

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉLABORATION DE STRATÉGIES MOTIVATIONNELLES POUR ENGAGER  
L'ÉLÈVE DANS LE PROCESSUS DE L'EXPOSITION SCOLAIRE EN ARTS  
PLASTIQUES AU PRIMAIRE EN MILIEU URBAIN DÉFAVORISÉ

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR  
MARIE-PIER PAQUETTE

JUIN 2021

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

Je remercie tous les élèves à qui j'ai enseigné durant de nombreuses années au primaire et au secondaire. Ils m'ont permis de confirmer ma place dans ce domaine et la passion qui m'habite. Leur participation, leur ouverture d'esprit et leurs émerveillements face aux projets proposés me donnent raison d'avoir choisi le domaine de l'enseignement.

Je remercie aussi Laurence Sylvestre, qui a dirigé ce mémoire de façon exceptionnelle, pour son soutien, son professionnalisme, sa disponibilité et sa rigueur. Je tiens à exprimer ma gratitude à tous les enseignants, chargés de cours et professeurs qui m'ont grandement inspirée.

Je remercie tout le personnel de l'école Notre-Dame-de-Fatima qui m'a permis de réaliser mon projet de recherche et qui m'a fait confiance dans cette belle aventure pédagogique.

Enfin, merci à ma mère, Maryse, de m'avoir transmis sa passion pour les Arts et merci à mon père, qui m'a communiqué sa soif de connaissance. Merci à mon conjoint Fabio, pour son soutien lors des années de rédaction du mémoire. Merci à tous ceux qui ont joué de près ou de loin un rôle important dans ce projet.

Finalement, merci à mon fils d'être venu au monde en 2019, en plein cœur de ce projet, et qui a su m'émerveiller avec sa joie de vivre et a su m'aider à me dépasser, merci d'être auprès de moi.

## TABLE DES MATIÈRES

|   |     |
|---|-----|
| LISTE DES FIGURES.....  | vi  |
| LISTE DES TABLEAUX.....   | vii |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....                   | ix  |
| RÉSUMÉ .....  | x   |
| INTRODUCTION .....  | 1   |
| CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....  | 3   |
| 1.1 Prémices de la recherche .....  | 3   |
| 1.1.1 Parcours d'études.....  | 3   |
| 1.1.2 Expériences d'enseignement .....                                      | 5   |
| 1.2 Contexte de la recherche .....  | 8   |
| 1.2.1 <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> .....             | 8   |
| 1.2.2 Discipline des arts plastiques.....                                   | 9   |
| 1.2.3 Milieu scolaire .....   | 11  |
| 1.2.4 Démarche de création .....  | 12  |
| 1.3 Problème de recherche .....   | 14  |
| 1.4 Problématique.....  | 18  |
| 1.5 Question et objectifs de recherche.....                                 | 19  |
| 1.6 Pertinence de la recherche .....  | 21  |
| CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....   | 23  |
| 2.1 Fondements du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> ..... | 23  |
| 2.1.1 Paradigme socioconstructiviste .....                                  | 25  |
| 2.1.2 Arts plastiques .....   | 25  |

|  |   |    |
|--|---|----|
| 2.1.3                                  | Discipline des arts plastiques : compétence 3 .....               | 26 |
| 2.2                                    | Exposition en arts visuels .....                                  | 26 |
| 2.2.1                                  | Exposition scolaire .....   | 27 |
| 2.3                                    | Motivation .....  | 28 |
| 2.3.1                                  | Motivation scolaire .....   | 29 |
| 2.4                                    | Motivation à apprendre de Viau .....                              | 30 |
| 2.4.1                                  | 10 conditions motivationnelles de Viau .....                      | 32 |
| 2.5                                    | Motivation scolaire de Vianin .....                               | 33 |
| 2.6                                    | Modèle d'intervention CLASSE d'Archambault et Chouinard .....     | 34 |
| 2.7                                    | Représentation de soi.....  | 36 |
| 2.8                                    | Stratégies motivationnelles.....                                  | 38 |
| CHAPITRE III PLAN MÉTHODOLOGIQUE ..... |   | 41 |
| 3.1                                    | Rappel de la problématique et des objectifs de la recherche ..... | 41 |
| 3.2                                    | Approche qualitative/interprétative et perspective critique.....  | 42 |
| 3.2.1                                  | Démarche de recherche-action .....                                | 43 |
| 3.3                                    | Situation pédagogique .....                                       | 44 |
| 3.4                                    | Description de l'échantillon et du contexte de la recherche ..... | 46 |
| 3.5                                    | Outils de collecte de données .....                               | 47 |
| 3.5.1                                  | Photographies .....   | 48 |
| 3.5.2                                  | Carnet de traces .....  | 49 |
| 3.5.3                                  | Questionnaires .....  | 49 |
| 3.5.4                                  | Entretien semi-dirigé de groupe .....                             | 50 |
| 3.6                                    | Triangulation .....   | 50 |
| 3.7                                    | Analyse et interprétation des données .....                       | 51 |
| 3.8                                    | Validité et limites de la recherche .....                         | 52 |
| 3.9                                    | Aspect éthique .....  | 55 |
| 3.10                                   | Description du projet/exposition.....                             | 56 |
| 3.10.1                                 | Groupe ciblé.....   | 56 |
| 3.10.2                                 | Contribution du titulaire du groupe.....                          | 57 |
| 3.10.3                                 | Stratégies motivationnelles .....                                 | 57 |
| 3.10.4                                 | Gestion du temps.....   | 59 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.10.5 Exposition scolaire .....   | 59  |
| 3.11 Conclusion .....  | 59  |
| CHAPITRE IV ANALYSE DES DONNÉES .....  | 61  |
| 4.1 Autoévaluation de la motivation de l'élève à vouloir exposer ses projets ..... | 62  |
| 4.1.1 Questionnaire sur la motivation avant le projet .....                        | 62  |
| 4.1.2 Développer un projet dans le but de l'exposer à l'école .....                | 69  |
| 4.1.3 Questionnaire sur la motivation après le projet .....                        | 70  |
| 4.1.4 Analyse des questionnaires avant et après le projet .....                    | 75  |
| 4.2 Entretien semi-dirigé de groupe .....  | 79  |
| 4.2.1 Carnet de traces .....   | 82  |
| 4.2.2 Photographies .....  | 82  |
| 4.3 Présentation des résultats .....   | 83  |
| CONCLUSION .....   | 86  |
| APPENDICE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE ...                          | 89  |
| APPENDICE B QUESTIONNAIRE D'AVANT-PROJET .....                                     | 95  |
| APPENDICE C QUESTIONNAIRE D'APRÈS-PROJET .....                                     | 97  |
| APPENDICE D ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ .....  | 99  |
| BIBLIOGRAPHIE .....  | 101 |
| WEBOGRAPHIE .....  | 107 |

## LISTE DES FIGURES

| Figure  | Page |
|---|------|
| 2.1 Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève ..... | 30   |
| 2.2 La dynamique motivationnelle de l'élève .....                               | 31   |
| 2.3 Continuum d'autodétermination .....   | 34   |
| 3.1 Modèle de la situation pédagogique .....                                    | 45   |

## LISTE DES TABLEAUX

| Tableau   | Page |
|---|------|
| 1.1 Question et objectifs de la recherche .....   | 21   |
| 2.1 Conditions motivationnelles vs Stratégies motivationnelles .....  | 38   |
| 3.1 Pistes de questionnement et validation de la recherche .....  | 53   |
| 3.2 Six stratégies motivationnelles .....   | 58   |
| 4.1 Est-ce que le cours d'arts plastiques te motive ? .....   | 63   |
| 4.2 Est-ce que tu as ton « mot à dire » sur le déroulement des projets en arts plastiques ? .....                           | 64   |
| 4.3 Indique ton degré de motivation lorsque tu vois un de tes projets exposés dans le corridor .....                        | 65   |
| 4.4 Indique ton degré de motivation lorsque ton enseignant choisit le projet et le lieu de l'exposition dans l'école .....  | 66   |
| 4.5 Indique ton degré de motivation lorsque tu fais un projet individuel sans choisir de travailler seul ou en équipe ..... | 68   |
| 4.6 Est-ce que c'était un projet intéressant à réaliser ? .....   | 70   |
| 4.7 Indique ton degré de motivation ressenti lorsque tu as pensé à l'étape de l'exposition de ton projet .....              | 71   |
| 4.8 Est-ce que tu as eu ton « mot à dire » sur le déroulement du projet ? .....   | 72   |

|      |   |    |
|------|---|----|
| 4.9  | Indique ton degré de motivation lorsque tu as choisi où afficher ton projet dans le corridor .....      | 73 |
| 4.10 | Indique ton degré de motivation lorsque tu as eu le choix entre plusieurs matériaux et techniques ..... | 74 |
| 4.11 | Première analyse des réponses entre les deux questionnaires .....                                       | 75 |
| 4.12 | Deuxième analyse des réponses entre les deux questionnaires .....                                       | 76 |
| 4.13 | Troisième analyse des réponses entre les deux questionnaires .....                                      | 77 |
| 4.14 | Quatrième analyse des réponses entre les deux questionnaires .....                                      | 78 |

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CERPE Comités d'éthiques de la recherche pour les projets étudiants

CSPI Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

IMSE Indice de milieu socio-économique

PFÉQ Programme de formation de l'école québécoise

SAÉ Situation d'apprentissage et d'évaluation

SFR Indice du seuil de faible revenu

SOMA Modèle systémique de la situation pédagogique de Legendre

UQAM Université du Québec à Montréal

## RÉSUMÉ

La présente recherche tente d'élaborer des stratégies visant à motiver l'élève lors de l'étape de l'exposition en milieu scolaire. L'aspect central de ce mémoire est de développer un projet artistique et pédagogique en classe d'arts plastiques au primaire dans une école montréalaise. Ce projet a pour but de rendre actif l'élève dans le processus de l'exposition. Les stratégies motivationnelles, présentes lors des différentes étapes du projet, amènent une liberté au groupe d'élèves de 5<sup>e</sup> année pour que ces derniers deviennent actifs dans ce processus.

Le but de cette recherche est d'améliorer la pratique enseignante du chercheur à travers une recherche-action en élaborant des stratégies motivationnelles qui engagent l'élève dans le processus de l'exposition en arts plastiques. L'élaboration d'un projet signifiant, artistique et pédagogique est au cœur de ce mémoire et permet à l'élève de vivre un processus créatif tout au long du projet, de l'introduction à la conclusion.

Les résultats de cette recherche permettent de confirmer l'importance de stratégies motivationnelles mises en place par l'enseignant en arts plastiques dans le but d'inciter l'élève à vouloir exposer son projet.

Finalement, cette recherche a été développée dans le but de changer les pratiques enseignantes du chercheur. Ce dernier peut ainsi confirmer que d'inclure l'élève dans l'étape de l'exposition de son projet pourrait augmenter sa motivation. De plus, l'intégration de stratégies motivationnelles, tout au long du projet, semble favoriser la participation de l'élève dans ce processus.

Mots clés : stratégies motivationnelles, exposition scolaire, processus d'exposition, enseignement, arts plastiques, primaire, milieu défavorisé, élèves

## INTRODUCTION

Depuis mes débuts en enseignement des arts plastiques, j'observe que des élèves manifestent une certaine réticence à exposer leurs projets. La discipline des arts plastiques décrite dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) (2001) ne mentionne pas comment l'enseignant doit intervenir lors de l'étape de l'exposition. En considérant ces préoccupations, il devient important de me questionner sur ma pratique concernant l'exposition des œuvres des élèves dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques.

Ce mémoire compte quatre chapitres. Le premier comporte les principales composantes de la problématique. Les prémices, le contexte, l'énoncé du problème, la question et les objectifs ainsi que la pertinence de la recherche y sont présentés.

Le deuxième chapitre comprend le cadre conceptuel, il présente les références théoriques liées à l'approche socioconstructiviste, à la motivation scolaire et à la notion d'exposition. À travers les différents concepts de motivation scolaire, nous y retrouvons, la dynamique motivationnelle de Viau (2009) ainsi que le modèle de la CLASSE d'Archambault et Chouinard (2016).

Le mémoire se poursuit avec le troisième chapitre. Le plan méthodologique présente l'approche qualitative/interprétative retenue pour cette recherche. Nous y retrouvons les notions de la recherche-action, la description de l'échantillonnage, les outils de collecte de données, les procédures d'analyse, la validité, les limites et l'aspect éthique de la recherche ainsi que la description du projet artistique et pédagogique.

Le quatrième chapitre comporte l'analyse des données et présente les résultats de la recherche. Ces derniers sont présentés sous forme d'un bilan synthèse, font ressortir les stratégies motivationnelles les plus significatives pour inciter l'élève du primaire à s'engager dans le processus de l'exposition en arts plastiques en milieu scolaire et viennent ainsi répondre à la question de recherche. Nous retrouvons également les limites et l'apport de la recherche-action menée sur le terrain de l'école.

En conclusion, nous présentons un résumé de l'ensemble des chapitres ainsi qu'une perspective de recherche subséquente.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, j'aborde la problématique. Dans un premier temps, je présente les prémices de la recherche liées à mon parcours d'études et à mes expériences en enseignement des arts plastiques au primaire. Dans un deuxième temps, je poursuis avec la description du contexte de la recherche que je développe par le PFÉQ (2001), la discipline des arts plastiques, le milieu et la démarche de création. Dans un troisième temps, je développe le problème de recherche pour me diriger vers la problématique. Dans un dernier temps, nous y retrouvons les questions, les objectifs et la pertinence de la recherche.

#### 1.1 Prémices de la recherche

En deux temps, je présente mon parcours d'études et mes expériences en enseignement.

##### 1.1.1 Parcours d'études

Depuis la fin de mon secondaire en concentration arts, je me suis intéressée aux arts plastiques. Au cégep, j'ai poursuivi mes études dans cette discipline. Par la suite, j'ai fait un baccalauréat en arts visuels et médiatiques profil pratique artistique ainsi qu'un baccalauréat en profil enseignement à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ces études m'ont permis de me diriger vers l'enseignement des arts plastiques. Après

avoir enseigné pendant cinq ans, je suis revenue étudier à l'UQAM pour réaliser une maîtrise en arts visuels et médiatiques concentration éducation.

Mon parcours d'études comporte plusieurs voyages qui teintent ma personnalité et mon enseignement. Un voyage artistique à Cuba réalisé lors de mes études au cégep m'a permis de visiter une université à Holguín et de rencontrer des étudiants en arts visuels. Ce voyage culturel m'a fait découvrir des étudiants en arts qui apprenaient par répétition et mimétisme pour arriver à copier parfaitement une peinture. L'étudiant passait des jours et des semaines à retoucher sa peinture pour y arriver. Le résultat était impeccable et je ne pouvais pas distinguer la touche de l'artiste ou toute forme de liberté créatrice que ce dernier aurait pu se permettre. Au contraire, l'étudiant était ravi lorsque sa peinture concordait parfaitement avec le petit format imprimé sur papier qu'il tenait dans ses mains ou qui était déposé en bas de son chevalet. Les approches d'enseignement étaient différentes de celles que je vivais dans mes cours d'arts au Québec. Cela m'a fait découvrir la diversité de l'enseignement possible en lien avec une notion ou matière donnée.

À la fin de mon premier baccalauréat, j'ai été lauréate du prix « Résidence » de la 14<sup>e</sup> édition de la Biennale internationale de la gravure de Sarcelles et des nouvelles images. Ce fut une expérience enrichissante dans mon parcours artistique. La résidence était d'une durée de deux mois en banlieue de Paris, en France, dans la ville de Sarcelles. Au cours de cette résidence, j'ai eu accès à l'atelier de gravure de l'école municipale d'arts plastiques. L'atelier était accessible à quelques artistes de la région. Malgré mon jeune âge, ces artistes m'ont accueillie dans leur univers de la gravure. Ils m'ont fait connaître de nouveaux produits comme le gras de cheval qui aidait à obtenir une belle constante dans les mélanges d'encres ainsi que de nouvelles techniques comme celle de l'embossage. Cette résidence s'est terminée par une exposition de mes gravures sur les murs de cette école.

Plus tard, j'ai été assistante de français langue seconde dans une école secondaire privée à Croydon en banlieue de Londres en Angleterre. Cette expérience qui entrecoupait voyage et enseignement m'a permis de faire une immersion de la langue, de la culture et de l'enseignement en Angleterre. J'ai enseigné pendant un an à des élèves de 16 et 17 ans qui se dirigeaient vers l'université à la fin de l'année scolaire. Ceux-ci avaient des attentes très élevées et étaient par le fait même anxieux face aux examens. Mon travail consistait à les outiller tout au long de l'année vers l'examen oral final. Cette expérience m'a fait comprendre que les élèves provenant d'un milieu aisé peuvent vivre différentes formes de stress. À l'aide d'une bonne gestion de la classe et de stratégies d'enseignement, j'ai constaté que je pouvais diminuer le stress des élèves. Ce fut une année importante dans mon cheminement puisque j'ai confirmé ma place dans le milieu de l'enseignement.

Les expériences culturelles à Cuba, les expériences artistiques à Sarcelles et les expériences d'enseignement en Angleterre m'ont permis de cumuler de l'intérêt pour l'enseignement des arts plastiques. Toutes ces expériences ainsi que celles plus récentes dans le milieu de l'enseignement au Québec que je vais présenter dans ce sous-chapitre forment l'enseignante que je suis aujourd'hui.

### 1.1.2 Expériences d'enseignement

Depuis plus de cinq ans, je travaille avec tous les groupes d'âge du primaire, des élèves de la maternelle à ceux du 3<sup>e</sup> cycle à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI), à Montréal (maintenant le Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île). Celle-ci compte plusieurs écoles en milieu défavorisé. Selon mon expérience, les élèves en milieu défavorisé ont de nombreux besoins à combler, et ce, sur bon nombre de sphères. Par exemple, plusieurs de mes élèves ne mangent pas avant d'arriver à l'école dû à leur situation familiale. Lorsque le cours d'arts plastiques se situe à la première période de la journée, je constate que les élèves sont plus passifs et manquent d'énergie

pour accomplir les projets. La différence est visible après l'heure de la collation ainsi qu'après le diner, ces derniers ont une meilleure capacité d'écoute et deviennent actifs. De plus, l'organisation familiale en milieu défavorisé est très différente de celle de l'école. Lorsque la période d'arts plastiques est un lundi, l'élève est plus désorganisé et moins structuré en comparaison avec les autres journées dans la semaine. Une des stratégies d'enseignement que j'utilise est d'éviter de donner une activité d'écoute comme celle de l'appréciation les lundis ou lors des premières périodes pour que l'élève ait une meilleure capacité à répondre positivement à l'activité et soit ainsi plus motivé.

Au cours de ces années d'enseignement, j'ai pu constater l'importance de motiver les élèves dans les cours d'arts plastiques. Par exemple, ceux-ci développent leur confiance en eux et leur motivation lorsqu'ils acquièrent une nouvelle technique, se pratiquent et arrivent à un certain contrôle. Selon mon expérience en enseignement, l'élève qui se sent apte à travailler une nouvelle technique ou un thème inédit prend plaisir à réaliser son projet en arts plastiques. Pour ce faire, l'enseignant doit le guider vers l'acquisition de nouvelles connaissances et vers le développement de ses compétences. La différenciation pédagogique lors de chaque projet permet d'aider l'élève dans son processus de création. Tout en considérant le rythme de l'élève, le carnet de traces et les différents thèmes en lien avec son quotidien sont des moyens efficaces pour maintenir la différenciation pédagogique en classe. Les élèves ne partent pas tous d'un même point face à un projet. Par exemple, certains n'ont touché à la peinture qu'en cours d'arts plastiques, d'autres se sentent plus à l'aise avec ce médium. C'est à l'enseignant de répondre au rythme de l'élève tout en soutenant ceux qui éprouvent de la difficulté ou qui ont des questionnements. C'est pourquoi certains élèves vont avoir plus d'esquisses dans leur carnet de traces tandis que d'autres vont vouloir recommencer le projet. Un autre élève, plus confiant en cette technique, pourrait aider les autres, ou encore, l'enseignant pourrait intervenir pour les guider. Bref, il faut

comprendre que les stratégies utilisées pour développer les apprentissages des élèves sont nombreuses et personnalisées. Dans ce contexte, l'enseignant veut que les élèves restent motivés.

En général, les projets proposés aux élèves les motivent et ces derniers sont actifs en classe d'arts plastiques. Pour y arriver, il y a plusieurs étapes à réaliser. La création d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en lien avec le programme d'arts plastiques est la pierre d'assise d'un projet. Le nombre de périodes, les étapes du projet, le titre, la source d'inspiration, le résumé de la situation d'apprentissage et la question mobilisatrice résument la SAÉ. L'utilisation des œuvres actuelles et passées permet aux élèves de mieux se situer. Une cartographie d'idée dans le carnet de traces amène à choisir un aspect du sujet à traiter dans la SAÉ. Différentes esquisses dans le carnet de traces permettent à l'élève de bien maîtriser la technique et le médium. Lors de chaque cours d'arts plastiques, je résume à nouveau la SAÉ et le nombre de périodes accordées pour la réaliser. Les élèves se mettent au travail et créent leur projet. L'autoévaluation et l'appréciation du projet se réalisent lors du dernier cours. Lors de la semaine suivante, j'expose les projets des élèves dans le corridor de l'école. Bien que dans le programme d'arts plastiques on ne parle pas d'exposer les projets d'élèves dans le corridor, plusieurs de mes collègues provenant de différentes écoles et moi-même décident de les exposer. Je considère que c'est par intuition, pour rendre l'école vivante et en croyant que cela est motivant pour les élèves que j'expose leurs projets. Néanmoins, j'observe que certains d'entre eux se sentent mal à l'aise ou refusent d'exposer leurs travaux. Les élèves sont généralement motivés à créer leurs projets en classe, mais ils sont peu motivés à les voir exposés. Je me questionne sur le sujet de l'exposition dans mon enseignement.

Je souhaite que cet aspect de mon travail puisse motiver l'élève. L'expérience de l'exposition scolaire peut être bénéfique pour l'élève tant sur le plan de la confiance en

soi que sur l'acquisition de nouvelles compétences et sur le développement de ses connaissances. C'est pour cela que je tenterai de répondre à mon sujet de recherche en lien avec la motivation de l'élève lors de cette étape. En raison de l'ensemble de mes expériences, je me questionne davantage sur le rôle de l'exposition scolaire. En quoi l'exposition scolaire est-elle motivante pour les élèves ? Est-ce signifiant pour l'élève de voir ses réalisations exposées ? L'exposition scolaire est-elle actuellement une étape importante dans la réalisation de projet d'élève ? Ces questionnements sur cet aspect de la discipline m'incitent à m'engager dans mon projet de recherche.

## 1.2 Contexte de la recherche

En quatre temps, le contexte de la recherche est défini par le PFÉQ, la discipline des arts plastiques, le milieu scolaire et la démarche de création.

### 1.2.1 *Programme de formation de l'école québécoise*

L'éducation québécoise repose sur des compétences à acquérir et sur la différenciation des apprentissages où la politique de l'école vise la réussite pour tous les élèves (Archambault et Chouinard, 2016; PFÉQ, 2001). Ce changement important dans l'éducation au Québec a été introduit par le PFÉQ. Ce dernier a été créé pour encadrer la réforme. Il fut amorcé en 1999 dans les écoles du Québec et son implantation fut complète en 2010 (Archambault et Chouinard, 2016). Selon les auteurs, cette nouvelle conception de l'apprentissage a créé un changement de paradigme. De la réception passive de savoirs et connaissances vers une activation dans la construction des savoirs, l'élève se situe dans un processus actif lors de ses apprentissages. Bien que le PFÉQ soit porteur de changements, il fait suite au programme antérieur. Ce dernier a été conçu pour développer des compétences chez l'élève. La compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (*Ibid*, p. 4). Le savoir-agir est la capacité, chez l'élève, d'utiliser différentes ressources

internes au contexte scolaire et externes de sa vie courante à travers le développement de compétences comme outils d'action et de pensée. Il est développé à travers les situations pédagogiques que l'élève rencontre. Le savoir-agir est à l'opposé d'un savoir-faire qui est appliqué chez l'élève de façon isolée. Dans ce programme, l'apprentissage est un processus actif et continu. Les disciplines sont regroupées en cinq domaines d'apprentissages dans le but de favoriser le décloisonnement disciplinaire : les langues; la mathématique, la science et la technologie; l'univers social; les arts; le développement personnel (PFÉQ, 2001). Chacune d'elles y est décrite et détaillée. Le domaine d'apprentissage qui concerne davantage le sujet de recherche est celui des arts, plus particulièrement, la discipline des arts plastiques. Dans celle-ci, l'élève développe son potentiel créateur et utilise l'image comme source de communication. Les projets deviennent porteurs de messages sociétaux ou expriment des sujets personnels. L'élève en apprend davantage sur lui-même et sur les différentes façons de communiquer à travers l'image. Il apprend à symboliser et à s'exprimer dans un continuum scolaire où il intègre les arts plastiques à travers différentes disciplines.

### 1.2.2 Discipline des arts plastiques

Le PFÉQ (2001) décrit les arts plastiques en trois compétences à développer chez l'élève : réaliser des créations plastiques personnelles; réaliser des créations plastiques médiatiques ; apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celle de ses camarades. Les deux premières compétences résultent d'une démarche de création chez l'élève du primaire. La SAÉ détermine si le projet est de réaliser une création personnelle ou médiatique. La troisième compétence ne provient pas d'un résultat tangible. Il s'agit plutôt de développer l'esprit critique et esthétique chez l'élève dans un processus de communication et d'appréciation de l'œuvre d'art et de réalisations artistiques. Le processus d'appréciation amène l'élève à repérer des éléments langagiers, thématiques ou matériels de son projet dans le but de le comparer ou de l'associer à sa culture

immédiate ou à un aspect socioculturel. L'élève développe sa perception du monde et son identité culturelle s'enrichit grâce aux projets d'arts plastiques, aux appréciations d'œuvres d'art et aux appréciations de ses réalisations et de celles de ses pairs.

La discipline des arts plastiques est bien expliquée dans le PFÉQ (2001). Néanmoins, elle reste nébuleuse face à l'exposition scolaire. Nous pouvons retrouver dans la section du domaine des arts une affirmation qui se rapproche de l'exposition scolaire. « Cette formation doit se prolonger par la fréquentation de lieux culturels, par le contact avec des artistes et par une participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire » (PFÉQ, 2001, p. 190). Nous pouvons interpréter la participation active de l'élève à l'école par l'exposition de ses travaux, mais peu d'explication prend place dans ce programme. La seule phrase liée à l'exposition réfère à une visite au musée : « Les élèves pourront aussi se référer au contenu d'expositions qu'ils auront visitées ou aux œuvres d'un artiste en visite à l'école » (*Ibid*, p. 219). Bien qu'il n'y ait aucun énoncé clair en lien avec l'exposition scolaire des travaux d'élèves, je constate la présence de l'exposition scolaire dans mon enseignement et dans celui de plusieurs de mes collègues. J'ai consulté plusieurs collègues dans différentes écoles primaires de la CSPI, selon elles nous travaillons dans le même sens, soit celui d'exposer les travaux d'élèves dans l'école. Cette étape intuitive chez les enseignants permet de rendre les corridors de l'école vivants et inspirants. Bien que le programme ne nous dirige pas concrètement vers l'exposition des réalisations de l'élève, depuis plus de cinq ans je décide d'intégrer l'exposition scolaire dans mon enseignement sans impliquer l'élève dans ce processus. Néanmoins, je constate différents problèmes soit une réticence de la part de certains élèves à vouloir exposer et une gestion additionnelle dans la tâche pour afficher les projets d'élève.

### 1.2.3 Milieu scolaire

L'aspect socio-économique du milieu scolaire influence l'enseignement et l'apprenant. Plusieurs écoles de la CSPI font partie d'une communauté défavorisée. Les écoles qui sont les plus défavorisées ont accès au programme *école montréalaise pour tous* qui donne un budget additionnel pour permettre à l'élève de participer à un plus grand nombre de sorties culturelles et artistiques. Pour y accéder, l'école doit être classée 9/10 ou 10/10 sur l'échelle de défavorisation. Les écoles un peu moins défavorisées, comme celle où le projet aura lieu, n'ont pas accès à ce programme bien que ce dernier serait positif pour l'apprentissage de l'élève.

Selon le site officiel du ministère de l'Éducation du Québec, le gouvernement du Québec classe les écoles sur une échelle de défavorisation en se basant sur plusieurs critères, dont, entre autres, le revenu familial des élèves. Chaque année scolaire, cette échelle de défavorisation est mise à jour pour octroyer les budgets ministériels de l'année scolaire suivante liés à chaque école. Un nombre de 1 à 10 est attribué pour chaque école primaire du Québec. L'école est considérée comme étant plus défavorisée lorsqu'elle obtient un chiffre élevé. Lors de mes années de travail à la CSPI, les écoles où j'ai enseigné se situaient entre 7 et 10 sur cette échelle de défavorisation. Donc, les écoles ayant 7 ou 8 sur l'échelle de défavorisation n'ont pas accès au programme *école montréalaise pour tous*. De plus, leur budget annuel est grandement diminué lorsque l'école n'atteint pas 9 ou 10 sur cette échelle. Dans ces écoles, l'enseignant doit être créatif pour que les projets entrent dans son budget. De plus, il doit déterminer les sorties scolaires les plus pertinentes pour les élèves en tenant compte qu'elles sont payées en partie par le parent et que le budget de l'école est limité.

L'école Notre-Dame-de-Fatima se situe à Rivière-des-Prairies sur l'île de Montréal. Depuis plusieurs années, elle se situe entre 7 et 8 sur l'échelle de défavorisation. Elle n'a pas accès au programme *école montréalaise pour tous* et les budgets ministériels

annuels sont moins imposants que pour les écoles plus défavorisées. Mon projet prendra vie à l'école Notre-Dame-de-Fatima où nous retrouvons un enseignant en arts plastiques et un autre en musique. Les écoles primaires doivent choisir une forme d'art enseignée par un spécialiste soit en arts plastiques, en musique, en danse ou en théâtre. Quelques écoles ont deux spécialistes en arts puisqu'ils offrent moins d'heures d'anglais. C'est le cas dans cette école. Par semaine, les élèves de la première année à la quatrième année ont 55 minutes d'arts plastiques enseignés par un spécialiste. De plus, les élèves de la première année à la sixième année ont 55 minutes de musique enseignée par un spécialiste. Cette école est dans un quartier résidentiel où l'élève peut se rendre à pied à la bibliothèque du quartier et au centre culturel.

Dans ce contexte, l'enseignant en arts plastiques a pour but de développer chez les élèves leurs compétences en arts plastiques sans négliger la compétence 3 : apprécier des œuvres d'art. L'enseignant développe des projets et présente des œuvres d'art sur le tableau interactif ou à partir de l'image de l'art (reproductions cartonnées d'œuvres d'art) tout en plaçant l'élève dans la démarche de création. Cette démarche est expliquée dans le PFÉQ (2001).

#### 1.2.4 Démarche de création

La démarche de création touche tous les élèves. Que ces derniers proviennent d'un milieu défavorisé ou non, de classes spécialisées ou non, l'enseignant en arts plastiques les place dans une démarche de création qui comporte trois étapes. Le PFÉQ (2001) détermine trois étapes qui font partie de la démarche de création : l'inspiration, l'élaboration et la mise en perspective. L'élève qui est dans une démarche de création a pour but de créer une réalisation artistique.

L'inspiration est la première étape de la démarche de création. L'élève explore différentes idées en lien avec la proposition de l'enseignant. Il utilise son carnet de

traces pour développer ses idées, créer un inventaire d'options potentielles, faire des choix ou développer sa recherche. La première étape prend fin lorsqu'il est satisfait de ses idées et des techniques travaillées dans son carnet de traces.

L'élaboration prend forme dans ce continuum. Cette deuxième étape permet à l'élève d'exploiter différents éléments du langage plastique, différentes techniques et différents savoirs liés à la discipline des arts plastiques. L'élève est en action. Il expérimente et continue de faire des choix en retournant dans son carnet de traces. Il utilise, adapte et combine les différentes techniques et éléments du langage plastique dans le but de créer une mise en valeur des éléments choisis. L'élève organise la mise en forme de son projet tout en se dirigeant vers la dernière étape de la démarche de création.

La mise en perspective est la troisième étape. L'élève est toujours en action, fait des ajustements, complète la mise en valeur des éléments choisis et arrive à maintenir ses choix dans le but de finaliser sa réalisation artistique. Cette dernière étape permet à l'élève de finaliser et d'accepter le résultat de son projet.

Il est bien spécifié dans le PFÉQ (2001) que le partage de l'expérience de création ne fait pas partie de la démarche de création. De par ce fait, il y a une coupure franche entre les compétences 1 et 2 où prend vie cette démarche de création et la compétence 3 où l'appréciation ne fait pas partie intégrante de cette démarche de création chez l'élève.

Néanmoins, je considère que la rétroaction, la présentation, le partage et l'exposition de la réalisation pourraient faire partie de la démarche de création chez l'élève. Il pourrait y avoir une quatrième étape tout comme dans la démarche de création professionnelle où les artistes doivent diffuser et présenter leurs œuvres d'art. Cette dernière étape s'arrimerait au programme à travers la 3<sup>e</sup> compétence où l'élève est en

action d'appréciation de ses réalisations et de celle de ses pairs. Bien que pour moi cela permettrait de créer une continuité dans le programme pour que les trois compétences forment un ensemble, je me demande pourquoi ce n'est pas déjà intégré dans le PFÉQ (2001). Pour quelles raisons cette dernière étape ne fait-elle pas partie de la démarche de création ?

### 1.3 Problème de recherche

Depuis mes débuts en enseignement, j'accompagne l'élève pour l'aider à développer et à terminer les projets en arts plastiques. Mon enseignement est en symbiose avec le PFÉQ (2001) et j'estime que je suis compétente dans ma discipline grâce à mes années d'études et d'enseignement. La majorité des élèves sont fébriles et motivés à créer de nouvelles réalisations en arts plastiques. L'enseignant peut transmettre de nouvelles techniques dans le but d'inspirer l'élève. Lorsque l'élève pratique une nouvelle technique dans son carnet de traces, il prend confiance en lui et en la maîtrise qu'il a de la matière. Il est donc motivé à créer un projet à partir de cette technique. Il est important de guider l'élève tout au long de la démarche de création. Cela lui permet d'acquérir de nouvelles connaissances et de développer ses compétences en arts plastiques.

Bien que ce programme décrit en trois étapes la démarche de création chez l'élève, il reste vague et donne peu de pistes pour développer la troisième compétence : apprécier des œuvres d'art. Le PFÉQ (2001) est encore moins précis face à l'exposition scolaire. Il est difficile de faire des liens entre le programme et l'exposition scolaires. Les spécialistes, poussés par l'intuition, exposent les travaux d'élèves sans chercher un lien concret avec les compétences du programme ou avec les apprentissages. Ce manque dans le programme amène l'enseignant à exposer les projets d'élèves sans les inclure dans ce processus.

De ce fait, l'exposition scolaire, d'après mon expérience jusqu'à ce jour, va à contrecourant de la réforme puisque je prends conscience de l'absence de l'apprenant dans cette étape. Je me demande comment changer cette approche. Plusieurs facteurs influencent le choix de ne pas inclure l'élève. Mon horaire chargé comportant très peu de périodes libres et les centaines d'élèves par semaine à qui j'enseigne les arts plastiques au primaire sont deux des raisons pour lesquelles je ne m'investis pas entièrement dans le processus de l'exposition scolaire. De plus, je ne vois l'élève qu'une seule fois par semaine pendant moins de soixante minutes. Bref, les conditions de travail de l'enseignant influencent grandement le choix de ne pas inclure l'élève dans cette étape. Daigneault (2016) dépeint les conditions de travail des enseignants en quatre catégories : organisationnel (horaire, temps alloué), matériel (local, lieux, budget), psychologique (niveau de stress, lourdeur de la tâche, reconnaissance par les pairs), pédagogique et didactique (suivre le PFÉQ (2001), suivre le programme d'arts plastiques). Plusieurs de ces conditions de travail sont présentes au quotidien dans mon enseignement : l'horaire, le temps alloué à chacun des groupes, le budget, le niveau de stress et la lourdeur de la tâche. Bref, la réalité scolaire et les conditions de travail de l'enseignant en arts plastiques sont problématiques et imposent à l'enseignant de faire des choix simples en ce qui concerne l'exposition scolaire.

D'ailleurs, il n'y a pas beaucoup de lieux où les travaux d'élèves peuvent être affichés. À l'école Notre-Dame-de-Fatima, l'enseignant en arts plastiques a accès à deux babillards et une vitrine. Le reste des corridors et l'entrée principale appartiennent à tous. L'enseignant en arts plastiques doit demander à la direction et aux autres enseignants la permission d'utiliser ces lieux. Cela demande une gestion du temps additionnelle et ainsi il s'expose à un possible refus. Ce manque d'espace peut grandement influencer l'enseignant à vouloir exposer les projets d'élèves par lui-même au lieu d'inclure l'élève dans cette étape.

Également, lorsque le spécialiste est en présence d'un groupe d'élèves, il est en responsable et il doit pouvoir voir ses élèves en tout temps. Il devient difficile de permettre à l'élève d'aller exposer son projet dans le corridor de l'école sans supervision. Avec certains groupes, la gestion d'élèves dans le corridor, sans supervision, peut devenir rapidement problématique. Alors, intégrer l'élève dans l'étape de l'exposition scolaire devient complexe.

En outre, l'élève a besoin de créer des projets en classe d'arts plastiques. En ayant une seule période d'arts plastiques par semaine, je concentre mon enseignement sur les compétences 1 et 2. Selon mon expérience, quand vient le moment d'apprécier ses réalisations personnelles, l'élève se montre moins coopératif et veut créer un autre projet au lieu de parler de celui qu'il a terminé. Par exemple, plusieurs élèves font des commentaires comme quoi ils n'aiment pas apprécier les œuvres. Certains ne veulent pas participer à l'activité d'appréciation. Tandis que d'autres vont faire le minimum pour arriver à un résultat. Pour répondre à cette compétence, l'élève doit remplir une fiche d'appréciation à la fin de certains projets. Le résultat écrit peut être discutable. L'élève pourrait vivre une activité de groupe où la compétence serait évaluée oralement, mais cela demande du temps et une gestion de classe plus complexe. Les fiches d'appréciation sont facilement intégrées à mon enseignement et permettent aux élèves de ne pas passer une période entière pour cette compétence. De plus, ces fiches d'appréciation répondent aux exigences du programme. Dans mon enseignement, l'élève devient un apprenant peu actif lors de l'évaluation de la compétence apprécier les œuvres d'art du PFÉQ (2001). Le manque de variété dans mon enseignement lors de la compétence 3 diminue la motivation de l'élève à vouloir la réaliser. Au lieu de trouver des moyens concrets pour changer mon enseignement, je constate que j'enseigne de moins en moins cette compétence à laquelle j'attribue seulement quelques périodes par année scolaire.

Bien que je sois consciente que la compétence 3 : apprécier les œuvres d'art, doit être plus souvent présente dans mon enseignement, je ne sais pas comment l'intégrer sans surcharger les cours et sans démotiver les élèves. Par quels moyens la compétence apprécier les œuvres d'art pourrait-elle être intégrée dans l'étape de l'exposition scolaire ? Le manque de continuité entre les compétences et l'exposition scolaire dans le PFÉQ (2001), les conditions de travail de l'enseignant en arts plastiques, le manque de lieux d'exposition scolaire et la supervision des élèves en classe et dans les corridors de l'école sont des facteurs qui influencent ma façon d'intégrer l'étape de l'exposition scolaire dans mon enseignement. En étant consciente de ces problèmes, j'aimerais arriver à intégrer les élèves dans l'étape de l'exposition scolaire.

Actuellement, je détermine quels projets vont être affichés dans les corridors de l'école, je prends seule les décisions et l'élève ne fait pas partie de ce processus. Lorsque je confirme auprès des élèves que leurs travaux vont être affichés dans le corridor, plusieurs ne veulent pas que je les affiche. D'autres font des commentaires comme quoi leur projet n'est pas assez complet, intéressant ou bien réalisé. Une de mes collègues enseignante en arts plastiques a un point de vue similaire en ce qui a trait à la réticence de l'élève à vouloir exposer.

Non, c'est vraiment juste quand c'est fini et que je leur dis que je vais les installer ou je vais les assembler, je vais mettre ton projet dans un livre, je vais mettre ton projet sur une vidéo. [Les élèves répondent] Non, je ne veux pas.

Enseignante spécialisée en arts plastiques, CSPI, entrevue mai 2017

Les réactions négatives des élèves face à l'exposition scolaire sont nombreuses dans plusieurs projets, à plusieurs niveaux et vécues chez plusieurs enseignants en arts plastiques. Ce problème n'est pas présent que dans mon enseignement. Cette recherche pourrait guider plusieurs de mes collègues vers une étape d'exposition scolaire plus harmonieuse et motivante pour les élèves.

#### 1.4 Problématique

Aujourd'hui, je me questionne sur ma pratique, mes approches, mes moyens et mes stratégies pédagogiques lors de l'étape de l'exposition scolaire. Lors de cette recherche, je ne veux pas oublier les conditions de travail et le milieu défavorisé qui influencent mon enseignement. Cette recherche a pour but de rendre actif l'élève dans la phase de l'exposition scolaire tout en incitant les élèves à vouloir exposer. Je constate que l'élève éprouve une plus grande réticence à vouloir exposer à partir du 2<sup>e</sup> cycle du primaire. Un plus grand nombre d'élèves veulent exposer les projets en première et deuxième année, tandis que l'on constate une courbe ascendante démontrant une augmentation de la réticence à vouloir exposer chez les élèves de troisième, quatrième, cinquième et sixième année. D'où vient cette plus grande réticence chez l'élève du primaire à partir du 2<sup>e</sup> cycle ? C'est ce qui explique que j'ai choisi de travailler avec un groupe de 3<sup>e</sup> cycle.

Bref, je souhaite élaborer des stratégies pédagogiques pour rendre l'exposition scolaire plus signifiante pour l'élève. Laurier (2014) explique l'importance de développer les habiletés de l'élève à commenter et juger ses apprentissages. Pour ce faire, il explique que favoriser le rôle actif de l'élève augmente sa responsabilisation. Il sera intéressant de constater la présence et l'engagement de l'élève dans la phase de l'exposition scolaire pour vérifier si cela influence sa motivation à vouloir exposer.

Le but est de rendre l'élève actif tout en développant chez lui de nouvelles compétences et en lui permettant d'acquérir de nouvelles connaissances. Daigneault (2016) explique le rôle de l'enseignant dans un contexte où l'élève est actif dans la construction de ses savoirs. « Le rôle de l'enseignant n'est pas de transmettre des connaissances inertes et décontextualisées, mais plutôt d'engager les élèves dans un processus de découvertes et d'actions engendrant l'activation de savoirs antérieurs et la mobilisation de

connaissances dans le développement de compétences » (*Ibid*, p. 11). En utilisant des stratégies motivationnelles telles que celles de donner un choix à l'élève parmi plusieurs de ses réalisations, ou de lui permettre de choisir l'emplacement dans l'école où il considère intéressant de placer sa réalisation, je pourrais ainsi voir l'élève en action dans la phase de l'exposition scolaire et influencer positivement ma recherche.

### 1.5 Question et objectifs de recherche

Pour faire suite à l'élaboration de la problématique, je m'interroge sur l'étape de l'exposition scolaire telle que je l'enseigne. Mon but est de changer ma pratique d'enseignement pour mieux répondre au besoin de l'élève. Je suis intéressée par l'idée de stratégies motivationnelles qui pourraient engager l'élève dans l'exposition de ses travaux.

La recherche s'intitule : Élaboration de stratégies motivationnelles pour engager l'élève dans le processus de l'exposition scolaire en arts plastiques au primaire en milieu urbain défavorisé. Plusieurs questionnements font surface. Est-ce qu'une visite au musée ou la présentation de la démarche créatrice d'un artiste à l'école peut développer l'esprit critique de l'élève et ainsi l'aider à mieux comprendre l'étape de l'exposition scolaire ? Est-ce que l'utilisation des nouvelles technologies peut motiver les élèves à exposer ? Est-ce qu'exposer en équipe est un levier pour motiver l'élève dans ce processus ? Est-ce que le choix de différents lieux possibles pour exposer son projet dans le corridor peut favoriser la motivation chez l'élève ? Comment rendre le processus de l'exposition scolaire significatif pour l'élève ?

Il me semble important de promouvoir l'exposition scolaire chez les élèves du primaire à travers la compétence 3. Par des notions didactiques et pratiques en enseignement des arts plastiques, par des assises théoriques et par un projet que je vais vivre avec un

groupe du troisième cycle, je vais répondre à ma question spécifique de recherche : Quelles sont les stratégies significatives pour motiver l'élève du primaire à s'engager dans le processus de l'exposition scolaire ?

L'objectif spécifique est d'élaborer un projet avec un groupe du primaire et d'analyser les différentes stratégies motivationnelles qui favorisent l'action de l'élève et les prises de décisions de ce dernier lors de la phase de l'exposition scolaire au primaire dans le but de rendre ce processus significatif pour l'élève. Pour y arriver, je développe ce projet en trois phases :

1. Identifier les stratégies motivationnelles pouvant favoriser l'action de l'élève dans l'étape de l'exposition scolaire.
2. Élaborer un projet significatif en arts plastiques permettant d'inclure l'élève dans l'étape de l'exposition scolaire. Réaliser le projet à l'école primaire Notre-Dame-de-Fatima auprès d'un groupe de 5<sup>e</sup> année.
3. Questionner l'élève face à son implication lors de l'étape de l'exposition scolaire.

Le tableau ci-dessous illustre la question et les objectifs de la recherche.

Tableau 1.1 Question et objectifs de la recherche

| Question spécifique de recherche   | Objectifs de la recherche   |
|--|---|
| Quelles sont les stratégies significatives pour motiver l'élève du primaire à s'engager dans le processus de l'exposition scolaire ? | Identifier les stratégies motivationnelles pouvant favoriser l'action de l'élève dans l'étape de l'exposition scolaire.   |
|  | Élaborer un projet significatif en arts plastiques permettant d'inclure l'élève dans l'étape de l'exposition scolaire. Réaliser le projet à l'école primaire Notre-Dame-de-Fatima auprès d'un groupe de 5 <sup>e</sup> année. |
|  | Questionner l'élève face à son implication lors de l'étape de l'exposition scolaire.  |

### 1.6 Pertinence de la recherche

Cette question principale m'amène d'abord à m'interroger sur la pertinence d'un tel processus : est-ce significatif pour l'élève de voir ses réalisations exposées ? Est-ce que l'utilisation d'approches et de stratégies motivationnelles pourrait faciliter l'implication de l'élève dans l'étape de l'exposition scolaire ? Si oui, quelles stratégies motivationnelles favorisent l'engagement et la motivation des élèves ?

Ce projet de recherche vise à améliorer ma pratique quant à l'implication de l'élève. Mon but est d'intégrer l'exposition scolaire dans une démarche socioconstructiviste puisque je veux que l'élève soit en action. La démarche socioconstructiviste est mise en lumière par les prises de décisions de l'élève, par l'action de ce dernier dans l'étape de l'exposition et par la capacité de l'élève à commenter sa réalisation. Je dois, pour y parvenir, changer mes pratiques enseignantes. La participation de l'élève et mon rôle d'enseignante en arts plastiques doivent être redéfinis lors de l'étape de l'exposition pour parvenir à améliorer ma pratique.

Les moyens peuvent être multiples. Voici quelques propositions à explorer : l'élève pourrait décider de faire une exposition collective pour diminuer le regard de l'autre sur sa réalisation. Il pourrait utiliser différentes technologies comme celle d'enregistrer sa voix pour parler de sa réalisation. Je pourrais contacter un musée ou inviter un artiste à l'école pour enrichir chez l'élève la compétence 3 : apprécier les œuvres d'art.

Ce chapitre a décrit la problématique, des prémices au problème de recherche, en passant par mon parcours d'études et mes expériences en enseignement. Le contexte est développé à travers le PFÉQ (2001), la discipline des arts plastiques, le milieu et la démarche de création. Les questions, les objectifs et la pertinence de la recherche y sont détaillés et confirment l'importance de tenter de répondre à ma question spécifique grâce à la rédaction de ce mémoire. Quelles sont les stratégies signifiantes pour motiver l'élève du primaire à s'engager dans le processus de l'exposition scolaire ?

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, j'aborde le cadre conceptuel. Dans un premier temps, je présente les fondements du PFÉQ (2001), l'approche socioconstructiviste, le programme des arts plastiques et la compétence disciplinaire 3. Dans un deuxième temps, je poursuis avec les notions d'exposition, de motivation et de représentation de soi développées par plusieurs auteurs et chercheurs. Nous y retrouvons les notions théoriques associées aux mots clés de cette recherche.

#### 2.1 Fondements du *Programme de formation de l'école québécoise*

Les sociétés actuelles ont connu plusieurs changements desquels ont découlé des réformes en éducation dans plusieurs systèmes éducatifs à travers le monde. Le Québec n'est pas une exception à la règle. La réforme mise en place au début des années 2000 avait pour but de rendre l'école accessible pour tous. De nos jours, nous constatons sa réussite.

La mission de l'école québécoise actuelle est composée de trois axes : instruire, socialiser et qualifier. Instruire implique de soutenir le développement cognitif de l'élève et que ce dernier maîtrise les savoirs. Socialiser suppose de préparer les élèves en privilégiant la démocratie, tout en veillant d'éviter toute forme d'exclusion d'un pair, dans le but de former des citoyens responsables. Qualifier favorise l'intégration sociale et professionnelle de l'élève en lui offrant un environnement sain, éducatif et adapté à

ses intérêts, à ses besoins et à ses aptitudes, ce qui contribuera à rendre la réussite accessible pour tous (PFÉQ, 2001). De ce fait, l'élève est un agent actif. « [L]’élève est le premier acteur dans le développement de ses apprentissages » (Daigneault, 2016, p. 10). Le rôle actif de l'élève est un important changement dans l'enseignement au Québec puisque cela change aussi le rôle que l'enseignant joue en classe. « D'une pédagogie centrée sur le contenu, on s'est dirigé vers une pédagogie axée sur l'apprentissage de l'élève, donc sur l'élève » (Archambault et Chouinard, 2016, p. 5). L'enseignant élabore des situations d'apprentissage en lien avec le quotidien de l'élève. Toutes les situations d'apprentissage prennent en considération les domaines généraux de formation – santé et bien-être; vivre-ensemble et citoyenneté; orientation et entrepreneuriat; environnement et consommation; et médias — qui englobent un ensemble de questionnements auxquels l'élève doit répondre tout au long de son parcours scolaire. Les domaines généraux de formation connectent l'élève à sa réalité, à ses besoins et à ses intérêts.

La structure du programme au primaire est séparée en trois cycles de deux ans. Chaque cycle comporte deux années au primaire. Le développement des compétences chez l'élève est soutenu par plusieurs interventions pédagogiques qui s'étirent dans le cycle. L'élève apprend à son propre rythme. L'évaluation est formative tout au long du cycle et son but est de soutenir l'élève dans le développement de ses compétences. L'évaluation est sommative lorsqu'on reconnaît le degré de développement des compétences de l'élève et que ce dernier est déterminé dans un bilan des apprentissages.

Quant aux neuf compétences transversales, elles sont plus complexes puisque leur développement est évolutif. À l'école comme à l'extérieur de l'école, elles sont en constante évolution, et ce, bien après l'école primaire. Les neuf compétences transversales sont regroupées sous quatre ordres : intellectuel; méthodologique; personnel et social; et de la communication.

### 2.1.1 Paradigme socioconstructiviste

Le terme socioconstructivisme est composé de deux mots soit *socio* et *constructivisme*. Le constructivisme « traduit l'idée que toute connaissance relève d'un processus de construction dont le principal acteur est l'apprenant » ([http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/cadre\\_theorique.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/cadre_theorique.pdf), p. 12). Le préfixe *socio* appuie sur l'importance de toutes les interactions sociales qui influencent le processus de construction chez l'apprenant. Dans le milieu de l'éducation, je constate l'influence des interactions sociales qui transforment plusieurs éléments du processus de construction. De ce fait, l'apprenant est influencé par ces facteurs externes (les ressources, les pairs, l'enseignant, le contexte environnemental, le contexte social). « Le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique qui postule que les connaissances sont construites par le sujet » (St-Onge, 2007, p. 9). L'apprenant construit ses savoirs influencés par ses interactions sociales.

### 2.1.2 Arts plastiques

Le domaine des arts est formé de quatre disciplines : l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. Son objectif général est de donner le goût à l'élève de créer, d'interpréter et d'apprécier différentes productions artistiques pour se familiariser avec ce domaine et ainsi intégrer les arts dans le quotidien de l'élève. La discipline des arts plastiques « vise, de façon plus spécifique, à éduquer l'élève sur le plan visuel, à développer son potentiel créateur et ses habiletés à s'exprimer, à symboliser et à communiquer par le biais de l'image, et ce, de façon continue tout au long du primaire » (Sylvestre, 2008, p. 27). Pour ce faire, l'élève chemine graduellement dans le développement de ses compétences. L'enseignant introduit de nouveaux outils pour permettre à l'élève un cheminement optimal à travers des évaluations formatives. De plus, il utilise la différenciation pour guider l'élève lors des situations d'apprentissage. « L'apprentissage des arts plastiques amène l'élève à vivre des expériences multiples

sur le plan affectif, cognitif, psychomoteur, social et esthétique » (PFÉQ, 2001, p. 210). L'élève a différentes possibilités de matériaux pour réaliser ses propres images artistiques (compétence 1) ou pour réaliser une image médiatique portant un message et s'adressant à un destinataire précis (compétence 2). L'esprit critique, le sens esthétique, les processus d'appréciation et de communication, le développement socioaffectif de l'élève et son développement intellectuel sont développés dans la compétence 3.

### 2.1.3 Discipline des arts plastiques : compétence 3

Compétence 3 : *apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celle de ses camarades.* L'appréciation d'objets culturels du patrimoine artistique et d'images médiatiques a été ajoutée dans le PFÉQ pour confirmer l'importance des médias dans la vie des élèves. Ce dernier doit être en contact avec le plus de formes d'art possible, comme le titre de cette compétence le précise, pour arriver à apprécier les créations artistiques d'hier et d'aujourd'hui. Plusieurs des neuf compétences transversales sont développées dans la compétence 3 soit : exploiter l'information, exercer son jugement critique, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication (*Ibid*, 2001). La réalisation de la compétence 3 se fait par de courtes activités en classe où l'élève doit décrire les matériaux, les éléments du langage plastique ou les émotions liées à l'image à analyser de façon verbale ou écrite.

## 2.2 Exposition en arts visuels

L'exposition en arts visuels est une « présentation publique d'œuvres artistiques agencées dans un espace en fonction d'un message, d'un thème, d'un point de vue particulier. Une exposition peut être consacrée à un ou plusieurs artistes (exposition solo, exposition collective), et sa durée peut être plus ou moins longue (exposition

temporaire, exposition permanente). »<sup>1</sup> L'artiste permet ainsi que son œuvre soit observée par le public. Selon Paillé (2004), bien que ce ne soit pas un passage obligé, l'exposition en arts visuels permet de reconnaître le statut social et professionnel de l'artiste. Généralement, l'artiste professionnel a recours à l'exposition de ses œuvres dans le but de créer un lien entre le public et l'œuvre, de maintenir son titre d'artiste professionnel et de générer des revenus par la vente de certaines de ses œuvres lors de l'exposition.

### 2.2.1 Exposition scolaire

L'exposition scolaire est « caractérisée par la présentation publique de travaux d'élèves, accomplis à l'école » (Sylvestre, 2008, p. 63). L'exposition scolaire peut « être une excellente motivation à une activité collective intéressante si la plus large initiative est laissée aux élèves. »<sup>2</sup> Il est intéressant de constater que l'exposition scolaire peut être source de motivation si l'élève est en action dans son élaboration. Selon Sylvestre (2008), bien que l'exposition scolaire soit peu documentée pour qu'on puisse définir ses composantes, elle est importante dans l'enseignement des arts plastiques au primaire. Par mon expérience en arts plastiques, je considère que l'exposition scolaire joue un rôle déterminant dans mon enseignement. J'affiche plusieurs travaux d'élèves dans les corridors de l'école tout au long de l'année scolaire et cela met en valeur les techniques apprises et thèmes abordés avec les élèves. Selon Sylvestre (2008), l'exposition en art en milieu scolaire et l'exposition scolaire des projets d'élèves peuvent répondre à certaines exigences du programme.

---

<sup>1</sup> Ouvrage en ligne : Le grand dictionnaire terminologique, Office québécois de la langue française. [[http://www.granddictionnaire.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=26541166](http://www.granddictionnaire.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26541166)]

<sup>2</sup> Ouvrage en ligne : Le grand dictionnaire terminologique, Office québécois de la langue française. [[http://www.granddictionnaire.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=8991253](http://www.granddictionnaire.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8991253)]

« L'exposition d'art en milieu scolaire a aussi pour but de transmettre des savoirs, de faire comprendre, connaître et apprécier. Depuis les années 1980, l'enseignant en arts plastiques au primaire doit s'assurer que l'élève acquiert les moyens de connaître et d'apprécier l'art. Par ce fait, nous croyons que l'exposition d'œuvres d'art autant que celle des travaux d'élèves satisfait à cette exigence » (Sylvestre, 2008, p. 66).

En plus d'enrichir la vie scolaire, de transmettre des connaissances et des savoirs, l'exposition scolaire est un moyen que l'enseignant peut utiliser pour répondre aux exigences du PFÉQ (2001). « Par le biais de l'exposition, l'enseignant va, d'autre part, les amener à présenter leurs propres réalisations et à voir celles des autres » (*Ibid*, p. 64). L'exposition scolaire peut devenir un moyen intéressant pour répondre à la compétence 3 : apprécier des œuvres d'art.

### 2.3 Motivation

La motivation est un « ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent. »<sup>3</sup> La motivation qui est toujours dynamique et en mouvance permet à l'individu d'atteindre un but par le déclenchement de comportements ou par la modification de certains comportements chez ce dernier. « La motivation est un concept hypothétique, c'est-à-dire qu'elle ne s'observe pas directement, mais par l'entremise de ses manifestations, principalement par le comportement de la personne » (Archambault et Chouinard, 2016, p. 160). L'action de l'individu est primordiale pour atteindre une certaine motivation. C'est un : « ensemble de besoins et d'aspirations qu'un individu tente de

---

<sup>3</sup> Ouvrage en ligne : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.  
[<http://www.cnrtl.fr/definition/Motivation>].

satisfaire et de réaliser par l'accomplissement d'un acte. La motivation au travail est donc la recherche de la réalisation de cet ensemble par l'accomplissement d'un travail donné. »<sup>4</sup> Cette définition de la motivation au travail peut être transférée à la motivation scolaire comme étant l'ensemble des aspirations et des besoins de l'élève le poussant à accomplir un projet donné.

### 2.3.1 Motivation scolaire

La motivation est présente à l'école et son importance est grande face à l'implication de l'élève en classe. « Elle représente un état psychologique qui prédispose l'élève à s'engager activement dans ses apprentissages, à adopter des comportements pour parvenir aux objectifs qu'il s'est fixés et à persévérer malgré les difficultés qu'il éprouve » (Archambault et Chouinard, 2016, p. 160). Selon les chercheurs Rolland Viau et Roland Louis, la motivation se situe dans le courant sociocognitif où la personnalité de l'élève et son environnement sont en interaction et s'influencent dans une dynamique motivationnelle. Bien que la motivation soit difficilement quantifiable, elle est présente dans mon sujet de recherche et mérite toute notre attention. « La motivation de l'étudiant en contexte scolaire est un phénomène complexe qui prend sa source dans les perceptions qu'a l'étudiant de lui-même et de son environnement et que ces perceptions ont des conséquences importantes sur son apprentissage » (Viau et Louis, 1997, p. 15). Selon Ruel (1987), la représentation de soi influence la motivation chez l'élève. « Meilleure est la représentation de soi en regard d'un objet à atteindre, plus intense sera la motivation pour atteindre un but » (*Ibid*, p. 239). Par le fait même,

---

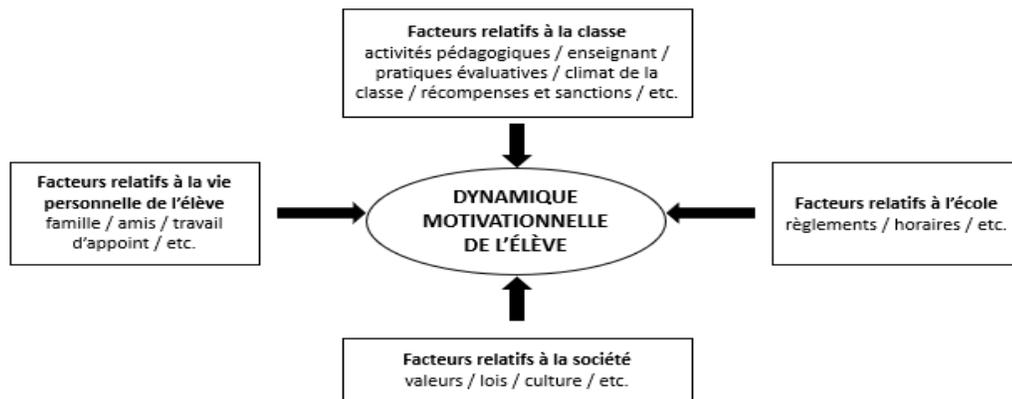
<sup>4</sup> Ouvrage en ligne : Le grand dictionnaire terminologique, Office québécois de la langue française. [[http://www.granddictionnaire.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=17021555](http://www.granddictionnaire.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=17021555)]

la représentation de soi est déterminante dans cette recherche puisqu'elle peut influencer l'élève dans sa dynamique motivationnelle.

#### 2.4 Motivation à apprendre de Viau

Viau (2009) décrit la motivation de l'élève dans une dynamique motivationnelle complexe qui est influencée par plusieurs facteurs. Ces facteurs sont classés en quatre catégories : ceux ayant trait à la vie personnelle de l'élève, ceux liés à la société, ceux relatifs à l'école et ceux qui sont associés à la classe.

Figure 2.1 Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève<sup>5</sup>



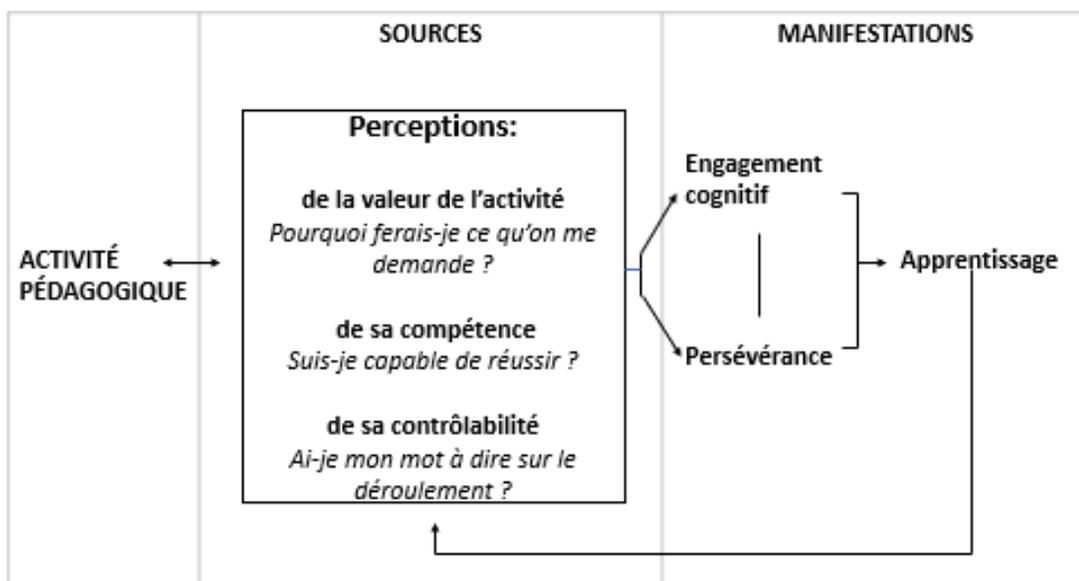
Pour ce qui concerne l'influence de l'enseignant sur la motivation de l'élève, Viau (2009) analyse plus particulièrement les facteurs relatifs à la classe dans le but de

---

<sup>5</sup> Viau, 2009, p. 70.

confirmer l'importance de l'implication de l'enseignant dans le parcours de ses élèves et de leur dynamique motivationnelle en contexte scolaire.

Figure 2.2 La dynamique motivationnelle de l'élève<sup>6</sup>



L'activité pédagogique introduite par l'enseignant influence trois perceptions chez l'élève : la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence et la perception de contrôlabilité de l'élève. De ces trois perceptions découlent des manifestations tangibles que l'enseignant peut reconnaître chez ses élèves. L'engagement dans l'activité pédagogique et la persévérance de l'élève peuvent être variables en fonction des apprentissages liés à l'activité pédagogique. Nous retrouvons cinq facteurs relatifs à la classe : les activités pédagogiques; l'enseignant; les pratiques évaluatives; le climat de la classe; les récompenses et sanctions. Ce sont les cinq

<sup>6</sup> Viau, 2009, p. 52.

facteurs sur lesquels l'enseignant a un pouvoir d'action, pour motiver ses élèves. Plus concrètement, Viau (2009) décrit dix conditions motivationnelles dont l'enseignant doit tenir compte lors de la création d'activités pédagogiques. « Pour qu'elle puisse accroître la motivation des élèves, une activité d'apprentissage doit respecter un certain nombre de conditions. Selon divers chercheurs, les plus importantes sont au nombre de dix (Brophy, 2004; Stipek, 2002; Paris et Turner, 1994) » (*Ibid*, p. 80). Cela permet de mieux encadrer l'élève et de maintenir positivement sa dynamique motivationnelle en classe.

#### 2.4.1 10 conditions motivationnelles de Viau

Viau (2009) explique que l'enseignant peut influencer la motivation à apprendre chez l'élève à travers les facteurs relatifs à la classe. Selon l'auteur, les activités pédagogiques que l'enseignant propose aux élèves est un facteur important de leur motivation. De plus, il détermine 10 conditions motivationnelles qui favorisent l'activité d'apprentissage lors de la réalisation d'un projet (*Ibid*, 2009). 1) une activité doit comporter des buts et des consignes claires; 2) une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève; 3) une activité doit amener à la réalisation d'un produit authentique; 4) une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités; 5) une activité doit représenter un défi pour l'élève; 6) une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève; 7) une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix; 8) une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres; 9) une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire; 10) une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante. Dans cette recherche, je vais utiliser les 10 conditions motivationnelles. De ces conditions motivationnelles naîtront des stratégies qui favoriseront la motivation de l'élève à vouloir exposer.

## 2.5 Motivation scolaire de Vianin

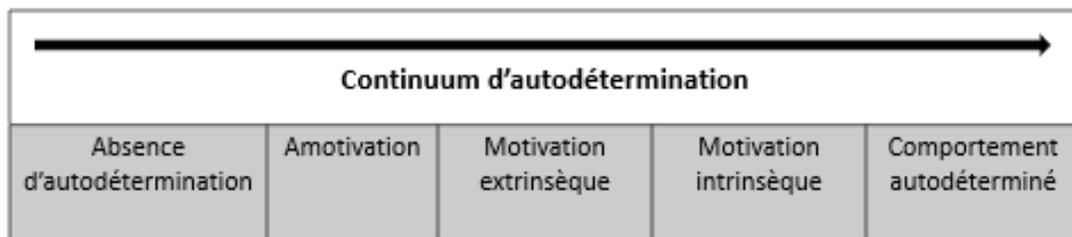
Vianin (2007) se questionne sur la manière de susciter le désir d'apprendre chez l'élève du point de vue des références théoriques sur la motivation et du point de vue pratique en analysant un projet pédagogique. Il constate l'importance de la motivation chez l'élève dans l'apprentissage. Il considère la motivation comme étant le moteur de l'apprentissage. Sans motivation, l'apprentissage ne peut pas avoir lieu.

« L'étymologie du mot « motivation » – du latin *movere*, qui signifie se déplacer – confirme sa vertu première : début et source de tout mouvement. En fait, tout apprentissage dépend d'elle. Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit – et même du corps, tout apprentissage est impossible. Véritable moteur de l'activité, elle assure, en plus du démarrage, la direction du « véhicule » et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles » (*Ibid*, p. 21).

L'importance de la motivation scolaire dans l'acquisition des connaissances, le développement des compétences et l'apprentissage chez les élèves est indéniable. De plus, Vianin (2007) souligne l'importance de laisser l'initiative à l'élève à plusieurs étapes, soit pour choisir les moyens ou les procédures en classe, le but de l'activité ou encore les modalités d'évaluation. Cela développe chez l'élève son sentiment de compétence tout comme Viau (2009) le décrit dans la dynamique motivationnelle. En donnant une certaine liberté à l'élève et en lui permettant de faire des choix, sa motivation face à l'apprentissage en est augmentée. Vianin (2007) décrit aussi le concept d'amotivation. L'amotivation est un état où la motivation est absente. Un élève qui est amotivé ne voudra pas s'engager dans sa tâche. Vianin (2007) situe les formes

de motivation sur un continuum d'autodétermination. La lecture se fait de gauche à droite.

Figure 2.3 Continuum d'autodétermination<sup>7</sup>



De l'absence totale de motivation à la motivation intrinsèque de laquelle découle le comportement autodéterminé, l'élève se situe sur ce continuum de motivation. Vianin (2007) explique l'importance de donner des choix à l'élève pour engager son processus d'autodétermination et son sentiment de compétence. Plus l'élève développe son intérêt et sa curiosité en lien avec l'apprentissage, plus ce dernier se sent compétent. Lorsque l'élève se situe dans une motivation extrinsèque, ce dernier est motivé par un agent externe. La cause de sa motivation n'est pas définie par ses intérêts. L'élève a comme but de faire plaisir à l'agent externe, afin d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition. Le but de l'enseignant est de diriger les élèves vers la motivation intrinsèque.

## 2.6 Modèle d'intervention CLASSE d'Archambault et Chouinard

Archambault et Chouinard se penchent sur les différentes pratiques pédagogiques qui influencent la persévérance et l'engagement de l'élève. Selon ces auteurs (2016), ce modèle d'intervention est composé de 6 dimensions : *Conceptions, Latitude, Ambiance,*

<sup>7</sup> Vianin, 2007, p. 31.

*Situations d'apprentissage, Soutien et Évaluation.* La première lettre de chacune de ces dimensions forme le mot CLASSE. Selon ces auteurs, l'engagement de l'élève est influencé par les perceptions, les besoins de l'élève et le contexte. Le rôle de l'enseignant est important dans les 6 dimensions de ce modèle d'intervention.

- *Conceptions* : l'enseignant est un guide, il se donne en exemple, il souligne les forces et succès des élèves, il propose des défis réalistes, il évite les punitions associées aux situations d'apprentissage et favorise les récompenses.

- *Latitude* : l'enseignant donne à l'élève la possibilité de faire des choix, de prendre des décisions, lui offre des options pour les tâches, contenus et procédures. Il aide l'élève à atteindre des objectifs à court, moyen et long terme, lui permet de planifier son horaire et l'encourage.

- *Ambiance* : l'enseignant doit instaurer et maintenir une ambiance propice à l'apprentissage. Il doit communiquer ses attentes de façon claire et avertir des conséquences possibles en cas de non-respect des consignes, garder l'attention chez l'élève, recentrer rapidement l'élève pour maintenir sa motivation, encourager la collaboration entre les pairs et diminuer toute forme de compétition.

- *Situations d'apprentissage* : l'enseignant doit présenter, choisir et animer des situations d'apprentissage qui n'affecteront pas négativement la motivation à apprendre chez l'élève. Il doit définir ses attentes, faire comprendre l'utilité de l'apprentissage, introduire des tâches stimulantes variées. Tous les élèves doivent participer. Il doit enseigner des stratégies d'apprentissage efficaces pour que l'élève vive une réussite.

- *Soutien* : l'enseignant doit encourager les efforts de l'élève, célébrer ses progrès et succès et être constamment accessible pour le soutenir.

- *Évaluation* : l'enseignant doit évaluer l'élève sans le décourager, éviter la comparaison entre les pairs, offrir à l'élève de se reprendre, varier ses pratiques évaluatives et l'approche qualitative lors de l'évaluation, faire des retours sur l'évaluation et éviter tout jugement.

Selon les auteurs Archambault et Chouinard (2016), l'enseignant influence grandement la motivation scolaire de l'élève. « Il détient en effet les informations sur les compétences qu'ils doivent cultiver, il organise les activités pédagogiques, il évalue leur travail, etc. Qui plus est, ses élèves le considèrent comme un expert dont le jugement fait autorité dans la ou les disciplines qu'il enseigne. Ainsi, même s'il ne maîtrise pas tous les déterminants liés à la motivation, l'enseignant demeure un acteur privilégié de la motivation à apprendre » (*Ibid*, p. 189). Plusieurs des stratégies motivationnelles que je vais utiliser dans cette recherche sont inspirées d'actions de l'enseignant dans le modèle de la CLASSE d'Archambault et Chouinard (2016). De ce fait, je vais pouvoir agir positivement sur la motivation à apprendre de l'élève.

## 2.7 Représentation de soi

La représentation de soi peut prendre plusieurs formes dont celle de l'exposition scolaire des travaux d'élèves dans les corridors de l'école. L'élève se voit à travers l'un de ses travaux, il peut en être fier, comme il peut avoir peur d'être jugé.

« Se représenter à soi-même, c'est une façon de "se voir", de se concevoir, tel qu'on se perçoit à partir de ou à travers ses expériences quotidiennes et les comparaisons qu'on établit entre soi et les autres... Se représenter à soi-même devient, ainsi, une sorte de jugement, plus subjectif qu'objectif, que l'on porte sur soi; c'est une image mentale concrète que l'on a de soi, et qui qualifie l'estime envers soi » (Ruel, 1987, p. 245).

L'élève développe sa représentation de soi tout au long de son parcours scolaire. Bien que la représentation de soi est un concept qui englobe plusieurs facteurs chez l'élève, Mohamed Dorai a réalisé une recherche en lien avec la représentation de soi des élèves du primaire. « Les jeunes sont d'abord handicapés par leur appartenance socioéconomique, puis par l'idée de force qu'ils se font d'eux-mêmes » (Dorai, 1988, p. 65). L'appartenance socioéconomique de l'élève semble jouer un rôle important dans le concept de la représentation de soi chez l'élève. Cette affirmation suscite donc un questionnement sur la représentation de soi à travers l'exposition scolaire en milieu défavorisé et sur le groupe que je vais cibler dans le cadre de ma recherche puisqu'il proviendra d'un milieu socioéconomique faible. Dans cette recherche, je dois être consciente de la question de la représentation de soi des élèves. Pour certains, c'est peut-être la raison pour laquelle ils ne veulent pas exposer leurs projets et se sentent non compétents lorsqu'ils voient leurs projets exposés dans les corridors de l'école. Selon Viau (2007), l'élève qui doute de sa compétence va trouver des stratégies d'évitement et son engagement cognitif ainsi que sa persévérance vont en être affectés. De plus, ses apprentissages liés à l'activité pédagogique en seront influencés. Ainsi, une faible représentation de soi peut jouer un rôle important dans la perception de compétence de l'élève. Si l'élève ne se trouve pas assez bon en peinture, en dessin, en sculpture ou s'il se compare à ses pairs, son estime de soi en souffrira. « Il existe donc un fort risque de contamination d'une difficulté passagère à une mauvaise estime de soi en tant que personne. Or la motivation est très liée à l'image de soi » (Vianin, 2007, p. 39). En tant qu'enseignante en arts plastiques, je dois prendre conscience que l'exposition scolaire des travaux des élèves renvoie à une représentation de soi qui peut jouer un rôle dans la motivation de l'élève à vouloir exposer ses projets.

## 2.8 Stratégies motivationnelles

Les stratégies motivationnelles peuvent influencer la motivation de l'élève à vouloir exposer ses projets. Je me suis inspirée des 10 conditions motivationnelles de Viau (2007) pour élaborer des stratégies motivationnelles applicables lors de la réalisation d'une activité pédagogique. Je vais choisir plusieurs de ces stratégies motivationnelles pour les intégrer dans mon projet/exposition en classe avec le groupe d'élèves de 5<sup>e</sup> année du primaire et ainsi tenter de motiver l'élève à vouloir exposer son projet.

Tableau 2.1 Conditions motivationnelles vs Stratégies motivationnelles

| 10 conditions motivationnelles de Viau (2007)                         | Stratégies motivationnelles pour la réalisation du projet de cette recherche-action  |
|---|--|
| Une activité doit comporter des buts et des consignes claires         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inscrire au tableau les objectifs du projet (carton qui sera toujours affiché)</li> <li>- Inscrire au tableau les consignes du projet (carton qui sera toujours affiché)</li> </ul> |
| Une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève                | - Le projet devra parler de leur école et de leur appartenance au milieu   |
| Une activité doit amener à la réalisation d'un produit authentique    | - Chaque projet sera unique et représentera l'élève ou le groupe d'élèves.   |
| Une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités | - Permettre à l'élève de choisir parmi différents matériaux.   |
| Une activité doit représenter un défi pour l'élève                    | - Permettre à l'élève de participer au processus de l'exposition scolaire.   |

|  |  |
|--|--|
| Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève                         | - Guider l'élève et lui donner assez de temps pour réaliser un projet dont il est fier et qu'il veut exposer dans l'école. |
| Une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix     | - Choix de différents matériaux pour créer son projet.<br><br>- Choix de différents emplacements pour exposer son projet.  |
| Une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres | - Permettre à l'élève de travailler en équipe ou seul.   |
| Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire                            | - Permettre à l'élève d'exprimer oralement et à l'écrit les étapes, le résultat final et son implication dans le projet.   |
| Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante.                 | - Permettre à l'élève de prendre conscience du temps alloué et avoir une ou deux périodes additionnelles s'il en a besoin. |

Voici les stratégies motivationnelles que je vais utiliser tout au long du projet/exposition.

- 1- À chaque période, les élèves pourront se référer au tableau où seront affichés : les objectifs, le temps et les consignes (buts précis, consignes claires et une période de temps suffisante).
- 2- Le sujet du projet est de parler de son école, de son appartenance à l'école à travers les arts plastiques (activité signifiante).

- 3- Permettre à l'élève de choisir parmi différents matériaux (activité diversifiée).
- 4- Permettre à l'élève de choisir un lieu où exposer son projet et le faire participer dans l'étape de l'exposition scolaire (activité comportant un défi).
- 5- Choisir parmi différents matériaux, différents emplacements pour l'exposition (responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix).
- 6- Permettre à l'élève de travailler seul ou en équipe (interagir et collaborer avec les autres).

Ce chapitre a défini les principaux éléments du cadre conceptuel. Il a exposé les fondements du PFÉQ (2001), l'approche socioconstructiviste, le programme des arts plastiques ainsi que les références théoriques et concepts associés aux notions d'exposition, de motivation et de représentation de soi. Ceux-ci viendront soutenir l'analyse des données. Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie.

## CHAPITRE III

### PLAN MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, j'aborde la méthodologie en rappelant la problématique et les objectifs de la recherche. Dans un premier temps, je présente l'approche méthodologique et la démarche de recherche-action. Dans un deuxième temps, je poursuis par la description de l'échantillon et de son contexte, par les outils de collecte de données et par les procédures d'analyse et d'interprétation des données. Dans un troisième temps, je traite de la crédibilité et des limites de la recherche, ainsi que de l'aspect éthique de cette dernière. Pour terminer avec la description du projet artistique et pédagogique.

#### 3.1 Rappel de la problématique et des objectifs de la recherche

Pour comprendre le choix de l'approche méthodologique, il faut se remémorer le problème et les objectifs de la recherche. Jusqu'à ce jour, dans ma pratique d'enseignante d'arts plastiques, je choisis les projets d'élèves qui seront exposés, je prends seule les décisions et l'élève n'est pas présent lors de l'étape de l'exposition. De ce fait, je constate que ce dernier est réticent et qu'il n'est pas motivé à vouloir exposer ses réalisations. Par cette recherche, je souhaite améliorer mon enseignement en impliquant l'élève lors de cette étape et ainsi le motiver à exposer ses réalisations. Comme développé dans la problématique, je me questionne sur l'importance d'engager l'élève dans le processus de l'exposition en arts plastiques à l'école en élaborant des

stratégies motivationnelles qui pourront le guider à vouloir exposer ses projets. Mon objectif spécifique est d'élaborer un projet avec un groupe du primaire en utilisant différentes stratégies motivationnelles pour engager l'élève lors de l'étape de l'exposition. Pour y arriver, je développe ce projet en trois phases : l'identification de stratégies motivationnelles favorisant l'engagement de l'élève dans le processus de l'exposition, l'élaboration et la mise en application d'un projet significatif en arts plastiques et l'analyse de la motivation de l'élève face à son implication lors de l'exposition de son projet.

### 3.2 Approche qualitative/interprétative et perspective critique

La méthode qualitative/interprétative permet de collecter des données dans le but de répondre à la question de recherche. Cette méthode « permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 126). Grâce à l'accumulation et à l'analyse des données, le chercheur obtient des explications et peut répondre à la question. La méthode qualitative/interprétative me semble appropriée pour conduire cette recherche puisque j'élabore des stratégies motivationnelles pouvant être introduites dans un projet en arts plastiques auprès d'un groupe d'élèves du primaire. Le milieu avec lequel je conduis cette recherche-action est dynamique. Les données sont contextuelles, donc elles peuvent être transférables dans un autre contexte jusqu'à une certaine mesure puisque les participants vont aussi orienter et influencer les résultats de la recherche. Bref, c'est un milieu en mouvance tout comme pour cette recherche où les acteurs ne sont pas neutres : « leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influent sur leur conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectif, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche » (*Ibid*, p. 128). Je tente de mieux comprendre le rôle des élèves lors de la phase de

l'exposition en arts plastiques en incluant l'action et la prise de décision des élèves. Mon rôle d'enseignante est de guider l'élève dans le processus d'exposition en ayant comme fondation plusieurs stratégies motivationnelles qui amènent l'élève à vouloir exposer son projet. Cette recherche qualitative/interprétative met en question ma pratique enseignante à travers une perspective critique dans le cadre d'une recherche-action.

La perspective critique est associée à la méthodologie de la recherche-action. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), le chercheur est un acteur qui influence les transformations liées à la recherche. Ce dernier participe activement à la transformation d'une dynamique de la recherche. Je me questionne sur ma pratique enseignante quant à la motivation de l'élève dans le processus de l'exposition en arts plastiques au primaire. Pour cette raison, je confirme la perspective critique dans cette recherche. Dans la perspective critique de la recherche, « le savoir permet de mettre au jour les structures auxquelles l'individu recourt pour comprendre sa réalité. Le savoir est aussi instrument d'émancipation » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 115). Le savoir qui sera généré par cette recherche me permettra d'améliorer ma pratique et de m'émanciper en tant qu'enseignante.

### 3.2.1 Démarche de recherche-action

La recherche-action prend sa source dans le pragmatisme. Le pragmatisme est un concept théorique selon lequel la vérité se trouve dans ce qui fonctionne dans le réel. Le mouvement philosophique du pragmatisme a fait naître la recherche-action où le chercheur doit se mettre en action dans sa pratique pour arriver à voir comment l'améliorer. Selon Lewin (1946), la recherche ayant une pratique sociale doit être en mouvance avec son milieu. Une recherche théorique ne suffit pas à changer ou améliorer son milieu. Dû à la complexité et à la variabilité des problèmes de recherche, des milieux et des participants, le chercheur doit être en action pour mieux comprendre

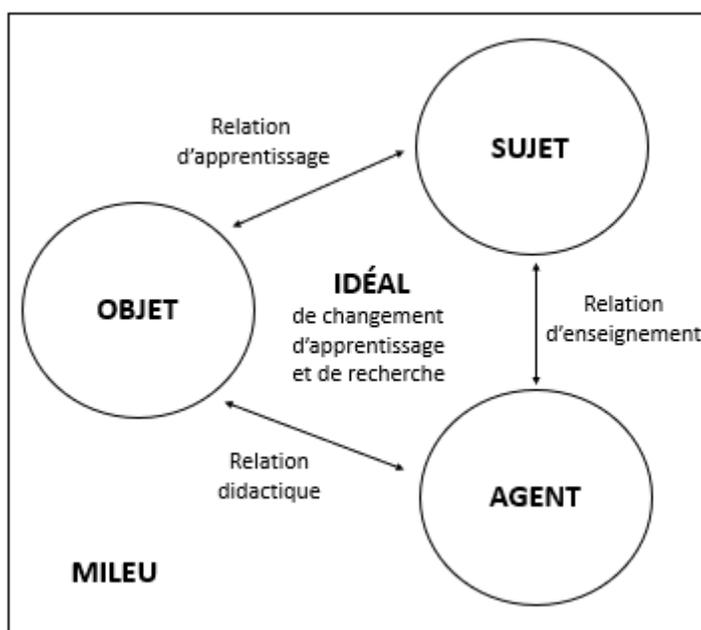
et répondre à sa problématique. Le domaine de l'éducation est favorable à cette forme de recherche puisque le milieu, les élèves, l'enseignant et la notion à transmettre sont toujours en mouvance. Les problèmes que l'enseignant rencontre ne peuvent pas être surmontés ou résolus par une notion théorique, mais peuvent l'être par l'action de ce dernier dans son milieu social. « La recherche-action est considérée comme un levier incontournable pour que la communauté des chercheurs en éducation puisse espérer assumer son rôle, c'est-à-dire améliorer l'éducation et favoriser l'apprentissage et la réussite » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 187). Le chercheur se questionne sur un problème vécu dans son milieu de travail. Son but est de cibler une situation pédagogique problématique, d'y apporter des changements, d'augmenter ses connaissances sur ce sujet et d'ainsi changer sa pratique enseignante. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), la recherche-action est composée de 6 étapes qui ne sont pas nécessairement vécues de façon linéaire et qui correspondent : « 1) à la définition d'un problème; 2) à la définition d'un état désiré au regard de cette problématique; 3) à sa conceptualisation d'un plan; 4) à sa mise en œuvre; 5) à son évaluation; 6) à la diffusion » (*Ibid*, p. 192). Pour parvenir à répondre à la question de recherche sans tomber dans le jugement, le chercheur doit utiliser différents outils de collecte et d'analyse des données. Les photographies, le carnet de traces, le questionnaire, l'entrevue et l'analyse sont ceux que j'ai décidé de favoriser pour la collecte des données dans cette recherche.

### 3.3 Situation pédagogique

En éducation, l'action est définie par une situation pédagogique. « Une personne ou une équipe de partenaires engagée dans une recherche-action vise à modifier, à éduquer et à améliorer les connaissances sur ces quatre composantes ou sur les relations d'apprentissage, d'enseignement et didactiques qui s'établissent entre elles » (*Ibid*, p.

188). Cette situation pédagogique a été développée, entre autres, par Legendre (2005) avec le modèle SOMA.

Figure 3.1 Modèle de la situation pédagogique<sup>8</sup>



Le modèle systémique de la situation pédagogique de Legendre a pour nom le modèle SOMA. Le (S) est le sujet, soit l'apprenant. Le (O) est l'objet qui est le savoir à atteindre. Le (M) est le milieu scolaire, l'administration et les moyens utilisés (temps, local, équipement, budget). Le (A) représente l'agent qui peut être l'enseignant, les autres élèves ou le matériel pédagogique. Plusieurs relations émergent de ce modèle. Au centre, nous y retrouvons les relations pédagogiques. Entre le Sujet et l'Objet, il y a la relation d'apprentissage. Entre l'Objet et l'Agent, la relation didactique prend place.

<sup>8</sup> Karsenti et Savoie-Zajc, p. 188, adapté de Legendre (2005) et Pratt (2005).

Entre l'Agent et le Sujet, une relation d'enseignement émerge. Le Milieu est la structure de la classe, les ressources disponibles et l'environnement culturel et socio-économique qui influence le Sujet, l'Objet et l'Agent. De ce fait, je prends en considération le milieu scolaire dans cette recherche. Ensuite, la planification que nous retrouvons dans la relation didactique entre l'Agent et l'Objet sera développée à travers le projet de recherche. De plus, les caractéristiques du Sujet vont être analysées : physiques (âge), affectives (motivation, estime de soi), cognitives (savoirs, stratégies) et sociales (interrelations, intégrations). Finalement, les stratégies pédagogiques et les démarches d'apprentissage qui se retrouvent dans la relation d'apprentissage entre le Sujet et l'Objet seront des outils que l'élève utilisera dans le projet. Le modèle SOMA met en place les assises du contexte de cette recherche pédagogique.

### 3.4 Description de l'échantillon et du contexte de la recherche

La recherche sera réalisée au printemps 2020 en milieu urbain défavorisé dans une école primaire de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île à Montréal. « Les données relatives à la défavorisation en milieu scolaire sont calculées à l'aide de deux variables : l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice du milieu socio-économique (IMSE). »<sup>9</sup>

La recherche sera réalisée à partir d'un échantillon naturellement formé par un groupe d'élèves du régulier composé d'environ 25 élèves. Je ne serai ni l'enseignante titulaire du groupe ni l'enseignante d'arts plastiques du groupe. Le groupe d'élèves fera partie d'une école où j'ai déjà enseigné les arts plastiques. Puisque je ne serai pas leur

---

<sup>9</sup> Ouvrage en ligne : Éducation et enseignement supérieur. [<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>].

enseignante lors de la durée du projet, il n'y aura pas de problème éthique lié à l'évaluation du projet. Le groupe choisi sera un groupe du 3e cycle du primaire puisque « selon l'Écuyer (1978), le développement du concept de soi subit vers 10-12 ans une confirmation et une relative stabilisation suivie vers la fin de cette période d'une tendance à la différenciation auprès d'une population qui se trouve dans cette période relativement stable » (Doraï, 1988, p. 59). C'est pourquoi choisir un groupe du 3e cycle semble représenter un échantillon stable d'élèves qui pourraient être motivés à exposer leurs projets d'arts plastiques.

### 3.5 Outils de collecte de données

Mon rôle sera de réaliser toutes les étapes d'un projet en arts plastiques avec le groupe ciblé. À partir d'une carte d'idées réalisée avec les élèves du groupe, nous allons pouvoir développer des idées autour d'un thème commun. Je vais leur proposer quelques techniques et les élèves pourront les tester dans leur carnet de traces. Le but est de développer les compétences de l'élève et lui permettre d'acquérir de nouvelles connaissances en lien avec l'appréciation artistique. Ainsi, l'élève sera mieux outillé pour réaliser l'étape de l'exposition scolaire. Je pourrai alors guider l'élève tout au long de son processus de création.

Je serai présente en classe une fois par semaine pendant cinq à sept semaines pour réaliser cette recherche. Mon but est de simuler l'horaire des enseignants en arts plastiques. Je vais donc interagir avec les élèves pendant cent-vingt minutes chaque semaine dans l'idée de pouvoir transférer ce projet à ma réalité d'enseignante spécialisée en arts plastiques au primaire. Chaque semaine représentera deux cours d'arts plastiques de soixante minutes. Le titulaire de classe sera présent pour photographier les actions de l'élève et mes interventions dans le but d'enrichir mes données. Puisque mon objectif est de représenter la réalité scolaire d'un enseignant en

arts plastiques au primaire, je n'ai pas l'intention de faire une recherche collaborative avec l'enseignant du groupe ciblé. Ainsi, je vais enseigner seule le projet et je vais aider les élèves tout au long du processus en recréant le contexte scolaire d'un enseignant en arts plastiques au primaire.

Cependant, il faut mentionner ici qu'un événement inattendu survenu le 13 mars 2020 a modifié ma collecte de données. À ce moment-là, les élèves avaient réalisé le questionnaire d'avant-projet, ils avaient fait leurs choix dans le carnet de traces, ils avaient réalisé leurs croquis et ils étaient en train de terminer leur projet d'arts plastiques. C'est à ce moment-là que le gouvernement du Québec a pris la décision de fermer les écoles à cause de la situation pandémique de la Covid-19. Le 13 mars 2020, l'école primaire Notre-Dame-de-Fatima a fermé ses portes dû à la pandémie. Cette mesure a persisté dans le temps jusqu'à la fin de l'année scolaire 2019-2020. C'est pourquoi j'ai décidé de poursuivre ma collecte de données à distance. Le questionnaire d'après projet et l'entretien en sous-groupe se sont déroulés par visioconférence avec l'application TEAMS. Cette application était utilisée dans l'école et m'a permis de terminer mon projet à distance. Compte tenu des circonstances exceptionnelles, j'ai choisi de poursuivre le projet d'exposition virtuellement en faisant un montage avec des photographies de leur projet et des différents lieux dans l'école où les élèves avaient l'intention d'exposer selon les données ramassées dans leur carnet de traces. Les résultats de cette exposition virtuelle ont été présentés aux élèves lors d'une rencontre par vidéoconférence TEAMS.

### 3.5.1 Photographies

Je vais utiliser la documentation photographique pendant les périodes où je serai présente en classe. Les photographies prises tout au long du projet vont me servir de traces pour réfléchir et revenir sur certains moments importants dans cette recherche. Les photographies pourront m'aider à compléter les réflexions écrites dans mon carnet

de traces. Elles « permettent de conserver la trace d'actions, [...] d'échanges, de réalisations qui balisent cette démarche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 204). Elles vont me servir de point de repère face aux différentes étapes de mon projet de recherche. Elles vont aussi m'être utiles lors de l'entretien semi-dirigé de groupe puisque je vais les montrer aux élèves et ainsi leur donner des exemples visuels de leurs projets.

### 3.5.2 Carnet de traces

Je vais avoir un carnet de traces tout au long de ma recherche-action qui permettra de situer le contexte, l'analyse du projet, l'environnement, les participants et mes réactions pertinentes. Le carnet de traces détaillera ma recherche sur le terrain. « Il spécifie habituellement : 1) le moment où l'information est consignée (date et heure); 2) une description d'un ou plusieurs événements ou actions; 3) une analyse réflexive qui témoigne d'une prise de recul vis-à-vis d'une action ou d'un ensemble d'actions mises en relation » (*Ibid*, p. 202). Ainsi, je vais pouvoir y retrouver mes réflexions et observations détaillées face à mes actions en classe lors du projet avec le groupe de 5<sup>e</sup> année du primaire.

### 3.5.3 Questionnaires

Les élèves vont répondre à un questionnaire au début et à la fin du projet. Ils pourront constater leurs changements de points de vue face à l'exposition scolaire. « [...] Il est souvent utile pour recueillir des informations sur les perceptions, les opinions, l'état des préalables ou des savoirs des personnes concernées lors de l'étape de définition de la situation actuelle/d'un problème pratique » (*Ibid*, p. 203). Le questionnaire donné à l'élève au début du projet et celui donné à la fin du projet démontreront l'évolution du point de vue de l'élève face à l'exposition scolaire. « Repris à l'étape d'évaluation de l'action, il permet à l'équipe de praticiens-chercheurs de mesurer l'évolution de ces perceptions, opinions ou savoirs » (*Ibid*, p. 203). J'analyserai les résultats des

questionnaires pour voir si l'élève s'engage davantage dans le processus de l'exposition scolaire grâce aux stratégies motivationnelles introduites tout au long du projet.

#### 3.5.4 Entretien semi-dirigé de groupe

L'entretien semi-dirigé de groupe sera réalisé à la toute fin du projet avec les élèves qui auront participé à ma recherche. Le choix de réaliser un entretien semi-dirigé au lieu d'un entretien dirigé s'explique, car l'entretien semi-dirigé permet de bien couvrir le sujet en évitant « de déclamer ses questions les unes après les autres au détriment de la fluidité de la conversation » (*Ibid*, p. 203). Pour cet entretien, je vais créer des groupes de 5-8 élèves pour qu'ils puissent échanger sur le sujet de l'exposition scolaire et sur leurs projets. Grâce au sous-groupe, l'élève se sentira à l'aise et sera peut-être inspiré par les commentaires de ses pairs. L'entretien permettra à l'élève de s'exprimer verbalement face au projet et à sa motivation lors de l'étape de l'exposition scolaire.

### 3.6 Triangulation

La triangulation des données permet de rendre fiable l'analyse de la recherche. La définition de la triangulation est de « permettre au chercheur d'explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui feront ressortir des perspectives diverses [...] et à favoriser l'objectivation du sens produit pendant la recherche » (*Ibid*, p. 143). De ce fait, la triangulation permet de mieux comprendre les données à analyser puisque les sources sont diverses et riches en information. De plus, la triangulation permet aux participants de communiquer de l'information de diverses façons et ainsi de coconstruire des connaissances à travers une dynamique de partage et d'écoute. Il est important dans cette recherche d'explorer plusieurs aspects de la question et d'analyser les différentes perspectives qui en découlent. Plus le contenu de l'analyse est riche et variable dans les outils de données, plus la fiabilité de l'analyse de la recherche sera juste.

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), nous pouvons retrouver cinq types de triangulation dans la recherche : 1) la triangulation théorique (plusieurs perspectives théoriques); 2) la triangulation des méthodes (plusieurs modes de collecte de données); 3) la triangulation du chercheur ( le chercheur se distance de sa recherche et se questionne auprès d'un autre chercheur sur les décisions prises dans cette dernière ou plusieurs chercheurs mènent une recherche et se comparent); 4) la triangulation des sources (plusieurs points de vue sont à analyser comme ceux des enseignants et ceux des élèves); 5) la triangulation par l'analyse (les données sont analysées selon deux approches distinctes). Dans cette recherche, la triangulation des méthodes est mise en avant-plan par les différents outils de collecte de données.

### 3.7 Analyse et interprétation des données

Puisqu'il s'agit d'une recherche-action, mes références théoriques s'étofferont tout au long de ma recherche, mais plus spécifiquement, avant le projet réalisé dans une école primaire. Ces références théoriques viendront soutenir l'analyse et l'interprétation des données. « Le travail d'analyse se conçoit comme l'amalgame de la condensation des données, de leur présentation aux participants et de la production de constats préliminaires qui se raffinent au fur et à mesure de l'évolution de la démarche (Miles et Huberman, 2003) » (*Ibid*, p. 204). Le projet me permettra de déterminer si les stratégies motivationnelles utilisées ont permis d'engager l'élève dans le processus de l'exposition scolaire. Finalement, l'analyse et la validation des résultats de ma recherche se feront à partir des méthodes, des outils, de mon cadre conceptuel et de la validation des données auprès de la direction de l'école primaire et de ma directrice de recherche tout en tenant compte que « le chercheur demeure l'outil prédominant, l'être essentiel de l'analyse qualitative, et que la réflexion rigoureuse sur sa posture contribue à la qualité et à la validité de son travail d'analyste » (*Ibid*, p. 204).

### 3.8 Validité et limites de la recherche

La recherche-action est complexe et sa validité peut en être affectée si le chercheur ne revient pas constamment sur les cinq questionnements de Bradbury et Reason (2001, 2008) pour valider ses travaux. 1) La démarche de recherche-action vise-t-elle explicitement le développement d'une pratique interactive de recherche ? 2) Est-elle guidée par une activité réflexive centrée sur des retombées pratiques ? 3) Est-elle inclusive de la pluralité des connaissances ? 4) Est-elle ancrée dans une recherche de signifiante (pertinence) ? 5) Cherche-t-elle à faire émerger de nouvelles structures qui se maintiennent au terme de la démarche ? La recherche est interactive puisque j'interviens dans le milieu et l'élève est en action. La recherche a des retombées pratiques puisque je me questionne sur ma pratique enseignante et je dirige un projet pour améliorer cette pratique. La recherche permet à l'élève de choisir, de développer diverses compétences en arts plastiques et d'acquérir diverses connaissances. La recherche a une signifiante très forte sur ma pratique enseignante puisqu'elle interroge celle-ci au regard de l'exposition scolaire. À ce jour, je centre l'élève dans l'enseignement de ses apprentissages sauf au moment d'exposer ses projets dans l'école. Les élèves ne sont plus des acteurs importants, ils sont des spectateurs face aux projets exposés. D'où la pertinence de cette recherche-action. De ce fait, j'essaie de créer de nouvelles structures, de nouvelles approches et de nouvelles stratégies pour améliorer ma pratique. Je considère répondre aux cinq questionnements de Bradbury et Reason (2001, 2008).

Plus précisément, Karsenti et Savoie-Zajc (2011) développent des critères méthodologiques et relationnels liés à la recherche-action. Le tableau ci-dessous est divisé en deux parties. À gauche, ce sont les pistes de questionnements de ces auteurs. À droite, ce sont mes réflexions en lien avec cette recherche.

Tableau 3.1 Pistes de questionnements et validation de la recherche

| Pistes de questionnements de Karsenti et Savoie-Zajc (2011, p. 207-208)   | Réflexions pour valider ma recherche-action  |
|---|--|
| Critères méthodologiques  |  |
| <p><i>Transférabilité</i><br/>Les résultats sont-ils présentés par l'entremise d'une description riche et transparente du contexte des acteurs ?</p>                          | <p>Le projet de recherche peut être vécu dans différents milieux, avec différents groupes d'élèves d'âge divers. Cette recherche peut être adaptée dans différents contextes, mais les résultats peuvent varier.</p>   |
| <p><i>Fiabilité</i><br/>Les résultats sont-ils présentés à la faveur d'une description riche et transparente du déroulement de l'expérience ?</p>                             | <p>Les données sont multiples et permettent la triangulation. De ce fait, le chercheur explore plusieurs aspects de la question de recherche et plusieurs perspectives en découlent pour atteindre une description riche et complexe du milieu, des acteurs et des résultats. Cela entraîne une fiabilité dans l'analyse de cette recherche.</p> |
| <p><i>Confirmation</i><br/>Les données sont-elles objectivées notamment par une justification et une clarification des instruments de collecte et d'analyse des données ?</p> | <p>Pour compenser les limites des instruments de mesure, la triangulation permet de varier les données et de coconstruire les connaissances en lien avec cette recherche. Les limites de l'un sont complétées par les résultats de l'autre instrument. Le tout favorise l'objectivation.</p>   |
| <p><i>Crédibilité</i><br/>S'agit-il d'une production qui permet de saisir la complexité de l'agir professionnel et qui est également compréhensible à la fois par la</p>      | <p>La crédibilité de cette recherche est soutenue par les références théoriques, l'engagement du chercheur dans la réalisation du projet, son implication prolongée avec le groupe d'élèves et la technique de triangulation des données</p>   |

|  |  |
|--|--|
| communauté scientifique et par tous les acteurs de la recherche ?  | pour en faire une analyse transférable et fiable.  |
| Critères relationnels  |  |
| <i>Équilibre</i><br>Le rapport de recherche permet-il de constater que les constructions et les valeurs sont communiquées de part et d'autre ?         | Les droits des participants ont été respectés. Les résultats de cette recherche ont été transmis aux participants et à l'école. Les élèves ont participé activement dans cette recherche. Les valeurs et les connaissances ont été développées tant en fonction des élèves qu'en fonction du chercheur.            |
| <i>Authenticité</i><br>Reconnait-on la valeur des différents points de vue individuels pour évoluer vers une vision plus collective dans la démarche ? | La recherche-action permet de mieux comprendre un milieu social où chaque acteur porte un message et développe des apprentissages variés. Cette mouvance et cette unicité dans les participants permettent de créer une vision collective des données pour enrichir une pratique enseignante socioconstructiviste. |

La validité de cette recherche est confirmée par le choix d'une recherche-action qui a comme but de mieux comprendre et d'améliorer ma pratique enseignante. Cette recherche étant transférable, un autre enseignant pourrait utiliser les mêmes questionnaires, le même entretien et le même projet pour en tirer des conclusions différentes. Cette recherche repose sur l'analyse la plus juste des résultats obtenus. J'ai fait table rase de mes conceptions sur l'exposition scolaire, de la motivation générale des élèves lors de l'étape de l'exposition scolaire dans mon parcours enseignant pour tirer des résultats fiables et représentatifs de cette recherche. Enfin, la provenance des données analysées et la triangulation des méthodes permettent de valider les résultats

de la recherche. Cependant, les modes de collecte de données comportent certaines limites. Selon Viau (2009), le questionnaire peut fausser les résultats par la formulation de phrases trop complexes, de questions auxquelles l'élève aura de la difficulté à répondre. Il faut faire attention à ne pas intégrer des questions à deux volets puisque l'élève peut aimer la peinture, mais pas le dessin. Alors, si la question englobe ces deux techniques, l'élève aura de la difficulté à y répondre. De plus, l'échelle de mesure dans le questionnaire peut forcer l'élève à faire un choix qui n'est pas juste. C'est pourquoi il faut donner un choix nuancé à l'élève et non un choix de réponse entre le oui ou le non. Dans le but de réduire les limites du questionnaire, il est intéressant de le distribuer à quelques élèves en premier pour voir si les questions sont claires et précises et que les élèves n'ont pas de problème de compréhension avant de le distribuer au groupe. Selon Viau (2009), l'entretien repose sur le lien de confiance entre l'élève et l'enseignant. Si l'élève est timide ou a peu confiance en l'enseignant, les réponses resteront en surface et les réflexions ne seront pas approfondies. De plus, l'enseignant ne doit pas s'obliger à suivre la grille d'entretien parfaitement puisque la spontanéité de l'enseignant et de l'élève en sera affectée. Pour arriver à un bon résultat, le climat de confiance et la spontanéité de l'enseignant sont importants. Cette recherche se limite à un seul groupe d'élèves de 5<sup>e</sup> année. Les résultats auraient pu être différents si le groupe d'élèves ou le milieu avait été autre. Enfin, il faut se rappeler que l'élève avait le choix d'exposer son projet à quelques endroits dans l'école, dans la cour d'école ou au parc et il avait le droit de participer à cette recherche ou d'arrêter d'y participer à tout moment.

### 3.9 Aspect éthique

Cette recherche-action prend place dans une école primaire avec un groupe d'élèves de 5<sup>e</sup> année. Il s'agit d'un échantillon naturellement formé puisque le chercheur n'a pas choisi les élèves spécifiquement, mais plutôt des élèves qui forment un groupe dû à

leur âge, à leur situation géographique et au fait qu'ils soient inscrits dans le système d'éducation publique francophone. Puisqu'il s'agit de réaliser une recherche impliquant des êtres humains, le projet de recherche devait être approuvé par le CERPE (comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants) qui a donné son approbation. Par la suite, j'ai obtenu l'accord ou l'autorisation de la direction de l'école Notre-Dame-de-Fatima pour réaliser cette recherche avec un des groupes de 5<sup>e</sup> année. Ensuite, j'ai distribué aux élèves du groupe et à leurs parents (App. A) un formulaire de consentement approuvé par le CERPE et la direction de l'école. Ce formulaire comprend une section pour obtenir le consentement des participants à se faire photographier et enregistrer dans le cadre de cette recherche. Ce formulaire a été modifié à cause de la pandémie et parce que ma collecte de données a changé durant le projet (App. A). L'anonymat des participants sera maintenu puisque les noms des élèves ne seront pas divulgués dans cette recherche.

### 3.10 Description du projet/exposition

Cette recherche-action va mettre en lumière l'étape de l'exposition scolaire à travers un projet/exposition réalisé avec un groupe d'élèves du primaire. Dans un premier temps, je vais décrire le groupe ciblé. Dans un deuxième temps, je vais expliquer pourquoi le titulaire de la classe ne participera pas activement au projet. Dans un troisième temps, je vais décrire les six stratégies motivationnelles qui vont faire partie du projet/exposition. Dans un quatrième temps ou dans l'étape suivante, je vais aborder la gestion du temps. Pour conclure, je vais décrire la place de l'exposition scolaire dans ce projet.

#### 3.10.1 Groupe ciblé

L'échantillon naturellement formé par un groupe de 5<sup>e</sup> année du primaire sera composé de 21 élèves. Il n'y aura pas de problème éthique lié à la relation de pouvoir entre

l'enseignante et son groupe, puisque je ne serai pas leur enseignante titulaire ou spécialisée d'arts plastiques. De plus, le groupe d'âge des participants a été choisi pour leur autonomie et leur capacité à créer un projet d'arts plastiques dans le but de l'exposer dans l'école. Ils pourront être en action et faire des choix éclairés. Selon Good et Brophy (2008) « La possibilité de faire des choix est particulièrement importante chez les élèves qui ont un certain âge, qui possèdent des habiletés à s'autoréguler et qui ont un fort besoin d'autonomie et de contrôle » (Viau, 2008, p. 141). Grâce à ce projet/exposition, les interactions que je vais pouvoir vivre avec le groupe d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle me permettront de répondre à ma question de recherche.

### 3.10.2 Contribution du titulaire du groupe

Cette recherche a pour but d'être transférable dans mon enseignement. De ce fait, je dois intervenir seule avec le groupe d'élèves pour représenter le plus fidèlement possible un aspect de la réalité scolaire, l'enseignante en arts plastiques n'ayant pas de collègue pour aider l'élève dans la création et dans l'exposition du projet. C'est pour cette raison que le titulaire de la classe ne sera pas actif lors des périodes ciblées à la création et à l'exposition du projet. Le but n'est pas d'intégrer le titulaire de classe dans mes interventions comme dans une recherche collaborative. Cependant, il pourra prendre en photographie les élèves en action tout au long du processus pour alimenter la collecte de données.

### 3.10.3 Stratégies motivationnelles

Les 10 conditions motivationnelles de Viau (2009) m'ont permis d'établir quelques stratégies motivationnelles qui pourraient inciter l'élève à vouloir exposer son projet. Les six stratégies motivationnelles retenues pour arriver à répondre à ma question de recherche, en donnant à l'élève le droit d'être l'acteur principal lors de l'étape de l'exposition scolaire, sont énumérées ci-dessous.

Tableau 3.2 Six stratégies motivationnelles

| Stratégies motivationnelles pour le projet/exposition  | Les conditions motivationnelles de Viau (2009)               |
|--|--|
| À chaque période, les élèves pourront se référer au tableau où seront affichés : les objectifs, le temps et les consignes. | Buts et consignes claires et une période de temps suffisante |
| Le sujet du projet est de parler de son école, de son appartenance à l'école à travers les arts plastiques.                | Activité signifiante   |
| Permettre à l'élève de choisir parmi différents matériaux.   | Activité diversifiée   |
| Permettre à l'élève de choisir un lieu où exposer son projet.  | Activité comportant un défi                                  |
| Choisir parmi différents matériaux, différents emplacements pour l'exposition.   | Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix |
| Permettre à l'élève de travailler seul ou en équipe.   | Interagir et collaborer avec les autres                      |

Tout en tenant compte des références théoriques sur la motivation scolaire des élèves, cette recherche tente de démontrer que certaines stratégies motivationnelles peuvent influencer positivement l'élève dans la phase de l'exposition scolaire. Les stratégies motivationnelles retenues dans cette recherche permettent de mettre en pratique et d'expérimenter de nouvelles stratégies et approches face à l'exposition scolaire.

#### 3.10.4 Gestion du temps

L'important est de donner un temps raisonnable à l'élève pour la création du projet. Ce dernier ne doit pas sentir qu'il manque de temps pour la réalisation du projet. « Accorder à l'élève le temps dont il a besoin l'aide à avoir une perception de compétence positive » (*Ibid*, p. 144). C'est pourquoi je leur donne entre cinq à sept semaines pour la réalisation de leur projet. De ce fait, les élèves ne vont pas tous terminer en même temps. Chacun d'entre eux pourra réaliser le projet à son rythme.

#### 3.10.5 Exposition scolaire

Tout en ayant l'accord de la direction de l'école, je vais proposer différents lieux où l'élève aura le droit d'exposer son projet. Pour ce faire, je dois tenir compte des réalités du milieu et du budget qui ne permettent pas d'exposer où bon nous semble. L'élève aura le choix d'exposer sur le mur en face de sa classe. Sur l'un des babillards du deuxième étage, sur l'un des babillards du premier étage, sur les plafonds du corridor, sur les murs de l'entrée de l'école, sur la clôture de la cour d'école et dans le parc en face de l'école si l'élève veut faire un projet éphémère. À cette fin, je dois bien expliquer les différents matériaux possibles. Si l'élève veut exposer son projet sur la clôture de l'école, il faut lui proposer des matériaux qui ne se détérioreront pas avec les intempéries. Si l'élève veut exposer dans le parc, il doit prendre conscience que son projet sera éphémère dû aux intempéries et aux visiteurs du parc. L'exposition du projet devient un enjeu important dans la réalisation du projet et dans la liberté que l'élève va avoir. Ce dernier devra prendre des décisions et faire des choix.

#### 3.11 Conclusion

Pour conclure ce chapitre, je rappelle que cette recherche a pour but de combler une lacune qui est constante dans mon enseignement, soit l'exposition des projets n'incluant pas les élèves dans ce processus. Pour y remédier, les objectifs de cette

recherche sont d'identifier des stratégies motivationnelles favorisant l'engagement de l'élève dans l'étape de l'exposition scolaire, l'élaboration d'un projet en classe et le questionnement de l'élève face à son implication lors de l'étape de l'exposition scolaire pour ensuite analyser les stratégies qui favorisent son engagement. Pour atteindre ces objectifs, j'ai privilégié une approche qualitative/interprétative ayant une perspective critique à travers une recherche-action dans le cadre d'un projet/exposition réalisé avec un groupe d'élèves de 5<sup>e</sup> année du primaire. Enfin, j'ai cerné la validité et les limites de la recherche, ainsi que l'aspect éthique de cette dernière et la description du projet/exposition. Le prochain chapitre est consacré à l'analyse et à l'interprétation des données ainsi qu'à la présentation des résultats.

## CHAPITRE IV

### ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre aborde l'analyse descriptive et interprétative des données permettant de faire ressortir les stratégies significatives pour motiver l'élève du primaire à s'engager dans le processus de l'exposition en arts plastiques et présente les résultats de recherche. Dans un premier temps, j'analyse les données provenant des questionnaires avant-projet et après-projet portant sur la motivation de l'élève à vouloir exposer son travail. Dans un deuxième temps, j'analyse les données tirées de l'entretien semi-dirigé et de la documentation relative au carnet de traces et aux photographies. Ces données recueillies avant et après le projet et constituant les étapes d'analyse de la recherche-action permettent d'effectuer une analyse vraisemblable et pertinente. Dans un dernier temps, je présente les résultats et les limites de la recherche.

Comme indiqué dans le chapitre de la méthodologie, compte tenu de la situation due à la pandémie de la COVID-19, je précise qu'une partie de la collecte des données a été achevée à distance. Le questionnaire d'après-projet et l'entretien semi-dirigé en sous-groupe ont été réalisés en ligne. Ils ont été ajustés et, par la suite, réalisés à partir du programme TEAMS utilisé par les personnes enseignantes de l'école pour poursuivre l'enseignement à distance. Compte tenu de l'inaccessibilité des outils technologiques pour certaines familles, seulement 9 élèves sur 21 ont participé au questionnaire d'après-projet et à l'entretien semi-dirigé en ligne. De ce fait, l'exposition des travaux d'élèves a été esquissée sous la forme de questions et de choix de réponses, mais non réalisée.

Cette modification apportée à la collecte des données a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE), par Mona Trudel, membre du Sous-comité d'admission et d'évaluation du programme de maîtrise en arts visuels et médiatiques et par Laurence Sylvestre, directrice de recherche.

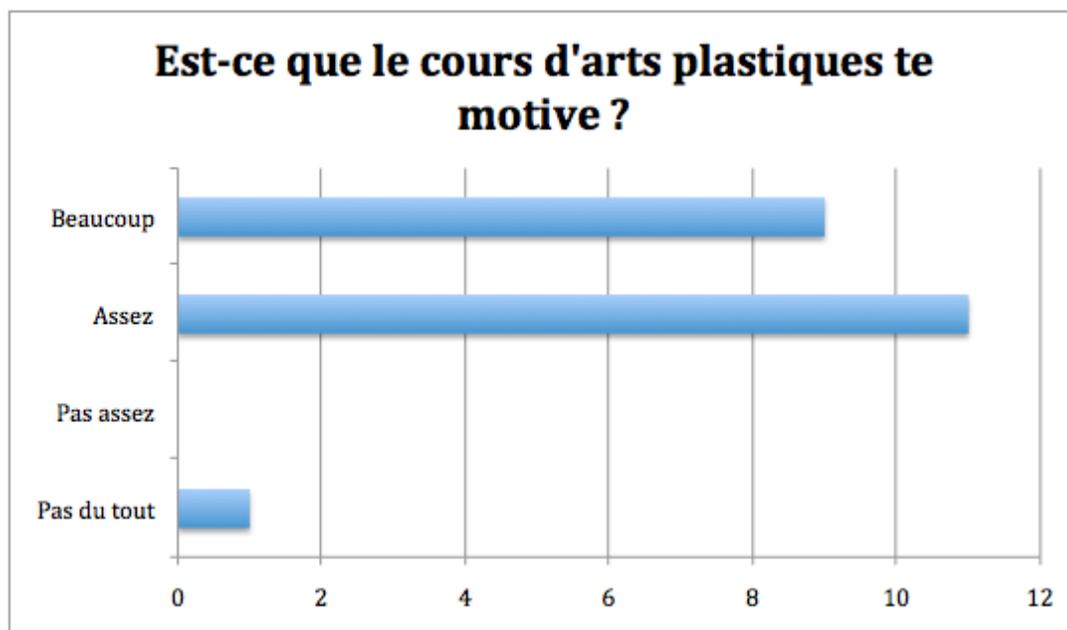
#### 4.1 Autoévaluation de la motivation de l'élève à vouloir exposer ses projets

Dans le but de savoir si le projet de recherche allait motiver davantage l'élève à vouloir exposer ses projets d'arts plastiques, j'ai distribué un questionnaire avant de débiter le projet. Celui-ci porte sur l'importance des arts plastiques dans le parcours scolaire de l'élève, sur sa motivation et sur l'intérêt qu'il a de voir ses projets exposés dans l'école. Les réponses du questionnaire d'avant-projet sont analysées en regard des réponses du questionnaire d'après-projet. Pour ce faire, j'ai mis en œuvre le projet intitulé *Expose ton école* qui est présenté à la section 4.1.2.

##### 4.1.1 Questionnaire sur la motivation avant le projet

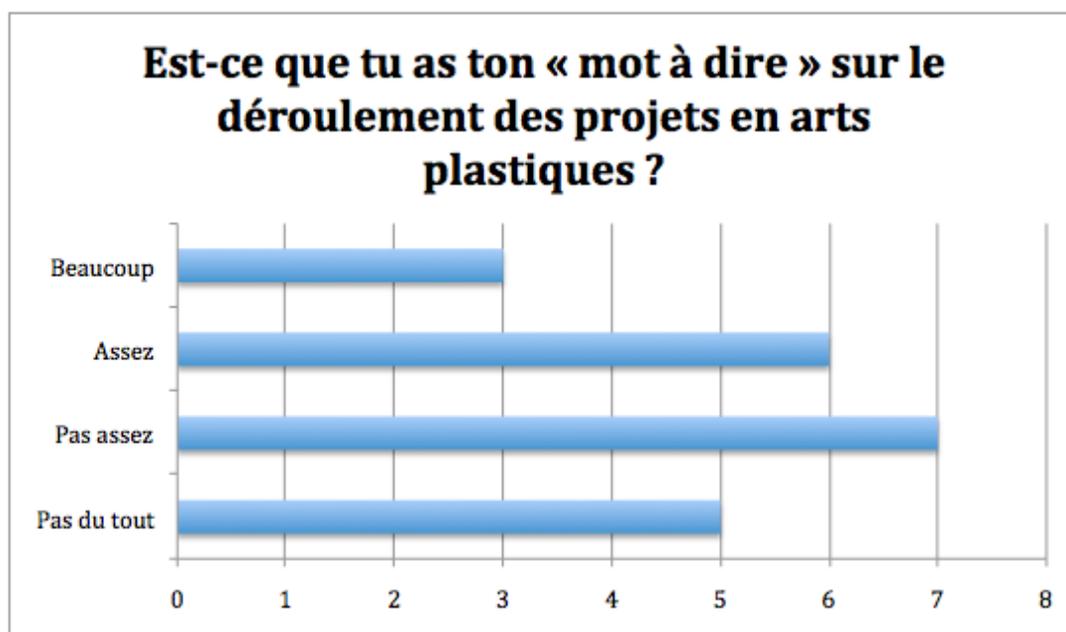
Le questionnaire (App. B) a permis d'introduire le sujet de la motivation scolaire et de l'intégrer dans le parcours artistique de l'élève en le questionnant sur l'intérêt de voir ses projets exposés. 21 élèves ont répondu au questionnaire.

Tableau 4.1 Est-ce que le cours d'arts plastiques te motive ?



Les réponses montrent que les cours d'arts plastiques motivent l'élève puisque la majorité du groupe d'élèves a confirmé que les arts plastiques les motivent *beaucoup* ou *assez*. Seulement un élève a inscrit comme réponse que les arts plastiques ne le motivent pas. Ainsi, une forte majorité des élèves se sentent motivés lors des cours d'arts plastiques. Comme enseignante en arts plastiques, je tente de créer des projets stimulants et motivants pour l'élève tout en respectant le temps alloué, le budget, le nombre de groupes, les techniques et les matériaux disponibles, etc. Malgré ces différentes contraintes, les élèves, quant à eux, se sentent généralement motivés durant les cours d'arts plastiques.

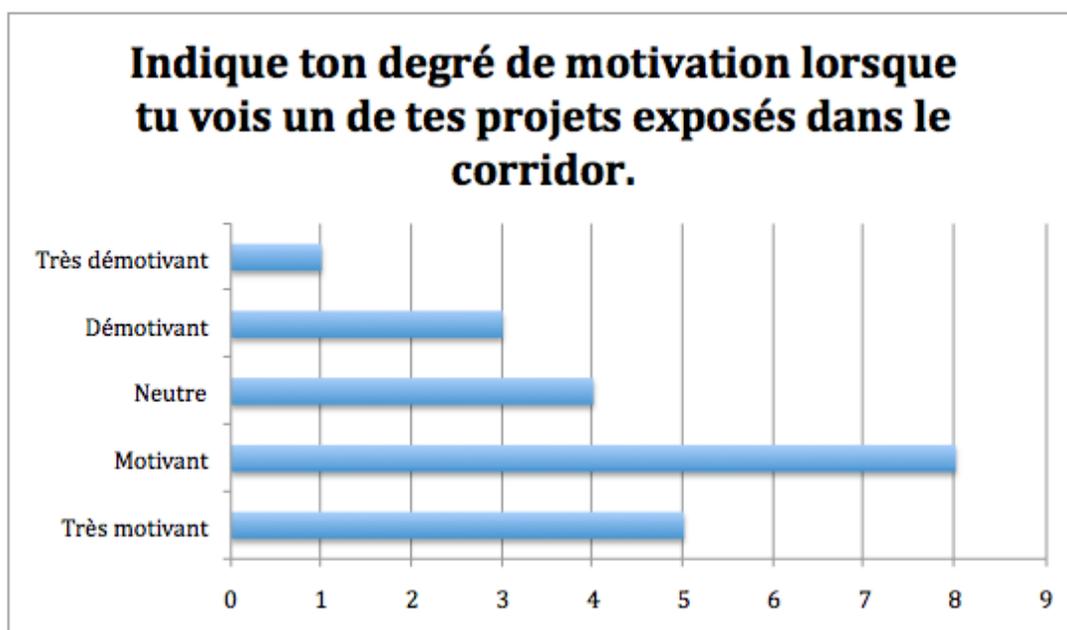
Tableau 4.2 Est-ce que tu as ton « mot à dire » sur le déroulement des projets en arts plastiques ?



Je constate que certains élèves ont assez de liberté dans le cours d'arts plastiques et ainsi considèrent qu'ils ont leurs « mots à dire » sur le déroulement des projets et sur les choix qu'ils font dans les projets. Comme le mentionne Viau (2009), « Compte tenu de leur perception de compétence chancelante, certains élèves vont souhaiter des balises claires, des consignes précises et un encadrement constant » (p. 141). Les projets d'arts plastiques comportent plusieurs balises et consignes qui, pour certains, les rassurent, tandis que pour d'autres, cela représente un encadrement trop strict. La preuve est telle que plus de la moitié des élèves affirment qu'ils n'ont pas assez leurs « mots à dire » dans le déroulement des projets en arts plastiques. « La possibilité de faire des choix est particulièrement importante chez les élèves qui ont un certain âge, qui possèdent des habiletés à s'autoréguler et qui ont un fort besoin d'autonomie et de contrôle » (*Ibid*, p. 141). Ce graphique met en lumière que même si l'élève est motivé

lors du cours d'arts plastiques, il considère ne pas avoir assez de liberté dans le déroulement des projets.

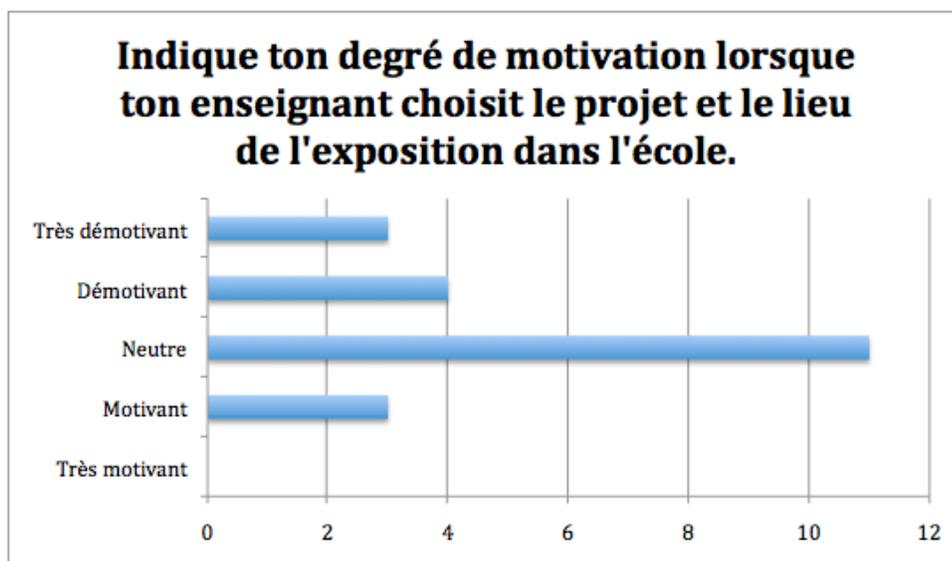
Tableau 4.3 Indique ton degré de motivation lorsque tu vois un de tes projets exposés dans le corridor.



Les réponses à cette question montrent que le groupe d'élèves est mitigé face au degré qu'il a de sa motivation à voir ses projets exposés dans le corridor. « J'aime bien ça exposer mon projet, car je suis fière de moi, mais ce n'est pas très motivant, car des fois je n'aime pas vraiment ce que j'ai fait et je suis gênée » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, questionnaire mars 2020). Je constate que l'élève aime créer, mais le regard de l'autre influence sa motivation à voir son projet exposé. De plus, l'élève explique qu'elle n'aime pas toujours ce qu'elle a fait, mais qu'elle ne peut pas choisir d'exposer ou non, donc, quelquefois, un projet dont elle n'est pas fière se retrouve exposé dans l'école. « Ce qui me motive : finir le projet et avoir de bons résultats. Ce qui me

démotivé : voir mon projet dans le corridor » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, questionnaire mars 2020). Ce témoignage est clair, l'élève est motivé à créer, mais est démotivé à exposer son projet. Durant toutes mes années d'enseignement comme enseignante en arts plastiques, je n'ai jamais posé cette question aux élèves. Je voyais que certains élèves étaient réticents face à l'exposition de leur projet, mais je ne me doutais pas qu'ils ressentaient une démotivation à cet égard. C'est tout le contraire d'une approche de l'enseignement centré sur l'élève et sur sa motivation, pour certains, l'exposition des projets était démotivante ou très démotivante selon le graphique, tandis que pour d'autres, c'est une étape motivante ou très motivante. « Pour moi, le corridor est un musée d'art et j'ai la chance d'exposer mon art et que tous les élèves de l'école le voit » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, questionnaire mars 2020).

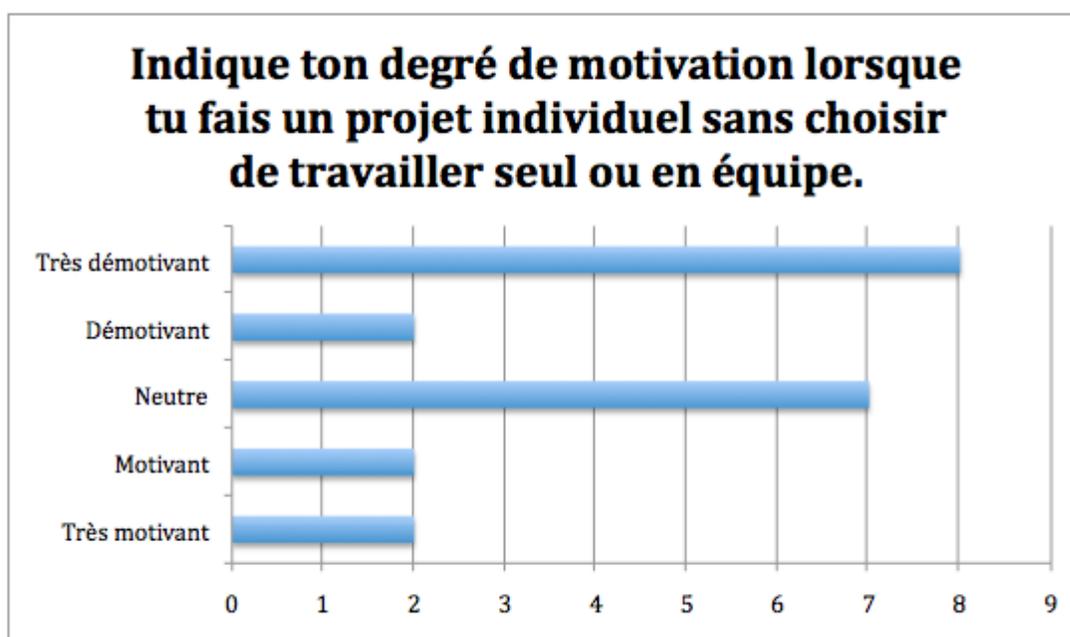
Tableau 4.4 Indique ton degré de motivation lorsque ton enseignant choisit le projet et le lieu de l'exposition dans l'école.



La dynamique motivationnelle de Viau (2009) dépeint l'importance de la perception de contrôlabilité chez l'élève. Lorsque l'enseignant choisit le projet et le lieu de

l'exposition dans l'école, l'élève n'a aucun contrôle sur l'action posée. « [...] Sa perception de contrôlabilité sera faible s'il se dit que tout est décidé par son professeur et qu'il n'a pas son mot à dire » (*Ibid*, p. 45). Cela explique pourquoi seulement trois des vingt et un élèves ont inscrit qu'ils étaient motivés lorsque l'enseignant choisissait le projet et le lieu de l'exposition dans l'école. Tous les autres vacillent entre *neutre*, *démotivant* et *très démotivant*. « C'est démotivant pour moi, car il ne le met pas à l'endroit que je veux et des fois il le met à un endroit que je n'aime pas » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, questionnaire mars 2020). Pour plusieurs, ils sont *neutres*. « Ça ne me dérange pas, car c'est toujours comme ça » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, questionnaire mars 2020). « Je suis neutre, car je n'ai presque jamais d'idées, mais en même temps, je n'aime pas vraiment être dirigée » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, questionnaire mars 2020). Être dirigé, c'était exactement ce que je faisais vivre aux élèves lors de l'étape de l'exposition de leurs projets sans les impliquer dans le processus.

Tableau 4.5 Indique ton degré de motivation lorsque tu fais un projet individuel sans choisir de travailler seul ou en équipe.



Dans ma pratique en enseignement des arts plastiques, je propose presque toujours des projets individuels plutôt que des projets d'équipe. Ici, seulement quatre élèves trouvent *motivant* ou *très motivant* de faire un projet individuel sans pouvoir choisir de travailler en équipe ou non. « C'est motivant parce que je n'ai pas à ajouter des trucs que les autres veulent et pas moi » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, questionnaire mars 2020). Tandis que la plupart considèrent cette obligation du point de vue opposé : « C'est très démotivant, car quand je suis en équipe j'ai plus d'idées et d'inspiration, mais quand je suis seule, je n'ai pas beaucoup d'idées » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, questionnaire mars 2020). Tandis qu'une autre partie des élèves sont *neutres*. « Je suis neutre, ça ne me dérange pas, des fois ça me permet de me concentrer, mais c'est toujours bien d'être en équipe (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, questionnaire mars 2020). Ces réponses montrent l'intérêt des élèves quant au choix de travailler seul ou en équipe.

Le questionnaire d'avant-projet nous permettra de recueillir des informations pour analyser les réponses en regard de celles du questionnaire d'après-projet et ainsi faire ressortir les stratégies significatives permettant de motiver l'élève du primaire à s'engager dans le processus de l'exposition en arts plastiques.

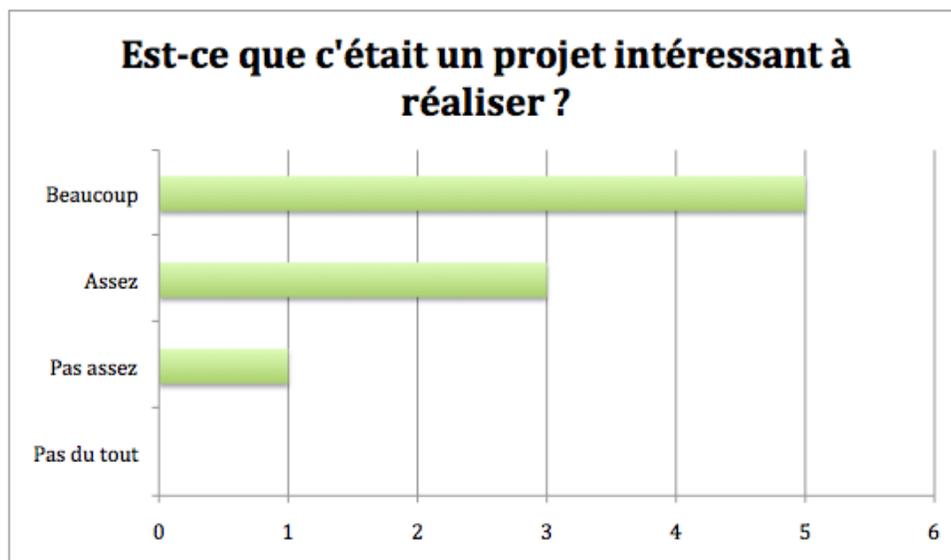
#### 4.1.2 Développer un projet dans le but de l'exposer à l'école

Ce projet avait pour but de motiver l'élève à vouloir exposer son projet d'arts plastiques à l'école. Pour ce faire, je me suis inspirée des conditions motivationnelles de Viau (2009) en créant une activité signifiante, diversifiée, comportant un défi dans le but de responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix, le tout à partir de consignes claires et dans une période de temps suffisante. C'est pourquoi j'ai expliqué le projet et son échéancier aux élèves. À chaque période, je retournais aux consignes et au nombre de périodes restantes pour que l'élève comprenne bien le projet et que le tout soit clair et précis. Le projet avait pour but d'exposer son travail dans l'école. Le titre était *Expose ton école*. L'élève pouvait développer son lien d'appartenance à l'école à travers ce projet. Il avait le choix parmi différents matériaux et emplacements pour exposer son projet. Il avait le choix de travailler seul ou en équipe. Donc, ce projet permettait d'interagir et de collaborer avec les autres si l'élève le souhaitait. Le projet a été réalisé sur plusieurs semaines. J'ai alloué deux heures par semaine, pendant 5 semaines pour que les élèves réalisent leur carte d'idées, choisissent les matériaux, le lieu d'exposition, réalisent des croquis et le projet. Pour l'étape de l'exposition, les élèves n'ont pas eu le temps de la réaliser avant que les écoles ne ferment à cause de la pandémie de la Covid-19. Néanmoins, puisque les élèves avaient inscrit dans leur carnet de traces où ils voulaient exposer, je suis retournée dans l'école pour photographier les différents lieux où ces derniers voulaient exposer et à partir d'un photomontage, nous avons discuté et chacun des élèves a indiqué le lieu où il souhaitait exposer son projet. De ce fait, l'exposition des travaux d'élèves a été esquissée sous la forme de questions et de choix de réponses, mais non réalisée.

#### 4.1.3 Questionnaire sur la motivation après le projet

Le questionnaire d'après-projet (App. C) m'a permis de questionner l'élève sur sa motivation lors de ce projet et sur l'exposition scolaire. Pour les raisons indiquées au début de ce chapitre, bien que 21 élèves aient répondu au questionnaire d'avant-projet, seulement 9 élèves ont répondu à celui-ci. Compte tenu de la fermeture des écoles et de l'approbation de différentes instances universitaires pour poursuivre le projet de recherche, les réponses de 9 élèves permettent d'avoir un portrait global de ce que les élèves ont vécu lors de ce projet.

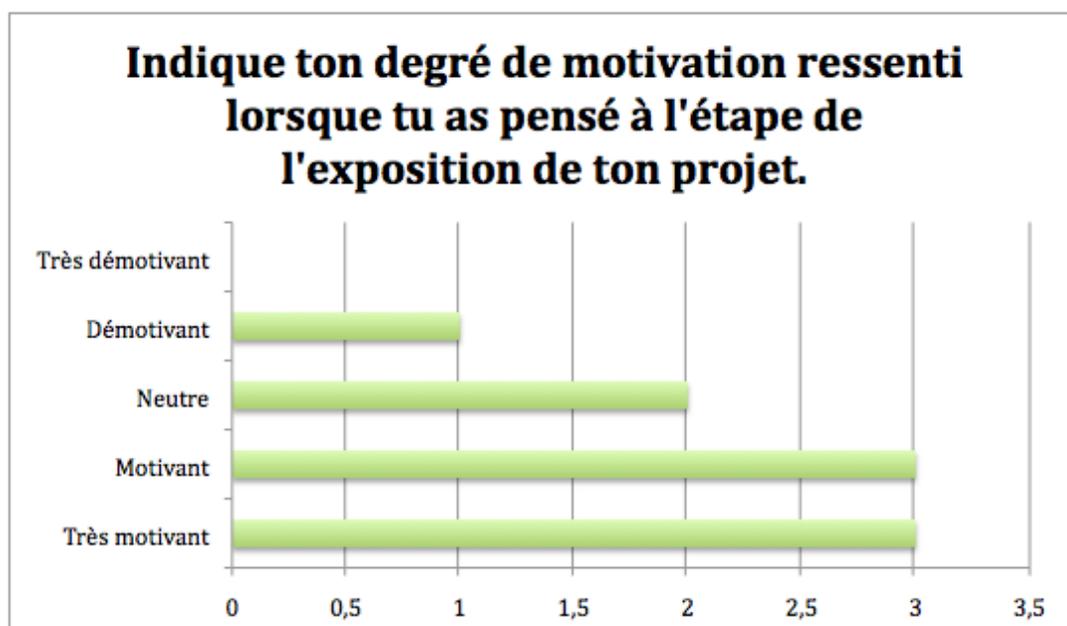
Tableau 4.6 Est-ce que c'était un projet intéressant à réaliser ?



La plupart des élèves ont trouvé le projet intéressant. Pour qu'ils arrivent à une telle conclusion, selon Viau (2009) ce projet devait être significatif pour eux. « Une activité est significative dans la mesure où l'élève lui donne un sens, c'est-à-dire si elle correspond à ses centres d'intérêt, s'harmonise avec ses projets personnels et répond

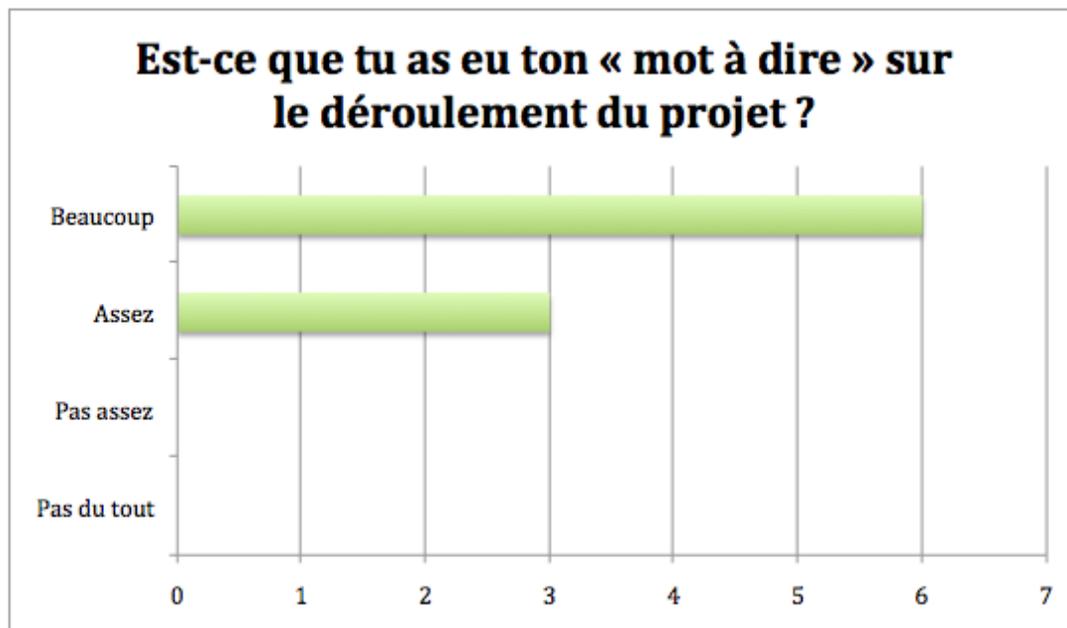
aux questions qu'il se pose [...] Ainsi, plus une activité a du sens à ses yeux, plus il la juge intéressante et utile » (Viau, 2009, p. 137).

Tableau 4.7 Indique ton degré de motivation ressenti lorsque tu as pensé à l'étape de l'exposition de ton projet.



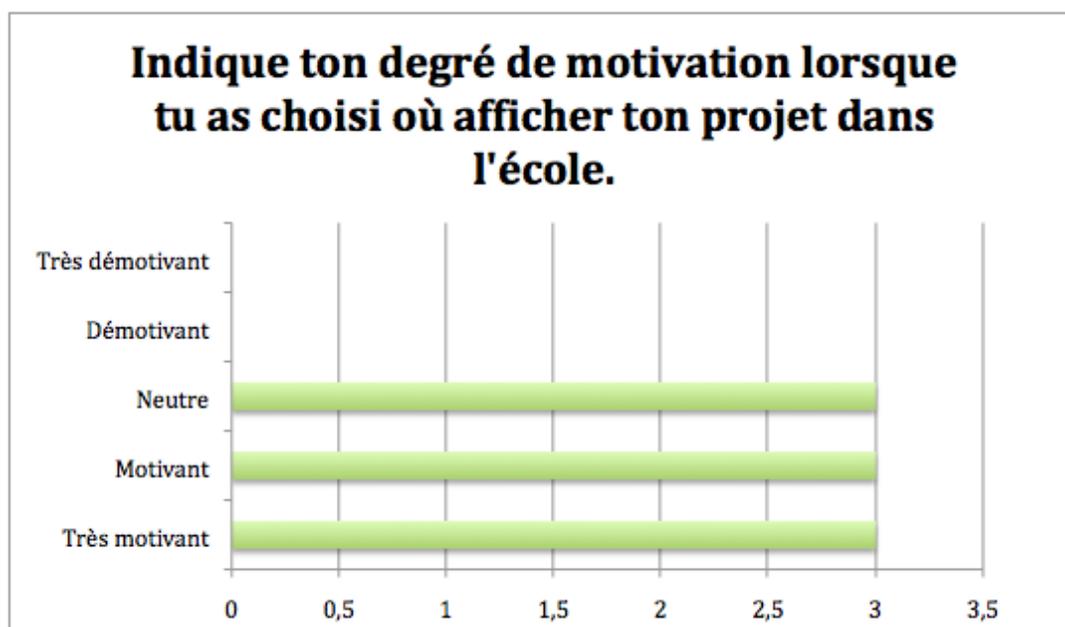
L'étape de l'exposition n'a pas pu être réalisée par les élèves dû à la pandémie de la Covid-19. Néanmoins, ces derniers avaient indiqué dans leur carnet de traces où ils voulaient exposer leur projet. Donc, les élèves étaient dans un processus démontrant leur volonté d'exposer leur projet. Ce n'était plus l'enseignant qui dictait où l'exposer. C'est pourquoi j'ai questionné l'élève sur son degré de motivation ressenti lorsqu'il pensait à l'exposition de son projet. Un élève considérait l'étape de l'exposition comme étant *démotivant* tandis que les autres élèves étaient *neutres*, *motivés* ou *très motivés* à exposer leur projet.

Tableau 4.8 Est-ce que tu as eu ton « mot à dire » sur le déroulement du projet ?



L'élève a ressenti qu'il avait son « mot à dire » sur le déroulement du projet. En effet, les élèves sont unanimes, tous se situent dans un continuum où ils avaient des choix à faire et où leur voix était entendue. C'est pourquoi les réponses sont dans les catégories *beaucoup* et *assez*. « Autrement dit, en soutenant l'autonomie de ses élèves, un enseignant favorise une plus grande motivation autodéterminée de leur part, plus d'intérêt à réaliser les activités pédagogiques, plus de créativité, plus de persévérance, d'engagement, etc » (*Ibid*, p. 48). Ce résultat montre que l'élève peut être plus motivé à vouloir exposer vu qu'il a fait des choix et que le déroulement du projet lui appartient.

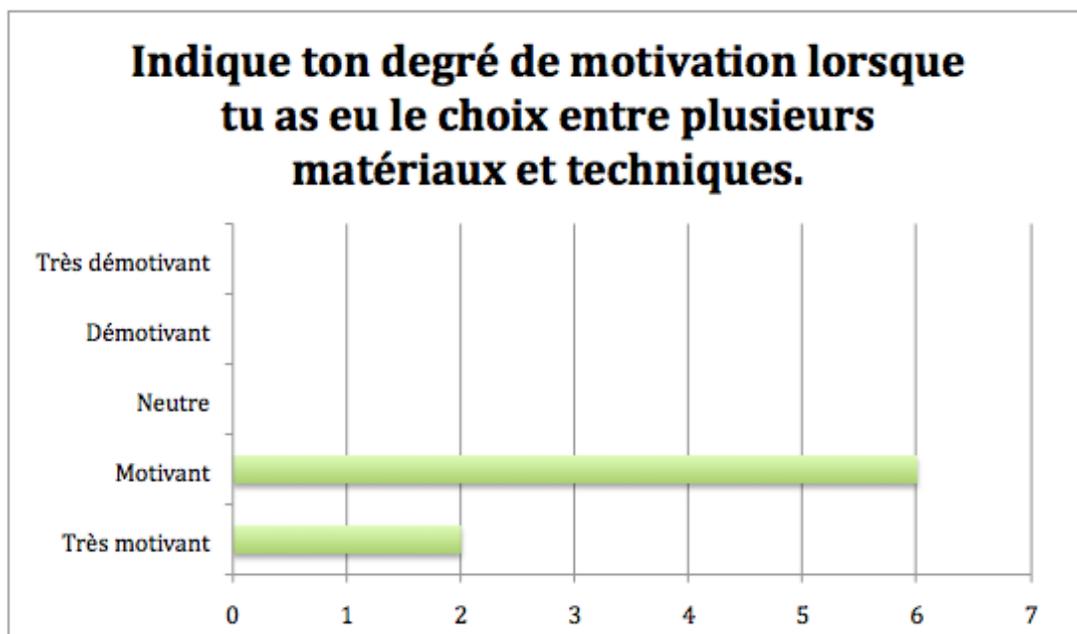
Tableau 4.9 Indique ton degré de motivation lorsque tu as choisi où afficher ton projet dans le corridor.



L'élève a choisi où exposer son projet dans l'école. Il avait plusieurs choix tels que dans la classe, sur le bord des fenêtres, dans les corridors, dans la cage d'escalier, au-dessus des casiers, etc. Tous les lieux étaient possibles comme endroit d'exposition. Pour cette question, aucun élève ne considérait le choix du lieu où exposer comme étant *démotivant* ou *très démotivant*. Tous ont répondu comme étant *neutre*, *motivé* ou *très motivé* à pouvoir choisir l'emplacement où exposer leur projet dans l'école. « Ce qui me motive, c'est qu'on choisit nous-même où le mettre » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, questionnaire mai 2020). Cet élève a été motivé par le fait de pouvoir choisir où il pouvait exposer. Tandis que d'autres veulent exposer leur projet puisqu'ils ont travaillé fort et qu'ils sont fiers du résultat. « Je suis motivé à l'exposer parce que je me suis appliqué et je suis fier de mon travail » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, questionnaire mai 2020). Plusieurs données peuvent influencer la raison pour laquelle l'élève se sent

motivé ou non à exposer son projet. Les réponses à cette question montrent que tous les élèves voient l'exposition de ce projet comme une étape motivante ou neutre.

Tableau 4.10 Indique ton degré de motivation lorsque tu as eu le choix entre plusieurs matériaux et techniques.



Le projet a permis à l'élève de faire plusieurs choix, dont, entre autres, celui des matériaux et des techniques. Il pouvait choisir de l'argile, de la peinture, des crayons de bois, des crayons de feutre, du papier de soi, du carton, etc. Il pouvait choisir de faire une sculpture d'argile, une peinture sur canevas, un projet sur papier cartonné, une maquette en trois dimensions, etc. Les possibilités étaient nombreuses et l'élève avait à faire un choix parmi ces matériaux et techniques. Les élèves sont unanimes, ils sont motivés ou très motivés face à ces choix.

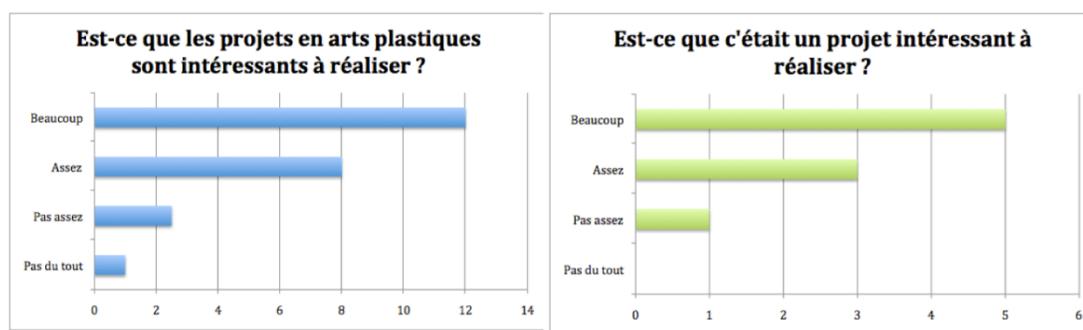
Ce questionnaire a permis d'interroger l'élève après le projet sur sa motivation et les actions posées lors du projet.

#### 4.1.4 Analyse des questionnaires avant et après le projet

L'analyse de ces deux questionnaires nous permet d'évaluer l'évolution des réponses entre le début et la fin du projet et ainsi faire ressortir les points de vue des élèves quant aux actions réalisées pendant le projet. Selon Viau (2009), « [Le questionnaire] repris à l'étape d'évaluation de l'action, il permet à l'équipe de praticiens-chercheurs de mesurer l'évolution de ces perceptions, opinions ou savoirs une fois mises en œuvre les actions ciblées codéfinies » (Viau, 2009, p. 203).

Les réponses du questionnaire d'avant-projet se situent sur les graphiques à gauche et celles du questionnaire d'après-projet se situent sur les graphiques à droite.

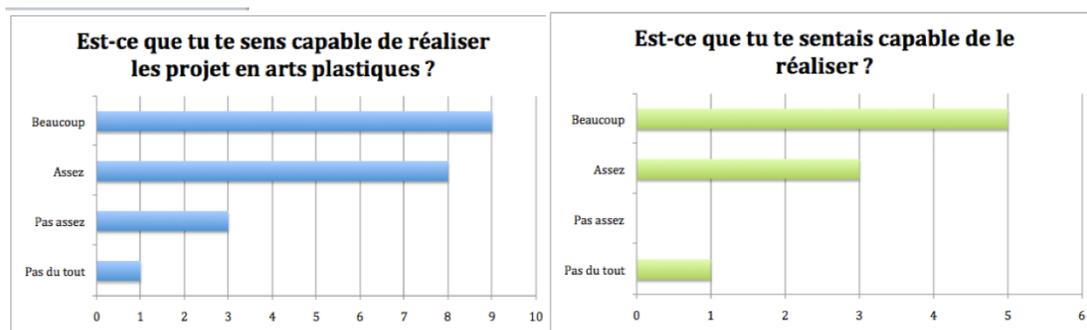
Tableau 4.11 Première analyse des réponses entre les deux questionnaires



Est-ce que les projets en arts plastiques sont intéressants à réaliser ?

Les réponses montrent que la majorité des élèves considèrent que les projets en arts plastiques sont intéressants, tout comme le projet *Expose ton école* qu'ils ont réalisé lors de cette recherche. Cette donnée est stable, les élèves ne jugent pas plus ou moins intéressant ce projet qu'un autre.

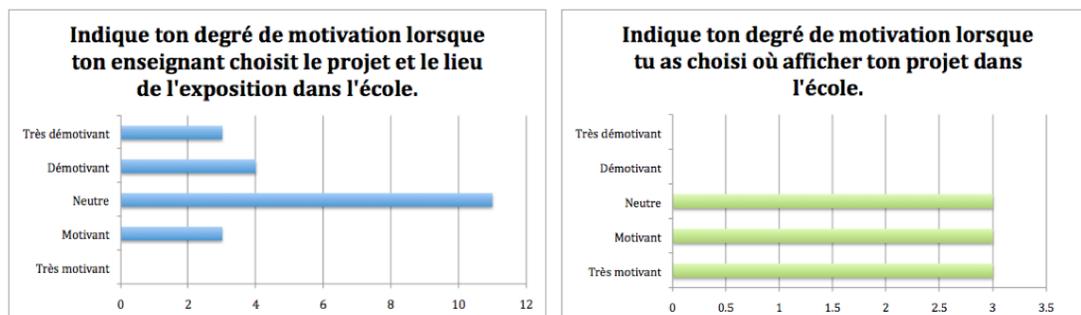
Tableau 4.12 Deuxième analyse des réponses entre les deux questionnaires



Est-ce que tu te sens capable de réaliser les projets en arts plastiques ?

En réponse à cette question, avant le projet cinq élèves sur 21 ne se jugeaient pas assez ou pas du tout capables de réaliser les projets. Tandis qu'après le projet un élève sur 9 ne se sentait pas du tout capable de réaliser le projet. Je peux constater une légère augmentation de la perception de la compétence de l'élève. « La perception de sa compétence est le jugement que l'élève porte sur sa capacité à réussir dans un domaine d'activités liées à une matière ou dans une activité pédagogique particulière » (*Ibid*, p. 36). Bien que cette augmentation ne soit pas significative, je considère que le projet *Expose ton école* n'a pas diminué la capacité de l'élève à réussir son projet.

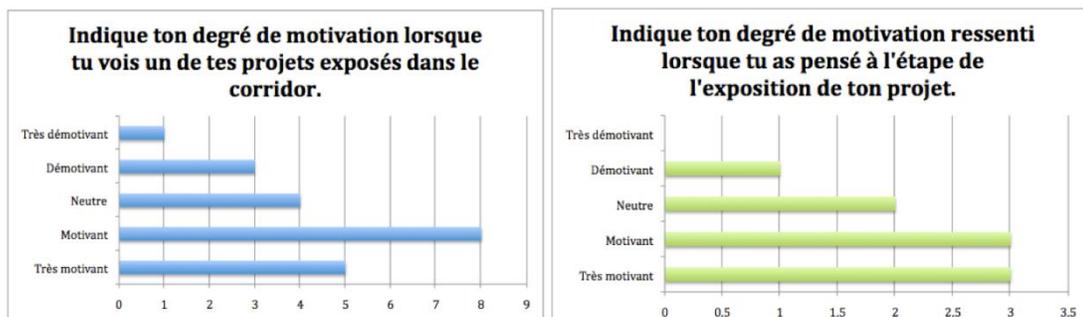
Tableau 4.13 Troisième analyse des réponses entre les deux questionnaires



Indique ton degré de motivation lorsque ton enseignant choisit le projet et le lieu de l'exposition dans l'école.

Les réponses avant et après le projet montrent un changement marquant des points de vue exprimés par les élèves. Avant le projet, les réponses se situaient entre *très démotivant* et *neutre*. Seulement trois des 21 élèves considéraient cette situation comme étant motivante. Le graphique d'après-projet est complètement modifié. Les élèves se situent entre la neutralité et la motivation. Cette donnée me permet de retenir que, pour la majorité des élèves, choisir où afficher un projet était motivant pour eux. De plus, cette observation confirme que lorsque l'enseignant choisit où afficher le projet, cela est plus démotivant pour les élèves.

Tableau 4.14 Quatrième analyse des réponses entre les deux questionnaires



Indique ton degré de motivation lorsque tu vois un de tes projets exposés dans le corridor.

L'analyse montre une nette augmentation du nombre d'élèves qui ont répondu comme étant très motivant d'avoir pensé à leur projet en étant acteur dans l'étape de l'exposition. Au contraire, les projets qui étaient exposés sans l'implication de l'élève ont donné des résultats dans la section *très démotivant*. L'analyse des réponses indique que le projet *Expose ton école* a permis aux élèves d'accroître leur motivation à s'engager dans l'étape de l'exposition.

Les deux questionnaires ont permis aux élèves de répondre avec des nuances à travers une échelle comportant cinq choix entre *très motivant* et *très démotivant*. « L'échelle de mesure proposée peut également forcer l'élève à faire un choix qui ne lui convient pas. Par exemple, si on lui demande de répondre par oui ou par non, il est probable qu'il aura du mal à trancher dans le cas où son opinion est nuancée » (*Ibid*, p. 111). C'est pourquoi les questionnaires de cette recherche permettent à l'élève d'être *neutre* lorsque ce dernier ne se sent ni d'un côté ni de l'autre. Une autre partie des réponses devaient être placées sur une échelle entre *beaucoup*, *assez*, *pas assez* et *pas du tout*. Cela permettait à l'élève de nuancer ses réponses. Une des limites du questionnaire est

de devoir lire et bien comprendre la question pour ensuite y répondre par écrit. « La formulation des phrases peut également l'amener à ne pas savoir comment répondre » (*Ibid*, p. 110). Certains élèves avaient peut-être de la difficulté à bien exprimer leur pensée de façon écrite. C'est pourquoi, dans le but de compléter l'analyse des questionnaires, j'ai estimé important de procéder à l'analyse d'outils complémentaires tels que l'entretien de groupe semi-dirigé, le carnet de traces et la documentation photographique.

#### 4.2 Entretien semi-dirigé de groupe

L'entretien semi-dirigé de groupe (App. D) a été réalisé après le projet dans le but de faire ressortir des propos qui n'auraient pas été énoncés dans le questionnaire d'après-projet et de recueillir des informations complémentaires. Je rappelle que cet entretien a été réalisé auprès de 9 élèves participants.

Je note ici que l'entretien réalisé à distance, avec *Teams* dans l'application Office 365, comporte une certaine limite. Cette technique permettait de parler avec le groupe au complet, mais chacun devait fermer son micro, sinon il y avait trop de bruit ambiant. L'élève devait lever la main virtuellement pour que je l'autorise à ouvrir son micro et que je puisse écouter sa réponse. Cela a eu comme effet de perdre une certaine fluidité dans l'entretien. De plus, je pense qu'il y aurait eu un plus grand échange entre les participants si l'entretien n'avait pas été à distance. Peut-être que les réponses auraient été plus complètes et nombreuses. Néanmoins, je considère que les réponses m'ont permis de recueillir de l'information complémentaire sur ce que l'élève pensait de la réalisation du projet, de l'exposition de celui-ci, de sa motivation et sur ce que ce projet a changé pour lui comparativement aux projets réalisés antérieurement.

En ce qui concerne la réalisation du projet, plusieurs élèves ont aimé avoir à faire des choix. Des élèves mentionnent ce qui les a motivés : « C'était de choisir mon projet. Parce que, d'habitude, dans les cours d'arts plastiques, c'est l'enseignant qui décide qu'est-ce qu'on fait » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, entretien mai 2020). Cette liberté qui a été donnée à l'élève a permis de le motiver. « Ce qui m'a motivé c'était de faire de l'argile. Parce que même dans mon pays d'origine il y avait de l'argile et maintenant ici aussi il y a de l'argile et c'est ce qui m'a motivé à faire le projet. Ça me tentait de terminer le projet, parce que moi je n'aime pas les arts plastiques, mais cette fois j'étais motivé de faire le projet » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, entretien mai 2020). Cette liberté qui a été donnée à l'élève en ce qui a trait au choix des matériaux a permis de le motiver.

En ce qui concerne l'exposition des travaux d'arts plastiques dans l'école et du choix de l'endroit où exposer, des élèves notent : « J'aimerais choisir où exposer mon projet où je veux, parce que je pourrais le mettre quelque part que j'aime et que chaque jour je passe près et que je puisse le regarder » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, entretien mai 2020). Ce choix qui a été donné à l'élève de l'endroit où exposer son travail l'a motivé. « En fait, quand le corridor est vide, c'est comme si l'école était vide. Si on n'a rien accroché, bien, c'est comme s'il n'y avait rien dans l'école, comme s'il n'y avait personne » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, entretien mai 2020). L'élève constate que les projets exposés dans l'école lui donnent vie. Sans projet affiché, l'école n'a plus de présence. Unanimement, les élèves ont répondu positivement à leur implication dans l'étape de l'exposition. « Moi, j'aime mieux quand c'est moi qui choisis, au lieu que ce soit le professeur qui choisit, parce que des fois il y en a qui sont timides, un peu comme moi. En fait, j'aimerais vraiment choisir moi-même où exposer mon œuvre » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, entretien mai 2020). Donner le choix de l'emplacement du projet dans l'école lors de l'étape de l'exposition a permis de motiver l'élève.

En ce qui concerne la motivation de l'élève face à ce projet comparativement aux projets réalisés antérieurement, des élèves constatent : « C'était beaucoup plus amusant. Je pouvais le faire avec mes amis, j'avais des choix et ça me motive encore plus. J'ai changé mon avis pour dire que les arts plastiques, ce n'est pas si plate que ça pour moi » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, entretien mai 2020). Ce choix de travailler seul ou en équipe a été motivant pour l'élève. « Quand je réussis quelque chose, je deviens de plus en plus motivé. Qu'est-ce qui m'a motivé le plus pendant le projet d'arts plastiques, bien, je n'aime pas beaucoup les arts plastiques d'habitude, mais vu que j'avais des choix, j'étais content et motivé » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, entretien mai 2020). Ce projet avec une approche différente où l'utilisation de stratégies motivationnelles était proposée du début à la fin a permis à l'élève de se sentir compétent et ainsi de changer la perception qu'il avait des arts plastiques. Je n'ai pas donné une complète liberté aux élèves, ils avaient encore plusieurs balises et limites. Cependant, pour certains, ils se sentaient libres et me disaient qu'ils pouvaient faire ce qu'ils voulaient dans ce projet. « Les élèves voient dans les règlements et les obligations qui leur sont imposés des entraves à leur liberté d'agir comme ils le désirent » (Viau, 2009, p. 44). Cette liberté d'agir est réitérée ici par un autre élève: « Je suis content, car c'est la première fois que je fais des arts plastiques et qu'on me laisse faire ce que je veux et que j'ai ma liberté » (Élève du groupe de 5<sup>e</sup> année, entretien mai 2020). Ce projet intégrant des stratégies pour engager l'élève dans la réalisation de l'exposition a permis à celui-ci de faire des choix et de se sentir plus impliqué et motivé comparativement à des projets réalisés antérieurement.

De cet entretien, je retiens que, de façon générale, l'élève est motivé grâce à plusieurs stratégies motivationnelles qui ont été mises en place tout au long du projet et que celles-ci ont influencé positivement l'engagement de l'élève dans la réalisation de son projet et dans le processus de l'exposition.

#### 4.2.1 Carnet de traces

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), le carnet de traces permet d'inscrire les impressions et sentiments du chercheur tout au long du projet. On y retrouve les évènements importants et « il permet alors de reconstituer la dynamique du terrain et les atmosphères qui ont imprégné la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 145). Par exemple, grâce aux écrits dans le carnet de traces, je me souviens que lorsque j'ai présenté pour la première fois le projet *Expose ton école* aux élèves, j'ai senti qu'ils étaient à l'écoute et ils m'ont posé la question : quand est-ce qu'on commence? J'ai senti qu'ils étaient engagés dans la réalisation du projet dès notre première rencontre. Puis, lorsque je suis arrivée avec quatre grands sacs remplis de divers matériaux pour réaliser le projet, j'ai senti tout de suite de l'engouement venant des élèves. Je me souviens également que la période de deux heures attribuée au projet était scindée par la récréation. Lorsque la cloche sonnait et que plusieurs élèves me demandaient de rester en classe pour poursuivre le projet au lieu d'aller à la récréation, cela me confirmait qu'ils étaient motivés et engagés dans la tâche. Une autre observation relevée dans le carnet de traces, c'est qu'il y a eu une semaine de pause entre la 4<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> semaine du projet parce que l'enseignant titulaire n'était pas disponible. Les élèves étaient tous déçus de ne pas pouvoir travailler sur leur projet au cours de cette semaine. Le carnet de traces, tout comme les questionnaires, entre dans la catégorie du matériel écrit selon les auteurs Karsenti et Savoie-Zajc. « Les productions écrites et graphiques fournissent des matériaux extrêmement riches et précieux pour la recherche en éducation » (*Ibid*, p. 136). Le carnet de traces m'a permis de colliger mes actions, celles des élèves ainsi que leurs émotions et réactions. Cela m'a permis d'observer que le projet les intéressait et qu'ils étaient motivés à le réaliser.

#### 4.2.2 Photographies

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), « Des photographies, les comptes rendus in extenso d'entrevues, les extraits vidéo de leçons en classe deviennent ainsi des données

précieuses que l'équipe d'acteurs-chercheurs gagne à dater et à classer rigoureusement » (*Ibid*, p. 204). La documentation photographique a permis de relever de l'information concernant les différentes étapes de la réalisation du projet, de faire un retour sur le projet dans le contexte de l'enseignement à distance et ainsi d'apporter un complément d'information concernant le choix des élèves quant à la réalisation de l'exposition de leurs travaux.

#### 4.3 Présentation des résultats

Au terme de cette recherche-action, l'analyse des données effectuée à partir de questionnaires, de l'entretien semi-dirigé et de la documentation tirée du carnet de traces et de photographies permet de faire ressortir sous forme d'un bilan synthèse les stratégies motivationnelles les plus significatives pour inciter l'élève du primaire à s'engager dans le processus de l'exposition en arts plastiques en milieu scolaire et ainsi de répondre à la question de recherche.

Cette recherche conduite sur le terrain de l'école m'a permis de me questionner sur ma pratique d'enseignante en arts plastiques au primaire et d'y apporter des améliorations. J'ai d'abord observé que les élèves ne semblaient pas motivés à exposer leurs travaux et que je n'accordais pas de place à leur participation dans le processus d'exposition. J'ai donc mis en place un projet en utilisant des stratégies motivationnelles afin d'inciter les élèves à s'engager dans ce projet dont la finalité était l'exposition de leurs travaux. De ce bilan, il ressort trois principaux constats : le premier fait état de l'intérêt de l'élève face au projet réalisé, celui-ci ne semble pas être plus intéressé par ce projet que par ceux réalisés préalablement en classe d'art. J'observe que les projets d'arts plastiques à l'école sont similaires à celui-ci sauf en ce qui concerne les choix que l'élève a eus à faire tout au long du projet, et ce, jusqu'à l'étape de l'exposition.

Le deuxième constat témoigne de la motivation de l'élève quant à la possibilité de choisir ses matériaux pour réaliser son projet et de travailler seul ou en équipe. Celui-ci semble plus motivé et engagé dans son travail lorsqu'il a la possibilité de faire des choix. Cette opportunité est associée à la dynamique motivationnelle de Viau (2009). Permettre à l'élève de faire des choix et d'interagir avec les autres peut l'aider à s'engager dans la tâche et à développer la valeur de contrôlabilité. Ainsi, la motivation de l'élève augmente dû au fait qu'il se sent en contrôle de ses décisions.

Le troisième montre que l'élève est plus motivé à exposer son projet lorsqu'il choisit l'emplacement. Je remarque que rendre l'élève actif dans l'étape de l'exposition peut influencer positivement sa motivation à vouloir exposer. En me référant à la dynamique motivationnelle de Viau (2009), je constate que donner un choix à l'élève peut augmenter sa valeur de contrôlabilité et influencer sa motivation. Dans le cadre du projet *Expose ton École*, l'élève a répondu favorablement au projet et il s'est engagé dans le processus du projet/exposition.

Ce bilan synthèse permet de répondre à la question de recherche en faisant ressortir les stratégies signifiantes qui ont permis de motiver l'élève du primaire à s'engager dans le processus de l'exposition en arts plastiques.

Il s'agit des stratégies suivantes :

- 1) Établir des consignes claires quant aux objectifs du projet et au temps alloué.
- 2) Faire des retours constants entre les étapes de réalisation du projet afin que l'élève soit en contrôle de son projet.
- 3) Donner la possibilité à l'élève de faire des choix quant aux techniques et matériaux en arts plastiques.
- 4) Donner la possibilité à l'élève de choisir parmi différents emplacements pour l'exposition de son projet.

Ces stratégies ont permis d'influencer positivement l'élève à s'engager dans le processus de l'exposition.

Cependant, cette recherche comporte ses propres limites méthodologiques et situationnelles. L'échantillon, composé d'un groupe d'élèves de 5<sup>e</sup> année d'une école défavorisée de la région de Montréal, constitue une première limite. Cet échantillon teinte les résultats et ne permet pas de généraliser cette recherche à un autre groupe du même âge, d'un autre milieu ou d'une autre région. Néanmoins, ce groupe naturellement formé permet tout de même de ne pas avoir ciblé certains élèves, mais bien de prendre un échantillon naturel et d'en analyser les résultats.

Une deuxième limite importante de la recherche concerne la collecte de données qui a été touchée par la pandémie de la Covid-19. Le deuxième questionnaire et l'entretien semi-dirigé ont dû être réalisés à distance. Les résultats de ces deux modes de collecte de données ont été affectés, et il est certain que les résultats n'auraient pas été exactement les mêmes si cette partie de la collecte des données avait été réalisée en classe.

Une dernière limite de la recherche concerne l'étape de l'exposition où l'élève était invité à choisir où exposer son projet et à l'installer avec l'aide de l'enseignant. Cette étape a été transformée en une présentation et une discussion toutes deux virtuelles puisque les écoles ont été fermées jusqu'à la fin de l'année scolaire à cause de la pandémie de la Covid-19.

Ce quatrième et dernier chapitre a porté sur l'analyse et la présentation des résultats. Ceux-ci ont permis de répondre à la question de recherche et d'effectuer un rappel quant aux limites de cette recherche. Les résultats montrent l'importance de questionner les pratiques en enseignement des arts plastiques au primaire afin d'améliorer la discipline par des expériences de recherche-action.

## CONCLUSION

Cette recherche a permis d'identifier des stratégies motivationnelles significatives permettant d'engager l'élève dans le processus de l'exposition en arts plastiques au primaire.

La problématique décrite dans le premier chapitre souligne les difficultés pour l'enseignant en arts plastiques d'engager l'élève dans le processus de l'exposition. Trop souvent, l'élève n'est pas impliqué dans ce processus. Bien que les arts plastiques soient une discipline artistique où l'élève peut s'exprimer, créer et partager ses connaissances, et que nous pourrions croire que tous les élèves sont motivés à créer et exposer leurs projets, selon mon expérience ainsi que celle de différents collègues, certains d'entre eux ne le sont pas. Cette étude l'a soulevé, certains élèves manifestent de la réticence et sont démotivés et même très démotivés lors de cette étape. Cette situation m'a amenée à me questionner sur ma pratique d'enseignement en ce qui a trait à la motivation et à l'engagement de l'élève dans le processus de l'exposition.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel, les références théoriques liées à l'approche socioconstructiviste et à la motivation scolaire ont été retenues pour orienter et appuyer cette recherche. Tout d'abord, l'approche socioconstructiviste en éducation associée aux fondements du PFÉQ (2001) place l'élève au centre de ses apprentissages. Ce modèle a été choisi afin d'appuyer l'action de l'élève dans le processus de l'exposition. Puis, parmi plusieurs modèles traitant de la motivation scolaire, la dynamique motivationnelle de Viau (2009) ainsi que le modèle de la CLASSE d'Archambault et Chouinard (2016) ont grandement inspiré cette recherche. Le modèle de Viau présente dix conditions motivationnelles pour inciter l'élève à apprendre. De

ces dix conditions, six stratégies motivationnelles ont été retenues pour orienter le projet/exposition de ce mémoire.

Le plan méthodologique élaboré dans le troisième chapitre présente l'approche qualitative/interprétative à travers une démarche de recherche-action qui a permis d'élaborer et d'appliquer des stratégies motivationnelles visant à engager l'élève en le rendant actif dans l'étape de l'exposition. Pour ce faire, le procédé de triangulation méthodologique comportant les questionnaires avant et après projet, l'entretien semi-structuré et des documents écrits et visuels a été utilisé dans le but de documenter et valider la recherche. Le projet/exposition, les limites ainsi que l'aspect éthique de la recherche y sont également présentés ainsi que l'analyse descriptive et interprétative des données permettant de faire ressortir les stratégies significantes pour motiver l'élève du primaire à s'engager dans le processus de l'exposition en arts plastiques ainsi que les résultats de la recherche.

Ceux-ci sont exposés sous la forme d'un bilan synthèse faisant état de trois principaux constats qui permettent d'identifier les stratégies motivationnelles les plus significantes mises en place auprès des élèves dans le projet/exposition. Celles-ci sont associées au concept théorique de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) et concernent la pratique de l'enseignant en arts plastiques au primaire. Dans le contexte de cette recherche, les résultats montrent l'importance pour l'enseignant de se questionner sur sa pratique et de permettre à l'élève d'être actif tout au long du projet d'arts plastiques, et ce, jusqu'à l'étape de l'exposition. Ainsi, cette pratique contribue à l'acquisition de nouvelles connaissances chez l'élève et au développement de ses compétences.

Au terme de cette étude, en vue d'une nouvelle perspective de recherche, il serait intéressant de s'interroger sur le rôle actuel de l'exposition en arts plastiques en milieu scolaire sur la manière de l'inclure concrètement dans la démarche de création de

l'élève. Non seulement à travers un projet précis comme *Expose ton école*, mais de façon plus large et intégrée aux contenus du PFÉQ dans le cadre du domaine des arts et de la discipline des arts plastiques.

## APPENDICE A

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE



#### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT Parent / représentant légal d'une personne mineure

##### Titre du projet de recherche

Élaboration de stratégies motivationnelles pour engager l'élève dans le processus de l'exposition scolaire en arts plastiques au primaire en milieu urbain défavorisé

##### Étudiant-chercheur

Marie-Pier Paquette, Maîtrise en arts visuels et médiatiques (concentration création), 514-946-3706, ch991225@ens.uqam.ca

##### Direction de recherche

Laurence Sylvestre, Professeure à l'école des arts visuels et médiatiques de l'UQAM, 514-897-3000 poste 8273, sylvestre.laurence@uqam.ca

##### Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il 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, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

### Description du projet et de ses objectifs

Depuis plus de 5 ans, je travaille avec tous les groupes du primaire, des élèves de la maternelle à ceux du 3e cycle à la commission scolaire de la Pointe-de-l'île de Montréal (CSPI). Au cours de mes années d'enseignement, j'ai pu constater l'importance de motiver les élèves dans les cours d'arts plastiques. Néanmoins, j'observe que certains élèves se sentent mal à l'aise ou refusent d'exposer leurs travaux. Les élèves sont généralement motivés à créer leurs projets en classe, mais ils sont peu motivés à vouloir les exposer. Je me questionne sur le sujet de l'exposition scolaire. En utilisant des stratégies motivationnelles telles que celles de donner un choix à l'élève parmi plusieurs réalisations, ou de lui permettre de choisir l'emplacement dans l'école où il considère intéressant de placer sa réalisation, je pourrais ainsi voir l'élève en action dans la phase de l'exposition scolaire et influencer positivement sa motivation à vouloir exposer.

En raison de l'ensemble de mes expériences, je me questionne davantage sur le rôle de l'exposition scolaire. Quelles sont les stratégies signifiantes pour motiver l'élève du primaire à s'engager dans le processus de l'exposition scolaire? L'objectif spécifique est d'élaborer un projet avec un groupe d'élèves du primaire et d'analyser les différentes stratégies motivationnelles qui favorisent l'action de l'élève et la prise de décisions de ce dernier lors de la phase de l'exposition scolaire au primaire dans le but de rendre ce processus significatif pour l'élève. Pour y arriver, je vais développer ce projet en trois phases:

- 1- Identifier les stratégies motivationnelles pouvant favoriser l'action de l'élève dans le processus de l'exposition scolaire.
- 2- Élaborer un projet significatif en arts plastiques permettant d'inclure l'élève dans l'étape de l'exposition scolaire. Réaliser le projet à l'école primaire Notre-Dame de Fatima auprès d'un groupe de 5e année.
- 3- Questionner l'élève face à son implication lors de l'étape de l'exposition scolaire.

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche qui a pour but de questionner la motivation de l'élève à vouloir exposer ses projets. Pour ce faire, l'élève va participer à l'élaboration d'un projet. L'élève va réaliser son projet dans le but de l'exposer dans l'enceinte de l'école. L'élève aura le choix parmi plusieurs matériaux et techniques pour le motiver à créer son projet. Il aura le droit d'être en équipe ou de travailler seul pour se motiver à exposer son projet. Ainsi, l'élève pourra développer ses compétences et réaliser des apprentissages lors de l'exposition scolaire.

### Nature et durée de la participation de votre enfant

Ce projet sera réalisé en 5 à 7 semaines. Il y aura 2 heures par semaine allouées à sa réalisation. Ce projet sera documenté par des photographies. Votre enfant sera invité à répondre à un questionnaire en lien avec l'exposition scolaire au début et à la fin de cette recherche pour constater si son opinion a changé. De plus, votre enfant sera invité à participer à un entretien pour parler de son projet et de son implication dans l'étape de l'exposition. Cet entretien de 30 minutes en sous-groupe d'environ 7-8 élèves sera enregistré en audio. Cet entretien se fera dans un local disponible dans l'école durant les heures de classe. En d'autres mots, nous invitons tous les élèves du groupe à réaliser un projet en arts plastiques dans le but d'être motivés à l'exposer.

### Avantages 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. Sa motivation à vouloir exposer ses projets pourrait en être augmentée. Il pourrait se sentir fier d'avoir réalisé l'exposition de son projet d'arts plastiques. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

### Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation de votre enfant à cette recherche. Cependant, l'élève pourrait se sentir obligé de participer au projet bien que ce dernier a le choix de ne pas participer ou d'arrêter d'y participer en tout temps. De plus, l'élève pourrait sentir du stress au moment d'exposer son projet ou lors de l'entretien semi-dirigé de groupe.

### 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 raisons, 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. L'élève pourra quand même faire le projet au complet, mais n'aura simplement pas à participer à l'entretien de groupe et au questionnaire. S'il ne participe pas, votre enfant ne sera pas mis à l'écart et toutes les données le concernant seront détruites.

### Confidentialité

Les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès au contenu de son questionnaire et à la documentation audio de l'entretien. Les informations seront conservées en sécurité pour la durée du projet. Les questionnaires, les enregistrements, ainsi que les formulaires de consentements seront détruits 10 ans après la publication du mémoire. Je souhaite pouvoir diffuser des photographies et de verbatim (transcription tel quel de l'oral à l'écrit d'extraits audio) dans le cadre de conférences et de publications pédagogiques ou scientifiques. Les élèves pourront réviser le verbatim des extraits audio et approuver les photographies avant la diffusion publique. Si l'élève apparaît sur la photographie, ce dernier sera flou de la tête aux pieds pour que personne ne puisse le reconnaître. L'élève ne sera pas reconnaissable sur les photographies. Le nom de l'élève ne va pas être affiché à côté de son projet. L'enregistrement audio ne va pas être diffusé, seulement des transcriptions écrites et anonymes seront diffusées. Je vais rencontrer les élèves dans un local disponible dans l'école avec une tierce personne (T.E.S., enseignant ou direction) pour que l'élève accepte ou non la diffusion de la photographie ou du verbatim.

### Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver l'identité de votre enfant et la confidentialité des données de recherche, votre enfant ne sera identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?

OUI     NON

### 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 :

- Marie-Pier Paquette, enseignante d'arts plastiques au primaire.

Téléphone : 514-946-3706

Courriel : [ch991225@ens.uqam.ca](mailto:ch991225@ens.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 vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE:

- Caroline Vignaud, personne ressource du CERPE    Courriel : [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca)

### Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

### Consentement

J'autorise mon enfant à répondre à des questionnaires, un entretien en sous-groupe et que ses créations soient documentées et présentées pour fins scientifiques ou pédagogiques.

OUI     NON

J'accepte que mon enfant soit photographié pendant les étapes de réalisation du projet et lors de l'exposition scolaire pour des fins scientifiques ou pédagogiques.

OUI     NON

J'accepte que la voix de mon enfant soit enregistrée lors de l'entretien en sous-groupe pour des fins scientifiques ou pédagogiques.

OUI     NON

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés 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.

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.

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom du représentant légal

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom de l'enfant

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Date

#### Engagement du chercheur

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu autant que je sache aux questions posées.

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit être remise au participant.

## Ajustement au formulaire de consentement pour le projet EXPOSE TON ÉCOLE

Le projet de recherche EXPOSE TON ÉCOLE était en cours lorsque les écoles ont fermées dû à la pandémie.

Dû à la situation actuelle de la pandémie de la Covid-19, le questionnaire d'après projet et l'entretien en sous-groupe seront complétés à partir de l'application TEAMS sur Office 365. Le parent de l'élève doit répondre à ce questionnaire pour que Marie-Pier Paquette ait le droit de poursuivre son projet de recherche à distance.

### RAPPEL.

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche qui a pour but de questionner la motivation de l'élève à vouloir exposer ses projets. Pour ce faire il va participer à l'élaboration d'un projet. L'élève va réaliser son projet dans le but de l'exposer dans l'enceinte de l'école. L'élève aura le choix parmi plusieurs matériaux et techniques pour le motiver à créer son projet. Il aura le droit d'être en équipe ou seul pour se motiver à exposer son projet. Ainsi, l'élève pourra développer ses compétences et réaliser des apprentissages tout au long du projet.

Tout les autres aspects du formulaire de consentement ne changent pas. Si vous avez des questions, vous pouvez contacter Marie-Pier Paquette au 514-946-3706 ou par email au [ch991225@ens.uqam.ca](mailto:ch991225@ens.uqam.ca).

Si vous avez des questions sur vos droits, le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) peut vous répondre. Caroline Vriгдаud, personne ressource au CERPE. [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca)

1. J'autorise que mon enfant à répondre à un questionnaire sur l'application TEAMS en lien avec le projet d'arts plastiques vécu en classe. 

Oui

Non

2. J'autorise que mon enfant à répondre à un entretien en sous-groupe sur l'application TEAMS

Oui

Non

3. Signature du parent de l'élève

Entrez votre réponse

4. Nom de l'élève

Entrez votre réponse

5. Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet ( OUI pour participer ou NON pour ne pas participer)

Entrez votre réponse

## APPENDICE B

### QUESTIONNAIRE D'AVANT-PROJET

#### **Autoévaluation de ta motivation à vouloir exposer tes projets en arts plastiques avant le projet**

1- Est-ce que le cours d'arts plastiques te motive ?

|             |           |       |          |
|-------------|-----------|-------|----------|
| Pas du tout | Pas assez | Assez | Beaucoup |
|-------------|-----------|-------|----------|

2- Est-ce que les projets d'arts plastiques sont utiles ?

|             |           |       |          |
|-------------|-----------|-------|----------|
| Pas du tout | Pas assez | Assez | Beaucoup |
|-------------|-----------|-------|----------|

3- Est-ce que les projets en arts plastiques sont intéressants à réaliser ?

|             |           |       |          |
|-------------|-----------|-------|----------|
| Pas du tout | Pas assez | Assez | Beaucoup |
|-------------|-----------|-------|----------|

4- Est-ce que tu te sens capable de réaliser les projets en arts plastiques ?

|             |           |       |          |
|-------------|-----------|-------|----------|
| Pas du tout | Pas assez | Assez | Beaucoup |
|-------------|-----------|-------|----------|

5- Est-ce que tu as ton « mot à dire » sur le déroulement des projets en arts plastiques ?

|             |           |       |          |
|-------------|-----------|-------|----------|
| Pas du tout | Pas assez | Assez | Beaucoup |
|-------------|-----------|-------|----------|

6- Indique ton degré de motivation lorsque tu vois un de tes projets exposés dans le corridor.

|               |          |        |            |                 |
|---------------|----------|--------|------------|-----------------|
| Très motivant | Motivant | Neutre | Démotivant | Très démotivant |
|---------------|----------|--------|------------|-----------------|

Explique ton choix :

---



---

7- Indique ton degré de motivation lorsque ton enseignante choisit le projet et le lieu de l'exposition dans l'école.

|               |          |        |            |                 |
|---------------|----------|--------|------------|-----------------|
| Très motivant | Motivant | Neutre | Démotivant | Très démotivant |
|---------------|----------|--------|------------|-----------------|

Explique ton choix :

---



---

8- Indique ton degré de motivation lorsque tu vois les projets des autres élèves à côté du tien.

|               |          |        |            |                 |
|---------------|----------|--------|------------|-----------------|
| Très motivant | Motivant | Neutre | Démotivant | Très démotivant |
|---------------|----------|--------|------------|-----------------|

Explique ton choix :

---



---

9- Indique ton degré de motivation lorsque tu fais un projet individuel sans choisir de travailler seul ou en équipe.

|               |          |        |            |                 |
|---------------|----------|--------|------------|-----------------|
| Très motivant | Motivant | Neutre | Démotivant | Très démotivant |
|---------------|----------|--------|------------|-----------------|

Explique ton choix :

---



---

## APPENDICE C

### QUESTIONNAIRE D'APRÈS-PROJET

#### **Autoévaluation de ta motivation à vouloir exposer tes projets en arts plastiques après le projet**

1- Est-ce que le cours d'arts plastiques que tu suis présentement te motive ?

|             |           |       |          |
|-------------|-----------|-------|----------|
| Pas du tout | Pas assez | Assez | Beaucoup |
|-------------|-----------|-------|----------|

A) Est-ce que c'était un projet utile ?

|             |           |       |          |
|-------------|-----------|-------|----------|
| Pas du tout | Pas assez | Assez | Beaucoup |
|-------------|-----------|-------|----------|

2- Est-ce que c'était un projet intéressant à réaliser ?

|             |           |       |          |
|-------------|-----------|-------|----------|
| Pas du tout | Pas assez | Assez | Beaucoup |
|-------------|-----------|-------|----------|

3- Est-ce que tu te sentais capable de le réaliser ?

|             |           |       |          |
|-------------|-----------|-------|----------|
| Pas du tout | Pas assez | Assez | Beaucoup |
|-------------|-----------|-------|----------|

4- Est-ce que tu as eu ton « mot à dire » sur le déroulement du projet ?

|             |           |       |          |
|-------------|-----------|-------|----------|
| Pas du tout | Pas assez | Assez | Beaucoup |
|-------------|-----------|-------|----------|

5- Indique ton degré de motivation ressenti lorsque tu as pensé à l'étape de l'exposition de ton projet.

|               |          |        |            |                 |
|---------------|----------|--------|------------|-----------------|
| Très motivant | Motivant | Neutre | Démotivant | Très démotivant |
|---------------|----------|--------|------------|-----------------|

Explique ton choix :

---



---

6- Indique ton degré de motivation lorsque tu as choisi où afficher ton projet dans l'école.

|               |          |        |            |                 |
|---------------|----------|--------|------------|-----------------|
| Très motivant | Motivant | Neutre | Démotivant | Très démotivant |
|---------------|----------|--------|------------|-----------------|

Explique ton choix :

---



---

7- Indique ton degré de motivation lorsque tu as eu le choix de travailler seul ou en équipe.

|               |          |        |            |                 |
|---------------|----------|--------|------------|-----------------|
| Très motivant | Motivant | Neutre | Démotivant | Très démotivant |
|---------------|----------|--------|------------|-----------------|

Explique ton choix :

---



---

8- Indique ton degré de motivation lorsque tu as eu le choix entre plusieurs matériaux et techniques.

|               |          |        |            |                 |
|---------------|----------|--------|------------|-----------------|
| Très motivant | Motivant | Neutre | Démotivant | Très démotivant |
|---------------|----------|--------|------------|-----------------|

Explique ton choix :

---



---

## APPENDICE D

### ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

#### Grille d'entretien

| Thèmes                            | Relance/ Sous thèmes  | Questionnement  |
|-----------------------------------|---|---|
| Pouvez-vous me parler du projet ? |   |   |
| Le projet                         | <ul style="list-style-type: none"><li>- La carte d'idée</li><li>- Choix des techniques</li><li>- Choix de travailler seul ou en équipe</li><li>- Choix de l'emplacement du projet dans le corridor</li><li>- Liberté dans le nombre de période pour la création et exposition du projet.</li><li>- Le sujet du projet</li><li>- La présence de l'enseignante d'arts plastiques</li><li>- Les possibilités</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- L'importance d'être inspiré à créer</li><li>- L'importance d'être écouté en classe</li><li>- L'importance de faire des choix</li><li>- L'importance d'exposer</li></ul> |

| Pouvez-vous me parler de l'exposition scolaire ?                           |   |   |
|--|---|---|
| L'exposition scolaire  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Définition/Description</li> <li>- Différence entre « voir les projets exposer » et « choisir quels projets et où l'exposer»</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'importance pour l'école</li> <li>- L'importance pour l'enseignant</li> <li>- L'importance pour l'élève</li> <li>- L'importance d'exposer ses projets</li> </ul>              |
| Pouvez-vous me parler de la motivation scolaire?                           |   |   |
| La motivation scolaire   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Définition/ Description</li> <li>- Différence entre « être motivé » ou « être démotivé »</li> <li>- Comment l'enseignant peut aider l'élève à être motivé</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'importance d'être motivé à l'école</li> <li>- L'importance d'être motivé en classe d'arts plastiques</li> <li>- L'importance d'être motivé à exposer ses projets.</li> </ul> |
| Pouvez-vous me dire ce que ce projet a changé dans ton parcours scolaire ? |   |   |
| Changement<br>Stabilité<br>Questionnement                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ce projet a changé quoi...</li> <li>- Ce projet n'a pas changé quoi...</li> <li>- Ce projet m'a permis de comprendre quoi...</li> <li>- Ce projet me fait questionner sur quoi...</li> </ul> |   |

## BIBLIOGRAPHIE

- Antoniou, P. et Hickman, R. (2012). Children's engagement with art : Three case studies. *International Journal of Education through Art*, 8(2), 169-182.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Bradbury, H. et Reason, P. (2001). *Handbook of action research : Participative inquiry and practice*. London : Sage.
- Bradbury, H. et Reason, P. (2008). *Handbook of action research : Participative inquiry and practice* (2<sup>e</sup> éd.). London : Sage.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn* (2<sup>e</sup> éd.). Mahwah, NJ : Lawrence Welbaum Associates.
- Chapman, C. et Vagle, N. (2012). *Motiver ses élèves : 25 stratégies pour susciter l'engagement*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Charnier, S., Gillet, C., Ponsart, I., & Paille, F. (2004). Naissance et évolution d'un groupe motivationnel. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 14, 51.
- Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C. et Janosz, M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 321-342.
- Christopoulou, M. (2011). Exploring SHOP WINDOW Displays. *Art Education*, 64(3), 25-32.
- Clem, F. (2003). Sixth-Grade Gallery Project. *Arts & Activities*, 133(5), 40-41.

- Daigneault, M.-S. (2016). *Analyse d'approches, de stratégies et d'outils favorisant l'appréciation d'œuvres d'art en classe d'arts plastiques au primaire et création de matériel pédagogique* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Québec.
- Danko-McGhee, K. (2006). Nurturing Aesthetic Awareness in Young Children : Developmentally Appropriate Art Viewing Experiences. *Art Education*, 59(3), 20-35.
- Doraï, M. (1988). Représentation de soi des élèves et niveaux de rendement scolaire : une analyse en segmentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(1), 55-68.
- Ennis, E. (2017). The student-curated exhibition. *Visual Inquiry : Learning & Teaching Art*, 6(1), 45-53.
- Gagnon, M. et Farley-Chevrier, F. (2004). *Guide de recherche documentaire*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal. *Revue l'orientation scolaire et professionnelle*, 29(3), 1-22.
- Galand, B et Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *Guide de recherche documentaire*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal. *Revue l'orientation scolaire et professionnelle*, 29(3), 331-452.
- Good, T.L. et Brophy, J.E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston : Allyn et Bacon.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M., Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
- Harris Lawton, Pamela. (2007). Curate, curate | curator, curator : Curatorial practice in art education. *Visual Inquiry : Learning & Teaching*, 24(3), 647-666.
- 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 inédit). Université du Québec à Montréal, Québec.

- J. Frawley, T. (2013). Aesthetic Education : Its Place in Teacher Training. *Art Education*, 66(3), 22-28.
- Jonnaert, P., Batika-Kiam, A., Boufrahi, S. et Ebrary, I. (2004). *Les réformes curriculaires [ressource électronique] : regards croisés*. *Canadian electronic library*. Sainte-Foy, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. Lafortune, L. et Ettayebi, M. (2007). Un regard sur les réformes en éducation. Dans Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, P. (dir.). *Observer les réformes en éducation*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kerlan, A. (2007). L'art pour éduquer: La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. *Education et Sociétés*, 19(1), 83-97.
- Kuhn, T. S. (2008). *La structure des révolutions scientifiques* [Nouv. éd.]. Paris : Flammarion.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.
- Lawton, P. H. (2017). Curate, curate | curator, curator: Curatorial practice in art education. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 6(1), 95-105.
- L'Écuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3<sup>e</sup> éd.) Montréal : Guérin.
- Legrain, H. (2003). *Motivation à apprendre, mythe ou réalité? : point d'étape des recherches en psychologie*. Paris, Paris : L'Harmattan.
- Lekue, P. (2015). Artistic Understanding and Motivational Characteristics. *International Journal of Art & Design Education*, 34(1), 44-59.

- Lessard, C., Archambault, J., Lalancette, L. et Mainville, S. (2000). Les cycles d'apprentissage : quelques expériences étrangères. *Vie pédagogique*, 114, 22-26.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Marshall, J. (2008). Visible Thinking: Using Contemporary Art to Teach Conceptual Skills. *Art Education*, 61(2), 38-45.
- M'batika, A. (2004). Introduction, Dans Jonnaert, P. et M'batika, A. (dir.). *Les réformes curriculaires, regards croisés*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- McIntyre, M. (2010). *Point de vue des élèves et de leurs enseignants sur l'utilité des stratégies motivationnelle* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Québec.
- Pailé, L. (2004). *Livre-livre : la démarche de création*. Trois-Rivières : Art Le Sabord.
- Paris, S. et Turner, J. C. (2004). Situated motivation. In P. R. Pintrich, D. R. Brown et C. E. Weinstein (Eds.), *Student Motivation, Cognition and Learning*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Patterson, J. (2015). Employing mindfulness via art éducation. *International Journal of Education through Art*, 11(2), 185-192.
- Perrenoud, P. (2004). *Construire des compétences dès l'école* (4<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux : Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Pratt, D. D. (2005). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar : Krieger Publishing Company.
- Québec. Ministère de l'Éducation (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ruel, P.-H. (1984). La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(2), 247-260.
- Ruel, P.-H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), 239-259.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms : An expérimental analysis*. Oxford, Angleterre : Appleton-Century.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn*. Boston : Allyn and Bacon.
- St-Onge, M. (2007). *Analyse des fondements conceptuels et théoriques de la réforme de l'éducation au Québec* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Québec.
- Sylvestre, L. (2008). *Analyse des pratiques de cinq enseignantes spécialisées en arts plastiques au primaire favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire* (thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Québec.
- Szekely, G. E. (1988). The art exhibit as a teaching tool. *Art Education*, 41, 9-17.
- Ulbricht, J. (2011). Changing Art Education's Master Narrative. *Art Education*, 64(3), 6-10.
- Verreault, F. et Pelletier, M. (1998). L'interprétation des œuvres d'art : proposition d'une démarche. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 541-565.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre* (2e éd.). Bruxelles (Rue des Minimes, 9 B-1000) : De Boeck Supérieur, 2007.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles Saint-Laurent, Québec : Bruxelles De Boeck-Wesmael; Saint-Laurent, Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique

motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Journal Canadienne de l'éducation*, 22, 144-157.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.

Ward, S. (2005). Self-Portrait Exhibit. *Arts and activities*, 137(2), 44-45.

(1993). Compte rendu d'[Expositions]. *Vie des arts*, 38(152), 62-67.

## WEBOGRAPHIE

Éducation et Enseignement Supérieur, Gouvernement du Québec. (2018). *Indices de défavorisation*. Récupéré le 9 avril 2018 de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>

Le centre national de ressources textuelles et lexicales. *La motivation*. Récupéré le 9 avril 2018 de <http://www.cnrtl.fr/definition/Motivation>

Le grand dictionnaire terminologique, Office québécois de la langue française. *La motivation*. Récupéré le 9 avril 2018 de [http://www.granddictionnaire.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=17021555](http://www.granddictionnaire.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=17021555)

Le grand dictionnaire terminologique, Office québécois de la langue française. *Exposition en arts visuels*. Récupéré le 9 avril 2018 de [http://www.granddictionnaire.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=26541166](http://www.granddictionnaire.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26541166)

Le grand dictionnaire terminologique, Office québécois de la langue française. *Exposition scolaire*. Récupéré le 9 avril 2018 de [http://www.granddictionnaire.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=8991253](http://www.granddictionnaire.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8991253)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2005). *Cadre théorique*. [Document PDF]. Récupéré le 9 avril 2018 de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_a\\_dulte\\_action\\_comm/cadre\\_theorique.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_a_dulte_action_comm/cadre_theorique.pdf)