

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

MÉMOIRE

COMME EXIGENCE PARTIELLE À LA
MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR
MIREILLE CARRIER

LA RELATION ENTRE L'ART DRAMATIQUE ET LE CONCEPT DE SOI
D'ÉLÈVES DE DEUXIÈME CYCLE AVEC OU SANS DIFFICULTÉ
D'APPRENTISSAGE

AOÛT 2011

Sommaire

Ce mémoire a pour principal objectif de vérifier la relation entre la pratique de l'art dramatique et le concept de soi d'élèves de deuxième cycle du primaire *avec* ou *sans* difficulté d'apprentissage. De ce nombre, 65 pratiquent l'art dramatique et 80 ne le pratiquent pas. Les élèves en difficulté sont déterminés à partir de la moyenne aux matières de base; ces derniers ayant un rendement inférieur à moins un écart type. L'analyse des résultats indiquent la présence d'une corrélation positive de ,16 ($p < ,05$) entre le concept de soi total et la pratique de l'art dramatique chez les élèves *avec* ou *sans* difficulté d'apprentissage. Toujours pour l'ensemble des élèves, les analyses différenciées indiquent trois liens positifs et significatifs entre la réussite en art dramatique et le concept de soi en écriture à ,25 ($p < ,05$), en épellation à ,38 ($p < ,01$) puis en comportement à ,33 ($p < ,01$). L'intensité de la pratique de l'art dramatique chez les groupes à l'étude (1-2 heure(s)/semaine) peut expliquer les faibles liens observés. Enfin, en ce qui concerne les élèves en difficulté d'apprentissage, les résultats n'indiquent aucune corrélation significative. Ces résultats sont attribuables en partie au faible nombre de sujets en difficulté d'apprentissage et à la faible intensité de la pratique de l'art dramatique.

Remerciements

Ces deux années de recherche m'ont permis de poser une réflexion face à mon champ d'étude. Or, ce temps d'arrêt consacré à l'exploration et à la découverte n'aurait sans doute pas été aussi stimulant sans le soutien de plusieurs personnes significatives. Ainsi, je tiens, en premier lieu, remercier profondément les enfants à qui j'ai enseigné avant la rédaction de ce mémoire; sans qui, je n'aurais sans doute pas ressenti le besoin de mettre sur papier un tel projet. De plus, je remercie Alexandre, avec qui j'ai sûrement pris plus de temps à discuter de ce mémoire qu'à le mettre à terme. Alex m'a permis d'aller au bout de ce projet en ne cessant de m'encourager et de stimuler chez moi des questionnements fondamentaux. Par ailleurs, je dois souligner la grande collaboration de mon directeur, Alain Cadieux; ce guide présent et disponible. Ses judicieux conseils et son approche professionnelle m'ont permis de développer une technique de travail efficace. Je tiens aussi à remercier parents et amis, qui m'ont, de près ou de loin, accompagnés dans cette belle aventure. J'adresse ici un merci spécial à mes collègues et professeurs de l'UQAM, qui ont su contribuer efficacement à la validation de mon questionnaire en art dramatique. Merci aussi aux correcteurs de ce mémoire, grâce à qui ma recherche a pu se bonifier; un merci particulier à Paul Boudreault, qui a non seulement été mon correcteur, mais un accompagnateur tout au long de ma scolarité de deuxième cycle. Enfin, je remercie les directions, parents, enseignants et élèves, sans qui ma recherche n'aurait pu être possible. Parmi ceux-ci, je termine en adressant des remerciements sincères à Mylène, cette enseignante d'art dramatique pétillante et passionnée qui fut, dès notre premier contact, dévouée dans l'élaboration d'un tel projet.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	ii
Remerciements	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures	vii
Introduction	1
Chapitre I - Énoncé de la problématique.....	4
Les conditions favorables à la réussite scolaire	5
Les vertus des arts dans le contexte scolaire.....	8
L'art dramatique et le concept de soi.....	9
Chapitre II - Cadre théorique	13
Le concept de soi.....	14
<i>Nature du concept de soi</i>	14
<i>Genèse du concept de soi</i>	18
<i>Fonctions du concept de soi</i>	22
L'art dramatique.....	29
<i>Nature de l'art dramatique</i>	30
<i>La genèse de l'art dramatique</i>	34
<i>Les fonctions de l'art dramatique</i>	43
Liens entre le concept de soi et l'art dramatique.....	48
Chapitre III - Méthodologie	55
Les participants	56
Les instruments de mesure.....	57
<i>Questionnaire sur le concept de soi</i>	58
<i>Questionnaire sur les compétences des élèves en art dramatique</i>	60
Le déroulement.....	62
La méthode d'analyse des données	64
Chapitre IV - Résultats.....	65
La description des résultats	66
L'analyse.....	69
L'interprétation.....	71
Chapitre V - Discussion	77
Conclusion	85

Références	89
Appendice A - Questionnaire sur le profil des participants	99
Appendice B - Exemple du questionnaire sur le concept de soi.....	101
Appendice C - Questionnaire sur les compétences en art dramatique	103
Appendice D - Présentation du projet de recherche aux directions d'école	107
Appendice E - Formulaire de consentement aux parents.....	112
Appendice F - Certificat d'approbation éthique	115

Liste des tableaux

Tableau 1 - Fidélité et validité du SPPLD	59
Tableau 2 - Chronologie des événements et participation des différents répondants	64
Tableau 3 - Moyennes et écarts types du concept de soi et des compétences en art dramatique	68
Tableau 4 - Corrélations entre la pratique de l'art dramatique et le concept de soi	70
Tableau 5 - Corrélations entre la réussite en art dramatique et le concept de soi	71

Liste des figures

Figure 1 - Cadre théorique : concept de soi	29
Figure 2 - Cadre théorique : concept de soi et art dramatique	48

*Penser en bien de soi quand tout va
bien n'est certainement pas le plus
difficile; en revanche, continuer de
croire en soi quand tout va mal peut se
révéler d'une vraie utilité.*
Martinot, 2001

*Un enfant qui ne sait pas jouer est un
adulte qui ne saura pas penser*
Chateau, 1967

*Ce qui est naturel c'est le jeu, c'est
seulement en jouant que l'enfant ou
l'adulte est capable d'être créatif et
d'utiliser sa personnalité toute entière,
c'est seulement en étant créatif que
l'individu découvre le « soi ».*
Winnicott, 2007

INTRODUCTION

La réussite, dans tout ce qu'elle implique, réussir sa vie, sa carrière, ses études semble être l'un des premiers critères qui importe dans notre société (Lalande, 1998). Tout gravite, en quelque sorte, autour de cette visée qui se manifeste entre autres par le fait d'occuper un bon emploi, de faire de l'argent, d'avoir de bons résultats scolaires notamment (Lalande, 1998). Constituant en quelque sorte le reflet de la société, le monde de l'éducation n'échappe évidemment pas à cette quête persistante de réussite, selon, entre autres, le principe de l'égalité des chances pour tous. Ainsi, en cherchant à faire évoluer tous les élèves dans un environnement sain et juste, les conditions favorables à la réussite des élèves peuvent varier en fonction de nombreux paramètres.

En effet, certains auteurs exposent des conditions gagnantes face à la réussite scolaire en stipulant que certains individus sont plus ou moins disposés à réussir (Boutin & Daneau, 2004; Toczek & Martinot, 2004). À ce sujet, Boutin & Daneau (2004) dressent un portrait des causes de la réussite scolaire sur différents plans, qu'il s'agisse de causes physiques, psychologiques, sociales ou scolaires et périscolaires. Parmi les causes psychologiques, la promotion d'un concept de soi positif des élèves est un aspect fondamental à leur réussite scolaire et sociale. De plus, le fait de varier et d'adapter le curriculum scolaire contribue à la réussite du plus grand nombre. Pour ce faire, la pratique des arts, plus précisément celle de l'art dramatique, retiennent précisément l'attention de cette étude. Celle-ci a pour but de vérifier la relation entre la pratique de

l'art dramatique et le concept de soi des élèves, et ce, *avec* ou *sans* difficulté d'apprentissage.

Pour ce faire, la recherche se divisera en quatre chapitres, le premier aura pour principal objectif d'énoncer la problématique de recherche, suite à quoi le second exposera le cadre théorique, le troisième déterminera les voies méthodologiques empruntées, puis finalement, le quatrième présentera les principaux résultats et l'analyse de la recherche.

CHAPITRE I

ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente les conditions favorables à la réussite scolaire, les vertus des arts en milieu scolaire, puis les liens unissant l'art dramatique au concept de soi. Finalement, ce premier chapitre se termine en présentant les deux questions de recherche.

Les conditions favorables à la réussite scolaire

Les conditions favorables à la réussite scolaire, au succès et à la performance occupent une place prédominante en éducation. En effet, à plusieurs égards, la réussite occupe une place importante, voire dominante, notamment par la mise en place d'un plan de réussite pour tous, central au programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2004). Or, cette omniprésence de la réussite dans l'espace scolaire peut créer, chez certains élèves, une pression, un sentiment d'angoisse, d'inquiétude, et ce, particulièrement chez les élèves du primaire qui font face à leurs premières expériences scolaires (Galant, 2006). C'est précisément ce qu'entend Burns (1979) en stipulant que l'enfant qui entre à l'école fait face à un milieu où il sera évalué beaucoup plus qu'il ne l'aura jamais été dans sa vie. De ce fait, les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou encore ceux qui se sentent incompetents au point de vue scolaire réagissent beaucoup moins bien face aux difficultés (Burns, 1979). Ceux-ci sont, de plus, peu persévérants et gèrent plus difficilement leur stress et leur anxiété que les élèves doués (Galant, 2006). Ainsi, il apparaît qu'en étant sans cesse ramenée aux

aspects de performances, la réussite peut constituer, chez certains, une fin complexe et dévalorisante tant les résultats semblent difficiles à atteindre. Conséquemment, les échecs vécus par les élèves faibles ne font que renforcer ce sentiment d'impuissance (Saint-Laurent, 2008). Il en résulte que ces difficultés à réussir ne sont pas sans impact sur la façon dont les élèves se perçoivent (Saint-Laurent, 2008).

En effet, plusieurs études stipulent que le concept de soi¹ ou l'estime de soi serait directement lié à la réussite scolaire des élèves (Hansford et Hattie, 1982; Marsh, 1992; Pullemann & Allik, 2008), faisant en sorte que les élèves présentant un concept de soi positif dans certaines matières scolaires réussissent mieux que ceux ayant un concept de soi négatif dans ces mêmes matières. Bien que ces auteurs dressent un lien significatif entre concept de soi et réussite scolaire, il apparaît que le concept de soi subit de nombreuses modifications avec l'entrée de l'élève dans le monde scolaire (Saint-Laurent, 2008; Toczek & Martinot, 2004). Glasser (1998) soutient que les enfants entrent à l'école plein d'espoir et tous aussi disposés à apprendre, mais que cette tendance serait freinée dès leurs premiers échecs. D'autre part, Saint-Laurent (2008) note que certains élèves, plus particulièrement les élèves en difficulté d'apprentissage ou à risque, ont un concept de soi plus négatif que ceux sans difficulté d'apprentissage (Lloyd, Wilton & Townsend, 2000; Wigle et DeMoulin, 1999 : cités dans Saint-Laurent, 2008) et que cette façon dont l'enfant se perçoit est garant de son bien-être personnel en influençant non seulement ses interactions avec les autres, mais aussi ses apprentissages.

¹ Dans cette recherche il est à noter que le terme « concept de soi » sera défini à l'intérieur du cadre théorique, puis retenu pour les fins méthodologiques.

Ainsi, pour les élèves en difficulté, ce lien est encore plus fort lorsque ceux-ci se voient échouer dans toutes les matières scolaires. Se faisant, ils en viennent à généraliser la situation d'échec à l'ensemble de leur vécu scolaire (Saint-Laurent, 2008). Par contre, le fait de vivre des expériences scolaires diverses permettrait de développer d'autres capacités que celles visées par les matières de base, en engendrant un vécu scolaire davantage positif; entraînant un impact semblable sur le concept de soi de l'élève (Dunlap, 2004).

Consciente du fait que certains élèves présentent des difficultés à réussir dans les matières de base, il apparaît important de se pencher sur la relation entre le concept de soi des élèves et leur performance dans les autres matières. À cet égard, Boutin et Daneau (2004) dressent un tableau selon lequel il existerait de multiples causes aux plans physique, psychologique, social, scolaire ou périscolaire aidantes ou nuisibles à la réussite des élèves présentant ou non des difficultés d'apprentissage. Certains auteurs se penchent d'ailleurs sur des dimensions précises de ces causes : le contexte social, l'affectivité, les approches de l'enseignement etc. (Toczek & Martinot, 2004). Le vécu scolaire demeurant vaste, l'attention de cette présente recherche portera précisément sur la relation entre une dimension affective importante, soit le concept de soi, qui sera mis en lien avec la discipline de l'art dramatique. En se manifestant bien souvent à l'intérieur des matières de base, les difficultés d'apprentissage constituent un problème lorsque l'environnement scolaire ne propose aucune alternative ou adaptation au curriculum. Le fait de participer et de développer des habiletés en art dramatique peut faire en sorte de diversifier le vécu scolaire de l'élève en le soumettant davantage à des situations de

réussite, ces dernières contribuant à l'augmentation de leur concept de soi. Comme le suggère Galant (2006) le fait d'axer sur une discipline précise, telle que l'art dramatique ne donnant pas lieu à une évaluation formelle, permettrait à l'élève de vivre plus de réussite et de développer positivement son concept de soi (Galant, 2006). L'art dramatique est une discipline prévue dans le curriculum du programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2004), et celle-ci a un impact important sur le développement du concept de soi des élèves (Freeman, Sullivan & Ray Fulton, 2003).

Les vertus des arts dans le contexte scolaire

Dans son ouvrage, Dunlap (2004) présente les bienfaits de la présence des activités en art chez les enfants. L'auteure entend par activités en art, l'importance de la pratique des quatre arts soit : l'art plastique, l'art dramatique, la danse et la musique. Elle soutient que la pratique de ces activités aiderait entre autres les jeunes à développer leur imagination, leur expression, leur sens critique et surtout, leurs habiletés entourant le travail d'équipe. Elle note de plus que la pratique des arts, plus particulièrement chez les élèves à risque, entraînerait l'augmentation de l'estime de soi, des habiletés en communication et même, de la performance scolaire (Dunlap, 2004; Freeman, Sullivan & Ray Fulton, 2003). Glasser (1998), qui s'intéresse particulièrement à la mission éducative de l'école et à ses répercussions chez les enfants, soutient que le volet créatif et le fait de s'adonner à des activités artistiques seraient considérablement dévalués à l'école, privant ainsi les élèves d'une dimension de l'apprentissage touchant le volet social, celui-ci, trop souvent dissocié de la mission de l'école (p.45).

Comerford, Boyes & Reid (2005) notent, quant à eux, les effets positifs de certaines recherches exécutées par le passé, en appuyant sur le fait qu'en plus d'aider les élèves sur le plan motivationnel, la participation de ces derniers à des activités en arts aurait un effet positif sur la réussite. Le champ artistique demeurant assez vaste, il apparaît que peu d'auteurs ont abordé de façon particulière celui de l'art dramatique en lien avec le concept de soi de l'élève (Schnapp & Olsen, 2003; Wright, 2006).

En effet, bien que certains auteurs prétendent que le fait de pratiquer des activités en art augmenterait, chez les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, leur concept de soi (Respress & Lutfi, 2006; Schnapp & Olsen, 2003), très peu de recherches s'intéressent à la relation précise entre l'art dramatique et le concept de soi des jeunes élèves en faisant la distinction entre ceux éprouvant ou non des difficultés d'apprentissage.

L'art dramatique et le concept de soi

Bien que l'art dramatique constitue une forme d'art très ancienne, sa percée dans le curriculum éducatif québécois ne se fait pas encore énormément ressentir (MELS, 2004), les arts les plus dominants demeurant la musique et l'art plastique. Ainsi, la place de l'art dramatique en contexte scolaire, malgré toutes les dimensions positives qu'en rapporte la littérature, demeure limitée dans nos milieux académiques (MELS, 2004; Saint-Jacques, 1998). Ce constat est très alarmant puisqu'il est démontré que l'art dramatique à l'école apporte une toute autre dimension face à l'apprentissage, une dimension qui interpelle plusieurs élèves, et parmi ceux-ci, souvent ceux qui ont le plus

de difficulté à exceller sur le plan scolaire; c'est précisément ici ce qu'entendent de multiples recherches effectuées sur les bienfaits de l'art dramatique chez les élèves en difficulté (Respress & Lutfi, 2006; Schnapp & Olsen, 2003). En faisant partie intégrante de la réussite scolaire de par son approche par compétences, l'art dramatique constitue une voie nouvelle de développement de l'élève, notamment par l'aspect créatif et affectif qu'il développe (MELS, 2004). L'art dramatique constitue une discipline au même titre que les autres, seulement, elle engendre une approche différente face à l'apprentissage. Respress et Lutfi (2006) affirment sur ce point, que la présence des arts dans les milieux scolaires, notamment celui de l'art dramatique, auraient pour effet de transposer l'apprentissage dans un contexte de classe moins formel ou traditionnel, où l'élève se verrait autrement sollicité et où son potentiel créateur serait davantage exploité. Des auteurs clament que le fait d'axer sur une dimension artistique précise, soit celle de l'art dramatique, constitue un moyen efficace de parvenir à impliquer les élèves dans leur milieu scolaire (Respress & Lutfi, 2006). Par contre, le lien entre l'atteinte des compétences des élèves en art dramatique au point de vue technique (assimilation des outils théoriques) et développemental (développement personnel) et le concept de soi semble être une faille dans la littérature sur le sujet ; d'autant plus qu'il est démontré que les élèves ayant des conditions leur permettant de vivre des réussites scolaires par le biais d'une autre matière, comme celle de l'art dramatique, peuvent développer des dimensions positives de leur concept de soi scolaire ou subir une moins forte diminution de leur concept de soi, en allant chercher leur motivation et leur valorisation à travers cette discipline (Heath and Soep, 1998 : cités dans Comerford, Boyes & Reid, 2005). En

effet, l'élève qui ne généralise pas toutes les activités scolaires à des situations d'échecs peut en venir à développer des mécanismes de protection et de valorisation de soi, en s'intéressant davantage, par exemple, à des activités à travers lesquelles il réussit mieux (Galant, 2006).

En somme, dans un premier temps, cette étude tentera de vérifier la relation entre la pratique de l'art dramatique et le concept de soi d'élèves de deuxième cycle. Suite à quoi, l'étude s'attardera à vérifier s'il existe une relation entre l'atteinte des compétences techniques et développementales en art dramatique et le concept de soi d'élèves de deuxième cycle, *avec* ou *sans* difficulté d'apprentissage. Enfin, les retombées de cette recherche pourraient, entre autres, éclairer la relation entre l'art dramatique et le concept de soi, lien ayant, jusqu'à présent, peu été observé; en plus de démontrer les bienfaits de cet art chez les élèves du primaire. Les deux questions et objectifs spécifiques se formulent donc ainsi :

Quelle est la relation entre la pratique de l'art dramatique et le concept de soi d'élèves de deuxième cycle du primaire avec ou sans difficulté d'apprentissage?

Pour cette question, l'objectif consiste à vérifier la relation entre la pratique de l'art dramatique et le concept de soi des élèves de deuxième cycle, qu'ils aient ou non des difficultés d'apprentissage.

Quelle est la relation entre l'atteinte des compétences techniques et développementales en art dramatique et le concept de soi des élèves de deuxième cycle avec ou sans difficulté d'apprentissage?

Pour cette seconde question, l'objectif est de vérifier la relation entre le degré d'atteinte des compétences techniques et développementales en art dramatique et le concept de soi d'élèves de deuxième cycle du primaire, *avec* ou *sans* difficulté d'apprentissage.

Afin de mesurer les deux relations exposées ci-haut, la recherche emploiera une méthodologie quantitative de type corrélationnelle en un temps, soit une seule collecte de données. D'autres informations seront transmises lors du chapitre traitant de la méthodologie de recherche.

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre a pour but de définir et de préciser le concept de soi et l'art dramatique, puis d'exposer les principaux liens qui les unissent.

Le concept de soi

Cette première section de ce chapitre s'attardera à décrire la nature (définitions, dimensions, polarité et réalisme), la genèse (apprentissage et développement) et les fonctions (ce qu'il génère comme comportement sur l'individu) du concept de soi. Étant donné que la majorité de la littérature première sur le concept de soi se situe autour des années 1960 à 1980, les auteurs cités dans cette section seront, pour bon nombre d'entre eux, pionniers de cette période.

Nature du concept de soi

Définitions. Nul doute, les écrits sur le concept de soi ont suscité, au cours des dernières décennies, de nombreux débats théoriques. Parmi ceux-ci, des divergences idéologiques quant aux définitions attribuées à ce concept occupent une place importante. À ce sujet, Combs (1981) examine la définition que font plusieurs auteurs du concept de soi comme « d'une organisation de significations ou de perceptions du soi expérimental de la personne » (traduction libre : p. 6). L'auteur ajoute que le concept de soi n'est pas traité de la même manière chez les différents auteurs qui l'abordent chacun de façon personnelle soit par : le soi en tant qu'objet, que comportement, qu'attitude...

Ainsi, Combs (1981) définit le concept de soi en défendant sa position selon laquelle ce dernier ne serait pas un comportement, mais bien « un produit de la psychologie humaniste phénoménologique-expérimentale désignée pour explorer la vie interne d'une personne. Le concept de soi se voudrait donc une organisation perceptuelle où le comportement en serait le symptôme » (p. 6). Dans son ouvrage *Society and adolescent self-image*, Rosenberg (1989) définit pour sa part le concept de soi comme étant : « Une attitude positive ou négative à l'égard d'un objet particulier nommé le soi ». Ziller (1973) soutient quant à lui que le soi serait défini par notre association avec l'autre. À cette union qu'il nomme le « social trust », il ajoute que le fait de construire notre soi par nos interactions sociales et notre vie en société ferait en sorte que l'individu serait constamment appelé à se comparer, faisant ainsi de l'autre, son référent. Dans le cadre de cette recherche, la définition apparaissant la plus claire, par occurrence celle qui sera retenue, est formulée par Staats (1986) qui définit le concept de soi comme [d']« une constellation d'autodescriptions ou d'auto-étiquettes qu'une personne fait à l'égard d'elle-même » (p. 61).

Dimensions. Trois modèles dimensionnels prédominent lorsqu'il est question du concept de soi : le modèle unidimensionnel, multidimensionnel et hiérarchique (Byrne, 1996; Harter, 1982). Pour cette recherche, c'est la dimension multidimensionnelle qui est retenue. Dans son ouvrage, Martinot (2001) aborde la fonction multidimensionnelle en affirmant que tout individu possède de très nombreuses connaissances ou conceptions de lui-même. Par contre, l'auteure considère important de mentionner qu'à l'intérieur de ces multiples conceptions figure qu'un seul concept de

soi, couramment appelé le *caractère multidimensionnel du concept de soi*. Ainsi, la fonction multidimensionnelle entend qu'une personne peut détenir une bonne estime de soi générale, tout en n'en ayant une mauvaise dans des domaines précis du soi (Martinot, 2001). Dans la conception de son modèle multidimensionnel, Harter (1982, 1998) note que les élèves s'évaluent différemment en fonction des domaines considérés (soi scolaire, physique, comportemental....) aboutissant du coup à un profil correspondant aux différentes situations existentielles formant ensuite le concept de soi général ou global. Toujours selon Harter (1998), les résultats de recherches relèvent clairement qu'à partir de huit ou neuf ans, les enfants peuvent fournir des évaluations globales de leur valeur en tant que personne et peuvent également donner des évaluations spécifiques variant selon les domaines considérés. Toutefois, l'auteure note que plus les enfants sont jeunes, moins ils ont la capacité de s'évaluer globalement (Harter, 1998).

Polarité et le réalisme. La polarité du concept de soi est la valeur ou la charge émotive, souvent exprimée par les mots, présente dans la description qu'une personne fait à l'égard d'elle; cette valeur s'étalant sur un continuum allant du positif au négatif (Maltais & Herry, 1996). L'exemple quant à la polarité d'après la pensée de Rosenberg (1989) sépare en deux pôles les êtres à faible et ceux à haute estime de soi : les « égophobes » (faible estime de soi) et les « égophiles » (haute estime de soi). Maltais & Herry (1996) et Staats (1986) ajoutent à cela que la charge émotive des descriptions avec laquelle certains individus se décrivent peut s'avérer réaliste ou irréaliste selon la correspondance entre celles-ci et les descriptions que les personnes de l'entourage donnent. Ainsi, un concept de soi réaliste se définit comme étant conforme à l'opinion

des autres; il est irréaliste lorsqu'il n'est pas conforme. Turner & Gordon (1981) abordent l'aspect de « *true self* » et de « *Spurious self experience* ». Ils exposent entre autres que le construit subjectif du soi ne peut correspondre précisément à tous les modèles caractéristiques de la personne et que certains domaines font en sorte que l'individu est plus ou moins porté à dire la vérité sur lui-même. Sze & Valentine (2007) apportent l'idée que les élèves en difficulté tombent inévitablement, dans leur parcours scolaire, dans une des trois catégories du regard de soi, soit en *exagérant* leur concept de soi, en le *sous-estimant* ou encore en le considérant de manière *exacte*, et ce, toujours de façon plus ou moins réaliste. Selon James (1998), chaque individu a constamment de lui-même une conscience affective de tonalité moyenne, qui est indépendante des raisons objectives qu'elle peut avoir d'être satisfaite ou mécontente. Ainsi, quelqu'un qui s'estime énormément peut cacher une incurable défiance de ses propres moyens (James, 1998). Pour illustrer cette pensée, Harter explique la théorie de James voulant que l'être humain s'estime exactement d'après ce qu'il prétend être ou faire, en prenant pour mesure de valeur le rapport qu'il y a entre les résultats qu'il obtient et ceux qu'il croit pouvoir obtenir. Ainsi un individu aurait une haute estime de soi dans la mesure où ses succès seraient égaux ou mêmes supérieurs à ses aspirations (*pretentions*) et que si, à l'inverse, les aspirations dépassent les réussites, alors son estime de soi sera faible (théorie de James, 1890 cité : dans Harter, 1998). Il apparaît ainsi que le concept de soi possède plusieurs caractéristiques qui peuvent se combiner créant des formes particulières du soi. Dans ces différentes dimensions, le concept de soi peut donc se

définir comme étant positif/réaliste, positif/irréaliste, négatif/réaliste ou négatif/irréaliste (James, 1998; Maltais & Herry, 1996).

Genèse du concept de soi

La genèse concerne l'apprentissage et le développement du concept de soi. Pour l'expliquer, des auteurs ont fondé leur théorie du développement du concept de soi selon l'idée qu'il constituerait un concept appris, se développant en fonction de multiples expériences de vie (Hattie, 1992; L'Écuyer, 1994). Au cœur des différentes définitions formulées à l'endroit du concept de soi, certains auteurs apportent un regard différent quant à l'évolution du concept de soi à travers le temps. En effet, certains auteurs voient ce concept comme étant évolutif (L'Écuyer, 1978, 1994), par le fait que l'individu est constamment appelé à changer, à évoluer tout au long de son existence. L'Écuyer (1994) suggère que le concept de soi se développe à travers divers stades au cours de toute la vie. Toutefois, la recherche s'attardera qu'aux quatre premiers, ceux-ci recouvrant la période s'étalant de la naissance à l'âge adulte, afin de donner une vue d'ensemble des différentes étapes, tout en considérant que cette présente étude ne vise qu'une seule période de cette évolution, soit l'enfance. Ainsi, le développement du concept de soi selon L'Écuyer (1994) se fait en s'étendant sur des séquences regroupées en âge. Par exemple, au premier stade (0-2 ans), l'auteur note que l'image corporelle de l'enfant est très présente (soi-non-soi). C'est aussi l'étape où les premières relations affectives se développent et que le processus d'émergence de soi est activé.

Le second stade (2-5 ans) se traduit comme la phase d'implantation, de consolidation et de confirmation de soi. À ce stade, le langage se développe à une vitesse fulgurante, l'utilisation de pronoms personnels se fait de plus en plus sentir (je, me, mon, mien), puis apparaît, sur le plan comportemental, l'émergence d'un négativisme et d'une élaboration des bases du concept de soi chez l'enfant, par la construction du sens de l'identité, des identifications et des différenciations.

Le troisième stade (5 à 10-12 ans) regroupe toute la période de l'école primaire. C'est ici que l'école occupe la place de lieu propice à « l'expansion du soi ». L'enfant assume de nouveaux rôles, de nouvelles attentes, de nouveaux défis (succès, échecs). En somme, cette période réorganise la perception du soi de l'enfant, par le fait qu'il soit enclin à s'identifier à des personnes significatives (amis, professeurs, parents).

Finalement, le quatrième stade, s'acheminant de la préadolescence à l'âge adulte (10-12 à 15-18 ans) constitue une période propice à la différenciation et à la reformulation du soi. La maturité physique, la confrontation des points de vue (particulièrement sur le plan académique) et la recherche de l'identité de soi constituent les fondements mêmes de cette période de grands changements. De par ce portrait abordant la construction de la perception de soi, il apparaît que l'individu soit en évolution de l'enfance à l'âge adulte. À ce propos, Rogers (cité dans Burns, 1979) définit l'individu comme étant « toujours à l'état du devenir » (traduction libre : Burns, 1979 p. 43) et que ce changement, cette évolution se voudrait le résultat de la maturation, de l'apprentissage et du mouvement vers la découverte du « vrai soi » (Rogers : cité dans Burns, 1979). Dans son ouvrage, Ziller (1973) établit pour sa part sa

« Helical theory » que L'Écuyer (1978) nomme « théorie spiralée », renfermant cinq composantes du système de changement personnel classées de la plus à la moins susceptible de changement soit : les attitudes – les valeurs – les comportements – les rôles – le concept de soi. Considérant que toutes ces composantes du système de changement personnel sont appelées, dans le parcours de l'individu, à évoluer, Ziller (1973) indique que le concept de soi serait, pour sa part, le seul à être assez stable dans le temps en étant le moins sujet au changement. Ainsi, le concept de soi serait, en somme, développé par la mise en jeu de processus complexes et imbriqués faisant appel aux ressources cognitives, affectives et comportementales de l'être humain (Meram, Eyraud, Fontaine & Oelsner, 2006).

La genèse du concept de soi dans le milieu scolaire. Dans le monde de l'éducation les enseignants sont confrontés à différents types d'élèves, comprenant les élèves plus forts puis les plus faibles. Ces catégories d'élèves subissent aussi une évolution différente de leur estime de soi; les élèves faibles ayant, plus souvent qu'autrement, une estime de soi plus faible que ceux n'éprouvant pas de difficulté d'apprentissage (Archambault & Chouinard, 2003; Harter, 1998). Dans une étude, Hay, Ashman & Kraayenoord (1998) notent que le développement du concept de soi chez les élèves *avec* ou *sans* difficulté d'apprentissage se fait de façon cyclique. Ainsi, les élèves qui reçoivent toujours des commentaires positifs sur ce qu'ils font à l'école enclenchent un cycle positif d'estime de soi qui s'associe aux réussites dans leurs apprentissages. En contrepartie, ceux qui sont sans cesse dévalorisés sur le plan scolaire développent, pour leur part, une spirale cyclique négative, soit par le fait de présenter un concept de soi

davantage négatif, entraînant, entre autres, une démotivation face à l'école (manque d'efforts) puis, l'échec scolaire (Hay, Ashman & Kraayenoord, 1998). Enfin, en réussissant, pour la plupart mieux, les élèves présentant un concept de soi positif seraient beaucoup plus intéressés et motivés par l'école (Hay, Ashman & Kraayenoord, 1998). Inévitablement, le milieu scolaire enclenche certains rapports sociaux faisant évoluer ou provoquant des changements dans la façon dont l'individu se perçoit. À ce sujet, Mead (1963), soutient que la société et les interactions sociales auraient un impact majeur sur le développement du concept de soi de l'individu. Mead (1963) affirme que le soi n'existerait pas à la naissance, mais qu'il se construirait dans la société. Il serait déterminé par les réactions des autres, par les interactions sociales, bref, il serait appelé à se construire progressivement dans l'expérience et l'activité sociale (Goffman, 1959; Mead, 1934 : cités dans Gurney, 1988). Selon Cooley (1998), le sentiment de valeur de soi ne serait pas moins qu'une construction sociale. Ainsi, la perception que nous nous faisons de nous-mêmes serait façonnée par nos interactions avec les autres par le « Looking-glass self » les autres symbolisant des miroirs sociaux (James, 1967). Enfin, l'opinion des autres en viendrait à exercer un poids mental sur notre propre perception de nous : ce que nous imaginons que les autres pensent de nous affecterait ainsi notre l'opinion que nous nous faisons de nous-mêmes (James, 1967). Du coup, l'estime de soi ne serait élevée que dans la mesure où les autres manifesteraient une haute opinion de nous. À ce sujet, une étude de Harter (1990) démontre l'évolution du concept de soi à travers les âges, soit en prétendant que « dans le cas des enfants (pré-adolescents), le jugement de soi dépend de la comparaison sociale. Toutefois, chez les adolescents plus

âgés, cette définition se ferait davantage selon leurs propres croyances et leurs standards internes » (traduction libre : Harter, 1990, p. 356).

Fonctions du concept de soi

Le concept de soi en tant que cause du comportement de la personne. Les fonctions du concept de soi permettent de décrire d'abord le concept de soi en tant que cause du comportement de la personne (Maltais & Herry, 1996). Dans son ouvrage, Burns (1979) consacre un chapitre à l'exploration du concept de soi dans le contexte de l'éducation. Il soutient que l'expérience scolaire est une étape importante dans la vie de l'enfant. Par contre, il s'appuie sur le fait que l'espace scolaire et le côté comparatif et compétitif qu'il entraîne suscite parfois des répercussions sur le concept de soi des élèves. Boutin & Daneau (2004) soutiennent quant à eux que l'école, bien qu'en étant un lieu propice au développement de l'enfant et de ses apprentissages, ne s'en retrouve pas pour autant moins dépourvue des aspects d'évaluation et de performance. Burns (1979) ajoute que l'école fait en sorte que les enfants doués ont tendance à se sentir plus supérieurs et que ceux éprouvant des difficultés se rangent plutôt du côté des inférieurs. L'auteur poursuit son chapitre en expliquant que les enfants entrent à l'école avec un concept de soi formé, mais que celui-ci demeure susceptible à des modifications. C'est un peu ce qu'entend Saint-Laurent (2008) en postulant que les élèves entrent à l'école avec un concept de soi élevé, mais que ce dernier a tendance à diminuer au cours du primaire. Hattie (1992) apporte, pour sa part, l'idée que le concept de soi est relativement varié chez les enfants, mais que cette tendance se modifie à l'adolescence pour laisser place à une hiérarchisation du concept de soi.

De son côté, Rosenberg (1989) s'attarde particulièrement au caractère des « égophobes » (êtres présentant une faible estime de soi) en soutenant que ces derniers se décrivent comme étant des êtres hypersensibles à la critique, éprouvant plusieurs difficultés dans leurs relations interpersonnelles. De plus, Rosenberg entend que « les individus présentant une faible estime de soi manifestent, bien souvent, un comportement de détachement et d'isolation en se plaçant en retrait du monde et en se décrivant comme des êtres plus dociles que dominants » (Rosenberg, 1989, traduction libre : p. 183). Toujours selon Rosenberg (1989), les « égophiles » (êtres présentant une haute estime de soi) se voient, pour leur part, sujets à présenter des comportements tout à fait opposés (Rosenberg, 1989). Dans le contexte scolaire, Sze & Valentine (2007) soutiennent que le comportement des individus est précisément une question de contexte et d'attitude. Ainsi, l'élève qui se sous-estime constamment désire peut-être attirer l'attention sur lui; les auteurs parlent ici de l'idée de lancer un appel à l'aide. Le même pattern se produit lorsque l'élève pose le geste de surévaluer son concept de soi. Ici, les auteurs parlent de cette surévaluation comme d'un outil de protection en faisant voir une autre image, en donnant une autre impression de ce qu'ils sont en réalité. Il est ici possible de référer à Rosenberg (1989), qui disait que les êtres présentant une faible estime d'eux-mêmes montrent, bien souvent, une autre façade « un front » ayant entre autres comme portée de fausser leur véritable personnalité (Rosenberg, 1989).

Comme il a été précédemment mentionné, à l'intérieur des milieux scolaires, les élèves sont bien souvent confrontés à une comparaison des uns envers les autres, faisant en sorte que les plus faibles se sentiront inévitablement influencés négativement

par rapport aux plus forts. De ce fait, certains auteurs se sont penchés sur le sujet qui cherchait à reconnaître les moyens que les élèves faibles en venaient à développer afin de préserver leur estime de soi. En premier lieu, selon Martinot (2001), les élèves faibles ne se considèreraient pas nécessairement sur une base relative à l'échec, précisant tout de même qu'ils n'auraient pas nécessairement une perception véridique d'eux-mêmes (Martinot, 2001). L'auteure note de plus que peu importe si l'élève excelle ou non, il apprendra à développer davantage des conceptions de soi positives que négatives (Martinot, 2001). Finalement, Martinot (2001) explique trois procédés utilisés par les élèves, leur permettant de préserver ou, du moins, de ne pas affecter leur estime de soi. Martinot (2001) parle d'abord d'autocomplaisance, ce procédé s'exerçant par le fait que les élèves faibles s'attribuent la responsabilité de leurs réussites, mais pas celle de leurs échecs. Ces élèves mettent ainsi à crédit leurs bonnes performances et nient leurs échecs. Or, l'auteure remarque que cette façon de faire, bien qu'elle permette à l'élève de protéger son concept de soi, l'empêche de tirer profit de ses erreurs (Martinot, 2001). Le second procédé, lui aussi aidant au maintien d'un concept de soi positif, est celui de l'autohandicap. Ce dernier s'effectue par le fait de créer des obstacles sur le chemin de sa performance, soit, plus précisément, en diminuant l'effort, permettant ainsi la justification de l'échec (Martinot, 2001). Enfin, Martinot (2001) conclut avec le troisième procédé utile à la préservation de l'estime de soi des plus faibles, qui se fait par l'emploi de la désidentification. Celle-ci existe par le fait d'accorder plus ou moins d'importance à certains domaines jugés comme étant menaçant à l'estime de soi. L'auteure note que pratiquer la désidentification entraînera comme résultat

l'impossibilité, pour l'individu, de développer des stratégies de correction susceptibles d'améliorer ses défauts (Martinot, 2001). Ce dernier concept de Martinot est fondé sur l'approche de James 1966 (cité dans : Harter 1990), selon l'idée que la majorité des individus présenteront une haute estime de soi dans les domaines qu'ils jugent importants et où ils performant, puis une faible estime lorsqu'ils auront le sentiment d'être inadéquats dans ces mêmes domaines (Harter, 1990).

Conscient que les comparaisons entre bons et mauvais élèves semblent inévitables en milieux scolaires et toujours dans l'intérêt de préserver leur concept de soi, il apparaît que les élèves en difficulté choisissent, bien souvent, des points de comparaison favorables pour eux (Martinot, 2001). Ce faisant, en définissant ou en pondérant leur conception de soi en grande partie par rapport à autrui, certaines personnes choisissent plutôt de se comparer à des individus plus faibles qu'eux (Martinot, 2001). Or, Martinot (2001) note qu'en agissant de cette façon, certains élèves se sentiront obligés de faire moins bien qu'à leur habitude. Ainsi, dans le but de préserver leur concept de soi intact, les élèves faibles ne choisiront pas de facto la comparaison aux plus forts, mais plutôt celle exercée auprès des plus faibles. Évidemment, cette façon de raisonner ne semble pas de bon augure, puisqu'elle en vient à encourager, ou du moins à valoriser l'échec; et comme l'entend Martinot, l'échec devient, dès lors, ce qui est désirable (Martinot, 2001). À cet égard, trois différentes études sont menées. À l'intérieur de celles-ci, les auteurs Pierrehumbert, Bernasconi & Geldof (1998) abordent l'influence que peut exercer l'expérience scolaire des élèves *avec* ou *sans* difficulté d'apprentissage sur leur estime de soi. Selon leurs recherches,

une de leurs observations entend que l'élève se décrive plus ou moins positivement, qu'il soit comparé à son groupe d'appartenance ou au statut de ce groupe dans une sphère plus grande. Le résultat de leur première étude, comparant élèves *avec* et *sans* difficulté d'apprentissage d'une classe régulière, démontre que la grande majorité des élèves « faibles » se dévalorisent (obtiennent des résultats et une estime de soi plus faibles sur le plan scolaire) lorsqu'ils sont comparés à des élèves plus forts qu'eux. Leur seconde étude compare des élèves au cursus normal à ceux de cursus redoubleurs. Les résultats sont intéressants puisqu'ils démontrent que contrairement à ce que l'on pourrait croire, les élèves au parcours atypique ne se dévalorisent pas nécessairement au point de vue des compétences scolaires. Ainsi, les auteurs émettent l'hypothèse selon laquelle que contrairement à la première étude, les élèves redoubleurs ne sont plus nécessairement catégorisés comme « élèves en difficulté » (Pierrehumbert, Bernasconi & Geldof, 1998), en réussissant mieux dans certaines matières. Enfin, leur troisième étude explore le fait, chez les élèves, de se faire placer en classe spéciale plutôt que d'évoluer en classe ordinaire suite à un redoublement. Les résultats ici sont tout aussi intéressants en soutenant que non seulement ces élèves ne se dévalorisent pas, mais ils se représentent comme étant davantage fiers et confiants que les élèves en parcours régulier (Pierrehumbert, Bernasconi & Geldof, 1998). Les auteurs notent que ce résultat peut être dû au renforcement accru des succès qu'obtiennent ces élèves, permettant du coup le maintien d'une bonne estime. De plus, il s'avère que ces élèves n'ont plus à se comparer à des modèles plus forts qu'eux. Toutefois, comme Martinot (2001) l'a soutenu plus tôt, est-il possible de considérer cette expérience comme étant vraiment bénéfique pour

l'élève que d'entretenir cette fausse perception de lui-même? La valorisation de l'échec ne serait-elle pas inconsciemment en cause?

Le concept de soi en tant que cause du comportement d'autrui. En plus de se décrire en tant que cause du comportement de la personne, le concept de soi se décrit également en tant que cause du comportement d'autrui (Maltais & Herry, 1996 p. 62-63). À cet égard, Gergen (1981) supporte l'idée que les gens apprennent à étiqueter leurs états émotionnels accordés à la circonstance appropriée. L'auteur donne l'exemple que la personne est appelée à changer de comportement selon le contexte et l'identité des êtres avec qui elle est présente; qu'elle soit en présence d'enfants, d'amis, d'étrangers... De là, Harter (1990) note que le soi, dans plusieurs domaines, diffère, en plus de se modifier selon la où les personnes avec qui l'individu se trouve (Harter, 1990). Gergen (1981) soutient, de plus, que les interprétations des comportements dépendent du point de vue de ceux qui observent. Ainsi, un simple sourire pour une personne peut être perçu comme un signe d'affection chez l'autre. Il a été mentionné, lors de la section consacrée à la nature du concept de soi, que certaines personnes peuvent manifester un concept de soi positif ou négatif. Rosenberg (1989) soutient que cette façon de se percevoir, de se définir peut influencer le comportement de la personne. Ainsi, en s'attardant plus précisément sur les «égophobes» individus présentant une faible estime de soi, Rosenberg (1989) décrit le comportement de ces derniers comme empreint de difficulté sur le plan relationnel. En effet, les personnes à faible estime de soi ont tendance à assumer que les autres ne les aiment pas. Selon Maltais & Herry (1996) ces comportements provoquent chez les êtres ayant une plus forte estime un désir

d'évitement; les êtres au concept de soi négatif entraînant ainsi des réponses négatives chez les autres et vice versa (p.63). Meram, Eyraud, Fontaine & Oelsner (2006) notent que se sont les autres qui apprendront à l'individu s'il est digne d'estime ou non. La santé mentale de l'être humain se voit donc développée de et par l'extérieur (Meram, Eyraud, Fontaine & Oelsner, 2006). Dans ce même ordre d'idée, il apparaît aussi que le monde extérieur influence la construction positive du soi (Harter, 1990). Donc, le fait, pour un enfant, de vivre dans un environnement valorisant (parents disponibles, encourageants, aimants...) stimule ses efforts de maîtrise de son concept de soi positif, en lui apprenant à se construire un modèle interne du soi aimant, compétent et confiant (Harter, 1990). Évidemment, les auteurs notent que le contraire est, inévitablement, tout aussi vrai (Bowlby, 1982 : cité dans Harter, 1998, Harter, 1990).

Afin de permettre un survol des principaux termes discutés lors de cette section sur le concept de soi, le schéma présenté à la figure 1 permet de retracer les points importants dont il a été question.

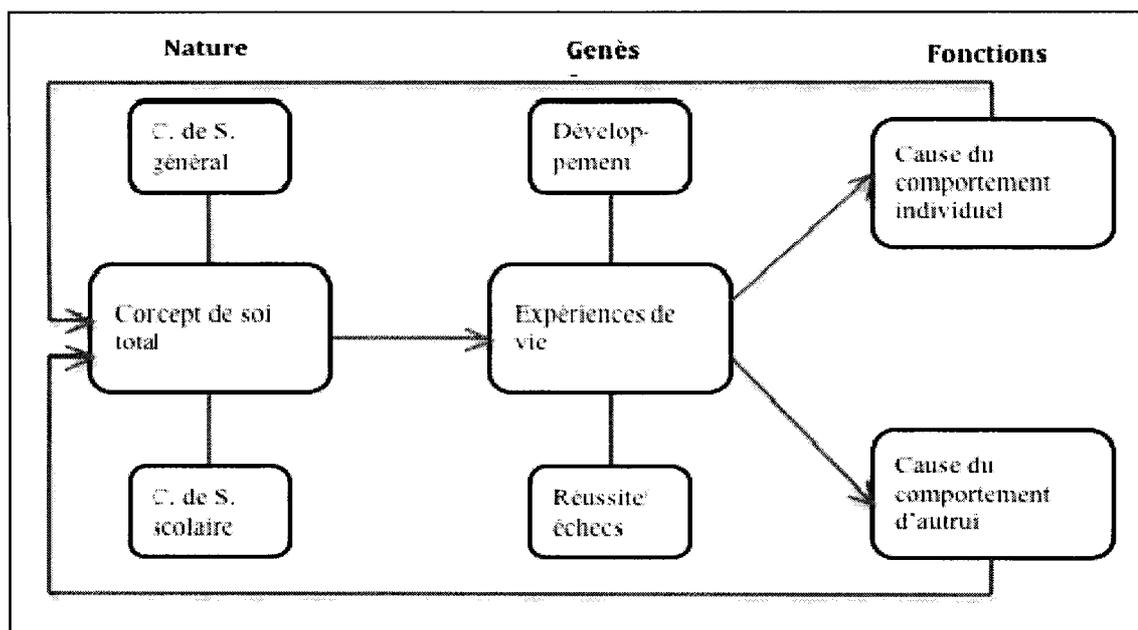


Figure 1. Cadre théorique : concept de soi

L'art dramatique

Cette section s'attardera à décrire la nature de l'art dramatique, soit ses définitions et ses pratiques, sa genèse (apprentissage et développement) et ses fonctions (ce qu'il génère comme comportement sur l'individu). Tout comme pour le concept de soi, il apparaît que les années 1960 à 1980 ont été un point tournant dans discipline de l'art dramatique chez les enfants et dans les milieux scolaires, en donnant naissance à une multitude d'ouvrages dans le domaine. Ce faisant, il est essentiel de mentionner que bien que la littérature sur laquelle s'appuie la suite de la recherche soit vieillissante, il semble que de s'attarder aux auteurs qui ont été les précurseurs de plusieurs théories sur les pratiques en art dramatique signifie la voix naturelle pour aborder le sujet et son évolution à travers les âges.

Nature de l'art dramatique

L'étymologie grecque de l'art dramatique signifie « a thing done » soit l'action de faire; et le théâtre « a place for watching » ou l'endroit où l'on regarde (Baker, 1981). Or, Ryngaert (1996) note que souvent, le théâtre est utilisé comme vocable « fourre-tout », bien que l'existence d'une différence entre les termes de théâtre et d'art dramatique semble évidente (Ryngaert, 1996 : p. 27). En fait, il s'avère que le vocabulaire pour définir la pratique dramatique se voit largement élaboré, si bien que l'emploi seul du terme d'art dramatique priverait d'une foule de ses pratiques connexes et complémentaires. Pour traiter de l'art dramatique, les auteurs emploient fréquemment les termes de jeux dramatiques, d'expression dramatique, de création dramatique, etc. Dans le cadre de cette recherche, il est primordial de noter que le terme d'art dramatique sera traité indistinctement des autres termes nommés précédemment, puisqu'il semble que bien peu d'auteurs parlent du concept d'art dramatique² proprement dit. L'art dramatique étant ainsi composé d'un ensemble de pratiques, ce sont de ces pratiques précises, traitées par la majorité des auteurs, dont il sera aussi question.

Certains auteurs tel que Shaw (1981) abordent l'art dramatique en parlant de la notion de « as if » chez l'enfant ou de l'action de faire « comme si » il était une personne ou une chose imaginée. Selon l'auteure, cette action caractériserait l'art du « drama » ou, plus précisément, le « dramatic play » ou « jeu dramatique ». Harris (2007) nomme, pour sa part, le jeu dramatique autrement soit en employant le terme de « jeu

² L'« art dramatique » est le terme utilisé dans le curriculum éducatif québécois au préscolaire/primaire, bien que sa pratique soit formulée autour de différents concepts connexes (jeu dramatique, jeu expressif etc.)

symbolique ». Il soutient que par ce jeu symbolique, l'enfant ne serait pas nécessairement appelé à déformer la réalité, mais s'en inspirerait plutôt, en y trouvant tout de même une fin improbable ou inexistante (Harris, 2007). Ainsi, l'auteur soutient que le jeu symbolique ne constitue pas une distorsion de la réalité, mais bien une première exploration d'autres mondes possibles (Harris, 2007 : p. 39). Chateau (1967) soutient, pour sa part, que dans le jeu symbolique, l'enfant qui joue refuse de voir ce qu'il voit réellement. En guise d'exemple, l'auteur avance qu'un bâton pour l'enfant qui joue n'est plus un bâton, mais une épée, ou que le trait n'est plus un trait, mais un mur (Chateau, 1967 : p. 24). Pour mieux expliquer l'imagination à travers le jeu symbolique de l'enfant, Chateau (1967) fait le parallèle avec le symbole chez l'adulte. Ainsi, il note que l'architecte aussi représentera un mur par un trait, mais que pour lui, le trait ne demeurera qu'un simple trait, un signe, alors que pour le joueur (l'enfant), il (le trait) constituerait réellement un mur (Chateau, 1967).

Plusieurs auteurs parlent aussi de différents dérivés de l'art dramatique en les définissant de façon semblable. C'est le cas de ceux qui parlent par exemple de «role play» ou de «jeu de rôle» en l'abordant de la même façon que le jeu dramatique (Cattanach, 1996; Harris, 2007; Howe, Moller & Chambers, 1994; Kitson, 2006). Par exemple, Harris (2007) le définit sommairement comme permettant aux enfants l'expression de leurs émotions, leurs sentiments et leurs besoins appropriés au rôle adopté (Harris, 2007 : p. 42). Par contre, ce terme de « jeu de rôle » ne fait hélas pas l'unanimité. Ainsi, Page (2001) voit plutôt le jeu de rôle comme une simple action permettant aux participants de se préparer à des situations qu'ils appréhendent (entrevue,

mise en situation). Elle ajoute que ce processus ne contient aucune démarche artistique ou esthétique, qu'il (le jeu de rôle) est programmé, prévisible (Page, 2001 : p. 42). Force est d'admettre que les auteurs ne détiennent pas nécessairement des définitions semblables face aux termes employés pour définir les pratiques dramatiques. Par contre, il semble que ces définitions soient à prendre avec un grain de sel, puisqu'il appert, dans la littérature que ce serait plutôt par leur amalgame que se concrétiserait la discipline de l'art dramatique telle qu'enseignée à l'école.

Pour définir les pratiques dramatiques, les auteurs tracent, plus souvent qu'autrement, une distinction entre celles-ci et le théâtre. Ainsi, certains auteurs abordent l'idée que le jeu dramatique ne constitue non pas un « calque » du théâtre, mais plutôt sa pratique, en étant davantage adapté pour les enfants (Beauchamp, 1984; Ryngaert, 1996; Slade, 1973). Il semble, à travers la littérature, que ce va-et-vient entre les deux termes est constant, bien que certains auteurs s'entendent pour faire l'utilisation de l'un ou de l'autre d'après le contexte ou les personnes visées. C'est le cas de Jendyk (1981), Leenhardt (1973) et Slade (1973) qui voient l'art dramatique comme étant plutôt associé à l'école et aux enfants et le théâtre, davantage pour les adultes. Jendyk (1981) décrit l'art dramatique comme « une orientation non théâtrale où l'improvisation occuperait une place importante en constituant un entraînement d'acteurs » (Jendyk, 1981 : traduction libre, p. 17). Slade (1973) définit pour sa part le théâtre comme « une occasion de se divertir et de vivre une expérience émotionnelle, où il y a des acteurs et une audience » (Slade, 1973 : traduction libre, p. 2). Plusieurs auteurs s'entendent de plus pour affirmer que les enfants ne possèdent pas la maturité et les outils nécessaires

pour aborder une œuvre théâtrale et ce qu'elle implique : présentation devant une audience, réactions émotionnelles, (Way, 1972 : traduction libre, p. 14-15; voir aussi Leenhardt, 1973 : p. 50), barrières imposées par le texte, frein à la créativité enfantine (Leenhardt, 1973 : p. 23). Ainsi, il apparaît que les termes d'art dramatique, jeu dramatique, expression dramatique... se voient plus fréquemment utilisés au primaire puisque les enfants, à cet âge, sont davantage plongés dans l'exploration, la découverte, bref, dans le processus (apprentissage) plutôt que dans le produit (production) (Courtney, 1989; Jendyk, 1981; Page, 2001; Pinciotti, 1993; Slade, 1973). Selon Way (1972) ce constat sous tend que l'art théâtral puisse être pratiqué que par une minorité d'individus, mais que l'art dramatique, pour sa part, pourrait être pratiqué par tout le monde (Way, 1972 : traduction libre, p. 3).

Courtney (1989) définit lui aussi l'art dramatique et le théâtre de façon distincte en désignant d'abord l'art dramatique comme d'un processus par lequel la pensée imaginative devient action. Il ajoute que dans le contexte de l'éducation, l'action dramatique prend forme dans le jeu de l'enfant, l'improvisation et le jeu de rôle. Finalement, l'auteur ajoute que le théâtre serait plus complexe que l'art dramatique en impliquant parfois un travail d'écriture, de décor, de mise en scène etc. (Courtney, 1989). Pour sa part, Slade (1973) soutient l'idée que par le processus dramatique, l'enfant entre 7 et 12 ans serait ainsi poussé à s'extérioriser en commençant à construire de nouvelles relations amicales lui permettant de développer sa confiance en lui, par le fait, notamment, de créer de façon authentique et spontanée (Slade, 1973 : traduction libre, p. 52). L'auteur met de plus l'accent sur le fait que l'unité de groupe apporterait

aussi énormément à l'enfant, en lui apprenant notamment à développer l'effort commun, le travail d'équipe, et déjà, une certaine conscience sociale aidante à l'apprenant dans sa découverte de soi. Leenhardt (1973) entend, de plus, que le jeu dramatique, bien qu'il n'ait pas comme but ultime la présentation devant public, utilise sans cesse les éléments du théâtre procurant à l'enfant une introduction dans cet univers de signes et de conventions (Leenhardt, 1973 : p. 29). Sans passer en revue les définitions que chacun des auteurs donne du jeu dramatique, il semble que selon la majorité, il constitue un espace d'expérimentation sollicitant la personne dans sa globalité, un exercice théâtral ou l'élève s'engage physiquement et émotionnellement à travers un travail de création l'impliquant à la fois personnellement et collectivement (Page, 2001; Pinciotti, 1993; Ryngaert, 1996; Zucchet, 2000). Enfin, c'est sûrement Beauchamp (1984) qui soutient la définition la plus nuancée, par occurrence celle qui sera retenue pour la suite de cette recherche, soit que le jeu dramatique constitue à la fois pratique théâtrale et accueil de la créativité enfantine, en mettant en œuvre des éléments artistiques [formant] une sorte d'« apprivoisement du théâtre » (Beauchamp, 1984 : p. 11).

La genèse de l'art dramatique

L'art dramatique est depuis longtemps associé à l'idée de jeu. C'est d'ailleurs en partie ce qu'expose Huizinga (1949 : cité dans Cattanach 1996) en disant que l'art dramatique serait intimement lié au jeu et que celui-ci serait naturel pour les enfants; les enfants qui s'amuse depuis toujours de façon spontanée dans le jeu ou le «faire semblant». Chateau (1967) note que, plus souvent qu'autrement, le terme «jouer» entend l'action de « faire le fou », s'énerver; à cela il répond « détrompez-vous, si vous

surveillez un enfant qui joue, je pense que la première chose qui vous frappera sera son sérieux » (Chateau, 1967 : p. 18). Selon Baker (1981) et Courtney (1989), les enfants ne séparent pas le jeu de la vie. Le travail et le jeu sont identiques à leurs yeux; jouer étant l'occupation des enfants, ils ne font pas la différence entre les deux (Courtney, 1989). Pour Slade (1973) le jeu est vital et fondamental pour les enfants. Il constitue une manière de penser, de relaxer, de se prouver, de créer, de relever des défis. (Slade, 1973 : traduction libre, p. 34). Slade (1973) constate que le jeu se veut être composé de moments où la caractérisation et les situations émotionnelles peuvent faire surface (Slade, 1973 : p. 36). Ainsi, l'imagination engendrée par le jeu des enfants encourage la réflexion sur leur expérience de vie, d'où l'importance de développer tôt ce potentiel créateur (Pinciotti, 1993; Yeh, 2008).

Ainsi, tout comme plusieurs autres concepts, l'art dramatique se développe à travers les âges et les expériences, et ce, de l'enfance à l'âge adulte. Dans le cadre de cette analyse, c'est le développement de l'art dramatique chez l'enfant qui est traité. Il sera d'abord question du modèle de Courtney (1980, 1989), traitant des étapes de développement de l'enfant en art dramatique de 0 à 18 ans. Courtney (1980) a fondé sa théorie en partant des étapes du développement de la personne, soit des étapes cognitive, affective, morale et empathique, d'après le modèle du développement psychologique de l'enfant proposé par Isaacs (1967). De ces quatre étapes découlent quatre stades de développement dramatique s'échelonnant de la naissance à l'âge adulte. Ainsi, quatre grandes étapes constituent le « Dramatic age stage » soit : l'étape de l'identification « identification stage » (0 à 10 mois) qui se caractérise par l'identification à des

personnes (père, mère), la mère constituant une source de réconfort, d'amour etc. Au cours de cette étape, l'enfant apprécie les jeux qui développent ses sens soit, par exemple, les jeux de mains, les jeux de mouvements ou ceux de répétitions... Il commence à comprendre peu à peu le monde qui l'entoure, le monde extérieur.

L'étape deux constitue l'étape d'imitation « impersonatory stage » (10 mois à 7 ans), étape qui se subdivise en six sous-étapes selon les âges. (A) L'« acte premier » (environ 10 mois) se caractérise par l'« as if » ou le début de l'imitation. (B) Le « jeu symbolique » (1-2 ans), la période de l'« as if » se poursuit, mais se complexifie. L'enfant comprend davantage les capacités de son corps, sa voix, sa pensée. (C) Le « jeu séquentiel » (2-3 ans) se caractérise par l'augmentation de la pensée métaphorique, le développement sur le plan narratif « toys dramatic play », l'enfant commence à faire des commentaires sur son jeu à l'aide de phrases rudimentaires. (D) Le « jeu exploratoire » (3-4 ans) ici, l'enfant s'exprime de mieux en mieux, il commence à utiliser les émotions, fabrique des histoires impossibles, exagérées. À ce moment, les compagnons imaginaires peuvent apparaître pour disparaître entre 6 et 10 ans. (E) Le « jeu expansif » (4-5 ans) à ce stade, l'enfant développe de plus en plus sa conscience de soi et des autres, c'est l'expansion des actes dramatiques (jeu, rôles), le développement de l'imaginaire (utilisation variée de sa voix), la création de rituels et de phrases de plus en plus développées. (F) Le « jeu flexible » (5-7 ans) dans ces âges, l'enfant imite son propre jeu et apprend à dramatiser plusieurs situations, il utilise la caricature, il commence à improviser et a de plus en plus le souci du détail.

La troisième grande étape est caractérisée par « the group drama stage » qui s'échelonne de 7 à 12 ans, soit l'étape la plus importante pour cette étude, en traitant du développement dramatique de l'enfant au primaire. Cette étape touche le volet social par le fait que les élèves sont présents dans un groupe, ainsi, elle implique l'idée d'appartenance au groupe, d'où l'émergence de leaders, le développement des sphères cognitive et morale et l'augmentation de l'intercommunication. Cette étape se divise en deux, selon l'idée que dans leur jeu, les enfants entre 7 et 9 ans s'exécutent beaucoup plus de manière physique, ce qui n'est pas nécessairement le cas après 9 ans, où ils prennent davantage le temps de structurer leurs actions (temps, lieu, réaliste/fantastique, etc.)

La quatrième et dernière étape « the role stage » (12-18 ans) se divise, elle aussi, en deux sous-étapes, soit celle du (A) « role appearance » (12-15 ans) et du (B) « role truth » (15-18 ans). Le stade du « role appearance » touche le début de l'adolescence et tous les comportements sociaux et changements physiques que cette période peut engendrer, plus précisément : l'image de soi. À cet âge, les adolescents alternent entre le paraître, le démontrer « showing », le personnel et l'intime. Ce choix varie énormément selon leur type de tempérament et leur caractère. La dernière étape, (B) le « role truth » (15-18) se distingue par le fait que l'adolescent, au fur et à mesure de son développement, en vient à ne plus se demander si « ce rôle » est vraiment fait pour lui, mais réalise que le jeu constitue une multiplication de masques. C'est donc à ce stade que l'acte dramatique prend une forme de communication et de performance

(théâtre). Ainsi, l'élève se voit de plus en plus développer et exploiter les aspects multi-dimensionnels de sa personnalité.

Un autre modèle serait celui exposé par Jendyk (1981). Cet auteur dresse un portrait qu'il qualifie de *phases de développement dramatique* chez les élèves, et les présente comme une suite logique, une évolution partant de la créativité dramatique « creative drama » jusqu'au théâtre en passant par l'improvisation. D'après ce modèle, la phase 1 « Les fondations » constitue l'étape où l'élève est appelé à développer ses ressources créatrices; c'est en somme le point de départ de la créativité, l'éveil créateur. La seconde phase « La conscience de la forme d'art dramatique » vise, par ailleurs, l'exploration de la performance, mais sans la pression d'un public, puisqu'à ce stade, plusieurs enfants sont heureux de s'épanouir dans la pratique, mais la présentation devant public pourrait constituer un facteur de stress que la plupart d'entre eux ne tiennent pas nécessairement à subir. La troisième et dernière étape, plus tard dans le parcours scolaire, se traduit par « L'expérience de l'art théâtral ». Elle implique, pour sa part, le produit final, soit la performance devant public. Après avoir exposé ces trois étapes, Jendyk (1981) explique plus en détail chacune d'entre elles, en précisant ce qu'elles visent plus particulièrement à développer chez l'élève.

La phase 1 est reconnue pour être l'étape de création ou d'initiation. À cette étape, l'enfant développe les premières ressources du langage improvisé, de l'action spontanée, de l'imagination, de la fabrication d'histoires et de ses interactions avec les autres. L'auteur qualifie cette étape comme étant tout à fait non théâtrale en concernant

davantage le développement personnel de l'enfant, plutôt que sa communication à un auditoire.

La phase 2 touche plus précisément l'introduction à une variante de l'art dramatique, soit l'improvisation. Cette pratique se veut une incarnation des éléments de l'art dramatique. L'improvisation est, somme toute, une forme d'exercice ou d'activité dramatique souvent employée avec les plus âgés (adolescents), mais pouvant tout de même être introduite chez les élèves du primaire. Jendyk (1981) précise que c'est une expérience qui se veut non performative et/ou compétitive, donc loin de l'improvisation professionnelle.

La troisième et dernière étape constitue l'expérience théâtrale dans tout ce qu'elle implique : l'organisation, la mise en scène, la production... Jendyk (1981) ne parle pas nécessairement d'âges préétablis pour chacune des phases, puisque selon lui, dépendamment de l'âge auquel ils ont été initiés, de leurs années d'expérience et des aspirations de l'enseignant, la production devant public peut se faire plus ou moins rapidement.

La genèse à l'intérieur du curriculum Dans l'approche du programme en art dramatique au primaire, l'enfant se voit apprendre, par le langage dramatique, des moyens d'identifications, d'expressions et de communications, dans lesquels il saura se construire en tant qu'individu. Cette idée de construction de l'individu est énormément féconde dans ce que le programme de formation entend par la pratique de l'art dramatique, soutenant que celle-ci s'étale selon une perspective évolutive tout au long

du primaire de par le développement de l'élève à travers les trois compétences. La formation en art dramatique permettant entre autres à l'élève de « développer sa sensibilité artistique, son potentiel créateur, ses capacités d'interprète et ses habiletés à s'exprimer et à communiquer, et ce, tout en étant amené à vivre des expériences sur le plan affectif, cognitif, psychomoteur et esthétique » (p. 196).

L'art dramatique à l'école. Selon Zucchet (2000), l'école est essentiellement centrée sur les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter) et néglige parfois l'apport des disciplines artistiques considéré comme étant essentielles à leur développement (Zucchet, 2000 : p. 17) Leenhardt (1973) soutient que fournir aux enfants des occasions de s'exprimer par le jeu à l'école est primordial, puisque l'école constitue le véritable lieu de socialisation de l'enfant. Zucchet (2000) et Page (2001) notent que l'activité expressive se voit tout à fait légitime à l'école par le fait qu'elle présente une autre approche de l'apprentissage en permettant concrètement aux élèves d'exprimer leurs sentiments et leurs émotions. Finalement, Way (1972) entend que les arts à l'école, notamment l'art dramatique, implique non seulement le développement de l'intellect, mais de l'intuition, et que cette dernière, tout comme l'intellect, a besoin d'entraînement (Way, 1972 : traduction libre, p. 4).

Bien que ces auteurs s'entendent pour revendiquer l'importance des activités artistiques, le fait est que l'intégration des arts, particulièrement celle de l'art dramatique est encore très marginalisée en milieu scolaire (Zucchet, 2000). Beauchamp (1984) entend notamment que l'art dramatique éprouve des difficultés à être reconnu comme matière à part entière. À cela s'ajoute un commentaire de Page (2001) qui note que dans

le plupart des milieux scolaires, les enseignants puniront les enfants en les privant d'activités dramatiques. Ce faisant, on renvoie l'idée que cette discipline ne se voit pas essentielle par le fait de projeter l'image d'une matière « récréative », ce qui pourtant, dit-elle, est bien loin d'en être le cas (Page, 2001 : p. 12). Cette image, comme le note Beauchamp (1984), est peut-être due à la forme marginale qu'occupe la pratique dramatique, puis à une fermeture des milieux scolaires. L'auteure clame que la salle de classe traditionnelle ne peut constituer un lieu pour exercer le jeu dramatique: « on habitue si vite les enfants à la pseudo-sécurité des horaires chargés sans temps de rêverie et [aux] salles meublées d'où le vide menaçant est exclu » (Beauchamp, 1984 : p. 61). Ainsi, pour en prétendre l'intégration, certaines écoles incluent l'art dramatique aux matières de base, bien que la littérature rapporte que l'art dramatique ne doit pas interférer avec le curriculum, mais être présente comme une voix éducative en elle-même (Page, 2001; Way, 1972). Page (2001) entend de plus que l'art théâtral ne doit pas être pratiqué pour apprendre à lire ou à écrire, mais pour exprimer quelque chose de beaucoup plus essentiel. Ces constats invitent donc à penser que l'intégration entière de l'art dramatique en milieu scolaire se veut, encore aujourd'hui, inachevée.

Or, force est d'admettre qu'une évolution de la place de l'art dramatique en milieu scolaire a bel et bien eu lieu, soit par le fait de faire partie du programme éducatif depuis la fin des années soixante, d'avoir suivi le cours des restructurations éducatives de 1980 puis celles de 1996, lui valant, à ce jour, une place fermement implantée en milieu éducatif. Toutefois, il apparaît que ces restructurations de programmes éducatifs ont engendré des changements fondamentaux nuisibles, selon certains, à la discipline,

dont, entre autres, l'écartement de certaines des dimensions affectives de la pratique artistique au profit de dimensions plus instrumentales (Simard & Pier-Vaillancourt, 2002). Ainsi Saint-Jacques (1998) note certaines imprécisions et « glissement de sens » quant à la réelle fonction de l'art dramatique en milieu scolaire en prétendant que : « l'objet et les objectifs [du programme en art dramatique au primaire et au secondaire] sont mal définis, oscillant entre de vagues buts (socialisation, expression, etc.) et des habiletés techniques tellement pointues que leur pertinence devient aisément contestable » (Saint-Jacques, 1998 : p. 558). Enfin, conscient de ces failles notées à l'intérieur du présent curriculum, il est nécessaire de mentionner qu'elles seront entièrement considérées lors de l'élaboration de la méthodologie, et ce, plus précisément par la confection des instruments de mesure.

L'art dramatique dans le présent curriculum. Bien que la littérature rapporte plusieurs aspects touchant un volet davantage développemental chez l'enfant/l'élève, la définition présentée à l'intérieur du curriculum en éducation, comme ci-haut mentionné, se veut beaucoup plus « technique », entre autres par le biais des trois compétences (*inventer – interpréter – apprécier*). Par contre, bien que l'élaboration de celles-ci soit concise, elle est tout de même centrée selon un rapport à la création non négligeable. Ainsi, la compétence 1, *inventer*, se définit par le fait de « permettre à l'élève de développer sa créativité par l'action simultanée de l'imagination créatrice, de la pensée divergente et de la pensée convergente, tout en se familiarisant progressivement avec le langage, les règles et les outils propres à la discipline ». La compétence 2, *interpréter*, se définit, quant à elle, par « l'expression et la communication d'idées, de sentiments,

d'émotions ou de sensations – les siens propres ou ceux des autres –, en ayant recours au langage dramatique, aux techniques de jeu, aux techniques théâtrales et aux modes de théâtralisation ». Finalement, la troisième compétence, *apprécier*, se définit par le fait d'« être attentif à ses réactions émotives ou esthétiques face à l'œuvre et à son interprétation, en portant sur elle un jugement critique et esthétique à partir de ses réactions personnelles et de critères déterminés » (programme d'art dramatique au primaire : MELS, 2004 : p. 198-202).

Les fonctions de l'art dramatique

Brain Siks (1981) cite John Dewey qui, au premier quart du vingtième siècle, apportait l'idée selon laquelle l'enfant aurait un intérêt naturel pour l'apprentissage dans l'action « learning by doing » (Brian Siks, 1981 : p. 2). Par contre, comme l'entend Ryngaert (1996) apprendre en jouant est toujours, en principe, considéré avec méfiance. Cook (1917 : cité dans Courtney, 1989) suggère néanmoins que l'art dramatique constituerait un contexte idéal pour l'apprentissage, « learning by doing : acting was a sure way to learn » (Courtney, 1989 : p. 22). Suite à quoi Cook développe une théorie en trois points des effets de la pratique de l'art dramatique sur les apprentissages, soit : que les apprentissages ne se font pas en lisant et en écoutant, mais en étant dans l'action (1), que le bon travail est le résultat d'actions spontanées et libres plus que dans les choix forcés (2) et que l'approche naturelle de l'apprentissage chez les enfants se retrouve dans le jeu (3). Ainsi, il semble que l'apprentissage selon une perspective dynamique du jeu soit envisageable, voire nécessaire pour l'enfant qui se construit personnellement dans le

jeu, un peu à la manière que le soutient Chateau (1967) lorsqu'il dit : « par le jeu l'enfant façonne lui-même sa propre statue » (Chateau, 1967 : p. 144).

Plusieurs auteurs qui ont écrit sur l'art dramatique et les enfants font très souvent un parallèle avec la pensée de Piaget et l'aspect d'égoïsme chez l'enfant (Shaw, 1981; Baker, 1981; Courtney, 1989). Chateau (1967) et Shaw (1981) apportent d'ailleurs l'idée que le jeu symbolique, pratique dramatique, est nécessaire pour le développement des habiletés de l'enfant à discriminer le soi et l'autre, à briser les barrières de l'égoïsme intellectuel et enfin, à devenir socialisé. Baker (1981) poursuit dans cette même lancée en décrivant l'art dramatique comme un voyage de découvertes, découverte de soi, de ses habiletés, de ses capacités et du monde qui nous entoure. L'art dramatique se veut donc la capacité de passer d'un état « égoïste », comme le soutient Piaget, à une conscience de soi, à différencier le soi du reste du monde, comprendre l'abstraction, l'imagerie mentale et apprendre à penser (Baker, 1981 : traduction libre, p. 225-226). Heathcote (1981) soutient que l'art dramatique n'est pas une discipline simple et que sa plus grande difficulté provient de la « santé sociale » plus ou moins développée chez les jeunes (Heathcote, 1981). À cet égard, Slade (1973) stipule que le jeu est nécessaire pour prendre confiance en soi, l'enfant étant appelé, par le jeu, à bâtir des relations amicales dans un contexte sympathique, au même titre que le soutient Ryngaert (1996), qui affirme que le jeu dramatique crée, au sein de la classe, un réseau de relations inhabituelles entre les élèves. Heathcote (1981) note, de plus, que contrairement aux autres arts (ex. la poterie, la peinture, etc.) l'art dramatique ne peut exister qu'à l'extérieur de la personne (p. 80). Le sujet doit ainsi s'exposer lui-même,

dans l'action. Heathcote (1981) poursuit en qualifiant l'art dramatique comme étant non pas une technique d'enseignement rigide, mais plutôt le geste de donner un bagage solide à l'élève pour qu'il puisse apprendre et comprendre dans l'action (Heathcote, 1981 : traduction libre, p. 88).

En étant appelé à apprendre dans l'action, Stanistreet (1981) suggère que trop souvent les enseignants en art dramatique utilisent cette discipline dans le but d'emmener l'enfant dans un monde irréel, alors qu'elle croit que « jouer » n'est pas suffisant et que l'histoire jouée doit donner l'opportunité à l'enfant de se réaliser émotionnellement en empruntant à des situations concrètes, vraies (traduction libre, p. 115). Elle maintient ainsi l'idée que grandir et apprendre est possible uniquement par une approche sérieuse de l'« acting ». Ainsi, la présentation de problèmes réels de la vie constituerait une voie naturelle d'expression et d'apprentissage pour le jeune (Stanistreet, 1981 : traduction libre, p. 115). Leenhardt (1973) entend de plus que le rôle de l'enseignant en jeu dramatique serait davantage « affectif » que « didactique », que sa présence est, en quelque sorte, confiance et sécurité, c'est-à-dire gage d'une liberté possible, sans autocensure. L'auteur ajoute que par l'expression dramatique, les acquisitions et la maturation de l'enfant sont augmentées, et ce, sans que rien lui soit imposé d'extérieur à lui-même (Leenhardt, 1973). Ainsi, cette pratique constitue : « la formation de l'esprit critique et l'apprentissage de la communication, l'épanouissement d'une personnalité et l'ouverture vers une sublimation du langage artistique » (Leenhardt, 1973 : p. 123).

Le jeu dramatique se veut donc un premier pas vers l'autonomie de l'enfant en lui permettant de montrer aussi : « son intelligence, sa volonté, son caractère dominateur, sa personnalité » (Chateau, 1967 : p. 142). Il (le jeu dramatique) est un outil d'apprentissage au même titre que les autres outils pédagogiques, mais il dépasse le cadre scolaire en aidant, voire en facilitant chez l'enfant la naissance d'un discours personnel (Ryngaert, 1996). Le jeu permet de recommencer par le fait qu'il « maîtrise le temps » en permettant à l'élève l'erreur, l'imperfection qui le pousse à se reprendre en vue de son entière satisfaction (Ryngaert, 1996).

Selon Zucchet (2000) et Way (1972), l'art dramatique constituerait une pratique essentielle au développement de la personne dans sa totalité. C'est précisément ce que soutient Way (1972) en parlant du développement de la « whole person » (Way, 1972 : p. 2) Ce développement complet de l'individu se faisant selon le principe que l'art dramatique, en liant le réel au fictif, est aidant au développement des cinq sens de l'enfant (sensibilité, espace physique, etc.), ce développement lui étant essentiel (Beauchamp, 1984; Way, 1972). Way (1972) défend finalement l'idée selon laquelle toute personne serait fondamentalement créative et que l'art dramatique encouragerait l'originalité et aiderait à l'accomplissement personnel de tous.

Les fonctions à l'intérieur du curriculum. Les trois compétences en art dramatique apportent ainsi chez l'enfant des fonctions utiles tout au long de son expérience en art dramatique, soit par le fait, à travers la compétence 1 et 2, de « procéder au processus d'acquisition du langage, des règles, des outils et des principes propres à l'art dramatique de même que des habiletés psychomotrices complexes ». La

compétence 3 serait, pour sa part, essentielle au « développement de l'esprit critique et du sens esthétique de l'élève, en mettant notamment en valeur les processus de communication et d'appréciation » (MELS, 2004 : p. 196-197). De toute évidence, ces fonctions plutôt techniques soulevées par le présent curriculum sont bâties selon un continuum progressif. Or, il semble que les élèves ne soient pas nécessairement tous exposés à l'art dramatique de la première à la dernière année du primaire, constituant ici une autre lacune qui devra être considérée lors de l'élaboration des outils méthodologiques.

Cette section traitant des diverses pratiques dramatiques telles qu'élaborées dans la littérature et à travers le curriculum d'enseignement au primaire a permis de faire un portrait général de la discipline. Or, il semblerait que les idées se confondent et se complètent, créant ainsi un art chargé et complexe, dont les principales lignes directrices s'avèrent essentielles à cibler. Enfin, de considérer les liens entre une telle discipline et le concept de soi de l'élève constitue le prochain exercice, lequel servant à conclure l'ancrage théorique de cette présente recherche. En utilisant les mêmes termes que pour le premier schéma, le schéma présenté ci-dessous unit objet d'étude en démontrant leur possible lien.

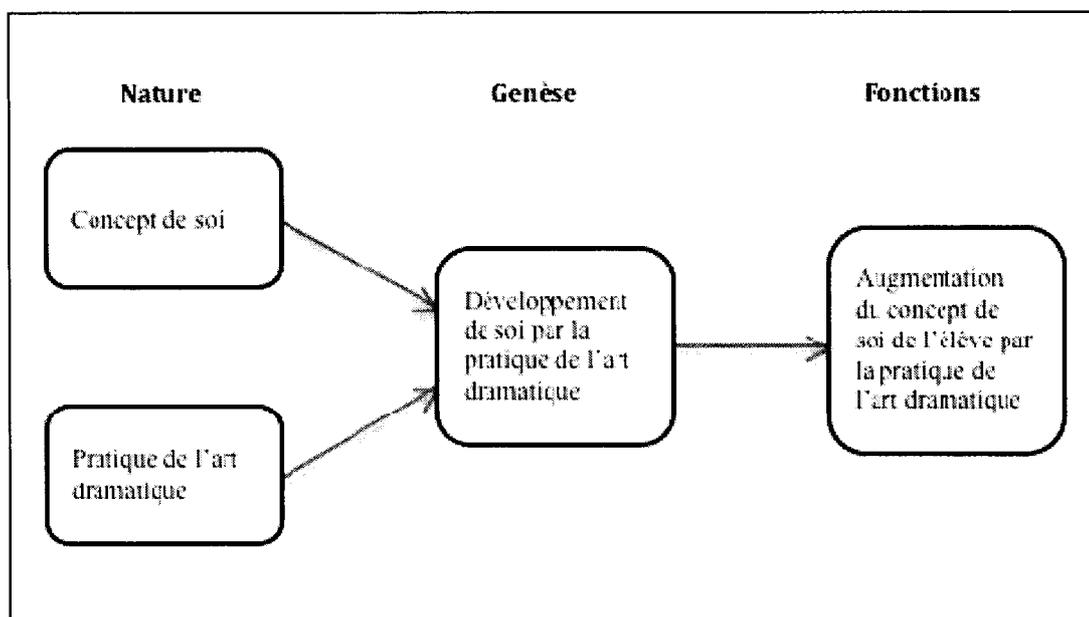


Figure 2. Cadre théorique : concept de soi et art dramatique

Liens entre le concept de soi et l'art dramatique

Cette dernière section du deuxième chapitre a pour but de relever la littérature traitant des liens entre le concept de soi et l'art dramatique.

Bien que certains auteurs établissent un lien entre le concept de soi et l'art dramatique (Freeman, Sullivan & Ray Fulton, 2003; Schnapp & Olsen, 2003), les recherches empiriques vérifiant la relation entre ces concepts en contexte scolaire québécois demeurent néanmoins inexistantes. Certains auteurs étudient l'impact de l'art dramatique dans le curriculum scolaire comme constituant un facteur favorisant les apprentissages, notamment ceux de la lecture, de l'écriture et évidemment, de l'expression orale (Cockett, 1999; Peter, 2003). Or, il apparaît que la littérature s'attarde

peu à l'effet que l'art dramatique, outre de par sa dimension scolaire, peut apporter à l'enfant sur le développement de son concept de soi. En effet, certains auteurs vont davantage aborder la pratique de l'art dramatique comme étant plutôt un moyen qu'une fin (Rosler, 2008). De cette observation, Page (2000) note que l'art dramatique ne devrait pas être pratiqué pour lire ou pour écrire, mais bien pour exprimer quelque chose de beaucoup plus fondamental. Il est donc important de réaliser que sans cette vision de l'art dramatique comme une fin en soi, cet art se voit perdre tout son sens, sa richesse et ses visées premières, entre autres celles constituées par le développement de soi (Winnicott, 2007). Malheureusement, avec cette absence de recherches unissant l'art dramatique au concept de soi, certaines personnes établiront systématiquement ce lien, sans toutefois l'avoir préalablement vérifié de façon empirique. C'est en partie ce qu'explique Freeman, Sullivan & Ray Fulton (2003) en soutenant que les recherches sont peu nombreuses et que les effets positifs de l'art dramatique sur le concept de soi ne se voient pas suffisamment évalués par les écrits pour qu'il soit possible d'en tirer des conclusions officielles. Dans cette même étude, Freeman, Sullivan & Ray Fulton (2003) vérifient si la pratique de l'art dramatique sur une période de 18 semaines modifie le concept de soi, les habiletés sociales et le comportement d'enfants de troisième et de quatrième année du primaire. Leurs résultats ne se sont pas révélés concluants. Les auteurs expliquent que la période consacrée à l'étude ne fut pas suffisamment longue pour provoquer une telle transformation quant à la perception de soi, aux changements sur le plan des habiletés sociales et au comportement de l'enfant. Par contre, leur recherche apporte des résultats intéressants en ce qui a trait aux effets provoqués par la

pratique de l'art dramatique sur le concept de soi de certains enfants. En effet, les auteurs soutiennent que les élèves qui étaient très gênés se sont vus s'ouvrir de par leur participation à ces activités dramatiques (Freeman, Sullivan & Ray Fulton, 2003).

Évidemment, l'art dramatique implique largement la parole et la communication, qui peuvent rendre certaines personnes inconfortables et timides devant un auditoire (Way, 1972). Certains élèves éprouveront ainsi des difficultés à s'exposer eux-mêmes devant le groupe, bien qu'il soit toutefois démontré que la communication en art dramatique développe la confiance en soi; celle-ci s'exerçant entre autres par le fait de mettre sa pensée, ses idées et ses sentiments en ses propres mots, puis d'en faire part dans un groupe. Or, il semble que pour ce faire, le groupe doit présenter une atmosphère d'acceptation sans jugement critique, éloignée des peurs de l'échec et des comparaisons les uns envers les autres (Beauchamp, 1998; Way, 1972). Cette pratique mène ainsi au développement complet de l'individu et à la réalisation de soi (Way, 1972). En s'exprimant en se servant du jeu de rôle ou de la caractérisation, tel que l'entend l'art dramatique, jouer devant public peut constituer un mode d'expression beaucoup plus simple en n'impliquant pas la personne telle qu'elle est, mais bien un personnage, une fiction (Way, 1972).

Plus fréquemment, l'art dramatique et ses effets sur le concept de soi sont abordés au cours de l'expérience adolescente, laquelle constituant une étape forte en questionnement sur soi et où les relations amicales et conflictuelles pullulent (Dalton, 1996; Pecaski McLennan, 2008; Schnapp & Olsen, 2003). À ce propos, Pecaski McLennan (2008) défend une approche efficace de l'effet de l'art dramatique chez les

adolescents, approche qu'elle nomme *sociodrama*. En fait, l'auteure définit cette pratique en soutenant qu'elle vise à développer la même chose que l'expression dramatique ou la création dramatique; seulement, le *sociodrama* axe davantage sur la résolution de conflit. En fait, cette technique vise le changement d'un comportement chez l'élève par le travail expressif, et ce, de façon personnelle et/ou collaborative (traduction libre : p. 454). Cette pratique se veut donc l'amalgame entre le développement personnel et social. Un peu au même titre, l'étude de Dalton (1996) visite des moyens à même de développer l'estime de soi des élèves en diminuant leurs comportements violents. Ainsi, l'auteur s'attarde à créer, avec ces élèves, certaines situations dramatiques leur permettant de faire émerger les problèmes vécus et d'en élaborer les solutions. Dalton (1996) soutient que par ce travail en situation dramatique, les élèves ont su évacuer leurs frustrations, leurs craintes, leurs désirs, et ce, dans un contexte d'entraide et de collaboration où des amitiés se sont formées et où des élèves ont su retrouver confiance en leur potentiel. Cattanch (1996) explore, elle aussi, les avantages que peut susciter la pratique de l'art dramatique sur l'estime de soi des individus. Elle soutient que le travail d'équipe, soit un travail collaboratif, développe une unité de groupe en provoquant, notamment, l'augmentation de l'estime de soi, et ce, même chez les individus qui n'en sont qu'à leur début dans la pratique de l'art dramatique. Il apparaît ainsi que les bienfaits de l'art dramatique sur le concept de soi peuvent, dans certains cas, se faire sentir assez tôt dans le processus. De là l'intérêt de vérifier si cette relation peut exister chez les élèves de niveau primaire qui en sont à leurs premières expériences en art dramatique.

Malgré le peu de recherches, certains auteurs s'entendent tout de même pour tracer les bienfaits qu'une discipline comme celle de l'art dramatique peut apporter au concept de soi de l'élève. L'étude de Schnapp & Olsen (2003) démontre toute l'importance de la pratique de l'art dramatique, par la mise en place d'un programme de transition vers les études post-secondaire bâti pour des adolescents de 15 à 18 ans éprouvant des difficultés sur le plan social et scolaire. Le « Project Access » vise ainsi le développement de l'individu sur le plan personnel et social, soit précisément par l'augmentation de leur estime de soi. Pour ce faire, des ateliers en art dramatique ont été mis en place afin de fournir aux adolescents des moyens efficaces pour le développement et le maintien d'une bonne estime de soi. Avec les commentaires des participants et ceux des parents recueillis à la fin du projet, les résultats de ce dernier se veulent des plus éloquents. En effet, les résultats ont démontré une grande amélioration des participants quant à leur fluidité en communication et lors de leurs interactions. Bien entendu, il est évident que l'exemple du « Project Access » ne transmet pas fidèlement la réalité vécue en contexte scolaire, puisqu'il semble que ces adolescents aient été exposés à l'art dramatique sur une période intensive, soit durant tout l'été. La réalité du contexte scolaire se dessinant autrement, soit en étalant les séances d'art dramatique sur une année complète à raison, dans la majorité des cas, d'une à deux rencontres hebdomadaires.

Force est d'admettre, par ce qui a été recueilli dans la littérature jusqu'à présent, que la pratique de l'art dramatique contribue au développement du concept de soi des élèves. À ce sujet, rares sont les auteurs qui ciblent des activités précises en art

dramatique. Ainsi, il apparaît que pour la majorité d'entre eux, la pratique de l'art dramatique au sens large, de par sa dimension sociale (travail d'équipe, construction d'histoires collective, point de vue d'autrui) et personnelle (découverte de soi, expressivité) constitue la raison pour laquelle tant de jeunes s'épanouissent en s'y adonnant. C'est précisément le point de vue de Peter (2003) qui affirme que par l'art dramatique, les enfants développent leurs habiletés à penser avec plus de créativité et de flexibilité; ils apprennent ainsi à mieux comprendre leur comportement et celui des autres. Enfin, une revue de littérature proposée par Jindal-Snape & Vettrano (2007) note tout de même le manque de recherches effectuées entre l'art dramatique et le développement social et émotionnel. Toutefois, les auteurs soutiennent que les articles qui y sont recensés démontrent un lien justifié entre l'art dramatique et le développement social-émotionnel. Par contre, les auteurs entendent que la plupart des recherches demeurent plus ou moins claires à l'égard de la durée des interventions en art dramatique, puis sur certaines spécificités touchant les participants (groupes, âge, milieu...) La recension entend de plus que les études impliquant une collecte pré-post intervention n'ont pas démontrées de résultats plus significatifs.

Ce constat confirme donc toute l'importance d'une recherche rigoureuse permettant de vérifier la relation entre le concept de soi et l'art dramatique. Enfin, à la lumière du cadre théorique et des écrits sur le sujet, l'hypothèse suivante est formulée :

Il existe une relation positive entre le concept de soi et la pratique de l'art dramatique chez des élèves de deuxième cycle avec ou sans difficulté d'apprentissage.

Une deuxième hypothèse est aussi formulée, celle-ci en lien avec la seconde question de recherche qui traite du concept de soi et de la réussite en art dramatique. Bien que les études demeurent peu nombreuses pour appuyer ce possible lien, il appert, selon ce que prétend indirectement la littérature, qu'une relation pourrait s'avérer existante entre le fait, pour les sujets, de réussir ou de non réussir en art dramatique et les résultats de ces mêmes élèves au concept de soi. La seconde hypothèse se formule donc de cette façon :

Il existe une relation entre l'atteinte des compétences techniques et développementales en art dramatique et le concept de soi des élèves de deuxième cycle avec ou sans difficulté d'apprentissage.

C'est donc à partir de ses deux hypothèses que repose la suite de cette recherche et où l'infirmité ou la confirmation de celles-ci seront vérifiées au terme de l'analyse de nos résultats de recherche.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour objectif de décrire la méthodologie employée pour la recherche; méthodologie de type descriptive corrélationnelle. Pour ce faire, le présent chapitre est divisé en quatre sections. D'abord, les participants, puis les instruments de mesure; suite à quoi est exposé le déroulement de la collecte de données. La section se conclut finalement par les méthodes d'analyse employées.

Les participants

Cette section donne les renseignements nécessaires concernant les participants impliqués dans cette recherche, en plus de poser les critères concernant leur division (*avec* et *sans* difficulté d'apprentissage).

Pour cette recherche, l'échantillon est constitué de 145 élèves de deuxième cycle du primaire répartis dans deux écoles faisant partie d'une même commission scolaire; les deux écoles ayant un indice de défavorisation égal à « 1 », soit un milieu socio-économique élevé. Cet échantillon se compose plus précisément de 81 filles et 64 garçons, dont la moyenne d'âge se situe à 8,9 ans (écart type = 0,75). Il est important de mentionner que pour être éligible à cette recherche, tous les sujets doivent présenter des réponses valides et complètes lors de l'administration du questionnaire. Dans la première école tous les élèves sont exposés à la pratique de l'art dramatique (n = 65), alors que dans la seconde, les élèves ne reçoivent pas l'enseignement d'une telle discipline (n = 80). De plus, les données concernant le nombre d'années de pratique en

art dramatique des élèves avec le même enseignant (ce nombre variant de 6 mois à trois ans et demi) sont aussi notées. Par contre, les informations quant à la pratique antérieure en art dramatique chez certains élèves demeurent inconnues.

Du nombre total de participants ($n = 145$), deux groupes d'élèves sont formés, soient ceux avec et ceux sans difficulté d'apprentissage. Pour procéder à cette division des élèves, un questionnaire est complété par les enseignants titulaires (voir appendice A). Ce questionnaire permet aux titulaires d'évaluer le rendement scolaire de leurs élèves aux matières de base (français lecture, écriture, oral et mathématiques), sur une échelle variant de 1 (l'élève réussit très bien) à 5 (l'élève ne réussit pas), en plus d'indiquer si l'élève détient un *plan d'intervention appliquée* (P.I.A) ou reçoit des services particuliers (orthopédagogue, psychologue...). Après avoir calculé la moyenne du rendement scolaire des 145 sujets, les élèves ayant obtenus des résultats inférieurs à un écart type sont assignés au groupe « avec difficultés d'apprentissage ». Ainsi, le nombre d'élèves avec difficultés d'apprentissage s'élève à 15, tandis que le nombre d'élèves sans difficulté d'apprentissage est de 130. De ces nombres, 54 élèves sans difficulté d'apprentissage pratiquent l'art dramatique, tandis que 76 élèves ne pratiquent pas cet art. Pour les élèves avec difficultés d'apprentissage, huit d'entre eux pratiquent l'art dramatique, pendant que sept ne le pratiquent pas.

Les instruments de mesure

Cette section présente le questionnaire sur le concept de soi, puis celui sur les compétences en art dramatique.

Questionnaire sur le concept de soi

Le Self-Perception Profile for Learning Disabled Students (SPPLD, Renick & Harter, 1988); a été complété par tous les élèves de l'échantillon. En plus d'avoir été traduit et validé en français au Québec, ce questionnaire a aussi été adapté pour des élèves *avec* et *sans* difficulté d'apprentissage (Cadieux, 1995); ce qui constitue un atout considérable pour le genre de recherche menée. Au total, le SPPLD comporte neuf dimensions, dont cinq traitant du concept de soi scolaire et quatre sur les autres domaines de compétences : en conformité avec un modèle multidimensionnel du concept de soi. Dans un premier temps, le concept de soi scolaire se divise en une dimension générale et quatre dimensions spécifiques, dont une en lecture, en écriture, en épellation et en mathématiques. Pour ce qui est des autres dimensions, l'instrument mesure le volet social, comportemental, physique et le concept de soi dans les sports. Ainsi, l'instrument contient, au total, 41 paires de phrases formulées de façon positive et négative, face auxquelles les élèves doivent se positionner. Plus précisément, les élèves choisissent d'abord laquelle des deux phrases leur ressemble le plus, suite à quoi ils indiquent si cette phrase est beaucoup comme eux ou si elle ne l'est qu'un peu. Ainsi, le questionnaire est construit sur une échelle en quatre points, 1 constituant le pôle le plus négatif et 4, celui le plus positif. Le questionnaire est administré une seule fois, et collectivement. Chaque item est lu par l'examineur par souci de justice et de contrôle quant aux variations des compétences en lecture chez les élèves (voir exemple du questionnaire en Appendice B).

Des analyses ont prouvé que les qualités métrologiques de la mesure québécoise de l'instrument étaient acceptables (Cadieux, 1995). De plus, des coefficients *Alpha de Cronbach* avec les données de recherche ont permis de confirmer l'homogénéité de chacun des domaines employés dans le questionnaire (les tests *Alpha* variant entre ,74 à ,91). Enfin, la validité de convergence établie au moyen d'une corrélation entre le concept de soi et le rendement scolaire le confirme par des coefficients positifs et significatifs entre le concept de soi scolaire et le rendement scolaire. Le tableau 1 présente les résultats concernant les qualités métrologiques de l'instrument de mesure du concept de soi.

Tableau 1
Fidélité et validité du SPPLD

	Fidélité (Coefficient Alpha de Cronbach)	Validité de convergence (Corrélation avec le rendement scolaire)
Concept de soi général	,78	,36**
Concept de soi lecture	,80	,45**
Concept de soi écriture	,84	,36**
Concept de soi épellation	,85	,39**
Concept de soi mathématiques	,91	,27**
Concept de soi sport	,74	,-08
Concept de soi comportement	,90	,21*
Concept de soi physique	,83	,01
Concept de soi total	,91	,35**

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Questionnaire sur les compétences des élèves en art dramatique

Contrairement au questionnaire sur le concept de soi, le questionnaire sur les compétences en art dramatique ne s'adresse qu'aux élèves de l'échantillon pratiquant cet art. Ainsi, la variable « art dramatique » présente dans notre hypothèse se veut dichotomique, c'est-à-dire *avec* ou *sans* art dramatique. Concernant la seconde hypothèse, les compétences des élèves pratiquant l'art dramatique sont mesurées à l'aide du présent questionnaire.

Le questionnaire sur les compétences des élèves en art dramatique a été construit à partir des critères de réussite en art dramatique formulés par le ministère de l'Éducation (MELS, 2004) auxquels ont été jointes certaines particularités de l'art dramatique traitées par la littérature. Figure ainsi dans ce questionnaire, un volet davantage technique, celui-ci véhiculé par les critères de réussite, puis un deuxième abordant précisément le plan développemental et personnel de l'apprenant, tels qu'abordés dans la littérature. En partant de ces deux ressources, dix questions regroupant les compétences techniques et développementales des élèves du primaire ont été formulées. Tel que mentionné précédemment, afin de bâtir ces 10 énoncés, les critères de réussite du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport ont été considérés, précisément ceux touchant les trois cycles du primaire (MELS, 2004). Ainsi, étant donné les aspects techniques et développemental diversifiés auprès des élèves de deuxième cycle de cette étude, ces critères peuvent, du coup, s'appliquer à tous les élèves, peu importe leur degré d'expertise dans le domaine de l'art dramatique. Le questionnaire regroupe, au total, 10 énoncés formulés de façon positive selon une échelle en quatre

points variant de « à peu près jamais » (1) à « à peu près toujours » (4) et où l'enseignante spécialiste en art dramatique est appelée à remplir une copie du questionnaire pour chacun des élèves participant à l'étude. Les questions s'adressent particulièrement aux compétences des élèves à sa charge (voir questionnaire Appendice C).

Pour valider ce questionnaire, la collaboration de 5 experts en art dramatique est sollicitée. Ces experts en art dramatique sont formés, plus précisément, d'une professeure et de deux chargés de cours en art dramatique de l'Université du Québec à Montréal, puis de deux enseignants spécialistes en art dramatique au primaire. La formation personnelle de chacun des experts constitue un atout considérable à la recherche; ces formations touchant toutes des sphères distinctes, bien qu'en étant reliées à la discipline de l'art dramatique. Pour ce faire, une validation de construit, qui tient compte des critères à mesurer (validité interne), et de contenu, celle-ci permettant l'utilisation de l'outil à d'autres sujets dans d'autres contextes (validité externe) est ainsi effectuée (Bouderault, 2004). Une première version de 10 questions a été d'abord proposée aux spécialistes. Cette version ayant pour objectif de leur demander une impression générale sur la façon dont le questionnaire était conçu, et ce, par rapport aux critères auxquels il se rattachait. Cette première étape de validation a permis de recevoir des premiers commentaires, ceux-ci se situant, pour la plupart, sur le fond, par le fait que les questions n'étaient pas suffisamment précises ou beaucoup trop collées au volet technique, voire aux critères de réussite eux-mêmes. Une deuxième version a donc été entamée, celle-ci utilisant davantage les critères de réussite comme toile de fond, en

donnant une plus grande importance à ce que la littérature entend sur la plan développemental et personnel de l'individu (élève) par l'art dramatique. Cette deuxième version s'en est retrouvée beaucoup plus précise et plus près de ce que les enseignants spécialistes souhaitaient, eux-mêmes, que leurs élèves développent de par la discipline de l'art dramatique. Les spécialistes ont donc, une seconde fois, été invités à formuler leurs commentaires. Cette deuxième étape fut fort pertinente. Les questions étant beaucoup plus intéressantes et surtout plus mesurables, les experts ont su cibler de façon claire celles qui posaient plus particulièrement problème. De cette deuxième étape, trois questions ont nécessité des modifications mineures qui ont rapidement été retravaillées. Ces questions ainsi clarifiées, le questionnaire fut validé en construit et en contenu par la totalité des experts, permettant en toute confiance son administration à l'endroit de la spécialiste de l'école cible.

D'autre part, le questionnaire sur les compétences en art dramatique indique un écart *Alpha de Cronbach* de ,96 et une corrélation avec le rendement scolaire aux matières de base de ,36 ($p < ,01$).

Le déroulement

Après avoir fait un choix de deux écoles ayant un indice de défavorisation identique et à l'intérieur desquelles les élèves de deuxième cycle se retrouvent exposés ou non à la pratique de l'art dramatique, il fut temps de passer à l'explication et à la promotion du projet auprès des directions, des titulaires impliqués par le projet, ainsi que de la spécialiste en art dramatique concernée. Des lettres de consentement ont été, par la

suite, acheminées à l'endroit des parents des élèves participant au projet. Au total, 250 lettres de consentement sont envoyées, de ce nombre, 165 réponses sont affirmatives. Par contre, les questionnaires de 20 élèves ont été rejetés dû à des imprécisions dans leur questionnaire sur le concept de soi (réponses manquantes et/ou invalides). La collecte s'est effectuée sur une période de deux jours pour chacune des écoles, fin janvier début février, avec une période de deux semaines séparant la collecte dans les deux milieux scolaires. Ces dates situées à la mi-année ont ainsi permis de s'assurer que les titulaires et la spécialiste en art dramatique soient en mesure d'évaluer convenablement leurs élèves.

Pour effectuer la collecte, les enseignants titulaires ont été libérés de leur tâche, le temps de permettre l'administration du questionnaire sur le concept de soi aux élèves consentant. Uniquement les participants au projet sont présents dans la classe prévue à cette réalisation, nécessitant ainsi la relocalisation des non participants dans une autre classe avec leur enseignant/titulaire. Il est à noter que pour la collecte, les élèves sont tout à fait libres, et ce en tout temps, de participer ou non à la recherche, même s'ils ont eu préalablement l'accord de leurs parents. Enfin, pendant l'administration du questionnaire, l'enseignant titulaire bénéficie de suffisamment de temps pour remplir le questionnaire sur le profil de chacun de ses élèves participant. Le même procédé était aussi prévu pour l'administration du questionnaire à la spécialiste en art dramatique. Or, la spécialiste, en ayant dû s'absenter pour l'entière durée de la collecte, a finalement complété les questionnaires de chacun de ses élèves à la maison et les a remis lors de

la dernière journée de collecte prévue. Le tableau 2 présente la chronologie des événements ainsi que la participation des différents répondants.

Tableau 2
Chronologie des événements et participation des différents répondants

Automne 2009	Approbation du projet / comité d'éthique de la recherche	
Déc. 2009	Sélection des écoles (avec / sans art dramatique) + même niveau socio-économique	
Déc. 2009	Rencontre des directions / enseignantes (explication du projet)	
Janv. 2010	Envoi des lettres de consentement	
Janv. 2010	Sélection des sujets participants consentants	
Janv.-Fév. 2010	Collecte de données	Enseignants : local individuel avec sujets non participants
		Élèves : classe habituelle des élèves
Fév.-Mars 2010	Saisie de données	
Mars-Mai 2010	Description et analyse des données	
Mai-Sept. 2010	Rédaction et dépôt du mémoire pour évaluation	

La méthode d'analyse des données

Cette section comprend d'une part des statistiques descriptives (description des résultats) et d'autre part des statistiques inférentielles (analyse des résultats).

Pour la description des résultats, la moyenne et les écarts types de tous les élèves sont d'abord calculés, suite à quoi, les moyennes et les écarts types des élèves *avec* et *sans* difficulté d'apprentissage pratiquant ou non l'art dramatique sont calculés et comparés. Afin de procéder à l'analyse de ces résultats, la principale méthode utilisée est la corrélation de Pearson, où le seuil de signification retenu est de $p < ,05$. Cette corrélation entre le concept de soi et l'art dramatique est d'abord calculée chez tous les élèves, puis selon qu'ils aient ou non des difficultés d'apprentissage. Enfin, les résultats obtenus sont interprétés et discutés au chapitre V.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre s'attarde à la description, à l'analyse et à l'interprétation des résultats de recherche.

La description des résultats

Dans cette section, les résultats au concept de soi de tous les élèves sont d'abord comptabilisés, suite à quoi les résultats des élèves ayant ou non des difficultés d'apprentissage puis pratiquant ou non l'art dramatique sont indépendamment calculés.

En premier lieu, les moyennes et écarts types des résultats obtenus au concept de soi et ceux en art dramatique ont été calculés pour tous les élèves. Le tableau 2 présente les moyennes relevées dans les 9 catégories du concept de soi, en plus de donner la moyenne au concept de soi total. Figure de plus, dans ce tableau, la moyenne des élèves en art dramatique.

Pour l'ensemble des 145 sujets, les moyennes au concept varient entre 2,97 et 3,37 (écarts types de 0,45 et 0,94). Il est démontré, dans le tableau 2, que la moyenne au concept de soi total pour l'ensemble des 145 sujets atteint 3,10 (écart type de 0,45). Pour ces mêmes sujets, la moyenne au concept de soi social est de 2,97 (écart type à 0,75), de 3,24 (écart type à 0,73) au concept soi physique, de 3,37 (écart type à 0,68) au concept de soi comportemental, de 3,02 (écart type à 0,66) au concept de soi dans les sports, de 2,99 (écart type à 0,94) au concept de soi en mathématiques,

de 3,15 (écart type à 0,76) au concept de soi en épellation, de 2,86 (écart type à 0,82) au concept de soi en écriture, de 3,27 (écart type à 0,71) au concept de soi en lecture et finalement, de 2,98 (écart type à 0,67) au concept de soi scolaire. En ce qui concerne l'art dramatique, la moyenne pour tous les sujets est de 3,42 (écart type à 0,56).

Dans ce même tableau, il apparaît que pour les sujets exposés à l'art dramatique, les moyennes varient entre 2,97 et 3,41 (écarts types de 0,42 à 0,89). Pour les sujets exposés à l'art dramatique (n=62), la moyenne au concept de soi total est de 3,18 (écart type à 0,42), de 3,09 (écart type à 0,72) au concept de soi social, de 3,37 (écart type à 0,55) au concept de soi physique, de 3,31 (écart type à 0,71) au concept de soi comportemental, de 2,97 (écart type à 0,63) au concept de soi dans les sports, de 3,13 (écart type à 0,89) au concept de soi en mathématiques, de 3,21 (écart type à 0,68) au concept de soi en épellation, de 3,06 (écart type à 0,71) au concept de soi en écriture, de 3,41 (écart type à 0,65) au concept de soi en lecture, puis de 3,09 (écart type à 0,63) au concept de soi scolaire.

Dans un troisième temps, le même tableau présente les moyennes des sujets non exposés à l'art dramatique *avec* ou *sans* difficulté d'apprentissage. Ces moyennes varient entre 2,72 et 3,42 (écarts types de 0,46 à 0,96). Ainsi, pour les sujets non exposés à l'art dramatique, (n=83), la moyenne au concept de soi total est de 3,04 (écart type à 0,46), de 2,88 (écart type à 0,77) au concept de soi social, de 3,15 (écart type à 0,82) au concept de soi physique, de 3,42 (écart type à 0,65) au concept de soi comportemental, de 3,06 (écart type à 0,68) au concept de soi dans les sports, de 2,88

(écart type à 0,96) au concept de soi en mathématiques, de 3,10 (écart type à 0,82) au concept de soi en épellation, de 2,72 (écart type à 0,88) au concept de soi en écriture, de 3,16 (écart type à 0,73) au concept de soi en lecture, puis de 2,89 (écart type à 0,68) au concept de soi scolaire.

Tableau 3

Moyennes et écarts types du concept de soi et des compétences en art dramatique

Domaines du concept de soi et Art dramatique	Tous (n=145)	Sujets exposés à l'A.D.			Sujets non exposés à l'A.D.		
		Tous (n=62)	Sans D.A. (n=54)	Avec D.A. (n=8)	Tous (n=83)	Sans D.A. (n=76)	Avec D.A. (n=7)
Scolaire général	2,98 (0,67)	3,09 (0,63)	3,14 (0,64)	2,8 (0,56)	2,89 (0,68)	2,94 (0,66)	2,47 (0,76)
Lecture	3,27 (0,71)	3,41 (0,65)	3,50 (0,62)	2,81 (0,59)	3,16 (0,73)	3,25 (0,67)	2,39 (0,80)
Écriture	2,86 (0,82)	3,06 (0,71)	3,12 (0,69)	2,66 (0,72)	2,72 (0,88)	2,8 (0,86)	2,06 (0,72)
Épellation	3,15 (0,76)	3,21 (0,68)	3,31 (0,60)	2,59 (0,91)	3,10 (0,82)	3,18 (0,77)	2,42 (0,93)
Mathématiques	2,99 (0,94)	3,13 (0,89)	3,15 (0,87)	3 (1,08)	2,88 (0,96)	2,91 (0,96)	2,67 (0,98)
Sport	3,02 (0,66)	2,97 (0,63)	2,98 (0,63)	2,88 (0,69)	3,06 (0,68)	3,06 (0,7)	3,02 (0,56)
Comportemental	3,37 (0,68)	3,31 (0,71)	3,33 (0,71)	3,2 (0,73)	3,42 (0,65)	3,44 (0,64)	3,27 (0,75)
Physique	3,24 (0,73)	3,37 (0,55)	3,4 (0,56)	3,18 (0,53)	3,15 (0,82)	3,11 (0,83)	3,49 (0,76)
Social	2,97 (0,75)	3,09 (0,72)	3,14 (0,64)	2,78 (1,13)	2,88 (0,77)	2,85 (0,77)	3,13 (0,84)
Soi total	3,10 (0,45)	3,18 (0,42)	3,22 (0,40)	2,89 (0,47)	3,04 (0,46)	3,06 (0,46)	2,80 (0,40)
Art dramatique	3,42 (0,56)	3,42 (0,56)	3,48 (0,56)	3,04 (0,44)	-	-	-

L'analyse

Cette section contient l'analyse des résultats de recherche qui sera d'abord présentée dans la corrélation entre la pratique de l'art dramatique et les résultats obtenus au concept de soi, puis dans la différence entre cette même relation chez les élèves *avec* et *sans* difficulté d'apprentissage.

Tout d'abord, le tableau 3 présente les corrélations entre la pratique de l'art dramatique et les domaines du concept de soi. Les résultats du tableau 3 indiquent une corrélation positive et significative ($p < ,05$) de ,16 ,17 et ,21 entre la pratique de l'art dramatique et les concepts de soi total, en lecture et en écriture, respectivement. Par ailleurs, les sept autres dimensions du concept de soi demeurent positives, bien que non reliées de manière significative. Ainsi, la corrélation entre la pratique de l'art dramatique et le concept de soi général s'élève à ,15, à ,07 en épellation, à ,13 en mathématique, à ,07 dans les sports, à ,08 au concept de soi comportemental, à ,15 au concept de soi physique, puis à ,14 au concept de soi social. Le tableau 3 présente, de plus, les corrélations entre la pratique de l'art dramatique et le concept de soi selon que l'élève présente ou non des difficultés d'apprentissage. Les résultats indiquent des coefficients de corrélation positifs et significatifs ($p < ,05$) de ,18 en lecture, de ,20 en écriture, de ,20 en apparence physique, de ,20 au concept de soi social, puis de ,18 au concept de soi total pour les élèves sans difficulté d'apprentissage pratiquants ou non l'art dramatique. Finalement, aucune corrélation n'est significativement

positive chez les élèves *avec* difficulté d'apprentissage pratiquant ou non l'art dramatique.

Tableau 4
Corrélations entre la pratique de l'art dramatique et le concept de soi

	Tous les élèves (n=145)	Élèves sans difficulté d'apprentissage (n=128)	Élèves avec difficulté d'apprentissage (n=17)
Concept de soi			
Scolaire	,15	,15	,25
Lecture	,17*	,18*	,30
Écriture	,21*	,20*	,41
Épellation	,07	,09	,10
Mathématiques	,13	,13	,17
Sport	,07	-,06	-,12
Comportemental	,08	-,08	-,05
Physique	,15	,20*	-,24
Social	,14	,20*	-,19
Total	,16*	,18*	,10

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

La deuxième question de recherche vise à vérifier la relation entre le degré de réussite en art dramatique et le concept de soi. Comme il est démontré à l'intérieur du tableau 4, les résultats indiquent des corrélations positives et significatives entre la réussite en art dramatique et le concept de soi en écriture de ,25 ($p < ,05$), en épellation de ,38 ($p < ,01$) et comportemental de ,33 ($p < ,01$). Par ailleurs, les résultats n'indiquent pas de corrélations significatives pour les sept autres domaines du concept de soi. Les analyses différenciées avec ou sans difficulté d'apprentissage

n'ont pas pu être réalisées en raison du trop petit nombre de sujets dans la catégorie « avec » difficulté d'apprentissage (n=8).

Tableau 5

Corrélations entre la réussite en art dramatique et le concept de soi

Concept de soi	Corrélations
Scolaire	,10
Lecture	,12
Écriture	,25*
Épellation	,38**
Mathématique	-,17
Sport	,03
Comportemental	,33**
Physique	,19
Social	,00
Total	,20

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

L'interprétation

Avant de passer à l'interprétation des résultats de recherche, il semble essentiel de rappeler les deux questions de recherche de même que les hypothèses formulées antérieurement. Ceux-ci se posaient de la façon suivante :

Question 1

Quelle est la relation entre la pratique de l'art dramatique et le concept de soi d'élèves de deuxième cycle du primaire avec ou sans difficulté d'apprentissage?

Questions 2

Quelle est la relation entre l'atteinte des compétences techniques et développementales en art dramatique et le concept de soi des élèves de deuxième cycle avec ou sans difficulté d'apprentissage?

Hypothèse 1

Il existe une relation positive entre le concept de soi et la pratique de l'art dramatique chez les élèves de deuxième cycle du primaire avec ou sans difficulté d'apprentissage.

Hypothèse 2

Il existe une relation entre l'atteinte des compétences techniques et développementales en art dramatique et le concept de soi des élèves de deuxième cycle avec ou sans difficulté d'apprentissage.

Sur un total de 10 mesures du concept de soi (9 dimensions du concept de soi plus une dimension total), les analyses effectuées permettent le rejet de l'hypothèse nulle, pour 3 dimensions sur 10. Ces résultats suggèrent la présence de liens positifs et statistiquement significatifs entre la pratique de l'art dramatique et le concept de soi des élèves. Or, bien que ces corrélations ne s'avèrent pas élevées, les résultats ont permis de remarquer la direction généralement positive des corrélations, rendant possible l'expression d'un lien positif entre les deux concepts.

Tout d'abord, la première hypothèse, soutenant l'existence d'une relation positive entre le concept de soi et la pratique de l'art dramatique chez les élèves de

deuxième cycle du primaire *avec* ou *sans* difficulté d'apprentissage, est partiellement confirmée. Il est possible d'en remarquer les effets positifs, entre autres à travers les corrélations positives et significatives entre l'art dramatique et le concept de soi en lecture et en écriture. Celles-ci vont d'ailleurs dans le même sens que certaines recherches qui entendent que l'art dramatique favoriserait notamment les apprentissages de la lecture et de l'écriture chez les individus (Cockett, 1999; Peter, 2003). Ainsi, il semble que le fait, pour l'enseignante, de stimuler plusieurs sphères de l'apprentissage, autant sur le plan créatif qu'académique, apporte concrètement une valorisation de l'estime de soi des élèves. On entend ici que le fait, par exemple, pour l'enseignante, d'impliquer ses élèves de façon créative, entre autres par des ateliers jumelant la lecture et l'écriture, ait pu provoquer des effets positifs sur la façon dont ces élèves se perçoivent dans ces mêmes matières.

D'un autre côté, on note une baisse de la polarité du concept de soi dans les sports et comportemental. Bien que l'on parle ici d'une baisse de l'estime de soi, cette observation demeure tout de même intéressante, puisque ces domaines, davantage physiques, ont été explorés par certains auteurs. Leurs études avaient pour objectif d'observer les vertus de l'art dramatique chez des personnes à caractère violent ou avec certains problèmes de comportement (Dalton, 1996; Pecaski McLennan, 2008). Ces auteurs, travaillant avec des adolescents, ont en quelques sortes misé sur le volet expressif et spontané de l'art dramatique afin de permettre aux adolescents l'évacuation de leurs frustrations, de leurs sentiments agressifs. Or, il semble, dans cette présente recherche, que le concept de soi dans les sports et celui en

comportement ne se soit pas vu exercer une relation positive avec la pratique de l'art dramatique. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves visés par cette présente étude ont été pris très tôt dans leur parcours scolaire, et que comme l'entend Harter (1998), ces derniers ne seraient pas en mesure, avant l'âge d'au moins huit ans, de se décrire personnellement de façon convenable. Ainsi, peut-être que les adolescents réussissent mieux, de leur côté, à dresser un portrait fidèle de soi et de leurs habiletés sur le plan physique.

Les résultats indiquent des corrélations ayant une direction contraire entre les élèves avec difficulté et les élèves sans difficulté. En effet, les corrélations sont positives entre la pratique de l'art dramatique et les concepts de soi social et physique des élèves *sans* difficulté d'apprentissage alors qu'elles sont négatives chez les élèves *avec* difficulté d'apprentissage. Ces résultats invitent à émettre l'hypothèse que les élèves qui performant moins bien à l'école sont jugés plus sévèrement par leurs camarades de classe, notamment lors des cours d'art dramatique compte tenu du fait qu'ils s'exposent publiquement, ce qui aurait un effet négatif sur leur estime de soi. Comme le mentionne Harter (1990), chez les préadolescents, le jugement de soi dépend de la comparaison sociale (voir aussi Martinot 2001), ce qui peut expliquer cette dynamique. Il serait intéressant d'étudier cette question en relation avec une deuxième observation tirée de l'analyse. Chez les élèves *avec* difficulté d'apprentissage, la corrélation entre l'art dramatique et le concept de soi scolaire est plus forte. Ici aussi, cette relation mérite de plus amples recherches. Une hypothèse préliminaire pourrait être à l'effet que l'art dramatique encourage un sentiment

d'appartenance à un groupe, de même qu'elle offre à l'élève la possibilité d'obtenir de petites réussites et potentiellement, aussi, la reconnaissance de ses pairs.

La seconde hypothèse posait le lien entre les compétences en art dramatique (le fait de réussir ou non dans cette matière) et le concept de soi des élèves. Encore ici, en impliquant uniquement les élèves pratiquant l'art dramatique; le nombre total d'élèves s'élevant dorénavant à 62, a rendu plus difficile l'obtention de liens significatifs. Ainsi, peu de liens semblent exister entre les compétences en art dramatique et le concept de soi total des élèves. Par contre, le modèle multidimensionnel qu'emprunte le questionnaire sur le concept de soi permet, comme pour la première question, de percevoir d'autres liens entre les compétences en art dramatique et le concept de soi dans trois des neuf catégories du concept de soi. La première unit, toujours dans le même sens que la question spécifique, les compétences en art dramatique et le concept de soi en écriture. Cette relation s'avère, une fois de plus, en lien avec ce qui a pu être expliqué plus tôt, soit que les élèves auraient, pour la majorité, un bon concept de soi en écriture puisqu'ils sont très stimulés durant les cours d'art dramatique; l'enseignante leur permettant de peaufiner leurs connaissances dans cette matière en leur faisant écrire de courtes scènes et descriptions de leur personnage. Le second lien significatif met en relation la pratique de l'art dramatique et le concept de soi comportemental des élèves. Ce lien est tout aussi intéressant, puisqu'il est en continuité direct avec certaines études exécutées par le passé. En effet, les études de Dalton (1996) et Pecaski McLennan (2008) ont, toutes deux, tracé un lien entre la pratique de l'art dramatique et le comportement des

adolescents. Ce lien est intéressant à analyser, puisque qu'il ne se faisait pas sentir lors de la première question traitant du lien entre les différents domaines du concept de soi et l'art dramatique. Il semble donc qu'en prenant la question sous un autre angle, soit par la réussite en art dramatique et le concept de soi, il soit possible de donner raison aux auteurs. Ainsi, plus la réussite en art dramatique est élevée, plus le concept de soi comportemental est positif. Enfin, la troisième corrélation significative lie la réussite en art dramatique au concept de soi en épellation. Cette dernière va tout à fait dans le même sens que ce qui est stipulé dans la littérature sur le sujet, soit par le fait que l'art dramatique constituerait un excellent moyen d'expression orale et un exercice favorable à la mémorisation (Zucchet, 2000). Ainsi, il serait possible de croire que l'art dramatique et l'aspect d'art oratoire et de mémorisation de textes qu'il développe chez l'élève pourrait favoriser son concept de soi dans le domaine de l'épellation.

Finalement, il appert, au terme de l'interprétation des hypothèses de recherche, que bien que les liens entre art dramatique et les différents domaines du concept de soi ne soient pas tous démontrés avec un seuil de signification élevé, on remarque tout de même une influence positive entre les deux concepts étudiés, qui donne à cette recherche toute sa pertinence surtout si l'on considère le faible nombre d'études couvrant ces concepts respectifs.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Cette recherche a abordé la réussite scolaire en prenant comme point de départ le développement personnel et affectif de l'élève, par le biais du concept de soi. Suivant les conclusions de certaines études observant l'apport de l'estime de soi à la réussite scolaire (Hansford et Hattie, 1982; Marsh, 1992; Pullemann et Allik, 2008), l'objectif de la recherche était de vérifier les liens entre l'estime de soi des élèves et la pratique d'activité artistique, telle que l'art dramatique.

Comme le soutient Dunlap (2004), cette recherche fait ressortir que le fait de vivre des expériences scolaires, entre autres par la pratique des arts n'est pas sans lien avec le développement de certaines dimensions du concept de soi de l'élève. Toutefois, puisque cette étude adopte une approche qui mesure l'art dramatique tel que pratiqué dans le milieu, il est difficile d'identifier avec précision les aptitudes, comme la communication ou le travail d'équipe, engendrées par cette pratique qui sont en jeu en lien avec le concept de soi. Pour une prochaine recherche, une approche qualitative de l'art dramatique permettrait sans doute de cerner différentes méthodes d'enseignement, certaines pouvant s'avérer plus compétitives alors que d'autres plus coopératives, et d'en analyser leur portée. Cette même approche permettrait de questionner ouvertement les élèves sur leur expérience en art dramatique, en les laissant traduire, à l'aide de leur propre vocabulaire, leur perception des apports de cet art au quotidien. Comme l'étude de Freeman, Sullivan et Ray Fulton (2003), la gêne de l'enfant pose un problème

difficile à quantifier, mais plus évident à observer de manière qualitative. Une approche qualitative permettrait aussi d'examiner le travail de l'enseignant(e) et d'analyser plus rigoureusement ses techniques d'enseignement. Par ailleurs, l'étude se concentre uniquement sur l'art dramatique, laissant les trois autres disciplines artistiques ouvertes à de futures recherches. Encore peu pratiqué dans les écoles, l'art dramatique correspond à l'approche par compétence promue par le MELS (2004); les résultats de cette étude donnent ainsi confiance en son apport, notamment pour l'aspect affectif qu'il développe au plan du concept de soi.

Tel que mentionné précédemment, les liens entre l'art dramatique et certaines dimensions affectives, comme le concept de soi, ne sont pas suffisamment traités dans la littérature. Qui plus est, Jindal-Snape et Vettraino (2007) notent que ces études manquent de précision, notamment quant au temps des interventions, à l'âge des élèves et au milieu socioéconomique. Dans ce contexte, la recherche s'est d'abord attardée à établir le lien entre l'art dramatique et le concept de soi empiriquement. Le questionnaire employé a permis d'étudier de manière distincte neuf dimensions composant le concept de soi total, assurant plus de précision sur l'apport de l'art dramatique dans certains domaines. Par exemple, l'étude montre la relation entre l'art dramatique et le concept de soi en écriture et l'absence d'effet sur celui en mathématique. Ainsi, cette relation renforce les observations de Cockett (1999) et Peter (2003) concernant l'apport de l'art dramatique sur les apprentissages, notamment ceux en lecture et en écriture. Toutefois, si la recherche permet de distinguer différents volets du concept de soi, il serait pertinent, dans une autre recherche, de décomposer également la notion d'art

dramatique. Ainsi, il serait possible, par exemple, de voir quels types d'atelier (improvisation, jeu clownesque, création de personnages) ont un effet plus ou moins déterminant sur chacune des dimensions du concept de soi.

Ensuite, la recherche répond en partie aux limites méthodologiques observées par Jindal-Snape et Vettrano (2007). Premièrement, pour ce qui est du choix des sujets, un soin particulier a été accordé aux milieux, qui tous avaient des conditions socioéconomiques équivalentes. Les professeurs approchés avaient, pour la grande majorité, une expérience d'au moins cinq ans en enseignement. Les élèves de deuxième cycle choisis pratiquaient tous l'art dramatique depuis plus de six mois, avec le même enseignant, et évoluaient tous dans des classes régulières. De plus, ils se situaient tous dans la période que Slade (1973) identifie comme étant propice à « l'expansion du soi », en tirant profit du fait que ces élèves soient particulièrement ouverts aux nouveaux défis et à assumer de nouveaux rôles. De plus, Slade (1973) note que l'enfant de cet âge est enclin à s'identifier à des personnes significatives, tels que des professeurs.

Cependant, la recherche s'est exercée dans un contexte où les élèves ne pratiquent l'art dramatique qu'à raison de deux heures par semaine. Les résultats pourraient sans doute être plus éloquentes dans des milieux où l'exposition à cet art aurait été plus importante, un peu au même titre que la recherche de Schnapp et Olsen (2003), où des adolescents étaient soumis à un programme intensif d'art dramatique durant un été entier. Ainsi, il serait intéressant, dans une recherche future, de sélectionner des écoles à vocation artistique.

Deuxièmement, un soin particulier fut accordé quant au choix du moment pour la collecte de données. En effet, la période de collecte de données ne s'est située ni en fin d'étape ou à l'approche d'un évènement particulier ; situations qui auraient pu occasionner du stress ou de l'excitation lors de l'administration du questionnaire. Toutefois, puisque le concept de soi demeure un phénomène touchant l'être dans son entier, l'administration d'un questionnaire peut être tout de même faussé par l'état émotif des sujets, leur situation, le contexte, etc. (Harter, 1990).

Troisièmement, les deux questionnaires ont subi une validation rigoureuse avant leur administration par des spécialistes de l'art dramatique et du concept de soi. D'autres tests ont été effectués suite à l'expérimentation, par la validation de saisie (sur 15% des sujets sélectionnés aléatoirement) et la mesure du coefficient Alpha de Cronbach (servant à vérifier l'homogénéité des réponses).

La capacité de généralisation de cette recherche est limitée, en raison du petit nombre de sujets. Le rejet de 20 sujets pour cause de questionnaires invalides (item invalide et/ou manquant) a sans doute un impact sur les résultats, bien qu'il démontre la rigueur méthodologique de la recherche. En raison du faible nombre de sujets, la question de recherche concernant le lien entre le concept de soi et la pratique de l'art dramatique s'est avérée difficile à vérifier; le nombre de sujets en art dramatique ne s'élevant qu'à 62. Puis, le fait de s'intéresser au lien entre art dramatique et concept de soi chez les élèves *avec* ou *sans* difficulté d'apprentissage a eu pour effet de diviser une seconde fois les sujets, rendant pratiquement impossible la formulation d'un lien significatif. Le nombre d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et pratiquant l'art

dramatique ne s'élevant qu'à huit. Toutefois, cette recherche a établi des liens significatifs entre l'art dramatique et trois domaines du concept de soi, à savoir, le concept de soi en lecture, écriture et le soi total.

La première hypothèse visait à vérifier la présence d'une corrélation positive entre le concept de soi et la pratique de l'art dramatique. Cette hypothèse fut en partie confirmée, bien que certaines réserves subsistent.

Premièrement, le groupe témoin, bien que ne pratiquant pas l'art dramatique, bénéficiait tout de même de séances de musique, un autre domaine artistique aussi reconnu pour ses vertus sur le plan scolaire (Dunlap, 2004). Ainsi, il se voyait difficile d'affirmer que la variable « art dramatique » ait été isolée des autres formes d'art. Il serait donc intéressant de comparer, lors d'une prochaine recherche, un groupe exposé à l'art dramatique et un autre, ne bénéficiant d'aucune forme d'art.

Deuxièmement, le facteur enseignant y est aussi pour beaucoup dans les résultats d'une telle recherche. En effet, l'enseignante avait le souci de faire travailler ses élèves dans un climat de confiance et d'entraide, ce qui a pu aider à l'épanouissement de ces derniers au sein du groupe. Comme l'entend Beauchamps (1998), le climat de la classe y est pour beaucoup dans la pratique de l'art dramatique et sur les résultats occasionnés chez les enfants. L'enseignante veillait, de plus, à développer par l'art dramatique tout le potentiel de ses élèves, au même titre que l'entendent Zucchet (2000) et Way (1972) lorsqu'ils parlent du développement d'une « whole person ». Pour ce faire, l'enseignante a impliqué les jeunes dans plusieurs domaines d'apprentissage en art

dramatique, dont notamment l'écriture de courtes saynètes, le travail de mime et la découverte du clown par le dessin. Le souci manifesté par l'enseignante de procurer à ses élèves des occasions de s'épanouir et de se construire en tant qu'individu a sans doute contribué à leur rendement en art dramatique et, par occurrence, positivement influencé leur concept de soi. Suivant Chateau (1967), les jeux dramatiques permettent aux enfants de franchir un premier pas vers la découverte de leur personnalité.

La seconde hypothèse de recherche tentait de vérifier l'effet du degré de réussite en art dramatique sur le concept de soi de l'élève. Il s'agit ici d'une contribution originale puisque peu d'études considèrent l'art dramatique dans un contexte scolaire, et encore moins, sinon aucune, ne s'attardent à l'apport des résultats de l'élève dans cette matière. Cependant, le nombre réduit de sujets ($n=62$) fait en sorte que les conclusions qu'il est possible d'en tirer soient plus limitées. Il serait donc intéressant de reprendre cette approche avec un échantillon plus grand. De plus, il semblerait important de questionner plus en profondeur l'orientation du lien entre les deux variables, à savoir si la performance en art dramatique est celle qui fait varier l'estime de soi ou si c'est plutôt l'estime de soi qui affecte la performance en art dramatique. Une perspective longitudinale permettrait sans doute de répondre à cette question.

La recherche démontre néanmoins qu'il existe un lien à considérer entre la pratique de l'art dramatique et le concept de soi. Aussi surprenant que cela puisse paraître, l'art dramatique constitue une discipline très présente en parascolaire, mais occupe une place limitée parmi les cours disponibles au primaire, et ce, en dépit de sa place dans le cursus scolaire. Cette étude montre que l'art dramatique constitue une

alternative valable aux autres formes d'arts déjà bien implantées dans les écoles, en plus de contribuer potentiellement au développement personnel de l'élève dans d'autres matières. Ainsi, le fait d'intégrer et de faire la promotion de l'art dramatique au primaire pourrait sans aucun doute constituer un moyen efficace à même de développer davantage chez l'élève son côté social et affectif.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour but d'étudier la relation entre l'art dramatique et le concept de soi. La problématique a mis en lumière le concept de réussite dans une variété de sphères d'apprentissage et l'importance du volet affectif de l'élève, en l'occurrence, son concept de soi. Toutefois, il a été observé qu'il y a un manque de recherche sur les liens entre le concept de soi et certaines disciplines scolaires. Pourtant, des études sur l'art dramatique démontrent depuis longtemps les effets positifs de cet art pour le développement personnel des élèves. Ainsi, cette recherche se concentre sur l'apport de l'art dramatique chez les élèves, et plus particulièrement sur sa relation avec le concept de soi. Par la suite, le cadre théorique précise les deux concepts de la recherche : le concept de soi et l'art dramatique. D'abord, le concept de soi est présenté par l'élaboration de sa nature (définitions, dimensions, polarité et réalisme) de sa genèse (évolution du concept à travers le temps) et de ses fonctions (le concept de soi comme cause du comportement de la personne ou de l'individu). Le même procédé est exercé lors de la présentation du concept d'art dramatique, qui se base d'abord sur la nature du concept (définitions), la genèse (évolution de la pratique à travers les âges) et les fonctions (l'apport de cet art chez l'individu). Finalement, la relation entre ces deux variables est présentée et décrite à partir de la littérature sur le sujet.

Les aspects méthodologiques présentent l'échantillon composé de 145 élèves, 81 filles et 64 garçons de deuxième cycle du primaire, répartis dans deux différentes écoles. Dans la première école, tous les élèves sont exposés à l'art dramatique, alors que dans la seconde, les élèves ne reçoivent pas l'enseignement d'une telle discipline. Deux questionnaires ont été administrés lors de cette recherche; un permettant la mesure du concept de soi des élèves et un second cherchant à vérifier le degré de réussite des élèves de la première école en art dramatique. Les deux questionnaires ont été administrés en janvier afin de permettre aux enseignants d'avoir une connaissance suffisante des élèves pour les évaluer.

Les résultats présentent les statistiques descriptives et corrélatives. L'analyse de ces résultats indiquent la présence d'une corrélation positive de ,16 ($p < ,05$) entre le concept de soi total et la pratique de l'art dramatique chez les élèves *avec* ou *sans* difficulté d'apprentissage. Toujours pour l'ensemble des élèves, des analyses différenciées indiquent trois liens positifs et significatifs entre la réussite en art dramatique et le concept de soi en écriture à ,25 ($p < ,05$), en épellation à ,38 ($p < ,01$) puis en comportement à ,33 ($p < ,01$). Enfin, en ce qui concerne les élèves en difficulté d'apprentissage, les résultats n'indiquent aucune corrélation significative. Ces résultats étant attribuables en partie au faible nombre de sujets en difficulté d'apprentissage.

En somme, cette recherche aura permis de formuler des éléments de réponse à un questionnement qui se posait en éducation, à savoir si un domaine artistique comme l'art dramatique, champs disciplinaire encore peu exploité en milieu scolaire, pouvait exercer une fonction bénéfique sur le concept de soi des élèves de deuxième cycle. Or,

cette recherche est loin de clore les interrogations entourant la valeur d'une telle discipline à l'endroit du domaine affectif de l'élève en début de parcours; bien au contraire, elle stimule encore une foule d'autres questionnements autour de ces deux concepts riches. Ainsi, la rédaction de ce mémoire a tout de même su contribuer à faire cheminer la recherche en éducation; le domaine de l'art dramatique lié aux composantes affectives étant encore trop peu exploité dans les écrits scientifiques. Une porte s'est ainsi ouverte quant à la possibilité d'apporter des variantes méthodologiques aux prochaines recherches sur le sujet, ces variantes qui permettraient sans doute de mieux reconnaître quelles activités en art dramatique seraient à même d'influencer différentes dimensions du concept de soi. Par contre, l'avenue empruntée dans cette recherche aura tout de même permis de faire la promotion d'une matière comme l'art dramatique, par les résultats encourageants qu'elle a démontrée, en plus de tracer la voie à d'autres projets novateurs pour le futur.

RÉFÉRENCES

- ARCHAMBAULT, J. & CHOUINARD, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- BAKER, D. (1981). To Play or Not to Play, dans McCaslin, N. (dir). *Children and Drama*. NewYork : Longman. pp. 219-237.
- BEAUCHAMP, H. (1984). *Les enfants et le jeu dramatique*. Bruxelles: A. de Boeck. 132 p.
- BEAUCHAMP, H. (1998). *Le théâtre adolescent*. Québec : Les Éditions Logiques. 268 p.
- BOUDREAULT, P. (2004). La méthodologie quantitative, dans Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (dirs). *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches*. Sherbrooke: Éd. du CRP.
- BOUTIN, G. & DANEAU, C. (2004). *Réussir : Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Édition Nouvelles. 166 p.
- BRAIN SIKS, G. (1981). Drama in Education A Changing Scene, dans McCaslin, N. (dir). *Children and Drama*. New-York : Longman. pp. 1-14.
- BURNS, R. B. (1979). *The self concept in theory, measurement, development and behaviour*. London : Longman. 341 p.
- BYRNE, B. M. (1996). *Measuring Self-Concept Across the Life Span*. Washington: American Psychological Association. 297 p.

- CATTANACH, A. (1996). *Drama for people with special needs*. London : A&C Black edition. 172 p.
- CHATEAU, J. (1967). *L'enfant et le jeu*. Paris: Éditions du Scarabée. 202 p.
- COCKETT, S. (1999). *Evaluating Children's Learning in Drama in the Primary School*. Westminster Studies in Education, 22, pp. 63-73.
- COMBS, A.W. (1981). Some observations on self-concept research and theory, dans Lynch, M. D., Norem-Hebeisen, A.A. & Gergen, K. J. (dirs). *Self-Concept Advance in Theory and Research*. Cambridge: Balliger Publishing Compagny. pp. 5-16
- COOLEY, C.H. (1998). Nature humaine et ordre social. La signification du "Je", dans Bolognini, M. & Prêteur, Y. (dirs). *Estime de soi : perspectives développementales*, Paris: delachaux et niestlé. pp. 33-45.
- COOPERSMITH, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- COURTNEY, R. (1980). *The Dramatic Curriculum*. New-York: Drama Book Specialists Publishers. 124 p.
- COURTNEY, R. (1989). *Play, Drama & Thought: The Intellectual Background to Dramatic Education*. Toronto: Simon & Pierre. 266 p.

- DALTON, M. (1996). Raising Self-Esteem in Situation of Conflict, dans Liebmann, M. (dir). *Arts Approches to Conflict*. London : Jessica Kingsley Publishers, pp. 9-25, 389 p.
- FREEMAN, G. D., SULLIVAN, K. & RAY FULTON, C. (2003). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problems Behavior. *The Journal of Educational Research*, 93 (3), pp. 131-138
- GALAND, B. (2006). Réussite scolaire et estime de soi. *Science humaine*, (spécial hors série) 5, pp. 65-68.
- GERGEN, K. J. (1981). Fonctions of self-conception, dans Lynch, M. D., Norem-Hebeisen, A.A. & Gergen, K. J. (dirs). *Self-Concept Advance in Theory and Research*. Cambridge: Balliger Publishing Compagny.
- GURNEY, D. (1988). *Self-esteem in children with special education needs*. London : Routledge. 166 p.
- HANSFORD, B.C. & HATTIE, J. A. (1982). The Relationship between self and achievement/performance measures. *Review of educational Research*, 52 (1), pp. 123-142.
- HARRIS, P. L. (2007). *L'imagination chez l'enfant*. Paris : RETZ. 223 p.
- HARTER, S. (1982). Processes Underlying the construction, Maintenance, and Enhancement of the Self-Concept in Children, dans Suls, J. & Greenwald, A. G.

- (dirs). *Psychological Perspectives on the Self*, 3, London : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 137-181.
- HARTER, S. (1990). Self and identity development, dans Feldman, S.S. & Elliott, G. R. (dirs). *At the threshold: The developing adolescent*, Cambridge: Harvard university press. pp. 352- 387.
- HARTER, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent: Considerations historiques, théoriques et méthodologiques, dans Bolognini, M. & Prêteur, Y. (dirs). *Estime de soi : perspectives développementales*, Paris: delachaux et niestlé. pp. 57-81.
- HATTIE, J. (1992). *Self-Concept*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 307 p.
- HAY, I., ASHMAN, A. & KRAAYENOORD, V. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the schools*, 35 (4), pp. 391-400.
- HEATHCOTE, D. (1981). *Drama as Education*, dans McCaslin, N. (dir). Children and Drama. New-York : Longman. pp. 78-90.
- HOWE, N., MOLLER, L. & CHAMBERS, B. (1994). Dramatic Play in Day Care : What Happens When Doctors, Cooks, Bakers, Pirates and Pharmacists Invade the

- Classroom ?, dans Goelman, H. & Vineberg Jacobs (dirs). *Children Play in Child Care Settings*. Albany : State University of New York Press. pp. 103-118.
- ISAACS, S. (1967). *Social Development in Young Children : A Study of Beginnings*. London : Routledge & Kegan Paul. 480 p.
- JAMES (1998). Prétentions et réussites, dans Bolognini, M. & Prêteur, Y. (dirs). *Estime de soi : perspectives développementales*, Paris: delachaux et niestlé. pp. 47-55.
- JAMES, W. (1966). *Psychology*. (chap. XII : The Self), New York: A Fawcett premier book. pp. 166-198.
- JENDYK, M. F. (1981). Creative Drama – Improvisation – Theatre, dans McCaslin, N. (dir). *Children and Drama*. New-York : Longman. pp. 15-28.
- JINDAL-SNAPE, D. & VETTRAINO, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs : review of research. *International journal of special education*. 22.
- KITSON, Neil. (2006). «Drama and rôle-play in Learning», dans Hunter-Carsch, M Tiknaz, P. Cooper et R. Sage (dirs). *The Handbook of Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. London : Continuum Edition. pp. 220-224.
- L'ÉCUYER, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: Les Presses Universitaires de France. 211 p.

- L'ÉCUYER, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal. 422 p.
- LEENHARDT, P. (1973). *L'enfant et l'expression dramatique*. France : Casterman. 141 p.
- MALTAIS, C., HERRY, Y. (1996). La relation entre le concept de soi social et le statut sociométrique: une recension des écrits. *Comportement Humain*, 10 (1), pp. 59-88.
- MARTINOT, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), pp. 483-502.
- MEAD, G. H. (1963). Traduit de l'anglais par Cazeneuve, J. *L'esprit le soi et la société*. Paris: Presses Universitaires de France. 332 p.
- MERAM, D., EYRAUD, G., FONTAINE, D. & OELSNER, A. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école*. Paris : Chronique Sociale 134 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire enseignement primaire*. Québec: Auteur.
- PAGE, C. (2001). *Éduquer par le jeu dramatique: Pratiques théâtrales et éducation*. France: ESF éditeur. 126 p.
- PECASKI MCLENNAN, D. M. (2008). The benefits of using sociodrama in the elementary classroom : Promoting caring relationships among educators and students. *Early childhood education*, 35, 451-456.

- PETER, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of special Education*, 30 (1), pp. 21-27.
- PIERREHUMBERT, B., TAMAGNI BERNASCONI, K & GELDOLF, S. (1998). Estime de soi et alternatives pédagogiques, dans Bolognini, M. & Prêteur, Y. (dirs). *Estime de soi : perspectives développementales*, Paris: delachaux et niestlé. pp. 183-194.
- PINCIOTTI, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review*, 94 (6).
- ROSENBERG, M. (1989). *Society and the Adolescent Self-Image*. Middletown, Connecticut Wesleyan Ed. Wesleyan University Press. 348 p.
- ROSLER, B. (2008). Process drama in one fifth-grade social studies class. *The social studies*, november/december, 265-272.
- RYNGAERT, J.P. (1996). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris: de Boeck université. 190 p.
- SAINT-JACQUES, D. (1998). Le langage dramatique: l'objet d'apprentissage en art dramatique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (3), pp. 567-584.
- SAINT-LAURENT, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal : Gaëtan Morin éd. Chenelière Éducation. 361 p.

- SCHNAPP, L. & OLSEN, C. (2003). Teaching Self-Advocating Strategies Through Drama. *Intervention in School and Clinic*, 38 (4), pp. 211-219.
- SHAW, A. M. (1981). Co-Respondents : The Child and Drama, dans McCaslin, N. (dir). *Children and Drama*. New-York : Longman. pp. 66-77.
- SIMARD, D. & PIER-VAILLANCOURT (2002). Les nouveaux programmes d'art à l'école primaire: analyse comparative et remarques critiques, dans Gauthier, C. & Saint-Jacques, D. (dirs). *Réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université Laval. pp. 165-183.
- SLADE, P. (1973). *An Introduction to Child Drama*. London : University of London Press. 100 p.
- STAATS, A. W. (1986). *Behaviorisme Social*. Québec: Behaviora. 653 p.
- STANISTREET, G. (1981). « Acting » and Children, dans McCaslin, N. (dir). *Children and Drama*. New-York : Longman. pp. 115-125.
- SZE, S. & VALENTINE, S. (2007). Self-Concept and Children with Learning Destabilities. *Education Children with Learning Destabilities*, 127 (4), pp. 552-557.
- TURNER & GORDON (1981). Authenticity in the self conception, dans Lynch, M. D., Norem-Hebeisen, A.A. & Gergen, K. J. (dirs). *Self-Concept Advance in Theory and Research*. Cambridge: Balliger Publishing Compagny. pp.

WAY, B. (1972). *Development through drama*. London: Longman. 308 p.

WINNICOTT, D, W. (2007). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. 276 p.

WRIGHT, P. (2006). Drama éducation and development of self : Myth or reality? *Social Psychology of education*, 9, pp. 43-65.

YEH, Y. C. (2008). *Age, emotion regulation strategies, temperament, creative drama, and preschoolers' creativity*. *Journal of creative behavior*, 42 (2), pp. 131-148.

ZILLER, R. C. (1973). *The Social-Self*. Sydney : Pergamon Press. 205 p.

ZUCCHET, F. (2000). *Oser le théâtre*. Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble. 155 p.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE SUR LE PROFIL DES PARTICIPANTS

QUESTIONNAIRE SUR LE PROFIL DES PARTICIPANTS
(À l'attention des titulaires des groupes de 2e cycle)

NOM :	DEGRÉ :
ÂGE :	ÉCOLE :
SEXE :	GROUPE :

Entourez la réponse appropriée

Rendement scolaire de l'élève lors du dernier bulletin.

Matière	Réussi très bien, au-dessus de la moyenne	Réussi bien sans aide	Réussi bien avec de l'aide	Réussi avec difficulté	Ne réussi pas, très en-dessous de la moyenne
Français lecture	A	B	C	D	E
Français écriture	A	B	C	D	E
Français oral	A	B	C	D	E
Mathématiques	A	B	C	D	E

Cet élève a un plan d'intervention personnalisé et/ou reçoit des services de soutien à l'apprentissage ou en comportement (orthopédagogue, psychoéducateur, technicien en éducation spécialisée, etc. : SVP, préciser ci-bas dans les informations utiles sur l'élève).

OUI NON

Informations utiles sur l'élève :

APPENDICE B

EXEMPLAIRE DU QUESTIONNAIRE SUR LE CONCEPT DE SOI

m. / _____ **QUI SUIS-JE COMME ÉLÈVE?**

vraiment
me moi

à peu près
comme moi

à peu près
comme moi

vraiment
comme moi

Ex. Certains élèves préfèrent passer leurs
temps libres à *jouer dehors* **MAIS** D'autres élèves préfèrent passer leurs
temps libres à *regarder la télévision.*

1 Certains élèves *se pensent très bons* à
l'école **MAIS** D'autres élèves *ne se pensent pas*
très bons à l'école.

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE SUR LES COMPÉTENCES EN ART DRAMATIQUE

QUESTIONNAIRE SUR LES COMPÉTENCES DE L'ÉLÈVE EN ART DRAMATIQUE

Nom :	Date de naissance :	Sexe :
		<input type="radio"/> F <input type="radio"/> M

Cycle :	Fréquence des rencontres en art dramatique:
<input type="radio"/> 1 ^{er} cycle <input type="radio"/> 2 ^e cycle <input type="radio"/> 3 ^e cycle	<input type="radio"/> 0 à 1h. /semaine <input type="radio"/> 1 à 2h. /semaine <input type="radio"/> 2 à 3h. /semaine
Groupe :	Depuis combien de temps enseignez-vous à cet élève?
	<input type="radio"/> 6 mois <input type="radio"/> 1 an <input type="radio"/> 1 ½ an ou plus

LÉGENDE

Selon l'énoncé, l'élève effectue la tâche :

1. À peu près jamais
2. Parfois
3. Souvent
4. À peu près toujours

Pour chaque question, encerclez le chiffre correspondant à la fréquence la plus souvent observée chez l'enfant depuis le début de l'année en vous référant à la légende ci-dessus.

Q 1 L'élève manifeste de l'intérêt : il est ouvert et réceptif face aux propositions de création qui lui sont présentées

1 2 3 4

Q 2 Par un travail personnel ou collaboratif, l'élève réalise sa création en intégrant, voire en allant au delà des suggestions émises par l'enseignant

1 2 3 4

Q 3 Dans sa création, l'élève explore en essayant de nouvelles techniques vocales (intensité et/ou variation de la voix, bruitage, etc.) et/ou diverses techniques corporelles (gestes, attitudes, etc.)

1 2 3 4

Q 4 L'élève est engagé dans sa création : il est curieux et progresse dans son utilisation des éléments de techniques théâtrales ou de modes de théâtralisation

1 2 3 4

Q 5 Les choix que fait l'élève (mise en scène, costumes, objets etc.) sont cohérents et servent son travail d'interprétation

1 2 3 4

Q 6 L'élève interprète en se souciant des propositions de ses camarades

1 2 3 4

Q 7 Le travail interprétatif de l'élève se développe, évolue à travers ses créations

1 2 3 4

Q 8 Lors de ses interprétations, l'élève intègre avec facilité et aisance le ou les modes de théâtralisation appris (costumes, objets, espace, etc.)

1 2 3 4

Q 9 L'élève est en mesure de donner son opinion sur sa création et celle de ses camarades

1 2 3 4

Q 10 L'élève est fier et respectueux de ses réalisations et de celles de ses camarades

1 2 3 4

Merci de votre collaboration!

APPENDICE D

PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE AUX DIRECTIONS D'ÉCOLE

Projet de recherche

Présentation aux directions

Introduction

Ce projet de recherche vise à promouvoir la pratique des arts en milieu scolaire, précisément sur le plan du développement affectif chez les élèves du primaire. Pour ce faire, nous cherchons essentiellement à tracer une relation entre la pratique de l'art dramatique et le concept de soi (estime de soi) d'élèves de deuxième cycle. Enfin, nous nous attarderons de plus à remarquer s'il existe une distinction entre ces deux concepts chez des élèves de deuxième cycle *avec* et *sans* difficulté d'apprentissage évoluant en classe ordinaire.

Problématique

Considérant la présence des arts de plus en plus importante dans le contexte scolaire et son approche différente qu'elle offre à l'élève, notamment sur le plan affectif, il semble primordial de se pencher plus sérieusement sur les vertus que peut susciter la pratique des arts chez l'enfant; d'autant plus que plusieurs recherches dressent un lien réel entre la pratique des arts et le concept de soi. De ce fait, afin d'affiner davantage le champ artistique, qui demeure à notre avis plutôt vaste, cette étude s'attardera plus particulièrement à l'art dramatique; cette forme d'art dont la présence dans les milieux scolaires tarde à se faire sentir, mais dont les vertus, précisément chez les élèves du primaire, sont démontrées. Ainsi, cette recherche souhaite, dans un premier temps, observer s'il existe une différence quant au concept de soi d'élève de deuxième cycle pratiquant (groupe cible) ou non (groupe témoin) cette discipline. La recherche entend de plus vérifier ce lien en comparant les élèves *avec* et *sans* difficulté d'apprentissage évoluant en classe ordinaire. L'objectif principal est à savoir si l'art dramatique peut réellement constituer un moyen efficace au maintien d'un concept de soi positif chez l'élève, cette dimension affective qui se veut essentielle à son développement personnel.

Suite à quoi, nous chercherons à vérifier si les élèves qui atteignent les compétences en art dramatique suggérées par le ministère de l'Éducation présentent un concept de soi plus élevé que ceux n'ayant pas atteint ces compétences. Ainsi, plusieurs liens se feront observer de façon à dresser une relation plus claire entre nos deux concepts.

Méthodologie

La recherche qui sera menée est une recherche quantitative de type corrélationnel. Elle sera effectuée par la mesure de la corrélation unissant nos deux variables (art dramatique et concept de soi) et s'acheminera en une seule collecte de données.

Participants

Pour exécuter une recherche de type quantitatif, un nombre de sujets suffisamment élevé s'impose. Ainsi, le nombre de participants souhaité pour cette recherche est d'environ 130 élèves de deuxième cycle, répartis sur deux écoles de même quartier. Nous ciblerons, pour notre recherche, tous les groupes réguliers de deuxième cycle des deux écoles, parmi lesquelles certains groupes pratiqueront l'art dramatique (groupes expérimentaux) pendant que d'autres ne seront pas exposés à une telle pratique (groupes témoins). Parmi ces mêmes groupes, nous formerons finalement deux catégories d'élèves, soit les élèves *avec* et ceux *sans* difficulté d'apprentissage. Nos catégories d'élèves seront déterminées d'après un questionnaire qui sera rempli par les titulaires respectifs de chacun des groupes participant.

Outils de collecte de données

Afin d'acheminer la collecte de données, trois questionnaires seront employés, soit notre principal questionnaire sur le concept de soi s'adressant à nos sujets (élèves), un questionnaire sur les compétences des élèves en art dramatique rempli par le spécialiste

du groupe expérimental, puis un dernier, sur le profil des participants, ce dernier qui sera complété par les titulaires des groupes participant. Le premier questionnaire (questionnaire sur le concept de soi) sera fourni à tous les élèves de notre échantillon (sur les deux écoles). Le questionnaire sur le concept de soi est une traduction validée et adaptée du *Self-Perception Profile for Learning disabled students*. Cet outil comprend en tout neuf dimensions du concept de soi dont 5 concernant le concept de soi scolaire (français, mathématiques...) et quatre concernant les autres compétences (sociales, physiques...) qui, ensemble, formeront le concept de soi général de l'élève. L'outil totalise ainsi 41 énoncés. Le second questionnaire sera administré au spécialiste en art dramatique afin de permettre d'évaluer les compétences de chacun de ses élèves en art dramatique. Enfin, le dernier questionnaire sera remis à l'enseignant titulaire. Ce court questionnaire permettra essentiellement de former nos catégories d'élèves *avec* et *sans* difficulté d'apprentissage. Il est à noter que pour chaque questionnaire à remplir, une période d'environ 45 minutes se voit suffisante.

Le déroulement

Pour notre collecte de données, nous procéderons de la même façon pour chacun des groupes de notre échantillon. Nous prévoyons engager notre collecte à la fin janvier. D'abord, pour administrer le questionnaire sur le concept de soi aux élèves (questionnaire administré collectivement), nous libérerons le titulaire de ses fonctions afin de lui permettre, de son côté, de remplir les questionnaires sur le profil de ses élèves (questionnaires nous permettant de faire nos deux catégories d'élèves). Chaque item sera lu par le chercheur et les élèves non participant seront localisés dans une autre classe, où ils seront appelés à poursuivre leur travail personnel. En ce qui concerne le questionnaire pour le spécialiste en art dramatique, nous procéderons de la même manière, soit par le fait de libérer l'enseignant spécialiste de ses fonctions afin de lui permettre de remplir les questionnaires. Finalement, nous recueillerons toutes ces données dans le but de les

analyser et de rédiger notre rapport synthèse. Les résultats de la recherche seront acheminés à toutes personnes (parents – direction – enseignants) souhaitant connaître les conclusions engendrées par la recherche.

Les limites et les visées de la recherche

Évidemment, comme toute recherche, certaines limites doivent être mentionnées. D'abord, des limites quant à la généralisation des données sont à indiquer, notamment en ce qui concerne le faible nombre de sujets ($n=200$). La recherche s'effectuant, de plus, uniquement chez des élèves de deuxième cycle, signifie qu'aucun résultat ne sera observé dans les autres cycles. En constituant une étude corrélacionnelle, il est certain que le rapport à l'analyse se fera uniquement sur le plan d'une relation entre nos concepts et non pas sur le plan d'un effet ou d'un impact. Finalement, il sera difficile, voire impossible de mesurer les connaissances antérieures des participants par rapport à leur exposition à l'art dramatique (plus précisément de ceux ne pratiquants pas l'art dramatique). Par contre, bien que plusieurs limites se posent à l'intérieur de notre recherche, nous avons une volonté ferme de mesurer la corrélation entre nos deux variables, soit celle de l'art dramatique et du concept de soi, puis de vérifier si l'atteinte des compétences en art dramatique peut avoir un effet sur le concept de soi chez les élèves, et ce, qu'ils soient ou non en difficulté d'apprentissage. Nous désirons, de plus, dresser un portrait des différents groupes participants à notre étude, de façon à évaluer si les élèves ont majoritairement un concept de soi élevé ou faible, quels sont les élèves les plus touchés par un faible concept de soi (garçons, filles, élèves en difficulté, etc.), est-ce que la pratique de l'art dramatique peut avoir un effet sur leur concept de soi... Ainsi, nos principales visées de recherche se situent à travers notre intérêt de trouver des moyens novateurs afin de permettre l'augmentation du concept de soi des élèves, puis de veiller à l'avancement dans la promotion de la présence des arts, précisément celui de l'art dramatique dans le contexte scolaire.

APPENDICE E
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX PARENTS



Université du Québec en Outaouais
Case postale 1250, succursale B
Gatineau (Québec)
J8X 3X7

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE INTITULÉ :

LA RELATION ENTRE L'ART DRAMATIQUE ET L'ESTIME SOI

Mireille Carrier (étudiante-chercheure) – Alain Cadieux (directeur de recherche)

Montréal, le _____

Chers parents,

Nous désirons solliciter votre consentement concernant la participation de votre enfant à une recherche sur l'estime de soi et l'art dramatique. Cette recherche vise essentiellement à vérifier s'il existe un lien entre la pratique de l'art dramatique et l'estime de soi de votre enfant. La participation de votre enfant consiste à compléter un questionnaire sur l'estime de soi. Ce questionnaire sera administré en groupe dans la classe de votre enfant et prendra environ 45 minutes à compléter durant le temps de classe. Les questions seront toutes lues par l'étudiante-chercheure et votre enfant devra indiquer par un «X» la réponse qui correspond le mieux à la perception qu'il a de lui-même. De plus, votre consentement autorisera l'enseignante de votre enfant à nous transmettre ses résultats scolaires et à la spécialiste en art dramatique (s'il y a lieu) les résultats qui concernent les compétences en art dramatique.

Bien que la participation de votre enfant ne puisse être confidentielle, son anonymat lors de la saisie des données écrites sera entièrement respecté. Seuls l'étudiante et le directeur de recherche auront accès aux données. Les questionnaires seront conservés dans un classeur fermé sous clé et détruit après une période de cinq ans. Toutes les réponses seront traitées en groupe et aucun résultat individuel ne sera analysé. Les résultats feront l'objet d'un mémoire de maîtrise qui sera disponible à la bibliothèque de l'Université du Québec en Outaouais. Une copie des résultats de recherche vous sera remise, et ce, par l'entremise de l'enseignant de votre enfant.

Même si vous avez discuté et obtenu l'accord de votre enfant pour sa participation, si ce dernier ne souhaitait pas participer au moment de l'administration du questionnaire, il pourra se désister et aucun préjudice ne lui sera causé. Si vous avez des questions concernant le projet, n'hésitez pas à contacter la chercheure qui vous sera possible de rejoindre à ce numéro : (647) 348-8833. Pour toutes autres questions ayant trait au volet éthique vous pouvez contacter le président du comité éthique de l'Université du Québec

en Outaouais, M. André Durivage, au (819) 595-3900. Nous vous remercions et vous prions de retourner cette page signée dès sa réception.

Mireille Carrier, Étudiante-chercheuse
recherche

Alain Cadieux, Directeur de

OUI. Je comprends les implications du projet et j'accepte que mon enfant y participe.

Nom de l'élève participant : _____

No du groupe :

Signature d'un parent ou tuteur : _____

Date :

NON. Je ne souhaite pas que mon enfant participe à ce projet et aucun préjudice ne lui sera causé.

APPENDICE F
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale Hull, Gatineau (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone: (819) 596 3900
www.uqo.ca

Notre référence : 1102

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

Projet : La relation entre l'art dramatique et le concept de soi chez des élèves de deuxième cycle du primaire avec ou sans difficulté d'apprentissage.

**Soumis par : Madame Mireille Carrier
Étudiante
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais**

Financement : Aucun

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au **1er décembre 2010**.

Au nom du Comité,



André Durivage
Président
Comité d'éthique de la recherche

Date d'émission : **Le 1er décembre 2009**