où près de deux personnes sur cinq sont issues de l'immigration, où pour près de 12 % de la population, la seule langue parlée est l'anglais, où 28 % des ménages sont à faible revenu et où 36 % de la population détient un

³³ Page consultée en juin 2018. Les données ont été actualisées depuis ce temps.

diplôme d'études universitaires (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2020, p. 7). Par ailleurs, en ce qui a trait à l'immigration, la population immigrante montréalaise est issue principalement d'Haïti (7,8 %), d'Algérie (6,2 %), de l'Italie (6,1 %), de la France (5,9 %) et du Maroc (5,8 %). Voyons maintenant d'un peu plus près le recrutement dans nos trois écoles ciblées.

3.4.2 Recrutement des enseignant·e·s et de leurs élèves

Nous avons recruté trois enseignantes qui enseignent chacune à un groupe de 32 élèves de la 4^e année et/ou de la 5^e année du secondaire. Il y avait donc une possibilité de recruter 96 participants d'âge scolaire pour répondre au questionnaire électronique et trois élèves pigés au sort parmi ceux-ci (un par groupe de 32 élèves par école) pour participer à une entrevue semi-dirigée. Toutefois, puisque nous avons absolument besoin de la signature des parents sur le formulaire de consentement, plusieurs élèves, même s'ils avaient le désir de répondre au questionnaire électronique, n'ont pas pu participer à notre étude, car plusieurs formulaires n'ont pas été signés par les parents d'élèves mineurs. Cela explique le nombre total de 41 élèves des trois écoles qui ont finalement participé à notre recherche en remplissant, dans un premier temps, le questionnaire électronique (41 participants sur une possibilité de 96 pour un taux de participation de 43 %). Dans les prochaines sections, nous référerons à ces élèves à l'aide de la nomenclature ID afin de préserver leur confidentialité. Voici la répartition des ID en fonction des trois écoles : ID1 à ID23 vont à l'école A, ID24 à ID37 vont à l'école B et ID38 à ID41 vont à l'école C. Sur les trois élèves pigées au hasard, seulement deux ont répondu favorablement à notre demande d'entrevue semi-dirigée, soit Espée, élève de l'école A et Diana, élève de l'école B. Nous souhaitons conserver notre devis méthodologique, ce pourquoi nous ne sommes pas allée chercher un·e troisième élève pour participer à nos entretiens. À l'école C, la production de données s'est déroulée pendant le mois de juin 2018. Nous voulions octroyer un maximum de temps aux élèves pour rendre leur formulaire de consentement signé par leurs parents et ainsi avoir un échantillon d'élèves participants plus grand à l'école C. Or, nous avons tenté d'entrer en communication avec les parents de l'élève pigée au hasard plusieurs fois par courriel, en vain. Qui plus est, l'élève elle-même n'a pas donné suite à l'invitation malgré les nombreux rappels. Comme nous étions rendus à la période cruciale des examens de fin d'année de 4^e et 5^e secondaires, il est possible de croire que ce n'était pas un moment favorable pour procéder à cet entretien.

3.4.2.1 Critères de sélection

Les trois critères de sélection pour les enseignants·e·s participant·e·s de la CSDM étaient les suivants : 1) posséder un baccalauréat en enseignement de la danse de l'UQAM et détenir un brevet d'enseignement

délivré par le MEQ 2) enseigner depuis au moins trois ans en milieu scolaire et 3) enseigner à des groupes de 2^e cycle du secondaire. La CSDM est entrée en communication avec trois milieux scolaires où la danse est enseignée pour offrir aux enseignant-e-s l'opportunité de participer ou non à cette étude. Après quelques relances, les trois enseignantes des trois écoles approchées ont répondu à l'appel. Comme les enseignantes rencontraient les critères de sélection, elles ont pu choisir par elles-mêmes l'un de leurs groupes d'élèves de la 4^e année et/ou de la 5^e année du secondaire à qui allait s'adresser le questionnaire.

Les élèves de ces groupes sont donc également devenus les participants de notre recherche. Ceux-ci ont aussi eu le choix de participer ou non à un ou aux deux des volets de cette étude (questionnaire électronique et entrevue semi-dirigée), et ce, en toute connaissance de cause. Puisqu'ils sont mineurs, les élèves ont dû faire signer le formulaire de consentement par leurs parents. Pour l'entrevue semi-dirigée, parmi tous les participants qui ont eu l'autorisation parentale de participer à ce volet de l'étude, nous avons procédé à un tirage au sort pour sélectionner un élève qui allait y participer dans chaque groupe. Ensuite, nous avons contacté l'élève, dont le nom avait été tiré au sort, par courriel. Ceux-ci avaient la liberté d'accepter ou de refuser de participer à ce volet de la collecte de données.

Les élèves participant à notre étude sont donc des élèves inscrits dans des groupes de danse du cursus obligatoire ou du cursus optionnel en danse de la 4^e année et/ou de la 5^e année du secondaire dans trois écoles secondaires de la CSDM qui offrent cette discipline. Aucune discrimination de genre, d'orientation sexuelle, de religion ou de culture n'a été faite pour la sélection des participants.

Les élèves de la 4^e année et/ou de la 5^e année du secondaire ont été ciblés pour cette recherche pour deux raisons. D'abord, c'est à partir de l'âge de 15 ans qu'il y a un plus grand risque pour le décrochage scolaire (MEQ, 2004b). Puisque nous voulions sonder les élèves en lien avec leur motivation scolaire, ce groupe d'âge est un choix logique et cohérent avec notre concept central, la motivation scolaire.

Par ailleurs, depuis 2003 pour le 1^{er} cycle du secondaire et 2007 pour le 2^e cycle, l'enseignement des arts est obligatoire, et ce, à raison de 100 heures par année au 1^{er} cycle et de 50 heures par année au 2^e cycle du secondaire. Les élèves qui se sont rendus jusqu'en 4^e année ou en 5^e année du secondaire ont donc un bagage artistique et une possibilité de 3 ans d'expérience en danse au secondaire. Le spectre temporel dans lequel ils peuvent puiser leurs réponses en lien avec leurs perceptions des stratégies pédagogiques qui suscitent la motivation scolaire est donc plus vaste, et par conséquent, possiblement plus riche que celui des élèves de 1^{er} cycle. Nous avons donc choisi d'exclure les autres niveaux pour les deux raisons

citées. La prochaine section présentera de façon plus précise le portrait des participant-e-s à cette recherche.

3.4.3 Les participant-e-s

Cette étude n'aurait pu être réalisée sans l'implication des élèves des écoles recrutées. L'importance de les questionner et de sonder leurs perceptions est sans équivoque. Par ailleurs, sans l'implication de leurs enseignantes, nous n'aurions pas pu réaliser ce projet de recherche non plus. L'échantillon pour ce projet de recherche a donc été formé « à partir de groupes naturels, c'est-à-dire tout collectif qui existe indépendamment de l'étude » (Savoie-Zajc, 2011, p. 130). C'est à partir de groupes classes déjà existants dans diverses écoles de la CSDM que nous avons réalisé notre étude. Regardons maintenant les caractéristiques des participant-e-s d'un peu plus près.

3.4.3 Présentation des enseignantes participantes à l'étude

D'abord, nous présenterons les trois enseignantes³⁴ participant à notre étude : Annie, qui enseigne à l'école A; Sophie, qui enseigne à l'école B; et Casey, qui enseigne à l'école C. Les trois enseignantes (Annie, Sophie et Casey) possèdent toutes trois un baccalauréat en enseignement de la danse de l'UQAM ainsi qu'un brevet d'enseignement délivré par le MEQ. Dans la prochaine section, nous présenterons le profil de chacune des enseignantes.

Annie, enseignante à l'école A

Annie est une enseignante qui travaille dans le milieu scolaire depuis 4 ans (incluant l'année 2018-2019, année où nous avons réalisé notre entretien), dont 3 ans à l'école A. Elle enseigne la danse en formation optionnelle (cours qui se donne 1 à 2 fois par semaine selon le groupe) offerte à l'ensemble des groupes réguliers et ceux du programme d'éducation internationale.

Suzie, enseignante à l'école B

Suzie a débuté l'enseignement de la danse en milieu scolaire en région, puis elle a changé de milieu pour travailler à la CSDM à l'école B depuis 8 ans. Elle enseigne dans une école où des cours obligatoires (à

³⁴ Puisque les enseignantes spécialistes en danse à la CSDM sont uniquement des femmes, le féminin sera utilisé d'office.

raison de deux fois par 9 jours) et des cours optionnels (à raison de quatre fois sur 9 jours) en danse sont à l'horaire des élèves du cursus régulier et en adaptation scolaire.

Casey, enseignante à l'école C

De son côté, Casey a une expérience variée dans le monde de l'enseignement et de l'enseignement de la danse depuis treize ans. Elle en enseigné en milieu scolaire au secteur régulier au primaire et au secondaire dans la région montréalaise, dans une école primaire alternative à Montréal ainsi qu'en milieu récréatif en région. Elle est arrivée comme spécialiste en danse à l'école C depuis peu (moins d'un an). Le programme de danse est relativement nouveau à cette école. Tous les élèves de l'école dansent à raison de deux cours par cycle de 9 jours.

3.4.4 Présentation des échantillons d'élèves participants

Pour notre étude, nous avons d'abord fait passer le questionnaire électronique aux 41 élèves autorisés à le faire par leurs parents (formulaire de consentement signé). Puis, nous avons mené nos entrevues semi-dirigées avec deux élèves. Voyons le portrait de ces deux types de répondants.

Élèves ayant répondu au questionnaire électronique

Les répondants au questionnaire électronique sont au nombre de 41, dont 75 % sont des filles. Au moment de la collecte de données, ils avaient 15 ans (36 %), 16 ans (30 %), 17 ans (20 %) et 18 ans (5 %). Les mères de 50 % des élèves sondés possèdent un diplôme universitaire (certificat, baccalauréat ou maîtrise) contre 39 % chez les pères. Il est à noter que 12 % des mères et 7 % des pères possèdent un diplôme d'études secondaires uniquement ou ont fréquenté l'école primaire seulement. Presque le deux tiers des élèves sondés à travers les trois écoles sont citoyens canadiens (65 %). À l'école A, les élèves sondés sont majoritairement canadiens (76 %). Le Portugal, le Maroc, la Corée du Sud, le Chili et l'Italie sont les autres pays d'origine des élèves (4 % par pays). À l'école B, 36 % des élèves sondés sont canadiens, 29 % haïtiens, 4 % ghanéens, 4 % congolais, 4 % portugais, 4 % irlandais et 4 % pakistanais. À l'école C, tous les élèves sont canadiens.

Élèves ayant été interviewées

Maintenant que nous connaissons mieux le portrait des 41 élèves sondés, il s'avère essentiel de décrire deux de ces élèves, pigées au hasard, qui ont participé aux entrevues semi-dirigées. Poursuivons donc avec une description de chacune de ces deux élèves.

Espée de l'école A

Espée est une jeune fille d'origine canadienne de 4^e secondaire inscrite au cours obligatoire en danse. À l'école A, les élèves ont le choix entre arts plastiques, art dramatique ou danse comme cours obligatoire. C'est une élève qui travaille bien en classe, volubile mais timide à la fois. Elle aime bien l'école et réussit généralement bien. Toutefois, sa perception d'elle-même n'est pas très positive quand il vient à la danse, car elle ne se sent pas particulièrement douée ou talentueuse dans cette discipline, et ce, même si elle est en réussite dans le cours de danse. Sa mère a déjà dansé lorsqu'elle était plus jeune et elle s'intéresse encore à la danse. D'ailleurs, Espée aime aller voir des spectacles avec sa mère à l'extérieur de la classe de danse.

Alors qu'elle était élève au primaire, sa mère l'a inscrite à un cours de danse contemporaine en milieu de loisirs. Cette expérience l'a traumatisée, puisque l'enseignante leur demandait souvent de faire de l'improvisation sans les guider. Ayant une personnalité gênée, cela a occasionné beaucoup d'anxiété à Espée et lui a donné une mauvaise image de la danse. Elle a d'ailleurs été plusieurs années sans danser après cette expérience difficile. Puis, elle s'est inscrite au cours obligatoire en danse en 1^{re} et en 2^e secondaires à l'école A. Elle n'a pas choisi le cours de danse en 3^e secondaire, car elle n'aimait pas particulièrement le cours ni l'enseignante. En 4^e secondaire, puisque ses amies ont choisi le cours de danse et qu'il y avait eu un changement d'enseignante de danse à l'école, elle a décidé de donner une seconde chance à la danse. Elle est très heureuse de son choix.

Diana de l'école B

Diana est une jeune sportive d'origine congolaise de 5^e secondaire inscrite en danse depuis sa 1^{re} secondaire à raison d'une ou deux périodes par neuf jours. En secondaire 1, 2, 3 et 4, le cours de danse qu'elle avait à son horaire était le cours obligatoire, c'est-à-dire qu'elle n'avait pas fait le choix d'y être inscrite. En secondaire 5, elle a choisi d'elle-même le cours optionnel de danse. C'est une étudiante-athlète qui aime l'école, le sport et la danse. C'est une jeune femme de peu de mots offrant de courtes réponses concises aux questions.

Ayant brossé le portrait de nos participants à l'étude, nous passons donc au déroulement de notre production de données.

3.5 Déroulement de la collecte de données

Nous avons vu précédemment les trois modalités de production de données permettant de répondre à notre objectif de recherche, soit de comprendre les stratégies pédagogiques qui suscitent la motivation scolaire telles qu'elles sont perçues et vécues par les élèves et leurs enseignantes. Dans un premier temps, un questionnaire électronique destiné aux élèves des groupes classes en danse a été rempli par les élèves. Dans un deuxième temps, il y a eu conduite d'un entretien d'explicitation avec les enseignantes de danse. Dans un troisième et dernier temps, une entrevue semi-dirigée a eu lieu avec une élève de deux des trois classes. Examinons plus en détail comment s'est déroulée la collecte de données pour chacun de ces outils.

3.5.1 Passation du questionnaire

Les élèves ont rempli le questionnaire en ligne sur la plateforme d'enquêtes/questionnaires *Lime Survey*. Cette dernière a été utilisée afin de publier les questionnaires électroniquement pour ensuite compiler les données. La durée de la passation du questionnaire variait entre 10 et 30 minutes, selon leur vitesse de lecture et leur application à compléter les réponses lorsque nécessaire. Le questionnaire électronique a été complété au laboratoire d'informatique de l'école, durant l'une des classes de danse inscrite à l'horaire des participants entre les mois de juin et de décembre 2018. Une fois cette première étape de la production de données terminée, nous avons entamé les entretiens d'explicitation de l'action avec les enseignantes participantes à notre étude. La section suivante y sera consacrée.

3.5.2 Réalisation des entretiens d'explicitation

Nous avons réalisé un entretien d'explicitation avec chacune des enseignantes participantes à la recherche. Chaque entretien a duré entre 30 et 40 minutes et s'est déroulé à l'école secondaire de l'enseignante, et ce, dans un lieu calme et éloigné du bruit (par exemple : bureau de l'enseignante ou la salle de classe vide). Chacune des enseignantes a choisi le moment où s'est tenu l'échange, entre les mois de mars et de décembre 2018. Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'une application de dictaphone sur notre téléphone cellulaire (en mode avion où les données de localisation étaient désactivées). Une fois les enregistrements réalisés, ils ont été transférés sur le bureau de notre ordinateur et étaient seulement accessibles à travers l'utilisation d'un mot de passe.

Chacun de nos entretiens a été un moment unique. Puisque c'est l'enseignante interviewée qui a choisi le moment qu'elle voulait partager, il n'y a pas eu de préparation de questions préétablies comme dans une entrevue plus typique. Nous nous sommes donc ajustée au propos de l'enseignante et l'avons guidée vers l'explicitation de ses actions.

Lors de la conduite des entretiens, nous avons été extrêmement prudente afin de nous assurer qu'ils soient respectueux sur le plan éthique et humain. Être empathique, attentive et à l'écoute sont des qualités que nous avons mises de l'avant afin de rendre les enseignantes participantes à la recherche à l'aise et leur permettre de s'ouvrir en toute confiance. Nous avons aussi adopté un accord postural optimal (Vermersch, 1994), c'est-à-dire que nous avons créé un positionnement qui permettait à l'intervieweuse d'être légèrement en diagonale et en retrait à l'arrière de l'interviewée afin de lui permettre d'entrer dans sa bulle. Ce n'est donc pas un entretien qui s'est vécu en face à face.

Au début de l'entretien, il s'est avéré important d'amener chaque enseignante à entrer en évocation de leur moment d'enseignement passé et de les relancer pour leur permettre de décrire leur expérience telle qu'elles l'ont vécue en classe de danse auprès de leurs élèves. Nous avons accueilli l'évocation de la participante et l'avons aidée à y rester attentive, sans toutefois insister ou forcer l'autre à se souvenir des détails. Même si nous avons vu précédemment que nous ne pouvons pas préétablir des questions comme dans une entrevue dirigée, nous avons préparé un canevas de questions (voir Annexe J) possibles ainsi que des relances éventuellement utilisables. Lors des entretiens, nous avons posé des questions et des relances vides de contenu afin de ne pas inférer avec le discours ou de mettre des mots dans la bouche de notre interviewée, tout en évitant les présupposés de toutes sortes, autant dans nos questions que dans nos relances

Nous avons circonscrit les détails autour des modalités des entretiens d'explicitation de l'action réalisés avec les enseignantes participantes à notre étude. Du côté des élèves, nous avons choisi de mener des entrevues en utilisant la méthode semi-dirigée. La prochaine section portera donc sur la collecte de données par entrevue semi-dirigée.

3.5.3 Réalisation des entrevues semi-dirigées

Afin de rendre l'élève la plus à l'aise possible et de disposer de suffisamment de temps, les entrevues se sont déroulées après l'école, au moment choisi par les élèves. Ces entrevues ont duré entre 25 et 35

minutes et se sont déroulées dans un lieu calme et éloigné du bruit, soit dans studio de danse vide (entretien avec l'élève Espée de l'école A) et dans un petit bureau privé près des studios de danse (entretien avec l'élève Diana de l'école B). L'élève avait préalablement rempli le questionnaire avant de réaliser l'entrevue. Celles-ci ont été réalisées entre les mois de septembre et de décembre 2018. Tout comme lors des entretiens d'explicitation avec les enseignantes, nous avons enregistré les entrevues et stocké les données au même endroit, soit dans un dossier informatique sur notre bureau d'ordinateur, le tout verrouillé par un mot de passe. Il est à noter que nous avons été la plus discrète que possible avec l'utilisation de l'enregistreur, comme Goffman (1973/1996) le suggère, afin que l'élève oublie sa présence, et se sente à l'aise lors de l'entrevue.

Il était bien important de créer des conditions favorables à une bonne conduite d'une entrevue avec une adolescente, telles que celles explicitées par Boutin (2018). Pour ce faire, nous avons expliqué la nature de la rencontre à l'élève afin qu'elles se sentent respectées et conscientes du but et des attentes en lien avec l'entrevue. Nous leur avons mentionné que cette entrevue se faisait entre deux personnes, qu'il s'agissait d'un échange, d'une conversation et qu'il n'y avait pas de rapport d'autorité (adulte envers adolescent) existant. Ensuite, il était bien important de leur garantir l'anonymisation des données par un choix de pseudonyme pour la recherche. Enfin, il était d'autant plus important, afin de mettre les deux élèves à l'aise le plus possible, de les informer qu'elles n'étaient pas obligées ni tenues de répondre à une question qui les mettait mal à l'aise ou à une question à laquelle elles n'avaient pas envie de répondre. Tout comme dans la conduite des entretiens d'explicitation, l'empathie, l'écoute et l'intérêt envers ce que disait les participantes ont été des éléments essentiels afin créer un climat de confiance pour elle durant ces entrevues semi-dirigées. Par ces attitudes, nous avons mis les élèves à l'aise et elles se sont senties écoutées, ce qui a entraîné un discours vrai et engagé. Les élèves ont donc pu faire référence à leur propre vécu dans la classe de danse.

Outre le fait de les rassurer quant à la confidentialité de l'entretien, nous devions également accepter une certaine résistance par moments, travailler autour d'elle et procéder avec délicatesse. Le niveau de directivité de l'entrevue peut parfois être la cause de blocages ou de résistances vécus par les élèves. Le contact initial était donc très important afin de partir sur une note positive. Après le début des entrevues, nous avons été attentive à ce qui se déroulait : non-verbal, tics nerveux, hésitations, etc. Puisque chaque jeune est unique, nous nous sommes ajustée à l'humain qui était devant nous. L'entrevue d'Espée, élève

de l'école A, a eu besoin d'être moins directive de notre part, alors que l'entrevue avec Diana, élève de l'école B, a eu besoin d'une ligne directrice plus claire de notre part.

Une fois la collecte de données explicitée, passons à la section analyse de notre étude. Nous présenterons d'abord la façon dont nous avons prévu faire l'analyse de nos données, puis comment le tout s'est réellement déroulé.

3.6 Types d'analyse des données et leurs modalités

Puisque nous avons tenu compte des repères conceptuels dans notre production de données et dans leur analyse, mais que nous nous sommes également imprégnée par le milieu scolaire et ses acteurs, nous pouvons affirmer que notre type d'analyse des données s'apparente à ce que Savoie-Zajc (2011) appelle « l'analyse selon une logique inductive modérée » (p. 138-139). En effet, nous avons le souhait de comparer et de questionner les données. Nous voulions chercher les similitudes, les écarts et les disparités entre elles, et ce, dans une perspective de quête de sens en lien avec les stratégies pédagogiques suscitant la motivation scolaire chez les élèves.

Afin de répondre à notre question et à nos sous-questions de recherche, nous avons choisi d'utiliser les trois méthodes de production de données vus précédemment. Puisque chacun comporte ses spécificités, ses limites et nous aide à répondre à chacune de nos sous-questions de recherche. La triangulation des données a permis de faire parler les données recueillies et d'« explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui [font] ressortir des perspectives diverses [... et de] favoriser l'objectivation du sens produit pendant la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 143). La combinaison des résultats des trois outils de collecte de données, ou triangulation, nous a permis de réduire les biais, assurant une rigueur de travail qui permet d'augmenter la validité de l'étude visant à mieux comprendre les stratégies pédagogiques qui suscitent la motivation scolaire chez les élèves. Finalement, puisque nous avons utilisé les perspectives des jeunes et celles des enseignantes, nous pouvons également affirmer que nous procéderons à une triangulation des sources.

Pour ce qui est des données tirées des questionnaires, la plateforme *Lime Survey* offre la possibilité de voir les résultats à travers des diagrammes circulaires, des diagrammes à bandes et des statistiques. Nous prévoyons utiliser ces représentations visuelles de nos résultats afin de les analyser.

Pour les données des entretiens et entrevues, la première étape de l'analyse prévue était leur retranscription. Ensuite, l'analyse des deux types d'entretiens devait d'abord être effectuée à l'aide de deux modèles de grilles de consignation³⁵ (voir Annexe K, sections 2 et 3). Puis, nous avons prévu utiliser la plateforme NVivo pour analyser nos données. Il était prévu d'entrer les thèmes et mots clés dans le logiciel afin de générer des thèmes et arborescences, de classer et d'organiser l'information. Puis, une analyse qualitative de ces données serait réalisée.

Après la collecte de données, nous nous sommes questionnée sur le sens que pouvaient prendre les données recueillies en lien avec les repères conceptuels et les questions posées. Nous n'avons pas suivi une trajectoire linéaire, mais avons plutôt procédé par une série de va-et-vient entre les différentes sources de données. Il est à noter que « l'analyse qualitative invite le chercheur à la création de sens à travers l'intercompréhension, l'intersubjectivité et la transparence, car nos façons de comprendre le monde sont fortement influencées par notre sensibilité théorique et expérientielle » (Mukamurera et al., 2006, p. 116). Toute cette démarche itérative dynamise l'analyse des données tout en nous permettant l'émergence et la création de sens. Analyser les données permet ainsi de tisser des liens à travers les faits accumulés (Savoie-Zajc, 2011). Examinons maintenant le type d'analyse choisi pour cette étude.

L'utilisation de la plateforme informatisée *Lime Survey* nous a permis, entre autres, de faire une première analyse de données sous forme de statistiques, de graphiques (diagrammes à bandes et circulaires) et de mots clés pour les questions de la première, troisième et quatrième section du questionnaire. En ce qui a trait à la deuxième section qui comporte de courtes réponses, nous les avons compilées manuellement afin de faire des regroupements de données à partir des réponses des élèves. Toutes ces données ont été analysées de manière qualitative. Par exemple, pour certaines questions à réponses courtes, nous avons d'abord procédé en créant une liste de mots choisis ou écrits par les élèves participants. Puis, nous avons compté la récurrence de certains mots choisis ou nommés. Dans les questions à réponses plus longues, nous avons fait ressortir des mots-clés qui se retrouvaient dans les écrits de plusieurs participants, puis ils

³⁵ Pour l'entretien d'explicitation de l'action, nous utiliserons le modèle de M. Maurice Legault, proposé par Mme Caroline Raymond, professeure au département de danse de l'UQAM dans le cadre du cours DAN 751C suivi à la session été 2017. Pour l'entrevue semi-dirigée, nous avons fait un condensé de l'entrevue en faisant ressortir les thèmes principaux.

ont été insérés dans un tableau en les classant par thèmes. Nous avons également procédé par jumelage des réponses à deux questions en les mettant en relation avec nos construits conceptuels.

Pour les entretiens d'explicitation avec les trois enseignantes participantes à l'étude et les entrevues avec les deux élèves des écoles A et B, nous avons d'abord procédé à une retranscription du verbatim. Celle-ci a été corroborée par les participantes et leurs parents (pour les deux élèves). Puis, à la suite de multiples lectures et discussions avec notre direction de recherche, nous avons décidé de faire un codage des données manuellement plutôt que d'avoir recours à NVivo. Puisque nous avons peu de données à manipuler, il s'avérait plus efficace de le faire nous-même. Pour les entretiens d'explicitation, il était important pour nous d'analyser les propos des participant-e-s en lien avec l'IFERC (Vermersch, 1994) afin d'identifier les stratégies pédagogiques mises de l'avant par l'enseignante et les actions précises des élèves et de l'enseignante, mais également en lien avec les informations satellites de l'action qui permettent d'identifier des conditions pédagogiques entourant l'élève.

Nous avons utilisé le relevé de thèmes ventilé par colonnes avec extraits de verbatim (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 281) (voir Annexe K, section 3), car cette façon de procéder répondait davantage à notre besoin de regrouper les données par rubriques et thèmes afin de dégager des stratégies pédagogiques et d'enseignement, des conditions pédagogiques et des valeurs professionnelles. Par le fait même, lors de l'analyse, nous avons débuté par mettre en évidence les verbes d'action dans les discours des enseignantes participantes à la recherche pour ensuite déterminer des rubriques et des thèmes qui en découlaient. Le tout a été colligé dans un document Word pour faciliter le codage des données. La mise en tableau a été essentielle afin d'avoir une vision claire de l'ensemble des entretiens, mais aussi les spécificités de chacun. Afin de rendre le phénomène étudié intelligible par des concepts prédéfinis, nous avons utilisé avec discernement la mise en tableau dans le logiciel Word, tout en gardant à l'esprit que « [le chercheur qualitatif] est le plus important des instruments de recherche » (Poisson, 1991, p. 19). La démarche que nous avons privilégiée accorde une importance cruciale aux descriptions des actions posées par les enseignantes et relevées par les élèves (voir Annexes M, N, O, Q, R, S, T, U, V). Ainsi, nous avons pu faire la codification et la réduction de nos données manuellement. Nous avons procédé de la sorte jusqu'à ce qu'il y ait saturation des données et qu'une réduction de celles-ci ne soit plus possible.

Du côté des entrevues semi-dirigées avec Espée, élève de l'école A et Diana, élève de l'école B, il a été possible de faire des liens entre les thèmes de l'entrevue et les construits conceptuels mis de l'avant dans

le chapitre 2. En utilisant la dernière colonne de la grille de consignation, nous avons interprété le tout, tout en nous assurant d'une rigueur d'analyse. Ainsi, nous avons mis en lumière certains aspects liés aux référents conceptuels de référence de Deci et Ryan (2000) et de Viau (2000; 2009). De cette manière, nous avons pu faire des liens et des croisements (triangulation) entre la motivation scolaire des élèves, les stratégies pédagogiques mobilisées par les enseignantes et les valeurs professionnelles au fondement des choix de celles-ci.

3.7 Interprétation des résultats

Lors de l'interprétation des données tirées des questionnaires électroniques, nous avons associé et comparé les résultats de certaines questions afin de tisser des liens entre les réponses des élèves. Par exemple, nous avons mis en relation la réponse B11 à la question de la 2^e section du questionnaire, « Que fait ton enseignante de danse pour t'aider dans la réalisation d'une tâche en création? » avec la question 4 de la section 3, « Face à une tâche de création en danse (inventer une danse individuellement ou en équipes, improviser), comment te sens-tu? ». Cette opération nous a permis de constater les stratégies mises en place par les enseignantes lors d'une tâche en création ainsi que l'effet de ces stratégies sur les élèves.

Pour l'interprétation des données des entretiens d'explicitation, nous souhaitons faire parler les verbes d'action afin de permettre de l'illustration de l'action (Dumez, 2011). Dans tous les cas, nous nous sommes servie de notre logique, de notre créativité, de notre intuition et de notre capacité à faire des liens entre les données afin de « passer à un niveau conceptuel pour leur donner du sens » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009, p. 2). À cet égard, il était possible de comprendre les stratégies d'enseignantes de danse utilisées et les conditions mises en place pour favoriser la motivation scolaire des élèves dans la classe de danse à travers les réponses des participants.

3.8 Communications des résultats

Au terme de notre production de données, de leur analyse et de leur interprétation, nous présentons le fruit de ce travail d'analyse en dernière partie de ce mémoire de recherche. Les résultats seront communiqués ultérieurement aux enseignantes et aux élèves impliqués par le biais d'un document résumé. Les élèves et les enseignantes auront également accès à notre mémoire sous forme électronique. Dans notre nouvelle posture en tant que professeure invitée en pratiques pédagogiques au département de

danse de l'UQAM, nous souhaitons communiquer nos résultats dans des colloques et revues scientifiques, ainsi que dans les formations initiale et continue d'enseignant·e·s de danse.

Maintenant que la problématique, les repères conceptuels et la méthodologie de cette étude ont été décrits passons à la présentation des résultats de la recherche.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Avant de présenter les résultats de cette étude empirique en milieu scolaire québécois fondée sur les doubles points de vue d'élèves et d'enseignantes de danse au regard de la motivation scolaire, rappelons d'abord le contexte actuel dans laquelle elle s'insère. La motivation et la réussite scolaires sont au cœur des préoccupations de nombreux acteurs scolaires d'ici et d'ailleurs. Alors que les taux de diplomation et de décrochage scolaire sont alarmants, plusieurs études sur la motivation scolaire ont été menées à l'international (Amado et al., 2020; Cuellar-Moreno et Caballero-Juliá, 2019; Gardner et al., 2008; Parrish, 2011; Bond et Stinson, 2007; Bilitza, 2021; Stinson, 1997), au Canada (Shannon, 2016; Upitis et Smirthrim, 2005) et au Québec (Bégin, 2011; Bouffard et al., 2005; L'Homme, 2017; Rouxel, 2015) afin de proposer des pistes de solutions. À cet égard, au Québec, le ministère de l'Éducation et différents partenaires du milieu scolaire se sont également penchés sur ces questions à travers d'autres écrits et études (Bouffard et al., 2005; Deci et Ryan, 2017; MEES, 2017; MELS, 2007a, 2010; Viau, 2009). Toutefois, aucune de ces recherches n'a documenté la motivation dans la classe de danse au Québec. Par l'entremise de notre étude, nous tentons de répondre à la question de recherche suivante : Quelles sont les stratégies pédagogiques mises en œuvre par les enseignantes qui contribuent à la motivation des élèves de 4^e et 5^e secondaire (15 à 18 ans) dans la classe de danse en contexte scolaire montréalais public? Trois sous-questions émanent de notre question de recherche : 1) Quelles sont les conditions à mettre en place et les stratégies pédagogiques mises en œuvre par des enseignantes en danse afin de rendre les tâches motivantes pour les élèves? 2) Quelles sont les stratégies pédagogiques motivantes perçues par les élèves? 3) Quelles sont les valeurs au fondement des stratégies pédagogiques motivantes mises en œuvre? En posant ces questions, nous poursuivons les objectifs d'identifier, de décrire et de comprendre des pratiques d'enseignantes qui motivent les élèves en classe de danse, de comprendre en quoi elles contribuent à la motivation scolaire ainsi que les valeurs des enseignantes qui sont au fondement de leurs choix.

Rappelons que nous nous référons à la définition de Legendre (2005) lorsque nous parlons de stratégies pédagogiques, à Viau (2009) quand il s'agit de la dynamique motivationnelle à l'école et de conditions pédagogiques, à Lasnier (2000) et à Vienneau (2017) lorsque nous décrivons les stratégies d'enseignement et à Deci et Ryan (2000) lorsque nous traiterons de la motivation et de l'autodétermination des élèves (voir chapitre 2).

C'est donc à travers un design méthodologique qualitatif triple, c'est-à-dire un questionnaire électronique auprès de 41 élèves de trois écoles secondaires de la CSDM, des entretiens d'explicitation de l'action avec trois enseignantes et entrevues semi-dirigées avec deux élèves que nous avons réalisé notre production de données. D'un côté, nous nous sommes tournée vers un paradigme pragmatique (Van der maren, 2003; Creswell, 2009) en recueillant des données quantitatives descriptives d'un échantillonnage qualitatif non probabiliste (Fortin, 2010) par l'entremise de notre questionnaire électronique; de l'autre vers un paradigme psychophénoménologique (Vermersch, 1996) à travers nos entretiens et entrevues (voir chapitre 3).

Cela nous amène à la présentation de nos résultats. Le présent chapitre sera divisé en cinq grandes sections. D'abord, nous brosserons un portrait de chacune des enseignantes participantes à travers les perceptions de leurs élèves. Puis, nous examinerons les perceptions des élèves face à l'école, à leur enseignante de danse, à la danse à l'école et à leur motivation. Ensuite, nous regarderons de plus près les valeurs des enseignantes participantes et aux conditions pédagogiques constituant l'environnement autour de l'élève dans leurs classes de danse. Puis, nous aborderons les descriptions d'élèves motivés dans la classe de danse. Nous présenterons également des tâches perçues comme motivantes en classe de danse. Finalement, nous ressortirons les aspects motivants relatifs aux activités d'apprentissage en danse et les stratégies pédagogiques motivantes pour développer chacune des trois compétences en danse. Pour chacune des sections, les réponses seront tirées des données issues du questionnaire électronique identifié ID auquel ont répondu 41 élèves de trois écoles (41 participants sur une possibilité de 96 pour un taux de participation de 43 %), des entrevues avec deux élèves (Espée de l'école A et Diana de l'école B) et des entretiens d'explicitation de l'action avec trois enseignantes (Annie de l'école A, Suzie de l'école B et Casey de l'école C). Maintenant, regardons de plus près les résultats de cette étude.

4.1 Perceptions des élèves : description des caractéristiques de leur enseignante de danse

Au moyen du questionnaire électronique, nous avons demandé aux élèves de décrire leur enseignante de danse en trois mots (question D1). Les six mots récurrents qui ont été utilisés par les 41 élèves pour les décrire sont 1) « dynamique » (nommé 13 fois), 2) « patiente » (10), 3) « gentille » (8), 4) « créative » (7), 5) « passionnée » (5) et 6) « énergique » (5). Le dynamisme est la qualité dominante chez les trois enseignantes selon leurs élèves. Dans le questionnaire Lime Survey, à la question B, sous-question 3, « Mon enseignante de danse est dynamique, c.-à-d. énergique et active », 84 % des élèves des trois écoles confondues ont répondu être d'accord ou totalement d'accord avec cet énoncé. À la sous-question 16,

« Mon enseignante de danse est positive et souriante », 71 % ont répondu à l'affirmative. Enfin, 74 % des élèves sont à l'aise de poser des questions à leur enseignante et 64 % trouvent qu'ils ont une bonne communication avec elle (sous-questions 36 et 39).

Regardons maintenant de façon plus précise le point de vue des élèves qui ont répondu au questionnaire électronique au regard des caractéristiques de chacune des enseignantes participantes.

Annie de l'école A

Les élèves de l'école A dépeignent Annie comme étant une enseignante « gentille », « patiente », « créative » et « sympathique ». Elle enseigne à l'école A depuis 3 ans et est enseignante de danse en milieu scolaire depuis 4 ans.

Suzie de l'école B

En ce qui a trait à Suzie de l'école B, les mots choisis par les élèves pour la décrire sont « créative », « encourageante », « stricte/sévère » et « exigeante ». Elle enseigne à l'école B depuis 8 ans, mais possède plusieurs années d'expérience à titre d'enseignante de danse dans une autre commission scolaire.

Casey de l'école C

Finalement, les élèves de Casey de l'école C la décrivent comme étant une personne « patiente », « originale », « investie », « dévouée » et « drôle ». Elle a enseigné la danse à l'école C pendant quelques mois. Elle a travaillé dans le milieu scolaire depuis sa diplomation en 2005.

4.2 Perceptions des élèves de l'école, de la danse et de la motivation

D'abord, examinons quelques statistiques afin de raffiner le portrait des élèves sondés en lien avec leur perception de l'école, de ce qu'est un cours de danse et de ce qui caractérise leur motivation. Dans cette section, toutes les données proviennent du questionnaire électronique.

À la question B1, « J'aime l'école », près de 25 % des jeunes indiquent être indifférents face à l'école, tandis que 50 % indiquent aimer l'école. Par ailleurs, 12 % des élèves des trois écoles confondues ont répondu ne pas aimer l'école. Plus spécifiquement, cela veut dire de manière représentative ou proportionnelle

que dans un groupe de 32 élèves (les trois groupes sondés sont d'un nombre de 32 élèves), une proportion de 3 ou 4 élèves par groupe pourrait ne pas aimer l'école.

En lien avec le cours de danse, 86 % des jeunes ont choisi le cours de danse dans leur cursus tandis que 14 % qui ne l'ont pas choisi, l'équivalent d'une proportion d'environ 3 à 4 élèves par groupe.

À la question B1, sous-question 2, « J'aime mon cours de danse », 89 % ont répondu favorablement. Toutes proportions gardées, pour un groupe de 32 d'élèves, ce serait donc un élève sur 10 qui n'aime pas le cours de danse, l'équivalent d'une proportion d'environ 3 élèves par groupe.

Lorsque les élèves ont été sondés à savoir si le cours de danse les rendait heureux, 87 % ont répondu oui. Face à leur cours de danse, une majorité d'élèves sondés ont répondu se sentir « positifs », « confiants » « heureux » ou « indifférents ».

Finalement, à la question D9, « Je me sens compétent en danse », près de 53 % ont répondu par l'affirmative et près de 34 % ont répondu par la négative.

4.2.1 Perception(s) des élèves de la danse à l'école

Avant d'aller plus loin, il est essentiel de brosser un portrait de ce qu'est un cours de danse à l'école selon le point de vue des jeunes des trois écoles sondées. À la question D3 du questionnaire électronique, « Si tu avais à décrire ton cours de danse à quelqu'un qui ne connaît pas du tout la danse, comment le décrirais-tu? », les réponses des jeunes varient selon les écoles. Certains parlent d'un cours où l'on bouge énormément « On bouge beaucoup en utilisant tout[e] notre énergie » (ID27 de l'école A), tandis que d'autres parlent de découvrir d'autres cultures et des styles de danse variés tout en laissant les jugements de côté, par exemple : « C'est un cour[s] où nous apprenons plusieurs styles de danse, où il n'y a aucun jugement et où tout le monde peut avancer à son rythme » (ID16 de l'école A) ou « On nous sort de notre zone de confort avec la variété des styles de danse » (ID37 de l'école B).

Plusieurs rapportent que le cours de danse est un cours « amusant », « plaisant » où trois compétences sont développées, « créer », « interpréter » et « apprécier », et ce, même si cette dernière est nommée moins souvent. Par exemple, pour ID27 de l'école B, « c'est un cours où il faut être ouverte d'esprit, où on s'amuse beaucoup en étant sérieux quand il le faut ». ID11 rapporte « pouvoir créer une chorégraphie

avec les mouvements que l'on a appris, voir d'autres ». ID33 de l'école B mentionne qu'on peut y apprendre « comment faire une appréciation d'une chorégraphie ». ID28 de l'école B [il] trouve son cours de danse « formidable », car l'élève mentionne toujours apprendre de nouveaux mouvements intéressants et canaliser son énergie pour calmer son hyperactivité afin de pouvoir rester calme dans ses autres cours obligatoires. ID40 de l'école C décrit son cours de danse comme étant un lieu où l'on apprend à devenir confortable avec notre corps ».

Finalement, l'apprentissage de chorégraphies en vue d'une présentation est un aspect mentionné de nombreuses fois dans les réponses des élèves. Divers aspects relatifs aux spectacles de danse sont abordés dans les réponses des élèves, par exemple ID30 écrit que « [le cours de danse] te permet aussi de faire deux à trois chorégraphies qui sont présentées lors du spectacle de fin d'année ». La notion de présentations est mentionnée par l'élève ID11, qui écrit que les créations réalisées par les élèves seront présentées aux autres en classe. Par ailleurs, les sorties culturelles et les contacts avec des artistes professionnels sont également des éléments nommés par les élèves comme faisant partie du cours de danse. À ce sujet, l'élève ID43 mentionne différents projets vécus par son groupe classe en danse : « Nous avons analysé et assisté à un spectacle de *Tentacle Tribe*, [...] nous avons fait des ateliers de *krump* et de *popping* avec des danseurs professionnels ».

Toutefois, des différences ou nuances marquées quant aux visées du cours de danse sont perceptibles quand nous nous attardons à la description de ce qu'est la danse à l'école selon les réponses au questionnaire électronique des élèves des trois milieux.

À l'école A, selon les écrits des élèves, le cours de danse est plutôt vu comme un lieu d'apprentissage d'une multiplicité de styles et de genres, où l'on éprouve du plaisir dans le respect et l'ouverture face à l'autre. Un cours de danse typique à l'école A se déroule de cette manière : échauffement où l'on travaille un style suivi de mouvements de base afin de préparer le corps à faire une chorégraphie du même style ou une création en équipe du même style.

Dans l'école B, le cours de danse est plutôt décrit comme un cours qui vise à développer l'ouverture d'esprit, où l'on travaille sérieusement en éprouvant du plaisir, en persévérant et en sortant de notre zone de confort. La notion de style de danse revient également dans la description de contenus, mais moins fréquemment que dans les descriptions de l'école A. Les trois compétences du PFEQ, soit interpréter, créer et apprécier des danses, figurent aussi dans les descriptions des jeunes de cette école.

Les élèves fréquentant l'école C, quant à eux, décrivent leur cours de danse comme étant un lieu de rencontre avec des artistes professionnels, où se sentir confortable dans son corps, se défouler et avoir du plaisir est de mise. Encore une fois, les trois compétences du PFEQ sont nommées comme faisant partie intégrante des cours de danse à l'école.

4.2.2 Motivation et cours de danse

Maintenant que nous en connaissons un peu plus sur les perceptions des élèves en lien avec les éléments constitutifs d'un cours de danse, et puisque nous cherchons à comprendre ce qui est mis en place dans la classe de danse pour motiver les élèves, il s'avère essentiel de connaître la perception des élèves de ce qu'est la motivation en contexte de danse et de ce qu'est un cours de danse motivant pour eux. Les résultats ont été obtenus par l'analyse de deux entrevues semi-dirigées réalisées avec deux élèves, dont l'amorce consistait à décrire ce que représentait la motivation pour elles et ce qu'était un cours de danse motivant.

Pour Espée, élève de l'école A, la motivation se résume comme étant inhérente au fait d'aller dans un cours qui n'est pas perçu comme lourd, où cela ne lui dérange pas de se rendre, où elle sait qu'elle apprendra quelque chose, dans lequel elle n'a pas envie de dormir ou d'être ailleurs. Espée mentionne que pour elle, être motivée, c'est être prête à être dans son cours. Ainsi, un climat de classe agréable favorable à l'apprentissage est synonyme de motivation pour Espée.

Interrogée sur ce qu'est un cours de danse motivant pour elle, Espée nous explique que c'est un cours où l'on bouge, qui comporte des mouvements à sa portée, qu'elle est capable de faire, avec une enseignante qui aime sa matière et explique bien les mouvements. Elle répète à plus d'une occasion qu'un cours de danse motivant, c'est « 1) danser, avoir un bon prof, pis avoir une bonne ambiance dans la classe » (EDE p. 2) et un cours où tout le monde apprend, même si les élèves ne sont pas tous au même niveau. Pour Espée, et pour un bon nombre d'élèves ayant répondu au questionnaire électronique, la structure d'une classe de danse motivante à l'école A pourrait se résumer à un entraînement dansé ou un échauffement qui sera évalué, puis à un projet, soit une chorégraphie à apprendre/pratiquer, une création à réaliser en équipe ou une appréciation en lien avec la chorégraphie ou la création à faire.

Lorsqu'elle était en secondaire 2, Espée avait une autre enseignante à cette école et rentrait dans le cours avec indifférence, sans que cela la dérange en soi, ça allait. Lorsqu'une nouvelle enseignante est arrivée à

l'école en début d'année de sa quatrième année du secondaire, elle s'est demandé à quoi ressemblerait son année. À ce moment, elle a découvert une nouvelle enseignante, Annie, « très motivée » et « motivante pour ses élèves ». Espée mentionne que même si elle n'aimait pas nécessairement la danse auparavant, l'enseignante Annie faisait tout ce qu'elle pouvait pour motiver les élèves et les faire se sentir bien. Espée trouve que tout ça, c'est quelque chose de bien (EDE, Espée, p. 31).

Pour Diana de l'école B, la motivation, c'est de vouloir apprendre et d'aimer ce qu'elle fait en classe. Pour elle, la motivation c'est persister et continuer à pousser parce qu'elle a un but particulier en tête. C'est la même chose pour l'école et tout ce qu'elle entreprend.

Diana croit que si elle n'aime pas un cours de son cursus scolaire, cela l'affecte négativement. Elle a moins envie de participer et d'y mettre des efforts. D'un autre côté, si elle aime son cours, cela la motive à apprendre et à travailler. Elle affirme que « plus tu aimes un cours, plus tu veux apprendre et travailler, car ça t'intéresse ». Dans le cas de Diana, cela a une influence directe sur la manifestation de sa motivation en lien avec la persévérance et l'engagement dans une tâche. Pour elle, un cours de danse motivant est un cours où le « style de danse » enseigné l'intéresse. Elle mentionne également que lorsqu'elle est intéressée par le style de danse et qu'elle voit que les autres élèves de la classe ont un intérêt à participer, cela lui donne envie de travailler également.

À la question D5 du questionnaire électronique, « Comment décrirais-tu ta motivation face à ton cours de danse? », près du trois quart (73 %) des élèves sondés se disent « très motivés » ou « motivés ». Cela laisse place au quart des élèves qui sont peu motivés, indifférents ou pas motivés du tout. Cette proportion transposée à un groupe de 32 élèves en danse au secondaire représente 8 élèves qui sont indifférents, peu ou pas motivés à venir en cours de danse.

Au moyen de la question B du questionnaire électronique, nous avons recueilli des réponses aux énoncés concernant les éléments liés à la motivation extrinsèque et intrinsèque de l'élève. Le Tableau 4.1 présente les résultats en lien avec la motivation extrinsèque et intrinsèque des élèves. Nous y retrouvons les énoncés SQ010 « Je veux une bonne note en danse pour impressionner mes amis », SQ028 « Je veux bien réussir en danse, car je veux que mon enseignante de danse soit fière de moi », SQ035 « Avoir une bonne note en classe de danse est la chose la plus importante pour moi en ce moment » et SQ039 « Présentement, ce qui est important pour moi est ma moyenne générale de tous mes cours, je veux donc avoir une bonne note en danse » qui abordent la réussite et la performance des élèves en classe de danse. Nous pouvons

constater que deux facteurs, soit rendre fière son enseignante de danse (45 % des répondants) et avoir une bonne moyenne générale/note en danse (66 % des répondants), semblent jouer un rôle plus important dans la motivation extrinsèque des élèves. Cela étant dit, plus de 70 % des élèves affirment qu'ils ont du plaisir à participer en classe, ce qui relève plutôt d'une motivation intrinsèque.

Tableau 4.1 Résultats obtenus chez les élèves sondés au regard des différents énoncés sur la motivation en classe de danse

Sous-question	Énoncé	Totalement en accord/en accord (%)	Indifférent (%)	Totalement en désaccord/en désaccord (%)
26	Je veux une bonne note en danse pour impressionner mes amis.	16	21	47
27	Je veux bien réussir en danse, car je veux que mon enseignante de danse soit fière de moi.	45	16	27
28	Avoir une bonne note en classe de danse est la chose la plus importante pour moi en ce moment.	5	24	59
29	Présentement, ce qui est important pour moi est ma moyenne générale de tous mes cours, je veux donc avoir une bonne note en danse.	66	11	11
38	J'aime apprendre de nouvelles choses dans mon cours de danse.	74	5	6
41	J'ai du plaisir à participer en classe de danse.	71	8	5

Puisque nous avons maintenant un portrait de la motivation des élèves en classe de danse, tournons-nous maintenant vers le point de vue de l'enseignante. Chaque enseignante étant unique et œuvrant dans un milieu différent, il importe de voir les éléments qui les caractérisent.

4.3 Valeurs des enseignantes et conditions pédagogiques

Dans cette section, nous nous pencherons sur des aspects qui relèvent des entretiens d'explicitation de l'action avec les trois enseignantes participantes de l'étude. En effet, lors de nos entretiens, nous avons pu dégager certaines valeurs qui guident leurs choix pédagogiques ainsi que des conditions pédagogiques mises en place pouvant avoir une incidence sur la motivation des élèves.

4.3.1 Valeurs communes chez les trois enseignantes

Lorsque nous avons analysé les propos décrivant les actions des trois enseignantes, nous avons pu dégager deux valeurs communes au fondement des choix et des actions des trois enseignantes en classe, soit l'engagement de l'élève et le sentiment de réciprocité.

4.3.1.1 Engagement de l'élève en classe

Débutons avec la valeur d'engagement de l'élève prônée par les enseignantes. L'engagement, selon Legendre (2005), est un « laps de temps où l'élève participe à la réalisation de tâches d'apprentissage faisant l'objet des activités d'études du groupe-classe » (p. 567). Pour Viau (2009), « l'engagement cognitif implique que les élèves n'aient pas seulement l'intention de s'investir dans une activité pédagogique, mais également qu'ils passent à l'action » (p. 53). Pour les trois enseignantes, favoriser l'engagement, c'est investir les élèves dans la tâche afin qu'ils puissent participer activement, et ce, peu importe le type de tâche en interprétation, en création ou en appréciation. Par exemple, Annie de l'école A a proposé une tâche de révision d'une séquence chorégraphique à ses élèves. Pour réaliser cette tâche, elle les a engagés dans la révision en les questionnant sur les mouvements et l'ordre des mouvements au fur et à mesure qu'elle les guidait dans la révision. Ce n'était pas simplement l'enseignante qui donnait les indications et des précisions à l'avant du groupe, mais plutôt l'ensemble du groupe qui était questionné et invité à participer à la révision.

4.3.1.2 Sentiment de réciprocité

La deuxième valeur commune aux trois enseignantes est la réciprocité, définie comme étant un principe où l'on donne, on rend, on reçoit, bref un lieu d'échange sans attentes particulières (Nasr, 2018). Cette réciprocité ou cet échange entre enseignante et élève est perçue comme étant une valeur personnelle des enseignantes, mais également comme étant une valeur professionnelle au fondement des actions, des choix et des conditions mises en place par les enseignantes sondées. Toutefois, leur vision quant à la nature des échanges (ou la réciprocité) diffère. Pour Casey, un échange prend la signification suivante :

On devient [...] un peu sur la même longueur d'onde. [Tu sais, donc] ça devient facile. [...] Oui, t'as tout le temps un chapeau d'enseignement et de prof, mais t'es pu en train de juste être ça. T'es comme l'essence de ce que t'es avec d'autre monde qui veulent être ça aussi. c'est comme merveilleux. (p. 16)

Nous pouvons voir avec ces paroles de Casey que cet échange possible entre enseignante et élèves représente quelque chose d'extrêmement positif. Lorsque l'échange est riche, cela nourrit autant l'apprenant que l'enseignante.

Pour Suzie, c'est plutôt un échange sur le plan énergétique ou en lien avec l'apprentissage de nouvelles choses : « [Mes élèves me] contaminent en fait, c'est un échange. C'est vraiment un échange, ça a été reçu, donc je pense que ça me donne de l'énergie aussi. » (p. 17) Cela lui donne également l'envie d'en donner plus, car tout devient matière à échange entre elle et les élèves.

4.3.2 Autres valeurs professionnelles au fondement des choix des enseignantes

Outre l'engagement et le sentiment de réciprocité, lors des entretiens d'explicitation, nous avons pu dégager trois valeurs principales chez chacune des enseignantes sondées. Celles-ci proviennent de leurs propres perceptions en lien avec elles-mêmes et leur pratique enseignante. Ainsi, chez Annie, l'engagement serait la valeur principale qui sous-tend ses choix et ses actions. Viennent ensuite se greffer à cela l'énergie positive et le travail d'équipe. Nous constatons, chez Annie, une vision active et communautaire de l'enseignement.

Ensuite, pour Suzie, l'autonomie est au cœur de sa pratique. Dans ses cours, tout est orchestré afin de permettre à ses élèves de devenir les plus autonomes que possible. Afin de rendre cela possible, elle valorise l'encouragement et l'engagement. Elle souhaite que l'élève démontre un engagement dit autonome, c'est-à-dire un engagement par lui-même. Elle souhaite que ses élèves, une fois la tâche donnée, s'engagent d'eux-mêmes pour la réussir.

Finalement, chez Casey, l'authenticité est l'ancrage de sa personnalité en enseignement, ce qu'elle valorise énormément chez ses élèves. Viennent se greffer à cela la sensibilité et la confiance. Pour Casey, une vision relative au développement personnel et au bien-être personnel se dégage dans l'enseignement. Au final, nous pouvons constater que toutes ces valeurs dégagent une volonté que tous se sentent bien en classe de danse, autant les élèves qu'elles-mêmes.

Regardons maintenant de plus près les conditions pédagogiques mises en place par nos trois enseignantes pour favoriser la motivation des élèves en classe de danse.

4.3.3 Conditions pédagogiques favorables à la motivation

Rappelons la définition de Legendre (2005) des conditions pédagogiques, soit des « circonstances de lieu, de temps, d'espace, ou toute autre circonstance (nombre d'élèves, âge, composition des groupes, équipement, matériel, facteurs environnementaux, etc.) dans laquelle se trouvent les enseignants et les apprenants dans une école ou dans une classe » (p. 271). Les données provenant des entretiens d'explicitation de l'action et des entrevues semi-dirigées ont été examinées avec une attention sur les stratégies pédagogiques mises en place par les enseignantes en danse pour motiver leurs élèves (du point de vue de l'enseignante et des élèves). Comme les éléments relevant des conditions pédagogiques favorables à la motivation des élèves en classe de danse y sont reliés, il s'avère important ici d'éclairer ces conditions pédagogiques propres à la classe de danse influençant la motivation des élèves.

L'analyse des verbatims des entretiens d'explicitation de l'action ont fait ressortir différentes composantes des conditions pédagogiques, soit : 1) la dynamique de groupe, 2) l'espace, 3) le temps, 4) le climat de classe propice aux apprentissages et 5) le soutien aux apprentissages. Nous avons ensuite regroupé ces conditions pédagogiques en lien avec les différents types de stratégies de gestion des apprentissages mobilisées par les enseignantes en classe de danse. Les enseignantes de danse travaillent avec la notion de gestion afin de contribuer à créer des conditions pédagogiques favorables à l'enseignement et à l'apprentissage, par exemple la gestion du fonctionnement du groupe-classe, de la dynamique du groupe, de l'espace, du temps, etc. Ces conditions pédagogiques mises en place par les enseignantes en danse peuvent être des facteurs qui influencent la motivation des jeunes du secondaire. Dans la prochaine section, nous décrirons des composantes des conditions pédagogiques (voir les sections 2.3.1 et 2.6.4 du chapitre 2) qui sont ressorties lors de nos entretiens avec les enseignantes et les élèves. Cette section permettra non seulement de les mettre en lumière, mais aussi d'expliquer leur lien avec la motivation des élèves.

4.3.3.1 Dynamique de groupe

Espée, élève de l'école A, évoque qu'une gestion de classe déficiente est démotivante pour elle. Elle mentionne aussi que si l'enseignante n'arrive pas à capter son attention, c'est démotivant, car elle aura tendance à dériver dans ses pensées. « [...] Si la classe comme telle est turbulente pis que t'arrives pas à comprendre ton cours ou à le suivre, ça fait qu'à un moment donné, tu vas te perdre pis que t'arrives là pis tu fais : "Ouais, ben je vais faire autre chose parce qu'il me sert à rien ce cours-là" » (EDE, Espée, p. 2). Toutefois, il est important de noter ici que des particularités propres à chaque discipline sont à considérer.

Certains éléments propres à la classe de danse, nommés par Espée, nécessitent d'être abordés : un grand espace vide et vaste, sans bureaux ni chaises, où l'on peut se voir dans des miroirs.

4.3.3.2 Obtention du silence

Suzie, enseignante à l'école B, affirme que la plupart de ses élèves sont autonomes dans son groupe et qu'elle n'a pas besoin d'intervenir énormément pour l'obtention du silence. Durant une tâche en création, afin d'avoir l'attention de tous, elle fait son « code du silence » : après avoir fait un décompte en se montrant visible pour les élèves, elle attend d'avoir le silence de tous pour poursuivre en rappelant les éléments à inclure dans la danse au besoin.

Pour Annie, enseignante à l'école A, la gestion du silence est directement liée à sa vision de l'engagement de l'élève dans la tâche. Lors d'une tâche de révision, elle questionne toujours ses élèves sur la suite, c'est-à-dire sur le mouvement qui vient après. Elle prend les réponses de tout le monde au fur et à mesure, sans que les élèves aient besoin de lever la main. Le fait de procéder ainsi dans la tâche analysée faisait en sorte que tout le monde était engagé dans la tâche de révision. Même s'il n'était pas possible pour elle de vérifier quels les élèves avaient répondu, cette stratégie lui permettait de sentir l'engagement de tous puisque les élèves bougeaient et parlaient fort. Annie savait qu'elle pouvait utiliser cette stratégie, car elle connaissait bien son groupe et lui faisait confiance. Elle rapporte qu'au moins la moitié de la classe répondait à ses questions. Par ailleurs, Annie affirme que ses élèves sont capables de faire la part des choses et qu'ils sont respectueux des consignes. En effet, ceux-ci sont capables de rire d'une blague, pour ensuite revenir très rapidement à la tâche en étant concentrés et en silence.

4.3.3.3 Prévention des comportements perturbateurs

À la question B, sous-question 4, dans notre questionnaire électronique, près de la moitié des élèves mentionnent que leur enseignante de danse les félicite lorsqu'ils ont un bon comportement. Dans l'entretien avec Suzie, cette dernière mentionne intervenir afin de prévenir les comportements perturbateurs en agissant sur la gestion de l'espace (se déplacer), du temps (donner un temps limite) et de la tâche bien précise :

À un moment donné, je suis allée avec David et Danika parce que je trouvais que ça n'avancait pas. Disons que David niait un peu. Fait que Danika essayait de le ramener, mais lui, il se promenait. [Il] déconnait un peu. [...] Je leur ai dit que j'allais repasser [...] dans 5 minutes, donc ils avaient une tâche à faire pour les 5 minutes à venir. (EDE, Suzie, p. 5-6)

Maintenant, regardons de plus près la notion du temps.

4.3.3.4 Notion du temps et motivation en classe de danse

Dans la classe de danse, l'enseignante peut situer l'élève dans le temps de diverses manières, ce qui lui fournit des balises temporelles claires en lien avec les tâches qui lui sont demandées. Par exemple, Suzie a choisi de donner des indications en lien avec le temps réel (par exemple : « dans 5 minutes ») ou en lien avec le temps demandé dans une création (par exemple : « 3 fois 8 temps »). Ainsi, le temps alloué à une tâche est clair. « J'encadrerais quand même la durée. Faque je pouvais peut-être dire : "Normalement, vous devez être rendus à 3 fois 8 temps à peu près. Assurez-vous que vous avez intégré telle, telle, telle chose. Si vous n'avez toujours pas intégré l'énergie, c'est important d'y penser". » (EDE, Suzie, p. 4). Les indications qu'elle donnait aux élèves étaient en lien avec des précisions sur les consignes ou les aspects à intégrer à la création. Elle leur fournissait un cadre assez large puisqu'ils étaient déjà autonomes dans la tâche. Ils étaient libres de créer à l'intérieur de ce paramètre de temps. Pour un autre de ses groupes, qui serait moins motivé, elle aurait fait une gestion de temps et de tâche de manière différente. Par exemple, elle pourrait leur donner 10 minutes pour créer un 2 fois 8 temps. Ensuite, elle ajouterait 2 fois 8 temps supplémentaires. Puis, afin de vérifier la fluidité de l'enchaînement, elle formulerait une rétroaction et leur demanderait de refaire la séquence. Ce découpage temporel relié à la séquence de travail aurait été plus directif et elle aurait morcelé la tâche davantage. Suzie mentionne qu'elle a moins besoin de le faire avec le groupe de 4^e et 5^e secondaires puisque les élèves étaient déjà impliqués et autonomes dans l'avancement de la tâche.

Par ailleurs, Casey, de son côté, situe les élèves dans le temps en lien avec la prochaine activité pédagogique. Dans l'exemple analysé, non seulement elle les situait dans le temps, mais elle les situait dans l'espace également, c'est-à-dire dans le local, assis dos au miroir : « [...] je leur ai dit : "5 minutes, il reste 5 minutes, il reste 1 minute. OK, finissez ce que vous avez fait, pis venez-vous-en en classe, [finissez] ce que vous êtes en train de faire plutôt, puis venez-vous-en en classe." Puis après ça, c'est ça ils sont assis [...] dos au miroir » (EDE, Casey, p. 9). Ainsi, les élèves avaient un cadre temporel spécifique dans lequel ils étaient capables d'œuvrer. Comme nous venons de voir, la gestion du temps et de l'espace peuvent aller de pair. Examinons maintenant de plus près cette gestion de l'espace.

4.3.3.5 Notion d'espace et motivation en classe de danse

La classe de danse est un espace (lieu) ouvert, vaste, sans bureaux, souvent doté de miroirs. Il est parfois difficile d'avoir des repères spécifiques étant donné l'absence de bureaux. Il revient alors aux enseignant·e·s de danse de créer des repères pour leurs élèves afin de leur permettre d'avoir des balises spatiales claires. Un facteur qui peut venir entraver ou aider l'engagement des élèves est le choix stratégique de l'emplacement des élèves dans la classe. Dans la classe d'Annie, un petit groupe d'élèves masculins est moins intéressé par la danse, et souvent moins engagé dans les tâches en classe. Toutefois, lorsqu'elle a fait le choix de changer Tommy de place, il est soudainement devenu « plus engagé dans ses mouvements que lorsqu'il est en arrière pis qu'il parle avec ses amis. Pis il le fait vraiment sérieusement! » (EDE, Annie, p. 17). Il cherchait même son regard et lui demande s'il faisait les mouvements comme il le faut.

1. *Différents espaces pour différentes tâches*

Les trois enseignantes ont relaté utiliser des espaces différents pour des tâches différentes. Pour la tâche de révision, Annie était devant la classe et les élèves avaient chacun une place en ligne face au miroir. Lorsque ceux-ci avaient terminé de faire un enchaînement de la chorégraphie, ils restaient dans l'espace où ils ont terminé la chorégraphie pour recevoir des commentaires. Ensuite, Annie leur donnait un signal pour aller se replacer et recommencer. Pour la tâche de création de Suzie, chaque équipe avait son propre espace de travail. Si elle avait à intervenir en grand groupe, les élèves demeuraient à leur place également. Quand Suzie remarquait qu'un membre de l'équipe avait quitté son espace de travail, elle encourageait l'élève à y revenir et à se concentrer sur la tâche demandée. Avant de lancer les élèves en création, Suzie s'est assurée que chacun avait trouvé son espace de travail au préalable. Elle souligne que dans son groupe de secondaire 4 et 5, les élèves sont assez autonomes, donc ils ont été à même de trouver leur propre espace. Elle n'avait pas besoin de « gérer » l'espace pour toutes les équipes, mais seulement pour une ou deux équipes afin de s'assurer qu'il n'y ait pas de collision. Pour la tâche de présentation de leur création et d'appréciation des pairs, les élèves ont aussi trouvé leur espace de travail pour réviser en équipe. Puis, Suzie a fait le choix d'asseoir son groupe dos au miroir afin que les élèves qui présentent dansent face au miroir puisqu'ils n'avaient pas eu énormément de temps pour réaliser la tâche.

2. L'espace en lien avec la motivation à réaliser la tâche

Annie a expliqué en entretien qu'elle avait procédé à la mise en espace de son groupe avant d'entamer une tâche de révision. Elle se souvient d'avoir placé un des garçons turbulents très loin de ses amis, entouré des filles les plus motivées. Ce choix volontaire de sa part avait été réfléchi afin que les amis ne se retrouvent plus les uns à côté des autres. Lors de ce cours où il était placé à l'avant de la classe, cet élève a été impliqué et s'est efforcé de bien faire les mouvements lors de la révision. Il a même été « sympathique et souriant », ce qui ne se produisait pas à tous les cours. Son ami, le plus « chialeur et le moins impliqué de tous », était vraiment loin de lui, donc il ne pouvait pas entendre ses commentaires. Le fait d'être entouré de ses amies impliquées et qui trouvent le cours amusant l'a incité à travailler.

Annie croit que le fait d'attribuer des places stratégiques a eu une incidence positive sur la motivation du groupe. Bien qu'elle ne puisse pas affirmer si cela a eu une incidence sur son élève qui est négatif depuis le début de l'année, Annie soutient toutefois que l'effet positif sur la motivation était généralisé à l'ensemble du groupe. Elle a quand même remarqué que celui qui est négatif a été plus sympathique qu'à l'habitude.

3. Lieu physique en lien avec la motivation en classe de danse

Pour Espée, élève de l'école A, le lieu physique fait une différence sur sa motivation, car lorsqu'elle sait qu'elle aura plus d'espace, des miroirs pour se voir danser, cela l'aide à mieux exécuter les mouvements tout en étant capable de se corriger au fur et à mesure. Lors des projets ou des moments de pratique individuelle dans le plus petit local, elle mentionne qu'il y a d'autres équipes devant elle et qu'elle n'a pas nécessairement accès aux miroirs. Elle affirme qu'il y a d'autres élèves qui peuvent lui donner une rétroaction sur sa façon de faire des mouvements, qu'elle peut essayer de les intégrer, mais que si elle ne peut pas se voir, elle ne peut pas savoir si elle le fait de la bonne manière. À l'opposé, avec des miroirs sur deux façades, le grand local lui permet de cibler l'endroit où il y a moins de gens dans la classe et de changer d'espace pour avoir accès aux miroirs (EDE, Espée, p. 36).

4.3.3.6 Climat de classe et motivation en classe de danse

Les réponses au questionnaire électronique à la question B, sous question 33 révèlent que 86 % des élèves sondés trouvent que le climat de classe de danse est positif. La section suivante fera ressortir les éléments qui contribueraient à ce climat perçu comme positif du point de vue des enseignantes.

1. *Climat de travail et confiance*

Casey, enseignante de l'école C, confie qu'un de ses buts premiers comme enseignante est d'amener ses élèves à se faire assez confiance pour être eux-mêmes dans leurs créations. L'important, c'est que l'élève se développe dans ce qu'il est. Pour elle, le reste devient accessoire : « [...] je leur dis que qu'est-ce qui est important ce n'est pas ce qui est beau, pis de pas juger, de créer un... de créer une ambiance où on peut se faire confiance pis on peut proposer des choses qui sont éclatées, différentes, laides, belles, *whatever*, comment est-ce qu'on peut voir ça. » (EDE, Casey, p. 18). Ce qu'elle dit aux élèves laisse la place pour que l'authenticité de chacun émerge. Dans le questionnaire, à la question B, sous question 22, nous pouvons constater que près des deux tiers des élèves sondés affirment sentir qu'ils peuvent être eux-mêmes en classe de danse. Les valeurs de Casey (authenticité, sensibilité, confiance en soi des élèves) sont au cœur de ses préoccupations afin de créer un climat de travail de confiance. Ainsi, elle crée un lien de confiance avec ses élèves, mais favorise également l'établissement d'un lien de confiance entre eux. En parlant de la tâche de présentation des danses en classe, elle mentionne : « Ils se font confiance t'sais, de se faire confiance au point où ils peuvent, ils savent qu'ils vont démontrer quelque chose, mais ils se font confiance parce que t'sais, je veux dire, t'sais, c'est quand même vulnérabilisant présenter quelque chose devant d'autres, devant leur groupe. » (EDE, Casey, p. 5)

2. *Climat de travail et attitude de l'enseignante*

Annie se décrit comme une enseignante extravertie qui laisse énormément transparaître ses états d'âme devant la classe. Lorsqu'elle est contente ou heureuse, elle ne se gêne pas pour laisser aller ses excès de joie en sautant sur place ou en émettant un petit cri d'encouragement. Elle croit que ces sauts de joie et ses sourires peuvent motiver ses élèves à refaire la chorégraphie. Durant le cours raconté lors de l'entretien, elle n'a pas entendu une seule plainte d'élève en lien avec la répétition de la chorégraphie, même si cela a duré toute la période. Annie affirme que ses élèves sont capables de faire la part des choses, qu'ils respectent les consignes et qu'ils sont capables de rire d'une blague et de revenir à la tâche ensuite. Cela fait en sorte que le climat de travail en classe est détendu et propice à l'apprentissage.

3. *Climat de classe et besoins des élèves*

Afin de pouvoir intervenir adéquatement pour créer un climat de travail propice au bien-être et aux apprentissages, Casey mentionne qu'elle adapte ses interventions à l'énergie et aux besoins de son groupe. Elle donne l'exemple d'un serveur dans un restaurant qui analyse ce dont ses clients ont besoin, par

exemple, un couple a besoin que le serveur se taise un peu ou une autre table a besoin qu'il les anime et fasse des blagues. Casey mentionne qu'elle a toujours les besoins des élèves en tête. Par ses interventions, elle ne souhaite pas créer de pression sur eux ni engendrer du stress, surtout en période de présentation : « [...] il voulait passer justement sur l'heure du midi. Je n'ai pas dit un non ferme, parce que je pense que ça l'aurait comme juste gelé puis ça l'aurait stressé. » (EDE, Casey, p. 12)

4. Climat de classe, environnement sécuritaire pour le travail

Ayant en moyenne 32 élèves en mouvement dans un espace clos, veiller à la sécurité des élèves fait partie des éléments que Casey et Suzie ont mentionné instaurer dans un climat de classe positif. Suzie a mentionné à plusieurs reprises lors de son entretien qu'elle observe les élèves pour s'assurer qu'ils effectuent les mouvements ou procédés de composition de façon sécuritaire. Pour elle, la conscience du mouvement chez l'élève peut être remarquée par sa précision dans le mouvement, par son énergie et par sa centration. Elle observe l'attention que les élèves portent au mouvement, à son contrôle, ainsi qu'à leur partenaire et à leurs pairs à proximité de leur espace personnel de travail. Dans un exemple relaté par Suzie, la lenteur et l'attention à l'autre alors que les élèves travaillaient le procédé de composition action-réaction en dyades dans le projet de création proposé démontrent selon elle une conscience à l'autre et à l'espace. Si, à l'opposé, le mouvement est lancé et « garoché, en bon québécois », on voit alors qu'il y a un manque de conscience. Cela peut affecter la sécurité des danseurs et la dynamique de travail. Pour Suzie, un élève qui termine son mouvement a du contrôle sur le mouvement. Elle mentionne que s'ils lancent un pied pour ensuite le laisser retomber avec un poids non contrôlé, cela ne démontre pas un contrôle du mouvement et cela peut être dangereux pour la sécurité des élèves (de l'élève lui-même et de ses pairs).

5. Climat de classe et respect

Le respect de soi et des autres dans la création d'un climat de classe est propice aux apprentissages. Annie, enseignante de l'école A, exprime que son groupe d'élèves est « mature », « agréable » et « qu'il aime danser en général » (EDE, Annie, p. 3). Lors des moments de révision, elle peut avoir confiance qu'ils seront respectueux entre eux lorsqu'ils s'échangeront des commentaires. En effet, elle évoque que les élèves se sont corrigés entre eux de manière respectueuse afin que le groupe réussisse. Le tout s'est « déroulé de façon très naturelle » (EDE, Annie, p. 6).

De son point de vue, l'élève Espée, de l'école A, sent qu'un climat respectueux règne en classe. Les remarques ou commentaires que les élèves disent aux autres sont plutôt du type amical dans sa classe, alors ce n'est pas dérangeant. Cependant, s'il arrivait une situation où les élèves jugeaient sa capacité de réussir un mouvement et passaient un commentaire avec un ton désagréable ou moqueur, cela serait dérangeant, lui enlèverait le goût de danser et la démotiverait (EDE, Espée, p. 4).

4.3.3.7 Soutien dans les apprentissages motivation des élèves en classe de danse

Regardons maintenant les résultats obtenus en lien avec les différentes formes de soutien à l'apprentissage chez l'élève. À la question B, sous-questions 24 et 25, du questionnaire électronique, nous avons questionné les élèves sur la nature du soutien obtenu par ces derniers. Une vaste majorité affirme que c'est par les amis qu'ils reçoivent leur soutien. Un peu plus de la moitié des répondants mentionnent que leur famille les soutient dans leurs apprentissages.

4.4 Caractéristiques des élèves motivés en classe de danse

Dans la prochaine section, nous nous attarderons aux différentes caractéristiques des élèves motivés en classe de danse. Ces différentes caractéristiques sont tirées des entretiens réalisés avec les trois enseignantes. Il est intéressant de constater qu'il y a des manifestations qui sont perceptibles dans le corps de l'élève. Ces manifestations traduisent bien souvent leur motivation à réaliser la tâche. Dans la prochaine partie de cette présentation des résultats, nous verrons deux grandes caractéristiques visibles dans le corps des élèves qui traduisent leur motivation face à une tâche en classe de danse : les manifestations en lien avec le comportement non-verbal des élèves et les manifestations qui témoignent de l'engagement corporel de l'élève dans la tâche. D'abord, portons notre attention au non-verbal des élèves des enseignantes interrogées.

4.4.1 Manifestations de la motivation en lien avec l'engagement corporel des élèves

En danse, le corps est un outil de travail ainsi qu'un moyen d'expression et de communication. Le comportement non-verbal de l'élève comme manifestation de la motivation apparaît dans les entretiens avec les enseignantes à plusieurs reprises. Le fait d'être attentives au corps des élèves ainsi qu'à leur engagement corporel peut être très révélateur pour les enseignantes sondées. Comme mentionné en 4.3.1.1, l'engagement corporel des élèves dans la tâche est une valeur prônée par les trois enseignantes interviewées. Elles posent des actions en concordance avec cette valeur. Dans cette section, il est

important de préciser quelles sont les manifestations qui témoignent de cet engagement corporel des élèves dans la classe de danse, et donc de la motivation des élèves.

En effet, à plusieurs moments dans notre entretien avec Suzie, nous avons noté qu'elle portait une attention particulière au regard de ses élèves afin de recueillir des informations sur leur motivation à débiter une tâche, à la poursuivre ou à la terminer. Lors de l'explication de la tâche de création, Suzie mentionne qu'elle voyait ses élèves déjà prêts à bondir afin de commencer le travail. Elle entrevoyait cette motivation à débiter dans leurs corps, mais aussi dans leurs yeux. « C'est différent quelqu'un qui est écrasé de quelqu'un qui est déjà sur ses deux fesses pis qui est en train de... Ils étaient déjà en train d'avoir des idées, pis de regarder leur partenaire. » (EDE, Suzie, p. 16). Lors de la tâche de présentation des danses ou des créations à la fin de son cours, Suzie voyait des yeux dirigés vers les élèves qui présentaient durant la tâche d'appréciation. Elle n'a pas eu besoin de les questionner, de les forcer à réaliser de la tâche ou de les pointer pour répondre. Pour Suzie, ce sont des signes qui témoignent du degré de motivation des élèves (attendre que les élèves participent ou cibler les élèves pour qu'ils participent). D'eux-mêmes, les élèves émettaient des commentaires et écoutaient. Le respect était présent, elle n'a pas eu à demander le silence.

Ils étaient assis... Déjà, ça se sent, mais je veux dire, leurs yeux étaient dirigés vers eux. [...] Ça se voit dans comment ils regardent, comment ils observent. Il y a une différence entre avoir une espèce de regard éteint ou fuyant ou distrait, euh, t'sais des élèves pas intéressés vont être en train de se chamailler, de toucher les cheveux de l'autre, de se regarder dans le miroir, d'être évachés sur le miroir, etc. (EDE, Suzie, p. 22)

Annie et Casey observent quant à elles le sourire des élèves comme marqueur d'engagement corporel.

Pour Annie, l'engagement corporel se perçoit également par les sens de la vue et de l'ouïe. Pour elle, cela se voit et s'entend. D'abord, l'engagement se voit par un corps qui danse dans une amplitude maximale. Ensuite, elle le voit également dans le corps lorsque les élèves veulent réussir les mouvements et les faire de la bonne façon. Finalement, pour Annie, l'engagement s'entend aussi par des questions qui lui sont adressées ainsi que par une écoute du groupe.

Du côté de Suzie, ce sont des manifestations de l'ordre de la perception qui lui donnent des indices en lien avec la motivation de ses élèves. Elle sent souvent des élans chez ses élèves, c'est-à-dire des petits moments où elle sent qu'ils ont envie de s'activer physiquement et de s'engager dans la tâche. Ces élans peuvent également être des vecteurs de contamination positive pour les autres élèves du groupe. Pour

elle, ces élans ont contaminé le groupe « parce qu'ils avaient envie de se lever, ils avaient hâte de le faire, [...] ça encourage la création » (EDE, Suzie, p. 16). Suzie affirme qu'elle a encouragé l'élan parce qu'il s'est présenté, mais aussi parce que l'écoute du groupe était également présente. Si son groupe était hyper excité et que les élèves étaient tous en train de se lever, elle aurait aussi pu utiliser l'élan, mais différemment. Dans ce cas-ci, l'écoute et la maturité étaient là. Elle croit fermement que c'est un facteur de motivation de donner la place à cet élan en classe, d'encourager l'élève dans son élan.

Pour Suzie, une observation fine de ses élèves est essentielle afin de percevoir l'engagement de ses élèves.

Ce que j'observe, c'est s'ils sont en mouvement. S'ils sont en mouvement, s'ils sont en train de faire la tâche en fait. Faque s'ils sont impliqués, s'ils sont dans le mouvement, quand ils discutent. T'sais, c'est clair pour moi que s'ils discutent du mouvement, ce sera pas long avant qu'ils le fassent. Faque, s'[ils] sont en train de parler très très longtemps, ils sont en train de parler d'autre chose. Hum. Je regarde peut-être leur implication physique, donc que ce soit que le mouvement soit bien interprété. Ça, ça paraît aussi au niveau de la concentration. Faque y'a pas de... je ne sais pas comment dire ça... Mais qu'ils se lancent dans le mouvement, qu'il y ait une conscience. Ouais, une conscience dans ce qu'ils font. (EDE, Suzie, p. 7-8)

Du côté de Casey, cet engagement corporel dans la tâche se traduit par une tonicité visible dans le corps. Lorsqu'elle sent ses élèves « actifs et toniques » (EDE, Casey, p. 4), prêts à attaquer une tâche, elle sait que les élèves s'engageront physiquement et activement dans la tâche. Pour Casey et Suzie, la discussion entre élèves est aussi un indicateur de l'engagement corporel dans la tâche. Elles les entendent parler, mais ils sont quand même concentrés sur la tâche. Ils se donnent des idées, se parlent entre eux; ils font ce qui est attendu d'eux. Casey affirme que lorsque cela ne leur tente pas, elle le voit dans leur comportement non verbal : les élèves sont moins enclins à bouger, un ou deux élèves sont « écrasés contre le mur ».

Diana, élève de l'école B, affirme qu'elle est plus engagée et présente lorsqu'elle est motivée par une tâche proposée, par exemple, une tâche d'interprétation. Cela se traduit physiquement par une plus grande énergie, une présence plus active et le fait que son corps bouge davantage. Tout est plus rapide, par exemple lorsqu'elle se place pour recommencer. Par contre, quand c'est un style de danse qui l'intéresse moins, c'est plus lent (EDE, Diana, p. 11).

Nos entretiens d'explicitation de l'action nous ont permis de comprendre certaines manifestations de la motivation en lien avec l'engagement corporel de l'élève dans la tâche en général. Regardons maintenant les réponses en lien avec les différentes tâches et stratégies motivantes spécifiques à la classe de danse.

4.5 Tâches et stratégies motivantes en danse

Dans la classe de danse, plusieurs types de tâches sont proposées afin que les élèves puissent faire des apprentissages. À la question D4, « Qu'est-ce qui fait en sorte que tu pourrais avoir hâte au prochain cours de danse? » du questionnaire électronique, nous pouvons constater plusieurs éléments qui motivent les élèves dans la classe de danse, dont de nouveaux apprentissages semblent susciter la motivation chez les élèves. Par ces réponses des élèves sondés, nous sommes à même de constater qu'une des sources de la motivation dans la classe de danse résiderait dans la nouveauté des apprentissages, nommée par les élèves à plusieurs reprises. Par ailleurs, tous cours confondus, lorsque Diana, élève de l'école B, est motivée, elle est avide d'apprendre de nouvelles choses. Elle affirme que plus tu aimes un cours, plus tu veux apprendre et travailler, car « ça t'intéresse ».

Les apprentissages réalisés en danse le sont à travers le développement de trois compétences disciplinaires, soit interpréter, créer et apprécier des danses. Chaque compétence possède sa propre démarche. À travers les composantes de chaque compétence, nous pouvons distinguer les différents aspects qui les composent. La démarche d'interprétation est axée sur l'appropriation d'un contenu chorégraphique, l'exploitation des éléments techniques de ce contenu, l'appropriation du caractère expressif de la danse, le respect des conventions relatives à l'unité de groupe et la réflexion sur son processus d'interprétation. Quant à elle, la démarche de création pourrait se caractériser par un va-et-vient à travers la spirale de la dynamique de création (MELS, 2007b, ch. 8, p. 6, voir Annexe L) qui débute par une phase d'ouverture où l'élève peut s'inspirer et être guidé par ses intuitions à trouver des idées à mettre en œuvre dans la phase d'élaboration, pour ensuite prendre une distance de son œuvre dans la phase de distanciation. Enfin, la démarche d'appréciation se vit en cinq étapes, soit l'observation, la réflexion, la discussion, l'évaluation et la révision. Dans la section suivante, nous pourrions porter un regard sur les résultats en lien avec les tâches pour chacune des compétences à développer en danse et la motivation face à celles-ci.

4.5.1 Interpréter

Dans cette section, nous nous pencherons sur les éléments motivants dans la compétence à interpréter une danse. Ensuite, nous verrons quelles stratégies pédagogiques sont mobilisées par les enseignantes en danse questionnées pour motiver les élèves. Puis, nous terminerons par les stratégies pédagogiques perçues comme motivantes par les élèves sondés.

4.5.1.1 Éléments motivants pour les élèves en interprétation

1. *Styles de danse et de musique*

Espée, élève de l'école A, aime l'interprétation en général et fait mention des styles de danse comme éléments influençant sa motivation en interprétation. Par exemple, elle affirme qu'elle a de la difficulté avec le hip-hop, que ce n'est pas une danse qui lui plaît. Elle évoque également une pièce de folklore, un genre de rigodon, qu'ils ont travaillé en classe, un genre de danse, qu'elle trouve « très drôle et amusant », notamment à cause de la musique. Outre le style/genre de danse qui est à apprendre en classe, ce qui est motivant pour elle dans l'apprentissage d'une danse est aussi le choix musical.

Du côté de Diana, élève de l'école B, elle trouve aussi que le style de danse vu en classe influence directement sa motivation. Si c'est un style de danse qu'elle apprécie, l'interprétation de celui-ci la motivera. En revanche, si c'est un style de danse qu'elle n'aime pas, cela influencera son niveau d'énergie dans la démarche, même si elle participera quand même en classe.

2. *Enchaînements chorégraphiques*

Les données obtenues par le questionnaire électronique (question D4, « Qu'est-ce qui fait en sorte que tu pourrais avoir hâte au prochain cours de danse? ») permettent de constater qu'un des aspects qui motivent les élèves en interprétation est le fait d'apprendre de nouveaux mouvements pour une chorégraphie. Le début d'un nouveau projet chorégraphique et/ou des ajouts de nouveaux mouvements sont les bienvenus. L'enchaînement chorégraphique en classe de danse amène les élèves à connaître un autre univers, ce qui est motivant pour eux. Diana ajoute également qu'un élément qui la motive en interprétation est quand des artistes invités viennent en classe lui apprendre des nouveaux mouvements ainsi que lui faire découvrir un nouveau style de danse.

3. *Spectacle de fin d'année/représentations dansées*

Qu'elles prennent la forme de présentations plus informelles en classe, de présentations pour des fins d'évaluation formative ou de spectacles de fin d'année, les trois enseignantes en danse intègrent les représentations dans leur planification du cours de danse à l'école. Pour Annie et Suzie, le spectacle de fin d'année est la finalité en interprétation. Pour Annie, travailler une chorégraphie en vue du spectacle de fin d'année amène les élèves à s'engager davantage en classe, car ils veulent bien performer sur scène.

Cela a, selon elle, un effet d'entraînement de groupe, car même les plus récalcitrants ne veulent pas avoir « l'air fou sur scène ». Ainsi, ils se mobilisent davantage et se rallient à la majorité. Ils veulent tous bien faire paraître le groupe sur scène (EDE, Annie, p. 19). Pour Casey, c'est davantage le processus et le potentiel derrière les idées chorégraphiques à exploiter qui sont importants. Examinons de plus près quelques exemples cités par les enseignantes en ce qui a trait aux présentations en classe.

À travers la création, Suzie, enseignante à l'école B, travaille également l'interprétation. Les élèves doivent interpréter leur création devant leurs pairs, et ce, à plusieurs reprises durant le processus. À cet égard, Suzie mentionne qu'elle propose divers types de présentation à la fin des cours de création : entre deux équipes, une présentation à la fin devant tous, une présentation tout le monde en même temps, deux ou trois équipes à la fois à partir de leur espace de travail, etc. Elle croit que le fait que les élèves doivent présenter leur travail à la fin de chaque cours, « qu'ils doivent être vus » est un élément motivant et stimulant (EDE, Suzie, p. 10). Elle trouve que le moment des présentations est « gratifiant », et même que cela l'« émeut ». Quand elle voit des élèves vraiment « impliqués », « vraiment contents », en train de danser en ayant une « conscience du mouvement », elle trouve cela « beau ». Elle a l'impression d'enseigner, car il y a partage de connaissances. Suzie croit qu'à ce moment-là, il y a apprentissage, avancement et évolution.

Pour Casey, enseignante à l'école C, les présentations sont des moments pour que les élèves aient accès à l'univers et aux idées de tous. Elle reconnaît que c'est souvent source de stress chez ses élèves. Elle leur offre donc parfois des modalités de présentation qui varient et tiennent compte de ses élèves, en prenant soin de leur mentionner qu'il y a bien évidemment des points à l'évaluation, mais qu'au-delà de la performance ou du style, ce qui importe en premier lieu est de se donner le droit à l'erreur, de ne pas se mettre des barrières, de montrer quelque chose qui vient nous chercher et qui ira chercher le spectateur, d'aller puiser en nous, de prendre des risques, de se faire confiance.

Du point de vue de l'élève, Espée, élève de l'école A, n'aime pas les présentations, car elle n'aime pas être le centre de l'attention, et ce, que ce soit dans les exposés oraux dans d'autres matières ou même de faire de la scène en art dramatique (« ce serait l'horreur! », EDE, Espée, p. 6). Toutefois, puisqu'en danse les présentations se font en équipe et que toutes les équipes doivent présenter, elle réussit à faire les présentations. C'est alors qu'elle se dit « Go! », elle le fait pour en finir avec la tâche.

Monter sur scène n'est pas quelque chose qui influence la motivation à travailler en classe de Diana, élève de l'école B. Elle mentionne en revanche qu'elle aime monter sur scène, même si c'est un peu stressant pour elle (EDE, Diana, p. 17). En parlant d'une expérience lors d'un spectacle de danse à l'école, elle nous explique que tout le plaisir à monter ce numéro a contribué à son sentiment de compétence et de bien-être sur scène.

Ça s'est vraiment bien passé pour de vrai. Comme, l'énergie était là, pis tout le monde était comme... D'habitude, c'est comme... Il y a toujours quelqu'un de mêlé ou quelque chose, pis là, c'était comme oh mon dieu, aller à gauche, aller à droite, mais je sais pas, mais même pas! Comme là, on riait, on souriait, on était vraiment contents. On a tellement eu de fun pendant la création de cette choré qu'on ne pensait même pas à rater quoi que ce soit. On était juste prêts à épater toute l'audience. (p. 17)

4.5.1.2 Stratégies pédagogiques motivantes mobilisées par l'enseignante en interprétation

Dans la section suivante, nous verrons quelles stratégies pédagogiques sont utilisées par les enseignantes sondées afin de motiver les élèves ainsi que les modalités d'utilisation de celles-ci en classe de danse. Outre les stratégies d'enseignement mises en œuvre en classe de danse, il s'avère également essentiel de poser un regard sur diverses stratégies pédagogiques qui poursuivent des buts et objectifs bien précis.

1. Créer des liens

Lorsqu'Annie décrit sa façon de réviser un enchaînement en classe, on remarque la présence de paroles et d'actions pour permettre à l'élève de créer des liens entre théorie et pratique, entre sortie scolaire et matière vue en classe. « [...] on a fait une sortie scolaire. Juste avant, on a eu un danseur *haka* qui nous avait montré le mot qu'on utilise qui est *Pukana*. Faque ça vient vraiment d'un danseur, d'un spectacle qu'on a vu, beaucoup des mouvements. » (EDE, Annie, p. 7)

Pour faire de tels liens, elle a demandé à ses élèves : « Comment on a appris à bouger les mains [...] durant notre sortie? ». Elle a puisé dans leur expérience kinesthésique lors de la sortie pour créer un lien entre la séquence réalisée en classe et leur vécu pendant qu'elle enseignait. Annie croit que cette façon d'amener la matière, en créant des liens de diverses manières, facilite le travail de révision et aide à la motivation de ses élèves.

De rappeler ce moment, t'sais, parce que c'était plaisant pis t'sais le soir de la sortie, ils m'en parlaient des mains. Faque pour moi, je savais qu'ils avaient retenu ce moment-là, pis faque

c'est facile de dire... T'sais, c'est plus facile dire « Comment on faisait? » que de réexpliquer le mouvement. (EDE, Annie, p. 14)

2. *Faire répéter les mouvements*

La répétition d'un mouvement, d'un enchaînement, d'une section ou d'une chorégraphie en entier est une stratégie pédagogique qui permet de laisser la chance aux élèves d'incorporer la gestuelle dans leur propre corps. C'est une stratégie qu'Annie utilise à plusieurs reprises dans sa classe.

Il est à noter que l'enseignante, par son non-verbal, son dynamisme, tente de leur donner le goût de répéter et de refaire la séquence afin de pouvoir « bien faire » l'enchaînement. L'ambiance et les valeurs instaurées en classe lui permettent d'utiliser cette stratégie à plusieurs sauces. Elle croit que cela contribue au sentiment de satisfaction des élèves ainsi qu'à leur motivation.

3. *Renforcement positif*

Le renforcement positif est une autre stratégie mise en place par Annie dans sa classe. L'engagement de Tommy s'est ainsi vu bonifié une fois les renforcements positifs de son enseignante reçus. Puisqu'elle était à l'écoute de son non-verbal, elle était capable de trouver un moment pour l'encourager positivement dans son engagement.

T'sais, je vois qu'il veut bien faire les choses. Des fois, il y a un *petit eye contact* avec un « C'est correct madame? », « Oui, tu l'as super bien! ». Donc là, je peux l'encourager positivement aussi parce qu'il s'engage plus dans ses mouvements, alors ça va vers le haut plutôt que vers le bas. (EDE, Annie, p. 18)

4. *Apprentissage pas-à-pas*

Lors de la révision d'un enchaînement chorégraphique avec ses élèves, Annie procède étape par étape. Elle utilise plusieurs stratégies d'enseignement afin de guider les élèves à travers la révision, mais également pour les rendre actifs durant celle-ci. Regardons-les de plus près dans l'ordre où elle les a mobilisées.

- A) La pratique individuelle ou pratique autonome : D'abord, Annie fait faire l'enchaînement au complet une fois à ses élèves sans intervenir.

- B) La démonstration pratique : Une fois l'enchaînement terminé, Annie démontre les mouvements de la séquence chorégraphique à ses élèves en étant placée à l'avant de la classe.
- C) La pratique guidée : Annie guide l'ensemble de ses élèves avec sa voix en même temps qu'ils démontrent un mouvement. Cela peut se faire par des repères visuels, des mots clés, des sons et des onomatopées (par exemple : à gauche, tour, saute, en bas, ettt hop, taktak, etc.).
- D) La modélisation : Annie explique comment faire le mouvement en précisant des détails sur les connaissances procédurales du mouvement (EDE, Annie, p. 3). Elle leur mentionne comment elle s'y prend et se pose des questions en y répondant à voix haute. Puis, tout au long de sa révision, elle transpose la modélisation vers les élèves afin de les rendre autonomes dans ce processus. Elle leur pose des questions à savoir quel mouvement vient après, ou comment on fait tel ou tel mouvement. C'est un va-et-vient entre mouvement, questions-réponses, mouvement, et ainsi de suite.

En lien avec le questionnement lors de la révision, deux éléments sont à noter. D'abord, Annie utilise cette façon de faire parce qu'elle connaît très bien ses élèves. En effet, elle sait qu'il y aura toujours au moins un élève qui se souviendra du prochain mouvement et qu'ils ne sont pas gênés de participer activement à la révision.

Ils l'ont fait une fois avant qu'on révise, pis il y avait quand même majoritairement... ben ils se sont trompés, mais il y avait au moins tout le temps quelqu'un qui connaissait le mouvement. Donc c'est revenu vite dans leur tête. Et là, je savais que je pouvais leur poser des questions parce qu'ils allaient connaître les réponses aussi. (EDE, Annie, p. 12)

Ensuite, elle mentionne l'importance du *faire* afin que les élèves intègrent ce qu'ils révisent : « T'sais, [les élèves] le disent rarement avec les mots, mais ils le font avec leur corps. » (EDE, Annie, p. 11)

- E) La pratique individuelle ou pratique autonome. Une fois l'enchaînement révisé, elle leur laisse un temps pour pratiquer sans elle. « J'ai juste fait "Go!" pour qu'ils aillent se placer en coulisses, pis après je les ai laissés. Je ne suis pas intervenue dans rien, je n'ai rien dit, je les ai laissé faire. Cela s'est super bien passé. » (EDE, Annie, p. 6)

L'enseignante a donc varié l'utilisation des stratégies d'enseignement afin de réaliser la tâche de révision. Rendre l'élève actif physiquement et mentalement lors de la révision est au cœur des priorités de cette enseignante. Sa démarche de révision démontre une gradation dans le soutien offert aux élèves pendant

l'exécution de la tâche, à partir d'un accompagnement dirigé jusqu'à l'autonomie. L'objectif derrière la révision est d'amener les élèves, peu à peu, à être capables de faire l'enchaînement sans l'aide de l'enseignante. La pratique autonome est donc une stratégie très importante à privilégier afin d'atteindre ce but.

En lien avec la stratégie de démonstration telle qu'elle a été mobilisée par Annie dans la révision de son enchaînement, si nous nous tournons vers la voix des élèves à travers le questionnaire électronique, nous pouvons noter qu'à la question B, sous-question 5, 85 % des élèves soutiennent que leur enseignante de danse démontre clairement les mouvements à apprendre. Effectivement, non seulement l'enseignante doit utiliser la démonstration, mais elle doit également l'utiliser en étant claire dans son corps.

F) Stratégie magistrale : Exposé oral actualisé ou exposé magistral interactif

Afin d'activer la mémoire des élèves et de les impliquer activement en classe, Annie utilise encore une fois le questionnement à travers la stratégie « exposé magistral interactif ». Lorsqu'elle leur donne des consignes, elle leur parle et les questionne en faisant des liens avec ce qu'ils connaissent déjà. Elle donne ses explications, et si ses élèves ont des questions, ils ont l'occasion de lever la main afin de les poser. Annie répond à ceux qui ont la main levée.

Par ailleurs, il arrive qu'elle s'arrête pendant son exposé pour leur poser une question, moment où tous s'écrient en même temps pour donner la réponse : « Quand je leur ai demandé... Moi, j'avais oublié c'était quoi le mot qu'il nous avait appris, pis quand j'avais demandé aux élèves, j'ai dit : "Ah, c'est quoi déjà le mot?". Ils le savaient tous. Ils s'en rappelaient tous. Ils me l'ont crié : "C'est *Pukana!*" » (EDE, Annie, p. 8)

G) L'enseignement par les pairs : vers une autogestion du groupe classe

Avec les groupes qui sont engagés et positifs envers la tâche, Annie utilise une stratégie d'enseignement plus libre, moins encadrante de sa part. Celle-ci consiste à laisser les élèves être responsables de la tâche et travailler en groupe-classe pour arriver à résoudre un problème ou à trouver comment faire ensemble. Dans le cas présent, c'est plutôt un partage de responsabilité entre les élèves afin que chacun ait l'opportunité de prendre la parole et d'agir en « enseignant ». Comme Annie l'a dit, elle leur « laisse un petit moment [... pour] se gérer » (EDE, Annie, p. 6). Elle se retire donc, se place un peu à l'écart, et les

laisse faire ensemble. Le climat de confiance qu'elle a installé dans ce groupe permet l'utilisation de cette stratégie.

L'enchaînement s'est bien fait, il y a pas eu d'erreurs. Tout le monde l'a bien fait. [...] C'est sûr qu'il y a eu des erreurs la première fois, mais ils se disaient entre eux les erreurs de manière très respectueuse « Ah t'as oublié ça, hahaha donc on le recommence ». Ils voulaient le recommencer pour le réussir, jusqu'à tant qu'on réussisse à le faire, entre eux. Mais tout le monde ensemble, mais ils se sont donnés des corrections entre eux, sans que je leur demande. Naturellement, ils le faisaient pour que le groupe s'améliore. (EDE, Annie, p. 6)

4.5.1.3 Stratégies pédagogiques motivantes perçues par les élèves

Afin de relever les différentes stratégies pédagogiques perçues par les élèves sondés au moyen du questionnaire électronique, nous avons posé la question suivante : « B11. Que fait ton enseignante de danse pour t'aider dans la réalisation d'une tâche en interprétation? ». Ainsi, nous avons pu regrouper les propos et les actions des enseignantes rapportés par les élèves en diverses stratégies pédagogiques (voir Annexe M). Selon les commentaires des élèves recueillis dans les trois écoles, les trois enseignantes créent des enchaînements intéressants à apprendre et à danser pour les élèves. Annie et Suzie donnent des corrections aux élèves dans le but qu'ils s'améliorent, qu'ils se perfectionnent et qu'ils soient évalués à la fin de chaque étape. Elles expliquent les mouvements précisément et font également répéter les échauffements à chaque début de cours de même que les mouvements à apprendre afin de les préparer aux évaluations. Annie, de son côté, ajuste la vitesse de la séquence afin de faciliter l'apprentissage des élèves en commençant lentement et démontre clairement comment faire chacun des mouvements à apprendre et l'énergie qui est privilégiée.

La question C3 « Face à une tâche d'interprétation en danse (échauffements, diagonales, exercices techniques, chorégraphies), comment te sens-tu? » nous a permis de faire un lien entre les stratégies pédagogiques que les élèves perçoivent (Annexe M) et leur sentiment face à la tâche d'interprétation. En effet, l'utilisation et la mise en œuvre de ces stratégies par les enseignantes en danse permettraient à plus de 50 % des élèves d'être positifs envers une tâche à accomplir en appréciation, contre 21 % qui sont indifférents et 18 % nerveux en lien avec une tâche à accomplir en appréciation. Fait intéressant, aucun élève n'a mentionné être négatif face à la tâche d'interpréter une danse. En effet, si nous regardons de plus près les émotions ressenties par les élèves sondés, les stratégies utilisées permettraient à 21 % des élèves (donc un élève sur cinq) de se sentir confiant, à 18 % (près d'un élève sur 5) d'être positif face au

fait d'entreprendre la tâche, à 5 % des élèves d'être passionné par la tâche et à 5 % d'être heureux de faire la tâche.

Regardons maintenant ce que les deux élèves Espée, élève de l'école A et Diana, élève de l'école B, ont relaté lors de nos entretiens. Débutons par Espée et les stratégies pédagogiques mises en œuvre par son enseignante de danse à l'école A (Annexe N). Nous pouvons constater que la stratégie pédagogique « travailler en grand groupe et en sous-groupes » est appréciée par la jeune fille. En effet, puisqu'elle se considère comme ayant peu d'expérience en danse et pas particulièrement douée, elle puise sa confiance en elle lorsqu'elle est accompagnée des autres en classe et lors des moments de présentation. Le travail autonome en grand groupe est également une stratégie qu'elle aime bien. Le fait de danser tout le monde en même temps lui permet d'essayer. Lorsqu'elle est en arrière, elle peut suivre les personnes en avant et créer un contact visuel. Ce contact entraîne un sourire chez Espée, donc danser en groupe lui plaît. Un défi adapté à ses capacités est aussi important pour elle. Par exemple, lors de l'apprentissage d'un échauffement, elle mentionne que les mouvements ne sont pas nécessairement difficiles, car l'objectif de l'enseignante Annie est que tout le monde soit capable de suivre sans se sentir perdu. Par ailleurs, elle évoque que son enseignante prend le temps de venir lui expliquer un mouvement individuellement afin de l'aider à réussir. De plus, Espée mentionne qu'elle peut aussi demander de l'aide à ses collègues de classe si le reste du groupe doit continuer d'avancer. Espée est à l'aise de poser des questions à son enseignante lorsqu'elle est en situation un à un, mais pas devant un groupe en entier. Elle pose également des questions à ses pairs.

Pour Diana, élève de l'école B (voir Annexe O), ses propos vont dans le même sens en lien avec le questionnement et l'enseignement un à un plus personnalisé. Son enseignante ne se gêne pas pour venir se placer à côté d'elle pour revoir un mouvement qu'elle ne comprend pas. Par ailleurs, la démonstration par son enseignante est souvent mobilisée en classe selon elle. Lorsque nous portons attention aux stratégies d'enseignement perçues par Diana, nous constatons également que le fait de faire de la pratique guidée avec un pair est une stratégie qu'elle apprécie, tout comme Espée. Toutefois, nous pouvons constater que le climat de classe et la relation enseignante-élève occupent une place plus importante dans le discours de Diana. Certaines conditions pédagogiques évoquées précédemment dans le chapitre 4 sont également présentes dans l'entretien avec elle. L'énergie de l'enseignante, l'écoute, l'ambiance de classe positive, la possibilité de faire des choix, le style de musique ou de chorégraphie et le lien de confiance sont tous des éléments perçus comme étant motivants pour elle.

4.5.2 Créer

La compétence créer décrite par le MELS dans le PFEQ « c'est donner, par le mouvement, une forme concrète et intentionnelle à une idée, à des sensations ou à des émotions » (2007b, ch. 8, p. 12). Pour l'élève Diana de l'école B, la compétence créer est celle qu'elle préfère et qui la motive le plus, car selon elle : « ça me permet de comme libérer l'anxiété un peu... et d'utiliser ma créativité aussi. Dans un sens, j'aime bien avoir le contrôle sur mes décisions. [...] pis travailler avec des gens » (p. 4). Dans cette section, nous décortiquerons les différents éléments qui peuvent contribuer à la motivation des élèves en création, les stratégies pédagogiques mobilisées par les enseignantes et les stratégies pédagogiques perçues comme motivantes par les élèves questionnés.

4.5.2.1 Éléments motivants pour les élèves en création

1. *Intégration des créations des élèves dans la création chorégraphique de l'enseignante (chorégraphie)*

Du point de vue de toutes les enseignantes et de tous les élèves interviewés, un élément qui peut s'avérer comme motivant est lorsque l'enseignante réinvestit la création des élèves dans une chorégraphie de groupe classe. Suzie affirme que c'est une stratégie qu'elle utilise fréquemment dans sa classe. Annie crée elle aussi ses enchaînements chorégraphiques à partir des créations des élèves. Pour sa part, Casey mentionne qu'elle pourrait prendre comme point de départ une création d'élèves pour en faire une pièce chorégraphique pour le groupe en entier. Ainsi, Casey pouvait joindre outils chorégraphiques, éléments du programme et éléments d'interprétation.

[Si elle avait poursuivi en classe avec eux, elle aurait voulu prendre] leurs idées pis qu'on s'en aille quelque part toute la classe avec ça, parce que c'était déjà super, t'sais, il y avait déjà plein d'éléments. C'était très... justement, tous les outils chorégraphiques qu'on prend là. C'était très complet là. J'aurais pu cocher un [élément du langage de la danse] dans chaque case. Il y avait beaucoup de déplacements, de changements de niveaux, de jeux de temps : lent, vite. En plus, tous les outils chorégraphiques étaient là, pis en plus, c'était sensible. Pis c'était sensible autant chez les gars que chez les filles! Et puis il y n'avait personne qui était gêné de, d'exploiter cette sensibilité-là. C'était tellement touchant. (EDE, Casey, p. 14-15)

Du point de vue de l'élève, Diana, élève de l'école B, mentionne que lorsque son enseignante utilise les créations des élèves ou sa création dans la chorégraphie, cela la motive et motive les autres élèves de son groupe-classe (EDE, Diana, p. 12-13) : « Ouais, des fois, elle prend les idées de nos créations, pis elle essaie de les incorporer dans la chorégraphie. On fait des mouvements un peu plus intéressants... qu'on aime [davantage] donc ça aide, dans la choré ».

2. Sentiment de pouvoir décisionnel

Le sentiment de pouvoir prendre des décisions est un élément motivant pour les élèves. Pour Diana, élève de l'école B, la création est une tâche agréable qui lui permet de libérer son anxiété et d'utiliser sa créativité. Ce qui la motive en création est le fait d'avoir le contrôle sur ses décisions en lien avec son projet de création. Pour Espée, élève de l'école A, la création est aussi une tâche qui lui procure du plaisir, en revanche, elle n'aime pas les présentations devant son groupe-classe. Pour ID14, le fait de pouvoir faire une création libre dans la classe de danse devient un élément motivateur.

3. Aspect social

Un autre facteur qui peut influencer la motivation des élèves questionnés est le fait de travailler en équipe avec des amis ou avec des gens différents dans la classe. Ici, les visions de nos deux élèves interviewées divergent toutefois. Pour Diana, le fait de travailler avec des gens différents dans la classe lui permet de se concentrer davantage sur la tâche. Socialement, cela lui apporte un sentiment positif puisqu'elle peut connecter avec ses pairs autrement. Espée, élève de l'école A, pour sa part, préfère de loin travailler avec ses amis de l'école A puisqu'elle se sent plus à l'aise. « T'es avec des personnes avec qui tu t'entends bien pis que tu vas créer. Donc, ça, quand même, c'est motivant parce que tu le sais, tu rentres, pis t'es comme : "Oh OK! Après l'échauffement, ben je vais me retrouver avec mes amis pis t'sais, on va créer quelque chose". » (EDE, Espée, p. 5). L'aspect social de la création est donc un élément qui peut être à la fois motivant et démotivant selon les perceptions de chacun.

4. Accessibilité

Suzie trouve important d'encourager l'élan et d'encourager l'envie de démontrer de l'élève en le soutenant. Elle pense que de laisser vivre l'élan et de l'utiliser pour permettre à l'élève de démontrer et de bonifier son idée a motivé ses élèves. Elle croit que lorsque l'élan vient d'eux ou d'un des pairs, il « rend la chose accessible, ça les encourage à être moins gênés, ça enlève une certaine pression aussi, car on n'était pas dans un mouvement parfait » (EDE, Suzie, p. 11).

5. Défi optimal

En lien avec le concept de défi optimal, nous avons posé la question suivante : « Quelles sont tes réactions face à un gros défi en classe de danse? » (Question D12). Il s'avère que plusieurs élèves sont motivés par

un gros défi qui leur est lancé en classe de danse, alors que certains sont complètement démotivés, car ils jugent la tâche trop difficile. Aucun n'a mentionné qu'il trouverait la tâche trop facile. Pour un aperçu des actions et manifestations des élèves face à un gros défi donné en classe, voir l'Annexe P.

Par ailleurs, selon Suzie, donner un gros défi, exiger plus des élèves, est un élément qui motive les élèves. Dans l'exemple relaté, elle leur a demandé une exigence de temps (6 fois 8 temps), soit d'avoir terminé le $\frac{3}{4}$ de la création en une seule période. Par cette stratégie, elle souhaite créer une « prise en charge » plus grande et un « espèce de stress » afin de motiver les élèves à créer (EDE, Suzie, p. 9).

À la question B, sous question 11, « Mon enseignante me présente des tâches que je me sens capable de faire », presque la moitié des répondants ont mentionné être en désaccord ou totalement en désaccord. Nous pouvons donc voir que des tâches trop difficiles pour les élèves ont été proposées à ces derniers. Cela peut toutefois être lié au sentiment de compétence de l'élève. À la sous-question 32, « Devant une tâche plus difficile en classe de danse, je suis quand même motivé€, car je sais que je serai fier(ère) une fois la tâche réussie », près du deux tiers des élèves sondés (mettre le nombre ici pour qu'on puisse facilement comparer avec le 8 dans la phrase suivante) ont affirmé être totalement d'accord ou d'accord avec l'énoncé, contre seulement 8 élèves qui sont totalement en désaccord ou en désaccord. Finalement, les sous-questions 30 et 31 nous permettent de constater que malgré tout, la moitié des élèves trouvent qu'ils ont des occasions de se surpasser en danse et qu'ils réussissent à donner le meilleur d'eux-mêmes.

6. *Nouveaux apprentissages*

Dans le questionnaire électronique, à travers les réponses à la question D4, « Qu'est-ce qui fait en sorte que tu pourrais avoir hâte au prochain cours de danse? », l'idée d'apprendre de nouvelles choses en lien avec une création ressort aussi comme un élément motivant pour plusieurs élèves.

7. *Improvisation*

Espée, élève de l'école A, nous a parlé de la tâche d'improvisation. Elle a mentionné que lorsque celle-ci est réalisée à travers une création d'équipe (improviser avec son équipe pour trouver des idées), c'est une tâche qu'elle apprécie. Puisque les élèves sont peu nombreux à la regarder et à acquiescer sur ce qui fonctionne, elle se sent à l'aise de leur expliquer et de leur montrer son idée. Alors, elle ne considère pas que c'est de l'improvisation tant que ça! (EDE, Espée, p. 18) Toutefois, elle souligne que la tâche

d'improvisation dans tout autre contexte est quelque chose qui la répugne et qui lui fait peur. Cela est dû à une mauvaise expérience dans un cours de danse contemporaine qu'elle a suivi au primaire dans ses loisirs. À ce moment, l'improvisation avait été une tâche démotivante, voire anxiogène chez elle.

4.5.2.2 Stratégies pédagogiques motivantes mobilisées par les enseignantes dans la démarche de création

1. *Présentations/évaluations*

Casey nous a fait part des différentes stratégies qu'elle met en place lors des présentations formelles de projets de création afin de créer un climat de classe respectueux et enveloppant, d'augmenter le sentiment de compétence chez l'élève et de lui permettre de faire une évaluation. D'abord, elle leur rappelle les critères d'évaluation tout en précisant que « [...] l'important c'était d'avoir fait ce qu'il fallait faire, le processus pis tout » (EDE, Casey, p. 9). Puis, elle procède avec la technique du hasard pour déterminer l'ordre de passage, même si parfois certains manifestent leur intérêt pour passer en premier ou en dernier. Ensuite, il faut mentionner qu'elle offre parfois aux élèves des modalités de présentation flexibles, c.-à-d. qu'elle leur permet de présenter devant elle seulement à l'heure du dîner, mais la plupart du temps, elle les encourage à passer devant leur groupe et à se faire confiance (EDE, Casey, p. 9). Lors de la présentation dont nous avons spécifiquement discuté, elle tenait à ce que tout le monde présente devant tout le monde, car tous seraient là pour se soutenir mutuellement (la classe et elle). L'attitude de l'enseignante face à cette présentation/évaluation et ses exigences sont des facteurs qui ont pu influencer positivement le sentiment de compétence des élèves. Puisqu'elle valorise l'originalité, elle leur mentionne que malgré le fait qu'il y ait des mouvements populaires omniprésents dans leurs vidéoclips préférés, l'important réside dans la singularité des mouvements proposés par chacun. Outre le fait que les élèves sont évalués à travers divers critères, notamment en lien avec des éléments du langage de la danse, ce qui importe, c'est la proposition authentique de l'élève et les choix qu'il fait afin de représenter sa pensée. Cela transcende le style ou la performance. Finalement, elle se veut rassurante en mentionnant que « toutes les façons de bouger sont parfaites » (EDE, Casey, p. 9).

2. *Encouragements*

Suzie a affirmé que les élèves qui avaient fait des démonstrations au moment des explications ont continué à être engagés. Elle croit que le fait qu'elle les ait encouragés dans leur élan a été une stratégie motivante. Suzie a l'impression que cela a contaminé [positivement] le groupe aussi, car cela « autorise » les élèves à

avoir des élans, cela a semé une graine. C'était un petit moment qui a enlevé de la pression. Un élève se dit peut-être que si le voisin d'à côté a fait un mouvement qui était correct et qu'on l'a utilisé comme exemple, que lui aussi était capable d'en faire un.

De son côté, Annie a remarqué que l'élève « leader » est plus engagé lorsqu'il est placé en avant, entouré d'élèves très motivés. Il cherche alors son regard et lui demande s'il fait les mouvements comme il le faut. Elle a profité de ces occasions pour l'encourager positivement et le féliciter. Cela a eu pour effet de le motiver à poursuivre dans cette voie (EDE, Annie, p. 3).

Lors des présentations, en lien avec sa valeur d'authenticité, Casey, enseignante de l'école C, a encouragé une équipe hésitante à présenter. Dans ses paroles d'encouragement, elle a recommandé à tous de se sentir inclus et acceptés dans son originalité. L'équipe composée de deux garçons a finalement décidé de présenter sa création, au grand plaisir de tous. Ils ont été largement acclamés. Tous sont restés pantois devant leur prestation hors pair. Les encouragements de leurs pairs et de l'enseignante semblent avoir contribué au sentiment de compétence et à la confiance en soi des deux garçons qui doutaient d'eux-mêmes.

C'est vraiment le *fun* que les élèves puissent avoir accès à tout, à toutes les dimensions de tout le monde. [...] J'ai dit : « Vous autres, vous avez votre couleur et c'est important. C'est intéressant que tout le monde voie d'autres choses parce que sinon eux, tu les empêches en même temps d'avoir accès à quelque chose qui pourrait... Si toi tu ne présentes pas, ils n'ont pas accès à ça, à cette façon de voir la danse. À cette dynamique aussi. » (EDE, Casey, p. 12)

Lors des présentations informelles dans la classe de Suzie, les prestations devant les pairs ou devant l'enseignante sont utilisées comme stratégie pour motiver les élèves à la tâche.

Je fais toujours une présentation. C'est peut-être soit une présentation entre deux équipes, une petite présentation à la fin. Ça pourrait être tout le monde ensemble. [...] Par exemple, [...] ils sont dix équipes, ben ils présentent deux équipes à la fois par exemple, ou trois équipes en étant à leur place, mais je trouve que c'est un élément de motivation, le fait qu'ils doivent présenter d'une façon ou d'une autre à la fin. Ils doivent être vus, donc je trouve que c'est stimulant. (EDE, Suzie, p. 10)

3. *Rétroactions/commentaires constructifs*

Suzie, enseignante de l'école B, a l'impression que lorsque les élèves sont dans un élan de créativité, ils sont ouverts à recevoir des commentaires de sa part. De son côté, Casey, malgré le court laps de temps

alloué à la tâche de révision des créations, jugeait important de passer d'une équipe à l'autre afin de leur fournir une rétroaction. Avec ses commentaires durant cette période et lors des autres périodes de création, elle mentionne vouloir les guider, les questionner et leur fournir des commentaires de façon continue. Elle utilise la stratégie des commentaires « sandwich » qui consiste à donner un compliment aux élèves, leur donner un élément à travailler, et clore avec un autre compliment (EDE, Casey, p. 5). Étant en début d'année scolaire, puisqu'elle connaissait peu ses élèves, et qu'eux non plus ne la connaissaient pas beaucoup, son approche était différente en comparaison avec un moment où le lien de confiance aurait été bien installé. Sa priorité, par ses commentaires toujours constructifs, était que les élèves se sentent bien.

Suzie nous a mentionné qu'à la fin de la période où les élèves étaient en création, elle leur a fait présenter le fruit de leur travail. Sans même qu'elle ait à le demander, les élèves se donnaient des commentaires et relevaient les aspects intéressants dans les duos. Puisque son objectif derrière les présentations était d'encourager l'originalité, elle a bondi sur cette occasion pour leur demander d'observer et commenter « l'originalité, la trouvaille et [la découverte] » plutôt que les critères d'évaluation ou les contraintes (EDE, Suzie, p. 21-22). Suzie juge que la participation et l'autonomie des élèves durant la période où ils se donnent des commentaires constructifs démontrent la motivation de ses élèves.

4. Accompagnement à la création : pousser plus loin

Casey, enseignante de l'école C, se souvient que des élèves sont souvent restés après les cours et pendant les pauses. Elle croit que c'était un groupe d'élèves motivé à la base, mais qui s'est laissé contaminer par sa propre motivation. Elle a l'impression qu'ils ont été stimulés par ses incursions dans leur travail, lors desquelles elle a allié les notions de respect des autres, d'authenticité de chacun, d'humour, de personnalisation du mouvement et de liberté de faire des choix à son accompagnement à la création. Elle estime que cela a allumé le groupe encore davantage, que cela a servi d'étincelle qui les a motivés à rester après l'école. Les élèves voulaient pousser leur création plus loin. Suzie, enseignante de l'école B, abonde dans le même sens. Lorsqu'elle nous a parlé de la période où elle a senti ses élèves particulièrement motivés, elle a également mentionné que ses élèves sont restés après le cours pour poursuivre leur travail.

5. Travail en équipe

Pour Espée, élève de l'école A, le travail en équipe avec ses amis est un élément central dans son discours. Il lui permet de se sentir à l'aise pour improviser et réaliser son projet. À l'opposé, Diana, élève de l'école B, préfère travailler avec des gens qu'elle connaît moins pour ouvrir ses horizons à de nouvelles personnes, mais aussi pour avoir moins tendance à parler et à dévier sur d'autres sujets de conversation avec ses amis. Si nous regardons la question B, sous-question 13, « Mon enseignante de danse me permet souvent de travailler en équipe avec des gens de mon choix/que je connais bien », une très grande majorité des élèves relatent que leur enseignante de danse leur laisse le choix de se placer avec qui ils veulent, incluant leurs amis. À la sous-question 12, « Mon enseignante de danse me demande de travailler en équipe avec des gens que je ne connais pas beaucoup », une minorité d'élèves affirment que leur enseignante de danse impose aux élèves de travailler en équipe avec des gens qu'ils connaissent peu.

6. Incorporation et expérimentation des notions et concepts au préalable

En lien avec l'incarnation et l'expérimentation préalable des notions, Suzie, enseignante de l'école B, témoigne que lorsqu'elle parlait du procédé de composition « action-réaction », deux élèves ont voulu démontrer avec leurs corps ce procédé de composition (action-réaction) dans un élan spontané. Les deux élèves ont donc pu donner un repère visuel de la représentation physique du concept aux pairs assis en observation. Ainsi, les deux élèves qui ont démontré le procédé avec leur corps ont pu incarner le concept avant de partir en travail d'équipe.

4.5.2.3 Stratégies pédagogiques motivantes perçues par les élèves

Afin de relever les différentes stratégies pédagogiques perçues par les élèves sondés au moyen du questionnaire électronique, nous avons posé la question suivante : « B11. Que fait ton enseignante de danse pour t'aider dans la réalisation d'une tâche en création? ». Ainsi, nous avons pu regrouper les propos et les actions des enseignantes rapportés par les élèves en diverses stratégies pédagogiques (voir Annexe Q).

La stratégie « fournir des idées, des pistes de travail et des pistes d'inspiration » a été nommée par sept élèves comme étant celle que leur enseignante de danse privilégie. Des élèves des trois écoles ont mentionné que leur enseignante « donne des pistes de mouvements pour ceux qui ont moins d'inspiration » (ID13, école A), « donne quelques idées pour [les] aider à avoir de l'inspiration » (ID25,

école B) ou les « aide lorsque l'imagination manque » (ID38, école C). Ensuite, « enseigner des éléments de base qui peuvent être intégrés à la chorégraphie, dans leurs créations et lors de leurs appréciations » est également une stratégie relevée dans les commentaires des élèves. Grâce à cette stratégie, les élèves qui créent peuvent faire des « essais » pour bien « s'approprier » les concepts et notions vus en classe. Finalement, les stratégies suivantes ont aussi été mentionnées par les élèves : « nommer clairement ses attentes et consignes », « faire plusieurs créations durant l'année scolaire », « utiliser les forces des élèves notamment en création » et « encourager/guider ses élèves en création ».

La question C3, « Face à une tâche de création en danse (inventer une danse individuellement ou en équipe, improviser), comment te sens-tu? », nous permet de faire un lien entre les stratégies pédagogiques que les élèves perçoivent (Annexe Q) et leur sentiment face à la tâche de création. En effet, la mise en œuvre de ces stratégies en création par les enseignantes en danse permettrait à près de 60 % des élèves sondés d'être positifs face à la tâche à accomplir en création. En revanche, seulement 13 % sont indifférents et 5 % sont négatifs envers cette tâche. Les stratégies en création utilisées par les enseignantes de danse permettraient donc à 16 % des élèves sondés de se sentir excités de réaliser la tâche, à 13 % d'être positifs envers le fait d'entreprendre la tâche, à 11 % de se sentir confiants face à la tâche et à presque 11 % des élèves d'être passionnés par la tâche.

Lors de notre entretien avec Espée, élève de l'école A, celle-ci a mentionné une stratégie d'enseignement que son enseignante Annie utilise pour réaliser le travail en création, soit « l'apprentissage par projet » (voir Annexe R). À cette stratégie d'enseignement se greffe également la stratégie « travail en équipe ». Le fait de pouvoir présenter ses idées à ses pairs ou de recevoir de l'aide de ceux-ci lors du travail d'équipe est apprécié par Espée. Cette stratégie est très motivante pour cette élève, qui accorde également une importance au fait de pouvoir choisir la musique dans le cadre de son projet, ce qui influence également sa motivation à réaliser la tâche. De plus, sentir qu'elle est capable de réaliser la tâche est un autre élément qui influence sa motivation.

Pour sa part, Diana, élève de l'école B, mentionne également l'utilisation de la stratégie d'enseignement « travail en équipe » pour réaliser les tâches en création (voir Annexe S). Diana évoque également que Suzie, enseignante de l'école B, les observe afin de s'ajuster à leur niveau d'énergie ou de les « réveiller » lorsqu'ils sont plutôt endormis. Pour Diana, se sentir située dans le temps en lien avec une tâche de création à faire est aussi une stratégie motivante que Suzie utilise.

4.5.3 Apprécier

« Apprécier une danse, c'est poser sur elle un regard sensible, critique et esthétique, ce qui suppose qu'on adopte une attitude réceptive pour en explorer les diverses significations et qu'on se laisse atteindre par elle pour exprimer à son sujet un jugement personnel » (MELS, 2007b, ch. 8 p. 27). En contexte scolaire, la tâche d'apprécier une œuvre peut se faire en classe en appréciant le travail de ses pairs, en appréciant un extrait vidéo d'une œuvre chorégraphique ou encore en appréciant un spectacle lors d'une sortie scolaire culturelle. Dans cette dernière section, les éléments motivants en lien avec une tâche d'appréciation seront exposés, puis les stratégies pédagogiques utilisées en classe par les enseignantes en danse seront présentées, suivies des stratégies pédagogiques perçues par les élèves sondés.

4.5.3.1 Éléments motivants en appréciation

Nous pouvons ici aussi faire un croisement entre les démarches de création ou d'interprétation et la démarche d'appréciation comme étant un élément motivant en appréciation. Les données produites lors des entretiens avec les trois enseignantes et les deux élèves ainsi qu'au moyen de notre questionnaire électronique révèlent que le fait d'apprécier des œuvres peut fournir de l'inspiration en création ou en interprétation et motiver les élèves à apprécier les séquences présentées en classe de danse. Espée, élève de l'école A, mentionne que les extraits vidéos qu'ils écoutent en classe sont en lien et en soutien aux projets de création ou d'interprétation qu'ils font, et que par le fait même, elle réussit à bien réaliser la tâche d'appréciation, ce qui la motive. Diana, élève de l'école B, mentionne que le fait d'aller voir un spectacle de danse d'un style qu'elle aime l'aide à réaliser la tâche d'appréciation, mais que, d'une manière ou d'une autre, même si elle n'aime pas le style de danse vu, elle réaliserait la tâche tout de même. Elle mentionne également que le fait d'apprécier un spectacle lui donne de l'inspiration pour interpréter et créer.

Dans le questionnaire électronique, à la question D4, « Qu'est-ce qui fait en sorte que tu pourrais avoir hâte au prochain cours de danse? », nous pouvons constater le fait que d'écouter des films ou des extraits vidéos de danse peut être perçu comme étant une tâche motivante pour trois des élèves sondés.

1. *Sortie culturelle et spectacle de danse*

En appréciation, un des aspects motivants pour les élèves sondés et interviewés est d'aller voir un spectacle. Espée, élève de l'école A, voit ce type de sortie comme un extra greffé au cours. Elle aime

beaucoup aller voir des spectacles, regarder des gens danser, particulièrement des professionnels, et ce, même si elle mentionne être nulle pour apprécier puisqu'elle n'a pas de référents extérieurs de ce qu'elle apprend en classe de danse à l'école. Elle essaie d'apprécier une œuvre avec sa propre compréhension de la chose (en lien avec les pas qu'elle connaît, les mouvements, le style, etc.), mais elle se sent quand même limitée. Quand elle sent qu'elle doit apprécier et vraiment regarder, elle le fait, par contre, mettre sa pensée en mots et écrire sur une pièce, c'est plus ardu. Tout compte fait, Espée mentionne que le fait de savoir d'avance qu'ils feront des sorties à un moment donné dans l'année agit positivement sur sa motivation.

2. Travaux écrits

Pour Diana, élève de l'école B, apprécier des danses est une compétence qu'elle aime bien, particulièrement lorsque cela implique des sorties pour aller voir des spectacles. Les travaux écrits rattachés à une appréciation de spectacle la motivent à pousser son appréciation de l'œuvre. Durant le spectacle, elle est capable de voir et d'analyser certains éléments, mais lorsqu'elle y repense quelques jours plus tard pour effectuer son travail écrit, c'est comme si quelque chose se déclenchait en elle. À ce moment-là, Diana voit les choses plus clairement que sur le moment lorsqu'elle a assisté au spectacle. Elle mentionne que le fait de devoir faire ce travail écrit lui donne de l'inspiration pour ses propres créations à réaliser en classe par la suite.

4.5.3.2 Stratégies pédagogiques motivantes mobilisées par les enseignantes dans la démarche d'appréciation

1. Faire des liens entre sortie scolaire et vécu en classe

Annie, enseignante de l'école A, a mentionné que le fait de faire des liens entre l'expérience vécue des élèves, la théorie et un nouvel élément d'apprentissage est un gage de motivation pour ses élèves. Dans son expérience, faire le lien entre leur vécu en sortie scolaire (atelier dansé et spectacle vu) et les mouvements appris en classe a permis un apprentissage durable dans sa classe de danse. Elle a senti que ses élèves s'appliquaient en interprétation en classe et voulaient bien faire les choses, car ils avaient vécu l'expérience dansée avec les artistes, puis vu ces professionnels en action.

4.5.3.3 Stratégies pédagogiques motivantes perçues par les élèves

Afin de relever les différentes stratégies pédagogiques perçues par les élèves sondés au moyen du questionnaire électronique, nous avons posé la question suivante : « B11. Que fait ton enseignante de danse pour t'aider dans la réalisation d'une tâche en appréciation? ». Ainsi, nous avons pu regrouper stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes des écoles A, B et C, comme rapportées par les élèves sondés (voir Annexe T).

Voici les stratégies nommées par les élèves sondés par le questionnaire électronique :

1. Cibler les éléments à observer;
2. Analyser et de varier les types d'extraits présentés;
3. Expliquer les termes ou éléments à analyser;
4. Répondre aux questions;
5. Vérifier la compréhension;
6. Préparer un document au préalable pour accompagner la tâche à réaliser;
7. Faire visionner l'extrait plus d'une fois;
8. Utiliser l'ordinateur comme outil de travail;
9. Donner des commentaires constructifs aux élèves pour les guider dans la tâche;
10. Donner des pistes aux élèves afin qu'ils puissent analyser de façon plus approfondie;
11. Donner des exemples de réponses à formuler.

La question C3, « Face à une tâche d'appréciation en danse (observation de tes pairs, observation d'extraits vidéo de professionnels), comment te sens-tu? », nous a permis de faire un lien entre les stratégies pédagogiques que les élèves perçoivent (Annexe T) et leur sentiment face à la tâche d'appréciation. En effet, la mise en œuvre de stratégies par les enseignantes en danse permettrait à près de 60 % des élèves d'être positifs en lien avec une tâche à accomplir en appréciation, contre 11 % qui sont indifférents, et 29 % qui sont négatifs envers la tâche. Si nous transposons ces pourcentages dans une classe de 32 élèves, cela signifie que 19 élèves sont positifs face à la tâche d'appréciation, 4 sont indifférents, et 9 sont négatifs. De plus, les stratégies utilisées par les enseignantes de danse des trois écoles sondées permettraient à 21 % des élèves (donc 7 élèves sur 32) de se sentir confiants, à 21 % (7 élèves) d'être positifs envers le fait d'entreprendre la tâche et à près de 10 % (3 élèves) d'être passionnés par la tâche.

En nous attardant à l'entretien avec Espée, élève de l'école A, nous avons pu recenser quelques stratégies qui ont également été mentionnées par les élèves sondés au moyen du questionnaire électronique ou lors des entretiens avec les enseignantes (Annexe U). Pour Espée, les liens créés entre les projets en classe et les appréciations par son enseignante font en sorte qu'elle réussit à accomplir les tâches d'appréciation demandées. Le lien entre l'expérience vécue lors des sorties et la théorie vue en classe est également une stratégie qui lui permet de réaliser et de réussir une tâche d'appréciation. Cependant, elle mentionne que s'il n'y a pas de travail d'analyse à faire ou si le travail en appréciation n'est pas noté, elle ne pousse pas l'analyser d'elle-même. Elle se laisse davantage aller dans ses impressions et sensations.

Diana, élève de l'école B, relève pour sa part des stratégies pédagogiques, conditions et contextes nommés par Espée qui lui permettent aussi d'effectuer une tâche en appréciation (voir Annexe V). Pour Diana, élève de l'école A, le fait d'observer un spectacle d'un style de danse qu'elle apprécie la motive davantage à réaliser la tâche. En revanche, peu importe le spectacle qu'elle observe, elle demeure ouverte à le regarder et y trouve quelque chose à apprécier. Le fait que ce soient des professionnels qui performant la motive à réaliser la tâche d'appréciation.

4.5.4 Stratégies pédagogiques motivantes communes aux trois compétences

Au moyen de la question B dans le questionnaire électronique, nous avons pu relever certaines stratégies pédagogiques motivantes qui peuvent être utilisées dans le travail des trois compétences. Voici la liste des stratégies les plus utilisées par les enseignantes, comme perçues par la majorité des élèves ayant répondu au questionnaire :

1. Donner des exemples concrets aux élèves;
2. Faire des liens entre exercices/explorations et projets;
3. Prendre le temps de réexpliquer une notion incomprise.

Près de la moitié des répondants mentionnent que leur enseignante :

1. Donne des commentaires constructifs à voix haute ou par écrit lors des évaluations;
2. Les félicite quand ils s'améliorent;
3. Leur permet de s'exprimer lors de discussions de groupe.

À travers ce chapitre, nous avons pu voir les stratégies pédagogiques motivantes mises de l'avant par les trois enseignantes participant à la recherche ainsi que celles perçues par leurs élèves des écoles A, B et C. Le prochain chapitre permettra de relier les éléments de nos résultats en lien avec les leviers théoriques exposés au chapitre 2.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans un monde scolaire préoccupé par la motivation et la réussite scolaires (Bouffard et al., 2005; Deci et Ryan, 2017; MEES, 2017; MELS, 2007a, 2010; Viau, 2009), il s'avère nécessaire de poser un regard sur les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre dans la classe de danse afin de motiver les élèves. Bien que des études aient été menées dans d'autres disciplines artistiques ou d'autres contextes d'apprentissage (Amado et al., 2020; Bégin, 2011; Bilitza, 2021; Bond et Stinson, 2007; Bouffard et al., 2005; Cuellar-Moreno et Caballero-Juliá, 2019; Gardner et al., 2008; L'Homme, 2017; Parrish, 2011; Rouxel, 2015; Shannon, 2016; Stinson, 1997; Torris, 2010; Upitis et Smirthrim, 2005), il n'en demeure pas moins qu'aucune étude n'a porté sur la motivation dans la classe de danse au Québec. Pour remédier à cette lacune, nous avons choisi de mener notre étude visant à identifier, à décrire et à comprendre plus spécifiquement les stratégies pédagogiques motivantes dans la classe de danse dans le contexte de l'école publique montréalaise. De façon plus spécifique, la mobilisation des concepts de motivation (Bandura, 1991; Lieury et Fenouillet, 2019), de motivation scolaire et de dynamique motivationnelle, combinés aux conditions à respecter afin de rendre motivante une activité pédagogique (Viau, 2009), à la TAD (Deci et Ryan, 1985, 1991, 2000; Reeve, 2017; Reeve et Jang, 2006), aux stratégies d'enseignement (Lasnier, 2000; Vienneau, 2017) et pédagogiques (Legendre, 2005) et au sentiment de compétence (Bandura, 2003; Reeve, 2017), ont permis de répondre à la question de recherche suivante : Quelles sont les stratégies pédagogiques mises en œuvre par les enseignantes qui contribuent à la motivation des élèves de 4^e et 5^e secondaire dans les cours de danse en contexte scolaire montréalais public?

En posant trois sous-questions relatives à cette question de recherche, soit 1) Quelles sont les conditions à mettre en place et les stratégies pédagogiques mises en œuvre par des enseignantes en danse afin de rendre les tâches motivantes pour les élèves?, 2) Quelles sont les stratégies pédagogiques motivantes perçues par les élèves? et 3) Quelles sont les valeurs au fondement des stratégies pédagogiques motivantes mises en œuvre?, nous avons comme objectifs de décrire et de comprendre les stratégies pédagogiques et conditions qui rendent une tâche motivante mises en place par trois enseignantes pour leurs élèves de 4^e et 5^e secondaires à la CSDM. Cela nous a permis de voir en quoi ces stratégies contribuent à la motivation scolaire de leurs élèves ainsi que de dégager des valeurs pédagogiques au fondement de leur choix par les enseignantes.

Le présent chapitre de discussion des résultats présentés au chapitre 4 se séparera donc en cinq grands thèmes en lien avec la question de recherche et les sous-questions de recherche. D'abord, nous discuterons des valeurs professionnelles des enseignantes sondées au regard de leurs choix pédagogiques. Ensuite, nous discuterons des conditions à mettre en place par les enseignantes pour rendre une tâche motivante (Viau, 2000) pour des élèves en danse ainsi que des stratégies pédagogiques en danse qui découlent de nos résultats. Puis, nous établirons des liens entre nos résultats et des éléments de la TAD de Deci et Ryan (2000), de même qu'avec la perception de la compétence et du sentiment de contrôlabilité de Viau (2000) et de Deci et Ryan (2000). Pour illustrer notre discussion, nous présenterons un schéma qui met en relation les éléments discutés dans ce chapitre avec les repères conceptuels du chapitre 2. Nous situerons ensuite la notion de styles de danse en lien avec le PFEQ en danse ainsi qu'avec la motivation des jeunes. Nous émettrons ensuite quelques recommandations quant à la mise en œuvre des stratégies pédagogiques motivantes et terminerons avec des possibilités de réinvestissement des stratégies pédagogiques motivantes dans la classe de danse.

De plus, comme mentionné au chapitre 1, le MEQ (2020) a actualisé le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante en y ajoutant la compétence 8, Soutenir le plaisir d'apprendre (voir Annexe W) dont la visée est de « [proposer] des situations d'enseignement et d'apprentissage stimulantes et signifiantes, [de donner] du sens aux apprentissages [afin de maintenir] chez l'élève l'envie d'apprendre, qui représente la clé de voûte de sa réussite éducative » (p. 64). Cet ajout de compétence dans la dernière édition du référentiel s'arrime avec la nécessité pour les enseignant·e·s de motiver, de susciter et de soutenir ce plaisir d'apprendre. Cependant, nous relevons que la compétence 8 n'est pas assortie de stratégies concrètes à mobiliser dans la classe, et plus spécifiquement dans la classe de danse. C'est pourquoi nous prendrons appui sur ce référentiel (MEQ, 2020) afin de tisser des liens entre les résultats de notre étude et les dimensions de la compétence 8, Soutenir le plaisir d'apprendre.

Comme indiqué dans le chapitre 2, le fait de tenir compte de la TAD (Deci et Ryan, 2000, 2017; Reeve, 2017), des trois besoins humains fondamentaux (Deci et Ryan, 2017; Reeve, 2017; Reeve et Jang, 2006) ainsi que de la zone optimale d'expérience (Csikszentmihalyi, 2010; Csikszentmihalyi et Bouffard, 2017) pourrait permettre à l'élève de cultiver sa motivation intrinsèque ou sa motivation extrinsèque à régulation identifiée ou intégrée ainsi que son plaisir à apprendre (Deci et Ryan, 2000, 2017; Reeve, 2017). Ainsi, nous pouvons affirmer que soutenir le plaisir d'apprendre peut en quelque sorte aider à cultiver la motivation intrinsèque de l'élève en classe de danse. Comprendre quelles stratégies sont à mettre en place

dans la classe de danse afin de susciter la motivation et la soutenir chez les élèves s'avère alors crucial pour donner des outils à l'enseignant·e en lien avec la compétence 8 du référentiel. Pour ce faire, chaque fois que cela s'avérera pertinent à travers ce chapitre, nous mettrons en lumière les différentes stratégies ou éléments qui peuvent se rattacher au développement de cette compétence.

Débutons la discussion par les valeurs et les choix opérés par les trois enseignantes participantes à notre étude.

5.1 Les valeurs au fondement des choix de stratégies pédagogiques motivantes dans la classe de danse

Comme nous l'avons décrit au chapitre 4, les élèves ayant participé à la recherche avaient une représentation personnelle des valeurs professionnelles chez leur enseignante respective. Nous avons constaté qu'il y a concordance entre cette représentation des valeurs des enseignantes par les élèves et les valeurs professionnelles qui ressortent des discours des enseignantes en lien avec leurs choix de stratégies pédagogiques. Tout comme Péoc'h et Ceaux (2012) le soutiennent, les différentes stratégies mises en œuvre par les enseignantes sont fondées sur leurs valeurs, mais elles sont influencées par les contextes et l'environnement pédagogique dans lesquels elles s'inscrivent. En effet, dans une perspective émique (Paillé et Muchielli, 2016), comme communiqué dans l'entretien d'explicitation par les trois enseignantes participantes, la valeur de l'engagement corporel et des élèves est ressortie des discours comme assise pédagogique. D'un point de vue éthique (Paillé et Muchielli, 2016), nous avons relevé, à travers les divers échanges nommés et vécus par les enseignantes, que le sentiment de réciprocité était la valeur sous-jacente à leur discours. Ces deux valeurs semblent être au fondement de leur identité professionnelle (Duval, 2017). Ces valeurs les guident également dans leurs façons de faire et d'être en classe avec leurs élèves, et ce, afin de les motiver. Leurs propres perceptions des valeurs d'engagement corporel et de la réciprocité chez les élèves leur permettent ainsi d'analyser les situations qui se déroulent en temps réel dans leurs classes respectives et de faire des choix de stratégies pédagogiques en concordance avec celles-ci, afin de saisir les besoins de leurs élèves et de les motiver.

Pour ce faire, les trois enseignantes participantes à l'étude disent procéder à une observation fine (Jimenez Olmedo, 2019) du travail effectué par les élèves, peu importe la compétence travaillée. Grâce aux informations recueillies sur l'engagement corporel des élèves, elles disent pouvoir faire des choix afin de

les aider dans la réalisation des diverses tâches. Le sentiment de réciprocité, quant à lui, permet aux enseignantes de créer des liens et des échanges authentiques avec leurs élèves.

Outre les deux valeurs communes aux trois enseignantes, des valeurs professionnelles propres à chacune d'elles ont émergé de leur discours. Tout comme Péoc'h et Ceaux (2012) le soutiennent, les valeurs professionnelles sont « liées de façon cohérente aux choix et aux actions des personnes dans un contexte socioprofessionnel en fonction des situations, des paramètres de l'environnement » (p. 56). Le choix des actions à poser en classe afin de soutenir et d'accompagner leurs élèves dans leur développement des compétences prescrites par le MEQ, créer, interpréter et apprécier, est donc guidé par leurs valeurs professionnelles.

Par exemple, selon le groupe qui est devant elle, l'enseignante Suzie, qui valorise l'autonomie, observe le travail d'équipe en création en se plaçant soit en retrait ou soit plus près des élèves afin de les laisser développer leur autonomie dans le travail à faire. Annie, qui valorise l'engagement dans la tâche, questionne ses élèves afin de les rendre actifs durant la période de révision. Casey, qui valorise l'authenticité, la sensibilité et la confiance, crée un climat de classe ouvert afin que les élèves puissent être authentiques, confiants et dans le non-jugement. Casey utilise aussi l'humour pour désamorcer un climat de travail plus timide au sein d'une équipe de création afin que les élèves se sentent en confiance et à l'aise d'être eux-mêmes, d'être authentiques. Elle permet une flexibilité dans les modalités des présentations (par exemple : en étant ouverte à ce qu'une une équipe présente le midi sans le reste du groupe-classe tout en les encourageant à présenter devant leurs pairs) afin d'alléger le stress rattaché à la performance et d'augmenter la confiance en soi des élèves. Lors du processus de création, elle encourage les élèves à plonger dans leur univers afin d'être authentiques et sensibles. Casey adapte constamment ses interventions à la suite de la lecture des besoins du groupe, notamment à travers l'observation du non-verbal et de la tonicité du corps qui, pour elle, traduisent l'engagement corporel des élèves. En somme, les trois enseignantes ayant participé à notre étude interviennent également auprès des élèves en fonction des valeurs professionnelles propres à chacune d'entre elles.

Les valeurs des enseignantes participantes à l'étude, notamment la valeur de réciprocité dans les échanges possibles dans la classe de danse entre enseignantes et élèves, permettent de travailler la dimension de la compétence 8 du référentiel, « Construire et maintenir des relations positives avec les élèves pour susciter leur motivation pour l'apprentissage » (MEQ, 2020, p. 65). Pour sa part, Annie valorise l'engagement de

l'élève et le travail d'équipe afin de rendre l'élève actif dans ses apprentissages. Elle mobilise des stratégies pédagogiques qui amènent une façon de travailler qui favorise « le travail collaboratif, les échanges, la participation et l'entraide chez les élèves » (MEQ, 2020, p. 65). Chez Suzie, la valeur d'autonomie et les stratégies qu'elle met en place rejoignent la dimension Encourager chez chaque élève l'utilisation de stratégies d'apprentissage qui valorisent et cultivent son autonomie (MEQ, 2020). Du côté de Casey, les valeurs de confiance en soi, d'authenticité et de sensibilité guident vers la mise en œuvre de stratégies pédagogiques qui amènent l'élève vers une « capacité à se faire confiance dans [ses] apprentissage[s] » (MEQ, 2020, p. 65), dimension de la compétence 8.

5.2 Conditions pédagogiques favorables à la motivation à mettre en place dans la classe de danse

En nous appuyant sur les écrits de Viau (2000), nous allons ici mettre en lumière les aspects importants liés à chacune des neuf conditions pédagogiques favorables à la motivation à mettre en place dans la classe de danse telles que relevées dans nos résultats. Nous n'aborderons pas la dixième, soit l'interdisciplinarité selon Viau (2000) puisque nous n'avons pas recueilli de données à ce sujet. À ces neuf conditions discutées, en nous appuyant sur des études (Shannon, 2016; Kermmarec et Roure, 2014; Stinson, 1997), nous en ajoutons une, soit le plaisir d'apprendre que nous jugeons comme étant fondamentale. Regardons de plus près toutes ces conditions dans les sections qui suivent.

5.2.1 Le plaisir d'apprendre dans la classe de danse, condition fondamentale

En se remémorant des gestes posés en classe pour soutenir les élèves selon leurs besoins, les trois enseignantes faisant partie de l'étude ont également pu mettre en place des conditions pédagogiques motivantes pour les élèves. Elles ont ainsi pu faire des choix de stratégies pédagogiques à mettre en œuvre en classe.

À partir d'une définition d'une classe de danse motivante formulée par les élèves sondés et de la structure de classe relative à l'école A décrite par ceux-ci, des conditions pédagogiques motivantes mises en place par l'enseignante Annie se dégagent. Ces conditions sont liées à des éléments à mettre en place dans la classe de danse afin que le plaisir de bouger et d'apprendre (Shannon, 2016; Kermmarec et Roure, 2014; Stinson, 1997) permette l'interaction sociale, et par le fait même, comble le besoin d'être en relation ou d'affiliation des élèves (Viau, 2009), l'appareusement (Reeve, 2006) ou ce que de Deci et Ryan (2017) appellent *relatedness*. Le plaisir d'apprendre dans la classe de danse peut donc être considéré comme une condition fondamentale afin de susciter la motivation des élèves dans la classe de danse.

5.2.2 Réciprocité dans les échanges : la relation pédagogique au cœur des conditions motivantes

Les conditions d'une tâche motivante (Viau, 2009) mises en place dans la classe de danse font de l'espace pédagogique un lieu aménagé de façon à être propice à motiver les élèves. Comme mentionné dans le chapitre 2, l'espace pédagogique triangulaire objet-agent-sujet (Houssaye, 2015; Legendre, 2005) crée des relations pédagogique, didactique et d'apprentissage impliquant des rapports et des échanges entre le savoir, l'enseignant·e et les élèves. Comme le montre le PFEQ, la classe de danse permet l'établissement de telles relations puisque cette discipline « représente aussi, en raison de la spécificité de son langage [gestuel...], une manière particulière de se connaître, d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec l'environnement » (MELS, 2007b, ch. 8, p. 3). Puisque les enseignant·e·s de danse ont une liberté dans leur pratique d'enseignement, il revient à chacun·e d'établir leur propre cadre d'échange et d'enseigner à partir de qui ils ou elles sont (leurs valeurs), mais aussi en mettant en place des conditions afin de rendre une tâche propice à la motivation.

Les trois enseignantes participant à notre étude sont unanimes sur leur besoin d'établir ces échanges dans la relation pédagogique entre elles et les élèves, chacune à leur manière. Ainsi, elles ont pu mettre en place des conditions favorables à l'engagement et donc à la motivation. Regardons maintenant de plus près ces conditions favorables.

5.2.3 Conditions d'une tâche favorables à l'engagement et à la motivation dans la classe de danse

Viau (2000) a énoncé 10 conditions qu'une activité pédagogique doit respecter afin d'être motivante. Une activité qui répondrait à ces conditions permettrait aux élèves de s'y engager pleinement, ce qui, pour les enseignantes participantes, représente une manifestation de leur motivation. Ces conditions sont :

1. Être signifiante aux yeux de l'élève;
2. Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités;
3. Représenter un défi pour l'élève;
4. Avoir un caractère authentique aux yeux de l'élève;
5. Exiger de la part de l'élève un engagement cognitif;
6. Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix;
7. Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres;
8. Avoir un caractère interdisciplinaire;
9. Comporter des consignes claires;
10. Se dérouler sur une période de temps suffisante. (Viau, 2000, p. 2-4)

Grâce à nos résultats, nous pouvons donc mettre en relation les conditions favorables à la motivation des écoles A, B et C avec les 10 conditions décrites par Viau (2000) qui donneraient la possibilité à l'enseignant-e de mettre en place des stratégies pédagogiques motivantes pour l'élève. Cependant, lorsque nous avons questionné les élèves et les enseignantes-participantes à l'étude, nous avons opté pour le terme tâche³⁶ plutôt qu'activité, puisqu'une « activité d'apprentissage [...] comporte une ou plusieurs tâches à accomplir » (MEQ, 2004a). Dans le PFEQ du 2^e cycle (MELS, 2007b), on parle de type de tâche pour chacune des compétences. Puisqu'au sein d'une même activité d'apprentissage, l'élève peut être amené à compléter différentes tâches en lien avec chacune des compétences (par exemple : apprécier une séquence dansée, puis l'interpréter), nous avons choisi de conserver le terme tâche pour les fins de la discussion.

À cet égard, nous avons pu recenser neuf des dix conditions³⁷ identifiées par Viau (2020) présentes dans les discours des enseignantes et des élèves. Pour être décrétée comme motivante, la tâche doit : « 1) Être signifiante aux yeux de l'élève; 2) Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités; 3) Représenter un défi pour l'élève; 4) Avoir un caractère authentique aux yeux de l'élève; 5) Exiger de la part de l'élève un engagement cognitif; 6) Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix; 7) Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres; 8) Comporter des consignes claires; 9) Se dérouler sur une période de temps suffisante » (Viau, 2000, p. 2-4). Dans les discours des enseignantes et des élèves, seule l'interdisciplinarité n'a pas été nommée. Cela ne veut pas dire qu'elle est n'est pas présente dans les classes de danse des enseignantes, mais cette condition n'est pas nécessaire pour elles afin qu'une tâche soit motivante. Regardons maintenant chacune de ces conditions des tâches de plus près afin d'établir des liens entre elles, les stratégies pédagogiques et les dimensions de la compétence 8 du référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant-e (MEQ, 2020).

5.2.3.1 Être signifiante aux yeux de l'élève en danse

Pour l'enseignant-e, planifier et faire vivre des tâches dites signifiantes aux élèves implique de prendre en compte leurs intérêts et d'explicitement les liens à faire entre leur vie personnelle et la tâche donnée (Viau,

³⁶ « La notion de tâche permet ainsi de revisiter chacun des pôles du triangle didactique en se centrant sur l'activité des différents partenaires en relation avec les composantes de la situation d'enseignement et d'apprentissages » (Dolz et al. 2002, cités dans Reuter et al., 2013).

³⁷ La 10^e condition étant l'interdisciplinarité qui n'est ni ressortie dans les discours des élèves, ni dans ceux des enseignantes.

2009). À l'aide de notre questionnaire électronique, nous avons pu voir que 43 % des élèves sondés dans les trois écoles sont capables de faire le lien entre ce qu'ils font dans la classe de danse et leur vie personnelle. Par exemple, certains ont mentionné les liens faits entre le travail d'équipe réalisé dans la classe de danse et le travail d'équipe qui est nécessaire lorsqu'ils travaillent à temps partiel dans un restaurant ou une épicerie. Toutefois, puisque seulement 43 % des élèves sondés ont dit faire des liens entre le contenu vu en classe de danse et leur vie personnelle, nous pouvons affirmer que l'élève n'est pas toujours capable de faire ces liens par lui-même. C'est donc à l'enseignante de les favoriser afin de rendre la tâche plus signifiante pour l'élève. Par exemple, lorsqu'Annie, enseignante de l'école A, a fait les liens entre le vécu des élèves lors de la sortie scolaire et leur danse intitulée *Haka*³⁸, l'engagement et la motivation des élèves se sont tout de suite accrus. Ils étaient capables de répondre en chœur « *Pukuna !* » lorsqu'ils ont été questionnés sur le nom d'un mouvement et la manière de l'exécuter avec les mains puisqu'ils avaient vécu l'expérience de l'atelier avec les artistes, vu le spectacle, puis interprété la séquence d'Annie dans la classe de danse. L'ensemble de ces activités a créé un tout qui peut vraiment faire sens pour l'élève; il y avait cohérence entre le vécu et l'expérimentation. L'enseignante ressentait donc l'engagement de ses élèves dans ce projet. Pour Viau (2009), le fait qu'un-e enseignant-e propose une tâche signifiante aux yeux des élèves « favorise particulièrement la perception qu'a l'élève de la valeur qu'il accorde à [la tâche]. Ainsi, plus [elle] est signifiante, plus l'élève la juge intéressante et utile » (p. 25).

Diana, élève de l'école B, aime participer au spectacle de danse de fin d'année. Apprendre les séquences dansées de la chorégraphie qui sera présentée devant public est une tâche considérée signifiante pour elle. En effet, pour cette élève sportive, le fait de sentir l'esprit d'équipe positif de sa classe de danse sur scène en secondaire 2 lui a donné le goût de recommencer les années suivantes.

Dans nos résultats, les constats relatifs aux présentations sur scène lors du spectacle de fin d'année ou les liens avec la vie personnelle des élèves résonnent directement avec la visée de la compétence 8 du référentiel, Soutenir le plaisir d'apprendre, à travers la dimension « Susciter l'intérêt et la curiosité des élèves pour la discipline enseignée, les savoirs et les savoir-faire, les pratiques, les outils et les techniques, les méthodes et les procédures, l'histoire de la discipline ainsi que les enjeux, les réalisations, les acteurs,

³⁸ Les élèves sont allés voir une présentation de la pièce *Backbone* de Red Sky Performance qui met en scène des « arts autochtone contemporains » (Red Sky Performance, 2017-2021). Les élèves ont aussi participé à un atelier avec les danseurs de la compagnie portant sur la *Haka*, qui est une « danse chantée, un rituel pratiqué par les Maoris lors de conflits, de manifestation de protestation, de cérémonies ou de compétitions amicales pour impressionner les adversaires » (« Haka », 2022).

les courants de pensée et les débats qui ont marqué son évolution » (MEQ, 2020, p. 65). En effet, le spectacle de fin d'année peut intéresser les élèves et les amener à voir d'autres facettes de la danse. En outre, le fait d'aller voir un spectacle avec son groupe-classe et de participer à un atelier avec les danseurs permet à l'élève de découvrir des savoirs, de nouvelles pratiques en danse ainsi que certains aspects liés à l'histoire de la compagnie ou au style de danse vu.

5.2.3.2 Être diversifiée

Pour certains élèves sondés et questionnés, le fait de diversifier les tâches proposées aux élèves est une condition pour qu'elles soient motivantes. En lien avec la diversité, les élèves des trois écoles ont fait mention qu'ils travaillent des tâches relatives aux trois compétences en danse. Selon leurs réponses, à l'intérieur même d'une démarche de création par exemple, ils réalisent d'autres tâches telles qu'improviser des mouvements ou assembler leurs idées de mouvements.

Par ailleurs, réinvestir des mouvements créés par les élèves dans la chorégraphie de l'enseignante peut aussi être source de motivation pour eux. Par exemple, Diana, élève de l'école B et Espée, élève de l'école A, ont toutes deux mentionné qu'elles aimait que leur enseignante intègre une séquence dansée de leur cru dans sa chorégraphie. Ce faisant, il y a une reconnaissance de la valeur des créations des élèves par les enseignantes. À travers cette reconnaissance, l'élève peut ressentir ou développer une certaine confiance en lui-même et en ses idées. Ces exemples d'activités planifiées et vécues rejoignent la dimension « Développer chez les élèves, au moyen d'expériences variées, la capacité à se faire confiance dans leur apprentissage » (MEQ, 2020, p. 65), de la compétence 8 du référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant-e.

5.2.3.3 Représenter un défi pour l'élève dans la classe de danse

Lorsque nous avons analysé les réponses des élèves concernant leur réaction face à un défi ou à un manque de défi dans la classe de danse, nous avons pris en compte leurs commentaires qui se déclinent en actions ou en comportements face à un gros défi ou au trop peu de défi relatif à une tâche donnée en danse. Lorsqu'un-e enseignant-e donne une tâche à l'élève, Reeve (2006) nous rappelle que celle-ci doit comporter un défi optimal qui influence son SEP. En effet, lorsqu'un élève est face à un défi optimal, il perçoit la tâche positivement avec son SEP avant même de l'entreprendre et il mobilise ses compétences pour la réaliser, ce qui répond à son besoin de compétence. Ainsi, il se sent comblé, satisfait et heureux (Reeve, 2006).

Les réponses des élèves questionnés dans les écoles A, B et C au moyen du sondage électronique nous aident à mieux comprendre quelle est la zone d'expérience optimale (Csikszentmihalyi et Bouffard, 2017) dans les groupes sondés, et ce, toutes tâches confondues. En effet, il semble que les jeunes trouvent stimulant et motivant de se retrouver dans cette zone d'expérience optimale. Différentes actions et manifestations comme la recherche de l'originalité, le dépassement de soi et le souci de la performance pourraient s'apparenter au sentiment de compétence chez l'élève et être liées à des valeurs des enseignantes. Dans l'Annexe P, nous avons regroupé une liste de ces actions/manifestations (nommées réaction(s) face à une tâche qui représente un gros défi pour les élèves dans le schéma). Parmi cette liste : le dépassement de soi, la recherche d'une collaboration/coopération, un souci de performance en vue de la réalisation de soi, se donner le droit à l'erreur, une attitude positive, un souci esthétique, le plaisir d'apprendre, la débrouillardise, la persévérance et la recherche de l'originalité seraient les réactions présentes chez les élèves sondés qui les incitent ou non à réaliser une tâche qui représente un gros défi pour eux.

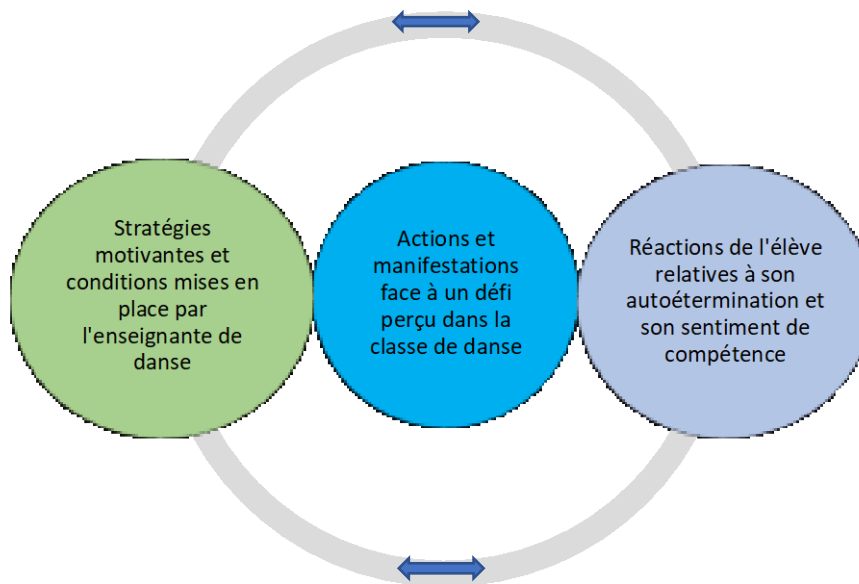
Nos résultats permettent de constater qu'une partie des réactions négatives en lien avec un gros défi dans la classe de danse proviennent de trois élèves répondants de l'école B. Ainsi, les stratégies pédagogiques relatives aux défis proposés, mises en place par l'enseignante Suzie de cette école qui, rappelons-le, sont liées à la volonté de l'enseignante de développer l'autonomie des élèves, ne seraient donc pas toujours perçues comme étant motivantes par les élèves sondés. Par ailleurs, la réponse « se donner le droit à l'erreur » fait partie des propos des élèves des écoles B et C. Nous pouvons donc supposer que les tâches proposées par l'enseignante Suzie de l'école B et l'enseignante Casey de l'école C qui, rappelons-le, valorise l'authenticité, la sensibilité et la confiance, favoriseraient ce droit à l'erreur et permettraient possiblement à l'élève de se trouver dans la zone d'expérience optimale.

Espée, élève de l'école A, s'est prononcée sur ses compétences à apprécier des danses et à interpréter des danses lors de notre entrevue semi-dirigée. Elle a relaté comment son SEP perçu négativement influence sa réaction face aux défis élevés des tâches qui lui sont proposées. Elle ne se trouve pas douée dans aucune des compétences, mais lorsqu'elle a la possibilité de travailler avec ses amis dans la classe, ce qui répond à son besoin d'appartenance et de compétence (Deci et Ryan, 2000, 2017; Reeve, 2017), son SEP semble augmenter malgré le fait que la tâche soit difficile pour elle. Espée mentionne que son manque d'expérience est la raison de son manque de vocabulaire et de repères en appréciation, ce qui justifie,

selon elle, son incapacité à réaliser la tâche seule en interprétation. Le fait d'être avec ses amis et l'expérience dansée de ses pairs lui donnent des repères pour réaliser la tâche donnée.

Ainsi, nous pouvons constater l'importance accordée par les enseignantes en danse au fait de donner un défi qui active la zone d'expérience optimale (Csikszentmihalyi et Bouffard, 2017) des élèves puisque cela influencera possiblement à son tour leur perception de leur capacité à persévérer et à réussir une tâche comportant un défi donné, selon Bandura (1986). Ces pistes d'action offertes aux élèves peuvent être perçues à travers des stratégies pédagogiques motivantes et des conditions favorables à la motivation et à l'engagement dans la classe de danse mises en place par les enseignantes. Or, les stratégies pédagogiques dites motivantes et les conditions pédagogiques dans la classe de danse peuvent également venir teinter ces pensées qui poussent l'élève à agir. En somme, l'enseignante met en place des conditions et des stratégies favorables à la motivation des élèves, et ceux-ci y réagissent. On peut donc observer les manifestations/actions présentes dans un mouvement cyclique entre ces deux composantes, comme illustré à la Figure 5.1.

Figure 5.1 Mouvement cyclique de l'ajustement de l'enseignante entre les réactions des élèves face aux stratégies et conditions d'une tâche motivantes mobilisées dans la classe de danse



5.2.3.4 Avoir un caractère authentique aux yeux des élèves de la classe de danse

Une tâche authentique est une tâche qui motive l'élève par la nature production attendue au terme de la tâche, qui doit être la plus représentative possible d'une production de la vie courante (Viau, 2000, p. 2). En danse, cela peut se traduire en une critique de spectacle ou une chorégraphie (créée ou interprétée). Comme Viau le mentionne, la tâche demandée à l'élève ne doit pas uniquement être perçue à des fins d'évaluation ou dans l'intérêt de l'enseignant·e. Ainsi, « la réalisation d'un produit améliore la perception que l'élève a de la valeur qu'il porte à ce qu'il fait » (Viau, 2000, p. 3). Nous pouvons penser aux propositions de création éclatées de Casey qui permettent aux élèves de personnaliser leur danse et de réaliser la tâche par eux-mêmes et pour eux-mêmes. En complément, Casey encourage ses élèves à présenter les uns devant les autres, non pas pour l'exercice de l'évaluation, mais pour que tous les élèves aient accès à différentes facettes de la danse à travers les propositions diversifiées de leurs pairs. C'est qu'elle souhaite que ses élèves développent. Cela rejoint la condition de l'authenticité favorisée dans une tâche proposée dans la classe de danse.

Une tâche peut aussi être considérée comme étant authentique dans classe de danse lorsque l'élève peut échanger avec les autres à travers la relation d'enseignement (entre élève et enseignant·e) et à travers le travail entre pairs (Doiron et al., 2004). Les stratégies mobilisées par Annie pour réviser sa séquence *Haka*, par Casey pour accompagner la création et par Suzie pour expliquer une notion plus théorique en situation de pratique sont toutes des avenues qui amènent un caractère authentique à la réalisation d'une tâche en danse.

5.2.3.5 Exiger un engagement cognitif des élèves de danse

L'apprentissage chez les élèves exige un engagement cognitif, engagement reconnu par Viau (2009) comme étant une manifestation de leur motivation en classe. Comme la danse implore de se mouvoir avec son corps, l'engagement dans la classe de danse non seulement d'ordre cognitif, mais aussi physique. Les trois enseignantes participantes à notre étude portent une attention particulière à cet engagement corporel (Charbonneau et al., 2022) dans la classe de danse, qui est une manifestation, pour elles, de la motivation chez l'élève. Pour elles, le degré d'engagement (cognitif ou physique) d'un élève en classe face à une tâche donnée peut être lié à son degré de motivation. Nos résultats démontrent que cette combinaison cognitive et physique est importante à prendre en compte afin d'assurer l'apprentissage de l'élève en danse, par exemple lors de la révision de l'enchaînement dans la classe d'Annie de l'école A. Non seulement elle a activé les connaissances antérieures et a questionné les élèves, mais elle leur a aussi

demandé de s'engager physiquement afin de se remémorer et de démontrer les mouvements. L'engagement corporel du corps en mouvement, ou le « faire » (Harbonnier-Topin, 2009), est essentiel afin de permettre à l'élève d'être motivé dans les tâches d'interprétation en danse. Un autre exemple a eu lieu dans la classe à Suzie lorsqu'un élève s'est levé pour démontrer un exemple d'une action-réaction à intégrer dans une création. Cette fois-ci, il s'agissait d'une tâche en création qui nécessitait un engagement corporel et cognitif afin de bien comprendre un procédé de composition, élément du langage de la danse du PFEQ (MELS, 2007b, p. 35-36).

5.2.3.6 Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix : liberté et autonomie

Les enseignantes interviewées utilisent des approches différentes quant aux choix et à la responsabilisation des élèves. D'une part, Suzie, enseignante de l'école B, souhaite rendre les élèves autonomes en les rendant responsables de différentes choses. D'autre part, Casey, enseignante de l'école C, a le souci que les élèves soient authentiques dans leurs choix chorégraphiques. À travers ces choix, c'est la manière dont les élèves travailleront qui leur permettra de se responsabiliser. Voici les stratégies que Suzie et Casey proposent aux élèves afin de faire des choix : 1) donner la liberté de choix artistiques et esthétiques dans les projets de création et 2) favoriser l'autonomie dans le travail d'équipe. Dans la classe de Suzie, les élèves se responsabilisent lorsqu'ils doivent choisir par eux-mêmes leur propre espace de travail dans lequel ils seront éloignés des autres et concentrés sur la tâche. Dans l'exemple relaté par l'enseignante, une fois le travail enclenché, tous les duos étaient au travail et le poursuivaient même si Suzie a dû quitter la classe quelques instants. Avec des indications claires sur le travail à faire, chaque équipe a travaillé sur sa création en faisant des choix de manière autonome et responsable. Dans la classe de Casey, le fait que les élèves pouvaient choisir leur thématique et les éléments du langage de la danse à intégrer à leur danse pour soutenir leur propos a contribué à les responsabiliser et à leur offrir une liberté de dans la démarche de création. Ces résultats de notre étude rejoignent ceux de Gonsalves, (2017) qui soutiennent que permettre à l'élève de choisir et de favoriser son autonomie les stimuleraient à réaliser les tâches en classe.

Les deux stratégies déployées par les enseignantes rejoignent la dimension Encourager chez chaque élève l'utilisation de stratégies d'apprentissage qui valorisent et cultivent son autonomie de la compétence 8 du référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant-e (MEQ, 2020).

5.2.3.7 Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres dans la classe de danse

Tout comme Viau (2009) le mentionne, le travail de collaboration, et donc par le fait même la stratégie d'enseignement « travail d'équipe » dans la classe de danse, est à prendre en compte afin de motiver les élèves. Pour les élèves Espée, élève de l'école A et Diana, élève de l'école B, ce travail d'équipe lors des tâches de création fait partie des éléments qui les motivent. Chez Suzie, enseignante de l'école B, la collaboration se voit lorsqu'elle mobilise les stratégies du questionnement, de la modélisation et de l'exposé magistral interactif dans la révision de notions en début de projet de création et lors du travail en duo. Chez Casey, enseignante de l'école C, cela se vit à travers le projet de création en sous-groupes. Chez Annie, enseignante de l'école A, le travail de collaboration a été mis en place dans une tâche consistant à travailler le mouvement dansé en interprétation lors d'une révision de l'enchaînement. Elle a laissé du temps aux élèves pour qu'ils se donnent des commentaires librement entre eux afin de s'améliorer et de réussir l'enchaînement. Dans les travaux de Bouffard (2018), il est mentionné que les enseignant·e·s « considèrent que permettre le travail en équipe peut constituer un moyen de favoriser chez leurs élèves la maîtrise des apprentissages » (p. 28). Les résultats de notre étude abondent en ce sens puisque les trois enseignantes mobilisent cette stratégie afin de soutenir les apprentissages de leurs élèves en création (Suzie et Casey) et en interprétation (Annie).

Les stratégies mobilisées par les enseignantes des trois écoles pour rendre les tâches motivantes afin que les élèves puissent interagir, collaborer et échanger entre eux permettent de « favoriser le travail collaboratif, les échanges, la participation et l'entraide chez les élèves », dimension de la compétence 8 du référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2020, p. 65).

5.2.3.8 Comporter des consignes claires données par l'enseignante

Nous pouvons constater dans nos résultats que 85 % des élèves ont mentionné que leur enseignante était claire dans ses consignes par la démonstration de la tâche, ce qui contribue à rendre la tâche motivante pour eux. L'une des particularités de la classe de danse se situe justement dans ces démonstrations. Tout comme l'engagement dans la classe de danse qui n'est pas que cognitif, mais aussi physique, la clarté dans la classe de danse peut se retrouver tant dans les consignes verbales de l'enseignant·e, que dans ses démonstrations physiques des mouvements ou des autres éléments qui figurent au PFEQ (par exemple : énergie, rythme). L'enseignante Annie, à la suite de l'observation fine (Jimenez Olmedo, 2019) de ses élèves et à la lecture de leurs besoins, a mobilisé différentes stratégies dans la tâche du travail d'un mouvement dansé lors de sa révision d'un enchaînement. Harbonnier-Topin (2009) mentionne ces

ajustements ou de ces réactions à travers la communication ostensive-résonnante qui comporte une « configuration plus interactionnelle » (p. 403) en classe de danse qu'une simple démonstration unidirectionnelle de l'enseignant-e vers l'élève. La communication entre élève et enseignant-e lors de cette démonstration comporte une dimension d'échange qui nécessite une démonstration claire de la part de l'enseignant-e. « [Le] seul fait de montrer physiquement la proposition est en soi une ostension » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 349). Il y a une interaction ou une résonance lorsque « l'ostension dans l'activité "faire quoi faire" transparait également dans l'activité "faire comment faire" » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 350). Ainsi, cette communication ostensive-résonnante rejoint la valeur de réciprocité de l'enseignant-e.

5.2.3.9 Se dérouler sur une période déterminée mais suffisante durant la classe de danse

Concernant le temps alloué aux élèves pour réaliser une tâche, l'enseignante Suzie utilise des stratégies pédagogiques qui « pressent » les élèves dans le temps en leur demandant de réaliser un gros défi de création dans un court laps de temps, afin de créer un sentiment d'urgence de se mettre en action chez eux. Rappelons-nous que trois élèves de Suzie sur les 14 questionnés à l'école B avaient une réaction négative face à un gros défi (voir Annexe P) dans une tâche donnée par leur enseignante. Nous pouvons voir un lien se tisser entre le fait de donner un défi optimal, mais réaliste, à l'élève et le temps alloué à la réalisation de ce défi. Donner une période suffisante pour réaliser une tâche pourrait influencer le sentiment de compétence (Bandura, 2003) de l'élève et lui permettre de moduler ses actions ou manifestations en lien avec le défi lancé dans le temps alloué.

Pour conclure cette section de la discussion sur les neuf conditions que l'enseignant-e de danse peut prendre en compte afin de rendre une tâche motivante, mentionnons qu'elles soutiennent la planification des stratégies pédagogiques dites motivantes qui seront mises en œuvre en classe. Regardons de plus près ces stratégies.

5.3 Stratégies pédagogiques motivantes dans la classe de danse

Comme mentionné au chapitre 2, Lasnier (2000) a proposé des stratégies d'enseignement applicables à toutes les disciplines dans un contexte de développement de compétences. Bouffard et al. (2005), Dörnyei (2000) et Vienneau (2017) se sont également penchés sur des stratégies motivantes à mettre en œuvre dans différents contextes de classe plus traditionnels. Nos résultats montrent que les enseignantes ont mobilisé un ensemble de stratégies d'enseignement (Lasnier, 2000) et de stratégies pédagogiques

(Dörnyei, 2000; Legendre, 2005; Vienneau, 2017) propres à la discipline praxique qu'est la danse. Par exemple, l'exposé magistral interactif est une stratégie d'enseignement décrite par Lasnier (2000) mobilisée en classe de danse. Contextualisée dans la classe de danse, elle devient motivante lorsqu'elle est utilisée par l'enseignant-e pour questionner l'élève et pour le faire répondre par une démonstration dansée. La pratique autonome en danse peut être motivante lorsqu'elle est mobilisée pour faire répéter une séquence ou un enchaînement chorégraphique à l'élève de manière individuelle, pour l'amener à créer une séquence seul-e ou pour travailler individuellement sur une tâche d'appréciation. Un-e enseignant-e qui répète une séquence avec ses élèves est un exemple disciplinarisé pour la danse de l'utilisation de la modélisation décrite par Lasnier (2000).

Pour sa part, Dörnyei (2000) parle du travail en petits groupes, de l'utilisation de l'humour, du fait de donner le droit à l'erreur, d'encourager les élèves, de donner des rétroactions individuelles et de démontrer un enthousiasme pour la matière ou pour une tâche donnée en danse comme autant de stratégies motivantes dans la classe de langues. Nos résultats démontrent que ces stratégies sont également transposables à la classe de danse et qu'elles ont été mobilisées par les enseignantes dans diverses tâches d'interprétation, de création et d'appréciation. Quant à elles, les stratégies motivationnelles de Bouffard et al. (2005), promouvoir la coopération entre les élèves et favoriser l'autonomie des élèves, ont été nommées et perçues comme motivantes dans la classe de danse, notamment à travers les tâches en création et en interprétation.

Comme chacune des enseignantes des trois écoles sondées a utilisé une variété de stratégies lors d'un même cours et lors d'une même tâche, nous avons fait une mise en tableaux des différentes stratégies identifiées au moyen des entretiens, des entrevues et du questionnaire électronique pour synthétiser nos résultats et les mettre en lien avec nos repères conceptuels. Nous les avons rattachées aux auteurs qui les ont mises de l'avant. Dans le Tableau 5.1, la première colonne comprend le type de stratégie dont il est question. Ensuite, la deuxième colonne comporte les stratégies d'enseignement telles que nommées par Lasnier (2000) et la troisième colonne comprend les stratégies motivantes contextualisées à la classe de danse. Dans le Tableau 5.2, nous relierons des stratégies pédagogiques contextualisées en danse aux trois besoins humains fondamentaux auxquels elles répondent (Deci et Ryan, 2000, 2017; Reeve, 2017).

Tableau 5.1 Stratégies mobilisées par trois enseignantes en danse en lien avec nos repères conceptuels

Catégories	Stratégies d'enseignement (Lasnier, 2000)	Stratégies motivantes contextualisées en danse
<i>Stratégie de travail individuel</i>	<i>La pratique individuelle ou pratique autonome</i> De manière individuelle, chacun pour soi De manière autonome, le groupe complet ensemble	Faire répéter la séquence chorégraphique/dansée par les élèves
<i>Stratégie interactive A</i> <i>Stratégie interactive B</i>	<i>La modélisation</i> Par l'enseignante Par les élèves	Répéter la séquence chorégraphique/dansée avec les élèves Démontrer en expliquant Donner des exemples dansés (communication ostensive-résonnante, Harbonnier-Topin, 2009)
	<i>La pratique guidée</i> Par l'enseignante pour son groupe Deux par deux	Guider les élèves dans le mouvement dansé (par la voix ou le corps) Donner des pistes (outils) pour analyser finement la danse observée
<i>Stratégie magistrale A</i>	<i>La démonstration pratique</i>	Démontrer le mouvement dansé (communication ostensive-résonnante, Harbonnier-Topin, 2009)
<i>Stratégie magistrale B</i>	<i>L'exposé oral actualisé ou exposé magistral interactif</i>	Nommer les attentes et consignes de création clairement aux élèves Vérifier la compréhension des contenus de danse en questionnant Donner des exemples pour assurer la compréhension
<i>Stratégie socioconstructiviste A</i>	<i>L'enseignement par les pairs (coconstruction, interaction entre les pairs)</i>	Faire réviser un enchaînement en grand groupe par les élèves Faire expliquer des notions théoriques en mouvement par les pairs
<i>Stratégie socioconstructiviste B</i>	<i>Le travail en équipe ou en sous-groupes</i>	Faire créer une séquence en équipe Faire faire une révision d'une séquence en équipe
<i>Stratégie socioconstructiviste C</i>	<i>Apprentissage par projet (liberté des choix artistiques)</i>	Donner la liberté de choix artistiques et esthétiques dans les projets de création

Tableau 5.2 Stratégies motivantes contextualisées à la classe de danse répondant aux besoins humains fondamentaux

Type de besoin	Stratégies motivantes contextualisées à la classe de danse
Besoin de compétence (Deci et Ryan, 2000, 2017; Reeve, 2017)	Ajuster la vitesse de la séquence dansée (observation fine, Jimenez Olmedo, 2019)
	Faire visionner un extrait vidéo de danse plus d'une fois
	Enseigner des éléments de base à intégrer dans les créations chorégraphiques
	Faire faire plusieurs créations durant l'année scolaire
	Utiliser les forces artistiques des élèves
	Donner des rétroactions individuelles aux élèves (Dörnyei, 2000)
	Cibler les éléments du contenu de formation en danse à observer et à analyser avant le visionnement de la vidéo
	Varié les types d'extraits vidéo de danse présentés
Besoins d'autonomie et d'affiliation (Deci et Ryan, 2000, 2017; Reeve, 2017)	Favoriser l'autonomie dans le travail d'équipe (Bouffard et al., 2005)
	Donner la liberté de choix artistique et esthétiques dans les projets de création (Gonzalves, 2017)
Besoins d'autonomie et de compétence (Deci et Ryan, 2000, 2017; Reeve, 2017)	Fournir des idées, des pistes et de l'inspiration en danse aux élèves
	Préparer un document d'accompagnement de création et d'appréciation au préalable

Comme le montrent ces tableaux, il est possible pour un-e enseignant-e de planifier une utilisation variée de stratégies motivantes. Nos résultats permettent de constater plusieurs effets de l'utilisation de ces stratégies motivantes dans la classe de danse. La prochaine section traitera donc de ces effets sur les élèves.

5.3.1 Effets des stratégies motivantes sur les élèves

Un des effets majeurs de la mise en œuvre de stratégies dites motivantes sur les élèves en danse est la possibilité de répondre à leurs besoins humains fondamentaux : autonomie, compétence et affiliation (Deci et Ryan, 2000; 2017). Revenons sur des faits issus de nos résultats à l'égard du soutien offert aux élèves pour réaliser une tâche.

D'une part, près du tiers des élèves répondants préfèrent recevoir l'aide de leurs pairs pour réaliser une tâche que celle de leur enseignante. Cela pourrait s'expliquer à l'aide du concept de sentiment de

compétence de Bandura (2003), car en recevant des explications de ses pairs, l'élève pourrait sentir moins de pression, se sentir davantage encouragé à persévérer ou réussir la tâche comme ses pairs et se dire qu'il est capable tout comme ses pairs. Le fait de travailler en collaboration avec ses pairs lui permet d'être en relation avec les autres également. Par ailleurs, la possibilité de recevoir de l'aide de la part des pairs permet aux élèves de travailler de façon autonome. Cela répondrait donc aux besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation (Deci et Ryan, 2000).

D'autre part, un peu plus d'un tiers des élèves disent préférer recevoir de l'aide de la part de leur enseignante de danse pour réaliser une tâche. Ainsi, offrir des modalités variées de soutien pour une même tâche (par exemple : par les pairs et par l'enseignante) pourrait donc s'avérer motivant pour une majorité d'élèves. Un exemple tiré de nos résultats illustre cette stratégie : pour une tâche de révision d'un enchaînement, l'enseignante Annie, de l'école A, a révisé mouvement par mouvement à l'avant de la classe en suivant un rythme de croisière qui convenait à la majorité des élèves. Pendant ce temps, si l'élève Espée ou un autre élève de la classe avait plus de difficulté ou éprouvait le besoin de réviser plus lentement, un autre élève pouvait aller se placer à côté pour l'aider de façon adaptée à ses besoins. Ainsi, les besoins des élèves ont été soutenus grâce à la possibilité de travailler sur la maîtrise de l'enchaînement de diverses façons. Comme Deci et Ryan (2000) le mentionnent, en donnant ce type de soutien pédagogique et ces possibilités aux élèves, les enseignantes interrogées répondent à leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation, soit les trois besoins fondamentaux chez l'humain. L'élève Espée, élève de l'école A, en ayant la possibilité d'être aidée par un pair, en faisant elle-même ce choix en lien avec ses besoins, en travaillant avec ses pairs ou en étant rassurée par son enseignante a pu se sentir à l'aise, engagée dans la tâche et davantage motivée à travailler pour réussir.

À travers certaines dimensions de la compétence 8 du référentiel ministériel (MEQ, 2020), il est possible de tenir compte des besoins humains fondamentaux. Par exemple, la dimension « Encourager chez chaque élève l'utilisation de stratégies d'apprentissage qui valorisent et cultivent son autonomie » (MEQ, 2020, p. 65) répond au besoin d'autonomie de l'élève. Le besoin d'être en relation avec autrui peut être assouvi en favorisant « le travail collaboratif, les échanges, la participation et l'entraide chez les élèves » (MEQ, 2020, p. 65). La réponse au besoin de compétence peut quant à elle se manifester dans les dimensions « Développer chez les élèves, au moyen d'expériences variées, la capacité à se faire confiance dans leur apprentissage » et « Développer chez les élèves la persévérance dans l'apprentissage par un soutien axé sur leurs efforts et leurs progrès » (MEQ, 2020, p. 65).

5.4 L'élève devant une tâche motivante

Notre étude permet de relever différentes tâches motivantes selon les élèves, que nous avons mises en tableau (voir Tableau 5.3). Pour chacune des trois compétences disciplinaires, soit créer, interpréter et apprécier des danses, nous avons regroupé les tâches dites motivantes par les élèves sondés (ID1 à ID41) et interviewées (Espée et Diana) et les éléments de la tâche qui les ont motivés. Nous avons ensuite identifié à quels besoins humains fondamentaux chaque élément de tâche motivante cela répondait.

D'abord, les éléments des tâches dites motivantes en création seraient les suivantes : l'intégration des créations d'élèves dans la chorégraphie de l'enseignant-e, l'improvisation, le travail d'équipe pour son aspect social, le sentiment de pouvoir décisionnel, l'accessibilité de la tâche, le défi optimal de la tâche et les nouveaux apprentissages inhérents à la tâche de création. Ensuite, les éléments motivants en interprétation seraient les chorégraphies variées, les styles et les musiques choisis, la nouveauté (des pas, des projets, etc.) et la représentation dansée (spectacle devant public ou devant les pairs). Dans l'ensemble de ces éléments en création et en interprétation, les trois besoins humains fondamentaux sont pris en compte. Finalement, en appréciation, les tâches et éléments motivants résideraient dans les sorties culturelles ou les spectacles de danse à voir et les travaux écrits à réaliser. Comme illustré au Tableau 5.3 à la page suivante, ces éléments répondraient à deux besoins sur les trois, soit le besoin de compétence et le besoin d'affiliation.

Par rapport à la stratégie du travail d'équipe, il est important de mentionner que peu importe le type de composition de l'équipe, le fait de pouvoir choisir son équipe (Gonsalves, 2017) peut répondre à un besoin humain (Deci et Ryan, 2000), soit le besoin d'autonomie et de liberté de choix. Cela pourrait donc également moduler la motivation de l'élève à effectuer la tâche. Nos résultats appuient également cela, notamment dans les tâches en création et en interprétation. Il est donc de la responsabilité de l'enseignant-e de choisir la manière d'orchestrer les choix relatifs à la formation des équipes et le degré de liberté dont disposeront les élèves pour réaliser la tâche de création, tout en sachant que cela pourrait avoir une incidence sur leur degré de motivation et d'engagement dans la réalisation de la tâche.

Tableau 5.3 Assouvissement des besoins humains fondamentaux (et de SEP) à travers les différentes tâches en danse

Types de tâches	Éléments motivants de la tâche	Répond/contribue à
En création : composition et improvisation	L'intégration des créations d'élèves dans la création chorégraphique de l'enseignant·e (chorégraphie)	Besoin de compétence
	L'aspect social en travail d'équipe	Besoin d'affiliation
	Le sentiment de pouvoir décisionnel	Besoin d'autonomie
	L'accessibilité de la tâche	SEP
	Le défi optimal de la tâche	SEP
	Les nouveaux apprentissages techniques ou chorégraphiques	SEP
En interprétation : travail du mouvement dansé, interpréter la danse d'un autre	La variété des enchaînements chorégraphiques	SEP
	Les styles de danse et de musique choisis	N/A
	La nouveauté (des pas, des projets, etc.)	SEP
	La représentation (spectacle, devant les pairs)	Besoin d'affiliation, de compétence
En appréciation : porter un regard sur une œuvre chorégraphique	La sortie culturelle/artistique (voir un spectacle)	Besoin de compétence, d'affiliation
	Le travail écrit rattaché à l'œuvre ou l'extrait d'œuvre	Besoin de compétence

Dans un autre ordre d'idées, dans les écoles A et B, nous avons constaté que pour les élèves, un cours de danse à l'école faisait découvrir plusieurs styles ou genres de danse ou genres (Beaulieu, 2018), comme le contemporain, le hip-hop, le baladi ou la danse traditionnelle québécoise (gigue). Pour les élèves de l'école A, un cours de danse se résumait d'abord et avant tout en une découverte de plusieurs styles de danse. Selon Raymond et Turcotte (2006),

ces styles font partie des chemins possibles pour amener l'élève à découvrir ses potentialités corporelles, connaître l'histoire de la danse et accéder à des imaginaires différents [...] La danse à l'école prend le parti de la démocratisation du geste dansé dans une perspective d'éducation de la sensibilité artistique du jeune. (p. 38)

Ils peuvent donc être des repères culturels dans la classe de danse.

Nos résultats indiquent que pour la compétence interpréter, le fait de référer à des styles et des genres de danse (Beaulieu, 2018) qui les intéressent semble motivant pour les élèves sondés. Diana, élève de

l'école B, a d'ailleurs mentionné qu'elle travaillait davantage en classe lorsque le style de danse l'intéressait. Le fait de se référer à un style ou à un genre de danse pourrait donc rejoindre la dimension « Prévoir des situations d'enseignement et d'apprentissage qui mobilisent la curiosité pour les activités d'apprentissage et qui sont susceptibles de correspondre aux champs d'intérêt des élèves du référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant-e » (MEQ, 2020, p. 65).

Maintenant que nous avons vu différentes stratégies motivantes, les conditions à mettre en place afin de rendre les tâches en danse motivantes, les éléments qui constituent des tâches motivantes et les besoins auxquels ils répondent, la prochaine section abordera la manière dont ceux-ci influent sur l'autodétermination et le sentiment de compétence de l'élève.

5.5 Autodétermination et sentiment de compétence dans la classe de danse

Regardons de plus près comment nos résultats font écho à la TAD de Deci et Ryan (2000), notamment en lien avec le sentiment de compétence de l'élève dans la classe de danse. Toutefois, avant de débiter, il est important de mentionner que pour cette section, nous nous sommes appuyée sur les réponses des élèves à notre questionnaire électronique. Afin de nous représenter ce que ces pourcentages peuvent signifier en tant qu'enseignante de danse, nous avons ramené les pourcentages obtenus, toutes écoles confondues, à des proportions moyennes dans un groupe type de 32 élèves.

5.5.1 Autodétermination dans la classe de danse

Tout d'abord, nos résultats révèlent que les élèves sondés provenant de trois écoles de la CSDM aiment la danse et leur cours de danse en grande majorité, ce qui représente environ 28 élèves sur 32 (voir les résultats à la section 4.2.2). De plus, en classe de danse, la motivation extrinsèque définie par Deci et Ryan (2000) est le type de motivation le plus recensé dans les réponses des élèves sondés. Par exemple, 14 répondants sur 32 disent vouloir bien réussir en danse pour que leur enseignante soit fière d'eux, et 21 répondants sur 32 souhaitent avoir une bonne note en danse afin de maintenir une moyenne générale élevée.

Un autre fait saillant de nos résultats est que le quart des élèves, ou l'équivalent de 8 élèves sur 32, sont indifférents, peu ou pas motivés à suivre leur cours de danse malgré le fait qu'ils aiment la danse (28/32 élèves). Ces 8 élèves se retrouvent dans le palier de l'amotivation dans l'échelle d'autodétermination de Deci et Ryan (2000). Cette donnée est riche puisqu'elle indique que les trois quarts du groupe-classe ont

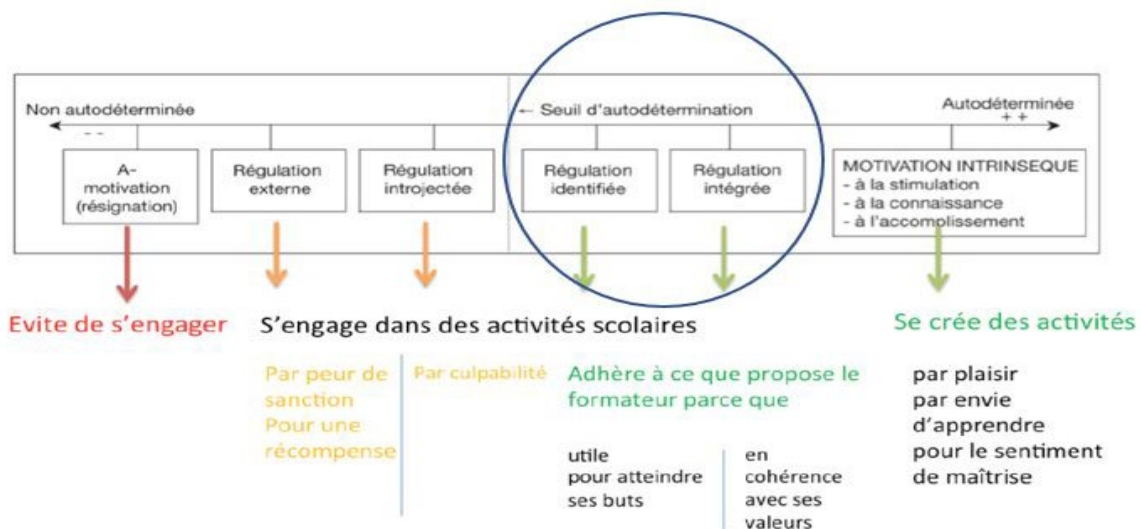
un degré d'autodétermination à suivre le cours de qui se situe dans les paliers supérieurs de l'échelle de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000).

Grâce aux proportions émanant du questionnaire (voir Annexe A) nous pouvons constater que les élèves sont majoritairement motivés extrinsèquement selon le type régulation identifiée (liée aux buts des élèves) ou intégrée (liée aux valeurs des élèves). Cela signifie que les élèves sondés sont davantage motivés par des facteurs externes qu'internes.

Le plaisir d'apprendre nouvelles connaissances en danse, lié à la motivation intrinsèque, est parmi les énoncés choisis par les trois quarts des élèves répondants. En revanche, pour le quart des élèves qui se situent dans l'amotivation ou dans les deux autres paliers de la motivation externe, la régulation externe (peur d'une sanction ou pour une récompense) ou régulation introjectée (par culpabilité), il peut s'avérer important de mobiliser des stratégies pédagogiques susceptibles de les faire basculer dans les paliers supérieurs sur l'échelle d'autodétermination (Deci et Ryan, 2000).

La figure ci-dessous nous présente les paliers de l'autodétermination de Deci et Ryan des élèves ayant répondu au questionnaire (voir chapitre 2 pour les descriptions des paliers). La zone encadrée montre les paliers supérieurs, zone où les élèves commencent à être motivés de manière autodéterminée.

Figure 5.2 Échelle de l'autodétermination de Deci et Ryan et les paliers observés dans cette étude et zone des paliers supérieurs de la motivation extrinsèque (adaptée de Plan Mobilisateur TIC, 2013, p. 2)



Quelques élèves sondés dans les trois écoles se retrouvent dans l'amotivation en évitant de s'engager dans une tâche en danse, notamment lorsqu'ils perçoivent le défi inhérent à celle-ci comme étant trop grand, par exemple lorsqu'un spectacle qui leur est présenté est complexe à analyser ou lorsqu'une séquence dansée comporte des mouvements perçus comme au-delà de leurs capacités. À l'inverse, une tâche qui représente de nouveaux apprentissages et un défi ajusté aux forces et aux capacités de l'élève en danse nourrit sa motivation intrinsèque, car celui-ci s'engage physiquement dans la tâche par plaisir d'apprendre et pour le sentiment d'avoir bien maîtrisé l'enchaînement ou d'avoir créé une danse authentique et originale, par exemple. La zone d'expérience optimale prend toute son importance ici.

5.5.2 Perception de compétence et motivation de l'élève

La perception de l'élève de sa propre compétence est aussi un facteur à considérer lorsqu'il est question de motivation en classe de danse. Prenons l'exemple d'Espée, de l'école A, qui aime beaucoup regarder des gens danser, particulièrement des professionnels. Même si Espée mentionne se sentir « nulle » pour apprécier des danses puisqu'elle n'a pas de référents extérieurs liés à ce qu'elle apprend en classe de danse à l'école, elle essaie d'apprécier une œuvre avec sa propre compréhension de la chose (en lien avec les pas qu'elle connaît, les mouvements, le style, etc.), mais elle se sent toutefois limitée. Quand elle sent qu'elle doit observer des éléments dans une pièce, elle le fait. Cependant, mettre sa pensée en mots et écrire ses observations sur une pièce, c'est une « autre paire de manches » (EDE, Espée, p. 11). Nous pouvons voir ici qu'avant même d'avoir débuté la tâche, la perception qu'Espée a d'elle-même comme danseuse, chorégraphe et spectatrice est teintée par sa propre perception de ce qu'elle croit être de l'inexpérience. Elle croit que puisqu'elle n'a pas d'expérience extérieure en danse, son appréciation chorégraphique vaut moins et elle se dévalue face à cette tâche. Pourtant, elle a pratiqué la danse auparavant, d'autres formes artistiques aussi, et elle a vu des spectacles avec sa mère dans le passé également. De plus, elle est en voie de réussite de son cours de danse, donc tout porte à croire qu'elle a les compétences pour le faire.

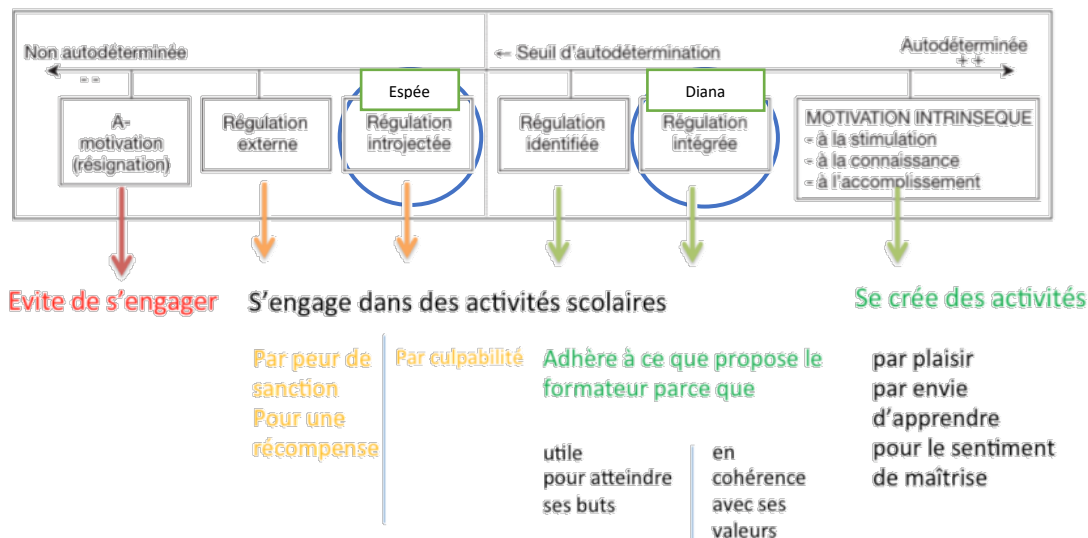
Les présentations sur scène devant public (Hould, 2015) font partie des stratégies utilisées par les trois enseignantes pour motiver les élèves à s'engager en classe. Ces présentations pourraient également avoir une incidence sur le sentiment de compétence de l'élève (Bandura, 2003) au sens où présenter sur scène pourrait agir positivement sur leur SEP. Par exemple, pour Espée, élève de l'école A, même si présenter sur scène devant public est source de stress et d'anxiété dus à son manque de compétences comme interprète (selon elle), elle accepte tout de même de présenter en public puisqu'elle le fait avec ses amis.

Cela démontre qu’Espée, motivée extrinsèquement par les présentations, se situe au palier de la régulation introjectée (palier 3) puisqu’elle intériorise la contrainte externe (le fait que son enseignante lui impose de présenter lors d’un spectacle) et elle agit sous la pression ou les encouragements de ses pairs et de son enseignante. Malgré cela, elle finit par en tirer un certain plaisir et continue de danser. De plus, la mobilisation de la stratégie d’autogestion en classe de danse utilisée par son enseignante Annie, qui se manifeste par sa façon de réviser la chorégraphie du spectacle, semble contribuer à engager Espée dans la tâche et à accroître son SEP. Nous pourrions donc croire que pour cette élève, présenter devant un public agit positivement sur sa perception de sa compétence. Cela répondrait donc possiblement à son besoin de se sentir compétente et à son besoin d’affiliation également, deux des trois besoins humains selon Deci et Ryan (2000).

L’enseignante Suzie de l’école B mobilise la stratégie de faire présenter le travail des élèves, mais de son côté, les présentations se font autant en classe devant les pairs que sur scène devant un grand public. Pour Diana, cette stratégie ne joue pas directement sur sa motivation dans la classe de danse. Toutefois, Diana, élève de l’école B, aime beaucoup présenter le fruit de son travail et du travail de son groupe-classe à d’autres. Sa motivation à faire les présentations se retrouve plutôt au palier de la régulation intégrée (palier 5), tout près de la motivation intrinsèque (palier 6). Elle fait le spectacle puisqu’elle est obligée de le faire (tâche réalisée à des fins externes), mais elle valorise le fait de faire un spectacle, y accorde une importance et réalise la tâche, car elle est en concordance avec ses valeurs personnelles et sa définition de ce qu’est la motivation, c’est-à-dire la persévérance vers un but à atteindre, ici le spectacle. Le sentiment de fierté et de bonheur qu’elle ressent sur scène en compagnie de son groupe classe pourrait ainsi contribuer à son sentiment de compétence.

Nous pouvons apercevoir les deux paliers différents où se retrouvent Diana et Espée dans la figure suivante.

Figure 5.3 Degré de motivation d’Espée et de Diana selon l’échelle d’autodétermination de Deci et Ryan (adaptée de Plan Mobilisateur TIC, 2013, p. 2)



Comme Bandura (2003) le soutient, une stratégie mise en place par l’enseignant-e qui vient moduler la motivation de l’élève à s’engager dans la tâche, mais qui joue également sur son sentiment de compétence, est d’encourager celui-ci. Suzie, enseignante de l’école B, nous a mentionné à plusieurs reprises utiliser cette stratégie dans sa classe de danse, notamment lors du travail de création en équipes de deux. Suzie a donné un exemple à cet égard lorsqu’elle a parlé d’un duo qui lui a présenté l’endroit où ils étaient rendus dans la tâche demandée. Suzie a souligné ce qui était intéressant dans la séquence que les élèves avaient créée et elle les a encouragés en leur donnant des pistes à examiner pour continuer dans leur création et en leur donnant une balise temporelle pour poursuivre le travail. Cela a contribué à reconnaître la qualité du travail créatif des élèves, tout en les encourageant à poursuivre dans cette direction.

Toujours en lien avec le sentiment de compétence des élèves, Casey, enseignante de l’école C, offre diverses modalités de présentation pour les élèves afin qu’ils se sentent bien, en confiance et loin du regard des autres pour diminuer leur anxiété. Suzie valorise quant à elle le travail de création des élèves en intégrant des séquences créées par les élèves. Diana, élève de Suzie, trouve que cette stratégie est motivante et que cela lui donne le goût de créer des mouvements qu’elle aime. Cela peut avoir un effet sur sa perception de sa compétence à créer. De son côté, Annie, enseignante de l’école A, utilise la stratégie d’autogestion du groupe en amenant les élèves à confronter leurs façons de faire à celles des autres afin qu’ils trouvent ensemble des solutions. Nous pouvons voir dans ces exemples que moduler les

contextes de présentations, intégrer des créations d'élèves dans la danse de l'enseignant·e et permettre une gestion autonome du groupe par les élèves peuvent jouer un rôle dans l'engagement de l'élève dans la tâche et dans le développement de leur confiance et de la perception de leur compétence, et donc influencer la motivation des élèves dans la classe de danse. Le choix des stratégies pédagogiques de l'enseignant·e est donc primordial et doit être réfléchi *a priori* afin de permettre à l'élève de travailler positivement son sentiment de compétence.

Une autre stratégie pouvant être utilisée en classe qui aurait une incidence sur le sentiment de compétence des élèves, sur leur motivation et sur la prévention des comportements perturbateurs est l'utilisation du renforcement positif et des encouragements. Un renforcement positif émis par l'enseignant·e met l'accent sur le comportement souhaité et approprié adopté par l'élève (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Puisque l'espace dans la classe de danse est spécifique à cette discipline praxique, il s'avère important de prendre en compte cet élément également. Prenons l'exemple d'Annie de l'école A qui a procédé au changement de place dans l'espace de danse d'un élève désengagé et dérangeant pour le groupe. Elle a ainsi séparé deux élèves ayant une attitude plus négative en classe. Pour un de ces élèves qui s'est retrouvé entouré de personnes motivées, ce changement de place a contribué à la modification de son comportement et à son engagement dans la tâche. Outre le changement de place, le renforcement positif d'Annie sur le comportement approprié de l'élève a également pu jouer sur sa motivation à poursuivre dans cette direction puisqu'il cherchait ensuite son approbation et son regard durant le cours pour montrer et s'assurer qu'il faisait bien les choses. Les encouragements d'Annie envers cet élève (« Bravo, tu l'as super bien! », EDE Annie, p. 12) l'ont aussi aidé à poursuivre ses efforts. Tranquillement, avec la poursuite de ce type de renforcement positif, d'encouragements et de gestion de l'espace de la part de l'enseignante, l'engagement corporel de l'élève pourrait continuer de s'accroître. Cela pourrait avoir un effet sur le sentiment de compétence de cet élève à plus long terme.

5.6 Résultats saillants au regard de la motivation dans la classe de danse à l'école

À la lumière des éléments discutés, nous avons pu mettre en lien les points importants qui ressortent de notre étude en les organisant dans un schéma (voir Figure 5.4). Du côté gauche du schéma, nous avons placé les éléments qui relèvent de l'enseignant·e, soit ses valeurs et les conditions qu'elle met en place afin de rendre une tâche motivante. Du côté droit, nous avons indiqué les éléments relatifs à l'élève, soit ses besoins humains fondamentaux et son SEP. Puis, nous avons inscrit, au centre de la figure, les stratégies

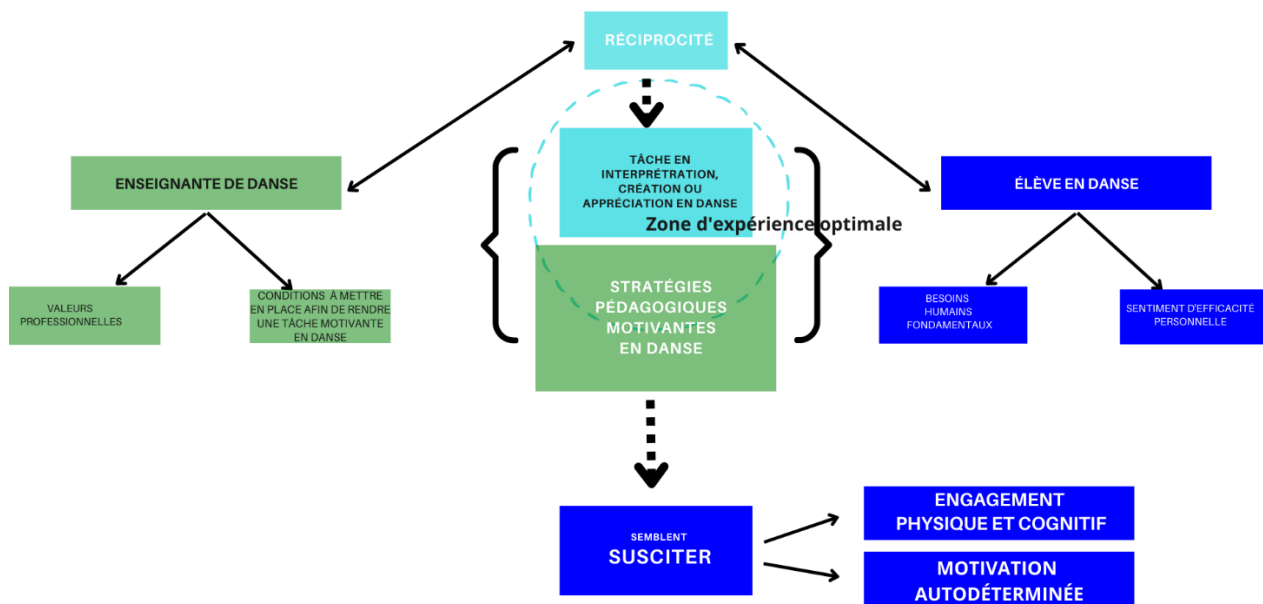
pédagogiques motivantes mises en place par l'enseignant-e qui sont vécues par l'élève à travers une tâche donnée. Le cercle indique que cette tâche doit se situer dans la zone d'expérience optimale afin de motiver les élèves positivement à la réaliser. Finalement, tous ces éléments mis ensemble semblent susciter chez l'élève un engagement corporel et cognitif ainsi qu'une motivation autodéterminée, comme illustré par la flèche au bas du schéma ci-dessous.

Prenons le temps de regarder un peu plus en profondeur chacun des pôles du schéma en lien avec nos données. Débutons par le côté de l'enseignant-e. Les enseignantes des trois écoles sondées ont planifié des stratégies d'enseignement (Lasnier, 2000) telles que la pratique individuelle/autonome, la modélisation, la pratique guidée, la démonstration pratique, l'exposé oral actualisé/exposé magistral interactif, l'enseignement par les pairs, le travail en équipe et l'apprentissage par projet ainsi que des stratégies pédagogiques spécifiques liées à la danse comme répéter et ajuster la vitesse de la séquence dansée, vérifier la compréhension des contenus de danse, préparer un document de création et d'appréciation d'accompagnement au préalable, cibler les éléments du contenu de formation en danse à observer/analyser dans un extrait vidéo à mettre en œuvre dans la classe de danse, fondées sur leurs valeurs professionnelles (notamment sur la réciprocité) et choisies à l'aide des conditions d'une tâche favorables à la motivation et à l'engagement qu'elles ont mises en place. Ces choix de stratégies peuvent susciter la motivation chez leurs élèves et semblent amener une plus grande autodétermination (Deci et Ryan, 2000; 2008a; 2008b) et un meilleur engagement corporel (Charbonneau et al., 2022) de ces derniers dans la tâche, manifestation de leur motivation. Selon nos résultats, l'utilisation de ces stratégies pourrait susciter la motivation chez les élèves dans la classe de danse.

Du côté de l'élève, nous avons pu constater que lorsque celui-ci accorde une importance à la tâche de danse et sent qu'il peut réussir la tâche (besoin de compétence, sentiment de compétence), que le défi est optimal, qu'il est soutenu dans la réalisation de la tâche et qu'il a la possibilité de faire des choix (besoin d'autonomie, sentiment de contrôlabilité), il s'engage davantage dans la tâche et est possiblement plus motivé à apprendre. Nous avons constaté que le fait que l'élève sente qu'il est pris en considération et que l'enseignant-e s'adapte à ses besoins peut contribuer à soutenir son apprentissage tout autant que les stratégies pédagogiques mises en œuvre.

La figure suivante présente ce couplage entre stratégies pédagogiques et tâche motivantes pour susciter l'engagement et la motivation autodéterminée.

Figure 5.4 Couplage entre stratégies pédagogiques et tâches motivantes pour susciter l'engagement et la motivation autodéterminée



Légende : En vert : ce qui relève de l'enseignant-e

En bleu : ce qui relève de l'élève

En turquoise : ce qui relève de l'enseignant-e et de l'élève en danse

En pointillé : la zone où la tâche donnée et les stratégies mises en place par l'enseignante donnent lieu à une expérience optimale

En somme, notre étude a pu mettre en lumière les différentes stratégies pédagogiques et d'enseignement motivantes mobilisées par les enseignantes en danse, qui ont été questionnées du point de vue de l'élève ainsi que de celui de l'enseignante. Plusieurs repères conceptuels ont permis de comprendre en quoi ces stratégies peuvent être motivantes. Examinons quelques constats et recommandations pour terminer cette discussion.

5.7 Principaux constats sur la danse à l'école et la motivation

La discipline pratique qu'est la danse, tout comme les autres disciplines du cursus scolaire, poursuit les mêmes objectifs à travers la triple mission de l'école qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier tous les élèves, soit de structurer leur identité, d'être ouverts sur le monde et de développer leur pouvoir d'action (voir chapitre 1).

Le cours de danse pour tous vise à démocratiser la danse en offrant la possibilité aux élèves des écoles du Québec d'accéder à cette discipline. Toutefois, puisque les élèves n'arrivent pas tous avec le même bagage culturel, artistique et personnel, les groupes d'élèves sont hétérogènes et puisque nous tentons de comprendre la motivation des élèves en classe de danse à l'école, il ne faut pas perdre de vue que le programme de danse du PFEQ destiné à tous entraîne la composition de groupes-classes comportant des élèves en cours qui y sont par choix, d'autres par obligation, d'autres avec ou sans intérêt pour la danse. Les élèves dans un même groupe peuvent donc avoir des degrés de motivation extrêmement variés, d'où l'importance de mettre en place des conditions pour rendre les tâches de danse motivantes et appropriées à chaque type d'élèves.

De ce fait, les enseignantes participantes à l'étude disent que trouver un défi optimal et accessible à tous est une tâche parfois ardue³⁹. Par ailleurs, les résultats montrent qu'un élève, face à différentes tâches en classe de danse, peut avoir un seuil d'autodétermination différent, ce qui complexifie le travail de l'enseignant-e. Puisque la motivation d'un élève peut grandement varier, il s'avère crucial que les enseignant-e-s de danse réfléchissent aux conditions d'une tâche qui suscitent la motivation (Viau, 2000) et se dotent de stratégies motivantes (Bouffard et al., 2005); Dörnyei, 2000), tout en s'ajustant grâce à une observation fine (Jimenez Olmedo, 2019) des manifestations de l'engagement corporel (Charbonneau et al., 2022). Nos résultats ont montré que les besoins humains fondamentaux peuvent être assouvis dans la classe de danse grâce à la mise en œuvre de ces stratégies motivantes. Cela laisse place à l'augmentation du sentiment de compétence de l'élève, ce qui pourrait également jouer un rôle dans sa motivation et son engagement dans la classe de danse.

Plus précisément, puisque l'on souhaite que les élèves aient une motivation autodéterminée, il apparaît efficient de mettre en place des stratégies qui pourraient jouer un rôle sur leur régulation identifiée intégrée. Par exemple, en interprétation, une stratégie à mobiliser serait d'ajuster la vitesse d'une séquence afin que les élèves atteignent leur but de réussir à exécuter l'enchaînement. En création, l'enseignant-e pourrait guider les élèves dans le mouvement afin que celui-ci représente réellement ce que l'élève veut dire et que l'élève s'y engage volontairement. En appréciation, la stratégie de varier les

³⁹ Cela correspond à la compétence 7 du référentiel des compétences de l'enseignant-e, Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves, (MEQ, 2020).

différents types d'extraits présentés afin que l'élève y trouve un sens personnel et fasse des liens avec ce qu'il fait en classe pourrait être citée comme exemple.

Les élèves s'engagent dans une tâche en danse pour plusieurs raisons, que ce soit pour avoir une bonne note (régulation externe), pour que l'enseignant·e de danse soit fier·ère (régulation introjectée), pour contribuer à sa moyenne générale (régulation externe), pour être fier d'avoir réussi la tâche (régulation identifiée) ou pour donner le meilleur de soi-même et se surpasser (régulation intégrée). Ainsi, nous pouvons constater que pour une même tâche, il se peut que certains élèves se situent dans les paliers qui tendent vers la motivation non déterminée par l'élève et d'autres dans les paliers de motivation autodéterminés. Il est donc dans l'intérêt de l'élève que les enseignant·e·s de danse mettent en œuvre des stratégies pédagogiques afin de les amener à développer une régulation identifiée ou intégrée afin de se situer dans la zone où la motivation est davantage présente.

Un exemple de stratégie efficiente tirée de nos résultats serait une tâche de révision d'un enchaînement en interprétation pour laquelle l'enseignante aurait choisi de séparer le groupe en deux, d'offrir de l'aide aux élèves qui le désirent d'un côté de la classe, et de laisser les élèves s'entraider pour réviser l'enchaînement en question de l'autre côté du local. Cet exemple illustre une tâche qui respecte le rythme de chacun, sa préférence en lien avec l'aide apportée (par les pairs ou par l'enseignante), le développement de son autonomie, qui présente une zone de défi optimale et favorise un sentiment de compétence positif. Ainsi, les besoins de tous sont soutenus, tout en leur offrant la possibilité de réaliser la même tâche différemment.

5.8 Apport de l'étude pour la pratique enseignante

Comme démontré dans la problématique (chapitre 1), la recherche réalisée au Québec en enseignement des arts étant limitée, les résultats du présent mémoire de recherche pourront s'avérer utiles à la communauté des enseignant·e·s en danse à l'école. Sans être généralisables, les résultats de cette étude mettent en lumière les stratégies pédagogiques qui favorisent la motivation des élèves en danse. Ce mémoire pourra aider à nourrir la pratique enseignante en sensibilisant la communauté des enseignant·e·s de danse actuel·le·s et futur·e·s aux stratégies pédagogiques motivantes en classe de danse, rattachées à la compétence 8 du référentiel de compétences du MEQ paru en décembre 2020.

Les tableaux des stratégies motivantes en classe de danse répertoriées dans cette étude (voir Tableaux 5.1 et 5.2) pourront permettre aux enseignant-es de mobiliser l'utilisation de stratégies diversifiées susceptibles de contribuer à la motivation extrinsèque des paliers supérieurs et à maintenir la motivation intrinsèque chez l'élève dans la classe de danse. Par ailleurs, puisqu'elles favorisent la motivation et aident l'élève à trouver du plaisir à apprendre, ces stratégies rejoignent ainsi la visée de la compétence 8, Soutenir le plaisir d'apprendre, du référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2020).

Ainsi, s'il y avait une recommandation qui émanait de cette présente étude est de réitérer l'importance et la place du plaisir d'apprendre comme base de la motivation dans la classe de danse (Shannon, 2016; Kermarec et Roure, 2014; Stinson, 1997).

5.9 Limites de l'étude

Nous aimerions mettre en lumière certaines limites rencontrées lors de notre production de données. D'abord, en ce qui a trait à l'élaboration du questionnaire électronique, avec du recul, nous aurions posé des questions plus spécifiques en lien avec le sentiment de compétence (Bandura, 1986, 1991, 1999, 2003, 2004) et avec les trois besoins humains fondamentaux (Deci et Ryan, 2017; Reeve, 2006, 2012). Cela nous aurait aidé à tisser des liens plus forts entre ces concepts et les stratégies pédagogiques motivantes. Il aurait également été pertinent d'insérer une question sur la persévérance scolaire, c'est-à-dire comment les élèves se représentent la motivation scolaire sur du long terme dans la classe de danse (par exemple : leur motivation au début du 2^e cycle jusqu'à maintenant) afin de voir si et comment elle s'est modulée, positivement ou négativement, au fil du temps. Ensuite, en ce qui a trait aux entrevues semi-dirigées, nous souhaitons basculer la deuxième portion de l'entrevue en entretien d'explicitation de l'action. Toutefois, cela n'a pas été possible, car les deux élèves semblaient fatiguées au terme de l'entrevue. Il aurait été judicieux de prévoir un deuxième moment peu de temps après la première entrevue afin de conduire cet entretien d'explicitation de l'action. Finalement, en ce qui a trait aux entretiens d'explicitation avec les trois enseignantes, nous ne pouvons passer sous silence qu'ils ont été ardues par moments, car nous avons parfois tendance à ramener l'aspect de la motivation à travers les dires de l'enseignante. De grands efforts ont été déployés afin de ne pas faire d'inférences avec les discours des enseignantes, tout en guidant les entretiens au meilleur de nos capacités.

Pour cette étude, nous avons fait le choix de la CSDM comme terrain de production de données. Afin d'enrichir les résultats, notre design méthodologique aurait pu être multiplié dans d'autres commissions scolaires sur l'île de Montréal afin d'avoir une vision plus étendue des stratégies pédagogiques motivantes mises en œuvre dans la classe de danse.

5.10 Perspectives de futures recherches

Lors de notre étude, il a été impossible pour nous de colliger des données en lien avec la danse et la persévérance scolaire des élèves, concept qui illustre leur motivation dans le temps. Nous aurions aimé, après l'analyse des résultats, avoir accès à des indices qui nous auraient permis de déceler les éléments qui influencent positivement la motivation des élèves à plus long terme, c'est-à-dire en lien avec la persévérance scolaire. Cela représente une perspective intéressante à conserver en vue de recherches futures.

CONCLUSION

Bien malheureusement, encore aujourd'hui au terme de la rédaction de ce mémoire, un trop grand nombre d'élèves décrochent avant d'arriver à l'obtention de leur DES, et ce, malgré les nombreuses tentatives des acteurs du milieu scolaire pour remédier à cette démotivation des jeunes. Afin de pallier ce problème, des études ont été publiées sans nécessairement offrir des moyens concrets, adaptés à la diversité des disciplines scolaires dans des contextes d'enseignement variés comme la classe de danse. Plusieurs études à l'international (Amado et al., 2020; Bilitza, 2021; Bond et Stinson, 2007; Gardner et al., 2008; Parrish, 2011; Stinson, 1997; Shannon, 2016; Upitis et Smirthrim, 2005) ou des recherches effectuées dans d'autres disciplines scolaires au Québec (Bégin, 2011; Bouffard et al., 2005; L'Homme, 2017; Torris, 2010; Rouxel, 2015) ont été menées. Toutefois, bien qu'elle fasse partie du domaine des arts depuis la réforme au début du 21^e siècle, la danse demeure encore peu documentée au Québec. Maintenant que la danse s'est démocratisée en milieu scolaire et qu'elle est accessible à un plus grand nombre d'élèves dans les écoles québécoises, les classes de danse accueillent des apprenants aux caractéristiques multiples : d'un côté, nous retrouvons les amoureux de la danse, avides d'apprendre par eux-mêmes et motivés de façon autodéterminée et intrinsèque; de l'autre, nous retrouvons les élèves amotivés qui ne sont là que par obligation; et entre les deux, un spectre très large de types d'apprenants différents aux motivations variées. Face à cette réalité complexe, les enseignant·e·s de danse n'avaient aucune étude sur laquelle s'appuyer en lien avec les différentes façons de motiver les élèves en danse en milieu scolaire au Québec. Par l'actualisation de son référentiel de compétences de la profession enseignante, le MEQ (2020) tente de mettre de l'avant des moyens adaptés à la réalité de l'enseignement d'aujourd'hui, notamment en lien avec la motivation scolaire. Se questionner sur les stratégies à mettre en place dans la classe de danse afin de motiver les élèves est d'autant plus important présentement puisque celles-ci pourraient aider les enseignant·e·s de danse à nourrir leurs réflexions pour assurer le développement leur compétence professionnelle « Soutenir le plaisir d'apprendre » (compétence 8), nouvellement ajoutée au référentiel.

Pour bien ancrer les concepts mobilisés dans notre étude, nous nous sommes tournée vers un éminent psychologue (Bandura, 1991) ainsi que vers des chercheurs dans les domaines de l'éducation et de la motivation scolaire (Viau, 1994, 2000, 2009; Deci et Ryan, 2000, 2008a, 2008b, 2017). D'abord, nous avons défini la motivation (Bandura, 1991) comme étant un processus interne qui varie en fonction de différents facteurs internes et externes d'une personne. Puisque nous nous intéressons à l'éducation, nous avons

nécessairement circonscrit ce qu'est la motivation scolaire. À la différence de la motivation au sens large, la motivation scolaire se veut « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1994a, p. 7). Plus spécifiquement, la dynamique motivationnelle (Viau, 2009) propose un modèle sur lequel les enseignant-e-s peuvent s'appuyer afin de comprendre le mouvement entre les différents éléments constitutifs de la motivation scolaire. En effet, les quatre facteurs relatifs à la classe, soit 1) les facteurs relatifs à la classe, 2) les facteurs relatifs à l'école, 3) les facteurs relatifs à la société et 4) les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, teintent le choix d'activités pédagogiques proposées par l'enseignant-e. Ces activités choisies et proposées par l'enseignant-e visent à susciter la motivation des élèves à partir des trois sources identifiées par Viau (2009), soit sa perception de la valeur de l'activité, son sentiment de compétence et son sentiment de contrôlabilité. Les manifestations de la motivation qui en résultent peuvent être l'engagement cognitif et la persévérance qui, à leur tour, vérifient s'il y a eu apprentissage. Deci et Ryan (2000, 2017), pour leur part, ont proposé la théorie de l'autodétermination fondée sur le principe que plus un individu est motivé de façon autodéterminée, plus cela relève d'une motivation intrinsèque, et plus il retire un plaisir d'apprendre. Cette motivation peut être mesurée sur un continuum de motivation qui part de l'amotivation, ou l'absence de motivation, et donc une motivation non autodéterminée, en passant par quatre paliers de motivation externe (régulation externe, introjectée, identifiée et intégrée) jusqu'à la motivation intrinsèque. Ces auteurs soutiennent que la motivation autodéterminée est influencée par la réponse aux trois besoins humains fondamentaux (Reeve, 2012; Deci et Ryan, 2017) qui sont le besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation. La motivation des élèves est donc directement influencée par l'assouvissement de ces besoins. Par ailleurs, le sentiment de compétence peut être influencé par l'ampleur de la tâche et du défi proposé par l'enseignant-e de danse (d'où l'importance de trouver la zone de défi optimal). En effet, plus la tâche donnée représente un défi optimal, plus elle se retrouve dans la zone d'expérience optimale de l'élève (Csikszentmihalyi, 2006; Csikszentmihalyi et Bouffard, 2017; Reeve, 2006), plus l'élève se sent capable de réussir la tâche et donc plus son SEP est élevé.

Lorsque nous comprenons ces repères conceptuels et théoriques, nous sommes en mesure de voir que la motivation d'un élève est complexe, d'autant plus qu'elle représente un processus interne qui est seulement perçu par des manifestations externes. Plusieurs éléments peuvent jouer sur la motivation des élèves, notamment la mobilisation de stratégies pédagogiques (Legendre, 2005), de stratégies d'enseignement (Lasnier, 2000; Vienneau, 2017) et de stratégies motivationnelles (Bouffard et al., 2005;

Dörnyei, 2001; Viau, 1994a, 2000, 2009). Par ailleurs, la notion de valeurs professionnelles (Desaulniers et Jutras, 2012; Hungerford et al., 1994; Péoc'h et Ceaux, 2012; Schwartz, 2006) des enseignant-e-s peut se comprendre comme étant une idée ou croyance qui guide les choix de ceux-ci en classe. Ces valeurs peuvent être influencées par l'environnement pédagogique et par les convictions personnelles des enseignant-e-s et peuvent à leur tour influencer les choix pédagogiques en classe.

Puisque notre objet de recherche est complexe et multidimensionnel, notre posture épistémologique est double, soit pragmatique (Creswell, 2009; Burke Johnson et Onwuegbuzie, 2004; Van Der Maren, 2003) pour les données quantitatives descriptives recueillies au moyen du questionnaire électronique auprès de 41 élèves de trois écoles secondaires de la CSDM; soit psychophénoménologique (Vermersch, 1996) pour les données qualitatives obtenues par les trois entretiens d'explicitation de l'action avec les enseignantes en danse de trois écoles (écoles A, B, C) de la CSDM et les deux entrevues semi-dirigées menées auprès de deux élèves, soit une à l'école A et l'autre à l'école B.

Nos résultats montrent qu'une grande majorité des élèves aiment la danse et sont motivés dans la classe de danse. Pour une même tâche, tandis que certains aiment recevoir de l'aide de leurs pairs afin de la réaliser, d'autres préfèrent lorsque leur enseignante de danse leur vient en aide. Ces différences en termes de soutien est un des exemples parmi ceux expliqués au chapitre 5 qui démontrent comment il est important pour l'enseignant-e de se questionner au préalable sur le choix des stratégies motivantes à mettre en œuvre dans la classe de danse.

Par rapport aux tâches dites motivantes dans la classe de danse, celles-ci sont nombreuses et variées selon les différentes compétences en danse. D'abord, en création, les tâches de composition et d'improvisation sont perçues comme étant motivantes par les élèves. L'aspect social, le fait que l'enseignante de danse intègre leurs créations dans sa chorégraphie, le sentiment de pouvoir décisionnel, l'accessibilité de la tâche, le défi optimal de la tâche et les nouveaux apprentissages chorégraphiques sont les principaux éléments relevés par les élèves pour décrire ces tâches motivantes en création. Ensuite, en interprétation, travailler le mouvement dansé et interpréter la danse d'un-e autre semblent être les deux tâches les plus motivantes pour les élèves. Les éléments qui exercent une possible influence sur la motivation des élèves à réaliser une tâche en interprétation résident dans la variété des enchaînements chorégraphiques proposés par l'enseignante, les styles de danse et de musique choisis, la nouveauté des pas et des projets ainsi que le fait de faire une représentation (devant les pairs ou lors d'un spectacle) (Hould, 2015). Finalement, en

appréciation, la tâche « porter un regard sur une œuvre ou un extrait chorégraphique » est motivante pour les élèves. En effet, le contexte de visionnement d'œuvres, notamment en contexte de sorties culturelles, suivi d'un travail écrit sont des aspects de la tâche qui semblent avoir une incidence sur la motivation des élèves à apprécier une œuvre dansée. Ces éléments constitutifs d'une tâche motivante répondent, chacun à leur manière, aux trois besoins humains fondamentaux, soit le besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation (Deci et Ryan, 2017; Reeve, 2006, 2012), et activent positivement le SEP (Bandura, 2003) de l'élève. De plus, dans le contexte de cette étude, nous avons pu constater les nombreux effets des stratégies pédagogiques mises en place pour motiver les élèves sur les besoins humains fondamentaux (Reeve, 2012; Deci et Ryan, 2017), la motivation externe/interne et la régulation de la motivation de l'élève, son sentiment de compétence (Bandura, 2003; Deci et Ryan, 2008a; 2008b), sa perception et sa capacité de faire une présentation devant public et sur la valorisation de ses expériences de création.

Par ailleurs, parmi les dix conditions (Viau, 2000) à respecter afin de rendre une tâche motivante, neuf ont été mentionnées par les répondants du questionnaire électronique, les deux élèves et les trois enseignantes interviewées, montrant qu'elles sont mises en place dans la classe de danse. Bien que l'interdisciplinarité fasse partie des conditions identifiées par Viau, elle n'a pas été nommée par les participant-e-s de cette étude. Il ne faut toutefois pas croire qu'elle n'est pas présente ni importante, mais tout simplement absente des discours menés lors de cette étude. Les conditions à réunir pour qu'une tâche soit motivante décrites par nos participantes sont les suivantes. La tâche doit : Être signifiante aux yeux de l'élève; Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités; Représenter un défi pour l'élève; Avoir un caractère authentique à ses yeux; Exiger de sa part un engagement cognitif; Le responsabiliser en lui permettant de faire des choix; Lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres; Avoir un caractère interdisciplinaire; Comporter des consignes claires; Se dérouler sur une période de temps suffisante (Viau, 2000, p. 2-4).

De plus, nous avons pu constater que les différentes valeurs professionnelles (Hungerford et al., 1994; Péoc'h et Ceaux, 2012; Rokeach, 1973; Schwartz, 2006; Desaulniers et Jutras, 2012) des enseignantes-participantes teintaient leurs choix de stratégies, de tâches et de conditions relatives à une tâche motivante dans la classe de danse. Nos résultats indiquent que les valeurs de l'engagement corporel (Charbonneau et al, 2022) dans la classe de danse ainsi que le sentiment de réciprocité sont au cœur de la pratique des trois enseignantes questionnées. En effet, pour elles, la danse nécessite un engagement

corporel (Charbonneau et al, 2022) qui est un gage de la motivation des élèves. La réciprocité qui implique un échange entre enseignante et élève permet à ce dernier de se sentir pris en compte et à l'enseignante de vivre un échange énergisant, plus grand qu'une relation à un sens (enseignante vers l'élève). Toutes ces valeurs sont au fondement des choix pédagogiques des trois enseignantes relativement aux stratégies pédagogiques motivantes.

L'interprétation et la discussion des résultats a permis de resituer la place occupée par l'art à l'école. Les cours de danse étant offerts à tous les élèves font en sorte que l'on assiste à une certaine démocratisation de cette discipline. Toutefois, cela amène son lot de défis considérant le bagage, l'expérience et la motivation variés des élèves qui participent à ces cours. Des recommandations ont été formulées afin que les enseignantes puissent s'adapter à cette population variée et favoriser le développement de la motivation autodéterminée des élèves, notamment : 1) en réitérant l'importance de la place du plaisir dans la classe de danse comme stratégie essentielle à la motivation des élèves, 2) en disciplinarisant pour la danse des stratégies pédagogiques motivantes afin de les mobiliser de façon variée et 3) en mettant en place des conditions à respecter afin de rendre une tâche en danse motivante.

Cette recherche a permis de mettre en lumière des pratiques qui pourront être utiles aux enseignant·e·s de danse afin d'alimenter leurs réflexions pour « soutenir le plaisir d'apprendre », comme prescrit par le MEQ (2020). Elle leur offre des leviers afin de motiver les jeunes, notamment par leur choix de tâches pour leurs élèves, la mise en place de conditions qui sont susceptibles de rendre la tâche motivante et la mise en œuvre de diverses stratégies pédagogiques motivantes. Les constats, au terme de cette étude, permettent de repenser la formation didactico-pédagogique des futur·e·s enseignant·e·s de danse en milieu scolaire, voire d'offrir de la formation continue aux enseignant·e·s déjà en poste. Par ailleurs, il s'avère primordial de poursuivre la recherche en lien avec la motivation et la danse ici au Québec afin de trouver des solutions concrètes pour contrer le décrochage scolaire qui demeure encore beaucoup trop élevé. Pour ce faire, il serait intéressant d'étudier la motivation et la persévérance des jeunes dans la classe de danse sur une plus longue période afin voir les effets à moyen/long termes des stratégies pédagogiques motivantes sur les élèves ainsi que leurs effets sur la motivation à enseigner des enseignant·e·s.

Cette étude a voulu donner une voix aux élèves du secondaire au sujet des stratégies pédagogiques motivantes dans la classe de danse. Une autre avenue qui serait pertinente à développer serait de sonder un plus grand nombre d'enseignant·e·s en danse au Québec afin de brosser un portrait plus global des

pratiques pédagogiques motivantes à mettre en place dans la classe de danse. Des recherches sont encore nécessaires en ce sens afin de continuer à soutenir le développement professionnel des enseignant·e·s de danse au Québec. La réflexion autour de la compétence « Soutenir le plaisir d'apprendre », qui peut correspondre en quelque sorte à soutenir la motivation des élèves à apprendre, n'en est pas à ses balbutiements malgré sa récente apparition dans le référentiel (MEQ, 2020). Nous souhaitons que cette étude donne des clés de compréhension et de réflexion ainsi que des pistes de solutions aux enseignant·e·s en danse au Québec en lien avec la motivation des élèves dans la classe de danse grâce à ses résultats.

ANNEXE A

COMPARAISON ENTRE LES PROGRAMMES DE DANSE DE 1^{RE} ET DE 2^E GÉNÉRATION AU SECONDAIRE

	1 ^{re} génération (1982)	2 ^e génération (2000)
Nom du programme	L'école québécoise : une école communautaire et responsable	Suite à l'énoncé politique « L'école, tout un programme » vient le Programme de formation de l'école québécoise – Un programme de formation pour le 21 ^e siècle
Courants de pensée	Béhavioriste, humaniste, socio cognitiviste	Socio constructiviste, socio-cognitiviste
Courant pédagogique	Pédagogie par objectifs— acquisition de connaissances	Approche par compétences (Lasnier, 2000) <i>Neuf compétences transversales</i> : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication, actualiser son potentiel, coopérer et communiquer de façon appropriée <i>Trois compétences disciplinaires</i> en danse : créer, interpréter et apprécier des danses
Types de tâches	Démarche pédagogique en 4 phases : expériences de PERCEPTION, d'EXPLORATION, de RÉALISATION et d'APPRÉCIATION	Démarche disciplinaire fondée sur la réalisation de tâches complexes CRÉER : Improviser, composer, adapter INTERPRÉTER : Travailler le mouvement dansé, interpréter sa danse, interpréter la danse d'un autre ARPPRÉCIER : Porter un regard sur la danse de ses pairs, porter un regard sur une œuvre de répertoire
Rôles de l'enseignant·e	3.5.2 Rôle de l'éducateur selon les différentes phases du processus (p. 11)	Rôles : L'enseignant·e est un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel (MEQ, 2006a, p. 423)
Stratégies d'enseignement préconisées	1- Perception : variété des activités **Approche proprioceptive (créer un climat d'apprentissage) 2- Exploration progressive, personnalisée, démarche continue	Quatre grands types de stratégies d'enseignement sont les pistes proposées par Lasnier (2000) : stratégies magistrales, de travail individuel, interactives et socioconstructivistes

	<p>**Approche en fonction d'une aide apportée à la démarche à la demande de l'élève</p> <p>3- Réalisation à travers des thèmes appropriés, vivre positivement les problèmes, conditions de travail favorables</p> <p>**Approche d'enseignant-e-ressource</p> <p>Rétroaction externe donnée à l'élève seulement s'il ou elle le souhaite</p> <p>L'élève vit pleinement SA réalisation.</p> <p>L'enseignant-e est un-e observateur-trice externe, guide au besoin.</p> <p>Il ou elle n'est pas proactif-tive</p> <p>Rôle de soutien</p> <p>4- Échange, confrontation des visions, lien entre sa démarche et celle des autres, discussions, développer une attitude de respect et d'ouverture,</p> <p>**Approche humaniste</p> <p>L'élève doit être amené à vivre la totalité du processus à travers les 4 phases.</p> <p>L'enseignant-e peut mettre l'accent sur une des phases au besoin.</p> <p>L'enseignant-e doit faire FAIRE ET LAISSER FAIRE l'élève.</p>	<p>Paramètres que l'enseignant-e doit moduler :</p> <p>« la nature et la complexité de la problématique qui constitue le cœur de la situation; – le nombre de tâches qui composent la situation; – le caractère plus ou moins familier des tâches proposées; – la nature des productions attendues; – les contraintes de temps et les modalités de réalisation; – la nature, l'ampleur et la complexité des ressources internes à mobiliser; – le type, la variété ou l'accessibilité des ressources externes à exploiter; – les attentes relatives à l'explicitation des démarches et des processus utilisés.</p> <p>Les enseignants se trouvent ainsi appelés à privilégier des stratégies pédagogiques qui permettent de moduler la complexité des activités proposées aux élèves : explorations, problèmes ouverts, manipulations, recherches, expérimentations, simulations, projets interdisciplinaires, etc » (p. 20)</p> <p>L'enseignant-e doit lire entre les lignes afin de bien développer les compétences.</p> <p>Pas de stratégies spécifiquement évoquées dans le chapitre portant sur la danse.</p> <p>Toutefois, dans les textes introduisant le sens de la discipline et de chacune des compétences, il y a des pistes de stratégies proposées.</p>
--	---	--

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE À L'INTENTION DES ÉLÈVES DE TROIS GROUPES EN CLASSE DE DANSE AU 2^E CYCLE DU SECONDAIRE

SECTION 1 : Questions d'ordre général et sociodémographique

- 1- Âge : _____ ans
- 2- Sexe : _____
- 3- Nationalité : _____
- 4- Pays de naissance : _____
- 5- Pays de naissance de tes parents : _____
- 6- Quel est le dernier niveau de scolarité de tes parents?
 - a. Mère : PRIMAIRE SECONDAIRE UNIVERSITÉ 1^{ER} CYCLE UNIVERSITÉ 2^E CYCLE
 - b. Père : PRIMAIRE SECONDAIRE UNIVERSITÉ 1^{ER} CYCLE UNIVERSITÉ 2^E CYCLE
- 7- Nom de ton école secondaire : _____
- 8- As-tu déjà redoublé une année? OUI NON Si oui, quelle année? _____
- 9- Nombre d'années d'expérience en danse à l'école : _____ an(s)
- 10- As-tu choisi le cours de danse cette année? OUI NON
- 11- Nombre d'années d'expérience en danse aux loisirs ou au scolaire : _____ an(s)

**QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE À L'INTENTION DES ÉLÈVES DE TROIS GROUPES EN CLASSE DE DANSE
AU 2^E CYCLE DU SECONDAIRE (SUITE – SECTION 2)**

SECTION 2 : Questions descriptives à réponses courtes

Consignes :

- Lis les énoncés.
- Réponds aux questions. Sois précis dans tes réponses.

Si tu avais à décrire ton enseignante en trois mots :	1- 2- 3-
Si tu avais à décrire ton cours de danse à quelqu'un qui ne connaît pas du tout la danse, comment le décrirais-tu?	
Qu'est-ce qui fait en sorte que tu pourrais avoir hâte au prochain cours de danse?	
Comment décrirais-tu ta motivation face à ton cours de danse?	
Dirais-tu que le fait d'avoir un cours de danse dans ta journée te rend plus motivé à venir à l'école? Pourquoi?	OUI NON Pourquoi?
Dirais-tu que le fait d'avoir un cours de danse dans ta journée ne change pas ta motivation à venir à l'école? Pourquoi	OUI ÇA CHANGE MA MOTIVATION NON ÇA NE CHANGE PAS MA MOTIVATION Pourquoi :
Le cours de danse te rend-il heureux? Pourquoi?	OUI NON Pourquoi :
Comment décrirais-tu ton sentiment de compétence en danse?	
Face à un gros défi en danse, comment réagis-tu?	
Que fait ton enseignante pour t'aider dans la réalisation de la tâche de création?	
Que fait ton enseignante pour t'aider dans la réalisation de la tâche d'interprétation?	
Que fait ton enseignante pour t'aider dans la réalisation de la tâche d'appréciation?	

**QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE À L'INTENTION DES ÉLÈVES DE TROIS GROUPES EN CLASSE DE DANSE
AU 2^E CYCLE DU SECONDAIRE (SUITE – SECTION 3)**

SECTION 3 : Questions appréciatives

Consignes :

- Lis les énoncés.
- Entoure la ou les réponses qui correspondent à ce que tu penses.
- Ajoute d'autres sensations/émotions si celui ou ceux que tu as en tête ne figurent pas dans la liste.

Question				
1- En général, face à ton cours de danse, comment te sens-tu?	Confiant	Passionné	Indifférent	Négatif
	Positif	Excité	Nerveux	Heureux
	Autres sensations/émotions :			
2- Face à une tâche d'appréciation en danse (observation de tes pairs, observation d'extraits de vidéos de professionnels), comment te sens-tu?	Confiant	Passionné	Indifférent	Négatif
	Positif	Excité	Nerveux	Heureux
	Autres sensations/émotions :			
3- Face à une tâche d'interprétation en danse (échauffements, diagonales, exercices techniques, chorégraphies), comment te sens-tu?	Confiant	Passionné	Indifférent	Négatif
	Positif	Excité	Nerveux	Heureux
	Autres sensations/émotions :			
4- Face à une tâche de création en danse (inventer une danse individuellement ou en équipe, improviser), comment te sens-tu?	Confiant	Passionné	Indifférent	Négatif
	Positif	Excité	Nerveux	Heureux
	Autres sensations/émotions :			

**QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE À L'INTENTION DES ÉLÈVES DE TROIS GROUPES EN CLASSE DE DANSE
AU 2^E CYCLE DU SECONDAIRE (SUITE – SECTION 4)**

SECTION 4 : Questions à gradients — Échelle de Likert

Consignes :

- Lis les énoncés.
- Indique par un X ou par un crochet si tu es totalement d'accord (5), d'accord (4), indifférent (3), pas d'accord (2), totalement en désaccord (1) avec l'énoncé.

Échelle	1	2	3	4	5
J'aime l'école.					
J'aime mon cours de danse.					
Mon enseignante de danse est dynamique, c'est-à-dire énergique et active.					
Mon enseignante de danse me félicite à chaque fois que j'ai un bon comportement ou que je réussis bien une tâche.					
Je suis motivée à me lever le matin pour venir à l'école si j'ai un cours de danse à l'horaire.					
Mon enseignante démontre clairement les mouvements à apprendre et à interpréter.					
Mon enseignante me donne des exemples concrets quand elle explique.					
Je peux être moi-même dans le cours de danse.					
Mon enseignante de danse utilise des exemples concrets pour m'aider à comprendre les mouvements.					
Je fais des liens entre ce que je fais dans mon cours de danse et ma vie personnelle et scolaire.					
Je veux une bonne note en danse pour que mes amis soient fiers de moi.					
Mon enseignante de danse me félicite à la fin de mes projets seulement.					
J'ai l'occasion de m'exprimer en classe de danse lors de discussions animées par mon enseignante.					
Mon enseignante de danse fait des liens entre les échauffements et les chorégraphies.					

Je me lance comme défi d'avoir une meilleure note en classe de danse que celles de mes camarades.					
Mon enseignante me donne du temps de pratique individuellement ou en équipe de deux pour réviser des enchaînements.					
Je fais preuve de persévérance dans mes projets en danse.					
Mon enseignante de danse me corrige quand je fais une erreur.					
Mon enseignante de danse me pose des questions sur ce que j'ai appris.					
Je fais des efforts pour maintenir ma concentration en danse.					
Mon enseignante de danse fait des liens entre les extraits vidéos vus en classe et les projets chorégraphiques.					
Je me sens confiant(e) dans mon cours de danse.					
Mes amis me soutiennent dans mes apprentissages.					
Mon enseignante de danse m'explique clairement la tâche qui est à faire.					
Ce que j'apprends en danse me sera utile dans le futur.					
Mon enseignante de danse me présente des tâches que je me sens capable de faire.					
Je sens que je fais partie d'un groupe lorsque je suis en danse.					
Mon enseignante de danse me félicite quand je m'améliore.					
J'ai du plaisir à participer dans mes autres cours.					
Mon enseignante de danse revient sur les notions ou sur la matière vue au dernier cours.					
Mon enseignante de danse me permet de travailler en équipe avec des gens que je ne connais pas beaucoup.					
Je donne le meilleur de moi-même dans la classe de danse.					
Mon enseignante de danse prend le temps de revenir sur des notions que je ne comprends pas.					
C'est important pour moi d'avoir une bonne note en classe de danse pour que mes parents soient fiers de moi.					

Je fais des efforts pour maintenir ma concentration dans mes autres cours.					
Avoir une bonne note en classe de danse est la chose la plus importante pour moi en ce moment.					
Je me sens compétent en danse.					
Mon enseignante de danse révise souvent les chorégraphies/enchaînements techniques.					
Mon enseignante m'accorde une importance.					
J'ai du plaisir à participer en classe de danse.					
J'ai l'occasion de me surpasser dans le cours de danse.					
L'élément le plus satisfaisant de mon cours de danse est de comprendre les notions qui me sont enseignées.					
Mon enseignante de danse me corrige à toutes les fois que je fais une erreur.					
Mon enseignante de danse me permet de travailler en équipe avec des gens de mon choix.					
Mes frères et/ou sœurs (si tu en as) me soutiennent dans mes apprentissages.					
Mon enseignante de danse fait des liens entre les projets de création et d'interprétation.					
L'ambiance en classe de danse est positive.					
Mon enseignante est toujours souriante.					
Je veux bien réussir en danse, car je veux que mon enseignante soit fière de moi.					
Mon enseignante de danse utilise mon prénom lorsqu'elle me félicite.					
J'aime les tâches qui piquent ma curiosité.					
Je pose des questions en classe lorsque je ne comprends pas les consignes.					
J'ai une bonne communication avec mon enseignante.					
Je reçois positivement les commentaires constructifs de mon enseignante de danse.					
Dans mon cours de danse, j'aime me faire lancer des défis où je sens que j'apprends de nouvelles choses.					
Ce qui est important pour moi présentement est ma moyenne générale de tous mes cours, donc je veux avoir une bonne note en danse.					

Devant une tâche plus difficile en classe de danse, je suis quand même motivé(e), car je me sais que je serai fier(e) une fois la tâche réussie.					
Mon enseignante m'encourage en me donnant une tape dans le dos, un « <i>high five</i> » ou autre contact physique.					
Je préfère recevoir de l'aide de mes pairs plutôt que de mon enseignante lorsque je réalise une tâche en danse.					
Les tâches que l'enseignante me propose sont faciles.					
Mes parents me soutiennent dans mes apprentissages.					

Merci d'avoir répondu à toutes les questions!

ANNEXE C

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE À L'INTENTION DES ÉLÈVES PARTICIPANT·E·S

Thème 1 : La motivation sur le plan général

- Quelle serait ta définition de la motivation?

Probes : intérêts, raisons de faire, comportement, ce qui pousse l'élève à l'action

- Te considères-tu comme étant une personne motivée dans la vie en général?

Probes : perception de soi, besoins

Thème 2 : La motivation en classe de danse

- Est-ce que ta motivation en classe de danse change à chaque projet? Chaque étape? Chaque année?

Probes : Contenu disciplinaire, calendrier

- Quelle tâche ou compétence te motive/t'intéresse le plus?
Quelle tâche te démotive en classe de danse?

Probes : types de tâches

- Qu'est-ce qu'elle t'apporte?

- Ta motivation vient-elle de toi? De tes amis? De ta famille? De l'ambiance en classe? De ton enseignante? Du type de projet que vous faites en classe de danse? De la compétence travaillée?

Probes : sources de motivation, types de motivation (intrinsèque vs extrinsèque)

- Es-tu plus motivé à venir à l'école si tu sais que tu as un cours de danse dans ta journée?

Thème 3 : Facteurs de motivation en classe de danse

- Dans ton cours de danse, y a-t-il des routines/façons de faire/ordre dans lequel vous faites les choses? Cela te démotive ou te motive?

Probes : routines organisationnelles, sentiment de sécurité

- Le travail interactif est-il quelque chose que tu apprécies?

Probes : stratégies d'enseignement

- Quand tu as une tâche individuelle à faire en classe, te sens tu aptes à la réaliser seule?
Probes : stratégies d'enseignement, sentiment d'auto-efficacité

- Quand l'enseignante explique une nouvelle notion/nouveau mouvement/nouvel élément, comment décrirais-tu ton écoute? Ta motivation? Ton comportement?

Probes : stratégies d'enseignement, attitude

- Le fait de se faire aider/enseigner par tes pairs ou travailler en équipe augmente ou diminue ta motivation face à une tâche à réaliser?

Probes : stratégies d'enseignement, relations interpersonnelles

- Existe-t-il d'autres éléments qui contribuent à ta motivation en classe de danse?

Probes : autres stratégies d'enseignement, valeurs, relations interpersonnelles, styles de danse

- Comment fais-tu pour être motivé en classe à l'école? En classe de danse?

Probes : stratégies personnelles, capacités, valeurs, attitudes

Thème 4 : L'enseignante de danse

- Que fait ton enseignante qui te fait sentir bien en classe de danse?

Probes : relations interpersonnelles, attitudes, valeurs

- Que fait ton enseignante qui te motive en classe de danse?

Probes : stratégies d'enseignement, renforcement positif/négatif, non-verbal vs verbal, attitude

Autre chose à ajouter? 😊

Guider l'élève vers un EDE si possible

Bibliographie

Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.

Sylvain, L. (2000). *Le guide d'entrevue : son élaboration, son évolution et les conditions de réalisation d'une entrevue*. Actes du Colloque 2000 de l'Association de la recherche au collégial. https://cdc.qc.ca/actes_arc/2000/sylvain_actes_ARC_2000.pdf

ANNEXE D

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DE L'UQAM

UQAM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 2381

Certificat émis le: 21-03-2018

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 2: communication, science politique et droit, arts) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Les stratégies pédagogiques pour faire de la danse à l'école un vecteur de motivation scolaire; perspectives d'élèves de 4e et 5e secondaire
Nom de l'étudiant:	Stéphanie CONNORS
Programme d'études:	Maîtrise en danse
Direction de recherche:	Hélène DUVAL

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Mouloud Boukala
Président du CERPE 2 : Facultés de communication, de science politique et droit et des arts
Professeur, École des médias

ANNEXE E

RENOUVELLEMENT DU CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DE L'UQAM

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet: Les stratégies pédagogiques pour faire de la danse à l'école un vecteur de motivation scolaire; perspectives d'élèves de 4e et 5e secondaire
Nom de l'étudiant: Stéphanie CONNORS
Programme d'études: Maîtrise en danse
Direction de recherche: Hélène DUVAL

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

ANNEXE F

DEMANDE D'EXPÉRIMENTATION APPROUVÉE PAR LA CSDM



**Commission
scolaire
de Montréal**

Bureau des Services éducatifs




**- Annexe 1 -
DEMANDE D'EXPÉRIMENTATION**

Automne (si réception avant le 15 août)
Hiver (si réception avant le 1^{er} décembre)

DATE	2 novembre 2017
NOM DE FAMILLE	Connors
PRÉNOM	Stéphanie
ADRESSE	<input type="checkbox"/> Université de Mt <input checked="" type="checkbox"/> UQAM <input type="checkbox"/> Université McGill <input type="checkbox"/> Université Concordia <input type="checkbox"/> Université Laval à Québec <input type="checkbox"/> Université de Sherbrooke <input type="checkbox"/> Hôpital Ste-Justine <input type="checkbox"/> ETADJES Autres (précisez) :
TÉLÉPHONE	██████████
CELLULAIRE	██████████
COURRIEL OBLIGATOIRE	████████████████████



L'ADRESSE COURRIEL EST IMPORTANTE POUR LE RETOUR DE L'AUTORISATION OFFICIELLE DE LA COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL

TITRE DU PROJET	Les stratégies pédagogiques pour faire de la danse à l'école un vecteur de motivation scolaire ; perspectives d'élèves.
IDENTIFICATION DU CHERCHEUR	Stéphanie Connors
GENRE DE RECHERCHE	<p style="text-align: center;">CLIQUER DANS LA CASE ET FAITES UN X</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Mémoire de maîtrise <input type="checkbox"/> Thèse de doctorat</p> <p><input type="checkbox"/> Autres (<i>spécifier</i>) :</p>
BUT DE LA RECHERCHE	Documenter les pratiques effectives en enseignement de la danse à l'école qui contribuent à la motivation scolaire (à travers l'épanouissement de soi et l'inclusion) vécues par des élèves de 4 ^e et 5 ^e secondaire de la Commission scolaire de Montréal
SUGGESTIONS D'ÉCOLES À LA CSDM ? EX. : ÉCOLES PRIMAIRES, SECONDAIRES, CENTRES FGA OU FP, CLIENTÈLE À BESOINS PARTICULIERS, ETC.	Ces trois écoles offrent des programmes de danse au secondaire : 
CARACTÉRISTIQUES ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	<p>En contexte éducatif, nous pouvons affirmer les effets positifs d'une pratique de danse (Bonjour, 1991, Robinson 1998, Smith-Autard, 2002, Judith Lynne Hanna, 1988, Pugh McCutchen, 2006, Jacqueline Challet-Haas, 2015). Après Laban qui la préconisait dans la Modern Educationnel Dance, fondement qui est à la base même du programme de formation de l'école québécoise actuel, plusieurs études ont été réalisées pour en montrer les bienfaits (Faure, 2000, Tsegaye, Moss, Ingersoll, Ratzkin, Wynne and Yi, 2016). L'enseignement de la danse et sa pratique peuvent amener une certaine actualisation de soi (Maslow, 1954) permettant une meilleure confiance en soi et un sentiment de réussite et de compétence chez l'élève. Comme praticienne œuvrant dans le milieu de l'enseignement de la danse à l'école depuis les quatorze dernières années, je réalise les nombreux bienfaits de la danse sur mes élèves. Je travaille en milieu montréalais multiculturel et défavorisé. J'ai été à même de constater que nous faisons face à plusieurs groupes difficiles composés d'élèves réguliers, EHDAA, certains motivés et d'autres sur le bord du décrochage scolaire. Au fil du temps, je me suis développée plusieurs stratégies pédagogiques et stratégies d'enseignement qui mobilisent des stratégies d'apprentissages efficaces, des attitudes positives et des relations interpersonnelles confiantes chez mes élèves. L'objectif derrière tout ceci : la motivation scolaire chez mes élèves.</p> <p>Caractéristiques</p> <p>Ce projet de recherche poursuit donc l'objectif d'identifier et de comprendre les pratiques pédagogiques, telles que vécues par les élèves en classe de danse</p>

	<p>qui ont des retombées positives sur leur motivation scolaire et d'en décrire les bienfaits. De façon plus spécifique, ce projet donnera la parole aux élèves de 4^e et 5^e secondaire quant à leur vécu en classe de danse et à leur perception des stratégies pédagogiques qui contribuent à leur motivation scolaire et à leur mieux-être.</p> <p>Objectifs de la recherche</p> <p>Comprendre les stratégies pédagogiques perçues et vécues par les élèves qui leurs permettent d'actualiser leur potentiel et assurer leur motivation scolaire</p> <p>Au final, je désire répondre aux questions suivantes : Quelle motivation leur apporte la pratique de la danse en milieu scolaire? Comment la pratique de la danse à l'école peut-elle contribuer à leur mieux-être ?</p>
<p>CE QUE VOTRE RECHERCHE DEMANDE AUX ÉCOLES (temps, # de personnes impliquées, etc.)</p>	<p>1 ou 2 enseignant(s) en danse par école, 1 groupe d'élèves de 4^e/ 5^e secondaire par enseignant(e)</p> <p>Temps : 1 période pour répondre à un questionnaire en classe et 1 période pour observer une classe ordinaire</p> <p>Entretien d'explicitation : environ 1h pour 1 élève pigé au hasard par classe</p>
<p>CLIENTÈLE VISÉE</p>	<p>4^e secondaire principalement ou un groupe de 4^e et 5^e secondaire</p>
<p>POURQUOI LES ÉCOLES DEVRAIENT ACCEPTER VOTRE RECHERCHE ?</p>	<p>Les écoles devraient accepter de participer à mon projet de recherche car il s'inscrit dans un contexte scolaire qui nécessite grandement une étude scientifique québécoise et montréalaise en lien avec l'enseignement de la danse à l'école. La danse étant une jeune discipline dans le monde scolaire québécois, il s'avère essentiel de la documenter et de l'étudier. Durant mes quatorze années de pratique comme enseignante en danse, très rares sont les occasions où j'ai pu consulter de la documentation scientifique réalisée ici au Québec en lien avec ma profession. Les avantages potentiels de ma recherche pour les enseignants, pour la communauté et pour la société résident dans ce manque qui est à combler. Je souhaite, par mon projet de recherche, faire lumière sur certains concepts fondamentaux tels que la motivation scolaire et le mieux-être des élèves ainsi que sur les stratégies pédagogiques effectives en lien avec l'enseignement de la danse à l'école à Montréal. Ainsi, les enseignants en danse du Québec, du Canada et de l'international auront l'opportunité de s'y référer et d'y réfléchir en lien avec leur propre pratique. Les résultats de l'étude pourront impulser des outils pédagogiques et susciter la réflexivité des lecteurs. De façon plus large, le fait d'avoir une étude sur ce sujet réalisée dans le milieu scolaire en contexte montréalais pourra servir de levier afin de défendre la place de l'enseignement de la danse dans le programme de formation de l'école québécoise auprès du ministère, des commissions scolaires, des directions d'écoles, des enseignants, des parents et des élèves dans un contexte où les écoles du Québec doivent se doter d'un plan de réussite éducative et où les écoles doivent travailler selon les principes d'éducation inclusive.</p> <p>En participant à cette recherche, les écoles de la Commission scolaire de Montréal aideront la communauté enseignante à mieux comprendre les stratégies pédagogiques qui contribuent à la motivation scolaire et au mieux-être des jeunes. Cet avancement profitera la formation initiale des maîtres en enseignement de la danse et à la formation continue des enseignants de la danse à l'école.</p>
<p>MÉTHODOLOGIE</p>	<p>Pour répondre à ma question de recherche, je réaliserai une étude qualitative liée à un paradigme interprétatif. Mon projet de recherche privilégiera une</p>

approche compréhensive de type phénoménologique, car je chercherai à comprendre par la parole des jeunes le concept central de ma recherche : la motivation scolaire. Ceci touchera les notions de mieux-être, d'actualisation de soi, de la confiance en soi vécues grâce à la pratique de la danse en milieu scolaire. Ainsi, par leurs perspectives, je désire connaître comment les enseignants s'y prennent afin de permettre à leurs élèves de développer leur plein potentiel et de rester accroché à l'école.

Je ciblerai des participants de 2e cycle du secondaire, plus particulièrement de la 4e secondaire, année de certification en danse et de la 5e secondaire. Aucune discrimination de genre, d'orientation sexuelle, de religion ou de culture ne sera faite. Les élèves de 4^e et 5^e secondaire ont été ciblé pour cette recherche pour deux raisons. 1- C'est à cet âge que les élèves sont le plus à risque de décrocher de l'école (Gouvernement du Québec, 2015) Puisque je veux sonder les élèves en lien avec leur motivation scolaire, ce groupe d'âge est un choix logique et cohérent avec mon concept central la motivation scolaire. 2- L'enseignement des arts étant obligatoire à chaque année du secondaire, rendu en 4^e et 5^e secondaire les élèves qui se sont rendus jusqu'en 4^e ou 5^e année du secondaire auront un bagage artistique d'au moins 3 ans au secondaire et une possibilité de 3 ans d'expérience en danse. Le spectre temporel dans lequel ils puiseront leurs réponses sera donc plus vaste, et donc possiblement plus riche.

Trois outils méthodologiques me permettront de réaliser cette recherche : le questionnaire qualitatif écrit (électronique), puis l'observation sur le terrain, puis un l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994).

- 1- D'abord, je questionnerai les élèves d'un groupe par école (en moyenne 32 élèves par groupe X 3 écoles) à propos de ce qu'ils font en classe de danse, de ce qu'ils perçoivent des interventions positives de leurs enseignant.e.s de danse sur eux. L'outil « LimeSurvey » sera un modèle à privilégier pour ma collecte de données. Cet outil est celui qui est recommandé par l'UQAM pour ce type de collecte de données. Il respecte en tout point les exigences éthiques de l'UQAM.
- 2- Ensuite, je retournerai dans chacun des milieux afin d'observer une classe de danse ordinaire afin de consigner des données sur les pratiques pédagogiques des enseignants, notamment à travers les stratégies d'enseignement privilégiées et les stratégies d'apprentissage mobilisées. Ces classes ne seront ni photographiées, ni filmées.
- 3- Finalement, je conduirai un entretien d'explicitation avec un élève par groupe-classe. Parmi tous les jeunes qui auront reçu l'autorisation parentale pour participer à l'entretien d'explicitation, je pigerai au hasard l'élève qui participera. Après l'école, la chercheuse Mme Connors interrogera un.e élève par classe durant un entretien d'explicitation de l'action (60 minutes). Ce type d'entretien vise une description de l'action très fine d'un événement spécifique passé (vécu en classe de danse) lors de la réalisation d'une tâche (en classe). L'élève choisira lui-même de quel événement ou de quelle tâche il désire parler. Les entretiens seront enregistrés avec l'application « Dictaphone » d'un téléphone *Samsung S7*. Une fois l'entretien retranscrit, la captation audio sera détruite. Les parents auront accès aux transcriptions de l'entretien de leur enfant. Une copie de la transcription leur sera remise électroniquement via le portail sécurisé de l'école. Leur adresse courriel devra être indiquée sur le formulaire de consentement pour mineur afin de recevoir la transcription et de choisir un pseudonyme avec leur enfant pour le mémoire car le nom des jeunes seront anonymisés.

La participation des enseignants et des élèves à ce projet de recherche est volontaire. Ils donc libre de refuser de participer. Ils peuvent également se retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître leur décision au chercheur responsable de ce projet. En

	<p>principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche, outre pour un.e élève par classe, le temps accordé aux entretiens d'explicitation à l'extérieur des heures de classe. Cet investissement de temps supplémentaire au temps de classe habituel est le seul risque encouru. Ni l'enseignant ni l'élève ne courent pas plus de risques que dans le contexte régulier de leur classe de danse.</p> <p>Le chercheur responsable de ce projet recueillera, dans un dossier de recherche, les renseignements concernant ses participants. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Toutes les données recueillies lors des observations seront anonymisées par le biais d'utilisation de pseudonymes. Les informations personnelles ne seront connues que du chercheur et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Lors de la diffusion des résultats, il se pourrait qu'il soit nécessaire de nommer et décrire des moments observés en classe de danse ou que des passages des questionnaires et/ou d'entretiens soient cités. Si tel est le cas, l'utilisation des pseudonymes ne permettra pas de retracer les individus. Les entrevues transcrites seront uniquement identifiées par le pseudonyme et seul le chercheur aura la liste des participants et du pseudonyme qui lui aura attribué. Les enregistrements audio des entretiens seront détruits dès qu'ils auront été transcrits. Tous les documents relatifs à l'entrevue, aux observations et aux questionnaires seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. Tous les documents informatisés seront conservés dans l'ordinateur portable du chercheur ainsi que sur une clé USB. Ces outils technologiques sont munis d'un mot de passe connu uniquement par le chercheur. L'ensemble des documents sera détruit après cinq ans ou deux après la dernière communication scientifique.</p>
<p>AUTRES INFORMATIONS</p>	<p>Je suis au courant des aspects qui auraient pu créer des problèmes sur le plan éthique. J'ai également pris toutes les mesures afin d'éliminer les problèmes éthiques potentiels en lien avec ces aspects.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rompre le lien enseignement-évaluation : Occupant maintenant un poste comme conseillère pédagogique en danse et en art dramatique, je n'ai plus de lien d'autorité envers les élèves. • Aucun enjeu d'évaluation afin de ne pas induire de désirabilité sociale : N'étant plus enseignante à l'école, je ne pose aucun jugement en évaluation des élèves. <p>Au terme de l'écriture de mon mémoire de recherche, je désire partager le fruit de mon travail au milieu scolaire. Pour ce faire, avec la collaboration des conseillers pédagogiques de la Commission scolaire de Montréal, je mettrai sur pied un document de référence qui résumera l'ensemble de mes résultats. Ce dernier sera diffusé auprès des enseignants.e.s en danse à la CSDM. Je compte également fournir ce document à l'UQAM, et plus particulièrement aux professeurs et étudiants du département de danse profil enseignement. Une copie sera également partagée avec l'Association québécoise des enseignants de la danse à l'école (AQEDÉ) afin qu'ils puissent la partager à l'ensemble des enseignants en danse au Québec et/ou l'utiliser afin de soutenir les mandats de l'Association. Je serai également disponible à organiser des formations/conférences pour présenter mes résultats aux membres de ces trois institutions (CSDM, UQAM, AQEDÉ). Ainsi, je désire collaborer à la formation initiale et continue des enseignants de la danse à l'école au Québec.</p>

**INFORMATIONS
SUPPLÉMENTAIRES**

CLIQUER DANS LA CASE ET FAITES UN X

OUI

NON

- | | | |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| ◆ Avez-vous besoin de l'autorisation des parents ? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ◆ Avez-vous besoin d'autorisation pour enregistrer ou filmer ? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ◆ Avez-vous besoin d'autorisation pour avoir accès à l'information ? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ◆ Libérerez-vous des enseignants ? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

Engagement du chercheur

Signature : 

Date : 29 novembre 2017

Veuillez joindre à ce formulaire, l'ensemble des documents énumérés dans le "Protocole Démarche concernant les demandes d'expérimentation à la Commission scolaire de Montréal" ainsi que votre chèque (page 5 dudit Protocole). Merci!

Catherine Coutu,

| Analyste | Bureau de la direction des Services éducatifs

| csdm.qc.ca

motivation scolaire et à leur mieux-être. La collecte de données s'effectuera au courant du printemps 2018 et sondera quatre groupes d'élèves (plus ou moins 32 élèves par groupe) du secondaire de trois écoles de la Commission scolaire de Montréal.

Nature et durée de la participation

La participation à ce projet de recherche comporte deux différents volets. D'une part, il y aura des participants mineurs qui répondront à un questionnaire lors d'un de vos cours de danse. D'autre part, il y aura un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) à réaliser avec vous.

Voici ce qui est attendu de vous :

- Accepter de faire passer le questionnaire à vos élèves lors d'une période en classe (durée entre 15 et 20 minutes)
- Participer à un entretien d'explicitation après l'école (durée : 60 minutes environ, la durée peut varier selon l'entretien)
 - o Ce type d'entretien vise une description très fine d'un événement spécifique passé (vécu en classe de danse) lors de l'enseignement d'une tâche (en classe). L'enseignante choisira elle-même de quel événement ou de quelle tâche elle désire parler. Les entretiens seront enregistrés avec l'application « Dictaphone » d'un téléphone Samsung S7. Une fois l'entretien retranscrit, la captation audio sera détruite. Vous aurez accès aux transcriptions de l'entretien. Un pseudonyme vous sera attribué pour le mémoire, car votre nom sera anonymisé.

Avantages liés à la participation

Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel à votre participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. La participation aux entretiens d'explicitation de l'action peut vous permettre de bénéficier d'avantages directs dans la prise de conscience personnelle en lien votre utilisation de stratégies pédagogiques qui favorisent la motivation chez vos élèves. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche. En participant à cette recherche, vous aiderez la communauté enseignante à mieux comprendre les stratégies pédagogiques qui contribuent à la motivation scolaire et à l'épanouissement des jeunes. Cet avancement profitera à la formation initiale des maîtres en enseignement de la danse et à la formation continue des enseignants de la danse à l'école.

Risques liés à la participation

Aucun risque n'est lié à la participation de cette recherche outre le temps accordé au chercheur afin qu'il passe son questionnaire en classe. Cet investissement de temps intégré au temps de classe habituel est le seul risque encouru.

Confidentialité

Durant votre participation à ce projet de recherche, la chercheuse responsable recueillera, dans un dossier de recherche, les renseignements liés à sa recherche. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Toutes les données recueillies lors des observations seront anonymisées par le biais d'utilisation de pseudonymes. Les informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Lors de la diffusion des résultats, il se pourrait qu'il soit nécessaire de nommer et décrire des moments observés en classe de danse. Si tel est le cas, un pseudonyme vous sera attribué. Tous les documents relatifs aux observations seront conservés sous clé durant la durée de l'étude. Tous les documents informatisés seront conservés dans l'ordinateur portable du chercheur ainsi que sur une clé USB. Ces outils technologiques sont munis d'un mot de passe connu uniquement par le chercheur. L'ensemble des documents sera détruit après cinq ans ou deux après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et possibilité de retrait

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

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Hélène Duval au (514) 987-3000, poste 0260 ou par courriel à duval.helene@uqam.ca; Stéphanie Connors au [REDACTED] ou par courriel à connors.stephanie@courrier.uqam.ca.

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel votre enfant participera. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE 2: vrignaud.caroline@uqam.ca ou au 514-987-3000, poste 6188.

Remerciements

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

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tel que présenté dans le

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

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

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

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE H
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PARENTS



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
Parent / représentant légal d'une personne mineure

Titre du projet de recherche
Les stratégies pédagogiques pour faire de la danse à l'école un vecteur de motivation scolaire ; perspectives d'élèves de 4^e et 5^e secondaire et de leurs enseignantes.

Étudiante-chercheuse
Stéphanie Connors

Maîtrise en danse



Courriel : connors.stephanie@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Hélène Duval

Professeur

Département de danse

Tél. : (514) 987-3000, poste 0260

Courriel : duval.helene@uqam.ca

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il ou elle participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

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

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Vous êtes encouragés à poser par courriel toutes les questions qui pourraient surgir sur le projet de recherche.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche poursuit l'objectif d'identifier et de comprendre les pratiques pédagogiques telles que vécues par les élèves en classe de danse qui ont des retombées positives sur leur motivation scolaire ainsi que d'en décrire les bienfaits. De façon plus spécifique, ce projet donnera la parole aux élèves de 4^e

et 5^e secondaire quant à leur vécu en classe de danse et à leur perception des stratégies pédagogiques qui contribuent à leur motivation scolaire et épanouissement de soi. La collecte de données s'effectuera au courant du printemps 2018 et de l'automne 2018, et sondera trois groupes d'élèves (plus ou moins 32 élèves par groupe) du secondaire de deux écoles secondaires de la Commission scolaire de Montréal.

Nature et durée de la participation de votre enfant

La participation à ce projet de recherche comporte une ou deux étapes pour votre enfant :

- 1) Répondre à un questionnaire (durée entre 15 et 20 minutes)
- 2) Pour un élève par classe, pigé au hasard, la chercheuse conduira une entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2009).

Après l'école, la chercheuse Mme Connors interrogera un.e élève par classe durant une entrevue semi-dirigée (maximum 45-60 minutes). Ce type d'entrevue permettra à la chercheuse de connaître le point de vue de l'élève en lien avec les stratégies pédagogiques telles qu'il les vit en classe de danse. Les entretiens seront enregistrés avec l'application « Dictaphone » d'un téléphone *Samsung S7*. Une fois l'entretien retranscrit, la captation audio sera détruite. Vous aurez accès aux transcriptions de l'entretien de votre enfant une copie de la transcription vous sera remise électroniquement par le portail sécurisé de l'école. Si votre enfant est sélectionné, vous devrez indiquer votre dresse courriel à la fin de ce document afin de recevoir la transcription et choisir un pseudonyme avec votre enfant pour le mémoire, car le nom de votre enfant sera anonymisé.

Avantages et détails liés à la participation

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche. En participant à cette recherche, vous aiderez la communauté enseignante à mieux comprendre les stratégies pédagogiques qui contribuent à la motivation scolaire et à l'actualisation de soi des jeunes. Cet avancement profitera à la formation initiale des maîtres en enseignement de la danse et à la formation continue des enseignants de la danse à l'école.

Si vous consentez à participer aux entretiens d'explicitation de l'action, votre enfant pourrait bénéficier d'avantages directs dans une prise de conscience personnelle en lien avec sa motivation scolaire.

En principe, aucun risque n'est lié à la participation de votre enfant à cette recherche, outre pour un.e élève par classe, le temps accordé aux entrevues semi-dirigées à l'extérieur des heures de classe. Cet investissement de temps supplémentaire au temps de classe habituel est le seul risque encouru.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raison, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable de ce projet. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement. Toutes les données le concernant seront détruites.

Confidentialité

Durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, le chercheur responsable de ce projet recueillera, dans un dossier de recherche, les renseignements le concernant. Seuls les renseignements

nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Toutes les données recueillies lors des observations seront anonymisées par le biais d'utilisation de pseudonymes. Les informations personnelles ne seront connues que du chercheur et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Lors de la diffusion des résultats, il se pourrait qu'il soit nécessaire de nommer et décrire des moments observés en classe de danse ou que des passages des questionnaires et/ou d'entrevues soient cités. Si tel est le cas, un pseudonyme sera donné à votre enfant. Les entrevues transcrites seront uniquement identifiées par le pseudonyme et seul le chercheur aura la liste des participants et du pseudonyme qui lui aura été attribué. Les enregistrements audio des entretiens seront détruits dès qu'ils auront été transcrits. Tous les documents relatifs à l'entrevue, aux observations et aux questionnaires seront conservés sous clé durant la durée de l'étude. Tous les documents informatisés seront conservés dans l'ordinateur portable du chercheur ainsi que sur une clé USB. Ces outils technologiques sont munis d'un mot de passe connu uniquement par le chercheur. L'ensemble des documents sera détruit après cinq ans ou deux après la dernière communication scientifique.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Hélène Duval au (514) 987-3000, poste 0260 ou par courriel à duval.helene@uqam.ca; Stéphanie Connors au [REDACTED] ou par courriel à connors.stephanie@courrier.uqam.ca.

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel votre enfant participera. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE 2: vriгнаud.caroline@uqam.ca ou au 514-987-3000, poste 6188.

Remerciements

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

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les inconvénients auxquels il s'expose tel que présenté dans le présent formulaire.

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

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

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

Je consens à ce que mon enfant :

A) Réponde au questionnaire

B) Participe à un entretien avec la chercheuse si mon enfant est pigé au sort et que la transmission de cet entretien me soit envoyée à l'adresse courriel suivante : _____

Pseudonyme choisi : _____

Prénom Nom du représentant légal

Signature

Date

Prénom Nom de l'enfant

Assentiment écrit de l'enfant capable de
comprendre la nature du projet

Date

Vous êtes prié de remettre ce formulaire dûment signé à votre enfant qui le remettra à la chercheuse lors de son prochain cours de danse.

Engagement de la chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué par écrit au signataire (parent du participant) les termes du présent formulaire; (b) être ouverte à répondre aux questions qui seront formulées par courriel;**
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus;**
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire (spécifier une date).**

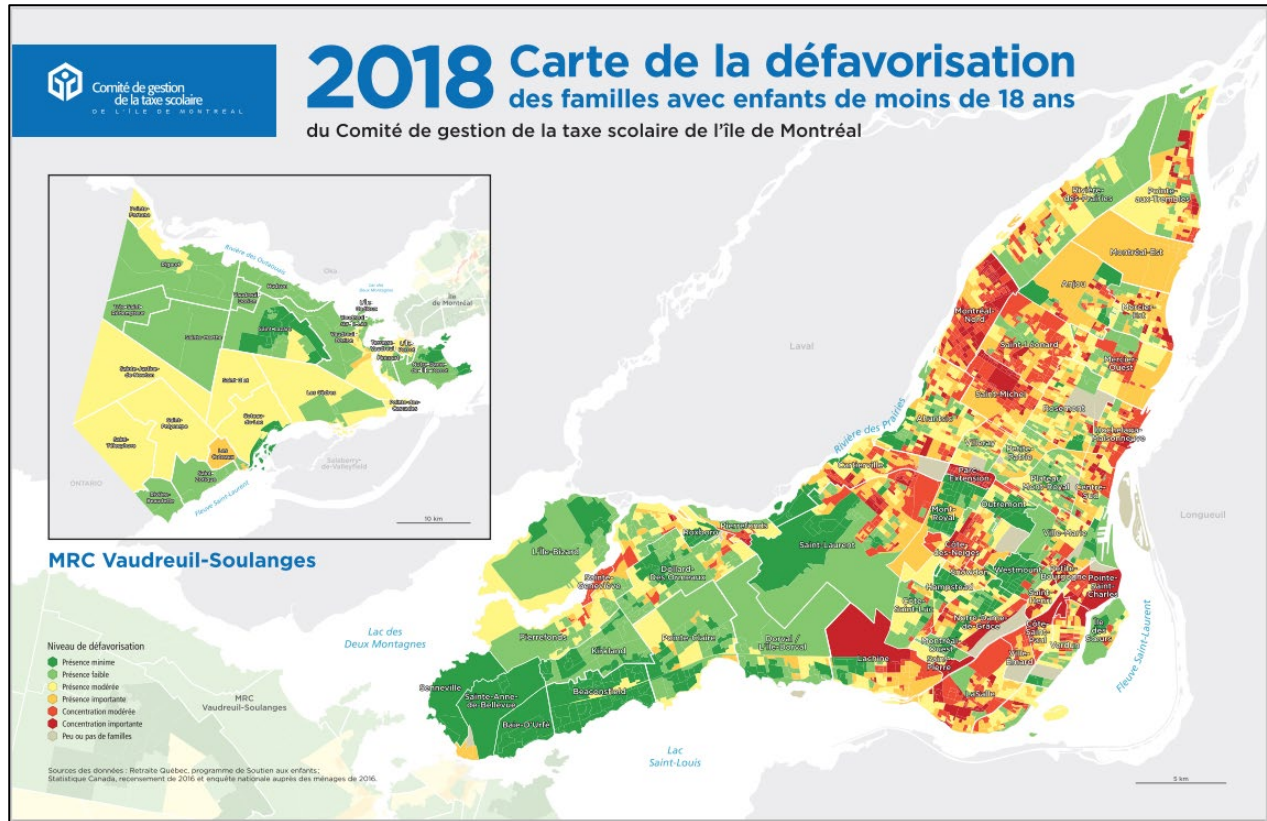
Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE I

CARTE DE LA DÉFAVORISATION DES FAMILLES AVEC DES ENFANTS DE MOINS DE 18 ANS



Source : [2022 EMD Classification-des-ecoles-1.pdf \(cgtsim.qc.ca\)](#) p.5

ANNEXE J

CANEVAS DE LA CONDUITE DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION MENÉS AUPRÈS DES ENSEIGNANTES

DÉBUTER PAR UNE COURTE VISUALISATION AFIN D'ENCOURAGER CHAQUE PARTICIPANTE À ENTRER EN ÉVOCATION DU MOMENT CHOISI POUR EXPLICITER SON ACTION PÉDAGOGIQUE

_____ (prénom), alors, je vais t'inviter à prendre une position confortable, si t'es capable de bien déposer tes deux pieds au sol pour t'ancrer, de bien te déposer sur ta chaise. On va commencer par une petite centration, juste pour t'aider à laisser revenir un moment pédagogique significatif pour toi où tu as senti tes élèves particulièrement motivés dans une classe de danse du 2^e cycle du secondaire de ton choix. Donc si tu veux bien, tu peux fermer les yeux et détendre ta musculature. Être consciente des parties de ton corps qui touchent la chaise, sur le siège, dans ton dos. Être consciente de ta respiration. Juste te détendre et être bien dans le moment présent, confortablement assise [silence ++]. Quand tu seras prête, tu pourras ouvrir les yeux [silence].

	Questions et relances d'explicitation	Relances VIDES DE CONTENU
Initialiser : Établissement d'un contrat de communication	<p>Alors, si tu le veux bien ____ (prénom), je te propose de laisser revenir à toi un moment significatif pour toi où tu as senti tes élèves de 4^e secondaire particulièrement motivés en dans ta classe de danse.</p> <p>OK, donc ton moment, tu l'as en tête?</p> <p>Si tu le veux bien, on va s'arrêter sur ce moment-là en particulier. Est-ce que tu es d'accord?</p>	
Focaliser : incitation à explorer un moment spécifié	<p>Donc, si tu le veux bien, prends le temps de décrire ce moment-là, reste-là et fais-moi signe quand tu es prête.</p> <p>Et à ce moment-là, que faisais-tu?</p> <p>Et quand tu fais _____, par quoi commences-tu?</p> <p>Que fais-tu en premier?</p>	<p>Et après?</p> <p>Et ensuite?</p>
Élucider : recherche d'une position de parole incarnée et un accès au sens	<p>À ce moment-là, qu'est-ce que tu as</p> <p>Entendu</p> <p>Senti</p>	<p>À quoi es-tu attentive quand tu es en train de...</p>

<p>ALTERNER ENTRE LES ACTIONS D'EXÉCUTION ET LES PRISES D'INFORMATION</p>	<p>Vu Etc. (activer les sens pour accéder à l'action)</p> <p>Comment tu fais pour... Comment t'y prends-tu?</p> <p>Que fais-tu quand ...</p>	<p>Et quand tu fais ____, qu'est-ce qui se passe? Et après? Et ensuite? Autre chose?</p> <p>Et comment sais-tu que _____?</p>
<p>Réguler : renégociation du contrat de communication</p>	<p>Cela m'intéresse ce que tu es en train de dire. Es-tu d'accord que l'on s'y attarde un peu plus en détails?</p>	<p>À quoi es-tu attentive à ce moment-là?</p>
<p>Clore : transition douce vers la fin de l'entretien</p>	<p>Est-ce que tu aurais autre chose à ajouter par rapport à _____?</p>	<p>D'accord Merci de ta générosité, ton temps, etc. _____</p> <p>Merci d'avoir partagé!</p>

NOTES POUR MOI

** ÉVITER LA FORMULATION « EST-CE QUE TU..... » OU « COMMENT TE SENS-TU? »

** PORTER UNE ATTENTION :

- AU NON-VERBAL
- AU POSITIONNEMENT DU CORPS
- AUX REPRISES DE GESTES (PRÉVERBAL)
- AUX GESTES DE REPRISE DE L'ACTION
- AU RALENTISSEMENT DANS LE DÉBIT DE LA PAROLE
- AUX PAUSES/SILENCES

** NE PAS HÉSITER À REVENIR EN ARRIÈRE EN RENÉGOCIANT LE CONTRAT DE COMMUNICATION POUR FOCALISER À NOUVEAU SUR LE MOMENT SPÉCIFIÉ DE L'ENSEIGNANTE

** AVOIR UNE DOUCE-FERMETÉ AFIN DE NE PAS CRAINDRE « D'INTERROMPRE » POUR REMETTRE L'ENTRETIEN DANS LA BONNE DIRECTION

ANNEXE K
DÉMARCHE D'ANALYSE DES DONNÉES

1) INFORMATIONS CONTEXTUELLES ET GRILLES D'ANALYSE DES ENTRETIENS/ENTREVUES

Nom de l'école : _____

Date : _____

Moment de la journée : _____

Contexte de l'école (description du milieu scolaire, localisation géographique, clientèle, secteur...) :

Contexte de la classe (type de classe, expérience de l'enseignante, compétence travaillée, SAÉ) :

Caractéristiques du groupe (âge des élèves, nombre d'élèves du groupe, expériences en danse...) :

2) EXTRAIT DE TRANSCRIPTION DE VERBATIM ET DE PREMIÈRE ANALYSE DES DONNÉES

Transcription intégrale du verbatim	Analyse Entretien d'explicitation (IFERT et ISA) Entrevue semi-dirigée (thèmes)	Explications/commentaires/réflexions	Stratégies pédagogiques (Lasnier, 2000)	Concepts Construits conceptuels liés Modèles de référence comme vecteur d'analyse <ul style="list-style-type: none"> • Deci et Ryan (2000) – palier • Viau (2009) – Dynamique motivationnelle
<p>1B (verbatim de l'intervieweur) Exemple : 21B : Et quand tu les sens en confiance, toi, qu'est-ce que tu fais?</p>	Élucider	J'aurais dû faire une relance sur comment elle s'y prend pour qu'ils comprennent que ce n'est pas supposé être stressant la danse.		Concept : confiance en soi
<p>2A (verbatim de l'interviewé) <u>Je les encourage beaucoup. Je les ramène à toutes les stratégies qu'ils ont maintenant. Je leur dis qu'ils ne sont pas obligés d'être stressés, qu'ils ont fait d'autres problèmes. Je leur dis d'avoir confiance. Je veux leur donner confiance en eux quand ils font de la danse. Ouais.</u></p>	Action matérielle Action matérielle Action matérielle Action matérielle ISA : intention	Cette relance toute simple lui a permis de se replonger dans le vécu de l'action. Alors finalement, ma relance était valide à ce moment. Cela a contribué à créer un certain rythme dans l'entretien.	Exposé magistral interactif	<ul style="list-style-type: none"> - Encouragements dans le but d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment de compétence personnelle - Perception chez l'élève de sa compétence - Émotion : fierté - Objectif de l'enseignant-e : augmenter la motivation extrinsèque

Note : Ce tableau est un exemple pour illustrer la démarche d'analyse des données d'entretien d'explicitation prenant appui sur la grille des informations satellites de l'action développée par Vermersch (2017). Il y a ensuite eu transfert de données dans un relevé de thème ventilé par colonnes avec extraits de verbatim (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 281) (voir page suivante).

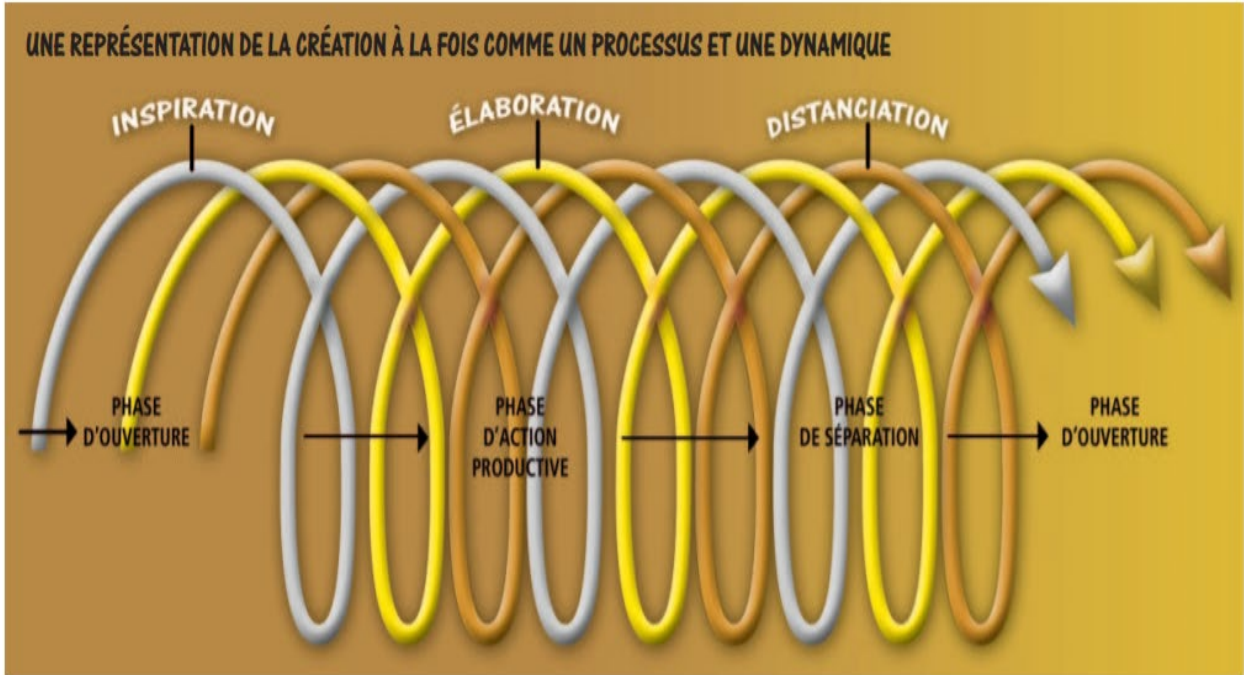
3) DEUXIÈME ANALYSE À L'AIDE D'UN RELEVÉ DE THÈME VENTILÉ PAR COLONNES AVEC EXTRAITS DE VERBATIM

Le moment ciblé en entretien d'explicitation : une tâche de révision en interprétation (Annie, école A)

Rubrique	Sous-rubrique	Thème	Sous-thème	Extrait de verbatim	
Stratégies pédagogiques	Stratégies d'enseignement	Étape par étape	Pas à pas	Puis ensuite, on a <u>révisé mouvement par mouvement</u> . Donc moi, j'étais devant. Puis on y allait mouvement par mouvement. (p. 3)	
			Pratique guidée		Je leur demande tout le temps : « C'est quoi le prochain mouvement? C'est quoi le prochain mouvement? Ok, on faisait à droite ou gauche? ». T'sais, qu'ils se questionnent à savoir s'ils font le bon bras, (p.11-12)
			Démonstration pratique		
		Pratique autonome	Je <u>donnais des petites précisions</u> pour comment faire le mouvement en particulier. (p. 3)		
		Questionnement			
Corrections	Modeling (comment faire)	[...] qu'il y a eu des erreurs la première fois, mais ils se disaient entre eux les erreurs de manière très respectueuse « Ah t'as oublié ça, hahaha faque on le recommence ». (p.6)			
Répétition	Enseignement par les pairs	[...] c'est jamais très long, ça prend peut-être un... [...] quinze à trente secondes, le temps qu'ils se disent ça, faque je leur <u>laisse un petit moment</u> (p. 7-8)			
		[...] ben quand ils l'ont fait enchaîné, j'ai pas, je les ai laissé se gérer. (p. 6)			
		Pis on <u>l'a enchaîné la section à quelques reprises</u> . (p. 3)			
Questionnement pour activer la mémoire	Exposé oral interactif	[...] je pense que ça [expression du bonheur de la part de l'enseignante] leur donne le goût de le refaire. J'ai pas entendu... De tout le cours, j'ai jamais entendu une personne pas être contente de refaire la chorégraphie du début. (p. 5)			
		[...] Je sais que même rendu à la fin, je le faisais avec eux parce que c'est ça, j'avais le goût de le faire, mais ils avaient pu besoin de mon aide. Ils la connaissent la section. (p. 9) [...]			
				Ils lèvent la main pis <u>je réponds</u> aux questions des gens qui ont la main levée. (p. 4)	

				<p>Quand je leur ai <u>demandé</u>... Moi, j'avais oublié c'était quoi le mot qu'il nous avait appris, pis quand j'avais demandé aux élèves, j'ai dit : « Ah, c'est quoi déjà le mot? ». Ils le savaient tous. Ils s'en rappelaient tous. Ils me l'ont crié : « C'est <i>Pukana!</i> » (p. 8)</p>
Motivation	Sentiment d'efficacité personnelle	<p>Sentiment de réussite, de compétence chez l'élève</p> <p>Difficulté de la tâche</p>	<p>Fierté</p> <p>Persévérance</p> <p>Positif</p> <p>Défi réaliste</p>	<p>Pis je voyais la <u>fierté</u> dans leurs yeux [message à l'intercom]. Faque, je voyais... T'sais, ils finissaient avec le sourire. Contents, pis ils se regardaient pis ils se le disaient : « Ouais, on l'a eu Madame, c'était bon ». (p. 4)</p> <p>T'sais, ils voulaient le recommencer pour le réussir, jusqu'à temps qu'on réussisse à le faire, entre eux. (p. 6)</p> <p>« C'est <i>Pukana!</i> » Pis t'sais, justement en le disant, <u>ils sont toujours joyeux</u>. Faque pour moi, ça a quelque chose de positif. (p. 8)</p> <p>Ils se sont trompés, mais il y avait au moins tout le temps quelqu'un qui connaissait le mouvement. Faque c'est revenu vite dans leur tête. Faque là, je savais que je pouvais leur poser des questions parce qu'ils allaient connaître les réponses aussi (p.12)</p> <p>[...] je lui ai demandé « T'es game? T'es game d'être devant pis d'être au milieu? » pis il était comme « Ouais madame, je vais le faire ». Faque je pense que lui avoir donné un rôle à lui, ça l'a motivé (p.17.)</p>

ANNEXE L
SPIRALE DE LA DYNAMIQUE DE CRÉATION



Source : MELS, 2007a, ch. 8, p. 6

ANNEXE M

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN INTERPRÉTATION, POINT DE VUE DES ÉLÈVES

Stratégies pédagogiques	ID	Commentaires des élèves
Donner des corrections	11	Elle va me corriger dans mes mouvements si je me trompe.
	25	Nous dit [...] comment on pourrait mieux le faire
	32	Perfectionner la technique
	9	Elle nous évalue à chaque fin d'étape
Ajuster la vitesse	14	Elle montre l'échauffement lentement au début
Répéter la séquence à interpréter	14	[...] nous le fait pratiquer à chaque début de cours
	15	[...] de plus au besoin elle peut la refaire plusieurs fois
	16	Nous pratiquons beaucoup de fois avant l'examen les chorégraphies qui seront évaluées.
	19	Échauffement au début de chaque court
	34	Elle répète les mouvements plusieurs fois pour qu'on comprenne bien et les répéter s'il faut
Expliquer précisément	15	Elle va revoir précisément tous les mouvements pour qu'on ne soit pas perdus
	25	Nous dit comment on fait le mouvement
	29	Elle donne des explications plus détaillées
Démontrer clairement	27	Elle nous montre comment faire chaque mouvement et quelle sorte d'énergie il faut utiliser.
Créer des enchaînements intéressants pour les élèves	9	Elle crée des chorégraphies pour les échauffements.
	28	les échauffements sont beaucoup énergétique
	42	musique de nos jours
Observer une vidéo d'un élément à apprendre ou à comprendre	43	Nous montrer des vidéos de gens qui font ce que nous allons apprendre (comme les portés).

ANNEXE N

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN CRÉATION UTILISÉES PAR L'ENSEIGNANTE DE L'ÉCOLE A, PERÇUES PAR ESPÉE

Stratégies pédagogiques Contexte ou conditions	Verbatim de l'élève/Résumé de ses dires
<p>Travail en grand groupe et en sous-groupes</p> <p><i>Accessibilité de la tâche</i></p>	<p>Mais tout comme pour les présentations des créations, lorsque les élèves font des diagonales, elle se retrouve dans le même genre de situation. Elle mentionne qu'ils sont placés en équipes de 5 ou 6 élèves pour se déplacer dans l'espace. (p. 7)</p> <p>Pour l'échauffement c'est la même chose, ce sont des mouvements pas particulièrement recherchés ni difficiles, que tout le monde peut faire sans être perdus. (p. 7)</p>
<p>Travail autonome en grand groupe</p> <p><i>Gestion de l'espace (être devant ou derrière)</i></p> <p><i>Contact visuel positif</i></p>	<p>Espée apprécie le fait de danser tout le monde en même temps, car cela lui permet d'essayer. Lorsqu'elle est en arrière, elle peut suivre sur les personnes en avant et peut créer un contact visuel. Ce contact entraîne un sourire. Donc danser en groupe, elle trouve ça plaisant. (p. 7)</p> <p>Espée réitère le fait qu'ils dansent la classe au complet ensemble. Ils ont des sections de petits groupes aussi. Mais elle répète que le spectacle l'angoisse. (p. 8)</p>
<p>Exposé oral + démonstration pratique pour les explications</p> <p><i>Répond aux questions</i></p> <p><i>Observation des élèves</i></p>	<p>Lorsqu'Espée ne comprend pas un mouvement, son enseignante va lui expliquer et cela va l'aider et elle sera capable de le réussir ensuite. Cela la rend joyeuse d'être capable et de bien faire. (p. 19)</p> <p>Son enseignante de danse, sans couper son discours sur le champ, remarquera l'élève avec la main levée (avec le regard) et lui mentionne qu'elle lui revient après. Espée affirme que si quelqu'un a une question et qu'il pose sa question, elle va s'arrêter pour répondre. Même pendant les échauffements. (p. 20)</p>
<p>Pratique guidée (par l'enseignante ou deux par deux avec un autre élève)</p>	<p>Espée relate que son enseignante ne leur dira jamais non pour revoir [un mouvement]. Elle peut aussi dire d'aller demander à un collègue de classe si le reste du groupe doit avancer. Espée affirme qu'il y aura toujours un temps de révision pour revoir les mouvements afin que les élèves puissent avancer. (p. 20-21)</p>
<p>Questionnement 1 à 1</p> <p>Questionnement en grand groupe ou à ses pairs</p>	<p>Espée pose des questions lorsqu'elle est en situation de 1 à 1. Mais si elle est en groupe, elle va plutôt écouter sans nécessairement parler. Elle prendra la parole si elle se questionne spécialement sur quelque chose et là elle commencera à parler. Elle a plutôt tendance à se tourner vers un ami pour poser ses questions plutôt qu'au professeur. (p. 21)</p>
<p>Questionnement à ses pairs</p> <p><i>Gestion de classe bien assurée</i></p>	<p>Espée mentionne que les élèves peuvent poser des questions discrètement à leurs voisins. Que si l'enseignante les voit, elle les questionne sur ce qu'ils font.</p>

Présentations (en interprétation)	
Travail en grand groupe et en sous-groupes	Espée mentionne qu'en danse, les présentations se font en équipe et que tout le monde présentera, alors elle se dit « go », elle le fait pour en finir avec. (p. 6)

ANNEXE O

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN CRÉATION UTILISÉES PAR L'ENSEIGNANTE DE L'ÉCOLE B, PERÇUES PAR DIANA

Stratégies pédagogiques Contexte ou conditions	Verbatim de l'élève/résumé des dires de l'élève
<p><i>Énergie de l'enseignante</i></p> <p>Questionnement Style de musique, de chorégraphie</p> <p><i>Possibilité de faire des choix, d'inclusion dans les décisions – joue sur le sentiment de contrôlabilité (Deci et Ryan, 2000)</i></p>	<p>Diana se souvient de son cours de danse avec les gens de basket-ball en sec. 1 ou 2. C'était un groupe où tout le monde se connaissait bien. Cette enseignante (différente de l'enseignante de sec. 5 qu'elle a actuellement) mettait beaucoup d'énergie et leur demandait souvent leur avis sur les musiques choisies, sur les chorégraphies, etc. (p. 15)</p> <p>Son groupe et elle aimaient vraiment cela [qu'elle tienne compte de leur avis], cela la motivait. Lorsqu'elle savait qu'elle avait dansé [dans sa journée], elle était vraiment contente. (p. 15)</p>
<p><i>À l'écoute</i></p> <p><i>Réponse immédiate à la consigne</i></p> <p><i>Ambiance de travail positive</i></p> <p><i>Rire</i></p> <p><i>Relation prof/élève</i></p>	<p>Le sourire de Diana est apparu en parlant de cette chorégraphie-là.</p> <p>Elle se souvient de l'énergie au complet. L'enseignante leur donnait [une consigne], et tout de suite [la classe] le faisait bien.</p> <p>Ils riaient ensemble. (p. 17)</p> <p>Diana affirme que dans ce groupe-classe, l'ambiance était agréable. (p. 18)</p> <p>Diana trouve que l'ambiance de classe, les gens avec qui elle est, la proximité du prof avec le groupe, ce sont tous des éléments qui sont importants pour la motiver. (p. 21)</p> <p>Pour elle, ce n'était pas comme les autres relations prof/élève. L'enseignante était avec eux, elle était « posée » et « chill ». (p. 17)</p> <p>Diana sentait que son enseignante était avec eux et non devant eux. Elle ne sentait pas [une séparation] entre le groupe et l'enseignante, mais elle faisait partie comme du groupe. (p. 18)</p>
<p>Modélisation Morcellement de la tâche</p> <p>Variation de la rythmique</p>	<p>Diana mentionne que l'enseignante effectuait un mouvement après l'autre sur un rythme différent, puis ils ont accéléré et enfin faits sur la musique. (p. 22)</p> <p>[...] elle a fait mouvement par mouvement pour les amener à être sur le rythme. (p. 23)</p>
<p><i>Choix</i></p>	<p>Même si le choix de la musique venait de l'enseignante, Diana mentionne que cela intéressait le groupe.</p>

<p><i>Prise en compte des intérêts des élèves</i></p> <p><i>Tâche difficile</i></p> <p>Ajustements par l'enseignante</p> <p>Variation du rythme de l'enchaînement</p> <p><i>Tâche devenue facile</i></p> <p><i>Plaisir à bouger lorsque la tâche est réussie.</i></p>	<p>Diana trouve qu'au début du projet, lorsque l'enseignante leur a présenté l'idée du projet, son groupe et elle étaient contents. Puis, lorsqu'ils ont commencé à apprendre les mouvements, c'était difficile. Diana a trouvé ça compliqué.</p> <p>Puis l'enseignante s'est réajustée,</p> <p>Une fois réussi sur le rythme, tout allait comme de l'eau et c'était devenu facile. (p. 23)</p> <p>Lorsqu'ils ont réussi], Diana a trouvé du plaisir à bouger. L'ensemble du groupe aussi. (p. 24)</p>
<p>Pratique guidée (deux par deux avec un autre élève)</p>	<p>Diana mentionne que si un élève ou elle éprouvait de la difficulté, l'enseignante les laissent se placer à côté de quelqu'un que tu connaissais et qui connaissait la chorégraphie [afin qu'il/elle t'aide]. Puisque c'est ton ami(e), il/elle te montre [les mouvements] un peu (p. 24).</p>
<p>Enseignement personnalisé</p> <p>Démonstration pratique/explications</p>	<p>Sinon, l'enseignante elle-même prendra le temps de t'apprendre les mouvements. Diana affirme que son enseignante venait se placer à côté d'elle afin de l'aider. (p. 24)</p>
<p>Questionnement</p> <p><i>Relation prof/élève</i></p> <p><i>Adaptation aux élèves</i></p>	<p>Diana ne lève jamais la main en classe, elle ne parle jamais, etc. Mais avec son enseignante [de danse de sec.2], elle était à l'aise. Elle croit que c'est parce qu'elles avaient développé une relation moins prof/élève (autorité). Son enseignante était plus indulgente, elle les comprenait et essayait de s'adapter à eux le plus possible. Elle était calme, posée. (p. 25)</p> <p>Diana n'avait pas tant que questions [en lien avec la chorégraphie], mais les petites questions qu'elle avait, elle lui avait posées. (p. 26)</p>
<p><i>Lien de confiance</i></p>	<p>Diana mentionne qu'elle ne considère par son enseignante de danse de sec.2 comme son amie, mais bien d'égale à égale. Elle les comprenait beaucoup. Puisqu'elle les comprenait, ils pouvaient leur faire confiance. (p. 26)</p>
<p><i>Impression d'être aimée</i></p> <p><i>Plaisir de l'enseignante</i></p>	<p>Diana remarque que son enseignante avait aimée [leur prestation]. Diana pense qu'ils étaient son groupe préféré! « Elle nous le disait souvent. » (p. 28)</p> <p>Diana croit que son enseignante avait du plaisir à leur enseigner. (p. 29)</p>
<p>Intégration des idées des élèves</p> <p>Prise en compte de l'opinion des élèves (Lasnier, 2000)</p> <p><i>Coopération</i></p> <p><i>Sentiment de confiance</i></p> <p><i>Ouverture d'esprit</i></p> <p><i>Plaisir à apprendre et à participer</i></p>	<p>« Tout est toujours plus intéressant quand le prof essaie d'intégrer les idées des étudiants. Il faut aussi que les élèves coopèrent, mais dès qu'il y a un certain sentiment de confiance et d'ouverture d'esprit, c'est plus amusant d'apprendre et surtout participer. » (p. 29)</p>

ANNEXE P

RÉACTIONS DES ÉLÈVES SONDÉS FACE À UNE TÂCHE QUI REPRÉSENTE UN GROS DÉFI DANS LA CLASSE DE DANSE

<i>Tâche trop facile</i>	<i>Zone de défi optimal</i>			<i>Tâche trop difficile</i>		
Actions ou manifestation chez l'élève (verbatim)	Réactions des élèves face à un gros défi perçu par l'élève lui-même	ID	Actions ou manifestations chez l'élève (verbatim)	Réactions des élèves face à un gros défi	ID	Actions ou manifestations chez l'élève (verbatim)
	Goût du dépassement de soi	4	J'essaie de me dépasser même si je ne suis pas bonne.	Désintéressement	33 et 37	Ne m'intéresse pas.
		15	Cela va me pousser à faire mieux!		11	Je ne suis pas nécessairement motivée à accomplir le défi
		20	J'adore repousser mes limites.	Impatience	33 et 37	Impatiente
				Défaitisme/méfiance	16	Sur le moment tu ne sais pas trop quoi faire, c'est le but...
	Recherche de coopération/collaboration	9	Je respecte mes camarades			
		11	[...] il est préférable d'avoir des personnes qui le sont [motivé] dans son équipe, car ils finissent souvent par me communiquer leur enthousiasme et le défi me semble alors moins imposant.			
		14	Je ne veux pas être la seule à faire le travail.			
		15	[...] en finale, on sera tous gagnants de s'être mis ensemble			
	Souci de performance/réalisation de soi	14	Je veux une bonne note.			
		31	Je ne suis pas bonne danseuse, mais si je ne mets pas au travail ça aura des répercussions sur mon bulletin			

		31	Bien sûr si je le fais bien j'aurai une bonne note			
		14	Je veux être sûre de respecter tous les critères			
	Droit à l'erreur	34	Même si c'est difficile j'essaie de faire de mon mieux et pour moi c'est ça qui compte			
		41	Je ne m'attends pas à réussir, mais j'essaie quand même			
	Positivité	15	Les idées viennent toujours mieux en étant positif.			
		19	Je suis positif de ce que j'entreprends en général			
	Souhait de rendre le tout esthétique/Rapport au beau	14	J'ai hâte de voir le résultat final			
		16	J'aime beaucoup quand le résultat de mon labeur pour créer quelque chose est beau, alors je me force pour que cela soit beau.			
	Plaisir à apprendre	14	Je ne veux pas être la seule [...] à avoir du plaisir			
	Débrouillardise	16	Lorsque je ne comprends pas quelque chose, je vais voir mon enseignante pour avoir de l'aide.			
	Persévérance	15	Si je n'ai pas d'idées ou que je ne réussis pas la tâche demandée, je vais passer plus de temps pour que la danse soit mieux			
	Originalité	16	C'est le moment de faire quelque chose qui sera impressionnant, qui sortira du lot!			

ANNEXE Q

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN CRÉATION, POINT DE VUE DES ÉLÈVES

Stratégies pédagogiques	ID	Commentaires des élèves
Fournir des idées/pistes/inspiration	10	Montre des vidéos
	13	Elle nous donne des pistes de mouvement pour ceux qui ont moins d'inspiration
	25	Donne quelques idées pour nous aider à avoir de l'inspiration
	29	Elle nous dit quels mouvements qu'il ne faut pas faire
	30	Nous donne des idées
	32	Donner des idées de mouvements
	38	[...] nous aide lorsque l'imagination manque
Enseigner des éléments de base à intégrer	14	Elle donne des éléments à incorporer et montre des mouvements de base
	16	Nous faisons toujours avant de commencer ce projet des « essais » pour que nous nous appropriions bien le style de dans
	38	Nous montre des portés
	41	Elle nous donne des outils chorégraphiques et nous guide dans la création d'une chorégraphie
	42	Enseignement de notions, cours théoriques
	43	Nous montrer des mouvements de danse que nous pouvons inclure dans notre création
Nommer ses attentes et consignes clairement	15	Elle va nous donner ses attentes claires pour qu'on soit enlignés
	27	Elle nous dit ses attentes et le type de mouvement elle veut qu'on inclut dans nos créations.
	33	Donne les instructions
Faire faire plusieurs créations en 1 an	19	Plusieurs créations au cours de l'année.
Utiliser les forces des élèves	28	On fait des créations basées sur nos forces en danse
Encourager et guider ses élèves	38	[...] nous encourage et nous aide lorsque l'imagination manque
	41	Elle nous [...] guide dans la création d'une chorégraphie

ANNEXE R

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN CRÉATION UTILISÉES PAR L'ENSEIGNANTE ANNIE DE L'ÉCOLE

A, PERÇUES PAR ESPÉE

Stratégies pédagogiques Contexte ou conditions	Verbatim de l'élève ou résumé des dires de l'élève
Apprentissage par projet	« On apprend l'entraînement, euh, on va généralement le danser juste pour s'échauffer t'sais avant de faire une danse, pis après ça, ce sont les projets qu'on fait. Donc là, elle va expliquer vite fait le projet au début, pis si c'est déjà plusieurs cours dans le projet, ben t'sais, on va commencer exemple par faire notre création de danse. Faque là tu vas avoir tout ça. Pis c'est motivant parce que théoriquement, c'est toi qui choisit tes équipes » (p. 5).
Choix de leur équipe et de leur musique Effet d'entraînement	« T'sais, on a choisi notre musique faque nécessairement on apprécie notre musique parce que t'sais, on veut pas danser sur quelque chose qu'on aime pas. Pis que les autres ont fait ça aussi. Bon ben y'a au moins un groupe de cinq personnes au minimum, qui aime leur musique, que généralement les autres vont être comme : "Ah OK, ça va t'sais!" À moins vraiment qu'il y en ait une qui soit juste pas capable de l'entendre pis que ça les énerve, mais... Donc, généralement, ouais les musiques vont être bonnes ou juste appréciables ce qui fait que t'sais le cours, ça aide. Là. » (p. 9)
Travail en équipe	Elle mentionne qu'ils ne sont pas des professionnels en danse (ex. en merengue, en flamenco, en baladi), alors cela reste drôle. Encore une fois elle mentionne le fait d'être avec ses amis, ça passe. (p. 11)
Accessibilité de la tâche	« Pis c'est motivant parce que théoriquement, c'est toi qui choisit tes équipes, sauf peut-être dans certains trucs, mais je me souviens pas qu'elle nous ait elle-même divisés entre nous. Faque ça fait que théoriquement, t'sais tu te mets avec des amis soit que t'avais dans d'autres cours ou que tu t'es fait dans le cours » (p. 5)
Choix des équipes	« Parce que t'es avec des personnes avec qui tu t'entends bien pis que tu vas créer. Donc, ça, quand même c'est motivant parce que tu le sais, tu rentres, pis t'es comme : "Oh ok! Après l'échauffement, ben je vais me retrouver avec mes amis pis t'sais, on va créer quelque chose. Donc ça aide à être une bonne ambiance dans le cours ouais » (p. 5)
Bonne ambiance de groupe	
Dans le travail en équipe	En création, tu dois essayer, et donc improviser, et faire des choix en fonction de ce qui marche. Le fait d'être en petites équipes aide aussi. Ils sont peu nombreux à te regarder et à acquiescer sur ce qui fonctionne. Elle peut leur expliquer [son idée] aussi. Alors elle ne considère pas que c'est de l'improvisation tant que ça. (p. 18)
Explication/modélisation de son idée	
Pratique autonome durant le travail en équipe	Espée trouve que le lieu physique fait une différence sur sa motivation, car lorsqu'elle sait qu'elle aura plus d'espace, des miroirs pour se voir danser, cela aide. Aussi, lors des projets ou des moments de pratique individuelle [dans le plus petit local], elle mentionne qu'il y a d'autres équipes devant elle, et que donc elle n'aura pas nécessairement accès aux miroirs. Elle affirme que
Feedback	

<p><i>Accessibilité à un espace et à un miroir</i></p>	<p>théoriquement, il y a des amis dans le groupe ou les membres de ton équipe qui peuvent te donner du feedback sur ta façon de faire des mouvements. Elle dit qu'elle peut essayer de [les intégrer], mais que si elle ne peut pas se voir, elle ne peut pas savoir si elle le fait bien. Alors qu'avec des miroirs [sur deux façades] te permet de voir où il y a moins de gens dans le local et de changer d'espace pour y avoir accès. (p. 36)</p>
<p>Se corriger</p>	<p>Elle affirme pouvoir en faire plus, c'est de pouvoir se corriger et avoir de l'espace, car tu peux te voir davantage.</p>

ANNEXE S

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN CRÉATION UTILISÉES PAR L'ENSEIGNANTE SUZIE DE L'ÉCOLE B, PERÇUES PAR DIANA

Stratégies pédagogiques <i>Contexte ou conditions</i>	Verbatim de l'élève ou résumé des dires de l'élève
Travail en équipe	<i>« Pis travailler avec des gens... Ben ça, c'est moi comme dans les créations je me mets avec des gens avec qui comme je parle jamais à l'école. Comme ça nous aide un peu aussi, parler avec plus de gens, des affaires comme ça. On apprend à se connaître un peu. » (p. 4)</i>
<i>Observation du non-verbal des élèves, de leur niveau d'énergie</i> <i>Gestion du temps/petit stress</i> Tâche située dans le temps	Diana reconnaît que son enseignante essaie de les réveiller lorsqu'elle voit qu'ils sont [endormi le matin en leur mentionnant que le spectacle arrive et qu'ils ont telle ou telle tâche à faire, qu'il faut que ça avance. À ce moment-là, les élèves réalisent qu'ils doivent le faire, alors ils se lèvent pour danser. (p. 14)

ANNEXE T

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES UTILISÉES EN APPRÉCIATION, POINT DE VUE DES ÉLÈVES

Stratégies pédagogiques	ID	Commentaires des élèves (questionnaire)
Répondre aux questions	11	Je peux lui poser des questions auxquelles elle me donnera des réponses qui m'aident à compléter mon appréciation.
	16	Elle répond à nos questions.
Expliquer les termes/éléments	14	Elle nous explique les termes qui pourraient s'y retrouver et vérifie si nous les avons bien identifié
	38	Séance de théorie pour utiliser le bon vocabulaire, feuilles de notes
Vérifier la compréhension	14	Elle [...] vérifie si nous les avons bien identifié
Préparer un document au préalable	15	Elle va nous préparer un document à répondre
Faire visionner l'extrait plus d'une fois – l'ordinateur comme outil	17	Elle nous remontre plusieurs fois les séquences vidéo en ajoutant des commentaires constructifs.
Donner des commentaires constructifs aux élèves	17	Elle nous remontre plusieurs fois les séquences vidéo en ajoutant des commentaires constructifs.
Cibler les éléments à observer/analyser	25	Nous dit les aspects sur lesquels on doit parler
	27	[...] nous dit les procédés de compositions qu'il faut qu'on mette dans nos réponses.
	29	Elle nous dit quels éléments observer pour pouvoir bien analyser une chorégraphie ou une création
Donner des pistes pour analyser finement	25	[...] Nous dit comment on pourrait faire l'analyse d'une façon plus profonde
	32	Examiner certains détails plus subtils
Donner des exemples	27	Elle nous donne des exemples de réponses
Varier les types d'extraits présentés	34	Elle nous montre plusieurs extraits avec plusieurs styles de danse
	42	Sortie voir des spectacles
	43	Nous amener à un spectacle de danse.

ANNEXE U

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN APPRÉCIATION UTILISÉES PAR L'ENSEIGNANTE ANNIE DE L'ÉCOLE A, PERÇUES PAR ESPÉE

Stratégies pédagogiques <i>Conditions ou contexte</i>	Verbatim de l'élève ou résumé des dires de l'élève (entretien de deux élèves)
Analyser ce qu'elle voit	Elle cherche quoi écrire lorsque vient le temps d'analyser une danse. (p. 12)
Lien entre projet et appréciation Liens Activation des connaissances antérieures - <i>Sorties</i>	Espée s'en sort généralement bien, car elle mentionne que son enseignante ne leur fera pas apprécier une vidéo de danse hip-hop s'ils sont en train de réaliser un projet de danse latine. (p. 12) Espée mentionne que le lien entre le projet qu'ils font et l'appréciation fait en sorte que [l'information] peut revenir et lui permettre d'écrire, de faire la tâche et de s'en sortir. Elle aime aussi regarder les spectacles lors des sorties. Elle mentionne qu'elle en avait fait quatre au courant de l'année, puisqu'ils faisaient partie du programme de Danse Danse. (p. 12)
Observation/analyse - <i>Laisser-aller</i>	À moins que ce soit pour un travail demandé et noté par son enseignante, elle ne fera pas l'analyse par elle-même. À moins qu'elle trouve qu'il y a quelque chose qui ne marche pas dans le spectacle qu'elle regarde (quelque chose d'évident qu'elle peut remarquer). (p. 14) À moins qu'il y ait quelque chose d'évident à analyser dans le spectacle, elle va juste se laisser prendre et regarder, car elle aime la danse. Espée aime aussi la musique. Elle se souvient d'un spectacle où il y avait des danseurs et des musiciens sur scène. Elle regardait les danseurs, mais parfois se questionnait par rapport à la musique et regardait les musiciens. Elle observait donc les deux et « se faisait avoir » par les deux! (p. 14) Espée affirme en perdre des bouts parfois, car elle se laissait tantôt emporter par la danse, tantôt par la musique, ce qui créait parfois de la confusion. Son cerveau se concentrait sur une chose, puis ensuite se laisse emporter. Elle trouve cela tellement plaisant, être assis à contempler. (p. 15)
Observation spectacle <i>Ouverture à d'autres styles</i> - <i>Mère intéressée par les spectacles professionnels</i> <i>Obligation d'y aller = découvertes de choses qu'elle n'aurait pas cherché à connaître par elle-même</i>	Espée relate que le projet Danse Danse l'a ouvert à découvrir d'autres styles de danse dansés par des professionnels. Elle explique aussi que sa mère danse, qu'elle va voir des spectacles. Espée ne s'informe pas des différents spectacles, et donc, elle n'y va pas. Mais le fait que ce soit un programme scolaire, tu es obligé d'y aller. Et tu découvres des trucs. (p. 26)

<p>Se laisser toucher, émouvoir</p> <p>- <i>Éléments constitutifs d'un spectacle : son, trame émotive d'un spectacle.</i></p>	<p>Espée prétend que peut-être qu'elle aimera le spectacle, peut-être que non. Peut-être qu'elle arrivera sur place et que le son sera horrible, ou que la danse ne lui aura rien fait. Il n'y a pas de raison particulière de ne pas y aller, outre le fait d'être fainéante. Sans chercher nécessairement un spectacle à aller voir, elle est ouverte à y aller. (p. 28-29)</p>
---	---

ANNEXE V

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN APPRÉCIATION UTILISÉES PAR L'ENSEIGNANTE SUZIE DE L'ÉCOLE B, PERÇUES PAR DIANA

<i>Stratégies pédagogiques/ Conditions ou contexte</i>	Verbatim de l'élève ou résumé des dires de l'élève
<i>Travail écrit</i>	Diana affirme que le [le fait de devoir faire un travail rattaché au spectacle observé] la motive. (p. 7)
<i>Inspiration</i>	Diana dit que [le fait de devoir faire un travail rattaché au spectacle observé] lui donne de l'inspiration.
<i>Aller plus loin après</i>	Diana mentionne que lorsqu'elle regarde un spectacle, elle voit [certains éléments], mais lorsqu'elle y repense quelques jours plus tard pour faire son travail écrit, c'est comme si quelque chose cliquait. Elle voit les choses plus clairement que lorsqu'elle a regardé le spectacle. (p. 8)
<i>Observation</i> <i>Ouverture d'esprit</i>	Ouais, et quand on va voir des spectacles aussi. [...] Diana affirme que certains [spectacles qui comportent] certains styles de danse la motivent davantage. Mais peu importe le spectacle, elle va le regarder et trouver quelque chose à apprécier. Le fait que ce soit des professionnels qui performant la force à trouver quelque chose à apprécier. (p. 7)

ANNEXE W

COMPÉTENCE 8 DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
PROFESSION ENSEIGNANTE

Compétence 8

Soutenir le plaisir d'apprendre

Entretenir chez ses élèves le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte et la curiosité en réunissant les conditions nécessaires à l'épanouissement de chacune et de chacun.

VISÉE

Soutenir le plaisir d'apprendre des élèves, par la proposition de situations d'enseignement et d'apprentissage stimulantes et signifiantes, contribue à leur développement intégral. En donnant ainsi du sens aux apprentissages, l'enseignante ou l'enseignant maintient chez l'élève l'envie d'apprendre, qui représente la clé de voûte de sa réussite éducative.

DESCRIPTION

L'enseignante ou l'enseignant, par ses pratiques et son attitude de même que par la qualité de ses relations avec les élèves, soutient la volonté d'explorer et la curiosité de ceux-ci (Bembenutty et White, 2013; Bressoux, 2012). Pour entretenir le plaisir d'apprendre et la curiosité des élèves, elle ou il met en relation les apprentissages à effectuer avec des éléments de leur vécu et leurs référents culturels. Une autre manière de donner du sens aux apprentissages est de permettre à l'élève de réfléchir à la satisfaction que lui procurera la réussite de ces apprentissages au regard de son projet scolaire ou de son projet professionnel (Develay, 1994).

Par ailleurs, il revient à l'ensemble des personnes qui assument des responsabilités auprès des élèves (parents, directions d'école, personnel des services éducatifs complémentaires) de les amener à développer un sentiment d'appartenance à l'école et de valoriser l'apprentissage.

DIMENSIONS

- Construire et maintenir des relations positives avec les élèves pour susciter leur motivation pour l'apprentissage.
- Développer chez les élèves, au moyen d'expériences variées, la capacité à se faire confiance dans leur apprentissage.
- Développer chez les élèves la persévérance dans l'apprentissage par un soutien axé sur leurs efforts et leurs progrès.
- Encourager chez chaque élève l'utilisation de stratégies d'apprentissage qui valorisent et cultivent son autonomie.
- Intégrer aux situations d'enseignement et d'apprentissage des liens avec des éléments de la vie courante et des repères culturels tirés du bagage des élèves.
- Susciter l'intérêt et la curiosité des élèves pour la discipline enseignée, les savoirs et les savoir-faire, les pratiques, les outils et les techniques, les méthodes et les procédures, l'histoire de la discipline ainsi que les enjeux, les réalisations, les acteurs, les courants de pensée et les débats qui ont marqué son évolution.
- Prévoir des situations d'enseignement et d'apprentissage qui mobilisent la curiosité pour les activités d'apprentissage et qui sont susceptibles de correspondre aux champs d'intérêt des élèves.
- Favoriser le travail collaboratif, les échanges, la participation et l'entraide chez les élèves.
- Amener les élèves à développer leur sentiment d'appartenance en les impliquant dans la vie de la classe et de l'école.

RÉFÉRENCES

- Amado, D., Molero, P., Del Villar, F., Tapia-Serraro, M. A. et Sanchez-Miguel P. A. (2020). Implementing a teacher-focused intervention in physical education to increase pupils' motivation towards dance at school. *Sustainability*, 12(11), 4550. <https://doi.org/10.3390/su12114550>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105-123. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>
- Arts Education Partnership. (2013). *Preparing students for the next America: The benefits of an arts education*. Council of Chief State School Officers. <https://www.giarts.org/sites/default/files/Preparing-Students-for-the-Next-America.pdf>
- Assemblée générale des Nations Unies. (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme. <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Self-motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. Dans R. A. Dienstbier (dir.), *Perspectives on motivation : Nebraska symposium on motivation* (vol. 38, p. 69-164). University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. Dans D. Cervone et Y. Shoda (dir.), *The coherence of personality: Social-cognitive bases of consistency, variability, and organization* (p. 185-241). Guilford Press. (Réimprimé de *Handbook of personality: Theory and research*, 2^e éd., p. 154-196, par L. Pervin et O. John, dir., Guilford Press)
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck.
- Beaulieu, M. (2018). Des genres et des styles. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (p. 199-220). Presses de l'Université Laval.
- Bégin, J. (2011). *La motivation à la pratique d'activité physique chez les adolescentes en contexte de danse et d'éducation physique* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4341/>
- Berger, J.-L. (2021). Motivation à apprendre, autorégulation motivationnelle et procrastination à l'adolescence. *Revue française de pédagogie*, 210, 19-36. <https://doi.org/10.4000/rfp.10033>
- Bienvenue, L. (2013). Projet éducatif et plan de réussite 2013-2015. École Lucien-Pagé.
- Bienvenue, L. (2014). Plan de réussite 2013-2015. École Lucien-Pagé.

- Bilitza, M. S. (2021). Being the facilitator: A brief research report on the motivation of the choreographer and dance maker to work with heterogeneous groups in a community dance setting. *Frontiers in Psychology*, 12, article 601033. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.601033>
- Bjerede, M. (2017, 9 novembre). What is agentic learning and why is it important. *Getting Smart*. <https://www.gettingsmart.com/2017/11/09/what-is-agentic-learning-and-why-is-it-important/>
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation comment*, 1(2). <https://programs.honolulu.hawaii.edu/intranet/sites/programs.honolulu.hawaii.edu.intranet/files/upstf-student-success-bloom-1968.pdf>
- Bond, K. E. et Stinson, S. W. (2007). 'It's work, work, work, work' : Young people's experiences of effort and engagement in dance. *Research in Dance Education*, 8(2), 155-183. <https://doi.org/10.1080/14647890701706115>
- Bouchard, Y. (2011). De la problématique au problème de recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (3e éd., p. 63-81). ERPI.
- Bouffard, T. (2018, 16 novembre). *Le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève et de l'enseignant : la source de leur motivation et de leur réussite* [Présentation PowerPoint]. Communication présentée lors de la Journée pédagogique nationale en formation professionnelle, Centre de Congrès et d'expositions de Lévis.
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire : rapport de recherche*. Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.212.8265&rep=rep1&type=pdf>
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : plus qu'un problème de biais d'évaluation. Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 41-49). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre--9782130558637-page-41.htm>
- Boutin, G. (2018). *L'entretien individuel en recherche qualitative* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec
- Brown, K. (2017). *The arts and dropout prevention: The power of art to engage*. National Dropout Prevention Center/ Network. <https://www.researeussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2020/01/arts-and-dropout-prevention-2017-10.pdf>
- Bruneau, M. (1994). La formation artistique à l'école ou parler de l'apprentissage des compétences essentielles. *L'Annuaire Théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, 16, 79-92. <https://doi.org/10.7202/041213ar>
- Burke Johnson, R. et I, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <http://www.jstor.org/stable/3700093>

- Butler, D. L. et Cartier, S. C. (2004). Promoting effective task interpretation as an important work habit: A key to successful teaching and learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1729-1758. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9620.2004.00403.x>
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle? *Savoirs, Hors série*(5), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Charbonneau, C., Jimenez, C., Duval, H., Raymond, C. et Odier-Guedj, D. (2022). Agir à visée inclusive et engagement corporel en classe de danse à l'école québécoise. Dans H. Duval, C. Raymond et D. Odier-Guedj (dir.), *Engager le corps pour enseigner et apprendre* (p. 153-178). Presses de l'Université Laval.
- Chareyre, B., Delarue, C., Dufour, M., Dumery, J., Garnier, P., Hebard, M. C., Laroche, C., Picard, S., Pouilloux, S., Remond, M. et Ripoche, L. (2005, 9 février). *Motiver, être motivé : du geste professionnel aux pratiques scolaires*. Conférence de consensus Motivation en contexte scolaire, Institut universitaire de formation des maîtres de Créteil. https://inspe.u-pec.fr/medias/fichier/motivation-jury_1535445982670-pdf#:~:text=-,2%20%2D%20Perspective%20historique,l%C3%A9cole%20impulse%20un%20mouvement
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2013). Éducation en milieux défavorisés. Page consultée le 15 juin 2018, à <https://cgtsim.qc.ca/education-en-milieux-defavorises/?fbclid=IwAR3AGaqDL3coupESF2v9AspA4CaqLbWpX801MKi1CDG-u5ynZMKLmTOB428>
- Commission scolaire de Montréal. (2014). *Politique sur le civisme, l'éthique et le cybercivisme à la Commission scolaire de Montréal*. https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Politique_civisme-ethique-cybercivisme.pdf
- Commission scolaire de Montréal. (2018). *Plan d'engagement vers la réussite*. <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/PEVR-CSSDM2018-2023-CA202202.pdf>
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeois. (2018). *Plan d'engagement vers la réussite*. <https://www.cssmb.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/10/PEVR.pdf>
- Commission scolaire Pointe-de-l'île (2018). *Plan d'engagement vers la réussite*. <https://www.csspi.gouv.qc.ca/images/PEVR.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *L'éducation artistique à l'école : avis au ministre de l'Éducation*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/50-0366-AV-leducation-artistique-a-lecole.pdf>
- Couture, C. et Nadeau, M.-F. (2013). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 209-228). Gaëtan Morin.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3^e éd.). Sage Publications.

- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (2010, avril). Flow and the quality of life [Présentation PowerPoint]. Congrès de l'International Positive Psychology Association, Moscou, Russie.
https://www.ippanetwork.org/wp-content/uploads/2014/03/Flow_and_the_Quality_of_Life.pdf
- Csikszentmihalyi, M. et Bouffard, L. (2017). Le point sur le flow. *Revue québécoise de psychologie*, 38(1), 65-81. <https://doi.org/10.7202/1040070ar>
- Cuellar-Moreno, M. et Caballero-Juliá D. (2019). Student perceptions regarding the command and problem solving teaching styles in the dance teaching and learning process. *Research in Dance Education*, 20(3), 297-310. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1657394>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008a). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49(1), 24–34.
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_DeciRyan_CanPsy_French.pdf
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
<https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Demeuse, M. (2000). *Les échelles de mesure : Thurstone, Likert, Guttman et le modèle de Rasch*. Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (2^e éd). Presses de l'Université du Québec.
- Doiron, M.-M., Mercier, J., Pineault, M.-C. et Pineau, M. (2004). L'évaluation en situation authentique. *Pédagogiques*, 3(5). <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36065/pedagogiques-23-evaluation-situation-authentique-3-5-2004-2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4), 47-58.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925>
- Duval, H. (1999). *La composition chorégraphique en milieu scolaire vécue par les élèves du secondaire : étude de la résolution d'une tâche de composition en classe de danse* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Duval, H. (2011). *Construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire : sphères de négociation, tensions et stratégies identitaires* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/4993>.
- Duval, H. (2017). Devenir et être enseignant de la danse en milieu scolaire : construction identitaire. Dans H. Bonin, H. Duval, M. Théberge et D. Blondin (dir.), *Identité(s) d'enseignants des arts : arts plastiques danse, musique, art dramatique* (p. 63-111). Presses de l'Université Laval.
- Duval, H. (2018). Qui fait danser à l'école? Quelques composantes de l'identité professionnelle d'enseignantes de danse en milieu scolaire. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (p. 61-86). Presses de l'Université Laval.
- Dweck, C. S. et Leggett, E. T. (1988). A social-cognitive approach to personality and motivation. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A., J. et Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. Dans A. J. Elliot, C. S. Dweck et D. S. Yeager (dir.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2^e éd., p. 43-60). Guilford Press.
- Faingold, N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires : quelles méthodologies d'analyse de pratiques pour quelles prises de conscience? *Expliciter*, 58, 1-15.
https://grex2.com/assets/files/expliciter/Nadine_58_expliciter_janvier.pdf
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. 2^e édition. Chenelière Éducation.
- Fryer, J. W. et Elliot, A. J. (2008). Self-regulation of achievement goal pursuit. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (p. 53-75). Taylor and Francis.
- Gardner, S. M., Komesaroff, P. A. et Fensham, R. (2008). Dancing beyond exercise: Young people's experiences in dance class. *Journal of Youth Studies*, 11(6), 701-709.
<https://doi.org/10.1080/13676260802393294>
- Gaspard, H., Wigfield, A., Jiang, Yi., Nagengast, B., Trautwein, U. et Marsh, H. W. (2018). Dimensional comparisons: How academic track students' achievements are related to their expectancy and

- value beliefs across multiple domains. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.10.003>
- Goffman, E. (1996). *La présentation de soi : la mise en scène de la vie quotidienne* (A. Accardo, trad.). Éditions de Minuit. (Publication originale en 1973)
- Gonsalves, J. M. (2017). *The value of choice: An exploratory case study on the intrinsic motivation of dance students within the creative process* [Thèse de Doctorat, University of Colorado]. <https://digscholarship.unco.edu/theses/53>
- Gouvernement du Québec. (1992). *La politique culturelle du Québec : notre culture, notre avenir*. https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/politiqueculturelle1992_comp_et_ROC.pdf
- Gouvernement du Québec. (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'attention du personnel enseignant*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf
- Gouvernement du Québec. (2022). *Indices de défavorisation*. <https://www.donneesquebec.ca/recherche/dataset/indices-de-defavorisation>
- Haka. (2022, 7 avril). Dans *Wikipédia*. <https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Haka&oldid=192660153>
- Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée : regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine* [Thèse de doctorat, Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00640042/document>
- Hirschmann, E. C. (1983). On the acquisition of aesthetic, escapist and agentic experiences. *Empirical Studies of the Arts*, 1, 157-172. <https://doi.org/10.2190/29B9-JEMR-TKEE-742P>
- Horizons de politiques Canada. (2018). *La prochaine génération d'enjeux mondiaux émergents : perspective 2030 d'horizons sur les possibilités de recherche*. Gouvernement du Canada. <https://horizons.gc.ca/wp-content/uploads/2018/10/SSHRC-Emerging-Global-Challenges-FR-Web.pdf>
- Hould, E. (2015). *Utilisation et valeur de la représentation devant public en danse au troisième cycle du primaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13692>
- Houssaye, J. (2015). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Éditions sociales françaises.
- Hungerford, H., Volk, T. et Ramsey, J. (1994). *A prototype environmental education curriculum for the middle school: A discussion guide for UNESCO training seminars on environmental education*. UNESCO-UNEP International Environmental Education Programme. http://kpe-kardits.kar.sch.gr/Aiforia/Unesco/333_49.PDF

- Iwai, K. (2002). Contribution de l'éducation artistique à la vie des enfants. *Perspectives*, 124, 20-36.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129751_fre/PDF/129734fre.pdf.multi.nameddest=129751
- Jimenez Olmedo, M. C. (2019). *L'intervalle décisionnel dans l'interaction enseignant/élève en contexte d'enseignement de la classe technique de danse* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/13372/>
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 265-379.
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X09339057>
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2017). *Cooperative Learning*. Congrès Innovación educación.
https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). ERPI.
- Kermarrec, G., Roure, P. C. (2014). Étude des sources de l'intérêt en situation lors d'activités physiques scolaires chez les garçons et les filles. *Science & Sports*, 29, S18-S19.
<https://doi.org/10.1016/j.scispo.2014.08.033>
- L'Homme, C. (2017). *Motivation des filles et des garçons en arts plastiques au secondaire : analyse de trois projets pédagogiques selon des axes de création* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/10589/>
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Learning Sciences International. (2017). The Marzano teacher evaluation model and the Marzano focused teacher evaluation model, 2017. https://www.marzano-center.com/wp-content/uploads/sites/4/2019/04/FTEM_Updated_Michigan_08312017.pdf
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*(5), 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Le Corff, Y. et Yergeau, E. (2017). *Psychométrie*. Psychométrie à l'Ude S.
<https://psychometrie.espaceweb.usherbrooke.ca/instrument-psychometrique>
- Legault, M. (2009). Les symbolisations non-verbales en recherche qualitative : une méthodologie de l'indicible. *Expliciter*, 80, 34-41.
https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/Les_symbolisations_non_verbales_en_recherche_qualitative_Une_methodologie_de_l_indicible_Expliciter_80_p_34-41.pdf
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Guérin.
- Lieury, A. et Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire* (4^e éd). Dunod.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*, 22(140), 55.

- Lord, M. et Raymond, C. (2018). Du mouvement à l'art : évolution des conceptions de la danse et de son enseignement à l'école québécoise de 1950 à 1980. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (p. 15-34). Presses de l'Université Laval.
- Ménard, L. et Leduc, D. (2016). La motivation à apprendre des étudiants de français et de littérature au cégep. *Varia*, 32(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1063>
- Ménard, L. et Legault, F. (2010). *La formation à l'enseignement au postsecondaire : ses composantes et ses effets sur la motivation des étudiants*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010. <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-m/La%20formation%20a%20l'enseignement.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (1982). *L'école québécoise : une école communautaire et responsable*. Gouvernement du Québec. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=146266
- Ministère de l'Éducation. (2004b). *Le cheminement des élèves : du secondaire à l'entrée à l'université*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/brochure_cheminement_scol.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2004). Activité d'apprentissage. Dans *Grand dictionnaire terminologique*. https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8358187
- Ministère de l'Éducation. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise : 1^{er} cycle du secondaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/>
- Ministère de l'Éducation. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : primaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel des compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2022a). *Le plan d'engagement vers la réussite : guide*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/PEVR-guide.pdf

- Ministère de l'Éducation. (2022b). *Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires : tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/lutte-contre-le-decrochage-et-reussite-scolaire/strategie-daction-visant-la-pseverance-et-la-reussite-scolaires/>
- Ministère de l'Éducation. (2022c). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants en formation générale des jeunes*. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-en-formation-generale-des-jeunes/>
- Ministères de l'Éducation. (2023). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants au secondaire*. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-au-secondaire/?fbclid=IwAR3rcKphI9FGAI7uipN-lt1P11AaAB-rprvtXSrg0KBywNdeECiusqMgTHQ>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007a). *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves, programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteElevs_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise : 2^e cycle du secondaire*. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). Objectif persévérance et réussite. *Bulletin*, 2(2).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/BulletinObjectifPersReussite_Vol2N2Hiver2010.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2013-2014*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Tableau_taux-officiels-decrochage_CS_2013-2014.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Plan stratégique 2017-2022*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan_strat_2017-2022.pdf?1554139252

- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2016). *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec*. Gouvernement du Québec. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2016.pdf?msclkid=d1fc4034c6f911ec9b704fbb1ab7642d&fbclid=IwAR3KYUOkXHR_BqG0LWFgmwtcHCPxI-9_NRUduv6_fTAiuXjIMtpxun5m0mU
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2020). *Portrait socio-économique de la région de l'Île de Montréal*. Gouvernement du Québec. https://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers/pdf/Regions/Montreal/06_imt_portrait_2020.pdf
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/mukamurera_alch.pdf
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Parrish, M. (2009). David Dorfman's "Here": A community building approach in dance education. *Journal of Dance Education*, 9(3), 74-80 <https://doi.org/10.1080/15290824.2009.10387389>
- Pelletier, L. et Patry, D. (2006). Le soutien à l'autonomie des étudiants : le rôle de l'autodétermination et de l'engagement professionnel des enseignants. Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 171-181). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre--9782130558637-page-171.htm>
- Péoc'h, N. et Ceaux, C. (2012). Les valeurs professionnelles, une composante de la stratégie d'implication organisationnelle des professionnels de santé... L'apport compréhensif d'une recherche décisionnelle menée au CHU de Toulouse. *Recherche en soins infirmiers*, 108, 53-66. <https://doi.org/10.3917/rsi.108.0053>
- Plan Mobilisateur TIC. (2013). *Théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan*. https://www.pmtic.net/sites/default/files/filemanager/images/site_public/activites/tad_pdf.pdf
- Plante, I., O'Keefe, P. A. et Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Motivation & Emotion*, 37(1), 65-78. <https://doi.org/10.1007/s1103101292829>
- Pintrich, P. R. et De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich P. R., Smith, D. A., Garcia, T. et McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1075_9782760523111.pdf?msclid=d7546bbac6b511ecb9c38c1ec05da713
- Raymond, C. (2014). *Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise : un mouvement dialogique intérieur et interactif* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
<http://hdl.handle.net/11143/5483>
- Raymond, C. et Lord, M. (2018). L'intégration de la danse au curriculum scolaire québécois : portrait des programmes d'études des années 1980 et 2000. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (p. 35-60). Presses de l'Université Laval.
- Raymond, C. et Turcotte, N. (2006) La danse à l'école : espace privilégié d'intégration et de distinction. *Vie pédagogique*, 141, p. 37-39. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22579>
- Red Sky Performance. (2017-2021). *Backbone*. <https://www.redskyperformance.com/backbone-2/>
- Reeve, J. (2006). *Psychologie de la motivation et des émotions* (S. Masmoudi, trad.). De Boeck.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Dans S. Christenson, A. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 149-172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions*. De Boeck.
- Reeve, J. et Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Réseau réussite Montréal. (s. d.). Motivation et engagement.
<https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/motivation-engagement/>
- Réseau québécois pour la réussite éducative. (2020). *Les instances régionales de concertation sur la persévérance et la réussite éducative : cadre de référence*. <https://reussiteeducative.quebec/wp-content/uploads/2020/09/Cadre-de-reference-IRC-Juin2020-VF.pdf>
- Réseau réussite Montréal. (2019). *Rapport annuel 2018-2019*.
https://www.reseautreussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2019/10/Rapport-annuel-2018-2019_FR.pdf
- Réseau réussite Montréal. (2021). *83,3 % des élèves montréalais ont obtenu leur diplôme d'études secondaires en 2020*. <https://www.reseautreussitemontreal.ca/perseverance-a-montreal/perseverance-et-decrochage/perseverance-scolaire/>
- Réseau réussite Montréal. (2022). *Décrochage scolaire*.
<https://www.reseautreussitemontreal.ca/perseverance-a-montreal/perseverance-et-decrochage/decrochage-scolaire/>

- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique*. De Boeck.
- Rioux, M. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. Gouvernement du Québec. <https://rapport-rioux.uqam.ca/le-rapport-rioux/>
- Roussel, P. (2000). *La motivation au travail : concepts et théories*. Laboratoire Interdisciplinaire de recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi. http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/lirhe_note_326-00.pdf
- Rouxel, V. (2015). *L'enseignement de l'art dramatique au primaire : une alternative aux problématiques motivationnelles des élèves en milieu défavorisé* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7572/>
- Roy, J. (2013). *La réussite scolaire dans les cégeps : la contribution des facteurs exogènes à l'éducation* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/12382489-14a4-4227-9d1e-e0e8a8f3006c>
- [Roy, J. \(2015\). *Les cégépiens et la réussite scolaire : un point de vue sociologique*. Presses de l'Université Laval.](#)
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (3^e éd., p. 123-147). ERPI.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326985ep2603&4_2
- Schunk, D. H., Meece, J. L. et Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
- Shannon, S. C. (2016). Exploring factors influencing girls' continued participation in competitive dance. *Journal of Leisure*, 48(4), 284-306. <https://doi.org/10.18666/JLR-2016-V48-I4-6601>
- Stinson, S. W. (1997). A question of fun: Adolescent engagement in dance education. *Dance Research Journal*, 29(2). 49-69. <https://doi.org/10.2307/1478734>
- Thomas, C. E. (1983). *Sport in a philosophic context*. Lea & Febiger.
- Torris, S. (2010). *L'écriture dramatique collaborative comme source de motivation dans le développement de la compétence à écrire des textes chez les garçons de 6^{ème} année du primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation.
- Turcotte, N. (2005). *Contribution du milieu culturel à l'éducation artistique et culturelle des jeunes Québécois d'âge scolaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].

- Upitis, R. et Smithrim, K. (2005). Learning through the arts: Lessons of engagement. *Canadian Journal of Education*, 28(1-2), 109-127. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ695662.pdf>
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. Dans J. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 3-39). Éditions études vivantes.
- Van Der Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. De Boeck.
- Verdi, M.-F. et Raymond, C. (2022). La danse pour encourager le jeu et stimuler l'imagination des enfants d'âge préscolaire. *Revue préscolaire*, 60(2), 40-42.
<https://aepqkiosk.milibris.com/reader/a8d438f3-4da6-4eaf-a3c6-e066f976537d?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn602-2022>
- Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue. ESF éditeur.
- Vermersch, P. (1996). Pour une Psycho-phénoménologie. *GREX info*, 13, 1-11.
https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/13_fevrier_1996-2.pdf
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5^e éd.). ESF.
- Viau, R. (1994a). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (1994b). [Compte rendu du livre *Introduction à la psychologie de la motivation*, par R. J. Vallerand et E. E. Thill]. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 411-414.
<https://doi.org/10.7202/031733ar>
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3).
<https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/correspondance-connaître-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant-des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves-.pdf>
- Viau, R. (2002, 18 avril). *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage, une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. Conférence présentée dans le cadre du cycle de conférences Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner, Luxembourg.
<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm>
- Viau, R. (2004, mars). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. Actes du 3^e congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles.
https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du renouveau pédagogique.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (2^e éd.). Gaëtan Morin.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (3^e éd.). Gaëtan Morin.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.; 3^e éd.). La Dispute. (Publication originale en 1934)

Zimmerman, B. J. et Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom* (p. 185-207). Lawrence Erlbaum Associates.

BIBLIOGRAPHIE

- Amado, D., Del Villar, F., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P.A. et García-Calvo, T. (2014). Effect of a multi-dimensional intervention programme on the motivation of physical education students. *PLoS ONE*, 9(1), Article e85275. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0085275>
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative de données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/numero_complet_28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)
- Bandura, A. et Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Barry, N., Taylor, J., Walls, K. et Wood, J. (1990). The role of the fine and performing arts in high school dropout prevention. Center for Music Research, Florida State University. <http://www.artsedsearch.org/summaries/the-role-of-the-fine-and-performing-arts-in-high-school-dropout-prevention>
- Bouffard, L. (2017). [Compte rendu du livre *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development and wellness*, par R. M. Ryan et E. L. Deci]. *Revue québécoise de psychologie*, 38(3), 231-234. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R. et Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 9-20. <https://doi.org/10.4000/rfp.61>
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Chiffrot, M. (2008). De la relation pédagogique. *L'enseignement philosophique*, 5, 63-75. <https://doi.org/10.3917/eph.585.0063>
- Choupaut, L. (2021). *Croiser les sources, combiner les méthodes : la sociologie et les « mixed methods »*. Calenda. <https://calenda.org/944690>
- Claret, A.-M. (2014). Un humanisme renouvelé en éducation. *Relations*, 774, 14-16. <http://id.erudit.org/iderudit/72453ac>
- Couture, P. (2012). L'enfant-spectateur : renversement des rôles au Kunstenfestivaldesarts. *Jeu : Revue de théâtre*, 142(1), 56-61. <http://id.erudit.org/iderudit/66356ac>
- Creswell, J. W. (2007). *An introduction to mixed methods research*. University of Nebraska-Lincoln. <https://sbsrc.unl.edu/Introduction%20to%20Mixed%20Methods.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal flow*. Harper & Row.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Éditions de minuit.

- Demontrond, P. et Gaudreau, P. (2008). Le concept de « flow » ou « état psychologique optimal » : état de la question appliquée au sport. *Staps*, 79, 9-21. <https://doi.org/10.3917/sta.079.0009>
- Desaulniers, M.-P. (2000). L'éthique appliquée en éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 299-317. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413113>
- Discour, V. (2011). Changements du corps et remaniement psychique à l'adolescence. *Les Cahiers Dynamiques*, 50, 40-46. <https://doi.org/10.3917/lcd.050.0040>
- Douville, O. (2005). J. Watson : le behaviorisme (1924-1925) B.F. Skinner : Walden 2, communauté expérimentale (1948) Walden 2 revisité (1976). *Figures de la psychanalyse*, 12(2), 181-184. <https://doi.org/10.3917/fp.012.0181>
- Duberg, A., Möller, M. et Sunvisson, H. (2016). "I feel free" : Experiences of a dance intervention for adolescent girls with internalizing problems. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 11(1). <https://doi.org/10.3402/qhw.v11.31946>
- Eccles, J. S., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Dans N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5e éd., p. 1017-1095). Wiley.
- Escriva-Boulley, G., Tessier, D et Sarrazin, P. (2018). L'engagement de l'élève en EPS : la motivation autodéterminée. Dans M. Travert et O. Rey, *L'engagement de l'élève en EPS : d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles* (p. 67-75). Éditions EP&S.
- Faggion Bergmann, J. C. (2009). *Manuel et transposition dans l'enseignement des langues : entre savoir à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris, le manuel comme instrument de motivation, étude d'un exemple dans l'enseignement actuel du français langue étrangère au Brésil* [Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2]. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2009/faggionbergmann_jc
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Dunod.
- Fontaine, G. (2004). *Les danses du temps : recherches sur la notion de temps en danse contemporaine*. Édition Centre national de la danse.
- Fortin, S. (1994). Revoir les finalités de l'éducation artistique : l'appréciation chorégraphique. *L'Annuaire théâtral*, 16, 67-78. <https://doi.org/10.7202/041212ar>
- Galand, B. (2006). Pratiques d'enseignement et adaptation scolaire des élèves. Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 145-158). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre--9782130558637-page-145.htm>
- Galand, B. et Bourgeois, É. (2006). Introduction : la question de la motivation à apprendre. Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 11-18). Presses Universitaires de France.

- Gardner, S. M., Komisaroff, P. et Fensham, R. (2008). Dancing beyond exercise: Young people's experiences in dance classes. *Journal of Youth Studies*, 11(6), 701-709.
<https://doi.org/10.1080/13676260802393294>
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. <https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Gillet, N., Vallerand, R. J. et Lafrenière, M.-A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15, 77-95. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9170-2>
- Glaser, B. B. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Heutte, J. (2011). *La théorie des besoins psychologiques de base : clarifier les ressources du climat motivationnel (Deci & Ryan, 2002, 2008)*. Bloc notes de Jean Heutte.
<http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article160>
- Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession*, 21(3), 18-29. <https://doi.org/10.18162/fp.2013.189>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Holubec, E. J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Holubec, E. J. (2017). *Cooperative learning in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. De Boeck Université.
- Laban, R. (1975). *Modern educational dance* (3^e éd.). Macdonald et Evans.
- Laban, R. (1994). La maîtrise du mouvement (J. Challet-Haas et M. Bastien, trad.). Actes Sud.
- Lafleur, M., Maltais, J.-F. et Ross, P. (2009). *Une petite histoire de la réforme scolaire*. Cégep Limoilou.
https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/fiches/Fiche%201%20-%20Une%20petite%20histoire%20-%20VFF.pdf
- Laître, M. (2008). [Compte rendu du livre *L'éveil à la danse chez le jeune enfant : pédagogie éducative et artistique*, par V. Dereux]. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(1), 230-231.
<https://doi.org/10.7202/019004ar>
- Maraz, A., Király, O., Urbán, R., Griffiths, M. D. et Demetrovics, Z. (2015). Why do you dance? Development of the Dance Motivation Inventory (DMI). *PLoS ONE*, 10(3), Article e0122866.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0122866>
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors-Série(2)*. Actes du colloque L'instrumentalisation dans la collecte de données, Université du

- Québec à Trois-Rivières, 26 novembre 2004. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslow, A. (1943). A Theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- Maslow, A. (1972). Vers une psychologie de l'Être (Mesrie-Hadesque, trad.). Fayard. (Publication originale en 1968).
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives, Hors-Série(15)*, 435-452. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Meliani.pdf
- Miles, M. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse de données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck Université.
- Multiméthodologie. (s. d.). <https://stringfixer.com/fr/Multimethodology>
- Ndzedi, F. (2016). L'éthique professionnelle en enseignement : raison d'être, orientation et responsabilité. *Formation et profession*, 24(1), 66-69. <https://doi.org/10.18162/fp.2016.a86>
- Olds, S. W. et Papalia, D. E. (1996). *Le développement de la personne*. Éditions Études Vivantes.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P. et Muchielli A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Picard, P. (2006). Une démarche de formation : changer de regard sur les « difficultés de motivation » des élèves. Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 217-232). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre--9782130558637-page-217.htm>
- Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques*. Gaëtan Morin.
- Raab, R. (2009). Quelles opérations de recherche dans une démarche inductive inspirée de l'analyse par catégories conceptualisantes? *Recherches qualitatives*, 34(1), 122-142. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero34\(1\)/rq-34-1-numero-complet.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero34(1)/rq-34-1-numero-complet.pdf)
- Rasmy, A. et Karsenti, T. (2016). Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(1), 17-35. <https://www.ritpu.ca/img/pdf/ritpu-2016-v13n1-17.pdf>

- Réseau d'information pour la réussite éducative. (2009). *La motivation scolaire*.
<https://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire/>
- Réseau d'information pour la réussite éducative. (2013, 11 juillet). *L'engagement scolaire : une clé pour la réussite*. http://rire.ctreq.qc.ca/2013/07/engagement_scolaire/
- Rondier, M. (2004). [Compte rendu du livre *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, par A. Bandura]. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3). <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Schunk, D. H. et DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Skinner, B. F. (1995). *Psychologie et sciences humaines : l'analyse expérimentale du comportement*. Mardaga. (Ouvrage original publié en 1969).
- Stiensmeier-Pelster J. et Otterpohl N. (2018). Motivation at school and university. Dans J. Heckhausen et H. Heckhausen (dir.), *Motivation and action* (3^e éd.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>
- Taylor, I. M. et Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.747>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 549-572. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Winner, E., Goldstein, T. et Vincent-Lancrin, S. (2013). *L'art pour l'art? Un aperçu*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développement économiques.
https://www.oecd.org/education/ceri/FR_overview_FINAL_print.pdf