UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES PARASCOLAIRES : INSTRUMENT POUR LA RÉUSSITE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA

MAÎTRISE EN LOISIR, CULTURE ET TOURISME

PAR
LALLA HASNA EL HARRAR

DÉCEMBRE 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MAÎTRISE EN LOISIR, CULTURE ET TOURISME (MA.)

PROGRAMME OFFERT PAR L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES PARASCOLAIRES : INSTRUMENT POUR LA RÉUSSITE

PAR

LALLA HASNA EL HARRAR

Maryse Paquin, directrice de recherche	Université du Québec à Trois-Rivières
Myriam Lemonchois, évaluatrice externe	Université de Montréal
Aude Porcedda, évaluatrice interne	Université du Québec à Trois-Rivières

MÉMOIRE DÉPOSÉ le 09/12/21

Sommaire

Ce projet de recherche vise à mieux connaître et à comprendre le rôle d'une activité artistique parascolaire dans l'expérience scolaire et éducative de dix élèves du secondaire qui se sont tous portés volontaires pour participer à l'étude. Ceux-ci pratiquent la peinture, le dessin, le ballet classique, la danse moderne, le *slam* de poésie et le saxophone. Les entrevues semi-dirigées ont révélé que la pratique artistique parascolaire sert triplement le parcours des participants. *Primo*, elle représente un temps propice à l'acquisition de multiples savoirs et apprentissages. *Secundo*, elle permet le développement des habiletés et compétences, et ce, tant à l'échelle individuelle que collective. Ces deux premiers aspects viennent relancer la motivation chez les participants et appuyer leur réussite face à l'école. *Tertio*, elle nourrit une appétence artistique latente d'une part, tout en extériorisant la personnalité créatrice, d'autre part. Ce dernier aspect vient stimuler la motivation chez les participants face à la pratique de l'art. L'espace artistique parascolaire apparaît ainsi un lieu d'expression et d'affirmation ouvrant la voie à l'expérience esthétique. Par ailleurs, un ensemble de conditions sous-tendent le choix des participants de la recherche de pratiquer une activité artistique parascolaire. Les résultats montrent que ce choix peut s'avérer stratégique lorsqu'il s'inscrit dans la volonté de gagner en compétences pour assurer la réussite des études. Il peut émaner du milieu familial enclin aux pratiques culturelles ou résulter d'une volonté pour l'activité artistique. Face aux résultats obtenus, les recherches doivent se poursuivre pour mieux connaître et comprendre la relation entre l'éducation artistique formelle et non formelle.

Table des matières

Sommaire iii

Table des matières iv

Liste des tableaux viii

Liste des figures ix

Liste des abréviations x

Remerciements xi

Dédicace xii

Introduction 13

Chapitre 1 18

1. La problématique 19

1.1 Le contexte de la recherche 19

1.1.1 La réussite chez les élèves du secondaire 19

1.1.1.1 La réussite scolaire 20

1.1.1.2 La réussite éducative 21

1.1.1.3 La réussite sociale 24

1.1.2 Le portrait des élèves du secondaire 29

1.1.3 La motivation à réussir chez les élèves du secondaire 31

1.1.3.1 La motivation et la réussite éducative 31

1.1.3.2 Les problèmes de démotivation 35

1.1.4 Les activités parascolaires dans les écoles secondaires québécoises 37

1.1.4.1 Relation entre une activité artistique parascolaire et la réussite éducative 40

1.2 Le problème de recherche 43

1.3 But et objectifs de la recherche 44

1.4 Les questions de recherche 44

1.5 La pertinence sociale et scientifique de l'étude 45

Chapitre 2 47

Le cadre théorique et conceptuel 47

2.1 L'éducation artistique à l'école au Québec 48

2.1.1 Bref historique de l'éducation artistique au Québec 48

2.1.2 L'organisation et la place de l'éducation artistique à l'école secondaire 52

2.1.3 L'éducation artistique et les grandes conventions internationales 56

2.1.4 L'éducation artistique non formelle : la pratique artistique parascolaire 61

2.1.5 Les vertus de l'éducation artistique 63

2.1.6 La pratique d'activités artistiques dès le plus jeune âge 65

2.1.7 La poursuite de la pratique d'activités artistiques en amateur à l'âge adulte 66

2.1.7.1 L'exemple du théâtre 69

2.2 La motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art 70

2.2.1 Les approches théoriques de la motivation 70

2.2.2 La dynamique motivationnelle 71

2.2.2.1 Les facteurs internes de la motivation 72

2.2.2.2 Les facteurs externes de la motivation 73

2.2.3 La Théorie de l'autodétermination selon Deci et Ryan (1985; 2000) 75

2.2.4 La Théorie de l'évaluation cognitive selon Deci et Ryan (1985) 77

2.2.5 Le lien entre la motivation et les activités artistiques parascolaires 80

2.2.6 Le lien entre la motivation et la réussite 82

Chapitre 3 85

Cadre méthodologique 85

3.1 La méthodologie de la recherche 86

3.1.1 Le type d'étude 86

3.1.2 La stratégie de recherche 88

3.1.3 La méthode de collecte des données 88

3.2 La population à l'étude 89

3.2.1 L'échantillonnage 89

3.2.1.1 Présentation de l'échantillon 90

3.2.1.2 Données sociodémographiques 91

3.2.2 Limites et biais d'échantillonnage 93

3.2.4 Recrutement des participants 94

3.3 Les dimensions et les thèmes à l'étude 95

3.4 L'instrument de collecte des données : l'entrevue individuelle semi-dirigée 96

3.5 Le traitement des données 97

3.6 L'analyse des données 97

3.7 Les précautions éthiques 98

3.7.1 Le processus de consentement libre, éclairé et continu 99

3.7.2 La protection des données confidentielles 99

3.7.3 La conservation des données 99

3.8 Validité de la recherche 100

Chapitre 4 102

Résultats 102

4.1 Présentation et analyse des résultats 103

4.1.1 Première dimension : l'activité artistique parascolaire 103

4.1.1.1 Un processus de création exigeant 106

4.1.1.1.1 Exigences en termes de temps et d'efforts 106

4.1.1.1.2 Exigences en termes d'engagement 107

4.1.1.1.3 Exigences en termes de création 109

4.1.1.1.4 Exigences en termes financiers 110

4.1.1.2 Une expérience esthétique 111
4.1.1.3 Expérience du beau 115
4.1.2 Deuxième dimension : la relation entre l'activité artistique parascolaire et la réussite 116
4.1.2.1 La relation entre l'activité artistique parascolaire et la réussite scolaire 117
4.1.2.2 La relation entre l'activité artistique parascolaire et la réussite éducative 119
4.1.2.3 La relation entre l'activité artistique parascolaire et la réussite sociale 123
4.1.3 Troisième dimension : la relation entre l'activité artistique parascolaire et la motivation 124
4.1.3.1 Motivation face à l'école 125
4.1.3.2 Motivation face à la pratique de l'art 126
4.1.3.3 Motivation face à l'avenir 128
4.2 Interprétation et discussion des résultats 128
4.2.1 La relation entre l'activité artistique parascolaire et la motivation chez les élèves 129
4.2.1.1 Situations de démotivation 129
4.2.1.2 L'activité artistique parascolaire, facteur de motivation 133
4.2.2 La relation entre l'activité artistique parascolaire et la réussite chez les élèves 137
4.2.2.1 La réussite sur le plan scolaire 137
4.2.2.2 La réussite sur le plan personnel 139
4.2.2.3 La réussite sur le plan interpersonnel 140
4.2.1 Expérience esthétique parascolaire 146
4.3 Synthèse des résultats 153
Conclusion 157
Références 160
Annexe A 177
Annexes B 182
Annexe C 185

Liste des tableaux

1. Les matières obligatoires et optionnelles en art au secondaire au Québec 52

2. Les compétences et les contenus répartis dans les quatre domaines des arts au Québec .. 53

3. Les vertus de l'éducation artistique ……... 63

4. Les pratiques amateurs chez les 15-24 ans en 2014 …….. 66

5. La présentation de l'échantillon …… 88

6. Les données sociodémographiques des participants ……. 89

7. Les dimensions et sous-dimensions des résultats à l'étude ……. 153

Liste des figures

1. Les variables indépendantes et dépendantes de la recherche …… 41

2. Le Modèle de la dynamique motivationnelle de l'élève : les facteurs internes ……. 72

3. Le Modèle des facteurs externes de la dynamique motivationnelle chez l'élève ….. 73

4. Le Schéma du continuum de l'autodétermination ……. 75

5. Les exigences liées à un processus de création découlant de la pratique d'une activité artistique parascolaire ……..... 87

Liste des abréviations

CRIRES : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

CTRÉQ : Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec

CREPAS : Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay-Lac-St-Jean

CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation

MCC : Ministère de la Culture et de la Communication (France)

MCCQ : Ministère de la Culture et des Communications du Québec

MÉLS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MÉQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

OCCQ : Observatoire de la Culture et des Communications du Québec

PFÉQ : Programme de formation de l'école québécoise

Remerciements

Je tiens à remercier plusieurs personnes qui m'ont accompagnées voire sans cesse soutenue dans cette entreprise que fut la réalisation de ce mémoire. Bien qu'une recherche ait un coût personnel et réclame un travail personnel, je ne peux ignorer l'aide qui l'a entourée. Le concert d'un ensemble de forces l'a rendue possible.

En tout premier lieu, un grand merci à Maryse Paquin, ma directrice de recherche, pour son appui et sa patience dans mon retour aux études en vue de terminer ma maîtrise. Elle m'a prodigué conseils et encouragements. Je vous suis reconnaissante pour la qualité de l'encadrement que vous m'avez apportée. Merci d'avoir cru en moi.

Mes remerciements vont également aux membres du comité d'évaluation, Myriam Lemonchois et Aude Porcedda.

Que soient aussi remerciés Magalie Cardin, André Laprise de Je Danse Outaouais, de même que Stéphanie Harel et Julien Sicre de MU Montréal et, enfin, Diane Bouchard de Slam Académie. J'adresse également mes remerciements à l'ensemble des participants ainsi qu'aux intermédiaires qui ont su faire le trait d'union; et dont la collaboration m'a permis de réaliser cette étude.

En dernier lieu non des moindres, j'exprime toute ma gratitude à toute ma famille, mes parents, mes sœurs et frères, mes nièces et neveux, mes ami.e.s pour leur patience, leur tendresse et leur soutien. Je vous suis redevable.

Dédicace

À mes parents,

Rachida et M’Bark EL Harrar.

Introduction

« La question de recherche dépend du chercheur ».

Chantal Royer, professeure de méthodologie de la recherche qualitative

Cette maxime a été énoncée lors d'un cours. Nous y souscrivons en ajoutant, humblement, que la question de recherche qualitative dépend de la vision du chercheur « en mesure » de percevoir la trame de sens de la situation-problème observée *in-situ*. C'est pourquoi, nous débutons cette introduction par l'anecdote qui est à l'origine du présent travail de recherche

Lorsque je travaillais dans un collège, en France, je m'étais portée volontaire pour animer, après les heures de classe, ce qu'on appelle un atelier d'accompagnement éducatif consacré à la pratique culturelle. Cet atelier[1] était un espace de partage et de découverte de musique d'hier et d'aujourd'hui, au travers duquel les élèves et moi-même explorions les rythmes, la composition, les textes et leur signification en termes d'histoires, d'époques et, parfois même, de langue et de ses expressions. Un jour, alors que la sonnerie retentissait et sonnait la fin de l'atelier, l'une des participantes s'est exclamée, en quittant la salle : « C'est bon, je suis prête à attaquer les deux heures de maths de monsieur G.! ». Je me souviens encore très bien de l'attitude et de la motivation qu'affichait cette élève, à la fin dudit atelier. Elle était « refaite »[2], ce qui signifie qu'elle était davantage en mesure de faire face aux mathématiques[3]. Mais que sait-on sur le sens et le rôle des activités artistiques parascolaires dans l'expérience scolaire des élèves, en l'occurrence leur relation avec la motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art? En l'absence de réponses à cette question est né l'intérêt de mener la présente recherche.

[1] Il y avait autant de jeunes filles que de jeunes garçons de niveau 5e et 4e, ce qui correspond au Québec au niveau secondaire 1 et 2.
[2] « Je suis refaite après le *musical tea* ». Ce sont les propos de l'élève inscrite à l'atelier nommé *musical tea*. L'expression argotique « être refait » signifie avoir atteint un haut degré de satisfaction, se sentir heureux.
[3] Dont le programme de 4e est particulièrement charnière.

Dans le contexte québécois, la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec qui a donné lieu à la publication du Rapport Rioux (1969) contribue à rendre obligatoire les arts à l'école. La philosophie éducative actuelle des arts se situent dans le prolongement des conclusions de ladite Commission qui, sous son impulsion, modifie la Loi sur l'instruction publique pour inscrire officiellement les arts, notamment au Régime pédagogique de l'éducation secondaire. L'objectif d'alors est double : enseigner les arts tout au long du cursus scolaire des élèves en maintenant une cohérence entre la formation artistique, les savoirs et compétences issus des autres matières. Dans la foulée, toutes les écoles québécoises se dotent d'un programme d'enseignement en art, ce qui constitue la pierre angulaire d'une éducation artistique permettant aux élèves « de se développer harmonieusement et, le cas échéant, de se préparer à des études supérieures en arts »[4].

Les arts en contexte scolaire occupent deux espaces : le temps scolaire et parascolaire. En d'autres termes, l'éducation artistique est dispensée de manière formelle, soit à l'intérieur des heures de classe et, de manière non formelle, à l'extérieur de celles-ci.

Tous les temps éducatifs en art contribuent à l'atteinte, chez les élèves, des objectifs liés à la progression des apprentissages. Les programmes d'études d'arts permettent d'élargir leur vision et d'enrichir leurs expériences alimentant par la même occasion leur motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art. Les activités artistiques qui se pratiquent à la périphérie de l'école jouent également un rôle de premier ordre en termes d'acquisition de connaissances, de compétences et de savoir être au monde, ce qui peut s'avérer profitable tant à l'école qu'à l'extérieur de celle-ci. Paradoxalement, l'activité artistique parascolaire en tant qu'objet d'étude est relativement peu étudiée, en dépit de sa contribution indéniable à la formation des élèves, de même qu'à sa capacité à améliorer les attitudes réfractaires à l'égard de l'école, tout en permettant de réduire le taux d'absentéisme et de décrochage, pouvant aboutir

[4] http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/arts-et-culture/projets-pedagogiques-particuliers-en-arts/

à l'abandon scolaire. Qui plus est, elle favorise le développement d'un sentiment d'appartenance et de bien-être chez les élèves, tant individuellement que collectivement. En cela, les activités artistiques parascolaires se trouvent être une formidable aubaine pour les écoles secondaires, car elles permettent d'instaurer un climat scolaire stimulant et dynamique. Nonobstant les avantages qu'elles procurent, la présente étude désirait mieux connaître et comprendre la place qu'elles tiennent dans le parcours éducatif des élèves, ainsi que le lien qu'elles entretiennent avec l'éducation artistique formelle.

Le premier chapitre se penche sur la problématique. À cet effet, il examine le contexte dans lequel l'éducation artistique non formelle est dispensée. Il aborde également le phénomène de la réussite sous les angles : scolaire, éducative et sociale. Puis, il présente le portrait des élèves du secondaire pour en venir à la question de leur motivation et démotivation face à l'école. Il expose ensuite la structure et l'organisation des activités artistiques parascolaires et les relations que celles-ci peuvent entretenir avec la réussite chez les élèves. Ces éléments contextuels nous conduisent à définir le problème de recherche, à en formuler le but et les objectifs, afin d'aboutir à la formulation des questions de recherche. Enfin, le chapitre se termine par la pertinence sociale et scientifique de l'étude.

Le deuxième chapitre dresse, d'une part, le portrait de l'éducation artistique au Québec : son historique, son organisation, ses espaces à l'endroit des élèves. D'autre part, il définit le concept de motivation en contexte scolaire et parascolaire et présente la relation entre une activité artistique parascolaire et la motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art chez les élèves.

Le troisième chapitre se consacre à la dimension méthodologique de la recherche. Nous y décrivons la méthodologie qualitative adoptée, de même que le type d'étude employée. Puis, nous introduisons la population et les thèmes étudiés. Enfin, nous spécifions les précautions éthiques et nous achevons ce chapitre par les forces et les faiblesses de la recherche.

En dernier lieu, le quatrième chapitre est dédié aux résultats, lequel présente l'analyse des données recueillies par le biais d'entrevues semi-dirigées. Puis, il expose l'interprétation et la discussion des résultats à l'aune de ceux recensés dans la littérature scientifique. Le chapitre se conclut par la synthèse des résultats et la présentation de pistes éventuelles de recherche.

Chapitre 1

La problématique

1. La problématique

Le premier chapitre du mémoire expose le contexte de la recherche. Celui-ci s'articule autour de trois axes : tout d'abord, l'enjeu de la réussite chez les élèves du secondaire est présenté. Puis, la question de la motivation à réussir à l'école est abordée, en soulignant les problèmes qui en émergent durant leur parcours éducatif. Enfin, les activités artistiques parascolaires comme instrument pour la réussite sont l'objet du troisième axe. Cette partie s'achève sur la formulation du but, des objectifs, des questions de recherche et de la pertinence sociale et scientifique de l'étude.

1.1 Le contexte de la recherche

1.1.1 La réussite chez les élèves du secondaire

Le concept de réussite chez les élèves du secondaire est vaste, voire complexe. Il semble difficile à définir tant celui-ci revêt de nombreux aspects qui sont en constante évolution, et ce, depuis près d'une trentaine d'années. D'une part, il varie selon l'état des connaissances et, d'autre part, suivant les contextes politiques qui se succèdent (Glasman, 2007; Baby, 2005; CTREQ, 2011; cité dans Laferrière et al., 2011; Bisaillon, 1992, cité dans Laferrière et al., 2011; Bouchard et St-Armand, 1996), et qui influencent grandement la définition, les normes ou les conditions relatives à ce que l'on entend par réussir. Tout dernièrement, le gouvernement du Québec a promulgué une nouvelle politique dans le champ de l'éducation, intitulée : *Pour une politique de la réussite éducative au Québec* (MEES, 2017). Pour toutes ces raisons, dans le cadre de la présente recherche, nous choisissons de nous limiter à trois dimensions du concept de réussite chez les élèves du secondaire : scolaire, éducative et sociale. La prochaine section présente la réussite scolaire.

1.1.1.1 La réussite scolaire

La réussite scolaire chez les élèves du secondaire et son pendant, l'échec menant au décrochage et à l'abandon scolaires, font l'objet de nombreuses études depuis quelques décennies. C'est un enjeu social et scientifique prépondérant dans les sociétés post-industrialisées. Le Québec n'y fait pas exception. L'enjeu est tel que des groupes et des chaires de recherche sont créés, entièrement dédiés à la question. C'est le cas du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)[5], dont l'activité officielle a débuté en 1992. Le CRIRES est né d'une coopération entre des enseignants et des chercheurs, dont la raison d'être est d'étudier l'institution scolaire en tant que système censé, théoriquement, mener les élèves à la réussite scolaire.

La définition la plus récente de la réussite scolaire mise de l'avant par Bouchard et St-Amant (1996; cité dans Laferrière et al., 2011) est la suivante :

> La réussite scolaire renvoie à l'atteinte d'objectifs de scolarisation liés à la maîtrise de savoirs déterminés, c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement suit le parcours des matières enseignées (le curriculum) dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation. Il fait l'objet d'évaluations – indiquant la performance – et certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation et permettent soit le passage à un niveau supérieur ou spécialisé, soit en théorie, à une intégration au marché du travail. (p. 165)

La réussite scolaire chez les élèves est également une question importante portée par différents organismes québécois, à l'instar du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay-Lac Saint-Jean (CRÉPAS, 2017) qui, dans son ABC de la persévérance, entend qu'elle signifie :

---

[5] Initié conjointement par l'Université Laval et la Centrale des syndicats du Québec. En 1998, la Fédération des syndicats de l'enseignement les rejoint. Aujourd'hui, plusieurs universités sont membres du CRIRES (Université de Sherbrooke, Université du Québec à Trois-Rivières, Université du Québec en Outaouais, Université du Québec à Rimouski, Université du Québec à Chicoutimi et Université McGill. https://crires.ulaval.ca/quest-ce-que-le-crires

> Un achèvement avec succès d'un parcours scolaire (atteinte d'objectifs d'apprentissage et maîtrise des savoirs). Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de réussite scolaire. Ce terme est donc porteur d'idée de rendement et de performance.[6]

Comme le précise le CRÉPAS (2017), la réussite scolaire se concentre sur la mesure des résultats d'évaluation et des tests obtenus chez les élèves. Ces évaluations suivent le curriculum définit par le ministère de l'Éducation du Québec, ce qui omet leur situation sociale et personnelle. Mais, qu'en est-il de leur bien-être physique et psychologique? Il s'agit pourtant d'éléments fondamentaux sous-jacents à la réalisation d'apprentissages dans des conditions garantes de leur réussite scolaire et même davantage. Bref, qu'en est-il de la réussite en dehors de la sphère scolaire? C'est-à-dire dans cet espace qui dépasse l'école, en allant bien au-delà des notes portées au bulletin. Ces questions laissées sans réponse ne sont pas nouvelles et rappellent l'importance d'abord et avant tout de la réussite éducative. Mais, qu'est-ce que la réussite éducative?

1.1.1.2 La réussite éducative

La réussite éducative est un sujet sensible inscrit dans le programme politique du gouvernement du Québec. Par exemple, au cours de l'automne 2016, le premier ministre Philippe Couillard et son ministre de l'Éducation et de la Famille, Sébastien Proulx, lancent une vaste consultation sur la réussite éducative[7], en invitant tous les milieux, acteurs et citoyens, à prendre part aux discussions (en ligne ou lors des consultations régionales). De ces discussions découle une politique de la réussite éducative[8], rendue publique le 21 juin 2017. C'est en rappelant la triple

---

[6] https://crepas.qc.ca/perseverance-scolaire/portrait-regional/
[7] http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/consultations-publiques-sur-la-reussite-educative/
[8] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

mission de l'école québécoise (instruire, qualifier et socialiser) que le gouvernement québécois réaffirme son désir d'adopter une approche plus englobante de l'éducation, appelant à la synergie des agents intra-scolaires de la réussite (élèves, enseignants, directions d'établissements, personnels non enseignants, parents membres de conseils d'établissements, etc.) et supra-scolaires (parents d'élèves, animateurs culturels, entraîneurs sportifs, administrateurs, élus, etc.). À ce sujet, le MÉES (2017) publie que :

> La réussite éducative […] englobe la réussite scolaire, mais va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et ce, dès le plus jeune âge. Bien que cette mission soit celle de l'école, plusieurs autres éléments y contribuent, par exemple la culture et le sport. La réussite éducative vise également l'adoption de valeurs et d'attitudes ainsi que le développement de compétences qui formeront une citoyenne ou un citoyen responsable, prêts à jouer un rôle actif sur le marché du travail, dans sa communauté et dans la société. (p. 26)

Cette approche de la réussite éducative n'est pas l'apanage seul du gouvernement de Philippe Couillard car elle a été portée, en 1992[9], avec le plan, intitulé : *Chacun ses devoirs* (MÉQ, 1992), sous l'égide du premier ministre Robert Bourassa et de sa ministre de l'Éducation, Lucienne Robillard. Ce plan prône notamment des actions d'accompagnement et d'encadrement sur les plans individuel, social et pédagogique, principalement à l'échelle des écoles secondaires. Le constat formulé alors, encore d'actualité aujourd'hui, est d'appréhender la réussite éducative comme un processus intégral visant le développement personnel et social des élèves. Par la suite, le rapport de recherche, intitulé : *Coup de pouce à la réussite!* (MELS, 2009)[10] voit le jour sous le gouvernement de Jean Charest et de sa ministre de l'Éducation, Michelle Courchesne. Le rapport avance alors l'idée que la responsabilité de maintenir un niveau satisfaisant de réussite chez les élèves ne peut plus incomber seul à l'établissement

[9] https://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000280601&queryId=ce1c4cba-0812-4e96-9b24-e16a75a3431d&posInSet=2
[10] http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2021463

scolaire, mais doit s'appuyer sur la collaboration des différentes parties prenantes, soit la famille, l'école et la communauté. Ce constat découle d'un vaste programme de recherche menée au Québec par Deslandes (2004)[11] et aux États-Unis par Esptein (2001)[12]. C'est aussi le cas en France, par l'entremise du Plan de cohésion sociale (Conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, 2005), qui consacre une partie importante à la réussite éducative. Toutefois, il y est précisé que le programme français de réussite éducative ne peut être efficient sans une action partenariale des communes, des écoles, des départements, de la caisse d'allocation familiale, d'associations et de l'État. Tout comme au Québec, l'idée est une appréhension qui tient compte de la situation globale de l'élève, non seulement sur le plan intellectuel, mais également sur les plans social, affectif et culturel. Ainsi, la réussite éducative implique une conception systémique qui est à la fois prônée par le gouvernement et par la communauté scientifique, en l'occurrence par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTRÉQ, 2011; cité dans Laferrière et al., 2011)[13] :

> La réussite éducative englobe la réussite scolaire. Toutefois, cette dernière demeure la principale clé de l'avenir personnel, social et professionnel. Pour ce qui concerne les ordres d'enseignement primaire et secondaire, il s'agit minimalement d'instruire, de socialiser et de qualifier. Sur le plan de l'instruction, la réussite réfère à l'acquisition des habiletés et compétences nécessaires pour assurer le développement cognitif et la maîtrise des savoirs; sur celui de la socialisation, elle s'exprime par la capacité à établir et à entretenir des relations sociales, à s'adapter et à s'intégrer à la vie en société, à exercer une citoyenneté responsable; enfin, sur celui de la qualification, elle se manifeste par l'obtention, à la fin d'un parcours scolaire, d'une reconnaissance officielle des compétences requises pour exercer un métier ou poursuivre des études à un palier supérieur. En ce qui a trait à l'enseignement supérieur, il est convenu de prendre en compte non seulement la réussite scolaire, mais également le projet de développement personnel et d'intégration sociale. (p. 167)

---

[11] http://rire.ctreq.qc.ca/les-relations-ecole-famille-communaute-au-coeur-des-apprentissages-et-du-developpement-des-jeunes/
[12] https://eric.ed.gov/?id=ED454322
[13] Qui se situe dans la filiation directe avec le CRIRES.

Par ailleurs, le CRÉPAS (2017) ajoute sa voix à celle du CTRÉQ (2011; cité dans Laferrière et al., 2011), pour définir la réussite éducative, à savoir qu'elle soit :

> Beaucoup plus vaste que la réussite scolaire. Ce concept concerne à la fois l'instruction (intégration des savoirs académiques), la socialisation (acquisition de savoirs, valeurs, attitudes et comportements utiles au fonctionnement en société) et la qualification (préparation à l'insertion professionnelle). La réalisation de son plein potentiel et l'atteinte de buts personnels fixés par l'étudiant-e sont ainsi des dimensions importantes de ce concept.[14]

À la lumière des définitions élaborées par le CRÉPAS (2017) et le CTRÉQ (2011; cité par Laferrière et al., 2011), la réussite éducative est la résultante d'un processus de socialisation qui suppose une vision élargie de l'éducation. Celle-ci ambitionne conjointement l'acquisition et la maîtrise des savoirs académiques et l'atteinte d'un niveau de bien-être personnel et social. Pour cette raison, la réussite éducative ne peut s'envisager sans la réussite sociale qui lui semble intimement reliée. Mais qu'entendons-nous par la réussite sociale, d'une part, spécifiquement dans le contexte de l'élève du secondaire, d'autre part?

1.1.1.3 La réussite sociale

La réussite sociale est définie, selon Girard (1967), comme étant l'aboutissement d'une trajectoire pouvant difficilement se limiter aux cinq années du secondaire, puisque :

> L'homme qui a réussi est celui qui est parvenu au sommet de l'échelle sociale […]. C'est un certain consensus social qui choisit sommairement celui qui est considéré comme ayant réussi [socialement] à partir de critères propres à cette société, tels que : gloire, fortune, autorité, pouvoir, etc. (p. 562)[15]

---

[14] https://crepas.qc.ca/perseverance-scolaire/portrait-regional/
[15] http://www.persee.fr/doc/pop_00324663_1968_num_23_3_11642?q=réussite+sociale

Si l'école vise essentiellement la réussite scolaire des élèves, par l'obtention d'un diplôme[16], la réussite éducative, quant à elle, fait référence à l'inculcation de valeurs (Pronovost, 2010) et de comportements socialement admis et valorisés[17]. La réussite sociale, elle, tout aussi complexe à définir, peut s'expliquer par la combinaison et l'atteinte de la réussite scolaire et de la réussite éducative, en dépassant celles-ci. Par « dépassement », nous entendons l'idée que la réussite va au-delà du cadre scolaire et éducatif. À ce titre, la réussite sociale fait référence à l'intégration sans heurt à la vie sociale. Cette dernière suppose une cohérence entre la formation académique et la place que l'individu occupe dans la société. En bref, lorsqu'on réussit à l'école, on réussit dans la vie; un lien intrinsèque établit par Duru-Bellat (2002). La réussite sociale se situe ou s'observe au cours d'une période postérieure à celle du secondaire, à savoir dans la vie adulte. Autrement formulé, il y a une correspondance entre la carrière scolaire *a priori* et la carrière sociale *a posteriori*.

Dans une étude réalisée par Zazzo (1962), on interroge des adolescents[18] sur le sens qu'ils attribuent à leur réussite dans la vie et sur les facteurs[19] qui la garantissent, selon eux. Il en ressort trois grandes catégories : l'intégration sociale, la réussite sentimentale et la réalisation de soi-même. Les résultats de cette recherche confirment ce que nous savons aujourd'hui, à savoir que les perceptions d'attentes quant à l'avenir des élèves s'avèrent fondamentalement influencées par leur statut social. Ainsi, leurs représentations de ce statut déterminent leurs aspirations à la réussite, elles-mêmes édifiées en représentations (Bourdieu, 1966). À cet égard, il existe une littérature pléthorique qui explique et conditionne la réussite sociale par un certain

---

[16] Diplôme d'études secondaires (DÉS) ou Diplôme d'études professionnelles (DÉP).
[17] On parle du « curriculum caché » (Best, 1983; Evans, 1988; Trottier, 1987; cités dans Bouchard et St-Amant, 1996).
[18] Âgés de 15 à 20 ans (groupe 1 composé de lycéens et de normaliens et un groupe 2 composé de primaire et salariés). Échantillon hétérogène de 600 enquêtés (garçons et filles de familles ayant un statut socioéconomique et une éducation artistique et culturelle diverses).
[19] Les facteurs mis en lumière par les enquêtés sont au nombre de trois : facteurs personnels, facteurs externes et des valeurs qui dirigent la conduite (Zazzo, 1962, p. 283). http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1962_num_15_3_2294?q=réussite+sociale

nombre de facteurs sociaux, culturels et géographiques (Bourdieu et Passeron, 1964; 1970; Bourdieu, 1980). Les plus incontestables sont le revenu socioéconomique de la famille, le niveau de scolarité des parents et le lieu de résidence (Bourdieu et Passeron, 1964; 1970; Bourdieu, 1980), de même que le niveau d'interaction entre la famille et l'école (Deslandes et Potvin, 1998; Deslandes, 2004). Enfin, il y a les facteurs internes qui régissent le fonctionnement des établissements secondaires qui peuvent influencer la réussite chez les élèves (Fortin et al., 2005; CSÉ, 2009).

Même si les déterminismes sociaux persistent, ils ne suppriment pas pour autant une certaine marge de manœuvre, un degré de liberté de choix permettant une mobilité sociale (Boudon, 1973). Dans cette perspective, les élèves du secondaire, pour ne parler que d'eux, sont, certes, des « agents » de leur propre réussite. Toutefois, pour réussir, ils doivent être accompagnés durant leur cursus scolaire. À ce propos, la littérature recensée indique que la réussite sociale est tributaire d'un ensemble de facteurs propices à celle-ci ou, à l'inverse, à son entrave. Aux facteurs faisant référence au milieu social s'ajoutent ceux liés aux données sociodémographiques (l'âge, le genre, l'appartenance ethnique, la structure familiale, la composition sociale des établissements, etc.) et à l'individualité (l'orientation psychosociale des élèves). D'autre part, des facteurs scolaires traitant principalement de l'expérience et de l'état de l'environnement scolaires doivent être pris en compte (Bernard, 2015). En somme, Cantin et Dubuc (1993) identifient trois facteurs susceptibles d'influencer la réussite sociale chez les adolescents, soit ceux liés : 1) à l'individu et à son milieu familial; 2) au milieu scolaire (liens sociaux, atmosphère, etc.); et 3) à la qualité de « l'interaction entre les caractéristiques de l'élève et l'établissement » (p. 18)[20].

Par ailleurs, Archambault, Gagné et Ouellet (1986; cités dans Marceau, 1996, p. 22-23) dressent une typologie hiérarchisée des conditions de réussite sociale chez les élèves du secondaire.

[20] https://cdc.qc.ca/parea/708600_cantin_reussite_premiere_session_lanaudiere_PAREA_1995.pdf

Cette typologie comprend des facteurs centraux, soit la programmation scolaire, la didactique propre aux matières et l'évaluation. Elle comprend aussi des facteurs voisins, à savoir le climat scolaire, l'aménagement physique de la classe et la discipline. Des facteurs médians en font également partie, soit les caractéristiques du milieu familial, de même que des facteurs éloignés, liés principalement au milieu socioéconomique. Enfin, on trouve les facteurs périphériques qui réfèrent aux valeurs sociales et au climat sociopolitique de la communauté.

Bien que l'on accorde une importance croissante à la réussite sociale des élèves, à ces facteurs s'ajoute la persistance de problèmes de nature structurelle qui l'entravent. Pour ne citer que quelques chiffres extraits d'une étude statistique sur les conditions de vie des Québécois[21], nous notons que le taux de diplômés au secondaire, de l'année 2007-2008, s'élève à 87,3 %. De plus, la proportion de décrocheurs[22], âgés de 17 ans, atteint 9,4 % en 2007. Plus récemment, selon le MÉES (2021), dans un rapport qui se penche sur la diplomation et la qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, 81,8 % des élèves ont obtenu un diplôme et une qualification après sept années d'observation[23] au cours de l'année 2019-2020. Si l'on regarde du côté des élèves qui quittent l'institution scolaire, 14,2 % d'entre eux en sortent sans diplôme et qualification au cours de la même année.

L'entrave à la réussite scolaire chez les élèves ou leur échec peut ainsi s'expliquer par trois principaux facteurs, tels que la famille, l'école et les caractéristiques personnelles (Fortin et al., 2005). Le rapport qui porte sur le taux de sortie sans diplôme ni qualification (MÉES, 2021) pointe, également, les caractéristiques socioéconomiques et sociodémographiques afin d'expliquer le phénomène de l'abandon des études. Les élèves issus d'un milieu familial paupérisé semblent ainsi davantage enclins à vivre des difficultés scolaires que ceux d'un milieu

[21] Voir le chapitre 5. http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/portrait-social2010.pdf#page=117

[22] « Les taux de décrochage représentent la proportion des personnes, qui à un âge donné, n'ont pas obtenu un diplôme ou une certification et ne fréquentent pas l'école » (Institut de la statistique du Québec, 2010, p. 124).

[23] On mentionne que 79,4 % obtiennent un diplôme après six ans et que 72,7 % l'obtiennent après cinq ans.

avantagé. La qualité des pratiques éducatives à la maison influence également la réussite sociale ou son contraire. Par ailleurs, les expériences négatives vécues à l'école, l'accumulation d'échecs, ainsi qu'une faible estime de soi peuvent expliquer la démotivation chez les élèves, voire leur échec, pouvant mener au décrochage et à l'abandon scolaire. Il s'agit également de l'une des conclusions de la recherche de Bouchard et St-Amant (1996) qui se concentre sur le parcours de jeunes raccrocheurs[24] ayant quitté l'école secondaire mais qui, par la suite, décident de reprendre le chemin de l'école, en vue d'obtenir leur diplôme. Les raisons qui les amènent à quitter l'école prématurément, semblent essentiellement liées aux conditions d'ordre structurel. De plus, si les élèves du secondaire sont manifestement égaux en droits[25], il existe des distinctions importantes relatives à leur origine sociale, car chaque élève se présente à l'école doté d'un bagage culturel propre. En termes bourdieusiens, on parle d'un capital culturel (Bourdieu, 1979) directement hérité des parents. Alors même que l'école est ouverte à tous, qu'elle dispense le même enseignement, qu'elle propose des services scolaires identiques et à la portée de tous (par ex. : des activités artistiques parascolaires), on observe que les chances de réussir sont inégalement réparties et qu'il y a une disparité en termes de recours aux services permettant de l'assurer. Dans ce sens, à la lumière de l'ensemble des auteurs cités plus haut, la réussite des élèves obéit à des lois de sélection sociale. C'est pourquoi, en bout de course, l'origine sociale des élèves semble déterminante pour assurer leur réussite scolaire.

Bien qu'elles aient des appréhensions différentes, les dimensions scolaire, éducative et sociale de la réussite sont interreliées, tout en étant propres aux élèves, héritées de la famille et renforcées par l'école. Toutefois, avant d'aller plus loin, il importe de brosser le portrait des élèves du secondaire.

---

[24] Cette étude menée auprès de quatre écoles spécialisées dans le « raccrochage scolaire » au Québec.
[25] Voir la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/sjc-csj/pji-ilp/rev5/index.html

1.1.2 Le portrait des élèves du secondaire[26]

En 2016-2017, au Québec, la population des élèves du secondaire compte 49 % de filles et 51 % de garçons. Les premières sont sous-représentées, de la 1ère à la 3e année, mais surreprésentées, en 4e et 5e années. Quatre élèves québécois sur cinq (79 %) sont âgés entre 13 et 16 ans. Les deux tiers (63 %) habitent avec leurs deux parents, biologiques ou adoptifs, et 11 %[27] vivent en garde partagée. De plus, respectivement 14 % et 11 %[28] de l'ensemble vivent, soit avec un seul parent, soit avec ce seul parent et son conjoint. En revanche, 1,6 %[29] d'entre eux se trouvent dans d'autres situations (en famille, en foyer d'accueil, en tutorat, en colocation ou, encore, seul). En ce qui concerne la nationalité de ces élèves, 88 % sont nés au Québec, contre 2,4 % qui sont nés à l'extérieur, soit au Canada ou dans d'autres pays[30]. Par ailleurs, 6 %[31] des élèves du secondaire représentent des primo arrivants (depuis 6 ans ou plus) et 29 % d'entre eux ont, au moins, un parent né à l'extérieur du Canada. En termes de niveau de scolarité, 85 % ont un parent dont la scolarisation atteint le niveau universitaire ou collégial, contre 15 %[32] qui ont un diplôme d'études secondaires et 7 %[33] ayant un diplôme d'études secondaires. Par ailleurs, 78 % des élèves ont leurs deux parents qui travaillent, contre 19 % pour qui un seul occupe un emploi. Quant au milieu social, 32 % des élèves sont issus d'un milieu très favorisé, alors que 24 % appartiennent à un milieu très défavorisé (dont 11 % des élèves vivent avec leurs deux parents). Enfin, sur le plan linguistique, 89 % des élèves du secondaire reçoivent un enseignement en français[34].

---

[26] Les données sont basées, d'une part, sur le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2009), intitulé : *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite* et, d'autre part, elles réfèrent à deux enquêtes statistiques sur la santé des jeunes du secondaire (Institut de la Statistique du Québec, 2016-2017; 2012).
[27] Données issues de l'enquête statistique de 2012. L'enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. *Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé et leurs habitudes de vie* (Tome 1).
[28] *Ibid.*
[29] *Ibid.*
[30] *Ibid.*
[31] *Ibid.*
[32] *Ibid.*
[33] *Ibid.*
[34] *Ibid.*

Le CSÉ (2009) s'intéresse aux besoins des élèves du secondaire; une catégorie hétérogène en termes de diversité de profils, d'intérêts et de besoins. Lesdits élèves sont âgés entre 12 et 17 ans. Cette période se subdivise en deux sous-tranches d'âges, soit la jeune adolescence (11-14 ans) et le milieu de l'adolescence (15-17 ans).

À la jeune adolescence, on attribue aux élèves les caractéristiques suivantes : la recherche de la satisfaction de leurs désirs, d'être acceptés et aimés de leurs pairs et le détachement du pouvoir décisionnaire de leurs parents. En effet, durant cette période, ils veulent exercer un certain libre arbitre. En ce qui concerne leurs besoins durant la période du milieu de l'adolescence, ils sont tout aussi diversifiés. Les 15-17 ans ont l'esprit grégaire, sans pour autant abandonner leur individualité. Ils sont enclins à s'engager en regard des valeurs et des principes dont ils ont hérité. Ils ont le goût de l'expérimentation et de l'exploration en étant à la recherche, comme les précédents, de plus d'autonomie.

Les élèves du secondaire sont des adolescents en proie aux changements à la fois physique, émotif, cognitif et social. Bien que ces mutations affectent leur trajectoire, il subsiste en leur sein des valeurs que l'on peut qualifier de communes. Dans une étude qui lève le voile sur les valeurs des jeunes[35], Royer et Pronovost (2004) en identifient six principales catégories, soit : 1) la famille, les amis et la vie amoureuse; 2) les études et le travail; 3) le respect et l'entraide; 4) le bonheur et le bien-être; 5) le sport et les activités de loisir; et, enfin, 6) certaines croyances religieuses. Également, réussir leurs études est une valeur et une préoccupation portées par la majorité d'entre eux. En vue d'appréhender le phénomène de la réussite, la motivation à réussir doit être prise en compte.

[35] Des jeunes adolescents âgés entre 14 et 19 ans (Pronovost et Royer, 2004).

1.1.3 La motivation à réussir chez les élèves du secondaire

Les définitions et les facteurs inhérents à la réussite chez les élèves du secondaire présentés précédemment (CRÉPAS, 2017; CRIRES, 2011; CTRÉQ, 2011) semblent loin d'être les seuls à prendre en compte dans la compréhension du phénomène de la réussite. En effet, celle-ci implique nécessairement un investissement personnel de la part des élèves, car réussir c'est rester motivé, dans une certaine mesure. Et, apprendre exige de la motivation (Viau, 1994). À ce sujet, nombreux sont les chercheurs qui se joignent aux acteurs du milieu de l'éducation, en considérant qu'elle est un élément déterminant dans la réussite éducative (MELS, 2007).

1.1.3.1 La motivation et la réussite éducative

La motivation à réussir, durant le cheminement scolaire, varie avec le temps et avec les perceptions à la fois générales et spécifiques de soi (Potvin et Lacroix, 2009[36]; Viau, 1994). D'une part, en début d'année scolaire, les élèves se montrent plus engagés et motivés qu'au milieu, voire à la fin, de l'année scolaire (Bouffard, 2005, cité dans MELS, 2007). D'autre part, la motivation varie selon les évaluations que les élèves ont d'eux-mêmes, en regard d'autres évaluations, soit celles de leur entourage (pairs, enseignants, parents, etc.).

Selon Bouffard (2005; cité dans MELS, 2007), l'une des trois principales composantes de la motivation[37] est le sentiment d'efficacité personnelle[38], lequel détermine la perception que l'élève porte sur son habileté à réaliser le travail et les activités demandés. La perception de

---

[36] http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/

[37] Les deux autres composantes énumérées par Bouffard (2005; cité dans MELS, 2007) sont : les buts fixés par les élèves dans ses apprentissages (qui se déclinent en trois grands types : préoccupations pour la maîtrise et l'acquisition des savoirs; identification de la source de la performance et de l'évitement des écueils); et l'intériorisation de la valeur accordée aux matières enseignées (qui s'articule aux intérêts de l'élève vis-à-vis de ces matières, à l'importance qu'il leur accorde et à l'utilité qui leur donne).

[38] Le sentiment d'efficacité personnelle, selon la théorie de Bandura (1990; 1993; 2003; cité dans Blanchard et al., 2013), explique « l'engagement dans l'action par le renforcement interne du sentiment d'efficacité » (p. 23).

cette habileté devient une perception de soi (Potvin et Lacroix, 2009), en particulier à la suite d'expériences répétées, où l'élève se sent soit compétent ou, à l'inverse, soit il éprouve des difficultés. Cette perception est une manière de se représenter, de se voir au travers des expériences quotidiennes que l'élève accumule lors de son parcours. Également, la comparaison qu'il érige entre ses camarades et lui-même influence la perception qu'il se fait de soi-même (Huel, 1987). Ces perceptions expliquent pourquoi certains élèves sont davantage motivés à réussir que d'autres. Par ailleurs, ce sont des sources de la motivation scolaire qui influencent l'engagement et la persévérance dans la réussite des élèves (MELS, 2007). D'une manière générale, la motivation peut être comprise comme un ensemble de :

> Mécanismes biologiques et psychologiques qui déterminent quatre effets : le déclenchement d'un comportement, l'orientation du comportement (attirance vers un but ou au contraire un rejet ou une fuite), l'intensité de la mobilisation énergétique (émotion, attention) et, enfin, la persistance du comportement dans le temps. (Vallerand et Thill, 1993, p. 191)

Pour abonder dans ce sens, les travaux de Viau (1994) sont éclairants, car l'auteur expose des facteurs pouvant jouer sur ce qu'il appelle la « dynamique motivationnelle » (p. 11). Cette expression implique le caractère intrinsèque et extrinsèque de la motivation, chez les élèves, et le fait qu'elle peut varier selon les individus, tout en constituant : « Un phénomène complexe qui met en interaction des sources et des manifestations » (p. 12). Cette interaction fait référence à trois perceptions, qui deviennent les sources de la motivation intrinsèque chez l'élève, soit « la valeur de l'activité », « sa compétence » et « sa contrôlabilité ». Ces perceptions se traduisent par un « engagement cognitif et une persévérance » vis-à-vis d'un apprentissage *lambda* (p. 12). Viau (1994) indique également que le caractère intrinsèque de la motivation peut être influencé par des facteurs extrinsèques, tels que les parents, les amis, les règlements de l'école, les enseignants, les activités pédagogiques et parascolaires, etc. La famille et les parents jouent un rôle prépondérant auprès de leur enfant, en matière de motivation à apprendre,

à découvrir et à réussir. Conséquemment, les familles qui mettent à la disposition de leurs enfants, des livres, du matériel informatique, des jeux éducatifs et culturels, qui fréquentent régulièrement les musées, les lieux d'exposition, les médiathèques et les bibliothèques, qui assistent à des concerts de musique classique ou de jazz, influencent favorablement le rapport que peut entretenir leur enfant vis-à-vis des apprentissages à la fois scolaires et extrascolaires (Viau, 1994; Cantin et Dubuc, 1993; Darveau et Viau, 1997; Octobre, 2004). De plus, les parents qui ont, vis-à-vis de leur enfant, des attentes élevées, mais réalistes, en matière de résultats scolaires, qui ont une forte confiance en leurs capacités, tout en le soutenant et en lui montrant le bon exemple, font de lui une personne motivée et satisfaite dans ses apprentissages (Pilon et Archambault, 1985; Marceau, 1996; Wigfield, Eccles et al., 2006; cités dans Viau, 1994, p. 70). La motivation à réussir ne s'y limite toutefois pas car, selon Bourdieu (1969), il est important de lui accoler le concept de « capital d'expériences », notamment chez les enfants habitués aux visites de musées ou de monuments, de même qu'aux sorties au théâtre et aux concerts, soit aux loisirs cultivés, car ceux-ci « […] suivent leurs parents dans leurs visites des musées ou des expositions leur empruntent en quelque sorte leur disposition à la pratique, le temps d'acquérir à leur tour la disposition à pratiquer » (Bourdieu, 1969, p. 162). L'auteur parle d'*habitus* ou de capital culturel, soit d'un « ensemble des dispositions inculquées, intériorisées par les individus et telles qu'ils tendent à les reproduire en les adaptant aux conditions dans lesquelles ils sont engagés » (Bourdieu, 1980; cité dans le Dictionnaire de sociologie, 1999, p. 251). Le sociologue énonce trois dimensions inhérentes au concept d'*habitus* : les apprentissages formels et non formels, l'intériorisation et la pratique.

Tout comme la famille peut constituer un facteur de motivation à réussir chez leur enfant, les amis, et ce, particulièrement à l'adolescence, peuvent aussi grandement influencer « l'être », le devenir scolaire et extrascolaire d'un élève (Viau, 1994). À titre d'exemple, dans une étude ontarienne, Bartel (2007) s'interroge sur ce qui motive des jeunes à s'inscrire à un programme

spécialisé en musique. Il s'avère que la dimension des pairs pousse à s'y orienter, car la présence d'amis ou la simple idée de s'en faire de nouveaux est une raison invoquée pour justifier leur choix de s'y inscrire. Déjà, Burniaux (1968) observe que des jeunes lycéens qui s'adonnent à des activités artistiques voient dans l'art une mission sociale de rapprochement avec des pairs.

Par ailleurs, d'autres facteurs peuvent aider les élèves du secondaire à demeurer motivés, selon Viau (1994). Il s'agit des facteurs liés à l'école et à ceux inhérents au groupe-classe. Ce constat rejoint celui d'Archambault (2006; cité dans MELS, 2009, p. 19) qui, dans le cadre de sa recherche, élabore un modèle d'engagement comptant trois dimensions : comportementale, affective et cognitive.

Parmi les facteurs liés à l'école, Viau (1994) constate que les élèves suivent différentes trajectoires d'engagement durant leurs études secondaires. Selon l'auteur, une manière d'insuffler l'engagement chez les élèves du secondaire est, d'une part, de leur apporter un soutien dès la première année. Il convient également de mettre en place un système rigoureux de gestion des absences. Enfin, il est de mise d'encourager les élèves à s'investir dans des activités parascolaires pour « créer une petite communauté à l'intérieur des écoles et favoriser l'accessibilité à des activités parascolaires diversifiées » (p. 19). À cet égard, Viau (1994) mentionne que les activités parascolaires ou extrascolaires peuvent constituer un levier d'intervention efficace, afin d'influer sur la motivation chez les élèves. Quelques études (Bergin, 1992; Mahoney, Cairns et Farmer, 2003; Lacour, 2015) établissent également un lien entre l'engagement dans des activités parascolaires, qu'elles consistent en des sports, des arts ou des clubs scolaires, et l'opportunité donnée aux élèves de s'intégrer et de persévérer, voire de réussir à l'école. De plus, la pratique de telles activités leur permet de développer des intérêts autres qu'académiques, soit des habiletés physiques, cognitives et sociales, qui sont généralisables à d'autres contextes, de même qu'à entretenir des relations sociales positives avec les pairs et les adultes de l'école (Bergin, 1992; Mahoney et al., 2003; Lacour, 2015).

1.1.3.2 Les problèmes de démotivation

La racine latine du mot « motivation » est *movere*, ce qui signifie « mouvoir ». Ainsi, la motivation est une force qui conduit l'agir d'un individu motivé (Ansart et Akoun, 1999). L'ajout du préfixe « dé » – provenant du latin *dis* – exprime la cessation. En l'occurrence, la démotivation correspond à la cessation d'un état ou d'un agir motivationnel.

L'état motivationnel est fluctuant au point qu'il agit en fonction de perceptions, tel que souligné précédemment, soit face à l'élève lui-même et au milieu environnant. Les perceptions les plus importantes à considérer font référence à « la valeur de l'activité », à « sa compétence » et à « sa contrôlabilité » (Viau, 1994, p. 12). De ce fait, il n'est pas rare que l'on observe des périodes de démotivation chez les élèves, notamment à l'égard de certaines matières scolaires (Viau, 1998; cité dans Viau, 2000) :

> Les phénomènes de démotivation apparaissent au deuxième cycle du primaire et, malheureusement, ils s'accentuent au secondaire. Au regard de la motivation à apprendre le français, par exemple, nos recherches nous ont démontré que les élèves de sixième année avaient de meilleures perceptions à l'égard des activités en français que les élèves du secondaire. (p. 3)

Qui du milieu de l'éducation ou en tant que parent n'a pas déjà entendu de la bouche d'un élève les phrases suivantes : « Je n'aime pas l'école! » ou « Je n'aime pas les maths […] et les fractions, ça ne sert à rien! » ou, encore, « Je ne comprends pas pourquoi on doit apprendre ça! », etc. Il ne s'agit pas ici d'une détestation farouche à l'endroit de l'école ou envers telle ou telle matière, mais davantage l'expression d'une frustration. À ce titre, l'école est un lieu où les élèves en vivent plusieurs, en particulier chez ceux qui éprouvent des difficultés, qu'elles soient scolaires, éducatives ou sociales. L'expérience répétée de ces difficultés ou de ces inconforts peut finir par leur faire voir en l'école, un lieu où ils ne parviennent pas à correspondre à ce qu'on attend d'eux. Au pire, c'est un lieu où ils échouent et où les échecs

peuvent mener, dans certains cas, au décrochage et à l'abandon des études (Fortin et al., 2004; Lessard et al., 2007). Ces perceptions ne sont pas très valorisantes. Par exemple, si l'on prend un élève qui fait face à des difficultés d'apprentissage et que ses difficultés perdurent dans le temps, cette situation peut générer un sentiment d'impuissance et nuire à la confiance qu'il se porte. En outre, le fait qu'aucun soutien scolaire efficace ne soit offert à la maison et que l'état d'interaction entre la famille et l'école soit déficitaire peuvent représenter un facteur aggravant (Paquin et Papillon, 1997), pouvant entraîner une perte d'intérêt envers l'école chez l'élève.

La problématique motivationnelle des élèves est donc un enjeu important dans la réussite éducative. Il en va à la fois de leur bien-être individuel et collectif. L'objectif, que ce soit du côté des chercheurs ou des agents intrascolaires (élèves, enseignants, directions d'établissement, personnels non enseignants, etc.) et supra-scolaires (parents, animateurs culturels, élus, etc.), est d'influencer positivement la motivation chez les élèves. C'est dans cette perspective que plusieurs initiatives éducatives et mesures gouvernementales sont prises, comme la mesure sur le partenariat école-famille-communauté (Deslandes et Bertrand, 2001; Larose et al., 2010), notamment avec la mise en place de comités d'établissements qui intègrent les parents aux différentes initiatives et qui les encouragent à participer à la vie éducative de leurs enfants.

Si les problèmes de motivation chez les élèves se construisent au gré des expériences scolaires frustrantes, peut-être serait-il judicieux d'en sortir, et ce, en les incitant à pratiquer une activité parascolaire. Et si la pratique d'une telle activité permettait aux élèves de consolider leur motivation à réussir? En l'absence de réponse à cette question, il convient de faire un état des lieux des activités parascolaires présentes dans les écoles secondaires québécoises.

1.1.4 Les activités parascolaires dans les écoles secondaires québécoises

Dans un premier temps, il apparaît important de connaître le statut légal et institutionnel accordé aux activités parascolaires, notamment à l'échelle de l'école secondaire québécoise. Pour cela, nous nous référons à la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2017). Quelques informations relatives aux fonctions et aux pouvoirs des services extrascolaires y sont indiquées au chapitre 3, à la section 2, au paragraphe 3, aux articles 90, 91 et 92. À cet égard, les services extrascolaires sont placés sous la tutelle du conseil d'établissement. Ce dernier est habileté à organiser des activités à vocation éducative, en dehors des heures de classe. Il peut également, s'il le souhaite et s'il en a les moyens financiers et humains, déléguer l'organisation de ces activités à une tierce personne ou à un organisme externe pour en assurer la prestation. Le CSÉ (1994) définit une activité parascolaire comme étant :

> Toute activité organisée à l'intérieur ou à l'extérieur de l'horaire scolaire, non inscrite au curriculum proprement dit, en général facultative, qui se déroule dans l'école ou qui part de l'école, et qui poursuit des objectifs d'ordre éducatif. (p. 3)

Cette définition rejoint le cadre légal énoncé dans la Loi sur l'instruction publique (MEES, 2017). Il convient également de noter que le CSÉ (1994) est le premier organisme public qui tente d'expliquer, de manière formelle, ce qu'est une activité parascolaire. Il en propose même une présentation organique, à partir d'une double action d'observation et de consultation du milieu scolaire et périscolaire.

Les activités parascolaires sont nombreuses : elles peuvent être d'ordre sportif, artistique, culturel, scientifique, communautaire, social, médiatique, intellectuel, politique, spirituel ou religieux. Toutefois, elles sont communément classées en trois catégories : sportives, culturelles et sociales. Leur raison d'être est clairement exposée par le CSÉ (1994) :

> Essentiellement à visées éducatives, elles s'efforcent de répondre à des besoins de formation que l'enseignement des matières, fut-il de la plus haute qualité, ne saurait satisfaire à lui seul. En ce sens, ce sont des activités qui favorisent le

> développement, le dépassement et l'épanouissement des personnes concernées et qui peuvent contribuer à l'approfondissement, voire à l'équilibre, des composantes physiques, intellectuelles, affectives, éthiques ou sociales de leur formation. (p. 3)

L'éducation formelle au secondaire, où le contenu des matières enseignées se résume à des savoirs théoriques prescrits par le ministère de l'Éducation du Québec (2006), peut s'avérer incomplète du point de vue des élèves. En effet, dans les travaux de Burniaux (1968), à la question suivante : que recherchez-vous dans les loisirs extrascolaires? Un grand nombre répond : « Le désir de satisfaire des goûts ou des aspirations que la formation scolaire néglige ou entrave » (p. 137). Dans le caractère facultatif des activités parascolaires, il y a l'exercice d'une forme de libre arbitre. Le choix de telle ou telle activité est alors motivé et guidé par des intérêts personnels que les élèves désirent combler.

Actuellement, la grande majorité des écoles secondaires du Québec offrent des activités parascolaires. Toutefois, elles sont inégalement réparties d'une école à l'autre. Celles-ci se déroulent généralement après les heures de classe, c'est-à-dire sur l'heure du midi, de 16 à 18 heures et, parfois, durant la récréation ou, encore, durant la fin de semaine. Leur mode d'organisation nécessite la disponibilité d'intervenants (enseignants, animateurs culturels ou de loisir et de vie communautaire, bénévoles, etc.) pour lesquels certaines écoles peinent à recruter. Ce sont, conjointement, la philosophie de l'éducation du personnel de l'école et la manière d'aborder les enjeux éducatifs qui règlent, en quelque sorte, la programmation, la nature, les modalités, les formes d'encadrement, le niveau de formation liée à l'activité et les objectifs des activités parascolaires. Les besoins des élèves, la disponibilité comme l'indisponibilité des enseignants, de même que la qualité du projet d'établissement, jouent aussi un rôle majeur dans cette programmation et la pérennité de cette dernière (CSÉ, 1994).

Du point de vue des ressources, le fonctionnement des activités parascolaires réclame des moyens financiers qui proviennent, en premier lieu, des centres de service scolaire. C'est pour

cette raison qu'elles sont dispensées de manière inégale. Puis, aux campagnes de financement, dont l'organisation incombe aux élèves et aux enseignants volontaires, s'ajoutent des frais afférents d'inscription ou d'adhésion qui sont demandées aux parents, en début d'année scolaire. Elles apparaissent comme une condition non négligeable pour assurer la persistance des activités parascolaires. Pourtant, le Rapport du groupe de travail sur les frais exigés des parents (MÉQ, 2005a), faisant suite à une large politique d'évaluation des apprentissages et visant le plein potentiel des élèves, met en lumière qu'ils sont jugés non seulement élevés, mais également croissants au fil des années. Ce qui est contraire aux principes de gratuité et d'accessibilité de l'école publique. Les parents soutiennent l'idée que pour garantir cet accès, il est nécessaire que la Loi sur l'instruction publique prenne des mesures afin de limiter les coûts qu'ils endossent annuellement. Par ailleurs, il arrive que les établissements vivent des difficultés financières, notamment dans les secteurs paupérisés. Cette situation se répercute sur la quantité et la qualité de la prestation des activités parascolaires. Quant aux ressources humaines, celles-ci sont gérées par la direction des services éducatifs d'un centre de service scolaire donné et des comités de vie étudiante qui sont établis au sein des écoles secondaires. Toutefois, la grande majorité de ces activités est supervisée par les enseignants sur la base d'un volontariat. Des techniciens en loisir peuvent également être embauchés, lorsque l'enseignant manque de temps ou lorsque l'école dispose des moyens financiers pour s'offrir leurs services. Dans le cas inverse, la direction peut faire appel à des parents bénévoles (CSÉ, 1994).

Ces conditions organisationnelles créent parfois des tensions et des instabilités quant à la pérennité des activités parascolaires au sein des écoles secondaires du Québec. Cependant, bien que la mise en œuvre et le fonctionnement d'une offre parascolaire s'avèrent laborieux, une fois réalisée, leur contribution éducative est précieuse. Les activités parascolaires peuvent ainsi constituer un avantage dans le cheminement éducatif et social auprès des élèves, en concourant à leur réussite.

1.1.4.1 Relation entre une activité artistique parascolaire et la réussite éducative

Dans leur bibliographie commentée, Thibault et al., (2012) présentent une abondante littérature qui établit un lien entre la pratique d'activités de loisir et persévérance et la réussite scolaire. Le CSÉ (1994) fait également part des avantages éducatifs que peuvent fournir de telles activités. Il en distingue trois. Premièrement, les activités parascolaires garantissent aux élèves qui y participent un développement intégral et une importante source de valorisation et de motivation. Deuxièmement, elles représentent un véritable atout en ce qui concerne la création d'un milieu de vie stimulant. Et, troisièmement, elles représentent une plus-value pour l'enseignement.

La recension des écrits indique qu'il y a de nombreux effets positifs associés à l'engagement dans une activité parascolaire sur le développement des élèves, d'une part, et des effets positifs et indirects sur leur réussite éducative, d'autre part (Bergin, 1992; Cooper, Valentine, Nye et Lindsay, 1999; Roy, 2011; Marceau et Gendron-Langevin, 2015; Salomon, Swenden et Husky, 2012). À ce titre, une activité artistique parascolaire contribue au développement de ses participants, à la formation de leur personnalité et à leur valorisation. Selon Roy (2011), les élèves entretiennent une perception positive à leur égard. Cette perception concourt à une réalisation personnelle, à une meilleure estime de soi et à une contribution favorable à leur construction identitaire, elle-même positive sur le cheminement scolaire et social. D'autre part, le CSÉ (1994) défend l'idée qu'une activité parascolaire permet le développement de connaissances, d'habiletés et d'attitudes favorables à la réussite. Par exemple, il est possible aux élèves impliqués dans une comédie musicale, dans une troupe de théâtre ou dans un groupe de musique, de vivre une expérience favorable à l'entraide, à l'amitié, à une saine émulation, etc. C'est aussi l'occasion de stimuler leur créativité et leur imaginaire, de renforcer leur ténacité et leur caractère en vue d'expérimenter de nouvelles émotions, d'élargir leur sensibilité

et leur ressenti. Par ailleurs, les clubs dans lesquels se développent les jeux de nature intellectuelle encouragent ceux qui les fréquentent à penser de manière complexe, à raisonner, à observer et à mieux se concentrer (CSÉ, 1994; Eisner, 2002; Lauret, 2014; Ingram, 2016). Les fruits de la pratique d'une telle activité sont tels que Stebbins (2005) parle d'un véritable système de récompenses sur les plans personnel et social.

Dans des contextes sociaux de pauvreté et de marginalité sociale, la pratique d'une activité artistique parascolaire peut influencer considérablement le développement chez un élève. À titre d'exemple, dans une étude menée dans plusieurs bidonvilles d'Amérique latine, dans lesquels une association[39] y encourage la pratique artistique par l'écriture, la danse et le théâtre, auprès d'enfants et d'adolescents décrocheurs qui présentent des carences familiales profondes, les résultats montrent que celle-ci leur permet de se reconstruire, de développer un goût, voire une vocation, pour un instrument de musique et pour devenir à leur tour des animateurs culturels au sein de la même association (Eshella, 2011). Bref, la pratique d'une activité artistique parascolaire privilégie un sens de l'engagement à la faveur de la persévérance scolaire et à une plus grande réussite (Roy, 2011; Bergin, 1992; Cooper et al., 1999; Mahoney, 2000). Dans cette perspective, l'environnement et l'activité artistique parascolaire, tout comme la motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art constituent les variables sur lesquelles repose l'étude. Plus particulièrement, l'environnement et l'activité artistique parascolaire représentent les deux variables indépendantes et la motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art est la variable dépendante. La Figure 1 présente les variables indépendantes (en bleu) et dépendante (en orange) de la recherche.

[39] Fédération Internationale Musique Espérance (UNESCO, 2011).

Fig. 1. Les variables indépendantes (en bleu) et dépendantes (en orange) de la recherche.

De nombreux travaux de recherche, académiques et gouvernementaux, soutiennent l'idée que la pratique d'activités parascolaires influence positivement la motivation à réussir, diminue les attitudes négatives face à l'école et contribue à la baisse de l'absentéisme, tout en favorisant le développement, le dépassement et le bien-être chez les élèves (Bergin, 1992; CSE, 1994; Cooper et al., 1999; Mahoney, 2000; Bouchard, 2002; Roy, 2011). Pour ces raisons, les activités parascolaires représentent un avantage pour les écoles secondaires, car elles permettent d'instaurer un climat scolaire stimulant. De plus, les valeurs et les principes véhiculés au sein de ces activités nourrissent la dynamique même de l'école. Enfin, il est important de noter leur

contribution indéniable à l'éducation formelle. En effet, certaines activités parascolaires, intimement liées aux contenus enseignés, peuvent faciliter les apprentissages formels chez les élèves en leur permettant d'approfondir leurs connaissances et leurs compétences. Malgré l'ensemble des bienfaits relatifs aux activités parascolaires dans les écoles secondaires, de nombreuses contraintes peuvent entraver leur bonne réalisation, voire leur raison d'être, ce qui en constitue le problème de recherche.

1.2 Le problème de recherche

Tout d'abord, il convient de soulever le caractère « flou » du statut des activités artistiques parascolaires, en termes législatifs. En l'absence de textes officiels qui les régissent, chaque école est ainsi libre d'en faire la promotion et l'organisation, suivant ses ressources, ses moyens, sa culture organisationnelle, ses considérations éducatives, ses usagers, son personnel, etc. Ce qui représente une situation relativement inégale, compte tenu de leur apport positif au développement chez les élèves, tel qu'avéré par les nombreux résultats de la recherche présentés. Il est ainsi légitime de se questionner si cette situation prévaut en raison de leur position périphérique ou facultative, dans l'ensemble de la prestation des services scolaires, ce qui entraîne une sorte de déficit à leur égard. Enfin, le mode de financement du fonctionnement des services parascolaires peut nuire à leur pérennité, ne réussissant pas à s'imposer sur une base durable. Par exemple, le fait de réclamer aux parents des frais importants pour garantir la tenue d'activités parascolaires traduit un double problème, non seulement, pour garantir une offre pérenne, mais aussi en termes d'accessibilité, un principe corollaire à la gratuité de l'école publique au Québec. De surcroît, le fait de détenir peu de données relatives, d'une part, aux liens entre la pratique d'activités parascolaires, notamment artistiques, et leur motivation à réussir à l'école, et d'autre part, aux relations que peuvent entretenir les élèves avec les activités artistiques parascolaires, représente encore aujourd'hui un vide dans la connaissance. À ce titre,

nous ignorons dans quelle mesure la pratique de telles activités favorise la motivation à réussir chez les élèves du secondaire. De plus, nous ignorons dans quelle mesure de telles activités favorisent la motivation à réussir la pratique de l'art. En l'absence de données de recherche, la présente étude formule des buts et des objectifs visant à documenter et résoudre la situation-problème.

1.3 But et objectifs de la recherche

Le but de cette recherche est de mieux connaître et comprendre le rôle que les activités artistiques parascolaires jouent sur le plan de la motivation chez les élèves du secondaire. Quant aux objectifs, il s'agit de mieux connaître et comprendre la relation entre une activité artistique parascolaire et la motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art.

1.4 Les questions de recherche

En vue d'atteindre le but et les objectifs de la recherche, la présente étude se compose de trois questions de recherche, soit une question principale et deux questions secondaires. La question principale est formulée de la manière suivante : quel rôle les activités artistiques parascolaires jouent-elles sur le plan de la motivation chez les élèves du secondaire?

Nous souhaitons également répondre aux deux questions secondaires de recherche suivantes :

1) quelle est la relation entre une activité artistique parascolaire et la motivation face à la réussite à l'école?

2) quelle est la relation entre une activité artistique parascolaire et la motivation face à la pratique de l'art?

Plus particulièrement, nous désirons mieux documenter la manière dont les activités artistiques parascolaires nourrissent la motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art.

1.5 La pertinence sociale et scientifique de l'étude

La pertinence sociale de l'étude est liée au fait que la réussite au secondaire est le revers d'un problème social bien connu, celui du phénomène des difficultés, de l'échec, du décrochage et de l'abandon scolaires (Fortin et al., 2004; Lessard et al., 2007). La mise en lumière des facteurs de risque et des situations sociales qui y mènent permet, dans une certaine mesure, d'agir au niveau de l'institution scolaire, afin de garantir à l'ensemble des élèves, non sans difficulté, de bonnes conditions pour y réussir. À cet effet, si le thème de la réussite prend de l'ampleur, depuis un peu plus de deux décennies, si ce n'est davantage, c'est en raison de la question qui lui est sous-jacente que l'on souhaite solutionner, à savoir d'éviter ultimement que les difficultés mènent à l'échec et au décrochage pouvant éventuellement conduire à l'abandon scolaire.

Quant à la pertinence scientifique de l'étude, elle se rapporte au phénomène à l'étude auquel de nombreux chercheurs se consacrent, issus de champs universitaires multiples. Ainsi, selon le paradigme auquel les chercheurs se réfèrent, ils tentent d'en comprendre les causes et les conséquences, d'en analyser ses manifestations et ses répercussions, tant individuelles que collectives, à l'échelle de la société civile. Par exemple, les études en psychologie l'expliquent au travers des dimensions intrapsychiques, comportementales et socio-interactionnelles. En revanche, les sciences de l'éducation privilégient les aspects pédagogiques et environnementaux, à partir desquels il émerge. Enfin, la recherche sociologique s'intéresse à la construction sociale dudit phénomène et à ses aspects systémiques et déterministes (Collerette et Robertson, 2005). À ces domaines, il est intéressant, voire pertinent, de connaître et de

comprendre ce que le champ des études culturelles et du loisir par le biais d'une approche interdisciplinaire peut apporter à la résolution de la présente situation-problème.

Une fois les éléments de problématique mis en exergue, l'étude des enjeux de réussite et précisément de la motivation à réussir chez les élèves au travers le prisme d'une pratique artistique parascolaire, il convient d'exposer le cadre théorique.

Le prochain chapitre expose les concepts théoriques qui fondent notre recherche. Il est question, dans un premier temps, de l'éducation artistique formelle et non formelle. Dans un second temps, le concept de motivation est présenté, plus précisément face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art.

Chapitre 2

Le cadre théorique et conceptuel

Ce second chapitre présente le cadre théorique et conceptuel de la recherche. Celui-ci se divise en deux principaux axes. Le premier axe expose les caractéristiques de l'éducation artistique au Québec, son historique, la manière dont elle est organisée à une échelle institutionnelle et les espaces qu'elle occupe dans l'univers des élèves, notamment du secondaire. L'objectif est de mieux connaître et comprendre ses fondements formels et non formels, en l'occurrence par le biais des activités artistiques parascolaires. Le deuxième axe porte sur le concept de motivation, plus précisément ses facteurs internes et externes. Il est question des principales approches théoriques en lien avec le contexte scolaire. Enfin, la motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique d'activités artistiques parascolaires chez les élèves du secondaire est présentée.

2.1 L'éducation artistique à l'école au Québec

En tout premier lieu, nous comptons deux types d'éducation artistique à l'école au Québec. Tout d'abord, l'éducation artistique formelle, menant à l'obtention d'un diplôme. Puis, il y a l'éducation artistique non formelle : celle qui est dispensée en dehors des apprentissages scolaires (Delors, 1996; cité dans Laferrière et al., 2011). Cette dernière nous intéresse plus particulièrement, car elle constitue un espace situé, certes, à la marge de l'institution scolaire, mais tout aussi fondamentale à la formation des élèves du secondaire. Mais, que nous apprend l'histoire québécoise de l'éducation artistique?

2.1.1 Bref historique de l'éducation artistique au Québec

Les débuts de l'éducation artistique au Québec sont mis en évidence dans l'un des documents fondateurs en la matière qui est sans nul doute le rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, communément appelé le Rapport Rioux (1969). Toutefois,

il serait erroné d'ignorer l'existence d'une éducation des arts bien avant la tenue de ladite Commission. En effet, plusieurs programmes scolaires, au Québec, dénotent un intérêt pour les arts, notamment ceux liés à la musique et au dessin. Bien que les matières principales de l'époque tournent autour de la religion, du français et des mathématiques, dans le *Journal de l'instruction publique*, datant de janvier 1857, dédié aux questions éducatives, à l'instruction et à ses acteurs, on note un intérêt porté à la poésie et au chant. Si ces pratiques semblent répandues, une absence de documents empêche toutefois d'en formaliser la portée, ce à quoi contribue le Rapport Rioux (1969), par ce que nous pouvons appeler une certaine forme d'institutionnalisation des arts à l'école. En outre, cette Commission joue un rôle majeur en incluant formellement l'art dans la formation des élèves, aussi bien au primaire, au secondaire qu'au collégial. Il est toutefois important d'apporter quelques éléments de contexte, notamment sociaux, dans lequel émerge la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec (Rapport Rioux, 1969) qui, selon nous, l'ont rendue possible.

Au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, un vent de contestation sociale se lève dans de nombreux États, que ce soit dans les anciennes colonies françaises, en France ou aux États-Unis. Les peuples aspirent à plus de libertés et à leur souveraineté. Au Québec, il faut attendre l'élection du gouvernement de Jean Lesage, en 1960, pour assister à l'émergence du mouvement appelé « Révolution tranquille ». Ses citoyens voient poindre, sous l'égide de l'idéologie libérale et de l'État-providence, une véritable modernisation de la société. C'est dans ce contexte qu'il y a refonte de la Loi sur l'instruction publique dans le cadre de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (Rapport Parent, 1964), qui propose notamment la séparation de l'Église et de l'État et bien d'autres réformes, notamment dans le

domaine de la santé et de l'économie[40]. Puis, se tient ensuite la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts (Rapport Rioux, 1969), chargée d'étudier l'intégration des arts dans le système scolaire québécois. Concernant cette dernière commission, ce sont des étudiants, avec un certain soutien de l'*intelligencia* de l'époque, qui sont à l'origine de sa mise en place, selon Gauthier (1992) :

> Une étape importante ayant préparé le mouvement étudiant responsable de l'avènement de la Commission Rioux, fut un numéro spécial du journal étudiant de l'École des beaux-Arts, publié, je crois, en 1963, qui remettait en question la complaisance des artistes envers l'esprit « Rimbaud-Van Gogh » : celui de l'artiste maudit, pauvre, malheureux et souffrant. Pour nous, devait finir le temps de l'artiste isolé, existant en dehors de toute réalité et hors du temps. On revendiquait le droit à un enseignement correspondant à la nouvelle époque informationnelle que nous sentions venir. […] Ce sont les idéaux des jeunes artistes étudiants des beaux-arts, des Conservatoires et des facultés universitaires de musique, de Montréal et de Québec qui, ensemble, durant toute une année, ont conduit une bagarre publique majeure menant à la création de la Commission Rioux. Pour ma part, ce mouvement a débuté en 1961-62 et s'est terminé en 1968 avec la publication du Rapport Rioux. (p. 14)

L'idée maîtresse de ce Rapport est la suivante : « L'art peut devenir une matière de base autant pour la formation de l'élève que pour celle du maître, dans la mesure où il est essentiellement un certain mode de connaissance » (CSÉ, 1988, p. 4). De plus, toujours selon l'organisme,

> [C]'est un mode de connaissance spécifique, au cœur duquel se trouve l' « image », c'est-à-dire cette représentation sensible, cette structure psychique particulière à travers laquelle l'individu appréhende et projette la réalité. Dans une perspective de croissance personnelle, l'expérience imaginaire est ainsi envisagée comme la capacité que possède l'individu d'une représentation anticipante, indispensable pour concevoir son avenir, son comportement futur ou sa destinée. (p. 4)

Autrement formulé, pour le CSÉ (1988), « l'expérience imaginaire » élargit les frontières établies par la « culture première : code que chaque classe sociale possède pour se diriger dans le monde » (Bélanger et Rocher, 1975, p. 13). Ainsi, l'art doit être intégré dans la formation de

---

[40] La Révolution tranquille. collections.musee-mccord.qc.ca/scripts/explore.php?Lang=2&tableid=11&elementid=109__true&contentlong

base des élèves, afin de concourir à leur développement global. Or, « seule » la pratique d'un art peut amener à cette expérience de l'imaginaire et de la sensibilité. Se faisant, on admet qu'apprendre à lire, à écrire et à compter ne constitue plus le socle d'une éducation pleine et réussie. Et, surtout, cela ne répond plus à une époque qualifiée de « moderniste ». Pour y parvenir, elle doit intégrer d'autres compétences à travers l'œuvre d'art, telles que voir et entendre, ressentir et créer. L'objectif de l'éducation artistique, telle que prônée par le Rapport Rioux (1969), c'est « [L]'expérience esthétique […]. Cette expérience peut être musicale, plastique, dramatique, audio-visuelle, photographique et rythmique. Cette expérience devra se réaliser par le faire artistique et par le contact de l'œuvre d'art » (p. 20).

Au gré du temps et des réflexions pédagogiques[41], l'éducation artistique à l'école, que ce soit au niveau primaire ou secondaire, donne lieu à de nombreux programmes d'études, allant d'un type d'enseignement traditionnel à un type disciplinaire, comportant dorénavant quatre disciplines distinctes : les arts plastiques, la musique, la danse et l'art dramatique. Malgré ces différences, les ambitions demeurent similaires, d'un cursus à l'autre, quant aux objectifs visés par l'intégration des arts à la formation des élèves. Selon le CSÉ (1988), lesdites ambitions sont :

> L'importance de l'imaginaire, la conception de l'expérience esthétique, l'ouverture à la connaissance intuitive, la reconnaissance de l'éducation artistique comme participant à la formation de base, la valeur formatrice du contact avec l'œuvre d'art et la valeur historique et sociale des arts […]. (p. 6)

La philosophie éducative des arts, telle qu'elle est conçue aujourd'hui dans les écoles du Québec, a fortement à voir avec les travaux réalisés entre 1964 et 1969, par la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts (Rapport Rioux, 1969), car celle-ci contribue à

[41] L'approche d'enseignement est dorénavant transversale, comme en témoigne le Programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/1-pfeq_chap1.pdf

institutionnaliser l'éducation artistique en leur sein. Elle est la résultante au fait que toutes les écoles du Québec disposent aujourd'hui d'un programme d'enseignement en art, qui constitue la pierre angulaire d'une éducation nourrissant la personnalité des élèves dans sa globalité (intelligence, corps et affectivité). Il convient maintenant d'aborder l'organisation et la place de l'éducation artistique à l'école secondaire, aujourd'hui.

2.1.2 L'organisation et la place de l'éducation artistique à l'école secondaire

L'enseignement des arts, au niveau secondaire, est l'un des six domaines d'apprentissage, avec les langues, la mathématique, les sciences et la technologie, l'univers social et le développement de la personne. Le domaine des arts est réparti en quatre disciplines : l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. Au premier cycle, deux matières artistiques sont dispensées, tandis qu'au deuxième cycle, les élèves doivent choisir au moins une discipline en arts et la suivre jusqu'à la fin de leurs études secondaires. Ils peuvent également, selon les intérêts de chacun, se prévaloir d'une seconde discipline, en option (Marceau et Gendron-Langevin, 2015; MELS, 2007).

L'éducation scolaire chez les élèves du secondaire s'organise autour de trois principaux parcours de formation : la formation générale, la formation générale appliquée et la formation axée sur l'emploi. À chacun de ces parcours correspond un type d'enseignement particulier. Si les deux premiers admettent, en leur sein, un enseignement en art, il n'en est rien pour le dernier parcours de formation[42]. En parallèle des quatre disciplines inscrites au Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), certaines écoles secondaires offrent également des matières optionnelles[43]. L'instauration du domaine des arts, en tant que programme

[42] Voir l'article 23 du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/I-13.3,%20r.%208?langCont=fr#ga:l_i-gb:l_ii-h1

[43] Six cent cinquante heures au maximum.

disciplinaire, remonte à la dernière réforme du système scolaire québécois (MÉQ, 2001; 2006). Celle-ci expose le nouveau régime pédagogique qui veut mettre l'accent sur l'amélioration de la réussite des élèves du secondaire. Ce qui signifie que les élèves doivent dorénavant réussir en art, afin de recevoir leur diplôme d'études secondaires. Ledit – nouveau – régime pédagogique précise le nombre d'heures et d'unités des différentes matières enseignées[44]. Le Tableau 1 présente les matières obligatoires et optionnelles d'art du premier et du deuxième cycles du secondaire, au Québec, de même que leur nombre d'heures et d'unités :

Tableau 1

Les matières obligatoires et optionnelles d'art

du premier et deuxième cycles du secondaire au Québec

Cycles Formations	Premier cycle		Deuxième cycle		
	1ère année	2e année	3e année	4e année	5e année
Obligatoires : -Art dramatique -Arts-plastiques -Musique -Danse	100h par an 4 unités		50h par an 2 unités		
Optionnelles : -Art dramatique et multimédia -Arts-plastiques et multimédia -Musique et multimédia -Danse et multimédia	N/A		100 h par an 4 unités		

[44] Voir le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire,* dans la *Loi sur l'instruction publique* (chapitre I-13.3, a. 447). http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/I-13.3,%20r.%208?langCont=fr#ga:l_i-gb:l_ii-h1

L'ensemble des matières artistiques visent à garantir aux élèves un certain nombre de compétences dites disciplinaires et transversales, en les préparant aux apprentissages à venir. Ces compétences s'articulent autour de trois fonctions : créer, interpréter et apprécier des œuvres artistiques pour chacune des matières. Le Tableau 2 présente les compétences visées et les contenus répartis dans des catégories, dans les quatre domaines des arts, au Québec.

Tableau 2

Les compétences et les contenus répartis dans les quatre domaines des arts au Québec

Disciplines	**Art dramatique**	**Arts plastiques**	**Musique**	**Danse**
Compétences	Créer des œuvres dramatiques Interpréter des œuvres dramatiques Apprécier des œuvres dramatiques	Créer des images personnelles Créer des images médiatiques Apprécier des images	Créer des œuvres musicales Interpréter des œuvres musicales Apprécier des œuvres musicales	Créer des danses Interpréter des danses Apprécier des danses
Contenus **Catégories**	1. Dynamique de création 2. Éléments du langage dramatique 3.Vocabulaire 4. Répertoire dramatique 5. Repères culturels	1. Dynamique de création 2. Stratégies 3. Gestes transformateurs 4. Matériaux et outils 5. Concepts et notions 6. Vocabulaire 7. Répertoire visuel 8. Repères culturels	1. Dynamique de création 2. Stratégie 3. Règles relatives à la musique d'ensemble 4. Procédés de composition 5. Moyens sonores 6. Techniques 7. Médias 8. Outils	1. Dynamique de création 2. Stratégies 3. Technique du mouvement 4. Concepts et notions 5. Principes chorégraphiques 6. Conventions de la danse 7. Vocabulaire 8. Repères culturels

Répertoire :	**Langage dramatique :** 1. Jeu 2. Écriture textuelle et scénique Diverses périodes artistiques et répertoire québécois ou étranger	De la préhistoire à la période contemporaine, et contenu québécois	9. Concepts et notions 10. Vocabulaire 11. Répertoire musical 12. Repères culturels Impressionnisme, expressionnisme, classicisme, le baroque, la Renaissance ou Moyen Âge	Danses traditionnelles, contemporaines, folkloriques, urbaines ou de jazz

Les quatre disciplines artistiques constituent un domaine d'apprentissage au même titre que les langues, la mathématique, les sciences et l'univers social. Il n'en reste pas moins qu'on note une disparité quant au temps imparti pour chacun d'eux. Même si le domaine des arts comprend quatre disciplines, cette situation n'implique pas leur enseignement systématique. En effet, le régime pédagogique précise que chaque école secondaire doit garantir l'enseignement d'au moins deux de ces matières; le choix de telle ou telle discipline étant laissée à la discrétion de chacune d'elle, de même que le choix des moyens dont elle dispose, afin de les dispenser.

La place consacrée au domaine des arts à l'école secondaire est paradoxale, tel qu'en témoignent plusieurs publications gouvernementales consultées. En effet, si les arts sont considérés obligatoires, au même titre que les autres domaines, certains qualificatifs laissent entendre qu'ils sont moins importants dans la formation des élèves : « Initiation aux langages artistiques » (MELS, 1997, p. 13); « On peut aussi ajouter des cours optionnels permettant aux élèves […] d'approfondir leurs apprentissages dans une discipline artistique » (MÉQ, 2006,

p. 11)[45]; « Contribution à la formation générale » (MELS, 2007, p. 11); « Potentiel éducatif » (Saint-Jacques, 2006). Bref, ces intentions appartiennent à un champ lexical qui dénote une distance, laissant planer l'idée que l'éducation des arts à l'école n'est pas primordiale. Ces mêmes publications exposent le paradoxe selon lequel les cours d'arts à l'école sont maintenus à la périphérie et, en même temps, le rôle essentiel qu'ils jouent dans le cheminement scolaire des élèves est souligné (MELS, 1997; Saint-Jacques, 2006; Marceau et Gendron-Langevin, 2015). À plus grande échelle, la légitimité de l'éducation des arts à l'école est analogue à celle accordée par la société (Morin, 1992; Kerlan, 2004; Saint-Jacques, 2006). Autrement formulé, la valeur que la société attribue aux arts serait similaire à celle que l'école lui accorderait.

Par ailleurs, outre l'enseignement formel du domaine des arts, on note la présence d'activités artistiques parascolaires relevant de l'éducation non formelle. En effet, de nombreuses écoles secondaires offrent de telles activités facultatives après les heures de classe. Elles font partie intégrante de la vie scolaire, un aspect sur lequel nous reviendrons plus loin.

Au Québec, le fait que les arts soient enseignés ou dispensés lors d'une activité scolaire ou parascolaire est un canal par lequel il est possible d'atteindre les élèves, d'élargir leur vision et leur expérience ou d'accroître leur motivation (MELS, 2007). C'est également ce qui est défendu par plusieurs pays et de nombreuses instances internationales.

2.1.3 L'éducation artistique et les grandes conventions internationales

La conception éducative mise en exergue par le Rapport Rioux (1969), formalisant les arts à l'école, est également défendue par de grandes instances et conventions internationales, telles que la Semaine internationale de l'éducation artistique (UNESCO, 2006)[46], la Convention

[45] Domaines d'apprentissage, programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/4-pfeq_chap4.pdf
[46] Voir Éducation artistique (2006). http://www.unesco.org/new/fr/culture/themes/creativity/arts-education

relative aux droits de l'enfant (UNESCO, 1976)[47] et la Déclaration universelle des droits de l'homme (UNESCO, 1948)[48]. Il y a également de nombreux textes officiels qui promeuvent l'éducation artistique. Prenons l'exemple de l'UNESCO qui, en marge de sa 19e Conférence générale tenue à Nairobi, du 26 octobre et le 30 novembre 1976[49], formule un certain nombre de résolutions. Ce texte officiel renvoie notamment à des recommandations concernant la question de « la participation et la contribution des masses populaires à la vie culturelle »[50]. La série de recommandations est d'emblée encadrée par l'article 27 de la Déclaration universelle des droits de l'homme énonçant que « toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent »[51]. Elle rappelle plusieurs principes auxquels adhère l'UNESCO et ses États membres. En l'occurrence, la culture y est décrite comme étant fondamentale à la vie des êtres humains. D'où la nécessaire accessibilité aux arts et à la culture au plus grand nombre : « La participation du plus grand nombre possible de personnes et d'associations aux activités culturelles les plus diversifiées et librement choisies est indispensable à l'épanouissement des valeurs humaines essentielles et de la dignité de l'individu […] » (UNESCO, 1976, p. 30).

Pour l'organisme international, l'éducation culturelle et la formation artistique témoigne de la richesse de la culture et en appelle au respect de celle-ci. À cet égard, l'école peut jouer un rôle « décisif » en y intégrant l'éducation artistique, c'est pourquoi, selon l'UNESCO (1976), il faut agir au plan réglementaire, pour :

> Assurer une place appropriée à l'éducation culturelle et à la formation artistique dans les programmes d'enseignement et de formation, ainsi que la jouissance du patrimoine artistique aux masses non scolarisées; susciter toutes les occasions de

[47] Voir la Convention relative aux droits de l'enfant. http://www.unesco.org/education/pdf/34_72_f.pdf
[48] Voir la Déclaration universelle des droits de l'homme. http://www.unesco.org/education/nfsunesco/doc/droits_homme.htm
[49] Voir les Résolutions de la 19e Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Repéré à http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038F.pdf
[50] Voir les Recommandations concernant la participation et la contribution des masses populaires à la vie culturelle. http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13097&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
[51] Voir l'Article 27 de la Déclaration universelle des droits de l'homme de l'UNESCO (1948). http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/

> création intellectuelle, manuelle ou gestuelle et encourager la formation, l'expérience et l'expression artistiques, en vue d'assurer l'intégration de l'art à la vie (p. 34)

De plus, toujours selon l'organisme international, il faut :

> Développer systématiquement les programmes d'éducation culturelle et de formation artistique à tous les niveaux, en invitant les responsables de l'action culturelle et les artistes à y contribuer. Les États membres ou les autorités compétentes devraient offrir aux jeunes un large éventail d'activités culturelles répondant à leurs besoins et à leurs aspirations, les encourager à acquérir le sens des responsabilités sociales, éveiller leur intérêt pour le patrimoine culturel national et mondial et pour la coopération culturelle, dans un esprit d'amitié, de compréhension internationale et de paix, et favoriser les idéaux d'humanisme, ainsi que le respect des principes éducatifs et moraux les plus généralement reconnus. (p. 39)

En dernier lieu, en nous appuyant sur les recommandations de l'UNESCO (1976), l'art doit se démocratiser et tendre à rejoindre un plus grand nombre, et ce, au travers de divers espaces à l'instar de l'institution scolaire, des organisations culturelles municipales, provinciales, nationales, voire privées. À cet égard, le développement culturel semble garant de ce principe de démocratisation. À ce titre, en 2006, l'UNESCO organise une conférence mondiale, à Lisbonne, dont le principal objectif est l'élaboration d'un cadre théorique et pratique – nommée feuille de route –, visant la réalisation et le renforcement de l'éducation artistique dans l'ensemble des pays. Cette feuille de route, qui se veut un texte de référence, s'articule autour de trois grands axes[52]. Premièrement, il urge de mieux connaître et comprendre ce qu'est l'éducation artistique. Deuxièmement, il est impératif de promouvoir l'importance et le rôle essentiel qu'elle joue. Et, troisièmement, il convient de recommander un certain nombre de stratégies à l'ensemble des acteurs, afin qu'ils décident et mènent des actions efficaces en matière d'éducation artistique.

[52] Les recommandations sont formulées à l'intention des enseignants, des parents, des artistes, des directeurs d'écoles et d'établissements scolaires, des ministères et des responsables politiques. Des recommandations sont également formulées à l'intention d'autres organisations intergouvernementales et non gouvernementales (UNESCO, 2006).

La feuille de route (UNESCO, 2006) met en exergue plusieurs exemples de pays qui promeuvent et inscrivent l'éducation artistique à leur agenda politique, culturel et éducatif. À l'instar de la Norvège, où les programmes scolaires comprennent la rencontre régulière avec des artistes, une vive et stimulante expression artistique, l'initiative gouvernementale est appelée le « cartable culturel » (UNESCO, 2006). Par exemple, du côté étatsunien, un programme éducatif nommé *Learning through the Arts* se matérialise au travers d'ateliers où se déroulent des activités artistiques, allant de la peinture et de la sculpture à la photographie, en passant par la vidéo et la musique (UNESCO, 2006). Ces activités artistiques ont lieu à un rythme hebdomadaire et sont animées par des artistes, des intervenants culturels ou des enseignants. L'exemple de l'Australie est tout aussi révélateur et volontariste. En l'occurrence, le programme *Windmill Performing Arts* constitue le cœur de nombreuses collaborations entre le monde artistique et l'institution scolaire (UNESCO, 2006). Dans la foulée de ce Programme, plusieurs spectacles d'enfants dans le domaine du théâtre, de l'opéra, de la danse et de la musique sont produits, chaque année. De plus, des programmes de recherche universitaire sur l'éducation artistique australienne sont institués, afin de produire des données empiriques fiables. Ces programmes découlent directement de partenariats valorisés par la feuille de route (UNESCO, 2006). Enfin, du côté québécois, des collaborations de cette nature sont observables, au cours de la même période, notamment entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (devenu plus tard le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur) et celui de la Culture, des Communications et de la Condition féminine (devenu plus tard le ministère de la Culture et des Communications), afin d'accroître et de consolider l'éducation artistique à l'école.

Les pays du Nord ne sont pas les seuls à investir dans le domaine de l'éducation artistique, car le Sud brille également par ses initiatives. Celles-ci visent à positionner les arts comme une réalité à l'échelle de leur système éducatif, dont voici quelques exemples probants :

-Au Comores : tradition artistique et dynamique de création par Abdallah Ali Nagui;

-Au Togo : étude sur la poésie, la tradition orale et la littérature, par Ketline Adodo;

-Au Sénégal : proposition de programme d'orientation de l'éducation artistique plastique par Alioune Badiane.

L'ensemble de ces stratégies encouragées par l'UNESCO (2006), en faveur d'une éducation artistique de qualité, s'insère dans une volonté utilitariste de l'art, car elle tient un rôle de première importance dans la constitution d'une société créative. Par ailleurs, l'éducation artistique facilite l'ouverture aux particularités culturelles qui composent nos sociétés. De surcroît, l'UNESCO (2006) argue qu'elle est un indicateur de la qualité de l'institution. Néanmoins, l'organisme international soulève un point essentiel qui fait débat, quant à la place de l'éducation artistique au sein de l'institution scolaire. Cette dernière doit-elle être considérée comme une discipline à part entière et être enseignée pour ce qu'elle est? À l'inverse, doit-elle servir de facilitateur d'apprentissages à la faveur d'autres disciplines dites fondamentales et être appréciée simplement pour les compétences et valeurs qu'elle véhicule? En l'absence de réponse à ces questions, l'organisme statue qu'il s'agit d'un aspect à approfondir.

Quoi qu'il en soit, la place réservée à l'éducation artistique dans les écoles, aujourd'hui, apparaît paradoxale, à savoir que si elle contribue favorablement au parcours scolaire des élèves, elle occupe une position subalterne, voire secondaire, comparativement à d'autres matières. Si certains le déplorent, d'autres recommandent qu'elle soit davantage valorisée, à l'exemple de Foucault (2001) qui théorise ces espaces pouvant s'apparenter à des lieux ou à des temps sociaux, situés à la marge et agissant pourtant au centre[53], soit au cœur des comportements humains. Dans cette optique, le processus d'acquisition des savoirs et des connaissances de l'éducation artistique n'a ni fin ni de temporalité unique, ni même un seul

[53] Ces espaces périphériques sont appelés hétérotopies, selon Foucault (2001).

espace déterminé. Il est possible d'apprendre dans d'autres sphères et d'autres espaces situés à l'extérieur de la salle de classe. Par ailleurs, en termes de développement global de l'élève, il est impératif de documenter ces espaces, ces interstices qui génèrent aussi d'autres formes de savoirs et de compétences menant à la réussite, chez les élèves. Pour cette raison il est impératif de jeter un coup d'œil aux pratiques réalisées dans le cadre de l'éducation artistique non formelle.

2.1.4 L'éducation artistique non formelle : la pratique artistique parascolaire

Comme son nom l'indique, l'éducation non formelle, comprend un apprentissage réalisé au travers des expériences et, des situations vécues en dehors de la salle de classe. Autrement formulé, il y a des « temps sociaux éducatifs » (Sue, 2006, p. 198) qui se manifestent dans des activités de la vie quotidienne[54], chez ces mêmes élèves. Ces activités extra-scolaires peuvent avoir lieu individuellement, collectivement ou, encore, émerger du foyer familial. À cet égard, Brougère (2009) examine le jeu et le loisir[55] comme des activités propices à générer des apprentissages implicites, à savoir des apprentissages qui ne sont pas prévus de manière formelle :

> Le jeu apparaît comme un espace d'apprentissage par sa spécificité, par exemple s'inscrire dans le second degré, prendre des décisions, gérer des règles et de l'incertitude, mais également comme un espace de réflexion pratique sur le quotidien et la fiction. (p. 126)

Ces apprentissages non formels, favorisés par le jeu et le loisir, sont également observés par Roucous (2007), dans le cadre de sa recherche sur le travail fourni par les ludothèques, en France. L'auteure montre que de tels lieux culturels[56] permettent aux usagers qui les fréquentent

[54] Voir les travaux de Erwin Goffman sur la mise en scène du quotidien (et du potentiel éducatif).
[55] En tant que temps libéré (Sue, 1994).
[56] Tel que la ludothèque.

de se développer « sans en faire des objectifs, des pratiques et des interactions qui sont elles-mêmes vecteurs d'enrichissement et de construction […] » (p. 70). Ainsi, l'apprentissage accompagne le jeu et le loisir, car ces derniers disposent d'un potentiel éducatif et développemental indéniable (Brougère, 1995; 2009; Octobre 2004; Roucous, 2007; Bouysse et al., 2008).

L'approche des temps sociaux, proposée par Sue (2006), attire l'attention, car elle accorde une place plus grande à ces lieux périphériques, autres que l'école qui, dans une certaine mesure, amoindrissent l'éducation artistique formelle et la position dominante dont elle jouit par rapport aux activités artistiques parascolaires. L'auteur présente de tels lieux non formels comme étant éducatifs et contributifs à la réussite des élèves, car les activités se réalisant en leur sein participent au développement global des élèves. À ce titre, certaines activités artistiques qui s'y pratiquent jouent un rôle de premier ordre, non seulement en termes d'acquisition, de compétences et de savoir être, mais également en se révélant utiles aux temps scolaires. Selon Bouysse et al. (2008), il s'agit d'une opération de transfert des compétences qui ne peut avoir lieu sans une démarche globale et concertée des différents acteurs : l'élève, les parents, l'enseignant, l'école, les animateurs culturels, les spécialistes, les gestionnaires de l'institution, les élus locaux, la communauté et ses artistes (Azdouz, 2004; Bisaillon, 1992; CRIRES, 2011; Deslandes et Bertrand, 2001; MEES, 2017). De telles compétences sont multiples et dépendent de l'activité artistique à proprement parler. Prenons l'exemple du théâtre, dans l'étude de Beauchamp (1998), où des élèves confient que leur pratique leur permet de développer un certain nombre de compétences. Ainsi, au bout de trois ans de théâtre[57], leur diction s'est améliorée, car ils s'expriment avec davantage de clarté et leur débit verbal est de plus en plus raffiné, de même que leur expression corporelle qui s'avère beaucoup mieux maîtrisée. En

[57] Échantillon : élèves des trois dernières années du secondaire, âgés de 15 à 17 ans qui font du théâtre : selon leurs mots et leur vision. Ils le pratiquent à l'école ou durant leur loisir (Beauchamp, 1998).

outre, il arrive que les élèves soient en contact avec plusieurs aspects de l'activité théâtrale, qu'il s'agisse de l'interprétation, de la mise en scène en passant par la confection des costumes, etc. Enfin, leur sens de l'observation, de l'analyse et de la critique s'aiguise à mesure que la pratique s'accroît. Il en va de même pour une implication dans d'autres activités artistiques, telles que la danse, la musique, le chant choral, la peinture, le dessin, la sculpture, la photographie, etc. Elles permettent aux élèves de développer leurs connaissances, de gagner en compétences, d'apprendre de nouvelles techniques, voire de se découvrir des talents latents ou insoupçonnés (CSÉ, 1994; Beauchamp, 1998; Morel 2011; Marceau et Gendron-Langevin, 2015).

La pratique artistique parascolaire, en parallèle avec l'enseignement formel, s'avère ainsi utile, car les deux prolongent, voire enrichissent, les apprentissages effectués en classe. Elles peuvent valoriser ce que transmet un enseignant, en donnant du sens aux contenus enseignés. Ainsi, une enquête documentaire sur un support vidéo ou photographique peut porter sur un thème exploré en classe ou, encore, une pièce de théâtre lue en classe de français peut donner lieu à la production de ladite pièce, lors d'activités parascolaires, etc. (CSÉ, 1994; Bouysse et al., 2008).

Les temps éducatifs (Sue, 2006), en l'occurrence artistiques, deviennent pluriels. Ils se distinguent par leur cadre formel ou non formel. Mais, cette distinction n'entrave en rien les vertus sous-jacentes à l'éducation artistique.

2.1.5 Les vertus de l'éducation artistique

L'éducation artistique comporte de nombreuses vertus en matière de formation académique, mais également en faveur de l'être social, que sont les élèves en devenir. Ses bienfaits s'observent sur les plans de la créativité, du développement esthétique, du développement socio-émotionnel, socio-culturel et cognitif. En outre, l'éducation artistique influence

favorablement les résultats scolaires (Saint-Jacques, 2006). Le tableau 3 présente les vertus académique et personnelle de l'éducation artistique (UNESCO, 2006; MÉQ, 2007; Morel, 2011; Beauchamp, 1998).

Tableau 3

Les vertus de l'éducation artistique

Académique	Personnelle
Appréhender, comprendre et interpréter le réel. Le transposer dans un langage symbolique.	Sensibilité, subjectivité, structuration de l'identité
Enrichissement du vocabulaire et références culturelles	Créativité, stimulation de l'imagination, spontanéité
Compétences artistiques (langage, techniques, principes et concepts artistiques).	Développement des goûts voire du *bon goût*
Compétences culturelles (oeuvres, artistes, arts et temps, arts et territoires)	Développement de l'estime de soi, connaissance de soi et affirmation de soi
Esprit d'analyse et critique	Respect de l'opinion des autres et de leur propre affirmation, solidarité
Stimulation de la conscience corporelle (son corps, de sa voix, de son imagination, de sa culture)	Socialisation, respect des conventions, liberté, interculturalité, respect de la diversité
	Enrichissement de la vision du monde

À la lumière de la littérature, l'ensemble des vertus de l'éducation artistique, dans sa forme d'activité scolaire ou parascolaire, est tangible, car les arts mobilisent diverses intelligences.

> L'élève qui pratique un art s'approprie un langage symbolique et le développe pour construire du sens, au même titre qu'il se sert des codes d'une langue des arts pour communiquer oralement ou par écrit. Il a recours aux ressources de la langue parlée et écrite lorsqu'il porte un jugement critique et esthétique sur des productions artistiques ou qu'il rend compte de son expérience de création, d'interprétation ou d'appréciation. (MÉQ, 2006, p. 372-373)[58]

[58] Le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire. https://theatreeducation.qc.ca/wp-content/uploads/2017/08/programme-de-formation-secondaire-1er-cycle.pdf

Bref, l'éducation artistique participe au « développement du pouvoir d'action, chez les élèves, à la structuration de son identité et à l'enrichissement de sa vision du monde » (MÉQ, 2006, p. 371). Les élèves du secondaire ont ainsi accès aux arts à différents temps sociaux, soit par la voie scolaire ou parascolaire, et ce, par l'entremise de l'établissement fréquenté. Cependant, cette offre est souvent soumise à conditions d'ordre socio-économique, culturel, structurel, voire intergénérationnel, car la pratique artistique parascolaire chez les élèves révèle l'influence de la famille, et ce, dès le plus jeune âge.

2.1.6 La pratique d'activités artistiques dès le plus jeune âge

Déjà, la pensée durkheimienne souligne l'importance sociologique et structurelle des institutions, comme la famille, pour comprendre la vie sociale, en général. Nos manières de penser et d'être, précisément celles qui sont irréfléchies, à l'exemple d'un goût prononcé ou non pour l'art, préexistent. Son apprentissage est réalisé dès les premiers moments de la socialisation, en premier lieu dans la cellule familiale et son relai, à l'école (Durkheim, 2005). L'univers des arts n'y fait pas exception, car une « activité artistique est toujours une pratique collective […] » (Péquinot, 2013, p. 6).

Par ailleurs, l'univers culturel enraciné dans la pratique d'une activité artistique parascolaire est protéiforme. Le choix de s'engager, de suivre telle ou telle activité artistique en amateur, au cours de la période de l'adolescence, est rarement anodin, car il est souvent porteur d'un sens, d'une signification en termes de stratification sociale. Bref, il est tributaire du contexte familial. Prenons l'exemple de la lecture, au travers de l'exemple donné par des parents lecteurs; faire la lecture aux enfants qui ne sont pas en âge de le faire seuls, incitent plus tard ceux-ci à poursuivre cette pratique de manière autonome et durable. Ainsi, des parents qui lisent, accompagnent et encouragent la lecture auprès de leurs enfants stimulent favorablement leur intérêt. Ils lisent – même – « par plaisir ». Un phénomène analogue s'observe en ce qui concerne d'autres

pratiques artistiques, tels que la danse, les arts martiaux et la musique, est conditionnelle aux revenus du ménage, au niveau de scolarité des parents et au lieu de résidence. C'est-à-dire que cette pratique est plus élevée chez les enfants dont les parents disposent d'un niveau élevé de scolarité, d'un revenu supérieur au seuil de faibles revenus et résidant dans un centre urbain (Observatoire de la culture et des communications, 2011; Hill Stratégie, 2011). À ce titre, les travaux de recherche d'Octobre (2004), sur les loisirs culturels des 6-14 ans, indiquent le rôle fondamental des parents dans la formation des comportements culturels. L'auteure examine ces comportements qu'elle décrit comme étant intergénérationnels en prenant en compte les activités de loisir éducatif, mises en place par les parents, de même que les attitudes éducatives à l'égard des pratiques et de la consommation culturelle. Enfin, elle examine la reproduction filiale de ces pratiques culturelles. Les résultats de ses travaux montrent que les usages dans le domaine de la culture et des arts se transmettent directement aux enfants par les parents. Dans cette optique, elle observe que la pratique d'un hobby chez l'enfant découle directement de la pratique du même hobby chez ses parents. Ainsi, plus d'un quart des 6-14 ans, confrontés à la pratique d'au moins l'un des parents et les mères (22 %), sont davantage impliquées dans le domaine des arts que les pères (13,5 %).

Cette « force de l'exemple » (Octobre, 2004, p. 243) est plus importante dans les milieux où le capital culturel (Bourdieu, 1980) est élevé, c'est-à-dire là où les parents sont plus nombreux à développer une pratique artistique amateur. C'est bien souvent ce qui garantit la poursuite de la pratique d'activités artistiques en amateur à l'âge adulte.

2.1.7 La poursuite de la pratique d'activités artistiques en amateur à l'âge adulte

L'édition 2014 de l'enquête sur les pratiques culturelles des Québécois, menée par le ministère de la Culture et des Communications du Québec (2016), révèle que la pratique artistique en amateur comporte diverses activités. Les plus répandues, à l'échelle de la population

québécoise, sont les suivantes : les arts visuels et les arts plastiques (22 %), l'artisanat (20 %), la danse (18 %) et jouer d'un instrument de musique (18 %). Du côté des 15-24 ans, ces activités[59] s'observent dans le cadre scolaire ou parascolaire. Le tableau 4 indique le pourcentage des 15-24 ans qui se consacrent à la pratique d'une activité artistique durant le temps libre, selon le ministère de la Culture et des Communications du Québec (MCCQ, 2016).

Tableau 4

Pratiques artistiques en amateur chez les 15-24 ans (MCCQ, 2016)

Pratiques artistiques	Âge 15-24 ans
Artisanat, céramique, poterie, tricot, ébénisterie	20 %
Création assistée par ordinateur (vidéo, photo, musique…)	34 %
Photographie artistique	22 %
Instrument de musique	34 %
Théâtre, improvisation et autres formes d'art oratoire	13 %
Dessin, peinture, sculpture	42 %
Création littéraire (poèmes, histoires, blogues…)	26 %
Chant	18 %
Danse	19 %

La prégnance des arts plastiques, des arts visuels, de la musique, de la création numérique et littéraire est limpide, car les résultats de l'enquête québécoise situent le rôle familial comme étant prépondérant dans les comportements culturels adoptés par les enfants et les adolescents. Les résultats sur la pratique en amateur de l'Enquête sur les pratiques culturelles des Français (MCC, 2008) vont dans le même sens. En outre, le lieu de résidence, soit dans les grands centres

[59] L'enquête liste une série d'activités auxquelles les jeunes s'adonnent durant leur temps libre : la musique (jouer d'un instrument ou pratiquer le chant), la technologie (création assistée par ordinateur et photographie) et les arts visuels et plastiques.

urbains, peut également influencer positivement la pratique artistique en amateur (MCCQ, 2016; OCCQ, 2011; Octobre, 2004).

La place qu'occupe les pratiques artistiques en amateur dans le foyer familial et la fréquentation des équipements culturels par les parents influencent celles des enfants. Il apparaît une « reproduction intergénérationnelle des comportements, puisque reproduction positive et reproduction négative expliquent près de sept comportements sur dix » (Octobre, 2004, p. 243). En d'autres termes, le statut socio-économique et le capital culturel (Bourdieu, 1980) des parents sont déterminants dans l'engagement et le développement d'une pratique artistique amateur chez leurs enfants. À ce titre, chez le quart des familles de cadres, de membres des professions intellectuelles supérieures et des professions libérales, on trouve un enfant qui pratique une activité artistique en amateur. En revanche, les enfants d'ouvriers sont moins nombreux que ceux d'employés, parmi les amateurs, à pratiquer de telles activités artistiques. Par conséquent, l'appareil de la « reproduction » fonctionne également à l'égard des pratiques culturelles en amateur et, plus généralement, dans le monde des arts et de la culture (Bourdieu, 1966; Octobre, 2004; Donnat, 2004). Non seulement les parents transmettent un capital culturel (Bourdieu, 1980), ils peuvent être aussi un vecteur de transmission des passions (Donnat, 2004). En effet, 54 % des personnes s'adonnant à une passion culturelle l'ont reçue d'un parent. Les passions culturelles les plus récurrentes sont : la musique, la lecture et le spectacle vivant (le théâtre et la danse) (Donnat, 2004). Recevoir une passion culturelle est lié au contexte de socialisation, à un apprentissage précoce et à la force de l'exemple (Donnat, 2004). Par ailleurs, bien que les parents constituent le principal vecteur de transmission des pratiques culturelles, voire des passions culturelles, le chercheur signale qu'il y a d'autres « passeurs » culturels, tels que les frères et sœurs, les grands-parents, les voisins et amis et, enfin, les enseignants (Zakhartchouk, 1999). Ce qui n'est pas une surprise, puisque tout comme les parents et, dans une moindre importance, les pairs et l'école sont d'importants agents de socialisation. Ainsi,

une école qui met à la disposition des élèves une offre artistique, scolaire ou parascolaire, riche et diversifiée, répondant à leurs attentes et besoins, concourt non seulement à générer des expériences de loisirs culturels positives et épanouissantes, mais forgent à leur tour leurs goûts culturels et forment les acteurs culturels de demain (Beauchamp, 1992; Octobre, 2004).

2.1.7.1 L'exemple du théâtre

Les travaux de Beauchamp (1992; 1998), portant sur des élèves du secondaire qui pratiquent des cours de théâtre, permettent de mettre en lumière, d'une part, les caractéristiques à la fois individuelles et sociales de ses usagers et, d'autre part, ce qui les attire et les motive à faire du théâtre. Au cœur de leur choix de le pratiquer se trouve un agrégat de situations qui contribuent à leur engagement dans une troupe de théâtre, au secondaire. Premièrement, un certain nombre d'élèves révèlent que leur goût pour le théâtre leur vient d'une expérience positive vécue et liée à l'art dramatique, durant leur enfance, à l'école. Celle-ci leur a procuré du plaisir. Pour ceux qui n'en ont jamais fait, plus jeune, ils font le choix de s'y orienter au secondaire grâce à l'influence d'amis ou de pairs qui le pratiquent. Par ailleurs, d'autres en font par simple curiosité. Deuxièmement, en tant qu'acteur de leur socialisation, ces élèves ressentent un certain nombre de bienfaits associés à l'art dramatique à l'école secondaire. Il s'agit de bienfaits identitaires, tels que la confiance en soi, le développement et la connaissance de soi, la détente et la désinhibition. Il s'agit également de bienfaits en termes d'apprentissage. À ce sujet, certains élèves interrogés lient leurs activités artistiques à une potentielle pratique professionnelle (Beauchamp, 1992). D'autres chercheurs (Estrella, 2010; Mahoney, 2000; Roy, 2011; Sue, 1989) arrivent aux mêmes constats quant à l'engagement dans des activités extra-scolaires artistiques et culturelles. Sur la question de la motivation, Beauchamp (1992; 1998) indique trois aspects qui lui sont inhérents. Tout d'abord, il y a la volonté de vouloir jouer sur scène et d'aimer ça. Ensuite, la chercheuse précise que les apprentissages effectués durant

l'enfance incitent à poursuivre ou à reprendre l'activité plus tard, au secondaire, notamment. Enfin, elle montre qu'un sentiment d'appartenance à un groupe, découlant de l'activité artistique, influence positivement l'intérêt des élèves face à celle-ci.

En résumé, le fait de pratiquer des activités artistiques, dès le plus jeune âge, et ce, jusqu'à la fin de l'adolescence, élargit les frontières culturelles et les références des élèves, tout en participant à leur développement global, leur intelligence, leur corps et leur affectivité (Rapport Rioux, 1969; cité dans CSÉ, 1988, p. 6), tout en favorisant un sentiment d'appartenance à l'endroit du groupe et face à l'école. Ils voient en cette dernière un lieu où ils peuvent se réaliser. Ils sont motivés à réussir à l'école, à la fois sur les plans scolaire et artistique.

2.2 La motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art

Dans la présente section, les approches théoriques de la motivation sont présentées, de même que ce qui compose la dynamique motivationnelle. La relation entre la motivation chez les élèves du secondaire face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art est également exposée.

2.2.1 Les approches théoriques de la motivation

La motivation est un concept fortement documenté par le champ de la psychologie cognitive. À ce jour, on dénombre de nombreuses théories de la motivation. Pour l'expliquer, on peut les classer sur un continuum théorique propre soit à la pensée, soit à la pratique. De plus, les travaux sur la motivation révèlent deux principales approches. La première, dite mécanique, prévaut au début du XXe et, la seconde, nommée cognitiviste[60], est née dans la deuxième partie du XXe

[60] Au point où l'on a parlé de « révolution cognitive » (Miller, 2003). Celle-ci accentuant la prise en compte des cognitions de l'individu dans l'analyse de ses motivations.

siècle[61]. La principale distinction entre ces deux approches est que la première analyse l'agir des individus au travers d'une perspective biologique (Freud, 1900; Hull, 1943; cités dans Ruel, 1987). En revanche, la seconde met l'accent sur l'ensemble des cognitions idiosyncrasiques, afin de comprendre les comportements (Deci et Ryan, 1985; Ruel, 1987). Dans le cadre de la présente recherche, nous nous attardons à la deuxième approche, à savoir cognitiviste, plus précisément selon la perspective sociocognitiviste, car celle-ci examine la motivation comme une variable dépendante d'un certain nombre de facteurs dits internes et externes. Il convient de présenter en quoi consiste la dynamique relative à la motivation chez les élèves du secondaire.

2.2.2 La dynamique motivationnelle

C'est dans le contexte scolaire que Viau (1994) entreprend d'examiner le concept de motivation chez les élèves et d'appréhender sa nature dynamique. Ainsi, il emploie l'expression « dynamique motivationnelle » (p. 7) et propose de définir la motivation scolaire en ces termes :

> Un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (*Ibid.*)

À la lumière de cette définition, nous ne pouvons ignorer l'approche sociocognitiviste mise en exergue par Viau (1994), en lien avec la motivation scolaire ou, autrement formulé, avec la réussite ou l'échec d'un apprentissage donné. À ce titre, l'auteur considère les liens entretenus entre les caractéristiques individuelles de l'élève et l'environnement dans lequel il baigne.

Viau (1994) n'est pas le seul chercheur à avoir une lecture sociocognitiviste de la motivation, car Bandura (2003) en admet trois dimensions interreliées, découlant du paradigme

[61] Chaque approche se subdivise en multiples perspectives (psychanalytique, physiologiste, comportementale, etc.).

socioconstructiviste de l'éducation. La première fait référence aux facteurs personnels internes. La deuxième dimension vise les facteurs comportementaux. Enfin, nous trouvons les facteurs environnementaux. Selon Bandura (2003), ces trois dimensions contribuent à la réussite ou à l'échec scolaires, tout en s'influençant réciproquement.

Dans cette optique, le prisme sociocognitif, mis en évidence par Viau (1994), énonce des facteurs internes inhérents à la motivation, notamment en situation d'apprentissage.

2.2.2.1 Les facteurs internes de la motivation

Viau (1994) montre que les facteurs internes de la motivation conjuguent, à la fois, des sources et des manifestations. Face à une activité pédagogique proposée par un enseignant, la principale source de la motivation interne consiste en trois types de perceptions. Premièrement, il est question de la perception de la valeur de l'activité proposée. À ce sujet, l'élève s'interroge sur l'importance et la pertinence de cette activité en regard des buts scolaires (obtenir de bons résultats) ou sociaux (vivre de saines relations avec ses camarades et/ou son professeur) qu'il se fixe. Deuxièmement, on trouve la perception de sa compétence. Dans celle-ci, l'élève est confronté aux exigences de l'activité, où il se questionne sur ses capacités à réaliser le travail demandé. La perception de sa compétence est jaugée en fonction de ses résultats précédents, de son état affectif et de l'observation des autres élèves qui réalisent la même activité pédagogique. Enfin, il s'agit de la perception de contrôlabilité de l'activité, c'est-à-dire de l'impression d'avoir une part de responsabilité ou de contrôle au cours de celle-ci. Elle permet à l'élève d'expliquer sa réussite ou son échec, en raison du contexte interne (intelligence, effort, etc.) ou externe (le type d'activité, la qualité de l'enseignant, la qualité de son matériel, etc.) (Viau, 1994). Quatre indicateurs de la motivation sont dénombrés : le choix de réaliser ou non l'activité d'apprentissage, l'engagement cognitif ou intellectuel, la persévérance et la performance (Viau, 1994). La Figure 2 présente le Modèle de la dynamique motivationnelle, où ces trois types de

perceptions réunies génèrent des manifestations induisant un degré de motivation chez l'élève (Viau, 1994).

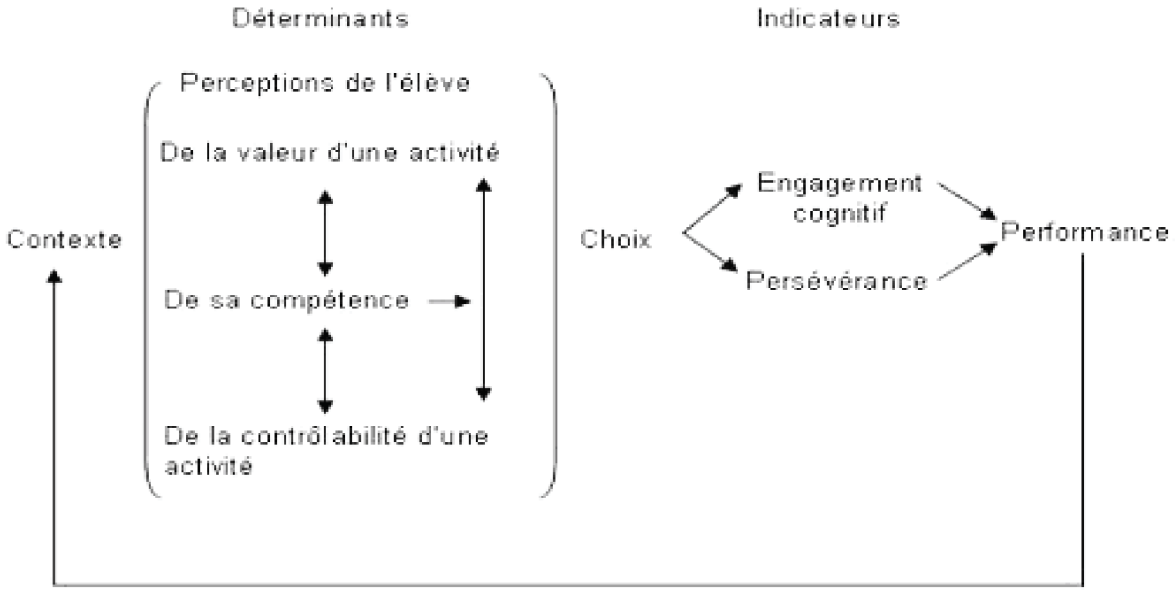

Fig. 2. Modèle de la dynamique motivationnelle : les facteurs internes, selon Viau (1994)[62]

Dans ce Modèle, il est établi que la motivation d'un élève est le reflet de ses propres perceptions ou croyances. Elle est aussi déterminée par le milieu environnant auquel il appartient. Enfin, elle dépend de plusieurs facteurs externes.

2.2.2.2 Les facteurs externes de la motivation

Viau (1994) qualifie la motivation, en contexte scolaire, de dynamique motivationnelle, car il identifie des facteurs externes qui l'influencent. Il s'agit de facteurs relatifs à l'environnement global au sein duquel se trouve l'élève, tels que la vie de l'élève (la famille, les amis ou les pairs, le travail d'appoint, etc.), la vie de la classe (les activités pédagogiques, l'enseignant, les

[62] http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm

pratiques évaluatives, le climat de la classe, les récompenses et les sanctions, etc.), la vie à l'école (le règlement intérieur, les horaires, les activités parascolaires, etc.) et la vie en société (les valeurs sociétales, les lois, la culture, etc.). La famille, à titre de première cellule de socialisation de l'enfant inculque des manières de penser et d'agir. Dans cette optique, lorsqu'elle valorise l'apprentissage et la réussite scolaire, éducative, voire sociale, l'enfant fait sienne de cette conception, au point d'en devenir un *habitus*. L'inverse est tout aussi vrai, *ceteris paribus sic stantibus*. La Figure 3 ci-présente le Modèle des facteurs externes de la dynamique motivationnelle chez l'élève, selon Viau (1994).

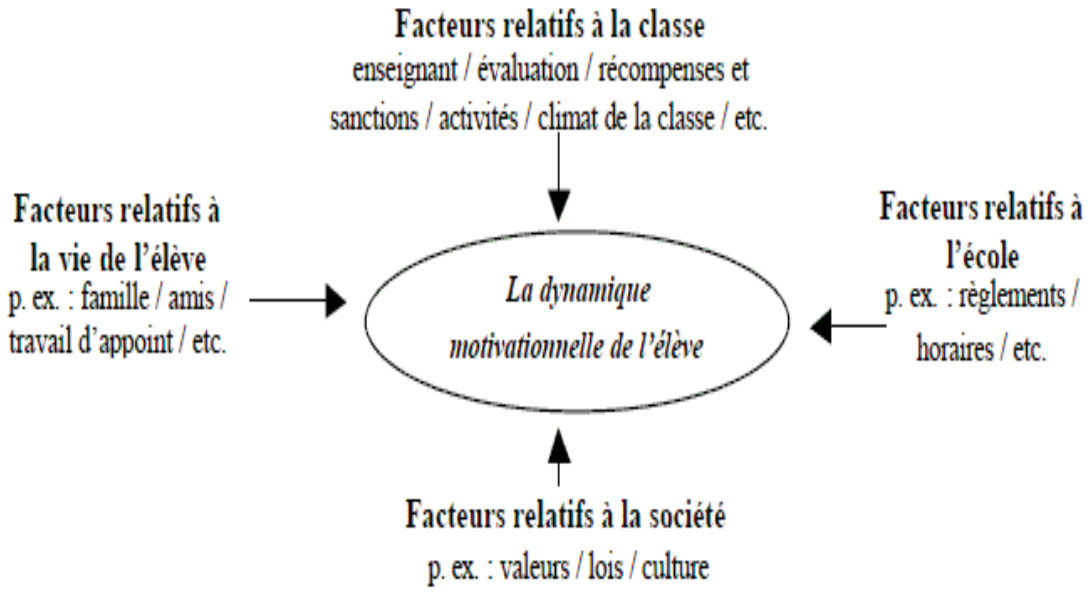

Fig. 3. Modèle des facteurs externes de la dynamique motivationnelle chez l'élève (Viau, 1994).

Pour les besoins de la présente étude, nous nous intéressons à la Théorie de l'autodétermination, de Deci et Ryan (1985; 2000) selon laquelle, l'individu peut être motivé de plusieurs façons, selon ses besoins et le contexte social auquel il appartient.

2.2.3 La Théorie de l'autodétermination selon Deci et Ryan (1985; 2000)

La Théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; 2000) pointe plusieurs types de motivations. Chacune d'elles produit des effets sur l'apprentissage, sur la performance, sur les expériences personnelles et sur le bien-être, chez les élèves (Ryan et Deci, 2000). Il s'agit de la motivation intrinsèque, de la motivation extrinsèque et de l'amotivation, lesquelles se situent sur un continuum d'autodétermination.

La première motivation, intrinsèque, est le fait de réaliser une activité par pur plaisir et pour la satisfaction qu'elle procure. Ainsi, une personne motivée, de façon intrinsèque, effectue des activités volontairement et par intérêt pour celles-ci. De plus, les élèves intrinsèquement motivés n'hésitent pas à mettre plus d'efforts, à être plus persévérants et à consacrer plus de temps à l'apprentissage (Deci et Ryan 1985; 2000). Cette dernière dimension, à savoir le temps que l'élève consacre à une activité ou à une tâche, en dehors de toute coercition, est un indice de mesure fondamental du niveau de motivation ou de motivation intrinsèque, selon Deci et Ryan (1985; 2000). Les travaux de Vallerand et Thill (1993), dans le sillon des recherches de Deci et Ryan (1985), identifient trois types de motivations intrinsèques. Le premier type est la motivation intrinsèque à la connaissance. Celle-ci est associée au plaisir de découvrir, d'apprendre (la satisfaction d'apprendre quelque chose). Le deuxième type de motivation intrinsèque est l'accomplissement. Celle-ci est caractérisée par le défi sur soi-même (et non dans un but de compétition), pour le plaisir et la satisfaction d'accomplir une tâche, de créer quelque chose ou de relever un défi. Enfin, le troisième type de motivation est lié à la stimulation ou aux sensations (pour ressentir des sensations d'excitation, d'amusement ou de plaisir) (Vallerand et al., 1989).

La deuxième motivation, extrinsèque, fait référence aux comportements adoptés pour des raisons autres que l'intérêt premier pour l'activité. Une personne motivée de façon extrinsèque ne fait pas l'activité pour le plaisir qu'elle lui procure directement, mais davantage en raison

qu'elle lui permet d'obtenir une chose ou d'éviter un désagrément ou une chose déplaisante. Il y a quatre types de motivations extrinsèques : la régulation externe (la moins autodéterminée), la régulation introjectée (intériorisation des sources de contrôle des actions ou des comportements), la régulation identifiée (l'individu commence à prendre conscience de l'intérêt à réaliser l'activité et s'en sent ainsi valorisé, en prenant conscience de l'importance de la pratique) et la régulation intégrée (un individu autodéterminé dans son comportement, en cohérence avec lui-même) (Deci et Ryan, 1985; 2000).

La troisième motivation est, en fait, l'absence de celle-ci ou l'amotivation. Un élève amotivé est celui qui ne perçoit pas la relation entre ses actions et les résultats qu'il obtient. Quelle que soit l'action qu'il effectue, il perçoit les résultats comme indépendants de sa volonté. Il n'est ni motivé intrinsèquement ni extrinsèquement. Lorsqu'une personne se sent incompétente pour réaliser une activité, en raison du manque de valeur donné à celle-ci, il peut en résulter une amotivation (Ryan et Deci, 2000). La Figure 4 présente le Schéma du continuum de l'autodétermination, selon Ryan et Deci (1985).

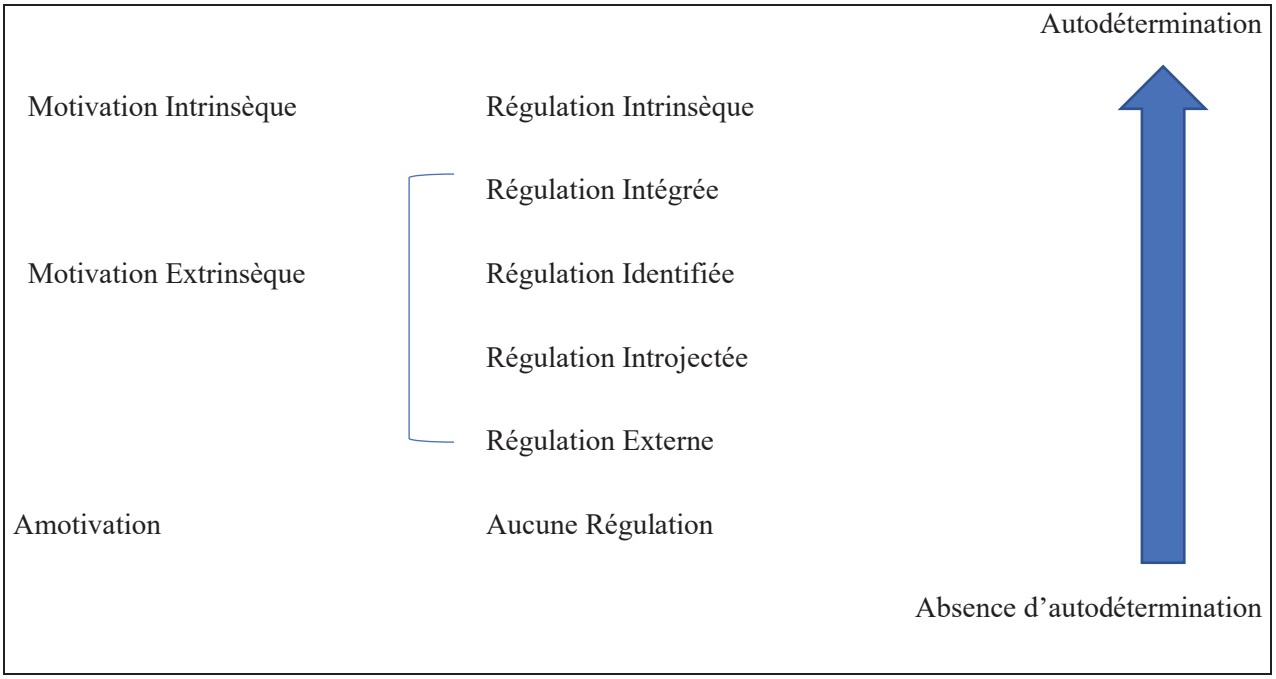

Fig. 4. Schéma du continuum de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985).

La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; 2000) distingue l'existence de trois construits motivationnels possiblement modulables selon l'influences de sources extérieures. Les théoriciens parlent également de la théorie de l'évaluation cognitive, afin de l'expliquer.

2.2.4 La Théorie de l'évaluation cognitive selon Deci et Ryan (1985)

Selon Deci et Ryan (1985; cités dans Fenouillet, 2005), la motivation repose sur deux principaux besoins : la compétence et l'auto-détermination. La Théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1985) permet, selon eux, d'approfondir la motivation intrinsèque. Pour soutenir ce postulat, Deci (1971; cité dans Fenouillet, 2005) mène une expérience afin d'étudier le phénomène de motivation intrinsèque dans une situation de libre choix et de compétence. Il cherche à savoir si la motivation intrinsèque d'un individu augmente et ou diminue si l'on offre une récompense extrinsèque à ce même individu, en effectuant une activité qu'il juge intéressante au préalable. Deci (1971; cité dans Fenouillet, 2005) propose ainsi à deux groupes intéressés à résoudre des puzzles au cours de trois séances. Durant la première séance, l'auteur demande aux deux groupes d'effectuer un puzzle dans un temps limite. Pendant la deuxième séance, l'auteur donne une récompense pécuniaire par puzzle réussi à l'un des groupes d'individus seulement. Enfin, au cours de la troisième séance, l'auteur prétexte qu'il doit s'absenter et demande aux deux groupes d'individus d'effectuer soit d'autres puzzles ou de lire des journaux ou, encore, de ne rien faire. Les résultats indiquent que la motivation intrinsèque des sujets diminue progressivement et se modifie en motivation extrinsèque. C'est-à-dire que les individus modifient leur perception quant à l'activité, les besoins d'autodétermination et de compétence qui sont au cœur du comportement de départ et qui laissent place à un besoin externe.

Cette expérience confirme, selon la Théorie de l'évaluation cognitive, que les récompenses d'une source extérieure peuvent modifier la motivation intrinsèque, de même que les perceptions de compétences et d'autodétermination. Par ailleurs, toujours selon les théoriciens (Deci et Ryan, 1985) le locus de causalité et la perception de compétence sont deux processus qui peuvent affecter la motivation d'un individu. En premier lieu, le locus de causalité perçu survient lorsque l'action du sujet est totalement autodéterminée. Celui-ci s'attribue alors l'origine du comportement. Ainsi, lorsque le locus de causalité est interne, l'individu fait un libre choix. *A contrario*, si le locus de causalité est externe, l'individu est motivé par des causes qu'il ne s'attribue pas. Lorsque le libre choix est encouragé, cette situation augmente la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985). En deuxième lieu, lors de l'exécution d'une activité, le sentiment de compétence augmente la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque autodéterminée (Deci et Ryan, 1985).

Dans cette perspective, les travaux de Lee et Benoit (2007), analysent ce qui motive des élèves du secondaire à s'inscrire à un programme spécialisé en arts visuels, en musique ou en théâtre. À cet effet, ils ont recours à la Théorie de l'auto-détermination (Deci et Ryan, 1985). Cette Théorie admet l'existence de trois besoins, dits psychologiques. Ceux-ci sont caractérisés de fondamentaux car, afin de se sentir motivé et de jouir d'un bien-être en cours d'un apprentissage ou lors d'une formation, il y a le besoin psychologique d'autonomie. C'est-à-dire que tout individu ressent le besoin d'être libre de toutes contraintes, afin de se sentir motivé. Deuxièmement, on trouve le besoin psychologique de compétence. Celui-ci explique que chaque individu doit se sentir efficace, afin de cheminer avec confiance dans ce qu'il entreprend. Cette situation l'encourage et nourrit son envie de relever des défis plus aisément. Par ailleurs, ces auteurs mettent en lumière un troisième besoin, soit celui du sentiment d'appartenance. L'individu ressent le besoin de développer et d'enrichir ses relations affectives

et sociales, afin de se sentir motivé. Ces trois besoins psychologiques sous-tendent la motivation chez les individus.

Si la motivation admet ces besoins psychologiques, le loisir en tant que temps libéré du temps de travail comprend des fonctions sociales et économiques. Dumazedier (1962; cité dans Sue, 1980) lui reconnaît également une fonction psychologique. L'auteur identifie trois fonctions du loisir, sur le plan psychologique : la détente, le divertissement et le développement. *Primo*, la détente admet à la fois le repos et la liberté. *Secundo*, le divertissement poursuit le but de vivre une expérience plaisante, exempte de contraintes, car il implique un aspect de défoulement notoire. *Tertio*, la fonction de développement intervient sur les plans intellectuel, artistique ou physique (Dumazedier, 1962; cité dans Sue, 1980).

En bref, la motivation est une variable qui dépend d'un certain nombre d'autres variables, dites indépendantes, correspondant aux facteurs relatifs à l'environnement des élèves (familial, scolaire et social). À ce titre, la motivation est vue comme « une attitude que l'on infère à partir des comportements, des perceptions et des croyances que l'on observe chez quelqu'un » (Gagné et Archambault, 1987, p. 292).

Par ailleurs, la pratique artistique peut nourrir la vie des individus, en général, et exercer une influence positive sur les trajectoires des élèves, en particulier. En cela, elle contribue à une vie plus positive, tant à l'échelle individuelle que collective. Ainsi, une activité artistique pratiquée durant le temps libre favorise un développement positif, pouvant à son tour nourrir la réussite scolaire, et ce, en fortifiant la motivation chez les élèves. Ce qui amène à présenter le lien entre la motivation et la pratique d'activités artistiques parascolaires.

2.2.5 Le lien entre la motivation et la pratique d'activités artistiques parascolaires

Depuis les années 60, l'introduction des arts à l'école dans les programmes d'études va de pair avec la volonté politique du Québec, encore de nos jours. On leur reconnaît le potentiel de rehausser les pratiques culturelles chez les élèves, et ce, dans la perspective de leur garantir une plus grande réussite. Comme le mentionne le MÉQ (2001; cité dans LePailleur, 2001) : « C'est en permettant à l'enfant de vivre des pratiques culturelles authentiques que l'école contribue à assurer la réussite des apprentissages fondamentaux » (p. 31). À ce titre, l'activité artistique à l'école cimente un goût pour l'art et encourage graduellement les élèves à fournir des efforts face à leur réussite, tant sur les plans créatif, scolaire et éducatif. En ce sens, l'activité artistique émanant d'un cadre formel ou non formel stimule non seulement sa curiosité, mais également sa motivation à réussir, pour aller plus loin (LePailleur, 2001). Les travaux de Sauvé et al. (2007) abondent dans le même sens, à propos du jeu. Selon les auteurs, les activités ludiques favorisent l'apprentissage et influencent l'engagement personnel des élèves. De plus, ceux-ci analysent le jeu et observent que celui-ci est un instrument pouvant servir de motivation pour la réussite. En ce sens, il n'est pas rare d'observer, dans des salles de classe, le recours au jeu et à la pédagogie de la découverte, chez les enseignants, afin de motiver leurs élèves à réussir. À ce sujet, l'exemple de la pratique du théâtre en milieu scolaire, voire parascolaire, est éclairant. Cette pratique, qui repose sur l'importance de l'expression personnelle et sur la place des émotions et de l'imaginaire, permet de développer plusieurs compétences, telles que la créativité, la confiance en soi, la prise de risque, etc. (Sauvé et al., 2007). Par ailleurs, le jeu de rôles, en tant qu'outil éducatif est utilisé au Danemark, dans les écoles dites alternatives[63] qui accueillent des élèves âgés entre 14 et 17 ans. Le fait de choisir un personnage de se l'approprier, de le modeler, notamment au travers des costumes, de s'informer sur le contexte

[63] De telles écoles placent le jeu de rôle au cœur de leur pratiques pédagogiques en raison des bénéfices engendrés en matière de motivation, et ce, tout en respectant le curriculum.

socio-historique, voire scientifique, dudit personnage, de travailler avec ses pairs à l'élaboration du jeu implique l'appropriation de connaissances approfondies et le développement de compétences variées. Les enseignants qui ont recours au jeu de rôles ont observé un regain de motivation chez les élèves (Wastiau et al., 2009). L'approche du jeu de rôles permet également d'apprendre avec « plaisir ». Il convient ici de faire le lien avec les travaux de Deci et Ryan (1985), sur le concept de motivation intrinsèque, car un élève motivé intrinsèquement est celui qui réalise une activité pour le plaisir qu'elle suscite, d'abord et avant tout. Comme une activité réalisée durant le temps libre influence l'état motivationnel de la personne, les activités parascolaires, notamment artistiques, ont ainsi le pouvoir d'influencer positivement la motivation chez les élèves, plus précisément leur motivation intrinsèque; de telles activités procurant une liberté perçue, un sentiment de défi et de la concentration (Mailloux, 2013; Conseil québécois du loisir, 2012).

Que ce soit en situation scolaire ou parascolaire, une activité artistique, musicale, théâtrale ou autre, est vecteur de motivation. Selon Sauvé et al. (2007), elle motive l'élève, le structure et renforce ses connaissances. De plus, elle favorise la résolution de problèmes, tout en influençant positivement le comportement. La vocation éducative d'une telle activité est notoire, tout en ayant des vertus sociales. Le loisir scientifique constitue également un outil favorisant la motivation à apprendre et à se dépasser. En guise d'exemple, l'école Saint-Henri de Montréal[64] offre une activité parascolaire de robotique. Les élèves inscrits à cette activité présentent une forte motivation vis-à-vis de l'école et sont aptes à relever des défis à la fois éducatifs et sociaux et en lien avec leur activité parascolaire. Au gré de rencontres régulières, ils travaillent sur leur robot, ce qui peut les mener jusqu'aux États-Unis pour participer à un concours d'envergure international. Il est difficile d'imaginer qu'un tel aboutissement puisse se faire sans motivation.

[64] Burgun, I. (2017, 20 novembre). Des écoles du Québec misent sur les robots pour motiver les élèves. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/societe/science/513419/des-ecoles-du-quebec-misent-sur-les-robots-pour-motiver-les-eleves

C'est aussi le cas de l'art dramatique qui, par sa nature, est vecteur de motivation en améliorant les compétences (créativité, le vocabulaire, l'expression du corps, le jugement critique, etc.), chez les élèves. Bref, les activités artistiques parascolaires privilégient conjointement l'émergence de connaissances et de compétences, induisant chez les élèves la motivation face à l'école, en devenant un instrument pour la réussite.

2.2.6 Le lien entre la motivation et la réussite

La motivation est l'un des facteurs qui conditionne la réussite (Guay, Deci et Ryan, 2013). On dénombre six facteurs de réussite (CSÉ, 1994; Mailloux, 2012). Le premier se réfère à la structuration et au développement identitaire des élèves, au travers de la connaissance et du développement de soi, ainsi que de la connaissance de leurs intérêts, actuels et futurs. Le second porte sur l'engagement, l'implication et le sentiment d'appartenance. Quant au troisième facteur de réussite recensé, il s'agit de la motivation. Le milieu environnant (l'école) des élèves conditionne également leur réussite. En outre, le statut socio-économique de la famille peut influencer le degré de réussite chez ceux-ci. Enfin, on souligne que la socialisation agit sur leur motivation à réussir (CSÉ, 1994; Mailloux, 2012).

Selon Bouffard (2005, cité dans MELS, 2007), les aspects les plus importants qui contribuent à la réussite chez un élève sont, d'une part, un sentiment d'efficacité personnelle qui correspond aux jugements qu'il porte à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès les tâches scolaires demandées. D'autre part, les buts poursuivis chez l'élève, en termes d'apprentissage, sont des aspects importants contribuant à sa réussite. Ces buts sont au nombre de trois. Premièrement, il doit développer un intérêt à l'égard de la maîtrise des savoirs enseignés. Deuxièmement, il doit être motivé à obtenir de bons résultats scolaires. Troisièmement, il ne doit pas se contenter de remplir les exigences minimales de passage, mais d'exploiter son potentiel au maximum de ses capacités. Ainsi, l'ultime aspect nécessaire à la réussite fait référence à la valeur que l'élève

accorde aux matières qui l'intéressent, de même qu'à l'importance et à l'utilité qu'il leur attribue (Bouffard, 2005; cité dans MELS, 2007). Ainsi, plus le sentiment d'efficacité est élevé, plus l'élève est motivé et plus il réussit.

Pour reprendre les propos de Gagné et Archambault (1987), l'important est de concevoir la motivation en situation scolaire comme « une attitude que l'on infère à partir des comportements, des perceptions et des croyances que l'on observe chez quelqu'un » (p. 292). D'autres auteurs montrent également que la motivation entretient des liens avec les propres perceptions qu'un individu a de lui-même (Maehr, Pintrich et Linnenbrink, 2002). Ainsi, la motivation est un déterminant important à la réussite des élèves, elle-même modelable par la pratique d'une activité artistique parascolaire.

Cette section s'est penchée sur les aspects théoriques de la motivation à réussir à l'école, sur les plans scolaire et parascolaire, et de la motivation à réussir la pratique d'une activité artistique. L'éducation artistique formelle se donne comme objectif de développer trois principales compétences auprès de ses élèves, celles de créer, d'interpréter et d'apprécier des œuvres artistiques, pour assurer la réussite du programme d'études en arts. Dans cette continuité, à sa périphérie, l'éducation artistique non formelle est la situation à la faveur des élèves qui s'y engagent volontairement, afin de vivre des expériences artistiques proches de leurs intérêts, en accroissant par la même occasion leur motivation face à l'école et face à la pratique de l'art. Les champs scolaire et parascolaire s'alimentent ainsi mutuellement. Pour paraphraser Beauchamp (1998), l'activité artistique pratiquée à l'école et en dehors de celle-ci est un espace pour l'expansion des motivations chez les élèves. C'est pourquoi la présente étude est menée, soit en vue de mieux connaître et comprendre la relation entre les activités artistiques parascolaires et la motivation face à l'école et face à la pratique de l'art, chez les élèves du secondaire. Pour y parvenir, le prochain chapitre présente le cadre méthodologique, décrivant

le type d'étude, la stratégie de recherche, la population à l'étude, l'instrument de collecte des données et les précautions éthiques.

Chapitre 3

Cadre méthodologique

Le corps est le premier et le plus naturel objet technique
(Mauss, 1934; cité dans Mauss, 2013, p. 363-372)[65]

Les innombrables écrits dits méthodologiques sur les techniques d'enquête manquent toujours l'essentiel, sans doute parce qu'ils restent dominés par la fidélité à de vieux principes méthodologiques qui sont souvent issus, comme l'idéal de standardisation des procédures, de la volonté de mimer les signes extérieurs de la rigueur des disciplines scientifiques
(Bourdieu, 1993, p. 903)

3.1 La méthodologie de la recherche

Le présent chapitre vise à exposer le cadre méthodologique de la recherche. Dans un premier temps, nous présentons le type d'étude et justifions le choix de la méthodologie qualitative. Dans un deuxième temps, nous précisons la population à l'étude et nous définissons les thèmes retenus. Dans un troisième temps, nous abordons la méthode de collecte des données, soit les instruments, le traitement, l'analyse et la synthèse des données. La dernière partie de ce chapitre spécifie les précautions éthiques. Enfin, les forces, les faiblesses et les limites de l'étude sont présentées.

3.1.1 Le type d'étude

Aux fins de la présente recherche, nous privilégions la méthodologie qualitative. La méthodologie de la recherche qualitative est celle qui :

> […] produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes. […] Une méthode de recherche intéressée d'abord par le sens et par l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. […] Elle est plutôt intensive en ce qu'elle s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints mais étudiés en profondeur. (Deslauriers, 1991, p. 6)

[65] https://www-cairn-info.biblioproxy.uqtr.ca/sociologie-et-anthropologie--9782130608806-page-363.htm

Les recherches qualitatives visent toutes le même but, soit « savoir rendre compte de l'expérience humaine dans un milieu naturel » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 33). La recherche qualitative a pour objet l'examen des significations et la recherche de sens. Par ailleurs, la méthodologie qualitative arbore plusieurs approches. Dans son ouvrage, Fortin et Gagnon (2016), dresse une liste de cinq approches en matière de recherche qualitative. Tout d'abord, la recherche phénoménologique se penche sur un phénomène particulier « dans le but de comprendre l'expérience telle qu'elle est vécue » (p. 200). Une deuxième approche qualitative est l'étude ethnographique qui a pour objectif de « comprendre comment les comportements reflètent la culture d'un groupe » (*Ibid.*). Ensuite, il y a l'étude de théorisation enracinée qui vise « générer ou découvrir une théorie sur la base des données recueillies dans le milieu naturel » (*Ibid.*). De plus, nous trouvons l'étude de cas menée en vue de « comprendre une personne (ou un petit groupe) ou une situation en profondeur (*Ibid.*). Enfin, la cinquième approche, soit celle qui est retenue dans le cadre de notre recherche, est l'étude descriptive simple (*Ibid.*).

L'étude descriptive simple est menée « dans le but de décrire un phénomène, une situation ou un évènement (*Ibid.*). Selon Sandelowski (2000; cité dans Fortin et Gagnon, 2016), il s'agit de « l'une des méthodes les plus fréquemment utilisées […] qui vise à décrire simplement ou sommairement un phénomène ou un événement peu connu (p. 199). À cet égard, l'étude descriptive simple s'intéresse au « milieu naturel dans lequel on cherche à découvrir le qui, le quoi et le lieu d'une expérience ou d'un événement » (*Ibid.*).

Dans la présente recherche, il s'agit d'étudier l'expérience d'élèves du secondaire qui pratiquent une activité artistique parascolaire. Notre regard porte également sur la relation entre leur activité artistique et leur motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art.

3.1.2 La stratégie de recherche

La stratégie de recherche la plus appropriée pour mener la présente étude est exploratoire. Cette stratégie permet une connaissance et une compréhension d'un phénomène, d'une situation ou d'un événement peu ou pas documenté (Gagnon et Fortin, 2016, p. 200). À cet effet, nous envisageons de nous entretenir avec plusieurs élèves du secondaire, afin de mieux connaître et comprendre l'expérience d'une activité artistique parascolaire, de même que la relation entre leur activité et leur motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art.

3.1.3 La méthode de collecte des données

La méthode de cueillette de données que nous privilégions est celle qui nous aide à répondre à nos questions de recherche. Afin d'explorer notre sujet à l'étude, de cerner la signification des actions et d'atteindre notre but et objectifs de recherche, il nous paraît essentiel de recourir à l'entrevue individuelle semi-dirigée (Fortin et Gagnon, 2016; Deslauriers, 1991).

L'entrevue semi-dirigée est « une interaction limitée et spécialisée, conduite dans un but spécifique et centrée sur un sujet particulier (Deslauriers, 1991, p. 33). Pour Gagnon (2011), elle comprend des questions larges tout en conservant une certaine précision.

En vue de mener l'entrevue semi-dirigée, nous utilisons un guide, dont les questions découlent du but et des objectifs de la recherche. Ce guide se présente en plusieurs parties : des questions sur l'activité artistique parascolaire, sur la motivation, de même que sur la relation entre une activité artistique et la motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art. Enfin, le guide se termine par des questions d'ordre sociodémographique.

3.2 La population à l'étude

La population à l'étude se compose de tout élève du secondaire qui pratique une activité artistique parascolaire au Québec. Quant à la population cible, elle habite à Gatineau, dans la région de l'Outaouais, ainsi qu'à Montréal, pour des raisons de convenance liée à la proximité géographique de l'étudiante-chercheuse. L'activité artistique parascolaire peut se dérouler soit en milieu scolaire, soit dans des organismes culturels ou municipaux.

3.2.1 L'échantillonnage

Durant la phase de recrutement, nous tentons d'obtenir un nombre égal de garçons et filles issus de milieux socioéconomiques et ethnoculturels variés dans la perspective de découvrir et ou d'explorer de possibles disparités selon ces différentes variables, car « [l]'échantillon est représentatif s'il rend compte de la diversité de la population d'où il est tiré et qu'il en reproduit les principales caractéristiques » (Amyotte, 1996, p. 60; cité dans Fortin, 2006, p. 252).

La méthode d'échantillonnage est non probabiliste, car celle-ci vise à mieux connaître et comprendre la relation entre deux variables, à savoir l'activité artistique parascolaire et la motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art. Cette méthode d'échantillonnage est également dite intentionnelle, aussi appelée « échantillon par choix raisonné, « typique » ou « au jugé », car les participants « sont choisis sur la base des critères d'inclusion précis, représentatifs du phénomène à l'étude » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 271). Cette méthode d'échantillonnage exige de « choisir un nombre déterminé de participants susceptibles de représenter les thèmes à l'étude » (*Ibid.*). Selon Fortin et Gagnon (2016,), « la norme qui fixe la taille de l'échantillon est l'atteinte de la saturation des données, qui se produit lorsque les réponses deviennent répétitives et qu'aucune nouvelle information ne s'ajoute » (p. 278).

3.2.1.1 Présentation de l'échantillon

La recherche comprend un échantillon de 10 élèves du secondaire qui participent à une activité artistique parascolaire. Le *slam* de poésie est pratiqué par trois participants dont deux d'entre eux le pratiquent à l'école dans le cadre d'un club dirigé par une professeure de français, à raison d'une heure, deux fois par cycle de neuf jours. Le troisième fait du *slam*, deux heures, aux deux semaines, par le biais d'un programme de la bibliothèque de Gatineau et animé par une professionnelle du *slam* plusieurs fois récompensée tant au niveau provincial qu'international. Les participants à la peinture réalisent une murale dans l'enceinte de leur école (Montréal Nord et Saint-Léonard), sous la supervision d'intervenants e de l'organisme MU Mural Montréal, à raison de deux heures, une fois par semaine. La participante qui s'adonne aux arts plastiques s'y consacre à son propre rythme qui s'avère soutenu. La participante qui joue du saxophone, s'y consacre une à deux heures une fois par semaine, dans le cadre d'un groupe de musique de son école, dirigé par son professeur de musique. Enfin, les deux dernières participantes pratiquent la danse classique et moderne au sein d'une école de danse à Gatineau, cinq fois par semaine, à raison de sept heures et demie chaque semaine. Le Tableau 5 présente l'échantillon.

Tableau 5

Présentation de l'échantillon

Activités artistiques parascolaires	Nombre de participants
Slam de poésie	3
Peinture d'une murale	3
Arts plastiques	1
Musique	1

Danse	2

3.2.1.2 Données sociodémographiques

La recherche est menée auprès de huit jeunes femmes et deux jeunes hommes, tous des élèves du secondaire et ayant une pratique artistique parascolaire régulière.

Le Tableau 6 présente les données sociodémographiques des participants, soit le sexe, l'âge, le niveau scolaire/programme de rattachement, l'activité artistique parascolaire pratiquée, le métier et le niveau de scolarité des parents, la nationalité et le lieu de résidence.

Tableau 6

Données sociodémographiques des participants

Nom[66]	Sexe	Âge Niveau/ Programme Activité Artistique parascolaire	Métier des parents	Niveau de scolarité des parents	Nationalité	Lieu de résidence
Tim	M	22 ans Secondaire 5 Éducation aux adultes *Slam*	Père : Paysagiste Mère : Agente d'entretien	Père : secondaire 3 Mère : Niveau secondaire	Canadienne	Gatineau
Lutin	M	16 ans Secondaire 4 Programme International *Slam*	Père : Pompier Mère : Adjointe de juge	Non renseigné	Canadienne	Aylmer
Louisa	F	15 ans Secondaire 5 Programme International	Père : Enseignant	Universitaire Ingénieurs de formation	Algérienne Canadienne	Aylmer

[66] Le nom des participants a été changé par un pseudonyme afin de conserver l'anonymat des sujets de la recherche.

		Slam	Mère : Enseignante			
Amel	F	16 ans Secondaire 4 Programme International Peinture d'une murale	Père : Mécanicien Mère : Technicienne de laboratoire	Père : Secondaire + une technique en mécanique automobile Mère : non renseigné	Marocaine Canadienne	Montréal Nord
Hong	F	16 ans Secondaire 4 Programme Régulier Peinture-Murale	Père : Travailleur autonome dans l'immobilier Mère : Employée de café	Père : sciences pures niveau collégial Mère : études faites au Cambodge (niveau non spécifié)	Cambodgienne Canadienne	St-Léonard
Inès	F	16 ans Secondaire 4 Programme Régulier Peinture-Murale	Père : Chauffeur STM Mère : Agente de caisse	Père : études en informatique Mère : ne sait pas – études faites en Algérie	Algérienne Canadienne	St-Léonard
Adeline	F	15 ans Secondaire 3 Concentration Arts Dessin-Peinture	Père : Militaire Mère : fonctionnaire au gouvernement & traductrice. Autrice, possède une maison d'édition	Père : maîtrise management Mère : doctorat littérature ancienne Autres diplômes en création littéraire et psychologie	Canadienne	Aylmer
Nawelle	F	15 ans	Père : Ingénieur d'application en génie civil	Universitaire Père : Maîtrise	Algérienne Canadienne	Gatineau

		Secondaire 3 Programme Régulier Musique-Saxophone	Mère : enseignante	Mère : 2 Baccalauréats		
Laure	F	15 ans Secondaire 4 Concentration Arts Dramatiques Danse classique et moderne	Père : Gestionnaire gouvernement Mère : Traductrice	Universitaire	Canadienne	Gatineau
Koréane	F	13 ans Secondaire 1 Concentration Arts Plastiques Danse classique et moderne	Père : Enseignant Mère : Adjointe administrative	Universitaire	Père : Française – (Polynésie) Mère : Canadienne	Gatineau

3.2.2 Limites et biais d'échantillonnage

La stratégie d'échantillonnage retenue présente certaines limites qu'il convient de mettre en lumière. Notamment, la taille réduite et la représentativité de l'échantillon peuvent constituer des biais. Toutefois, étant donné nous ne visons pas la généralisation, nos résultats se limitent à l'échantillon.

En revanche, les participants sont tous riches d'une expérience à partir de laquelle nous pouvons dégager des analyses permettant d'approfondir notre connaissance et compréhension du sujet à l'étude.

3.2.4 Recrutement des participants

Plusieurs organismes ayant une vocation artistique et culturelle ont été contactés. Après un premier contact par téléphone et/ou par courriel, par le biais duquel nous joignons la lettre d'information, nous rencontrons les responsables de ces organismes. Le but de cette rencontre est de leur partager le but et les objectifs de l'étude. À cette occasion, la question de la réussite des élèves du secondaire est également abordée, le tout en vue de leur préciser la pertinence sociale et scientifique de l'étude. Enfin, et non le moindre, nous exposons et explicitons le formulaire de consentement libre, éclairé et continu dans le but de faciliter le recrutement de participants.

Aux fins de la collecte des données, nous choisissons quatre organismes situés dans plusieurs secteurs de Gatineau et un organisme localisé à Montréal :

- *Slam* Académie organisé par la bibliothèque Guy-Sanche à Gatineau;

- Le club de *slam* de l'école secondaire de Grande-Rivière à Aylmer;

- Académie de danse (jedanse ouataouais) à la Maison de la culture de Gatineau;

- Club de musique d'une école secondaire à Gatineau;

- MU Montréal, un organisme de bienfaisance ayant pour mission d'embellir Montréal par la réalisation de murales pérennes et ancrées dans les communautés locales.

En 2018-2019, cet organisme a travaillé auprès d'écoles secondaires à Montréal-Nord afin de réaliser des murales. Les écoles secondaires que fréquentent les participants de la présente étude sont Henri-Bourassa et Antoine-de-St-Exupéry.

D'autres lieux ont été contactés, tels que deux écoles de théâtre et une école de musique, toutes situées à Aylmer et Gatineau, mais elles n'ont pas donné suite à notre demande de participer à la recherche.

3.3 Les dimensions et les thèmes à l'étude

Les dimensions et les thèmes à l'étude désignent des valeurs dites « catégorielles » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 272) qui permettent de mesurer et d'opérationnaliser les concepts à l'étude, car il s'agit d'opérationnaliser les concepts retenus :

> [L]'opérationnalisation d'un concept est le processus par lequel un construit est traduit ou transposé selon des phénomènes observables et mesurables. L'opérationnalisation implique qu'on rend explicite le concept en spécifiant ses dimensions et en déterminant les indicateurs qui seront utilisés pour le mesurer. Le processus débute par le concept lui-même, les dimensions qui précisent sa signification, les indicateurs empiriques et les mesures. (p. 274)

Nous dénombrons quatre dimensions, elles-mêmes subdivisées en plusieurs thèmes et sous-thèmes. Nous débutons avec une première dimension, intitulée : 1) l'activité artistique parascolaire, comprenant le thème de l'expérience de la pratique. Cette dimension intègre son origine, les conditions de réalisation et le sentiment ou le sens qui émane de la pratique d'activité artistique parascolaire, telle que vécue chez les participants. La deuxième dimension est : 2) la motivation. Celle-ci se divise en deux thèmes, soit les facteurs internes et les facteurs externes. Pour chacun des facteurs, nous présentons des sous-thèmes similaires qui sont relatifs au lien social et affectif, au suivi des difficultés et aux succès. La troisième dimension se penche sur : 3) la relation entre l'activité artistique parascolaire et la motivation face à la réussite à l'école. Enfin, la dernière dimension concerne : 4) la relation entre l'activité artistique parascolaire et la motivation face à la pratique de l'art. C'est sur ces dimensions et thèmes que repose l'instrument de collecte des données : l'entrevue individuelle semi-dirigée.

3.4 L'instrument de collecte des données : l'entrevue individuelle semi-dirigée

L'entrevue individuelle semi-dirigée constitue la méthode de cueillette de données de la présente recherche. Celle-ci permet de mieux connaître et comprendre le sens qu'attribuent les participants à leur activité artistique parascolaire et à la relation que celle-ci entretient avec leur motivation face à leur réussite à l'école et face à la pratique de l'art. Savoie-Zajc (2000; cité dans Fortin et Gagnon, 2016) définit l'entrevue semi-dirigée de la manière suivante :

> Une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui d'une conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude. (p. 305)

Cet échange entre l'étudiante-chercheuse et le participant permet de saisir les points de vue, les perceptions et les sentiments des participants à propos de leur activité artistique, de leur motivation et de la relation entre la motivation et la réussite face à l'école et face à la pratique de l'art). Dix entrevues sont réalisées au printemps et à l'été 2019. Elles se tiennent pour la plupart sur le lieu où se déroule l'activité artistique parascolaire, à l'exception de trois entrevues qui sont réalisées soit chez le participant soit dans un lieu public, tel qu'à la bibliothèque municipale.

L'entrevue d'une durée d'environ 60 minutes est enregistrée. Elle aborde les dimensions, les thèmes et les sous-thèmes retenus et déclinés sous forme de questions semi-ouvertes.

Tout au long de la collecte de données, nous tenions un journal de bord dans lequel nous consignions nos observations, les problèmes rencontrés d'ordre méthodologique, les ajustements de la grille d'entrevue, nos réflexions, nos questionnements, nos doutes, nos propositions, etc. Une fois les données recueillies, nous procédons à leur traitement.

3.5 Le traitement des données

Le traitement des données consiste à la transcription des entrevues individuelles semi-dirigées en verbatim. Cette étape permet de débuter la réduction des données recueillies, en les classifiant et en les codifiant. À ce titre, le codage permet de découper « des informations obtenues par observation, entrevue ou tout autre moyen, et leur enregistrement » (Deslauriers, 1991, p. 70). De plus, Deslauriers (1991) désigne comme code « un symbole appliqué à un groupe de mots permettant d'identifier, de rassembler et de classer les différentes informations obtenues par entrevue, observation ou tout autre moyen » (p. 70). Ainsi, « le codage est un début d'analyse » (Deslauriers, 1991, p. 71). Dans cette perspective, on commence à identifier des tendances, des significations et à les expliquer. Une fois le codage terminé, s'amorce l'étape de l'analyse des données.

3.6 L'analyse des données

L'analyse des données vise à identifier les liens qu'entretiennent les variables à l'étude, de corréler les concepts aux données recueillies, d'en dégager le sens, les thèmes et la logique implicite, de même que les contradictions. Se faisant, la lecture et la relecture des notes d'observation du journal de bord et du verbatim déconstruisent et reconstruisent les thèmes centraux de l'expérience des participants (Morin, 1973; cité dans Deslauriers, 1991), car :

> [M]ême si on a une question précise à poser, une idée bien circonscrite de l'objet d'étude, il est impossible, à moins d'imposer ses propres catégories de lecture, d'arriver à saisir rapidement le sens profond de l'entrevue. Ce n'est que par approches répétées que le matériel se met progressivement à parler, révélant ainsi peu à peu différents niveaux de signification dont on n'aurait même pas eu idée au début de l'analyse. Par exemple, des détails, laissés pour secondaire ou sans importance lors de multiples lectures, peuvent subitement passer au premier plan de l'analyse puis s'imposer comme tout à fait fondamentaux pour l'ensemble de l'interprétation, comme les clés qui permettent d'intégrer le sens de l'expérience en cause. De là, la suggestives comparaison que fait Deleuze entre l'interprète,

> l'égyptologue et l'apprenti : tous trois ne disposent que de leur patience comme technique de recherche, le gros de leur formation se résumant à une intelligente disponibilité d'écoute. (p. 82)

Il convient également de réduire les données recueillies en unités de sens. Puis, vient la classification par code qui constitue un élément d'information récurrent. Enfin, il y a reconstruction en catégories. Selon Deslauriers (1991) : « L'analyse représente les efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés » (p. 79). Cette analyse s'attache ainsi à « découvrir la logique sous-jacente à la praxis de la personne […], à comprendre la structure des influences et à en tirer une interprétation cohérente » (*Ibid.*). Cette étape n'est possible que si la collecte des données est jugée suffisante, c'est-à-dire qu'il y a suffisamment de répétitions dans le corpus d'informations récoltées pour estimer qu'une saturation est atteinte et permet de passer à l'étape suivante dans la recherche.

Par ailleurs, nos résultats nous permettent de répondre aux questions de recherche et d'aller au-delà en générant de nouvelles idées d'analyse, de nouveaux concepts pour en faire jaillir une nouvelle compréhension (Gagnon, 2011; Gauthier, 2006).

3.7 Les précautions éthiques

Dans cette partie du cadre méthodologique, nous traitons des dimensions éthiques inhérentes à notre étude. Il est question d'en présenter trois aspects : le processus de consentement libre, éclairé et continu, de même que la protection des données confidentielles et leur conservation.

Dans l'optique de réaliser notre recherche qui porte sur les êtres humains, nous soumettons l'étude à une demande de certification éthique, au Comité de la recherche sur les êtres humains, de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le certificat porte le numéro CER-20-265-08-0221.

3.7.1 Le processus de consentement libre, éclairé et continu

La participation à la présente étude s'effectue sur une base volontaire, ce qui signifie que les participants sont entièrement libres d'y participer ou de s'en retirer, et ce, même une fois les entrevues débutées, sans fournir de raisons ou de justifications. À cet effet, nous nous sommes engagées à fournir toute l'information aux participants afin de leur permettre de prendre une décision de participer à l'étude ou non.

3.7.2 La protection des données confidentielles

Étant donné que la protection de la vie privée et des informations personnelles est un droit inaliénable, nous souscrivons au respect de l'anonymat et de la confidentialité des renseignements personnels que les participants nous livrent dans le cadre de cette étude.

Les données recueillies sont entièrement confidentielles et ne peuvent en aucun cas divulguer l'identité des participants. Un pseudonyme est utilisé lors de la rédaction des résultats de l'étude afin de conserver leur anonymat, tant et si bien qu'il est impossible de les identifier. De plus, les divers documents de l'étude sont codifiés et aucune donnée nominative n'y apparaît. Les résultats de la recherche, qui seront diffusés éventuellement sous forme d'articles, empêchent d'identifier les participants.

3.7.3 La conservation des données

Les données recueillies sont conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. L'étudiante-chercheuse et ses directrices de recherche sont les seules à y avoir accès. En outre, un formulaire d'engagement à la confidentialité est signé. Enfin, les données recueillies dans le cadre de la présente étude ont été détruites après la transcription des entrevues qui ont été rendus anonymes. Elles ne seront pas utilisées à d'autres fins.

3.8 Validité de la recherche

La validité d'une recherche se mesure à l'aune de la question de recherche. Selon Deslauriers (1991), la validité implique « que la méthode de recherche utilisée a été capable de répondre à la question posée » (p. 99). Puisque le but de la présente recherche est de mieux connaître et comprendre l'expérience d'une activité artistique parascolaire et son rôle joué dans la motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art, il nous faut décrire la relation entre ces deux variables. Pour y parvenir, nous avons constitué un échantillon d'élèves cibles du secondaire en mesure de livrer leur riche et significative expérience artistique parascolaire, ce qui concourt à produire une double « compréhension descriptive […]; et théorique […] » (Miles et Huberman, 2003, p. 504). Cette étape permet d'établir l'authenticité ainsi que la validité interne de l'étude. Nonobstant quelques erreurs, car la « perfection » n'existe pas, nous avons tenté de maintenir un haut degré de neutralité en vue de garantir une certaine objectivité et confirmabilité des résultats (Miles et Huberman, 2003). Enfin, les caractéristiques de notre recherche ne tendent pas à généraliser ses résultats, car ils se limitent à l'échantillon. À cet égard, d'après Lincoln et Guba (1985; cité dans Deslauriers, 1991) : « La seule généralisation est l'absence de généralisation [traduction libre] » (p. 102). Cet énoncé éclaire le caractère fluctuant des résultats émanant d'une recherche qualitative. Pour abonder dans ce sens Gagnon (2012) indique à ce sujet que: « la capacité de renseigner est plus importante que la représentativité » (p. 44). Il s'agit d'une approche à laquelle nous souscrivons dans la présente recherche.

Le prochain chapitre présente les résultats de la recherche, soit les caractéristiques du milieu à l'étude et le traitement des données. Cette section est suivie de l'analyse, l'interprétation et la discussion des résultats, pour terminer avec la synthèse des résultats.

Chapitre 4

Résultats

Le quatrième chapitre expose les résultats de la recherche. Il articule successivement la présentation et l'analyse des résultats issus de la collecte des données obtenues par le biais d'entretiens semi-dirigés auprès des participants à la recherche. À l'appui des résultats obtenus, des extraits de verbatim tirés des entrevues sont présentés, suivis de l'interprétation et de la discussion des résultats, ainsi que de leur concordance avec ceux issus de la littérature. Enfin, le chapitre se conclut par la synthèse des résultats.

4.1 Présentation et analyse des résultats

Trois dimensions émanent du traitement des données recueillies auprès des dix participants à la présente étude, lesquelles découlent de la problématique de recherche. La première dimension est relative à l'activité artistique parascolaire. Celle-ci se divise successivement en trois sous-dimensions : 1) un processus de création exigeant; 2) une expérience esthétique réelle; et 3) une expérience du beau. La seconde dimension expose la relation entre l'activité artistique parascolaire et la réussite : 1) scolaire; 2) éducative; 3) sociale. Ces sous-dimensions mettent en avant la continuité entre les apprentissages scolaires et familiaux, et ceux réalisés dans le cadre de l'activité artistique parascolaire. Enfin, une troisième dimension présente la relation entre l'activité artistique parascolaire et la motivation face à : 1) l'école; 2) l'art; et 3) l'avenir professionnel chez les participants.

4.1.1 Première dimension : l'activité artistique parascolaire

La première dimension de la recherche se penche sur l'activité artistique parascolaire. Les participants y livrent les expériences artistiques qu'ils y réalisent. Ils parlent du contexte, des modalités de réalisation, de leurs sentiments et affects et du lien qu'ils entretiennent avec leur activité artistique parascolaire. Cette dimension se subdivise en trois sous-dimensions. Tout

d'abord, l'activité artistique parascolaire donne lieu à un processus de création. Celui-ci se révèle exigeant sur divers plans, notamment en termes de temps et d'efforts, d'engagement individuel et financier (matériel d'art), ainsi qu'en termes de création. La deuxième sous-dimension se rapporte à l'expérience esthétique vécue. Quant à la troisième sous-dimension, elle a trait à l'expérience du beau.

Précisons que le point de départ de la pratique d'une activité artistique parascolaire au secondaire est la volonté de s'y orienter et de s'y inscrire. La particularité de cette pratique est qu'elle est volontaire en n'étant jamais imposée. Elle dépend à la fois des goûts et des intérêts personnels des participants, de même que des conditions à la fois structurelles, matérielles et culturelles qui la rende possible. En d'autres mots, l'activité artistique parascolaire est choisie librement. Ce choix obéit, d'une part, aux moyens dont disposent les établissements scolaires de garantir une offre parascolaire pérenne et de qualité. D'autre part, il émane des routines familiales et sociales enclines ou non à la pratique artistique. À cet effet, trois participants de l'étude sont dans la situation où les parents et le milieu familial jouent un rôle déterminant dans le choix de pratiquer une ou des activités artistiques parascolaires, et ce, depuis leur plus jeune âge. De plus, les parents tiennent un rôle important dans la transmission de pratiques culturelles, voire dans la transmission de passions culturelles.

> Depuis que je suis petite, ma mère et ma grand-mère m'ont vraiment laissée mettre mes mains dans la peinture, puis [inaudible]. Les deux aussi sont vraiment artistiques. Depuis que je suis petite, ils me laissent dessiner, peinturer. C'est vraiment quelque chose qui est valorisé dans ma famille. (Adeline)

C'est également le cas de Tim, issu d'un milieu social moins favorisé que celui d'Adeline, qui pratique le *slam* et dont la passion est l'écriture. Il confirme que celle-ci lui vient de sa famille.

> Je pense que c'est notre côté artistique et musical chez nous. On écoutait beaucoup de musique française, québécoise. J'ai été élevé là-dedans. Pis toutes les métaphores, tous les jeux de mots, j'ai été élevé là-dedans. Je lis beaucoup aussi […] Je viens d'une famille artistique, mais je ne sortais pas du lot. Mon frère, il fait

> de la musique, mon père du piano. J'étais un peu le mouton noir. Je sens que j'vais plus vers l'art. (Tim)

Bien que l'influence des parents et de la fratrie soient incontestables, d'autres acteurs et d'autres contextes sont susceptibles de faire naître le goût pour une activité artistique parascolaire. C'est le cas de Louisa et Lutin dont la professeure de français les incite à participer à un club de *slam* à leur école secondaire :

> Mme X, la personne qui dirige le club, je la connais depuis le secondaire 2. Avec elle, on a vraiment fait beaucoup, beaucoup de *slam* et c'est vraiment… J'ai connu le *slam* en 6e année, mais c'est elle qui m'a vraiment donné la piqûre du *slam*. Elle est vraiment accueillante avec tout le monde. Elle fait participer tout le monde. (Louisa)

> J'ai découvert le *slam* grâce à madame X qui était ma prof en secondaire 2. Je crois que c'était le premier cours ou le deuxième cours de l'année. Elle nous a fait un de ses textes. J'ai adoré. Ça m'a donné une piqûre. J'ai vraiment adoré. Elle a dit : « J'm'occupe du club de *slam* tel jour, tel jour ». Je me suis présenté et je pense que j'étais, avec un autre, le seul garçon. Ça ne m'a pas intimidé […]. Madame X nous a beaucoup, beaucoup appris et puis nous a beaucoup aidé. (Lutin)

C'est également le même type d'influence qui pousse des élèves à s'engager dans l'activité de peinture d'une murale à l'intérieur de leur établissement. Dans ce cas précis, l'enseignant fait toutefois appel à un organisme extérieur à l'école secondaire, en vue de donner davantage d'importance à la démarche :

> L'enseignante d'arts plastiques qui est venue dans ma classe lors d'un cours. Elle nous a proposé l'activité […]. Et elle nous a parlé un petit peu de l'organisme qui essaie d'embellir le Montréal-Nord en faisant des murales dans chaque école secondaire. Et ça m'avait intéressée. […] Ils étaient en train de recruter des élèves et j'ai mis mon nom. (Amel)

> Moi, c'est le prof d'arts plastiques qui me l'a suggéré. Il en a parlé à toute la classe et moi je me suis proposée. Je suis allée le voir pour lui parler. Il m'a expliqué en détails et j'ai aimé. (Inès)

Au travers des dires et des expériences de Louisa et Lutin, le club de *slam* de l'école permet non seulement à un enseignant de susciter un vif intérêt chez ses élèves pour une activité artistique parascolaire, mais offre également à ces derniers, tout comme à l'ensemble des participants l'occasion d'expérimenter un processus de création artistique. Lequel peut s'avérer exigeant.

4.1.1.1 Un processus de création exigeant

Les résultats concernant cette première dimension révèlent que la pratique d'une activité artistique parascolaire ne va pas sans sacrifice. Tous les participants l'admettent aisément. Quatre principales exigences sont relevées en termes : 1) de temps et d'efforts; 2) d'engagement; 3) de création; 4) financiers (achat du matériel requis, par exemple). La figure 5 présente les conditions liées à un processus de création exigeant subséquent à la pratique d'une activité artistique parascolaire.

Temps et efforts	Engagement	Création	Matériel
• travail • discipline • concentration • préparation • travail d'équipe	• motivation • énergie • endurance • persévérance • attachement	• imagination • pertinence • créativité • réflexion	• instruments

Fig. 5. Les exigences liées à un processus de création découlant de la pratique d'une activité artistique parascolaire.

4.1.1.1.1 Exigences en termes de temps et d'efforts

Le processus de création découlant de la pratique d'une activité artistique parascolaire s'avère particulièrement exigeant en termes de temps et d'efforts. En vue d'expérimenter avec satisfaction un processus de création, il s'avère nécessaire d'y investir une somme d'heures et de travail :

> C'est souvent des bribes de texte qu'on finit par développer, développer, développer qui, à un moment donné, devient nos propres *slams* qu'on écrit. (Lutin)
>
> Comme les textes, c'est des textes que je peux présenter, mais c'est jamais des textes qui sont finis pour moi. […] Le *slam*, c'est jamais quelque chose que t'écris et que tu mets de côté. Non, c'est toujours quelque chose que tu lis perpétuellement. (Louisa)
>
> Tu fais l'effort, parce que tu devais dire si tu ne comprenais pas une partie, même [si] c'était trop difficile. Tu devais prendre ton propre temps, ramener l'instrument chez toi et jouer. Donc, tu ne devais pas juste [jouer], tu devais faire, mettre tes efforts. (Nawelle)
>
> Beaucoup de temps (silence). Beaucoup de temps (rire). Mais, ça m'aide à sortir de mon confort. (Tim)
>
> En matière de temps, oui ça a quand même [été] exigeant, parce que ça demandait que je reste à chaque jeudi après-midi, deux heures pour faire une murale. […] Atelier après atelier, ça a quand même demandé beaucoup de temps. (Amel)
>
> Beaucoup de temps. Parce que, des fois, je peux passer jusqu'à 20 heures à dessiner dans une journée. (Adeline)
>
> Ça a demandé du temps, des efforts et ça demandait beaucoup de travailler. (Inès)

Cette sous-dimension implique également aux participants d'être préparés et concentrés afin d'atteindre les objectifs de l'expérience artistique parascolaire :

> Ça te demande [de] la concentration. (Nawelle)
>
> D'abord, ils nous ont expliqué c'est quoi MU, qu'est-ce qu'ils font, comment et ce qu'on allait faire. Et puis, on a commencé à faire le plan de la murale. Chacun d'entre nous a mis leurs [*sic*] idées en place et on a choisi. Et J. et A. nous ont aidé à comment. Puis après, on a commencé à mettre le tout ensemble. On a commencé à peindre le mur. Ensuite, on a mis les croquis. On a fini avec les détails et les couleurs. C'était long et intéressant, ça m'a permis d'apprendre. (Inès)

4.1.1.1.2 Exigences en termes d'engagement

Les élèves ayant participé à la peinture d'une murale dans l'enceinte de leur école secondaire insistent non seulement sur des exigences de temps et d'efforts que leur réclame leur activité artistique parascolaire, mais également ils pointent des exigences en matière d'engagement et de création :

> De la motivation. Ça demandait beaucoup de travail. Mais, c'était intéressant. Si on est motivé, on peut tout faire. (Inès)
>
> C'était un peu plus ardu à cause des examens de fin d'année. Et puis, c'est quand même beaucoup d'énergie, parce que c'était durant la période du ramadan. (Amel)

C'est également le cas de Nawelle qui joue du saxophone, d'Adeline qui pratique le dessin et la peinture et de Lutin qui compose du *slam* de poésie :

> Et [de] la persévérance surtout. Parce que, des fois, comme tu vois, il y avait beaucoup de notes compliquées, comme très collées ensemble. Tu ne pouvais pas le faire jouer, par exemple. Tu devais continuer à persévérer, répéter, répéter, répéter, jusqu'à [ce que] tu étais capable de le faire bien. (Nawelle)
>
> Puis, ça demande aussi un grand intérêt. Puis, une grande passion pour ça, parce que je ne veux pas passer 20 heures dans une journée à faire quelque chose que tu détestes. Tu [ne] peux pas passer ta vie à faire ça, tu sais. (Adeline)
>
> Faut s'investir dans le sens [qu']il faut toujours que tu te gardes un petit moment pour écrire. (Lutin)

C'est aussi le cas d'Amel qui confie avoir poursuivi et soutenu son engagement vis-à-vis de la peinture de la murale, en dépit de l'abandon de co-équipiers à ladite activité :

> Cette activité, le projet en tant que tel, m'a permis de réaliser que lorsqu'on donne son cent-dix pour cent et qu'on donne son temps et son énergie, même si à certains moments, ça peut paraître que ça ne sert à rien et que c'est comme si ça ne va pas porter ses fruits au fond, parce que... Je ne sais pas, parce qu'on n'aurait pas eu assez de temps pour faire la murale ou parce qu'il y a certains élèves qui ont lâché durant le projet... On était à la base quinze filles et on a fini par en être sept ou huit. Alors, ça a fait paraître qu'on n'aurait pas eu le temps de finir la murale. Il y a tellement de personnes qui se sont désintéressées que c'est comme si ça n'avait plus la même valeur, même si c'est les dernières survivantes au projet, qu'on est restées et que ça a été beaucoup plus gratifiant. Même malgré les maux de tête, le manque de sommeil et la dépense physique, ça a porté ses fruits. (Amel)

4.1.1.1.3 Exigences en termes de création

L'activité artistique parascolaire réclame, également, des participants un exercice de création. Cette exigence est davantage approfondie lors du point suivant qui met en lumière l'aspect esthétique d'une activité artistique parascolaire. À la question : « Qu'est-ce que ça vous demande de participer à cette activité artistique parascolaire? », Inès et Hong qui ont peint une murale dans l'enceinte de leur institution scolaire, répondent :

> [De] la créativité, de l'imagination, de la pertinence […]. (Inès)
> De la créativité, du temps et de la motivation. (Hong)

En outre, à la question : « Si tu devais qualifier la pratique de ton activité artistique, ce serait quoi? », plusieurs participants indiquent le mot « créativité ». L'activité artistique parascolaire situe ses participants au centre d'une créativité et de cet exercice de création. Les participants indiquent pratiquer de la danse classique et moderne, jouer d'un instrument de musique, dessiner et peindre, composer des textes et interpréter des vers. Pour Louisa, le club de *slam* auquel elle appartient lui permet de réaliser des activités de création :

> Le *slam*, c'est une forme d'art, mais ça demande beaucoup de réflexion. Comme ça, c'est comme ça. Mes amis, ils aiment vraiment l'art parce qu'ils disent que ça leur permet de décompresser. Comme ça leur permet de réfléchir, mais en même temps, eux, ils ne réfléchissent pas, c'est juste [qu']ils se sentent bien. Puis, comme moi, j'aime peinturer. Mais, le *slam*, je réfléchis à quelque chose, à ce que je veux dire. Ça serait, j'aime le fait de réfléchir vraiment. Eux, ils n'aiment [pas] le *slam* parce que, pour eux, c'est pas, euh, de l'art. Parce que t'es… Tu dois être portée pour le réaliser. Mais moi, je pense que le *slam*, c'est une forme d'art, ouais. (Louisa)

La pratique d'une activité artistique parascolaire impose plusieurs conditions, jointes à une certaine discipline. Une fois l'activité artistique parascolaire choisie, les participants doivent

s'y engager pleinement. Ils doivent lui consacrer du temps et fournir des efforts. Ils doivent parfois même y allouer un budget pour l'achat de matériel d'art, qui rend leur engagement exigeant en termes financiers.

4.1.1.1.4 Exigences en termes financiers

Les activités artistiques parascolaires ne nécessitent pas toutes d'y investir un budget. Toutefois, certaines d'entre elles réclament l'achat de matériel couteux. C'est surtout le cas des participants qui souhaitent faire progresser leur réalisation et production artistiques à un échelon supérieur :

> Je cherche du travail pour économiser de l'argent pour pouvoir m'acheter d'autre matériel artistique, parce que j'en ai vraiment besoin. J'suis pas du genre à dépenser sur n'importe quoi, juste du matériel, parce que j'en ai… Il me manque en GRANDE quantité. Alors, je veux en acheter. J'peux pas à chaque fois demander à mes parents, parce que c'est cher. C'est pas évident. Ça coûte vers les 100 $. (Inès[67])

> Beaucoup, beaucoup de matériel d'art qui coûte très cher. Je parle des crayons à minimum sept piasses chaque crayon. Ça coûte très cher […]. Il faut du matériel résistant à la lumière, parce que sinon les couleurs, après une exposition au soleil, les couleurs sont plus comme ils [*sic*] étaient avant. […] Du bon matériel, ça coûte cher. Puis, j'aime [en] avoir beaucoup, une diversité de matériel d'art. Mais, [c'est] ce que je demande pour Noël, pour ma fête... Moi, quand j'ai de l'argent, comme, j'économise pour m'en acheter. (Adeline[68])

Les moyens financiers peuvent, parfois, constituer une entrave à une pleine expérience artistique parascolaire, comme le mentionne l'une des participantes :

> Oui, on a fait une sortie à Toronto. Je [n'y] suis pas allée. Ça coûtait un p'tit peu d'argent, comme des 100 dollars, quelque chose, Trois jours pour un concert et une grande compétition. (Nawelle)[69]

---

[67] Réponse d'Inès à la question : « Pourquoi souhaites-tu travailler? ».
[68] Réponse d'Adeline aux questions suivantes : 1) « Est-ce que ça te coûte quelque chose? »; 2) « Quel est le prix de ton activité? ».
[69] Réponse de Nawelle à la question : « As-tu quelque chose à ajouter? ».

Ce processus se révèle être une exigence propre à la pratique d'une activité artistique parascolaire, à la fois intense et riche d'expériences, qui offre à ses usagers une expérience esthétique.

4.1.1.2 Une expérience esthétique

L'expérience esthétique, telle que visée par les programmes d'études en arts vise la création artistique, en l'occurrence, au contact des œuvres d'art. L'expérience esthétique ne se retrouve pas uniquement dans le cadre de l'éducation formelle ou scolaire, elle peut également surgir dans le cadre d'une activité artistique parascolaire. C'est aussi vers quoi pointent les résultats de la présente recherche. Les participants pratiquent le dessin, la peinture, la musique, le *slam* de poésie, la danse ou, encore, participent à la peinture d'une murale. Ils avancent l'idée qu'elle procure une expérience esthétique sans véritablement la viser. Cette expérience est vécue au travers de la manipulation d'un instrument de musique ou du matériel de dessin et de peinture :

> Les premières années, je faisais alto saxophone. Puis après, puisque le professeur s'est rendu compte qu'il y avait trop de altos saxophones. Il a dit : « Écoute, il faut aller au tenor ». Ça veut dire le plus grave, le plus gros saxophone. Moi, j'ai dit : « D'accord, puisque c'est presque les mêmes touches ». (Nawelle)
>
> Ma prof d'art m'a demandée de faire une peinture sur la porte du local d'art, une re-création de plusieurs projets artistiques d'artistes célèbres […]. Il y avait « La nuit étoilée » de Van Gogh. Il y en avait d'autres. C'était des sculptures. (Adeline)
>
> Au début, on a commencé par faire les activités préparatoires, comme par exemple celles que vous avez vues à l'inauguration. On avait fait des *sprays* à l'aérosol et on avait confectionné des t-shirts et des casquettes. Ensuite, on a fait encore d'autres ateliers pour faire le remue-méninge, pour arriver à confectionner des sortes de maquettes. (Amel)

Ils composent des textes et les interprètent. Ce qui leur permet de découvrir des œuvres littéraires :

> On lit notre texte, on interprète nos textes d'une façon qu'on [n'] aurait jamais fait avant. (Tim)

> Des fois, on va juste parler de poésie. Des fois, elle[70] va nous faire découvrir des nouveaux auteurs. (Louisa)

Ils participent à la constitution de décors et de costumes lorsqu'ils dansent, en prenant part à l'organisation d'exposition :

> On a ré-arrangé les décors et les costumes. Puis, en ce moment, on fait la même chose[71]. On aide avec un projet, une exposition. (Laure)

Les participants sont amenés à réfléchir au contact d'artistes ou d'œuvres artistiques majeures ou non. Ce contact ou, plus précisément, cette expérience artistique parascolaire concourt à forger la personnalité créatrice des participants :

> En atelier, ils nous ont même donné un horaire pour qu'est-ce qu'on va faire et les personnes qui vont venir nous l'présenter. Je me rappelle, c'était un groupe qui s'appelle Génie-construction. C'était quatre personnes [qui] nous ont parlé de leur *job* et ce qu'ils faisaient. On a imprimé les chandails avec des dessins dessus qu'on a fait. (Hong)
>
> Des fois, on va faire des créations. Comme en [danse] moderne, on va faire des créations pour nous. Puis, ça, ça sert beaucoup à pouvoir t'exprimer toi-même parce que c'est toi qui fait, qui la créé. Dans ta création, c'est toujours une histoire à toi. (Koréane)

Dans certains cas, l'expérience esthétique submerge les participants, en quelque sorte. Elle les plonge dans une action créatrice et une réflexion mobilisante, de manière quasi ininterrompue :

> Le *slam*, c'est jamais quelque chose qui s'arrête totalement. Pour moi, ça fait partie intégrante de ma vie. Comme des fois, je vais m'asseoir dans la biblio, j'vais voir quelque chose et là, j'vais commencer à écrire. Donc, c'est jamais quelque chose qui s'arrête. Et comme les textes, c'est des textes que je peux présenter, mais c'est jamais des textes qui sont finis pour moi. Donc, je [ne] suis jamais totalement, totalement, satisfaite pour arrêter de l'améliorer. J'ai toujours une p'tite phrase que je vais rajouter, un mot ou, oh! ce mot. J'l'ai dit trop de fois, j'vais le changer, oh! j'aimerais ça ajouter une figure de style, oh! imager quelque chose, c'est jamais, euh… Le *slam*, c'est jamais quelque chose que t'écris et que tu mets de côté. Non, c'est toujours quelque chose que tu lis perpétuellement. Ouais. (Louisa)

---

[70] La professeure de français anime le club de *slam* à l'école de Louisa.
[71] Laure fait du bénévolat.

> N'importe où que [*sic*] je vais, j'ai toujours un sac avec des crayons, puis du papier pour dessiner. Tout le temps, tout le temps, tout le temps. Chaque fois que je vais au parc, chaque fois que je vais même chez des amis, même si je sais que je [ne] vais pas utiliser. Comme au resto, chez des amis, j'amène tout le temps mes affaires de dessin, même au musée. Même si c'est pas un musée d'art. J'ai toujours mes affaires avec moi. Même si je pense que je [ne] vais pas les utiliser, je me sens mieux de les avoir avec moi, au cas où. (Adeline)

Pour la plupart des participants, cette expérience esthétique est réelle au sens où elle émerge du milieu auquel ils appartiennent, issue d'une réalité sociale donnée :

> Comme je l'ai dit, y a quelque chose qui va me déranger. J'vais faire comme ok là, j'écris sur ça ou, comme, oh! quelqu'un va me blesser ou moi j'vais avoir blessé quelqu'un. Chacun de mes comportements… Ou quelqu'un va marcher dans la rue. Puis après, je vais avoir une pensée, pas nécessairement un jugement, mais comme, oh! elle a des beaux cheveux. Après, j'vais faire comme waouh! Je vais commencer des rimes avec les boucles, admettons! [ton enthousiaste]. (Louisa)
>
> Tous mes textes partent d'un problème que j'ai soit avec moi ou mon entourage ou quelque chose. Ça part de moi, tout le temps. Un jour, j'vais peut-être changer. (Lutin)
>
> Je pense que ça a été le fait que je voulais vraiment embellir l'école, parce que le couloir, lorsqu'on avait peint la murale, c'était un couloir vert. Et depuis le début de mon internat ici, parce que c'est arrivé ici en secondaire 1. Alors que ça fait quand même quatre ans que je marchais dans le même couloir et c'était un petit peu terne, par la couleur, la couleur verte, ça donnait un peu la nausée. […] On m'a proposé de renouveler cette partie de l'école en particulier et je me suis dit que c'était une bonne idée. (Amel)

Cette expérience esthétique est réelle en créant un lien entre ce qu'ils vivent et ce qu'ils créent. Ils sont en interaction avec leur milieu scolaire et social. Il y a un rapport de continuité entre leur art et leur vie :

> On parlait de matérialisme et là, il y a des gens qui se concentrent plus à mettre de l'argent dans leur voiture que dans, euh, comme aller faire du sport et comme être en bonne santé. Ils mettent plus d'argent là-dedans que là-dedans. Eh! bien, moi, j'ai eu comme une réflexion, comme ok, y a des gens qui mettent plus d'efforts dans l'fond à travailler l'extérieur de leur personne que l'intérieur de leur personne. Puis, j'ai eu une idée. Puis, je l'ai écrit le soir, au complet, le *slam* de trois minutes. (Louisa)

Ce rapport de continuité qu'ils établissent et qui transparait dans ce qu'ils disent créer, est également la matérialisation et la maturation à la fois intellectuelle et critique qu'ils peuvent éprouver à l'égard du domaine artistique et ou des œuvres d'art. À cet égard, Adeline nous livre qui l'inspire en matière de peintres et ce qu'elle a ressenti après avoir vu un film sur la vie de Van Gogh :

> J'étais comme *oh my God*! J'ai pleuré en regardant tout le film. Mais, ouais, donc, beaucoup, Van Gogh. Il y a beaucoup d'artistes qui [ne] sont pas connus, comme par exemple Van Gogh, Léonard de Vinci, mais qui m'étonnent beaucoup parce que ça... J'ai l'impression qu'ils sont plus comme réels, parce que, comme ceux qui vivent comme dans l'monde ici. Puis, tout [ce] qui en vrai, tu sais que c'est plus comme la pièce de l'art, [elle] est plus atteignable parfois. Je crois que c'est ma plus grande inspiration en tant que peintre. (Adeline)

Ces extraits mettent en exergue la sensibilité esthétique et le jugement esthétique expérimentés par les participants. Ils créent à partir d'où ils se situent, en récréant leur milieu à l'aide d'outils artistiques mis à leur disposition.

Une dernière caractéristique de l'expérience esthétique, telle que relevée chez les participants, est qu'elle leur permet de prendre conscience du progrès d'un projet, ayant un début et une fin. Cette expérience débute par une inscription, ponctuée d'une série d'actions, incluant un lot de difficultés vécues au cours du parcours et se terminant par une réalisation collective. Notons que l'abandon de l'activité durant le processus de création de la murale, par certains élèves, est soulignée mais sans empêcher sa poursuite. À cet égard, deux participantes confient les difficultés inhérentes à leur expérience artistique parascolaire qui s'accompagne de perturbations et d'actions déplaisantes :

> J'étais « saxophone », j'avais le grand, celui qui fait des notes très basses. Donc, il n'y avait pas beaucoup de parties, euh. Donc, ce qui voulait dire que comme je ne faisais pas beaucoup de choses, mais c'est moi qui ait décidée de faire ça […]. La plupart du temps, comme je dis, on n'avait pas d'aussi belles parties. On se sentait un petit peu comme ennuyées et des fois un petit peu énervées par les autres, parce que c'était facile ce qu'ils devaient jouer, mais ils ne faisaient pas bien. C'était

> comme : « Allez, *come on guys* ». Moi, je peux le faire, je ne joue pas à la trompette. (Nawelle)

Le fait d'apporter un instrument de musique de grande taille à la maison représente un inconvénient. Toutefois, cela n'empêche pas certains participants de s'exécuter, malgré tout.

> Des fois, je me dis et fais des p'tites modifications. Des fois, c'est frustrant s'il [n']est pas tourné comme j'avais dans ma tête. Mais, en s'améliorant au fil des années, comme la vision qu'on a dans notre tête, on a plus l'habilité de la réalité. En plus, ça arrive vraiment moins souvent. (Adeline)

Cette expérience esthétique se conclut dans de nombreux cas par une activité finale qui prend la forme d'un spectacle de danse ou de l'inauguration d'une murale, d'un concert de musique ou, encore, de l'interprétation d'un *slam* de poésie lors d'une représentation publique. La réalisation collective, cette ultime action, complète l'expérience. Elle en constitue le couronnement, en quelque sorte. Ces étapes les conduisent à vivre une expérience de la beauté.

4.1.1.3 Expérience du beau

L'ensemble des participants associe la réalisation artistique à une expérience du beau. Il s'agit d'une activité qui leur permet de dépasser le cadre scolaire et social qui entrave une certaine liberté :

> Je suis juste concentrée à faire ma peinture, mon dessin. Puis, je suis comme dans une zone à part, je rentre dans ma bulle, à part du monde, à être concentrée. Puis, à être bien. (Adeline)
>
> […] Puis, ça t'emmène quelque part d'autre, là. (Koréane)

Le *slam* de poésie ajoute un aspect supplémentaire à cette expérience artistique puisqu'elle sort de l'ordinaire. Celle-ci apporte ainsi un sentiment de vivre un moment de l'ordre de l'exception :

> On se surprend nous-même. C'est spécial, c'est même touchant de voir que ce qu'on écrit, ça sorte de nous. […] Tu peux exprimer tout ce que tu ressens. Pis, j'trouve ça tellement beau. Magique […]. (Tim)
>
> Le *slam*, c'est de la poésie orale spéciale. (Lutin)
>
> Moi, quand j'écris toute seule, j'me rends pas compte que j'écris. Comme, des fois, j'suis supposée travailler, comme étudier pour [mes] maths, admettons, ou pour [ma] chimie et physique. Et après, j'suis comme, oh! J'ai une idée, comme j'commence à dessiner une fleur, parce que j'm'ennuie. J'prends un cahier, ça vient spontanément. C'est quand même spécial. (Louisa)

Ce que les participants créent représente une expérience du beau. Ce sentiment est particulièrement présent chez ceux qui participent à la peinture de la murale. À ce titre, l'expérience artistique parascolaire a le potentiel de leur faire vivre un niveau élevé d'épanouissement :

> Ça embellie plus l'école. […] C'est un petit peu un univers parallèle à l'école[72]. […] Avant, il y avait ce mur-là, complètement vide. Et maintenant, on a réussi à l'embellir en mettant des fleurs, un oiseau, un soleil. Et je voyais que c'est au fur et à mesure des ateliers, je voyais que le long des murs se remplissait de couleurs et de densité. C'était super beau et je me sentais bien. (Amel)

Cette expérience de la beauté portée par l'activité artistique parascolaire offre à ses participants une expérience artistique large, voire inédite, réinvestie durant le temps scolaire, en offrant des conditions favorables à leur réussite.

4.1.2 Deuxième dimension : la relation entre l'activité artistique parascolaire et la réussite

La seconde dimension concerne la relation entre l'activité artistique parascolaire et la réussite, et ses trois sous-dimensions, soit scolaire, éducative et sociale.

[72] La murale.

4.1.2.1 La relation entre l'activité artistique parascolaire et la réussite scolaire

L'analyse des données révèle une continuité entre les apprentissages scolaires et parascolaires[73]. Plus l'activité artistique parascolaire touche de près une matière enseignée, plus il semble y avoir une concordance entre les savoirs scolaires et savoirs parascolaires, notamment en termes de savoirs-faire. Par exemple, les *slameurs* de poésie perçoivent une progression en français depuis qu'ils pratiquent leur activité artistique parascolaire :

> C'est sûr qu'en français, ça doit vraiment m'aider, comme j'écris tout le temps. Dans tout ce qui est comme originalité du texte, pertinence de l'information, ça doit sûrement comme… Les figures de style, comme enrichissement, ça aussi ça m'aide dans ça. (Louisa)
>
> Plutôt en français, parce que ça m'aide beaucoup avec l'écriture. (Tim)
>
> J'ai jamais été bon en français, j'suis sûr que j'ai fait plein de fautes d'orthographe. Que j'écrive et que je continue à écrire, c'est sûr que ça va m'aider. […] À part l'écriture, la lecture […], c'est sûr qu'en lecture ça m'a aidé un p'tit peu, au niveau du thème de compréhension, interpréter. (Lutin)

Quant aux participantes à la peinture de la murale, elles notent un progrès et un approfondissement en arts plastiques :

> Ça m'a permis juste de m'améliorer. Ça m'a permis de développer mes techniques comme en aquarelle. Moi, personnellement j'utilise du matériel digital [*sic*]. L'illustration par écran et l'atelier m'a permis de travailler sur papier plus, je me suis améliorée surtout en aquarelle papier. Une autre technique, c'est la peinture à l'huile et l'acrylique […]. Les couleurs, la perspective, les angles, les formes… (Inès)
>
> Plus j'en fais, plus c'est mieux. Je prends de l'expérience. Tu touches un peu à tout, comme on a fait de l'aquarelle. Moi, j'avais jamais fait ça. (Hong)
>
> Durant les activités, ça me permettait de découvrir de nouveaux matériaux, de nouveaux outils, car je n'avais jamais utilisé de l'aérosol pour embellir une casquette et je n'ai jamais fait du Street Art. […] Je dirais que oui, mais je ne suis pas sûr. Parce que je ne sais pas si elle est liée à mon activité artistique, mais je dirais que [oui] techniquement. (Amel)

[73] L'ensemble des participants sont dans une concentration en arts, dans un programme d'éducation internationale ou, encore, dans une option enrichie. Ils connaissent tous la réussite scolaire.

Une autre participante observe une nette amélioration en musique depuis qu'elle pratique son instrument durant son activité parascolaire :

> En musique beaucoup, beaucoup, parce que j'étais à un niveau avancé. Parce que BAND[74], c'est un niveau avancé. On était avancé quand je suis revenue. Au cours de musique, le niveau était inférieur. Même pour les personnes [qui] ne sont pas trop mal, c'est très facile. On peut facilement faire les trucs. Je me sentais très… J'avais de très bonnes notes en musique et c'est grâce à BAND. (Nawelle)

Les participantes qui pratiquent la danse ne croient pas en une corrélation entre leur activité artistique parascolaire et leur réussite scolaire. Toutefois, l'une d'entre elles fait le constat suivant :

> Si tu danses, je trouve que tu as plus d'endurance physique, ce qui peut aider en éducation physique. (Koréane)

Cette participante confie qu'il lui est arrivé de consacrer des présentations orales dans le cadre scolaire sur le sujet de la danse (sur de célèbres danseuses découvertes lors de son activité artistique parascolaire). L'activité artistique parascolaire complète, voire enrichit le savoir scolaire. L'activité artistique parascolaire génère également des compétences d'ordre individuel ou personnel qui soutiennent la réussite scolaire. Qu'il s'agisse de la musique, de la peinture, du *slam* de poésie, du dessin ou de la danse, tous les participants développent leurs compétences par le biais de leur activité artistique. Trois principales compétences personnelles sont développées : la concentration, l'engagement et la persévérance :

> Je suis juste concentrée à faire ma peinture, mon dessin. (Adeline)
>
> Je ne pense pas qu'elle ait impacté (à nouveau un silence), sauf le fait… Peut-être [que] ça m'a poussé à étudier un peu plus. (Lutin)
>
> Je suis beaucoup plus persévérante et patiente. C'est sûr que ce sont deux choses que le projet m'a apportés et m'a permis de plus les [*sic*] développer. Et c'est sûr que ça a joué sur mes performances académiques. (Amel)

[74] Nom du club de musique.

Enfin, ils remarquent qu'ils sont plus confiants en eux-mêmes :

> Les activités artistiques, j'aime beaucoup ça. Ça m'aide à titre personnel. […] C'est vrai que quand on dessine, on apprend peut-être que c'est ça qui a un effet sur notre réussite, surtout en arts, ça permet de développer des connaissances et des expériences. (Inès)
>
> Ça m'aide aussi avec ma confiance en moi, à verbaliser aussi, à m'exprimer. (Tim)
>
> Ah! Oui. Ben, c'est sûr que depuis que je *slam*, ça me dérange moins de parler devant les gens. C'est vraiment très facile pour moi de prendre la parole n'importe quand, mais aussi d'improviser. C'est plus facile comme quand j'ai une présentation orale, j'vais pas en pâtir. (Louisa)

4.1.2.2 La relation entre l'activité artistique parascolaire et la réussite éducative

La réussite éducative concerne l'ensemble du soutien dont bénéficie les participants, aussi bien dans leur vie personnelle, à l'école qu'à l'extérieur de celle-ci. La plupart d'entre eux bénéficie du soutien parental qui peut varier selon leurs conditions sociales et structurelles, liées à l'établissement scolaire fréquenté. À ce titre, la présence des parents semble essentielle à la réussite éducative :

> Mes parents aussi, parce qu'ils m'poussent beaucoup derrière. C'est eux qui m'disent d'étudier. Ben j'étudie, c'est grâce à mes parents. (Lutin)
>
> Comme c'est un peu l'environnement[75], la performance. Mes parents aussi, ils m'poussent vraiment là-dedans. Mais moi, j'aime apprendre. (Louisa)
>
> Surtout ma mère, elle m'aide beaucoup. Par exemple, elle, si j'ai un projet, maintenant je, je fais Summer School. Et si j'ai un projet maman va m'aider, va essayer de me trouver des idées. Elle m'aide en me faisant un espace de travail. Elle me demande : « Est-ce que t'as besoin d'aide? ». Elle me donne des idées. Des fois, c'est très bon de voir une autre paire de yeux, de voir ton travail. Puis, oh! [une] idée vient et ça s'illumine. Ma mère m'aide beaucoup avec mon travail. Mon père, comme j'ai dit au début, pas beaucoup. (Nawelle)
>
> Elle[76] vérifie que j'étudie bien. Puis, comme genre […], elle veut vraiment s'assurer que j'étudie bien. (Adeline)

---

[75] Louisa étudie dans un programme d'éducation internationale où la réussite scolaire est importante. Les élèves qui sont inscrits dans ce programme connaissent généralement la réussite à l'école.
[76] La mère d'Adeline.

Chez les participants issus d'un milieu socio-économique moins favorisé, ils ont recours à une personne-relai ou à des personnes-ressources qui les aident. C'est le cas de Hong, d'Inès et de Tim :

> Pas vraiment parce que mes parents, ils [ne] savent pas trop. Ils sont des immigrants. Moi, j'ai une grande sœur, alors des fois elle m'aide. Sinon, s'il y a quelque chose que j'ai pas compris en sciences, je vais aller voir sur YouTube. Puis, ça m'aide beaucoup. (Hong)
>
> Non, pas trop. Ils ne peuvent pas vraiment m'aider. C'est pas vraiment quelque chose qu'ils savent. Parce que, généralement, nos parents, ils n'ont pas… Ils n'ont pas eu les mêmes études. Ils [ne] peuvent pas vraiment aider. Alors, on essaye de faire nous-même ou on demande aux profs, en général. (Inès)
>
> Mes parents, ils n'ont pas beaucoup d'études aussi, hein. Ils [ne] savent pas vraiment ce que tu vis à l'école. Ils [ne] m'ont pas beaucoup aidé. (Tim)

De plus, le recours à une activité artistique parascolaire s'avère bénéfique en termes de réussite éducative :

> Ça m'aide à mieux faire, à mieux investir, à apprendre plus. (Inès)
>
> Plus j'en fais, plus c'est mieux. Je prends de l'expérience. Tu touches un peu à tout. (Hong)
>
> C'est grâce aux professeurs et à moi aussi. J'ai quand même appris à apprendre, à me connaître, à verbaliser ce que j'avais jamais dit. […] Je me sens un peu plus intégré. (Tim)

La trajectoire de ce dernier participant est tout particulièrement éclairante sur le rôle que peut jouer une activité artistique parascolaire sur la réussite éducative. Ce dernier fait état d'un cheminement scolaire difficile, voire d'une situation d'échec l'ayant conduit à décrocher de l'école secondaire; cheminement qu'il a ensuite poursuivi à l'âge adulte afin d'obtenir son Diplôme d'études secondaires. C'est à l'occasion de ce retour à l'école qu'il entreprend de s'impliquer dans son activité artistique parascolaire de *slam* de poésie, une activité dans laquelle il se réalise et à quoi il associe sa réussite actuelle à l'éducation des adultes :

> J'aurais aimé ça l'avoir ma première fois au secondaire quand j'avais échoué tout ça. J'aurais aimé trouver une activité comme ça. Peut-être que j'aurais continué et je [ne] serais pas là aujourd'hui. […] J'étais avec les personnes avec beaucoup de difficultés. On n'avait pas le choix [d'activité] parascolaire, avec notre niveau d'étude. Tout ça, on n'a pas vraiment le choix. (Tim)

Par ailleurs, l'ensemble des participants imputent leur réussite scolaire et éducative en tout premier lieu à leurs efforts et à leur engagement :

> Je réussis grâce au temps que je consacre à mes études, à ma motivation, à l'énergie que je dépense. Et aussi ma persévérance. (Amel)
>
> Parce que tu étudies. (Koréane)
>
> L'effort qu'on y met. (Laure)
>
> Moi, j'pense c'est grâce à toi, comme si t'échoues, c'est ta faute. Comme, nous, on a vraiment tendance à mettre notre échec sur le dos de quelqu'un d'autre, comme, oh! le prof a pas fait ça […]. J'veux dire que le cours de physique, c'est mon cours préféré. Puis, j'me l'apprends presque toute seule, vous voyez. J'suis comme littéralement, comme le prof, en avant (rires). Je relis le chapitre, puis j'fais les exercices, puis j'apprends. J'pense [que] ma réussite est liée à moi. (Louisa)

En second lieu, vient le soutien des parents, des professeurs ou des intervenants du milieu. Ceux-ci constituent un apport important à leur réussite éducative :

> C'est plutôt grâce à moi-même et aussi grâce aux personnes qui m'encouragent, aux professeurs. Ils [ne] disent jamais d'échouer. C'est rare qu'un prof te dit d'échouer, mais c'est surtout à grâce à moi. Toujours continuer, même si je me fais mal, même en coulant mes examens, [en] ayant une mauvaise note. (Tim)
>
> C'est grâce à mes parents, mais aussi beaucoup à moi parce que je fais beaucoup d'efforts, quand même. (Lutin)
>
> C'est aussi lié aux professeurs qui sont toujours là pour répondre à mes questions. […]. Puis, mon environnement familial, mon environnement social, j'ai jamais de problèmes avec mes parents. (Louisa)

Par ailleurs, les résultats montrent que la pratique d'une activité artistique parascolaire produit des effets positifs notables sur le parcours éducatif des participants. Le cadre souple d'une activité artistique parascolaire induit un sentiment d'accomplissement, un état de bien-être et un défoulement :

> Bien. Dessiner, peindre aide vraiment à exprimer ses émotions négatives ou positives. […] C'est ce que j'aime le plus. C'est l'affaire que je sais le mieux faire. C'est la chose que je me sens le mieux en [le] faisant. (Adeline)
>
> Ça permet de se changer les idées à un moment donné, de ne pas juste faire la même chose. Ce serait comme une pause, mais en même temps, c'est quelque chose que tu aimes. Alors, ce n'est pas juste rien faire, attendre que le temps passe. C'est vraiment se changer les idées, puis de penser à autre chose en même temps. […] Je crois que c'est un sentiment de confort pour moi. Je me sens bien dans ce domaine-là. (Laure)

Ils sont tous fiers de ce qu'ils créent dans le cadre de leur activité artistique parascolaire. Ils s'y sentent bien et c'est également une occasion de se détendre, de concentrer leur attention sur autre chose que l'école :

> C'était plus relaxe. C'était plus comme beaucoup, beaucoup plus amusant. Parce qu'on rentrait, on jouait un p'tit peu, on s'asseoit, puis après il nous disait un, deux, trois, quatre, et on jouait un petit peu. C'était beaucoup plus relaxe et confortable, très confortable. Je me sentais confortable là-bas, puisque je pouvais jouer un instrument et c'était amusant et c'était pas aussi strict que ça, comme j'aimais faire de la musique, comme j'attendais pour faire de la musique, comme c'était chaque vendredi. Oui! c'est la musique, comme yeah! (Nawelle)
>
> J'fais [le] programme international, pis on a ce projet. Il compte pour quatre crédits. […] Et, j'peux dire que le *slam*, comme ça vraiment été quelque chose que j'ai aimé dans ce projet, parce que j'ai pu comme me défouler ou penser à d'autres choses dans cette activité, dans l'fond. […] J'ai dit tantôt [que de] pratiquer n'importe quelle activité autre que l'école, ça va vraiment t'aider, euh! quand je suis stressée, quand j'suis anxieuse. (Louisa)

L'activité artistique parascolaire constitue également une échappatoire aux obligations, en leur procurant un sentiment de liberté :

> C'est comme si ça nous permettait un petit peu de s'échapper de nos responsabilités, de nos devoirs, de toutes nos tâches quotidiennes qu'on doit répéter chaque jour, sans cesse, comme si c'est notre routine. (Amel)
>
> Le club de *slam*, c'est sur le midi. Et j'adore venir au club de *slam*. On a du fun. Y a des midis, on n'écrit pas, on discute tout le long. On a du fun. On discute de c'qui arrive. T'sais, c'est comme un club de discussion, en fait, [qu']on aime. Si on a le goût d'écrire, on écrit cette journée-là. Si jamais on embarque sur un sujet de discussion ou un débat, on discute, discute, discute. (Lutin)
>
> Il y a aussi la danse qui permet de sortir ce que nous avons dans la tête sans vraiment avoir besoin d'expliquer ce que tu ressens en mots. (Laure)

Pour certaines participantes, la période de temps au cours de laquelle se déroule une activité artistique parascolaire est exempte de limites et d'échecs :

> Ya rien qui est mauvais. Donc, il y a pas d'échec. […] Toute erreur, tu peux en faire autre chose. Quand tu fais une erreur, tu peux toujours la changer, toujours l'enlever car, comme on dit, quand tu finiras, la modifier, tu peux toujours la changer ou l'enlever plus, y a pas d'erreur. Tu peux pas faire d'erreur. (Inès)[77]

Le mot qui résume bien leur activité artistique parascolaire, selon plusieurs participants, est « liberté ». La souplesse du cadre parascolaire semble également influencer positivement leur réussite sociale.

4.1.2.3 La relation entre l'activité artistique parascolaire et la réussite sociale

La pratique d'une activité artistique parascolaire semble permettre la réussite sociale. En ce sens, elle octroie aux participants, d'une part, de jouir de davantage de libertés et d'autonomie afin de s'exprimer et, d'autre part, de développer un réseau social, et ce, tout en acquérant des compétences interpersonnelles, tels qu'en font foi les propos des participants :

> C'est vraiment libérateur. Tu libères tes émotions, ce que tu penses sans filtre. (Tim)
>
> Ça m'a libéré, en fait. C'est comme un journal intime pour moi, c'est dans un même sens : ça me libère et ça me fait du bien. Donc, je vois la réussite par là. (Lutin)
>
> Ça te permet de t'exprimer. Puisqu'à l'école, tu dois rester assis. Puis, il faut que tu écoutes l'enseignant. Des fois, tu veux poser des questions, mais c'est comme... Ça peut être très intéressant, tes questions. Mais, [il] faut que tu les poses, tandis qu'ici, tu es plus libre de poser tes questions à toi. Des fois, tu vas poser des questions en classe. Puis là, les gens vont dire : « Eh!, coup donc, pourquoi tu poses ces questions-là? ». Alors que toi, tu en as besoin. Donc, tu n'es pas à même de t'exprimer. (Koréane)
>
> Oh! ben! les relations interpersonnelles, comme… oh! lui! il a écrit quelque chose que je n'avais pas la même vision que lui. Ben, je trouve ça super intéressant de la voir comme lui il me la démontre avec une façon artistique. Et, je trouve ça beau

[77] Réponse d'Inès à la question : « Considères-tu que tu réussisses dans ton activité artistique? » et « Peux-tu m'expliquer ça? ».

> parce que on dirait que je rentre dans sa tête aussi. Et puis, je peux le voir, c'est intéressant. J'apprends d'autres opinions, d'autres points de vue que moi je n'aurais pas eus. Et me dire : « Ah ouais! peut-être que ça, c'est réfléchi ». Tu vois? (Louisa)

Le cadre souple de l'activité artistique parascolaire est un moyen de s'éloigner de la rigidité et du caractère répétitif des cours :

> J'adore le français, mais je déteste être en cours de français parce que j'apprends rien. C'est pas une blague. On lit des romans, on fait des analyses, j'fais ça depuis quatre ans (rires). Non, mais comme, j'fais ça depuis quatre ans, puis c'est toujours la même chose. C'est comme je réagis au roman, t'sais comme les essais… Les essais, j'en ai fait tellement comme, oui, je sais c'est important, mais on ne rajoute pas [de] matière. Le texte argumentatif, ça fait deux-trois ans que je le fais […]. Mais le *slam*, j'ai pas de contrainte, comme… Le *slam*, c'est écrire, mais j'ai pas de modèle à suivre. C'est totalement, à chaque fois, c'est nouveau. Je peux écrire des longues phrases, des courtes phrases, je peux écrire trois mots si je veux. Tandis que, admettons, un texte argumentatif : « Ok! sujet amené, posé, divisé, marqueurs de relation, comme… c'est la même structure! » (ton ralenti, monotone). On écrit toujours sur les mêmes sujets. (Louisa)

La deuxième dimension de l'étude expose l'idée selon laquelle une activité artistique parascolaire poursuit une seconde fonction, celle d'appuyer la réussite des participants, tout en les motivant conjointement face à l'école et face à la pratique de l'art.

4.1.3 Troisième dimension : la relation entre l'activité artistique parascolaire et la motivation

Cette troisième dimension concerne la relation entre une activité artistique parascolaire et la motivation chez les participants, sous l'angle de facteurs internes et externes. La motivation se rapporte aux facteurs propres à l'individualité du participant et aux facteurs relatifs à sa vie sociale, à savoir : les membres de sa famille, ses amis, ses collègues d'école et d'un travail d'appoint. À cet égard, les résultats de l'étude soutiennent l'idée que la motivation des participants est fluctuante et obéit à la fois à leurs propres perceptions et à l'environnement au

sein duquel ils se trouvent. La totalité des participants vivent des situations scolaires déplaisantes qui entravent leur motivation et, *a contrario*, ils relatent des temps sociaux, notamment parascolaires, qui agissent favorablement sur leur motivation. Les participants expriment à la fois leurs ressentis et perceptions sur la relation entre leur activité artistique parascolaire et leur motivation face à l'école, face à la pratique de l'art, de même que face à leur futur académique et professionnel.

4.1.3.1 Face à l'école

Il y a unanimité chez les participants à l'effet que pratiquer une activité artistique parascolaire les motivent face à l'école. Ils se disent même moins réfractaires et davantage favorables à l'idée d'aller à l'école.

> Moi, l'art, c'est comme une passion. C'est comme une passion. Pour moi, ça me motive. […] Ben, des fois, les lundis, je me dis : « Oh! demain, c'est mardi. Y'a notre projet »[78]. Donc, c'est sur [que] je sens une motivation à venir à l'école plus [grande]. (Hong)
>
> L'matin, j'vois à mon horaire que j'ai [le] *slam*, je suis encore plus content d'aller à l'école, t'sais. (Lutin)
>
> Elle a quand même un peu nourri ma motivation, parce que justement, je vous avais dit que les choses que ça m'a permis de développer, c'était ma patience. Et la patience, ça rentre dans… Mais aussi peut-être la persévérance, parce qu'il y a des fois... on a tous à un moment où… une... cette baisse d'énergie, cette paresse, cette flemme. […] Ça me montrait que si je suis capable de faire ça pour le projet[79], pourquoi est-ce que je ne peux pas en faire de même pour, par exemple, cet examen, ce projet à remettre? (Amel)

Leur activité artistique parascolaire les prépare à envisager l'école avec plus d'entrain et d'engagement qu'auparavant :

> Mettons que j'arrive de l'école. Je suis tannée de ma journée. J'ai pas tout de suite envie d'étudier pour réussir mon examen. Donc, là si je prends un moment pour peindre ou dessiner, ensuite, c'est sûr que je suis plus motivée pour étudier parce

[78] La participante fait référence à la peinture de la murale.
[79] Amel fait référence à la peinture de la murale.

> que, genre, j'ai tellement d'affaires que j'aime. Puis, ensuite, je suis plus prête à étudier que déjà, qu'en revenant de l'école. (Adeline)
>
> J'pense [que] ça m'motive à aller à l'école… Comme, ouais, quand j'étais tellement fatiguée, j'avais plus envie de travailler. Ben, j'aimais ça aller à l'école pour le club de *slam*. Par exemple, ça me remotivait, c'est comme une activité que j'avais vraiment envie de faire dans la journée. (Louisa)
>
> Grâce à l'activité[80] que je fais ici, je m'implique encore plus dans l'école. (Tim)

Prendre part à une activité artistique parascolaire sert avantageusement la motivation des participants face à l'école, sans s'y limiter. De surcroît, cette première opère positivement sur leur motivation face à la pratique de l'art.

4.1.3.2 Motivation face à la pratique de l'art

L'activité artistique parascolaire chez les participants de la recherche produit une double motivation face à la pratique de l'art. D'abord, elle les incite à approfondir et à poursuivre leur activité artistique en tant que telle. Ensuite, elle les engage non pas à découvrir d'autres formes d'art, mais à s'ouvrir davantage aux arts :

> Maintenant que je continue, comme j'ai plus de facilité à développer le fait que j'aime les arts. Ça a juste permis une appréciation de ce que j'avais déjà comme intérêt. (Laure)
>
> Y a un lien. J'ai découvert ça cette année qu'il y a un lien entre mes textes et l'art visuel. Comme j'ai toujours aimé la peinture. J'ai plein de peinture dans ma chambre, pis j'peins régulièrement. Mais, je pensais pas que je pouvais associer les deux. J'ai découvert ça, puis c'est un nouveau projet maintenant. […] Grâce à ce projet, comme j'ai vraiment envie de de finir ce livre, comme j'ai écrit, euh! huit micro-*slams*, euh! ouais, j'aimerais vraiment, comme j'aimerais finir ce livre, comme au moins 30 ou 40 pages. […] Pour vrai, ça me motive dans le fait que j'suis pas seulement obligé de… J'peux mélanger l'art visuel avec, comme mon art aussi, comme écriture. Exactement, oui, ça me motive à… au fait de peindre plus, puis de représenter ce que j'essaye de dire par une image. (Louisa)
>
> Ça a nourri mes idées. J'ai de nouvelles idées. Parce que, normalement, la motivation, ça vient d'une idée. Quand une idée te plait pas, ben, tu vas rien faire, en général. Donc, je trouve que j'ai plus d'idées et ça m'a permis de créer d'autres choses. (Inès)

[80] Tim fait référence au *slam*.

Le fait d'être baignés dans un univers culturel et artistique dense et d'être encouragés à pratiquer bons nombres d'activités artistiques parascolaires amènent les participants développer leur motivation face à la pratique de l'art :

> Ouais. J'aime beaucoup écrire. Puis, j'ai toujours vraiment beaucoup aimé écrire, lire. Donc, écrire des textes, des histoires, puis aussi des chansons. […] Je suis en train d'apprendre le ukulélé et la guitare. […] J'ai appris en matière de technique artistique, réalisation pis tout, c'est comme j'ai appris de manière autodidacte ou avec... en pratiquant. Donc, je pense pas vraiment comme mes cours d'art à l'école. (Adeline)
>
> Je faisais déjà de la danse, déjà de la musique... Je dessine aussi un peu chez moi pour le plaisir de le faire. (Laure)

Chez les participants issus d'un milieu familial enclin aux arts, la pratique d'une activité artistique parascolaire les expose à cultiver un engagement et une expérience artistique en dehors d'une éducation artistique formelle :

> Quand j'ai vu BAND, comment c'était amusant, comment je me suis améliorée dans mon instrument, j'ai aimé ça. Quand j'ai vu que [la] musique comme un des choix, je me suis dit : « Ouais, j'vais faire [de] la musique ». [le] BAND, ça m'a comme rendue plus motivée à vouloir faire de musique. […] Je veux essayer le piano. Je veux apprendre le piano. (Nawelle)
>
> J'dirais je me suis toujours intéressé aux dessins et toutes formes d'art. […] J'continue à en faire de l'art. J'continue à écrire. (Lutin)

Un autre aspect de la motivation face à la pratique de l'art chez les participants est qu'ils exercent leur activité artistique dans d'autres espaces qu'à l'intérieur des cours. Une telle expérience vécue à l'extérieur du cadre scolaire formel rend leur engagement et leur expérience artistiques à la fois centrale et sérieuse :

> Surtout à l'école. Je l'ai fait à mon école. J'ai gagné le concours de poésie à mon école, mon premier poème. Je l'avais partagé devant toute mon école dans un gala […] Aussi, j'avais vu un écrivain de la région qui m'avait proposé de publier mon texte. L'école avait aussi publié mon texte, deux de mes poésies, mon parcours scolaire dans un livre. (Tim)

> Oui, comme j'avais envie de la ramener à la maison, je pratiquais beaucoup […]. On avait des sorties, comme c'était avec le BAND. On avait des sorties où on allait dans les écoles, où on jouait. Oui, c'était des concerts chez d'autres écoles. Ils sont allés à Toronto. Moi, je ne pouvais pas, mais on est allés dans des écoles primaires pour faire des concerts. On a fait trois ou quatre concerts l'année passée. (Nawelle)

4.1.3.3 Motivation face à l'avenir

Certains participants se distinguent par le désir de poursuivre leur activité artistique parascolaire plus tard, soit sur le plan professionnel. Deux d'entre eux l'envisagent sérieusement. Ils veulent en faire une profession. À cet effet, ils se dirigent vers une formation collégiale en arts :

> J'ai choisi, soit Dawson, soit Marie Victorin. J'ai pris Dawson parce que vu que j'ai des bonnes notes en anglais, je me suis dit un cégep anglophone, c'est mieux. Tu as de meilleurs postes après. Moi, j'veux faire l'université aussi, alors. […] Arts visuels, animation 2D, 3D. Et Marie Victorin, ils sont spécialisés en arts. (Inès)
>
> J'ai déjà un site Internet comme un site portfolio. Parce que c'est vraiment impératif pour appliquer à des écoles d'art plus tard. […] J'en ai trois qui m'intéressent. Elles sont à Toronto. (Adeline)
>
> Comme carrière principale, quelque chose comme designeuse de mode ou comme *concept artist*, faire les designs de personnages de l'environnement pour des jeux vidéo, des *speens*, des dessins-animés, quelque chose comme ça. (Adeline)

Pour d'autres, ils souhaitent s'orienter vers des métiers qui admettent une dimension artistique :

> J'avais déjà fait un stage et on est allé visiter une entreprise d'architecture. Puis, ça m'a beaucoup intéressée parce que tu peux mélanger ta créativité, puis les maths. (Hong)
>
> J'aimerais faire un cours d'infographie. C'est ceux qui font des pancartes, qui travailles dans les journaux, qui font des mises en pages, des pages de couverture de romans, des choses comme ça. J'adore le dessein. J'aimerais faire, peut-être de la publicité avec ma passion de l'écriture. (Tim)

4.2 Interprétation et discussion des résultats

La deuxième partie du chapitre expose l'interprétation et la discussion des résultats obtenus à la suite du traitement des données recueillies auprès des dix participants, par le biais d'entretiens

semi-dirigés. Trois dimensions se dégagent des résultats. La première aborde la relation entre l'activité artistique parascolaire et la motivation chez les élèves, face à l'école et face à la pratique de l'art. La deuxième dimension se rapporte à la relation entre l'activité artistique parascolaire et la réussite scolaire des élèves. Enfin, la troisième fait la lumière sur l'aspect et l'étendue esthétique que peuvent vivre les participants durant leur activité artistique parascolaire[81].

4.2.1 La relation entre l'activité artistique parascolaire et la motivation chez les élèves

Cette dimension comprend trois principales sous-dimensions. La première évoque la relation entre l'activité artistique parascolaire et la motivation face à l'école. Puis, une seconde présente la relation entre une activité artistique parascolaire et la motivation face à la pratique de l'art. Enfin, la troisième sous-dimension aborde le lien entre une activité artistique parascolaire et la motivation face à l'avenir académique et professionnel chez les participants. Dans cette perspective, il convient d'esquisser, au préalable, les situations de démotivation traversées par les participants.

4.2.1.1 Situations de démotivation

Chez les élèves du secondaire de l'échantillon, la démotivation est une problématique à laquelle ils font face. Une série de questions s'y rapporte dans le guide d'entretien, soit les motivations intrinsèques et extrinsèques[82]. Ainsi, l'absence de motivation ou la démotivation touche les

[81] Dans cette partie, nous remanions l'ordre des dimensions pour répondre à la problématique de recherche et dont les questions sont formulées comme suit : quel rôle les activités artistiques parascolaires jouent-elles dans la motivation chez les élèves du secondaire? Les deux questions secondaires de recherche : Quelle est la relation entre la pratique d'une activité artistique parascolaire et la motivation face à la réussite à l'école? Et quelle est la relation entre une activité artistique parascolaire et la motivation face à la pratique de l'art?

[82] Voir l'Annexe A. Grille d'entretien.

élèves à la fois dotés et moins dotés sur le plan des apprentissages scolaires, à savoir chez ceux qui réussissent ou, inversement, chez ceux qui peinent à réussir. La démotivation affecte leurs parcours et leurs expériences scolaires. Selon les participants, tous traversent des situations où ils se sentent démotivés, même chez ceux qui font preuve d'une forte motivation à performer à l'école et à réussir. Les situations scolaires qui poussent à la démotivation qui ressortent des résultats sont les suivantes :

- Les projets difficiles, les mauvaises notes et le stress lors des périodes d'examen;
- Les pratiques pédagogiques des professeurs;
- La routine scolaire et l'ennui.

Selon les travaux de recherche de Bouffard (2005; cité dans MELS, 2007), la motivation en contexte scolaire intègre trois composantes. La première concerne le jugement qu'un élève porte sur sa capacité d'effectuer avec succès ses tâches et ses activités. La deuxième composante concerne les buts que se fixe l'élève dans ses apprentissages, en abordant la préoccupation de la maîtrise de ceux-ci; les motifs à la source de la performance et les stratégies d'évitement des tâches. La valeur et l'utilité accordées aux matières enseignées correspondent à l'intérêt et à l'importance que l'élève leur porte, selon ses perceptions. Il s'agit de la troisième composante, à savoir qu'un élève motivé pense qu'il peut réussir ce qu'on lui demande d'accomplir. Comme l'expose certains auteurs (Viau, 1994; Gurtner et al., 2006), la motivation chez un élève s'envisage sur deux plans. D'une part, elle est une question de perception et, d'autre part, elle est reliée à l'environnement social et éducatif où gravite l'élève. Ces auteurs indiquent que la motivation est un état qui fluctue au gré des expériences scolaires, ainsi que de leurs affects. Elle est :

> [m]ultidimensionnelle et elle entretient des liens étroits avec d'autres domaines de la vie affective et cognitive des individus – comme leurs émotions, leurs croyances personnelles, les connaissances qu'ils ont de leur propre fonctionnement ou la construction de leur identité (Boekaerts, 2002) – mais aussi avec leur trajectoire et leur vécu scolaires. (Janosz, 2000; Gurtner et al., 2006)

Les résultats de la présente recherche rejoignent ces constats puisqu'ils révèlent que la motivation chez les participants varie en fonction de plusieurs autres facteurs (cognitifs et affectifs), valeurs et croyances. La plupart d'entre eux doutent de leurs capacités lorsqu'ils sont mis à l'épreuve et doivent fournir de gros efforts, particulièrement lors de projets scolaires s'avérant cruciaux pour leur réussite. Tous les participants mentionnent qu'un style pédagogique « bricolé », voire paternaliste, les démotivent et les découragent. Merle (2004) dont les travaux sur la question de la mobilisation et le découragement scolaires des élèves pointe « la compétence relationnelle du professeur » (p. 198) :

> La disqualification du professeur est présente lorsque l'élève considère que l'incompétence relationnelle de l'enseignant est responsable de ses difficultés scolaires. Cette disqualification relationnelle a, pour les élèves, deux origines principales: des pratiques de découragement explicites ou implicites de la part de l'enseignant, des sentiments d'injustice scolaire. (*Ibid.*)

Tout comme, *a contrario*, des pratiques pédagogiques stimulantes venant des enseignants qui ont à cœur leurs besoins les motivent. Ces dernières s'avèrent être une grande source de motivation face aux apprentissages scolaires.

Plusieurs participants signalent ainsi que la première chose qui attire leur attention en classe est le dynamisme de l'enseignant. Par exemple, qu'il sache « blaguer pour faire un lien avec l'information à retenir » pour reprendre les termes d'une participante. Ils sont sensibles à l'attitude de l'enseignant envers les élèves, à la gestion de classe, ainsi qu'à la planification des cours. Une participante établit même un lien entre sa propre motivation et celle d'un enseignant en disant : « Un enseignant motivé, ça me motive à venir en classe » (Hong). C'est aussi ce que les travaux de Friedman et al. (2010) montrent. Le simple fait d'observer la motivation d'une personne, en l'occurrence chez un enseignant, produit un niveau de motivation plus élevé chez ses élèves.

Pour certains, la démotivation induit des difficultés scolaires qui s'expliquent par l'ennui qu'ils éprouvent en classe, soit par manque d'intérêt, soit en raison de pratiques didactiques fragiles de la part du professeur. Ces constats se situent en lien avec ceux recensés tant dans la littérature scientifique que grise (Bouffard et al., 2003; RIRE et CTREQ, 2015).

Par ailleurs, certains participants justifient leur ennui par le sentiment de maîtriser déjà certains apprentissages qu'on les oblige à revoir. Bien que certains d'entre eux soient démotivés lors de situations scolaires analogues, les réponses apportées sont disparates et obéissent aux lois de la sélection sociale. Autrement, ils échoueraient tous ou ils réussiraient tous. Ce qui semble faire exception se rapporte au filet de sécurité que représente le capital culturel et social (Bourdieu, 1980) de l'élève et, plus particulièrement, celui de leurs parents, à savoir les routines présente dans l'environnement familial de l'élève.

Il est nécessaire d'activer plusieurs leviers pour être motivés, soit la perception de l'élève et celui de son environnement, tels que défini par les auteurs recensés. Ceux-ci peuvent influencer favorablement ou entraver la motivation chez l'élève. Cet environnement fait référence aux facteurs familiaux, scolaires (acteurs du milieu éducatif) et communautaires (pairs), de même que les activités parascolaires, voire les schèmes de pensée culturels à l'échelle sociétale et politique (Viau, 1994). Les résultats de la présente recherche indiquent que les parents tiennent une place essentielle dans la motivation des participants et, plus encore, lorsqu'à leur yeux la réussite à l'école est fondamentale. Celle-ci est valorisée, *de facto*, par les parents qui s'engagent à leur fournir les moyens pour réussir (Octobre, 2004; Roy, 2011). Ces moyens varient selon le statut social dont jouit la famille. À ce sujet, les participants ont tous confié que leurs parents les encourageaient à réussir. Sans surprise, l'aide matérielle fournie dépend ainsi du capital économique et culturel de leurs parents (Bourdieu et Passeron, 1964; Bourdieu, 1980). Pour certains, la présence parentale, lors de la période des devoirs, est directement proportionnelle à ce désir de réussir. Elle concerne plus de la moitié des participants de

l'échantillon. Cette présence est liée au fait de détenir un diplôme de niveau universitaire. Quant aux participants dont les parents ne disposent pas d'un diplôme universitaire, ils ne sont pas suffisamment outillés afin de leur apporter une aide sur le plan académique. Lorsque c'est le cas, les participants cherchent ailleurs l'aide dont ils ont besoin, soit auprès de la fratrie, d'un professeur, voire d'une activité artistique parascolaire ou auprès d'autres participants à ladite activité. Cette dernière permet de combler un manque d'appui qui ralentit, voire nuit à la progression des apprentissages ou qu'ils jugent non liées à leurs aspirations de réussite. En somme, il peut s'agir indistinctement de personnes de l'entourage ou de personnes ressources.

Plusieurs auteurs soulignent le caractère multidimensionnel (Gurtner et al., 2006) ou dynamique (Viau, 1994) de la motivation, ce qui offre aux différents acteurs de la réussite éducative des leviers d'intervention. C'est le cas de l'activité artistique pratiquée à l'extérieur des heures de classe, laquelle amplifie la motivation chez les participants et les valorise.

4.2.1.2 L'activité artistique parascolaire, facteur de motivation

Les résultats de la présente recherche permettent d'avancer que la pratique d'une activité artistique parascolaire motive les élèves. L'ensemble des participants se disent davantage motivés face à l'école grâce à celle-ci. En début d'année, ils font le choix d'une telle activité artistique et ils s'y impliquent tout au long de l'année scolaire. Ils poursuivent non seulement leur activité dans d'autres espaces, mais cette implication persiste également au travers du temps. Plusieurs indiquent qu'ils pratiquent leur activité depuis plusieurs années et comptent la poursuivre après le secondaire, voire plus tard sur le plan professionnel pour quelques-uns. Les raisons avancées par les participants sont essentiellement de trois ordres :

- Il s'agit de vivre une expérience collective amusante et épanouissante, capable de rompre avec la routine scolaire souvent vécue comme cœrcitive;

- Ce sont pour des raisons stratégiques, à savoir de gagner de l'expérience pour avoir un éventail de choix plus large au moment de l'orientation collégiale et universitaire;
- C'est l'occasion de vivre des expériences significatives valorisantes contribuant à une plus grande appréciation des arts, ainsi qu'un exutoire face à la redondance de certaines activités scolaires.

La pratique d'une activité artistique parascolaire induit ainsi un engagement, une motivation et une valorisation. Plusieurs résultats de recherches soulignent ce lien, de même que celui entre la motivation interne, la réussite et l'implication dans des activités parascolaires. Par exemple, Roy (2011) et Bouchard (2002) montrent que les activités de loisir jouent un grand rôle dans la motivation chez les élèves, en influençant plusieurs composantes : la motivation intrinsèque, la concentration, le sentiment de défi et la liberté perçue. En outre, les rapports du Conseil supérieur de l'éducation (1988; 1994), portant sur les activités parascolaires insistent sur la nature précieuse qu'elles représentent en milieu scolaire (Catterall et Waldorf, 1999; cités dans Valentin, 2006). D'une part, ces résultats s'expliquent en raison que de telles activités concourent à développer les apprentissages chez les élèves et, d'autre part, contribuent à les valoriser. Les travaux de Valentin (2006) abondent dans ce sens, en mentionnant que :

> Le développement de la persévérance est une autre facette de ce constat : l'exercice d'activités artistiques inciterait les élèves à persister dans leurs efforts face à des défis intérieurs et extérieurs. En d'autres mots, les jeunes apprennent à mieux gérer les anxiétés et peurs rencontrées, une capacité considérée comme cruciale dans leur jeune vie (Arts Education Partnership, 2004, p. 53)

Par ailleurs, les résultats de la présente recherche permettent de conclure que la pratique d'une activité artistique parascolaire est avantageuse et bénéfique tant chez les élèves studieux que les élèves faisant face à des difficultés d'apprentissage. Ils convergent avec ceux des travaux de Valentin (2006), qui indique que la pratique d'une activité artistique s'avère un rempart face

à l'ennui que les bons élèves peuvent parfois ressentir. En effet, selon Lacour (2015) : « Les bons élèves, quant à eux, ayant découvert des espaces de progression insoupçonnés, trouvent de quoi échapper à l'ennui » (p. 30). Quant aux élèves en grande difficulté scolaire, l'activité artistique parascolaire opère avec la même force, en accompagnant leurs efforts et en leur permettant de les surmonter. À ce titre, Bowen et Bergen (1998; cités dans Salamon, Sweden et Husky, 2017) montrent que le fait de moins fréquenter les espaces de loisir est aussi lié au temps que les élèves consacrent à leurs études et à leurs devoirs, durant leur temps libre; constat qui est également corrélé avec le rendement scolaire, contrairement à l'idée selon laquelle les élèves non studieux à l'école seraient oisifs en dehors de celle-ci.

Les activités artistiques parascolaires participent ainsi à l'amélioration de la motivation et à la diminution de l'absentéisme. Tous les participants de la présente recherche admettent un regain d'énergie et de motivation face à l'école lorsque leur activité artistique parascolaire est inscrite à leur horaire. Tout porte à penser que cette motivation, induite par la pratique d'une activité artistique parascolaire, se généralise au contexte scolaire. Ce constat rejoint celui de Denault et Guay (2006), selon qui : « Lorsque les élèves font l'expérience de la motivation autonome dans un contexte ludique et volontaire dans leur propre école, ils peuvent être plus motivés à fréquenter l'école » [traduction libre de l'auteure] (p. 101).

L'entièreté des participants choisissent « librement » leur activité artistique parascolaire. La grande majorité d'entre eux s'y adonne pour le plaisir qu'elle leur procure. En ce sens, ils sont motivés intrinsèquement (Deci et Ryan, 1985; 2000, Vallerand et Thill, 1993). Ils ne rechignent pas à y consacrer du temps, des efforts et de l'engagement. Ils persévèrent aisément. Le libre choix de pratiquer une activité artistique augmente la motivation intrinsèque et le sentiment de compétence (Deci et Ryan, 1985).

Quelques participants se disent engagés dans leur activité artistique afin de gagner en compétences, en vue de leur orientation future. Il s'agit là d'une motivation extrinsèque (Deci

et Ryan, 1985; 2000). Auprès de ces derniers, l'intérêt éducationnel prime sur celui du simple caractère plaisant de leur activité artistique parascolaire.

En outre, les participants s'accordent pour estimer que leur activité artistique parascolaire nourrit leur motivation face à la pratique de l'art. Nos résultats indiquent que leur participation à une activité artistique est rarement occasionnelle ou ponctuelle (ou même unique) dans leur parcours. Ils éprouvent un plus grand engagement ainsi qu'une plus grande appréciation de leur activité artistique ce qui poussent plusieurs d'entre eux, sinon la majorité à renouveler leur participation d'année en année. De surcroît, ils sont davantage enclins à s'ouvrir à d'autres formes d'arts souvent conniventes à la première. Par exemple, Nawelle énonce la volonté d'aller vers la pratique du piano, en parallèle à sa pratique du saxophone. Nous ne pouvons pas affirmer que c'est grâce à l'activité artistique parascolaire première qui ferait naître une seconde voire une troisième participation artistique. Toutefois, il semblerait qu'elles convergent en système, comme l'indiquent Bourdieu et Darbel (1969) :

> […] un certain type de pratique dans un domaine quelconque de la culture est lié avec une très forte probabilité à un type de pratique équivalent dans tous les autres domaines. C'est ainsi qu'une fréquentation assidue du musée est à peu près nécessairement associée à une fréquentation équivalente du théâtre et, à un moindre degré, du concert. De même, tout semble indiquer que les connaissances et les goûts tendent à se constituer en constellations (strictement liées au niveau d'instruction) en sorte qu'une structure typique des préférences et des savoirs en peinture à toutes les chances d'être lié à une structure de même type des connaissances et des goûts en musique, ou même en jazz ou en cinéma. (p. 101)

Il va sans dire que lorsqu'un élève est motivé face à l'école, ses chances de réussite sont plus grandes. Sa réussite s'observe sur plusieurs plans dans le cheminement éducatif. C'est le cas de l'ensemble des participants de la présente recherche.

4.2.2 La relation entre l'activité artistique parascolaire et la réussite chez les élèves

Les pratiques et les usages d'une activité artistique parascolaire, ainsi que les routines sociales de l'environnement, sont étroitement liés à la réussite éducative[83]. À ce titre, l'activité artistique parascolaire se conçoit comme un moteur de la réussite chez les élèves sur les plans scolaire, personnel et interpersonnel.

4.2.2.1 La réussite sur le plan scolaire

Tous les participants qui pratiquent une activité artistique parascolaire possédant un lien direct avec une discipline enseignée, notent une amélioration de leurs compétences dans cette matière. Ils attribuent principalement cette amélioration au temps investi dans une telle activité. Par exemple, ceux qui participent à la peinture d'une murale à l'école découvrent de nouvelles techniques et approfondissent leurs connaissances en arts plastiques et en arts visuels. Les *slameurs* affichent une progression, selon les cas, en lecture, en structure grammaticale et en orthographe, ainsi qu'en composition et en interprétation. Quant à la saxophoniste, elle affiche une nette progression dans ses cours de musique. Enfin, les danseuses observent, d'une part, qu'elles détiennent davantage d'endurance durant leurs cours d'éducation physique et, d'autre part, qu'elles gagnent en aisance lors des cours d'arts dramatiques. Leurs connaissances historiques et artistiques du ballet classique et moderne s'accroissent.

Ces résultats se situent en lien avec ceux de plusieurs recherches (CSÉ, 1994; Beauchamp, 1998; Morel 2011; Marceau et Gendron-Langevin, 2015) dont les auteurs analysent la corrélation entre les activités parascolaires et la réussite scolaire. Par exemple, Cooper et al. (1999) concluent que la pratique d'activités de loisir à l'extérieur de l'école peut influencer positivement le rendement scolaire. Les travaux de Roy (2011) et Roy, Bouchard et Turcotte

[83] Comme concept englobant la réussite scolaire et sociale chez les élèves du secondaire.

(2007)[84] montrent que les élèves pratiquant une activité durant leur temps libres ont en moyenne de meilleures notes, soit 78,2 % contre 75,9 % (Roy et al., 2007, p. 13). Ils observent également que ceux qui pratiquent une activité socio-culturelle ont « […] un meilleur bilan que l'ensemble des autres étudiants » (p. 22). Ce constat rejoint également les conclusions de la présente recherche, puisque les participants attribuent en partie leur réussite scolaire à leur activité artistique parascolaire. Cette implication leur permet d'acquérir de nouvelles connaissances, de développer de nouvelles capacités, de bonifier des compétences, mais également de faire naître des passions latentes (Donnat, 2004). Celles-ci sont réinvesties durant leur temps scolaire, tout en les enrichissant. Ils gagnent ainsi en volonté, en endurance, en force de caractère et en rigueur. Ces compétences garantissent une plus grande réussite éducative. *De facto*, elles agissent favorablement sur le cheminement éducatif des élèves. Ces constats se situent également en lien avec ceux de Valentin (2006), à savoir que l'activité artistique parascolaire possède une fonction sociale et éducative. En tant que contenu organisé qui alimente et instaure de la rigueur, elle joue un rôle sur les connaissances, la compréhension et sur l'esprit critique chez les participants. Malgré le caractère souple et ludique de cet espace social, une activité cognitive dense et intense en émerge (Roucous, 2007; Brougère, 2002; 2009). En d'autres termes, l'éducation artistique non formelle sert l'éducation formelle. À ce titre, il convient de rappeler les perceptions de certains participants, à savoir que l'expérience artistique acquise lors de leur activité parascolaire est dispensée de l'erreur et garde de l'échec. Ce constat rejoint celui de Lacour (2015) :

> Dès l'instant où l'erreur n'est plus une faute sanctionnée par une mauvaise note, mais un essai destiné à expérimenter pour s'efforcer ensuite de faire mieux, on s'autorise à se tromper, à recommencer, on ouvre la voie à une réelle progression, à l'échelle individuelle comme à l'échelle collective. (p. 30)

[84] Leur échantillon se divise entre des étudiants pratiquant une activité parascolaire et ceux ayant une activité socio-culturelle.

L'activité artistique parascolaire agit favorablement sur le plan personnel chez les participants.

4.2.2.2 La réussite sur le plan personnel

L'activité artistique parascolaire créé des conditions favorables au développement des habiletés personnelles chez les participants de la présente étude. Ce constat rejoint celui de Freire et Stebbins (2011) :

> [L]es loisirs relèvent d'un contexte de vie constitué de conditions externes particulières qui peuvent favoriser le processus interne et individuel d'autoconstruction. (p. 558)

L'activité artistique parascolaire valorise nécessairement l'expression, ce qui contribue à les enrichir sur le plan personnel. Stebbins (2005), qui analyse les gains associés à la pratique d'un loisir, en fait ressortir deux principaux, soit ceux qui sont essentiellement bénéfiques, d'une part, à la personne et, d'autre part, ceux qui le sont sur le plan interpersonnel. Les gains sur le plan personnel sont au nombre de sept.

> 1. Enrichissement personnel (expériences chères); 2. Réalisation de soi (développement des compétences, des capacités et des connaissances); 3. Expression de soi (enrichissement des compétences, des capacités et des connaissances déjà développées) 4. Image de soi (connue des autres comme un type particulier de participant ayant des loisirs sérieux); 5. Satisfaction personnelle (combinaison de plaisirs tant superficiels que de la satisfaction profonde); 6. Re-création (regénération) de soi par des loisirs sérieux après une journée de travail; 7. Retour sur l'investissement (profit réalisé à la suite d'une activité de loisir sérieuse). [traduction libre de l'auteure] (p. 187)

La liste de Stebbins (2005) s'applique au vécu des participants à la présente recherche, particulièrement sur le plan de l'enrichissement, de la valorisation, de l'assurance et de la confiance qu'ils gagnent grâce à leur pratique artistique parascolaire (Bergin, 1992). Ils perçoivent ainsi dans la pratique de leur activité artistique un moyen de s'investir plus encore, tout en étant davantage volontaires. L'ensemble de ces gratifications les engagent, d'une part,

à renouveler l'expérience dans le temps et, d'autre part, à les motiver à fournir des efforts, à la fois dans les apprentissages formels et non formels. Ils sont davantage concentrés, plus persévérants et plus confiants. Ces gains contribuent également à leur réussite sur le plan interpersonnel.

4.2.2.3 La réussite sur le plan interpersonnel

Bien souvent, la pratique d'une activité artistique parascolaire se réalise dans un cadre collectif qui contribue à bonifier les compétences interpersonnelles. Dans le cadre de leur activité artistique parascolaire, les participants expérimentent la valeur de l'entraide et de la solidarité, mais ils traversent également des situations de défis. Par le fait même de travailler avec d'autres figures d'autorité, tels que des artistes, des intervenants en loisir ou d'autres élèves qui sont porteurs d'autres histoires sociales qu'ils n'auraient pas côtoyées sans leur pratique artistique. (Verdeil, 1995). Ces constats rejoignent ceux de Lacour (2015) :

> Dès les premières séances, la hiérarchie scolaire (les forts, les faibles, les cancres) est battue en brèche : certains, habitués à tout réussir, doivent se mettre en danger pour affronter une difficulté insoupçonnée; d'autres, abonnés aux mauvaises notes, font des propositions étonnantes qui suscitent l'admiration. Le regard que chacun porte sur l'autre et sur soi-même s'en trouve modifié, et bien des élèves en grande difficulté acquièrent rapidement une meilleure image d'eux-mêmes. Revalorisés aux yeux de tous, ils abordent les apprentissages scolaires dans de meilleures conditions. Les bons élèves, quant à eux, ayant découvert des espaces de progression insoupçonnés, trouvent de quoi échapper à l'ennui. (p. 30)

En effet, les résultats de la présente recherche montrent que l'activité artistique parascolaire est l'occasion de se faire de nouveaux amis, de faire de nouvelles rencontres artistiques, notamment intergénérationnelles, qui permettent aux participants de constituer une collectivité artistique, à leur échelle, qu'ils n'auraient pas expérimenté en dehors de celle-ci.

Plusieurs recherches (CSE, 1988; 1994; Josée et Bartel, 2007; Roy, 2011) montrent qu'une activité parascolaire tend non seulement à développer un sentiment d'appartenance face au milieu scolaire, mais également à encourager la prise d'initiatives afin d'améliorer la qualité de vie scolaire, voire à révéler ses incohérences et dysfonctionnements. C'est le cas tant pour une activité pratiquée à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'institution scolaire. À ce titre, le rapport Rioux (1969) fait remarquer le rôle intégrateur joué par la pratique artistique :

> L'art travaille à l'éducation de l'esprit du temps. De par sa double nature, dès le commencement, l'art est un fait social. Il est facteur d'intégration de l'[h]omme à l'[h]omme, de l'[h]omme à la société, de l'[h]omme au monde. (p. 82).

Ces constats se situent en lien avec les expériences de Louisa, d'Amel et de Tim qui se préoccupent de la qualité de leur milieu et s'interrogent sur des notions sociétales, telles que la pluralité, la justice sociale et l'équité, etc. Amel confie s'être aussi engagée à la peinture de la murale au sein de son école pour l'embellir afin de rompre avec une esthétique qu'elle juge austère. Elle vise également à être exposée en vue de représenter la diversité au sein de son école, tel un lieu de reproduction de la beauté. Un autre exemple est celui de Louisa qui se dit engagée politiquement dans sa poésie, dont plusieurs poèmes traitent de l'immigration, de la discrimination, du consumérisme, etc. Enfin, Tim avoue écrire sur le décrochage scolaire afin de participer à la conscientisation de son milieu éducatif, à partir de sa propre expérience personnelle. Ainsi, ils se forgent « l'esprit du temps » par le biais de l'activité artistique parascolaire. À cet égard, « le rôle intégrateur » mis de l'avant par Rioux (1969) n'est pas statique, mais mouvant. Ils sont en « re-création » :

> En lui-même l'art n'est pas un facteur de cohésion sociale ni de dissolution. Si parfois il reflète l'ordre de la société, généralement il le conteste et anticipe un nouvel ordre. Il surgit si profondément du soi dans l'expérience d'un manque qu'il ne peut que contester. (p. 82)

De même, Stebbins (2005) parle de gains sociaux. Il en dénombre trois principaux quant au fait de pratiquer un loisir sérieux. Il parle de gains à l'échelle sociale en termes de :

> 1. Attirance (ou attraction) sociale (fréquentation d'autres participants à des loisirs sérieux, de clients en tant que bénévoles, de la participation à l'aspect social de l'activité); 2. Réalisation de groupe (effort collectif pour réaliser un projet de loisir sérieux; sentiment d'aider, d'être nécessaire, d'être altruiste); 3. Contribution au maintien et au développement du groupe (y compris le sentiment d'aider, d'être nécessaire, d'être altruiste en apportant sa contribution). [traduction libre de l'auteure] (p. 187)

Un dernier aspect de cette sous-partie concerne la relation que les enseignants développent, à titre de bénévole, lorsqu'ils animent des activités artistiques parascolaires. Les résultats de la présente recherche illustrent que les élèves qui participent à ces activités (dont l'animateur est un enseignant bénévole de leur école) contribuent à l'instauration de liens enrichissants avec l'enseignant. Pour celui-ci, l'expérience l'enrichit et transforme ses activités pédagogiques, puisque, selon Lacour (2015) :

> C'est d'abord un changement dans les relations entre professeur et élèves : l'enseignant n'est plus perçu comme celui qui s'efforce tant bien que mal de transmettre un savoir pour lequel les élèves montrent bien peu d'appétence, mais comme un adulte qui détient certaines connaissances et savoir-faire et les met au service d'une collaboration. Au fil des exercices puis des répétitions, chacun s'efforce de faire mieux, en puisant dans le regard critique et les conseils de l'adulte des éléments qui lui permettent d'avancer. En observant les propositions de leurs camarades et en analysant les spectacles auxquels ils assistent, les élèves développent rapidement un regard critique à la fois affuté et bienveillant : identifier les points forts et les réussites pour construire, repérer les faiblesses et les problèmes pour y remédier ensemble. (p. 30)

Grâce à leur pratique artistique parascolaire, les participants gagnent en compétences. C'est ce qui les poussent à poursuivre leur implication d'années en années (certains ont débuté leur activité artistique parascolaire il y a trois ans, tandis que pour d'autres, elle est supérieure à cinq années de pratique). Chez les participantes à la peinture de la murale, l'implication s'élève à

une année, mais certaines confient leur volonté de s'investir éventuellement au sein de l'organisme communautaire qui encadre cette activité à leur école, un projet piloté par MU Montréal dont la mission est :

> Embellir Montréal en réalisant des murales ancrées dans les communautés locales. Le cœur de sa démarche : créer des murales pour voir et vivre l'art au quotidien, pour déclencher une transformation sociale […]. Parce que l'art éveille, émeut et touche les gens, parce que l'art suscite des rencontres spontanées et significatives, parce que l'art nourrit au quotidien le rapport à la ville et à l'autre, MU veut le faire voir et le faire vivre! En faisant de la démocratisation de l'art un des axes principaux de sa mission […]. MU rend ainsi hommage à la beauté et à la richesse de l'expérience humaine et collective des quartiers de la métropole.[85]

L'organisme MU, tout comme la volonté de s'investir au sein dudit organisme dans le temps, est un exemple tout à fait éclairant sur l'aspect social que peut prendre l'art. Plusieurs travaux de recherche s'interrogent au sujet du rôle de l'art dans des contextes d'inégalité sociale, de pauvreté ou de marginalité sociale. Estrella (2010; cité dans UNESCO, 2011) parle d'un véritable travail social en tant qu'artiste, afin de bâtir des rapports horizontaux et non hiérarchiques entre l'objet artistique (notamment la musique, la danse, théâtre et l'écriture) et les tranches sociales subalternes et paupérisées de la société. Son travail montre l'importance de l'activité artistique dans le développement social et culturel d'une communauté.

L'activité artistique, ici, détient une vocation sociale. Selon Bourdieu et Darbel (1969), avant que l'art ne devienne un objet en soi, il a toujours eu une fonction. Des fonctions de rite, de fête et de symbole (Duvignaud, 1967; cité dans Péquignot, 2005). Aujourd'hui, l'art assimile ceux qui ont y ont accès, c'est-à-dire la classe dirigeante (Bourdieu et Darbel, 1969). Cette position est également défendue par Dewey (1934; 2005[86]) qui s'inscrit en faux avec la définition kantienne de l'art, à savoir d'envisager « l'art pour l'art » (p. 37). *A contrario*, selon l'auteur,

[85] https://mumtl.org/a-propos/vision/
[86] Année de parution suivie de la date de traduction du livre.

l'art doit se placer au cœur des sociétés et porter des projets pédagogiques, politiques et sociaux :

> Sous le rythme présent dans tout art et dans toute œuvre de l'art se tient […] le fondement structurant les relations entre l'être vivant et son environnement. […] L'art répond à de multiples fins […]. Il sert la vie plus qu'il ne prescrit un mode de vie défini et limité. (p. 14)[87]

Le cas d'Adeline[88] jette un éclairage sur ce que Bourdieu et Darbel (1969) cherchent à visibiliser, soit : « La genèse et la structure de la disposition à l'égard des œuvres culturelles » (p. 35). Autrement formulé, les attitudes et pratiques culturelles appellent à des conditions sociales précises. Le fait de peindre depuis la prime enfance, par exemple, permet de valider l'existence d'un rapport de continuité entre les pratiques familiales et certaines appétences artistiques parascolaires. C'est le cas d'Adeline qui confie avoir développé un attachement, voire une passion, non seulement pour la peinture, mais avec une multitude d'activités artistiques[89]. Une pratique artistique parascolaire, telle une routine depuis l'enfance, nécessite de s'intéresser aux schèmes de pensées et d'agir propres au milieu familial. Sa mère est une lectrice aguerrie[90], elle peint, écrit et elle est publiée, elle est par ailleurs très engagée dans la réussite de ses quatre enfants[91]. Ces résultats, bien que n'étant pas liés aux questions de recherche, se situent dans le même sens que ceux d'Octobre et al. (2011, p. 74-75), à savoir que la pratique d'activités artistiques est davantage présente dans le cas où le climat familial les favorise. La transmission, en matière de culture, ne se réduit donc pas au travail des parents sur les enfants, car il s'agit davantage d'une question de climat familial que de projet éducatif; les

---

[87] Préface de R. Shusterman.
[88] Ainsi que deux autres participantes (Louisa et Laure) de l'échantillon. Nous choisissons de prendre l'exemple d'Adeline, le plus évocateur.
[89] Elle joue de la guitare, en train d'apprendre à jouer du ukulélé, elle écrit, etc.
[90] Littérature, journaux, revues, etc.
[91] En discutant avec la mère, nous avons pu noter un engagement éducatif qui prône le développement global de l'enfant, qui vise aussi leur épanouissement, le développement d'un plein potentiel des adolescents, le développement de leurs goûts culturels, etc. Par ailleurs, elle écrit en particulier au sujet de la douance.

transmissions culturelles fonctionnant mieux par imprégnation, de manière implicite, que par inculcation.

Ainsi, les parents qui pratiquent une activité artistique influence positivement plus des deux tiers des enfants à faire de même (68,5 %), contre 39 % des enfants dont les parents n'ont pas d'activité artistique, ce qui atteste de l'importance de la transmission de la pratique artistique.

La pratique artistique routinière d'Adeline remonte à son enfance est déterminée par les structures structurantes, pour décrire sa pratique en termes bourdieusiens, inhérentes à son milieu familial. Elle incorpore un style de vie, des pratiques et des goûts ce qui révèle son *habitus* (Bourdieu, 1980). De surcroît, Adeline est la participante qui estimait que ses difficultés scolaires sont liées principalement à l'ennui qu'elle rencontre parfois en classe. Elle s'arrange, alors, avec ses enseignants afin de s'adonner à des activités de lecture et d'écriture lorsqu'elle termine son travail en classe, avec avance.

> […] un effet de l'instruction reçue : la liberté de se libérer des contraintes scolaires n'appartient qu'à ceux qui ont suffisamment assimilé la culture scolaire pour intérioriser l'attitude affranchie à l'égard de la culture scolaire qu'enseigne une École si profondément pénétrée des valeurs des classes dominantes qu'elle reprend à son compte la dévalorisation mondaine des pratiques scolaires. (Bourdieu et Darbel, 1969, p. 93)

En dernier lieu, il est important de préciser que tous les participants affirment que le transport pour se rendre à leur activité artistique parascolaire est un facteur négligeable, puisqu'elle se déroule soit à leur école, soit à proximité du domicile familial, ou au sein de celui-ci pour certains cas. Toutefois, les participants s'y engageraient-ils si celle-ci ne se situait ni près de chez eux ni au sein de leur école ou de leur milieu familial? Il serait intéressant d'étudier cette question lors d'une prochaine recherche, pour établir si le lieu où se déroule l'activité constitue une condition à la pratique.

En somme, l'activité artistique parascolaire ouvre le champ à l'acquisition de multiples savoirs (Beauchamp, 1998; Valentin, 2006; Güven et al.; cité dans Brougère, 2008). Dans ce cadre, le vécu des participants les amène à développer leurs habiletés personnelles et interpersonnelles auprès d'un large public, qui ne se limitent pas uniquement à un niveau, à une classe ou à leurs enseignants réguliers. Leur activité artistique parascolaire les conduit à vivre des expériences positives tout au long de leur parcours éducatif, ce qui nourrit leur motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art, en les menant à vivre une réelle expérience esthétique.

4.2.1 Expérience esthétique parascolaire

Les résultats de la présente recherche mettent en lumière que la pratique d'une activité artistique parascolaire renferme un certain nombre d'exigences tout en produisant auprès des participants l'émergence d'une expérience esthétique au sens du rapport Rioux (1969).

Premièrement, l'ensemble des participants souligne le caractère exigeant lié à la pratique de leur activité artistique, en termes de temps et d'efforts, d'engagement, de création et, pour certains, en termes financiers. Ces résultats se situent en lien avec ceux de Gingras (2007) qui observe que la somme d'heures investie dans les activités parascolaires est généralement très importante. Si, pour la plupart des élèves, cette somme comporte des effets bénéfiques, tels qu'un sentiment de bien-être et de réalisation, elle peut mener à ce qu'elle nomme « la surcharge parascolaire » (p. 5). Sur ce point, aucun des participants à la recherche n'a évoqué d'aspects négatifs liés à la somme d'heures investies, malgré le processus de création exigeant. Ce constat confirme les résultats de Gingras (2007), à l'effet que nombre d'heures consacrées à une activité parascolaire s'avère positif dans la mesure où elles « procurent une multitude d'opportunités d'exercer ses capacités, de prendre des décisions, de faire ce que l'on aime et d'interagir avec des personnes qui ont des intérêts similaires » (p. 14).

Deuxièmement, leur expérience artistique parascolaire s'apparente à une expérience esthétique. À ce titre, rappelons qu'ils pratiquent la danse classique et moderne, qu'ils jouent d'un instrument de musique, qu'ils dessinent et peignent, qu'ils composent des textes et les interprètent. Chacune des activités artistiques dispose d'un langage symbolique propre auquel ils sont exposés, d'une part, et avec lequel ils interagissent, d'autre part. Si l'on prend l'exemple de Koréane et Laure qui font de la danse classique et moderne, cette activité artistique leur permet d'apprendre les symboles du ballet classique et d'en maîtriser les techniques et mouvements spécifiques. Celle-ci exige disciple, endurance, travail d'équipe, concentration et coordination, sous le regard affuté de leur chorégraphe :

> Jacques-Dalcroze a écrit que la danse est « l'art d'exprimer les émotions à l'aide de mouvements corporels rythmés ». On peut dire que la danse est à la fois une plastique du mouvement et le rythme intérieur d'une musique jouée par le corps. (Rapport Rioux, 1969, p. 121)

La danse moderne est plus libre que la danse classique. En effet, cette première « [e]st une forme d'expression plus souple et qui peut convenir plus particulièrement à l'externalisation de la personnalité dans l'esprit d'une éducation artistique globale ». (*Ibid.*)

Nawelle joue du saxophone dans le club de musique dans son école. Elle joue de l'alto et du ténor. Son activité réclame concentration, persévérance et travail d'équipe. Dans le cadre du club, elle pratique plusieurs œuvres mineures et participent à nombreuses représentations et concours régionaux.

Quant à Hong, Inès et Amel, elles participent à la peinture d'une murale dans leurs écoles, situées à Montréal, par l'entremise de MU Montréal. L'univers de l'activité d'arts plastiques fait appel à de multiples matériaux et permet de développer des connaissances sur les œuvres majeures et locales, notamment les artistes qui organisent des ateliers préparatoires auprès des

écoles. La pratique de cette activité artistique leur demande de l'énergie, de la créativité et de l'imagination.

Adeline qui pratique le dessin et la peinture mentionne que les heures passées à peindre et à dessiner lui réclame son temps, du matériel onéreux et un grand attachement, soit « un grand intérêt et une grande passion ». Par ailleurs, elle utilise du matériel numérique et non numérique.

Pour ce qui est de Louisa, Lutin et Tim, ils pratiquent le *slam* de poésie. Les deux premiers *slament* au sein d'un club à leur école. Quant à Tim, il le pratique au sein d'un club organisé par la bibliothèque de sa ville, animé par des sommités[92] du milieu du *slam* en Outaouais. Le *slam* est un mot anglais se traduisant par « claquement », un genre de joute verbale et orale « consistant à déclamer en public des textes poétiques, en les scandant (Le Robert). La pratique poétique du *slam* est issue « [d]'une riche tradition de la récitation poétique communautaire remontant au XIXe siècle, pour ce qui est de la chanson surtout, et au tournant des années 1970 en ce qui concerne la poésie orale » (Paré, 2015, p. 89), au Québec et Canada francophone. La caractéristique principale du *slam*, avancée par les trois participants, est l'expression orale d'un écrit, ancrée dans un quotidien, avec une totale liberté. L'esthétique de leur création est protéiforme dans la structure, dans la musicalité, dans la formation des mots et des idées. Ainsi, ils ont recours à des procédés linguistiques, tels que les jeux de mots, les mots valises, les figures de styles, les néologismes, et plus encore. Ils créent un univers langagier à part entière au travers de la langue, des sons et des significations syntaxiques sous lesquels se cachent une émotion et une sensibilité édifiées. Ils suscitent à la fois matière à réfléchir et admiration auprès de ceux qui écoutent leurs déclamations.

> Corinne Tyszler soulignait que la poésie *slam* peut entraîner une refonte de l'univers symbolique de la langue : « Les rappeurs et les *slameurs* infligent ainsi des torsions, des brisures à la langue française, qui nous obligent du même coup à ne pas oublier que la langue appartient à tous ceux qui la parlent. » (Paré, 2015, p. 90)

[92] Notamment Diane Bouchard, artiste *slameuse* de la région de l'Outaouais.

Rappelons comment Louisa et Lutin évoquent leur investissement au sein de leur club de *slam* et dont leur goût de l'effort conjugué à celui de l'enseignant responsable dudit club, les ont menés à un concours d'envergure provinciale et internationale. *Idem* pour Tim dont les performances publiques de *slam* lui valent des propositions de publication et des commandes dans sa région.

Dans le cadre de leur pratique artistique parascolaire, les participants sont au contact d'œuvres artistiques connues et moins connues. Ils manipulent des instruments et différents matériaux, ils jouent par leur corps et stylisent gestes et mouvements, ils manient des textes et la langue, etc. Toutes ces actions contribuent à une démarche créative, imaginaire et émotionnelle dense. À cet effet, les expériences de Louisa et d'Adeline les amènent parfois à être emportées par ce qu'elles composent ou peignent des heures durant. Ce constat rejoint celui de Dewey (1934; 2005[93]) :

> Dans l'une des lettres qu'il a adressées à son frère Van Gogh, je note que « les émotions sont parfois si fortes que l'on travaille sans savoir que l'on travaille et que les coups de pinceau suivent avec une cohérence semblable à celle qui relie les mots d'un discours ou d'une lettre ». Une telle richesse d'émotion et une telle spontanéité de l'expression ne sont toutefois l'apanage que de ceux qui se sont immergés dans des expériences de situations objectives; de ceux qui se sont longtemps absorbés dans l'observation de matériaux qui ont des liens entre eux et dont l'imagination est depuis longtemps occupée à reconstruire ce qu'ils voient et entendent. (p. 137)

Ce constat est également relevé par le Rapport Rioux (1969), qui stipule que « [l]'éducation artistique n'a pas de fin. Elle est toujours en quête de l'œuvre unique; elle est sans cesse une invitation à la participation et à l'expérience profonde et totale » (p. 129). Ainsi, l'activité parascolaire est un temps social, situé à la périphérie du temps scolaire, qui possède la capacité

[93] Année de parution de la traduction du livre.

de générer des expériences artistiques et esthétiques significatives, comme tendent à le montrer les résultats de la présente recherche.

L'activité artistique est un objet commun à beaucoup d'expériences, qu'elles soient formelles ou non formelles (Dewey, 2005). L'éducation artistique formelle ne possède pas le monopole de l'expérience esthétique. Dans cette optique, la création d'objets artistiques destinés à l'expérience esthétique ne peut pas en constituer le point de départ, selon Dewey (2005). Ce point de départ est plutôt une prise de conscience enracinée dans l'expérience de la vie des individus (Dewey, 2005). À ce titre, l'art ne peut se limiter à la matérialité d'une œuvre, car l'expérience esthétique s'ancre dans le champ de l'émotion et de l'affectivité. Ainsi, l'art n'est pas séparé du quotidien et de ce que vivent et perçoivent les participants au cours de cette expérience esthétique. Ce qui rejoint le constat de Dewey (2005) :

> Il s'agit de restaurer cette continuité entre ces formes raffinées et plus intense de l'expérience que sont les œuvres d'art et les actions, souffrances, et événements quotidiens universellement reconnus comme des éléments constitutifs de l'expérience. Les sommets des montagnes ne flottent pas dans le ciel sans aucun support; on ne peut pas non plus dire qu'ils sont tout simplement posés sur la terre. Ils sont la terre même, dans un de ces modes de fonctionnement visibles. (p. 30)

Les participants de la présente étude révèlent vivre une expérience artistique parascolaire avec une certaine intensité qui les nourrit à divers titres. Une intensité générée par leur ouvrage artistique. En ce sens, elle est une expérience esthétique : « Si l'éducation artistique ne peut avoir qu'un objectif irréductible, spécifique : l'expérience esthétique, elle, a de multiples effets dont les plus importants sont le développement de la créativité, de l'affectivité, de la perception et du sens social » (Rapport Rioux, 1969)[94].

Les résultats de la présente recherche pointe le fait que l'activité artistique parascolaire encourage les participants à développer leur intérêt face à la pratique de l'art. Ce temps social

[94] http://classiques.uqac.ca/contemporains/rioux_marcel/education_artistique/education_artistique_texte.html

à l'extérieur des heures de classe peut se penser comme un espace hétérotopique, pour reprendre l'expression foucaldienne. Chez Foucault (1984), la société se conçoit au travers d'espaces antagoniques où se jouent des relations de pouvoir et de résistance. L'éducation artistique formelle est l'un de ces espaces, alors que l'éducation artistique non formelle en est un autre, soit un contre-espace, un espace autre : une hétérotopie (Foucault, 1984) :

> Nous vivons à l'intérieur d'un ensemble de relations qui définissent des emplacements irréductibles les uns aux autres et absolument non superposables. […] Parmi tous ces emplacements, certains d'entre qui ont la curieuse propriété d'être en rapport avec tous les autres emplacements, mais sur un mode tel qu'ils suspendent, neutralisent ou inversent l'ensemble des rapports qui se trouvent, par eux, désignés, reflétés ou réfléchis. (p. 2)[95]

Il ne s'agit pas ici d'opposer l'éducation artistique formelle à l'éducation artistique non formelle, mais de mettre en évidence que la première jouit *objectivement* d'une plus grande légitimité que la seconde. Donc, la seconde doit constamment se prouver, prouver sa légitimer, de la même manière que la première le fait par rapport aux enseignements jugés « fondamentaux »[96]. Même s'il semble inutile, aujourd'hui, de douter de l'enracinement des arts à l'école. Ils jouissent d'une grande notoriété symboliquement. L'activité artistique parascolaire en dépit de son emplacement périphérique agit au cœur de l'expérience scolaire des participants : ils s'y sentent bien, accomplis, doublement motivés face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art, à la faveur d'une plus grande réussite scolaire, éducative et sociale.

---

[95] « L'œuvre immense de Bachelard, les descriptions des phénoménologues nous ont appris que nous ne vivons pas dans un espace homogène et vide, mais, au contraire, dans un espace qui est tout chargé de qualités, un espace, qui est peut-être aussi hanté de fantasmes; l'espace de notre perception première, celui de nos rêveries, celui de nos passions détiennent en eux-mêmes des qualités qui sont comme intrinsèque; c'est un espace léger, éthéré, transparent, ou bien c'est un espace obscur, rocailleurs, encombré : c'est un espace d'en haut, c'est un espace des cimes, ou c'est au contraire un espace d'en bas, un espace de la boue, c'est un espace qui peut être courant comme l'eau vive, c'est un espace qui peut être fixé, figé comme la pierre ou comme le cristal » (Foucault, 1984, p. 2).

[96] C'est un enjeu de lutte pour l'éducation artistique formelle par rapport aux matières dites fondamentales car dans le système scolaire, les disciplines sont hiérarchisées. Si on parle « vulgairement » de disciplines dures ou premières c'est aussi pour se distinguer des disciplines qu'on juge douces ou secondaires. Lors du colloque : *50 après le Rapport Rioux. Cultiver l'enseignement des arts au Québec* qui s'est tenu à l'UQAM en 2018, une des préoccupations émises par la directrice du département des arts de l'UQAM c'est le statut qu'elle juge encore précaire de l'enseignement des arts par rapport aux autres matières. Selon elle il est impératif de lutter pour éviter que les arts en tant que disciplines ne soient relayés à un statut « parascolaire ».

À cet effet, les conditions et la structure de l'activité artistique parascolaire lui permettent d'échapper à une uniformisation propre au cadre scolaire, tout en rendant possible l'atteinte d'un certain nombre d'objectifs liés aux bénéfices et aux avantages tant individuels que collectifs chez les participants.

Lorsque les élèves ne suivent ni un programme de concentration en arts c'est-à-dire une éducation artistique formelle ou ne sont ni issus d'un milieu familial disposé à l'appréciation des arts, de la culture et des savoirs où les pratiques culturelles foisonnent, que reste-t-il? Le parascolaire. Lequel demeure un espace social capable, d'une part, de générer de multiples apprentissages et d'autre part, de répondre à l'appétence pour l'art, afin de vivre des expériences artistiques et esthétiques réelles. D'où l'importance que le Gouvernement du Québec dote le milieu scolaire d'une politique concernant l'activité artistique parascolaire, dans le sillon *révolutionnaire* initié par le Rapport Rioux, il y a une cinquantaine d'années. Ne pas y donner suite signifie de reléguer la responsabilité de la transmission culturelle aux familles dont on sait que le capital culturel, économique, social et symbolique, pour reprendre la terminologie bourdieusienne (Bourdieu, 1980), est loin d'être homogène et demeure encore bien inégal. Que soit déployée une véritable « éducation au loisir » (Deschênes, 2013, p. 222) culturel. Selon Bourdieu et Darbel (1969),

> [L]'institution scolaire parviendra-t-elle à se substituer partiellement aux instances traditionnelles de transmission en travaillant directement à procurer la familiarité avec les œuvres que présuppose toute éducation artistique, le produit de son action risquent toujours d'apparaître comme le substitut dévalorisé de la disposition conforme aussi longtemps que la représentation dominante de la disposition cultivée continue à s'imposer comme la seule légitime et aussi longtemps que l'action scolaire coexiste avec les modes de transmission qui sont en harmonie avec cette représentation idéologique parce qu'il la fonde et la justifie. (p. 105-106)

4.3 Synthèse des résultats

La présente recherche vise à mieux connaître et comprendre le rôle que les activités artistiques parascolaires jouent sur le plan de la motivation chez les élèves du secondaire. Quant aux objectifs, il s'agit de mieux connaître et comprendre la relation entre une activité artistique parascolaire et la motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art. Cette partie expose la synthèse des résultats obtenus à la présente recherche, aux trois dimensions découlant de la problématique de recherche ayant émergé lors du traitement et de l'analyse des données recueillies auprès de l'échantillon des participants à l'étude. La première dimension met en exergue le rôle joué par l'activité artistique parascolaire, la deuxième présente la relation entre l'activité artistique parascolaire et la réussite scolaire, éducative et sociale. Quant à la troisième dimension présente la relation entre une activité artistique parascolaire et la motivation face à l'école et face à la pratique de l'art.

L'activité artistique parascolaire constitue un instrument de réussite sur les plans scolaire, éducatif et social chez les participants. Sur le plan scolaire, cette réussite s'observe en termes de développement des connaissances qu'ils acquièrent (sur la discipline artistique en matière de contenus techniques et historiques). Elle s'observe également en termes de développement des compétences personnelles (sensibilité, engagement, attention et assurance) et interpersonnelles (coopération, esprit de corps, apprendre des autres). Enfin, la motivation appuie et renforce leur volonté, leur ténacité et leur caractère. À cet égard, Stebbins (2005) montre à travers ses recherches qu'une activité parascolaire offre à ses usagers de véritables bénéfices, tant personnels que sociaux (épanouissement et accomplissement individuel et avec les autres). L'ensemble de ces connaissances, compétences et bénéfices sont garants d'une plus grande motivation pour la réussite scolaire, éducative et sociale.

La troisième dimension aborde la relation entre une activité artistique parascolaire et la motivation des participants face à l'école, d'une part, et face à la pratique de l'art, d'autre part. L'éducation est un système normé et normatif qui inculque des limites (Bourdieu et Darbel, 1969); et plusieurs participants à l'étude verbalisent leurs frustrations à cet égard. Lesquelles peuvent affecter leur niveau de motivation. L'espace en mesure de relancer leur motivation se trouve être le parascolaire. Une activité artistique parascolaire induit, chez les dix participants de la recherche, de la motivation face à l'école. Ils décrivent ainsi vivre un regain d'énergie nourrissant leur motivation vis-à-vis de leur institution scolaire. Cette pratique est source de valorisation, elle-même subséquente à l'augmentation du sentiment de compétence lors de la pratique artistique parascolaire, ce qui opère positivement sur leur motivation. Non seulement ils sont davantage motivés envers l'école, mais ils démontrent également une plus grande motivation face à la pratique de l'art, de même qu'une plus grande volonté de performer à l'école et en dehors de celle-ci sur le plan artistique.

Enfin, les résultats de la recherche révèlent une troisième dimension portant sur l'expérience esthétique vécue dans le cadre d'une activité artistique parascolaire qui admet, selon l'expérience des participants, un processus exigeant en termes de temps et d'efforts, d'engagement, de création et de coût financier; tout en agissant sur les plans cognitifs et affectifs. Cette activité artistique parascolaire que les participants pratiquent les engage entièrement. Elle leur permet également de développer leur personnalité créatrice, en plus d'extérioriser celle-ci, parfois inhibée par les routines et l'appareil scolaires formels jugés coercitifs. Cette expérience les amène à vivre une expérience de la beauté à travers un véritable processus de création, où leurs sentiments et affects sont en adéquation avec leur pratique artistique. Cette expérience du beau est générateur d'une énergie nouvelle, en leur faisant ressentir une force propre, une sorte d'intensité durant leur immersion artistique parascolaire. Cette expérience intense les amène à ressentir une forme de liberté et d'autonomie, de même

que la découverte d'un lieu de rupture avec l'appareil d'enseignement. Ces sentiments influencent positivement leur esprit créateur. Il s'agit également d'un lieu de sociabilité, par le développement de nouvelles relations interpersonnelles. Enfin, l'ensemble des participants y voient une ouverture éventuelle pour le choix d'une voie universitaire ou l'exercice d'un métier sur le plan professionnel. Le Tableau 7 présente la synthèse des résultats obtenus aux trois dimensions et 12 sous-dimensions de la recherche.

Tableau 7

Dimensions et sous-dimensions des résultats de l'étude

Dimension 1 L'activité artistique parascolaire	Dimension 2 Relation entre l'activité artistique parascolaire et la réussite	Dimensions 3 Relation entre l'activité artistique parascolaire et la motivation
Processus de création exigeant en termes de : - Temps et efforts - Engagement - Création - Financier (matériel d'art	Scolaire : Continuité entre les apprentissages scolaires – parascolaires - Compétences personnelles, académiques générées	Stimulation de la motivation face à l'école - Engagement - Valorisation - Attention
Expérience esthétique réelle - Ancrée dans les situations matérielles - Affectivité - Esprit créateur	Éducative : Continuité entre les apprentissages familiaux et parascolaires Effet positif sur le cheminement éducatif - Accomplissement - Bien-être - Exutoire	Stimulation de la motivation face à la pratique de l'art : - Approfondissement de l'activité artistique; - Découverte d'autres formes d'art - Engagement et appréciation des activités artistiques parascolaires
Recherche du beau - Intensification	Sociale : Développement de relations interpersonnelles Sentiment de liberté et d'autonomie Découverte d'un lieu de rupture	Stimulation de la motivation face à l'orientation future Ouverture - Voie universitaire et professionnelle

Conclusion

L'activité artistique parascolaire tient une place prépondérante dans le cheminement des participants à l'étude. Les résultats de la présente recherche montrent qu'elle contribue au développement et à l'enrichissement cognitifs, sociocognitifs et affectifs chez les participants, ce qui appuie leur réussite scolaire, éducative et sociale. De plus, prendre part à une activité artistique parascolaire entretient la motivation chez les participants, et ce, sur différents plans : elle renouvelle l'intérêt face à l'école, elle stimule face à la pratique de l'art et face à leur avenir professionnel. Enfin, la participation à une telle activité concourt à ériger la personnalité créatrice des participants.

Les résultats de la recherche semblent indiquer qu'une activité artistique parascolaire répond à trois principales décisions culturelles, à trois volontés distinctes. Qu'elles soient stratégiques ou utilitaristes ou, encore, instrumentalisées, on note premièrement une volonté d'accroître ses compétences et de les peaufiner afin de mieux réussir, car les participants de cette première catégorie sont conscients de leurs conditions sociales objectives qu'ils jugent parfois lacunaires. Deuxièmement, nous observons une corrélation entre la pratique artistique parascolaire et les pratiques culturelles familiales chez ceux issus d'un milieu cultivé, déjà investi dans l'appréciation des arts. Enfin, une troisième décision s'apparente à une volonté artistique qui, elle-même, répond à un intérêt pour l'art que certains participants parviennent à combler durant leur activité parascolaire.

En termes de pistes éventuelles de recherche, nous serions tentés d'interroger une potentielle spécificité de l'activité artistique parascolaire. Dans quelle mesure l'activité artistique parascolaire s'affranchit-elle de l'ordre artistique formel (si tant est que l'élève puisse le faire ou qu'on veuille le laisser faire, car l'activité artistique parascolaire reste somme toute une émanation de l'école, de la famille et sûrement d'une économie de marché des arts visant à les vulgariser pour répondre aux besoins du marché)? L'activité artistique parascolaire ne constitue-t-elle pas à la fois ce contre-espace (Foucault, 1984) favorable à l'émergence de

multiples avantages, tels que cités précédemment, en appuyant positivement le parcours éducatif chez les élèves, tout en représentant un lieu de rupture et de liberté (tel que mis de l'avant par plusieurs participants) en mesure de rompre avec l'idée d'un art sacralisé et noble? Nous ne sommes pas en mesure de répondre à ces questions et formulons le souhait qu'elles fassent l'objet d'une éventuelle étude, en vue de mieux connaitre les relations entre l'éducation artistique formelle et non formelle.

En dernière analyse, ce travail de recherche milite pour une plus vaste éducation artistique non formelle à destination de tous les élèves (pas seulement à ceux qui y seraient prédisposés au sens bourdieusien). Laquelle concourt conjointement à enrichir leurs connaissances et leurs compétences, en ayant le potentiel de répondre éventuellement à leurs aspirations futures (professionnelles ou non). Nous pensons qu'elle doit tout particulièrement procurer aux élèves des expériences esthétiques et artistiques dont ils pourraient avoir besoin pour ne pas se laisser écarter ou s'éliminer d'eux-mêmes du champ artistique que ce soit en qualités de futurs consommateurs et ou de futurs artisans[97] des arts. Dans cette perspective, l'idée de la démocratisation des arts est pertinente à condition qu'elle s'affranchisse des règles du jeu de la distinction (Bourdieu et Darbel, 1969). La mission de démocratiser les arts soulève un certain nombre d'interrogations[98] et demeure encore un objectif qui peinera à se réaliser efficacement aussi longtemps qu'elle tentera de dissimuler l'hégémonie qui la sous-tend (Germain-Thomas, 2020).

[97] Au sens de « pratiquer un art, une technique même esthétique. Cet emploi cumule les sens d'artisan et d'artiste » (Le Robert).
[98] Comment choisit-on quel art doit être vulgarisé, sur quelle base? De qui et pour qui? Il serait opportun de faire la généalogie de la démocratisation de la pratique artistique.

Références

Archambault, J., Gagné, M. et Ouellet, G. (1986). *Réussir à l'école. Guide méthodologique de la démarche d'amélioration du rendement scolaire*. Commission des écoles catholiques de Montréal.

Ansart, P. et Akoun, A. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Seuil.

Azdouz, R. (2004). Le partenariat école-milieu : une compétence professionnelle à construire. *Vie Pédagogique*, 133. http ://bel.uqtr.ca/80/

Baby, A. (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire comprendre et mieux intervenir* (pp. 1-14). PUL.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnel*. De Boeck.

Beauchamp, H. (1992). Une si belle passion. *Jeu. Revue de théâtre*, 65, 67-73. http ://id.erudit.org/iderudit/29658ac

Beauchamp, H. (1998). *Le théâtre adolescent*. Logiques.

Bélanger, P. et Rocher, G. (1975). *Rapport Rioux, la société, la culture et l'éducation.* Hurtubise HMH. http ://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_rioux/societe_culture_et_education/societe_culture_et_education.pdf

Belleau, H., Bayard, C. et Péarron, D. (2002). *Portrait des jeunes de 12-18 ans de Bordeaux-Cartierville*. Rapport de recherche. CHSLD et CLSC Bordeaux-Cartierville. https ://www.academia.edu/1365898/Rapport_de_recherche._Portrait_des_jeunes_de_12_%C3%A0_18_ans_de_Bordeaux-Cartierville

Bergin, D. A. (1992). Leisure Activity, Motivation, and Academic Achievement in High School Students. *Journal of Leisure Research*, *24*(3), 225.

Bernard, P. Y. (2015). *Le décrochage scolaire*. PUF, 72-84.

Bisaillon, R. (1992). *La réussite éducative de chaque élève : une responsabilité partagée*. Dans Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et Fédération des enseignants et enseignantes des commissions scolaires (dirs.), *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques* (pp. 5-26). Centrale de l'enseignement du Québec/Éditions Saint-Martin.

Bouchard, P. et St-Amand, J.-C. (1996). Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, *21*(10), 1-17. https ://www.jstor.org/stable/1495061?seq=1

Bouchard, M. (2002). *La réussite scolaire et les activités parascolaires* [mémoire inédit de maîtrise en éducation]. Université Laval.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Éditions A. Colin.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction.* Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Seuil.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique.* Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1969). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédée de trois études d'ethnologie kabyle*. Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, *7*(3), 325-347.

Bourdieu, P. et Darbel, A. (1969). *Pour l'amour de l'art.* Éditions de Minuit.

Bouysse, V., Saint-Marc, C., Richon, H-G. et Claus, P. (2008). *Le travail des élèves en dehors de la classe : état des lieux et conditions d'efficacité*. Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale. Ministère de l'Éducation nationale.

Brougère, G. (2009). *Loisirs et apprentissage*. Dans G. Brougère (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp.119-129). PUF.

Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Éducation et Sociétés*, *10*(5), 20.

Brougère, G. (1995). *Jeu et Éducation*. L'Harmattan.

Burniaux, J. (1968). *La réussite scolaire. Études et loisirs de 13 à 17 ans*. Éditions Universitaires.

Cantin, A. et Dubuc, S. (1993). *Facteurs d'intégration et réussite aux études à la première session*. Cégep de Joliette.

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche. *Éducation et francophonie*, *39*(1), 156-182.

Collerette, P. et Robertson, A. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : préventions et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(3), 687-707. http ://id.erudit.org/iderudit/013915ar

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean. (2017). *Portrait de la persévérance scolaire.* https ://crepas.qc.ca/perseverance-scolaire/portrait-regional/

Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec (1969). *Rapport Rioux*. https ://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3393234?docref=CmPvyT3ghaTa9jkd0X91tQ

Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1964). *Rapport Parent*. https ://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4007670?docref=dSGLU9VxbUrQJPvd1M5Hxg&docsearchtext=rapport%20Parent

Conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale. (2005). *Plan de cohésion sociale, 2005-2009*. https ://www.cnle.gouv.fr/plan-de-cohesion-sociale-2005-2009.html# :~ :text=Le%20plan%20de%20coh%C3%A9sion%20sociale,'exclusion%20qui%20l'accompagne

Conseil supérieur de l'éducation. (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Avis au ministre de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'Éducation. Avis au ministre de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Avis au ministre de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue d'étudiants*. Avis au ministre de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Les activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation*. Avis au ministre de l'Éducation. Avis au ministre de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1988). *L'éducation artistique à l'école.* Avis au ministre de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B. et Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *91*(2), 369-372.

Darveau, P. et Viau, R. (1997). *La motivation des enfants. Le rôle des parents*. Éditions ERPI.

Deschênes, G. (2013). Questionnement prospectif à partir de quelques tendances sociales et de leurs impacts sur le loisir. *Loisir*, *37*(3), 205-231.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans.* Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle. Éditions Odile Jacob / UNESCO.

Deslandes, R. (2004). *Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissages et du développement des jeunes*. Rapport de recherche. CTREQ, http ://rire.ctreq.qc.ca/les-relations-ecole-famille-communaute-au-France-des-apprentissages-et-du-developpement-des-jeunes/#page

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève Une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recherche. CQRS /MEQ. http://www3.education.gouv.qc.ca/agirautrement/OutilsDocum/CommunEduc.pdf

Deslandes, R. et Potvin, P. (1998). Le milieu familial et la réussite éducative des adolescents : que peut faire l'école pour favoriser la participation parentale dans la réussite des adolescents? *Bulletin du CRIRES*, 9, 1-4.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative*. McGraw-Hill.

Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience.* Gallimard.

Donnat, O. (2004). Transmettre une passion culturelle. *Développement culturel*, *143*, 1-12. http://www.culture.gouv.fr/culture/editions/r-devc/dc143.pdf

Dubé, L. et Brault-Labbé, A. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez les étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *42*(2), 80-92.

Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir*. Seuil.

Durkheim, É. (2005). *Éducation et sociologie* (9e éd.). PUF, 51.

Durut-Bellat, M. (2002). *Les inégalité sociales à l'école. Genèses et Mythes*. PUF.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press. https://eric.ed.gov/?id=ED454322

Estrella, M. A. (2010). L'importance fondamentale de la pratique artistique dans la formation de la personnalité. *Museum International*, *62*(3), 26-30.

Fenouillet, F. (2005). La motivation : perspectives en formation. *Recherche en soins infirmiers, 4*(83), 100-109.

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., et Potvin, P. (2006). Facteurs personnelles, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *8*(2). https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2005-v8-n2-ncre0753/1017531ar.pdf

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, *36*(3), 219-231.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitative*. Chenelière Éducation.

Foucault, M. (2001). Des espaces autres. *Dits et Écrits II*, *1976-1988*. Quarto Gallimard.

Foucault, M. (1984, octobre). Dits et écrits, « Des espaces autres ». Conférence présentée au Centre d'études architecturales, le 14 mars 1967). *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46-49.

Freire, T. et Stebbins, R. A. (2011). Activités de loisir optimales et développement des adolescents : un rapprochement entre les perspectives psychologiques et sociologiques. Dans C. Martin-Krum et C. Taquinio (Éds.), *Traité de psychologie positive : fondements théoriques et implications pratiques* (pp. 557-576). De Boeck.

Friedman, R., Deci, E. L., Elliot, A. J., Moller, A. C. et Aarts, H. (2010). Motivational synchronicity: Priming motivational orientations with observations of others' behaviors. *Motivation and Emotion*, *34*(1), 34-38. http://dx.doi.org/10.1007/s11031-009-9151-3

Gagné, M.-P. et Archambault, J. (1987). La motivation et le rendement scolaire de l'élève. *Revue des sciences de l'éducation*, *13*(2), 290-305. https://www.erudit.org/en/journals/rse/1987-v13-n2-rse3546/900567ar/

Gauthier, R. (1992). Le rapport Rioux, vingt-cinq ans plus tard. *Vie des Arts*, 12-17. http://id.erudit.org/iderudit/53640ac

Germain-Thomas, P. (2020). La démocratisation culturelle, illusion ou utopie en devenir? *Quaderni 99*(100), 81-95.

Gingras, I. (2007). S'impliquer dans l'éducation des enfants, mais pas trop non plus : la balance clé pour le bien-être des enfants. Rapport de recherche. Université McGill. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_2004-2005_isabelle.gingras.pdf

Girard, A. (1967). La réussite sociale. *Population*, *23*(3), 562-563. https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1968_num_23_3_11642?q=r%E9ussite+sociale

Gouvernement du Québec. (2017). *Loi sur l'instruction publique*. Éditeur officiel du Québec. http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf

Guay, F., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. Dans D. M. McInerney, H. Marsh, R. G. Craven et F. Guay (Eds.), *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development*, 109-133.

Gurtner, J.-L., Gulfi, A., Monnard, I. et Schumacher, J. (2010). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence? *Revue française de pédagogie*, 155. http://journals.openedition.org/rfp/73

Güven, İ., Özdemir, P. et Adigüzel, O. (Eds.). (2008). *International Congress of Drama / Theater in education*. SMG Yayincilik.

Huberman, A. M. et Miles, M. B. (2003). L'analyse des données qualitatives. De Boeck.

Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire! *Informations sociales*, 141, 74-85. https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-5-page-74.htm

Gouvernement du Québec. (2017). *Loi sur l'instruction publique*. Chapitre III. 2.3. http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3

Hill Stratégie. (2011). La participation aux activités artistiques et de lecture des enfants en dehors de l'école en 2008. Un premier examen des données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. *Regard statistique sur les arts*, *10*(1). http://www.hillstrategies.com/fr/content/la-participation-aux-activit%C3%A9sartistiques-et-de-lecture-des-enfants-en-dehors-de-l%E2%80%99%C3%A9cole-en

Ruel, P. H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, *13*(2), 239-259.

Ingram, C. (2016). *What do kids learn from looking at art?* http://artcuratorforkids.com/what-do-kids-learn-from-looking-at-art/

Institut de la statistique du Québec. (2018). Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. *Santé et bien-être* (Tome 1). Gouvernement du Québec.

Institut de la statistique du Québec. (2012). L'enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. *Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé et leurs habitudes de vie* (Tome 1). Gouvernement du Québec.

Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. PUL.

Lacour, M. (2015). Réussir grâce à la pratique artistique. *Cahiers Pédagogiques,* 519.

Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., De Blois, L., Gervais, F. et al. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche. *Éducation et Francophonie*, *39*(1), 156-182. http://id.erudit.org/iderudit/1004335ar

Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y, Lenoir, A., Lenoir, Y. et Tarrisse, B. (2010). Étude évaluative des impacts du programme « famille, école, communauté, réussir ensemble » (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves « à risque » au primaire ». Rapport final de recherche. Université de Sherbrooke.

Lauret, J.-M. (2014). *L'art fait-il grandir? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Éditions de l'Attribut.

Lee, B. et Benoit, J. (2007). Qu'est-ce qui motive des adolescents à s'inscrire à un programme spécialisé en musique? *The Canadian Music Educator*, *48*(3), 26-32.

Lepailleur, M. (2001). La culture, pour donner des racines et des ailes. *Québec Français*, 121, 30-33. http://id.erudit.org/iderudit/55958ac

Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É. et Marcotte, D. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, *33*(3), 647-662.

Lieury, A. et Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire* (2e éd.). Dunod.

Maehr, M., Pintrich, P. et Linnenbrink, E. (2002). Motivation and achievement. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning*. MacMillan.

Mahoney, J. L., Cairns, B. D. et Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of educational of psychology*, *95*(2), 409-418.

Mahoney, J. (2000). School Extracurricular Activity Participation as a Moderator in the Development of Antisocial Patterns. *Child development, 71*(2), 502-516.

Mailloux, C. (2013). L'effet du loisir sur la persévérance et la réussite scolaires. *Bulletin de l'Observatoire québécois du loisir, 10*(12), 1-4. https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/F

Marceau, F. (1996). *Une étude exploratoire de conditions favorables à la réussite scolaire du point de vue d'étudiants du secondaire qui réussissent*. [Mémoire inédit de maîtrise en éducation]. Université du Québec à Chicoutimi.

Marceau, C. et Gendron-Langevin, M. (2015). L'Émergence de Voix Distinctes : pratiques singulières de l'art dramatique à l'école et dans la communauté. *Revista. Brasileira de Estudois da Presença*, *5*(2), 287-312. http://www.scielo.br/pdf/rbep/v5n2/2237-2660-rbep-5-02-00287.pdf

Mauss, M. (2013). Chapitre premier. Notion de technique du corps. Dans M. Mauss, *Sociologie et anthropologie*. PUF, 363-372.

Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Éducation et société, 13*(1), 193-208. https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2004-1-page-193.htm

Ministère de la Culture et des Communications. (2016). *Enquête sur les pratiques culturelles des Québécois, 2014. Faits saillants*. Gouvernement du Québec. https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/Survol27.pdf

Ministère de la Culture et de la Communication. (2008). *Les pratiques culturelles des Français. Pratiques en amateur*. http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/08resultat_chap8.php

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Coup de pouce à la réussite! Des pistes d'action pour la persévérance et la réussite scolaires au secondaire*. Gouvernement du Québec. http://collections.banq.qc.c a/ark:/52327/2021463

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Motivation, soutien et évaluation. Les clés de la réussite des élèves. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *L'école tout un programme : énoncé de politique éducative*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle* (Chap. 8 : domaine des arts). Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2005a). *Rapport du groupe de travail sur les frais exigés des parents*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/rapport-du-groupe-de-travail-sur-les-frais-exiges-des-parents-2005/

Ministère de l'Éducation du Québec. (2005b). *Et si la participation faisait la différence. Les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/1-pfeq_chap1.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (1992). Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative. Gouvernement du Québec. https://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/n otice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000280601&queryId=ce1c4cba-0812-4e96-9b24-e16a75a3431d&posInSet=2

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.* Gouvernement du Québec. https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2021a). *Diplomation et qualification au secondaire 2021*. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Rapport_diplomation_qualif_CS_sec_ed2021.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2021b). *Taux de sortis sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Methodologie-2018-2019.pdf

Monti, C. et Solvès, J. (2000). *L'Art pour quoi faire? À l'école, dans nos vies, une étincelle*. Éditions Autrement.

Morin, M.-T. (1992). De l'intégration des arts dans nos écoles. *Liaison*, *66*, 14-15. http://id.erudit.org/iderudit/42532ac

Observatoire de la culture et des communications du Québec. (2011). *Le développement des pratiques culturelles chez les enfants*. Gouvernement du Québec. http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/culture/bulletins/optique-culture-26.pdf

Octobre, S. Détrez, C. Mercklé, P. et Berthomier, N. (2011). La diversification des formes de la transmission culturelle : quelques éléments de réflexion à partir d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des adolescents. *Recherches familiales*, *1*(8), 71-80.

Octobre, S. (2004*). Les loisirs culturels des 6-14 ans*. La Documentation française.

Page, C. (2006). *Éduquer par le Jeu Dramatique : pratique théâtrale et éducation*. ESF.

Paquin, M. et Papillon, S. (1997). L'assistance éducative parentale : programme d'interventions en milieu familial auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire. *Éducation et francophonie*, *25*(2), 118-131.

Paré, F. (2015). Esthétique du Slam et de la poésie orale dans la région frontalière de Gatineau-Ottawa. *Voix et Images*, *40*(2), 89-103.

Péquignot, B. (2013). *Sociologie des arts* (2e éd.). Armand Colin.

Péquignot, B. (2005). La sociologie de l'art et de la culture en France : un état des lieux. *Sociedade e Estado, 20*(2), 303-335.

Potvin, P. et Lacroix, M-È. (2009). La motivation scolaire. CTREQ. http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/

Pronovost, G. (dir.). (2010). *Familles et réussite éducative. Actes du 10e Symposium québécois de recherche sur la famille*. PUQ.

Roucous, N. (2007). Le loisir de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle. *Revue française de pédagogie*, *160*, 63-73.

Roy, J. (2011). *Quête identitaire et réussite scolaire : une étude de cas. La pratique d'activités parascolaires dans le réseau collégial*. PUQ.

Royer, C. et Pronovost, G. (2004). *Les valeurs des jeunes.* PUQ.

Ruel, P.-H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, 132, 239-259.

Saint-Jacques, D. (2006). Le potentiel des arts. *Vie Pédagogique, 141*, 35-37. http://id.erudit.org/iderudit/52509ac

Salamon, R. Swendsen, J. D. et Husky, M. (2012). Comportement et activités extra-scolaires : une étude en vie quotidienne de l'échec et de la réussite scolaire. *Annales Médico-Psychologiques*, *172*, 268-272.

Sauvé, L., Renaud, L. et Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, *33*(1), 89-107.

Sheldon, S. B. et Van Voorhis, F. L. (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, *15*(2), 125-148.

Stebbins, R. A. (2005). Inclinaison to participate in organized serious leisure: an exploration of role of costs, rewards and lifestyle. *Leisure,* 29, 183-201.

Sue, R. (2006). Les temps nouveaux de l'éducation. *Revue du Mauss*, *28*(2), 193-203.

Sue, R. (1994). *Temps et ordre social.* PUF.

Sue, R. (1993). *Le Loisir.* PUF.

Sue, R. (1980). *Le Loisir.* PUF.

Thibault, A. (2009). Petit guide de la concertation municipale-scolaire : 10 conditions gagnantes. *Bulletin de l'Observatoire québécois du loisir*, *7*(6). http://bel.uqtr.ca/1691/

Thibault, A., Mailloux, C. et Leclerc, D. (2012). *L'impact du loisir sur la persévérance et la réussite scolaire. Bibliographie commentée*. Conseil québécois du loisir. http://bel.uqtr.ca/id/eprint/1920/

UNESCO. (2006). Semaine internationale de l'éducation artistique. http://www.unesco.org/new/fr/culture/themes/creativity/arts-education

UNESCO. (1976). Les Résolutions de la 19e Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038F.pdf

UNESCO. (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme. http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. *Revue canadienne des sciences du comportement*, *21*(3), 323-349.

Vallerand, R. J. et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Vigot.

Verdeil, J. (1995). Théâtre et pédagogie. À propos du théâtre scolaire. *Les Cahiers pédagogiques, CRAP*, 337, 1-6.

Viau, R. (2000, avril-mai). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique,* 115, 5-8.

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

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. ESF.

Zazzo, B. (1962). La représentation de la réussite chez les adolescents. *Enfance, 15*(3), 275-289.

Annexe A

Grille d’entrevue

I. L'activité artistique parascolaire

Comment as-tu découvert cette activité?

Qu'est-ce que ça te demande pour réaliser cette activité?

Peux-tu me parler de ton activité et de ta participation à celle-ci?

Comment te sens-tu avant de faire cette activité artistique?

Comment te sens-tu durant l'activité?

Comment te sens-tu, une fois l'activité terminée?

II. La motivation

a) Facteurs internes

- Facteurs relatifs à l'individu :

Comment qualifierais-tu ton intérêt vis-à-vis de l'école?

Comment te sens-tu quand tu rencontres des difficultés? À ton avis, c'est lié à quoi?

Comment te sens-tu quand tu rencontres des succès. À ton avis, c'est lié à quoi?

b) Facteurs externes

- Facteurs relatifs à la vie de l'élève, tels que la famille, les pairs, travail d'appoint :

Famille

Comment ça se passe à la maison quand tu réussis à l'école?

Est-ce que tes parents t'aident lorsque tu fais fasse à des difficultés scolaires ? Comment cela se déroule?

Comment ça se passe à la maison quand tu réussis dans ton activité artistique parascolaire?

Amis

Parle- moi de tes amis proches

Quelle est l'opinion de tes amis vis-à-vis de ton activité artistique parascolaire?

As-tu des amis qui font les mêmes activités que toi? Comment ça se passe?

Travail d'appoint :

Si tu travailles comment te sens-tu par rapport à celui-ci?

- Facteurs relatifs à la classe, à(aux) enseignant(s) :

Comment te sens-tu dans ta(tes) classe(s)?

Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ta(tes) classe(s)? Et inversement, qu'est-ce que tu n'aimes pas dans ta(tes) classe(s)?

Qu'est-ce qui attire ton attention quand tu es dans ta(tes) classe(s)?

Comment tu qualifierais l'ambiance générale dans ta classe?

Est-ce que tu as une matière ou une activité préférée? À ton avis, c'est lié à quoi?

Comment tu évaluerais tes enseignants? Comment tes enseignants agissent lorsque tu réussis et inversement quand tu as des difficultés?

- Facteurs relatif à l'école :

Comment te sens-tu à l'école?

Qu'est-ce que tu aimes le plus à ton école? Et inversement, qu'est-ce que tu détestes le plus à ton école?

- Facteurs relatif à la société :

Qu'est-ce que tu comptes faire après le secondaire?

Qu'aimerais-tu faire comme travail plus tard?

III. La relation entre l'activité artistique parascolaire et la motivation face à la réussite à l'école

Quand tu réussis à l'école comment l'expliques-tu? C'est grâce à qui, à quoi?

Comment te sens-tu depuis que tu pratiques ton activité artistique (vis-à-vis de ta réussite à l'école)? Sens-tu une progression? Comment tu l'expliques?

Dans quelle mesure ta participation à cette activité artistique parascolaire suscite-t-elle une motivation pour réussir à l'école?

Penses-tu continuer à aller à l'école après ton secondaire (cégep, université)?

Penses-tu réussir à l'école post-secondaire?

IV. La relation entre l'activité artistique parascolaire et la motivation face à la pratique de l'art

Quand tu réussis ton activité artistique, comment l'expliques-tu? C'est grâce à qui, à quoi?

Comment te sens-tu en art depuis que tu fais ton activité artistique?

Dans quelle mesure ta participation à cette activité artistique parascolaire suscite-t-elle une motivation pour réussir en art?

Est-ce que ça t'arrive de pratiquer ton activité artistique dans d'autres espaces? À d'autres moments?

Penses-tu continuer à faire cette activité après ton secondaire (cégep, université)?

Penses-tu continuer à faire cette activité dans 5 ans, à l'âge adulte?

V. Données socio-démographiques

Âge, sexe, école, classe

Catégorie socio-professionnelle des parents, revenu, scolarité, nationalité

Composition familiale

Lieu d'habitation

Activité artistique parascolaire :

- Quelle activité?
- Qui la dispense?
- Où se déroule-t-elle?
- Pendant combien d'heure par jour/semaine/année?
- À quelle fréquence?
- Depuis combien de temps?
- Avec qui ? Seul(e) ou en groupe?
- Les modalités d'inscription (quand? le prix?)
- Les activités artistiques avec la famille?

Annexes B

Lettre d’information

LETTRE D'INFORMATION

Invitation à participer à un projet de recherche

Titre du projet de recherche : Les activités artistiques parascolaires : instrument pour la réussite

Étudiante-chercheuse : Lalla Hasna El Harrar, étudiante à la Maîtrise en loisir, culture et tourisme
Département d'études en loisir, culture et tourisme
Université du Québec à Trois-Rivières

Directrice de recherche : Maryse Paquin, Ph. D., professeure titulaire
Département d'études en loisir, culture et tourisme
Université du Québec à Trois-Rivières

Par la présente, vous êtes cordialement invité(e) à participer à un projet de recherche, intitulé : « Les activités artistiques parascolaires : instrument pour la réussite ». Ce projet vise à mieux comprendre le rôle que les activités artistiques parascolaires jouent dans la motivation chez les élèves du secondaire.

Puisque vous vous adonnez à des activités artistiques parascolaires, votre participation à la recherche serait grandement appréciée. Votre participation implique de faire la lecture de la présente lettre d'information. Puis, nous vous invitons à réfléchir à cette invitation pendant quelques jours, à en discuter avec vos parents, à poser toutes les questions que vous désirez à l'étudiante-chercheuse responsable de cette recherche. Avant d'accepter d'y participer et de signer le formulaire de consentement, veuillez prendre le temps de le lire attentivement. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche, de sorte que vous puissiez prendre une décision libre, éclairée et continue à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. À ce sujet, nous vous invitons à demander toutes les précisions que vous jugerez utiles à l'étudiante-chercheuse responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche
L'objectif de ce projet de recherche est de mieux connaître et comprendre la relation entre activité artistique parascolaire et la motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art chez les élèves du secondaire.

Nature et durée de votre participation
Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à des questions, lors d'une entrevue de 60 minutes qui sera enregistrée. Lors de l'entrevue nous vous demanderons de répondre à des questions sur votre activité artistique parascolaire. Nous vous demanderons également d'évaluer votre motivation face la réussite à l'école et face à la pratique de l'art.

Avantages ou bénéfices à participer
La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la relation entre une activité artistique parascolaire et la motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art chez les élèves du secondaire est le seul bénéfice prévu à votre participation.

Risques et inconvénients
Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré à l'entrevue de recherche, soit environ 60 minutes, demeure le seul inconvénient. Pour minimiser le niveau de fatigue que vous pourriez ressentir au cours de l'entrevue, si celle-ci survient, vous pourrez l'interrompre et la reporter en tout temps, simplement en formulant la demande verbale à l'étudiante-chercheuse. Un nouveau r.d.v. pourra alors être pris, si vous le désirez, au lieu, au jour et à l'heure qui vous conviendra.

Participation volontaire et retrait de l'étude
Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre d'y participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications, et ce, même une fois que l'entrevue aura débuté.

Vie privée et confidentialité
Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. En vue de conserver votre anonymat, un pseudonyme sera utilisé, lors de la rédaction des résultats de l'étude, si bien qu'il sera impossible de vous identifier individuellement. De plus, les divers documents de l'étude sont codifiés et aucune donnée nominative n'y apparaîtra. Si bien que les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés éventuellement sous forme d'articles, ne permettront pas d'identifier les participants.

Conservation des données
Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Seule l'étudiante-chercheuse y aura accès. Celle-ci a signé un formulaire d'engagement à la confidentialité. Les données seront détruites après la transcription des entrevues, rendues anonymes, en les supprimant de l'ordinateur de l'étudiante-chercheuse en mode « sécurisé ». Elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Responsabilité de l'étudiante-chercheuse
La signature du présent formulaire de consentement libre, éclairé et continu vise à vous garantir le respect des règles et des principes éthiques en vue de la réalisation de la présente recherche. Pour toutes informations ou question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Lallahasna EL Harrar, au (XXX) XXX-XXXX ou à l'adresse suivante : lallahasna.elharrar@uqtr.ca

Surveillance des aspects éthique de la recherche
Cette recherche est approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CEREH) de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [no de certificat] a été émis le [date d'émission].

Comité d'éthique de la recherche sur les êtres humains
Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous pouvez communiquer avec la secrétaire du Comité d'éthique de la recherche sur les êtres humains (CEREH) de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca

Annexe C

Lettre de consentement libre, éclairé et continu des participants

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE, ÉCLAIRÉ ET CONTINU

Titre du projet de recherche

Les activités artistiques parascolaires : instrument pour la réussite

Étudiante-chercheuse
Lalla Hasna EL Harrar, Maîtrise en loisir, culture et tourisme
Département d'études en loisir, culture et tourisme
Université du Québec à Trois-Rivières

Engagement de l'étudiante-chercheuse
Moi, Lalla Hasna EL Harrar, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant
Je, [nom du participant], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet portant sur la relation entre une activité artistique parascolaire et la motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art chez les élèves du secondaire. Je reconnais avoir lu la lettre d'information ci-jointe, dont une copie m'a été remise. Je reconnais également avoir reçu, à ma satisfaction les explications, ainsi que les réponses à toutes mes questions au sujet du projet de recherche. Je consens à être enregistré(e) lors de mon entrevue d'une durée maximum de 60 minutes. Il est entendu que les données recueillies seront conservées de manière confidentielle et de manière à assurer mon anonymat durant la réalisation de la recherche. Ces données seront détruites après la transcription des enregistrements. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, lors de la réalisation de la recherche, même lorsque l'entrevue aura débuté, et ce, sans aucun préjudice et sans devoir justifier ma décision.

- ☐ Je consens à être enregistré(e).
- ☐ Je consens de façon libre, éclairée et continue à participer à cette recherche, à Gatineau.

_____	_____	_____
Nom du/de la participant(e)	Date	Signature
_____	_____	_____
Nom de l'étudiante-chercheuse	Date	Signature

Pour toutes informations ou questions concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Lalla Hasna EL Harrar, au (XXX) XXX-XXXX ou à l'adresse suivante : lallahasna.elharrar@uqtr.ca

Titre du projet de recherche

Les activités artistiques parascolaires : instrument pour la réussite

Étudiante-chercheuse
Lalla Hasna EL Harrar, Maîtrise en loisir, culture et tourisme
Département d'études en loisir, culture et tourisme
Université du Québec à Trois-Rivières

Engagement de l'étudiante-chercheuse
Moi, Lalla Hasna EL Harrar, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du parent [ou tuteur ou curateur]

Je, [nom du parent ou tuteur ou curateur], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet portant sur la relation entre une activité artistique parascolaire et la motivation face à la réussite à l'école et face à la pratique de l'art chez les élèves du secondaire. Je reconnais avoir lu la lettre d'information ci-jointe, dont une copie m'a été remise. Je reconnais également avoir reçu, à ma satisfaction les explications, ainsi que les réponses à toutes mes questions au sujet du projet de recherche. Je consens à ce que mon enfant soit enregistré(e) lors de son entrevue d'une durée maximum de 60 minutes. Il est entendu que les données recueillies seront conservées de manière confidentielle et de manière à lui assurer son anonymat durant la réalisation de la recherche. Ces données seront détruites après la transcription des enregistrements. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision que mon enfant participe ou non à cette recherche. Je comprends que sa participation est entièrement volontaire et qu'il peut décider de se retirer en tout temps, lors de la réalisation de la recherche, même lorsque l'entrevue aura débuté, et ce, sans aucun préjudice et sans devoir justifier sa décision.

- ☐ Je consens à ce que mon enfant soit enregistré(e).
- ☐ Je consens de façon libre, éclairée et continue à ce que mon enfant participe à cette recherche à Gatineau.

_____	_____	_____
Nom du parent	Date	Signature
_____	_____	_____
Nom de l'étudiante-chercheuse	Date	Signature

Pour toutes informations ou questions concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Lalla Hasna EL Harrar, au (XXX) XXX-XXXX ou à l'adresse suivante : lallahasna.elharrar@uqtr.ca