

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ENSEIGNEMENT DE L'ART DRAMATIQUE AU PRIMAIRE :
UNE ALTERNATIVE AUX PROBLÉMATIQUES MOTIVATIONNELLES DES
ÉLÈVES EN MILIEU DÉFAVORISÉ

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN THÉÂTRE

PAR
VIRGINIE ROUXEL

SEPTEMBRE 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À mon père
La main sur mon épaule
c'est la sienne.*

AVANT-PROPOS

*L'enfant qui ne joue pas n'est pas un
enfant, mais l'homme qui ne joue pas a
perdu à jamais l'enfant qui vivait en lui
et qui lui manquera beaucoup.*

PABLO NERUDA
J'avoue que j'ai vécu

Un appel. C'est ainsi que tout a commencé. Une proposition inattendue, une décision spontanée. Puis, rapidement, une école, une classe, des élèves. J'allais officiellement devenir enseignante d'art dramatique : la profession que j'avais choisie et celle pour laquelle j'avais été formée. Ça y était... le grand saut! Arrivé plus tôt que je ne l'aurai cru dans un parcours, qu'à l'époque, j'avais envisagé autrement. Cette entrée dans le monde professionnel allait donc marquer le début de ma carrière, mais elle marquerait, avant tout, le début d'une grande aventure, insoupçonnée.

Lorsque j'ai décroché le téléphone ce jour-là, j'ai accepté d'emblée l'offre qui m'a été faite, sans trop réfléchir. J'ignorais alors que, cinq ans plus tard, j'y serai toujours dans cette école, dans cette classe, auprès de ceux et celles qui, au fil du temps, sont devenus *mes* élèves. Mais ce que j'ignorais surtout, c'est que ce sont eux qui seraient à l'origine de ce déclic, de cette étincelle qui m'aura permis de découvrir le sujet sur lequel porterait mon mémoire... une inspiration que je croyais initialement trouver dans les livres. Moi qui voulais me concentrer exclusivement sur mes études, c'est plutôt au contact du milieu scolaire que tout est né. C'est à travers mon expérience d'enseignement que mon projet de recherche s'est révélé à moi.

En effet, j'ai ressenti, très tôt, bien que je n'aie jamais eu une telle intention au départ, que je pouvais peut-être, par mon travail, susciter la motivation scolaire de mes élèves. C'est donc à ce moment précis que ma réflexion s'est entamée, afin d'aller au-delà de ce qu'ils m'avaient témoigné une première fois, naïvement, comme pour m'inciter à agir. Est-ce que ma discipline pouvait représenter une alternative aux problématiques motivationnelles de mes élèves, des enfants issus de milieu défavorisé? Pouvait-elle répondre spécifiquement à leurs besoins? Leur permettait-elle de relever les défis qui les concernent? Ainsi, grâce à une longue démarche d'investigation, j'ai été à même de répondre à ces questionnements et de démontrer que l'art dramatique, une fois ses caractéristiques et particularités mises à profit, peut offrir un contexte d'enseignement et d'apprentissage favorable à l'émergence de la motivation scolaire des élèves en milieu défavorisé. Et si je me suis penchée sur le cas de l'école primaire *Saint-Nom-de-Jésus*, mon école, c'est parce que le phénomène dont j'ai été témoin s'est manifesté en ce lieu, et aussi parce que j'avais établi, avec mes élèves, une relation de qualité. Ce type de relation que tout chercheur, préoccupé par le sens que les personnes donnent à leur expérience, tente de développer avec ses sujets, afin d'accéder plus facilement à leur perception de la réalité.

Ces quelques années à œuvrer au contact des enfants m'ont aussi amenée à réfléchir au rôle de l'enseignant aujourd'hui. J'avais envie de démontrer qu'il n'y a rien de forcément « idéaliste » à choisir d'enseigner au sein d'un système – bien qu'imparfait à certains égards –, tout en respectant ses convictions personnelles, celles qui font que l'on choisit un tel métier et qu'on ne décroche pas en cours de route. J'avais également envie de rappeler le chemin parcouru par les arts à l'école et celui qui reste à parcourir afin que les bienfaits de l'éducation artistique soient reconnus comme ils le devraient. Voilà pourquoi mes propos seront parfois teintés d'une dimension historique et philosophique.

Bien sûr, lors de la réalisation d'un tel projet, la motivation est parfois mise à l'épreuve, mais heureusement, je n'étais pas seule. J'aimerais d'abord remercier mes parents pour s'être tant intéressés à ce que je faisais et pour m'avoir toujours donné confiance en moi. C'est important et parfois vital durant un si long processus. Un merci tout spécial à ma mère pour ces colis remplis de petites douceurs et ces lettres aux pensées précieuses. Et à mon père pour m'avoir fait comprendre, dès mon jeune âge, l'importance de celui qui enseigne et la force de celui qui apprend, de m'avoir inculqué la persévérance au travail et de n'avoir jamais hésité à m'aider. Merci à ma sœur, mon amie, ma colocataire, pour son écoute, sa patience et les nombreux plats cuisinés.

Merci également à Madame Carole Marceau, ma directrice de maîtrise, pour son authenticité, son ouverture, sa confiance et sa disponibilité. Merci pour les beaux défis qui ont pimenté mon cheminement, qui m'ont donné un nouvel élan, qui m'ont permis d'approfondir ma discipline et de confirmer mon identité d'enseignante.

Merci à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) de m'avoir donné la possibilité de m'interroger à la fois sur l'art dramatique et sur l'enseignement, et de m'avoir autorisée à aller chercher une formation complémentaire en éducation et en sociologie.

Merci à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) d'avoir accepté ma demande d'expérimentation, et à l'école primaire *Saint-Nom-de-Jésus* et à sa direction d'avoir démontré de l'intérêt pour mon projet de recherche.

À tous ceux et celles, amis, collègues, professeurs, qui de près ou de loin ont tendu l'oreille ou manifesté un quelconque intérêt, merci. Il suffit parfois d'un mot ou d'une question pour nous conduire sur des avenues jusqu'alors inexplorées.

Et à nouveau merci à mes élèves, car sans eux ce projet n'aurait pas vu le jour, ou du moins, pas de cette façon. Merci pour leur candeur qui est souvent bien plus éloquente que tous les beaux discours. Et merci de me permettre, au quotidien, d'être étonnée ou émue, de rire aux éclats, de jouer encore et encore, et ainsi de ne pas perdre l'enfant qui vit en moi et qui, autrement, me manquerait beaucoup.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	iii
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xii
RÉSUMÉ	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	10
1.1 Introduction	10
1.2 Pédagogie et modernité	12
1.3 Une vision humaniste de l'éducation	17
1.4 Notre vision de l'enseignement.....	22
1.5 Population scolaire défavorisée : problématiques et besoins	26
1.6 Question de recherche	31
1.7 Conclusion.....	32
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	35
2.1 Introduction	35
2.2 Le phénomène motivationnel : un processus	38
2.3 La situation pédagogique	42
2.3.1 Notre posture pédagogique	44
2.4 La situation pédagogique et le développement de la motivation scolaire.....	47
2.4.1 Le <i>processus former</i> : l' <i>estime de soi</i> et le <i>sentiment d'appartenance</i> .48	
2.4.2 Le <i>processus apprendre</i> : le <i>désir de savoir</i>	51
2.5 Les arts à l'école : perspectives historiques	55

2.6	Caractéristiques, particularités et impacts de l'art dramatique	61
2.6.1	L'art et l'imagination : un mode de connaissance spécifique	61
2.6.2	La prise de parole	65
2.6.3	L'enseignant et la pédagogie : rôles et approches.....	66
2.6.4	La classe	68
2.6.5	Démarche et gestion pédagogiques.....	69
2.7	Conclusion.....	71
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		
3.1	Introduction	74
3.2	Nature de la recherche : méthode et méthodologie	75
3.2.1	Une recherche <i>descriptive</i>	75
3.2.2	Approche <i>qualitative</i> : courant, paradigme et posture de recherche	79
3.2.3	<i>Étude de cas</i> : échantillon par cas unique	83
3.2.4	Présentation et pertinence du cas à l'étude	85
3.3	Démarche pédagogique	91
3.3.1	Démarche adoptée en début d'année scolaire	94
3.3.2	Présentation de la SA et des SAÉ réalisées.....	100
3.3.2.1	<i>Imagine le Nord</i> (SAÉ)	100
3.3.2.2	<i>Dans mes valises</i> (SA)	103
3.3.2.3	<i>Adopte-moi</i> (SAÉ).....	105
3.3.2.4	<i>Sors de ta cachette</i> (SAÉ)	109
3.4	Collectes de données	113
3.4.1	Observations.....	114
3.4.2	Questionnaires.....	115
3.4.3	Dessins libres	117
3.4.4	Entrevues : semi-dirigées individuelles et de groupe.....	119
3.5	Analyse des données	122
3.5.1	<i>Analyse qualitative par théorisation</i>	123

3.5.2 Opérations d'un processus itératif.....	124
3.5.2.1 <i>Codification</i>	124
3.5.2.2 <i>Catégorisation et mise en relation</i>	128
3.6 Conclusion.....	130
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	133
4.1 Introduction	133
4.4 Interprétation des résultats	134
4.4.1 Un cadre favorable à l'enseignement et à l'apprentissage	136
4.4.2 Le rapport au groupe	146
4.4.3 Le rapport à l'apprentissage et à la réussite	149
4.4.4 Le rapport à soi.....	165
4.4.5 Le rapport à l'enseignement et à l'environnement.....	172
4.4.6 La situation pédagogique questionnée	184
4.4.7 Analyse des cas négatifs.....	195
4.5 Validité de la recherche : critères et stratégies	200
4.6 Conclusion.....	208
CONCLUSION	210
APPENDICE A	
NOTES DE CONTENU	220
APPENDICE B	
LETTRES D'INFORMATION ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	228
APPENDICE C	
SA ET SAE	236
APPENDICE D	
PROTOCOLES ET DOCUMENTS : COLLECTES DE DONNEES	276
APPENDICE E	
EXEMPLES DE DESSINS LIBRES : RÉSULTATS	297
BIBLIOGRAPHIE	313

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Le <i>triangle pédagogique</i>	43
2.2	Le processus motivationnel inscrit au cœur de la situation pédagogique	47
4.1	La réalité vécue en art dramatique abordée dans une perspective motivationnelle; <i>le rapport au groupe</i>	149
4.2	La réalité vécue en art dramatique abordée dans une perspective motivationnelle; le rapport au groupe et <i>le rapport à l'apprentissage et à la réussite</i>	164
4.3	La réalité vécue en art dramatique abordée dans une perspective motivationnelle; le rapport au groupe, le rapport à l'apprentissage et à la réussite et <i>le rapport à soi</i>	171
4.4	La dynamique d'enseignement en art dramatique.....	172
4.5	La dynamique d'enseignement et d'apprentissage en art dramatique.....	178
4.6	La réalité vécue en art dramatique abordée dans une perspective motivationnelle; le rapport au groupe, le rapport à l'apprentissage et à la réussite, le rapport à soi et <i>le rapport à l'enseignement et à l'environnement</i>	182
4.7	La situation pédagogique et motivationnelle en art dramatique; des pédagogies.....	192

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	<i>Continuum d'autodétermination</i> de Deci et Ryan.....	39

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DGF	Domaine général de formation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
SA	Situation d'apprentissage
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation
UQÀM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Partant de l'hypothèse que l'enseignement de l'art dramatique pouvait représenter une alternative aux problématiques motivationnelles des élèves en milieu défavorisé, nous nous sommes intéressée, dans notre mémoire, au rapport entre l'enseignement de l'art dramatique, la pratique de cette discipline artistique et le développement de la motivation scolaire chez cette population. Nous avons alors étudié les effets susceptibles d'être engendrés par la défavorisation socioéconomique et les besoins des enfants touchés par cette réalité; le fonctionnement du processus motivationnel et les concepts qui peuvent s'y rattacher; la démarche pédagogique envisagée dans une perspective motivationnelle, en nous référant aux processus en œuvre au cœur de la situation pédagogique; et enfin, les spécificités de l'éducation artistique et de l'enseignement de l'art dramatique. Nous avons également mené une recherche, auprès de 65 élèves âgés de 6 à 10 ans, à l'école primaire *Saint-Nom-de-Jésus* – école où nous enseignons – située dans le district *Hochelaga*, à Montréal. C'est donc, au sein de notre classe, en misant sur les potentialités offertes par l'art dramatique, que nous avons tenté de comprendre comment notre discipline pouvait permettre le développement de l'*estime de soi*, du *sentiment d'appartenance* et du *désir de savoir*, trois conditions préalables à l'existence de la motivation scolaire chez les élèves issus de milieu défavorisé. Au fil des collectes de données, et tout au long de l'année scolaire 2012-2013 qu'a duré notre investigation, nous avons analysé le rapport que les élèves ont entretenu, en art dramatique, avec eux-mêmes et leur groupe, avec l'enseignement et leur environnement, de même que leur rapport à l'apprentissage et à la réussite. Ce qui nous a finalement permis de cibler les caractéristiques et les particularités de l'art dramatique qui, pour les répondants, ont été les plus influentes sur leur cheminement à la fois artistique, scolaire, personnel et *motivationnel*. Celles qui ont favorisé, pour la grande majorité d'entre eux, leur *estime*, leur *sentiment d'appartenance* et leur *désir de savoir*, et à partir de-là, l'émergence d'une motivation plus intrinsèque et d'un rapport général à l'école qui, pour plusieurs, s'est amélioré de manière significative. Toutefois, nous avons aussi découvert qu'il était fondamental, avant toute autre chose, de créer un *cadre favorable à l'enseignement et à l'apprentissage*, et de promouvoir, intentionnellement, les potentialités offertes par l'art dramatique. Sans quoi, les résultats obtenus risqueraient de ne pas être aussi concluants que ceux auxquels nous sommes parvenue dans le cas de la présente recherche.

MOTS-CLÉS : enseignement de l'art dramatique, éducation artistique, enseignement en milieu défavorisé, approche humaniste, pédagogie, motivation scolaire, estime de soi, sentiment d'appartenance, désir de savoir, étude de cas.

ABSTRACT

Assuming that drama education could be an alternative to the motivational problems of students in disadvantaged areas, we explore the relationship between drama education, the practice of this art form and the development of academic motivation in this population. Thus, we studied the effects that may be caused by socioeconomic deprivation and the needs of children affected by this reality; the operation of motivational processes and concepts that may be attached thereto; the pedagogical approach proposed in a motivational perspective, with reference to the processes at work within the educational situation; and finally, the specifics of arts education and drama education. We also conducted a search, with 65 students aged 6 to 10 years, at the *Saint-Nom-de-Jésus* Elementary School – where we teach – located in the district of *Hochelaga*, in Montreal. Therefore, in our class, building on the potential of drama, we tried to understand how our discipline could enable the development of *self-esteem*, of a *sense of belonging* and a *desire to know*, three pre-existing conditions to academic motivation among students from disadvantaged backgrounds. Throughout the data collection, and throughout the school year 2012-2013 that lasted our investigation, we analyzed the relationship that students have developed, in drama, with themselves and their group, with education and their environment, as well as their relation to learning and to success. This finally enabled us to identify the characteristics and peculiarities of drama which, for the respondents, were the most influential on their artistic, academic, personal and *motivational* journey. The ones which favoured the most, for the vast majority of them, their *self-esteem*, their *sense of belonging* and *desire to know*, and from there, the emergence of a motivation more intrinsic and a general connection to school which, for many, has improved significantly. However, we also found that it was essential before anything else, to create a *favorable framework for teaching and learning*, and to promote, intentionally, the potential of drama. Otherwise, the results might not be as conclusive as those we obtained in the case of this research.

KEYWORDS : drama education, art education, teaching in disadvantaged areas, humanistic approach, pedagogy, academic motivation, self-esteem, sense of belonging, desire to know, case study.

INTRODUCTION

*L'art ne reproduit pas le visible,
il rend visible.*

PAUL KLEE
Théorie de l'art moderne

L'art est une activité créative et formative dont le modèle premier, en émergeant de l'intérieur de nous, n'aurait rien d'une banale copie du réel. Car, si la réalité est source d'influences, l'objectif, lui, ne serait pas de la redessiner telle qu'elle se présente, mais plutôt d'en extraire un moment jugé pertinent afin de lui donner forme (Cassirer, 1923/1972). L'œuvre ainsi créée ne chercherait pas à reproduire le plus fidèlement possible un singulier pur, mais une réalité d'autant plus grande, puisqu'enracinée dans l'affect et portée par l'intellect. Ce qui fit sans doute dire au philosophe Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1835/1979) : « l'art nous fait entrevoir quelque chose qui dépasse l'apparence : la pensée » (p. 31). Par conséquent, si pour certains l'art imite, cette imitation, porteuse d'une dimension sensible et cognitive, ne se contenterait pas de reproduire le réel, mais s'efforcerait de le représenter. Ce qui fait que le portrait tracé, bien qu'il ne soit pas pleinement ressemblant, en étant ressenti et interprété, demeurerait tout de même authentique : en rendant accessible et intelligible ce qui demeure enfoui et abstrait, en se situant au-delà de l'immédiateté du sensible, en introduisant du sens, en décrivant des possibles et en assurant un certain ordre, nous protégeant alors de la cacophonie du monde et nous faisant accéder à l'universel. En ce sens, l'illusion serait médiatrice de vérité (De Koninck, 2010). D'où la force du créateur, de l'artiste, les seuls à pouvoir, à partir du désordre, composer une mosaïque (Commission d'enquête sur l'enseignement des arts, 1969a). Pour viser la complétude, l'homme devrait donc vivre d'art et de raison comme

l'avait déjà compris Aristote, ce grand penseur de l'Antiquité¹. En somme, l'art, cette activité créative et formative, *révélatrice* et *nécessaire*, en dévoilant à quel point la vie de l'esprit ne pourrait, finalement, que s'entamer dans les régions profondes de nous-mêmes², illustrerait également le caractère composite et unifié de l'identité humaine. Suivant cette logique, il semblerait erroné, voire risqué, d'envisager que l'éducation ne puisse s'adresser qu'à la raison.

Dès lors, si l'art ne reproduit pas le visible, mais qu'il a le pouvoir de rendre visible, pourrait-il, dans une perspective pédagogique, permettre à l'élève de s'éveiller à lui-même, à autrui, à la connaissance et à partir de là au monde? L'art pourrait-il amener l'élève à déceler les potentialités dont il est pourvu, et à voir dans les relations qu'il établira avec les autres, de même que dans le fait d'apprendre, des occasions de se définir? Et n'est-ce pas là, par ailleurs, l'essence même de l'éducation « de stimuler et de fortifier les impulsions créatrices propres à chacun » (Chomsky, 2012, p. 13), et le rôle de l'enseignant d'« en favoriser l'épanouissement en faisant acte de bienveillance, d'encouragement et de stimulation, dans un environnement riche et diversifié » (*Ibid.*, p. 15)? Nous avons là des définitions simples, mais efficaces, qui traduisent bien, dans notre cas, le mandat que nous tentons d'atteindre. En effet, c'est pour poursuivre de telles visées que nous avons choisi ce métier : enseignante. Toutefois, la réalité, elle, celle dans laquelle nous exerçons notre profession, est-elle aussi simple?

Au Québec, il y a plus d'un demi-siècle, la modernisation du système d'éducation constituait en soi un projet de société, marqué par des idéaux de justice et d'égalité, et

¹ Dans les premières pages de sa *Métaphysique*, Aristote (384 av. J.C.-322 av. J.C.) affirme que le genre humain vit d'art et de raison (tel que cité par De Koninck, 2010, p. 77).

² Nous nous inspirons, ici, des propos tenus par l'écrivain Marcel Proust dans son ouvrage ayant pour titre *Sur la lecture* (1988) : « Il existe certains esprits [...] qu'une sorte de paresse ou de frivolité empêche de descendre spontanément dans les régions profondes de soi-même où commence la véritable vie de l'esprit » (tel que cité par De Koninck, 2010, p. 93).

par un profond souci de fournir à chacun un enseignement de qualité. Pourtant, ce même système serait aujourd'hui envahi par une logique marchande qui se substituerait à la valeur intrinsèque, humaniste, humaine et sociale du savoir; et les espoirs d'antan auraient ainsi perdu de leur force évocatrice (Rocher, 2011). Malgré tout, l'enseignant conserverait-il, au quotidien, dans l'intimité de sa classe, le pouvoir de contrer de telles tendances?

À cette même époque, parallèlement à cette vaste réforme institutionnelle, l'éducation artistique fut elle aussi repensée et la légitimité de son enseignement, revendiquée. Cette éducation était justement présentée comme « une initiation, jamais terminée, à soi-même, aux autres et à l'univers » (Commission d'enquête sur l'enseignement des arts, 1969a, p. 104). On attribuait alors à l'art, *fonction de l'homme et mode de connaissance*, « un rôle important dans la scolarisation des individus » (*Ibid.*, p. 43). Pourtant, encore considérés comme des disciplines secondaires – de petites matières –, les arts cherchaient toujours leur place à l'école et en demeureraient le parent pauvre (Saint-Jacques, 2006). Comment alors contribuer à ce que cette situation-là change?

Voilà comment s'est entamée notre réflexion. Et c'est sur ces questionnements que notre projet de recherche s'est érigé. Avant même d'entreprendre toute investigation, il nous semblait indispensable, en tant que jeune enseignante, de réfléchir à ces problématiques. Nous ressentions le besoin de connaître l'histoire, notre histoire, celle de la société dans laquelle nous vivons, mais surtout celle du système d'éducation au sein duquel nous travaillons, et plus précisément celle de la discipline artistique que nous enseignons : l'art dramatique. Puis, nous ressentions aussi le besoin de décrire de façon philosophique, intemporelle et plus générale, le rôle de l'enseignant, afin de comprendre ce qu'il peut être au regard de ce que l'école est devenue, au regard de ce qu'elle offre maintenant comme possibilités et comme défis,

comme droits et comme devoirs. Ce qui nous permettrait de mieux nous situer et de mieux définir notre propre posture. Enfin, nous ressentions également le besoin de préciser le rôle de l'enseignant en arts, afin de faire ressortir ce qui le caractérise et ce qui le distingue; afin de mieux identifier les outils dont il bénéficie pour agir; et afin de montrer comment il peut, grâce à eux, influencer le cheminement de l'élève. Par le biais de notre discipline, en ciblant ses qualités intrinsèques, en clarifiant sa fonction éducative et son objet d'enseignement et d'apprentissage, nous souhaitons parvenir à prouver, dans une certaine mesure, que l'éducation artistique incarne bel et bien l'un des aspects fondamentaux de la formation générale des jeunes et que « l'éducation a[urait] donc tout intérêt à se mettre à l'école des arts » (*Ibid.*, p. 35).

Ces précisions et les efforts à la fois descriptifs et réflexifs qui les accompagnent nous paraissaient d'autant plus nécessaires que, depuis nos débuts dans ce métier, nous avons toujours eu le sentiment d'exercer humainement et librement notre profession, et de faire des besoins de nos élèves notre préoccupation première. Mais aussi parce que la matière que nous enseignons, même si elle est souvent appréciée, n'est pas, effectivement, à chaque fois, reconnue comme elle le devrait.

Cependant, pour donner force à ces propos plus théoriques, il fallait nous engager dans un projet qui nous permettrait de déterminer concrètement les effets qui peuvent être engendrés par la pratique de l'art dramatique, en nous appuyant sur ce que les principaux intéressés, les élèves, perçoivent, ressentent et vivent dans cette discipline. Si l'acquisition de compétences et de savoirs dans notre contexte peut favoriser le développement de la personne, de l'humain en devenir, du citoyen de demain, comment cela s'opère-t-il? Si cet art est détenteur d'un pouvoir autre, qui dépasse les contenus strictement disciplinaires et qui permet d'atteindre l'intériorité de l'individu, quel est ce pouvoir et comment peut-il être activé? C'est donc en enseignant, en nous

concentrant sur notre pratique et sur ce qui en découle, que nous avons d'abord réfléchi à ces questions.

Puis, en étant témoin au fil du temps, au sein de notre classe, d'un bien-être, d'une camaraderie et d'un intérêt tout trois particulièrement perceptibles, nous nous sommes alors demandée si le pouvoir que détient l'art dramatique, s'il en a un, n'était pas celui de contribuer au développement de la motivation scolaire, ce qui est devenu notre objet d'étude, le phénomène que nous allions tâcher d'éclaircir.

Dès lors, à partir de ce que nos élèves, issus de milieu défavorisé, ont besoin pour être motivés, nous avons cherché à découvrir si l'enseignement de notre discipline pouvait répondre aux trois conditions préalables à l'existence de leur motivation scolaire, c'est-à-dire à l'émergence de leur *estime*, de leur *sentiment d'appartenance* et de leur *désir de savoir* : cette croyance en soi et cette croyance en l'autre qui permettent d'acquérir le nécessaire pour affronter les aléas du parcours scolaire, et ce qui s'en suit; et cette autonomie grandissante qui incite à la persévérance et à travers laquelle le savoir fait sens. C'est donc en menant une recherche sur le terrain, dans notre école, l'école primaire *Saint-Nom-de-Jésus*, que nous avons tenté d'établir des liens entre l'enseignement de l'art dramatique, la pratique de cette discipline artistique et le développement de la motivation scolaire, afin de révéler comment ce pouvoir *motivationnel* peut être activé et comment l'enseignant en art dramatique peut exercer et maximiser ce pouvoir, figurant alors comme un potentiel motivateur. Ce qui nous permettrait ultimement de prouver que notre discipline pourrait en effet représenter une alternative aux problématiques motivationnelles propres à notre population scolaire³, et de confirmer que cet art a certes un impact sur le développement artistique et scolaire des élèves, mais aussi sur leur développement personnel.

³ Étant donné que le terme *clientèle*, emprunté au domaine du commerce, renvoie à une logique marchande, nous privilégierons plutôt – tout au long du présent travail – l'emploi de l'expression

Ainsi, à travers les différents chapitres de notre mémoire, nous ferons part de la démarche à la fois théorique et pratique que nous avons entreprise pour traiter de notre sujet, l'enseignement de l'art dramatique comme source de motivation scolaire, et pour répondre à notre question de recherche : Comment l'enseignement de l'art dramatique au primaire peut-il permettre le développement de l'*estime de soi*, du *sentiment d'appartenance* et du *désir de savoir*, trois conditions préalables à l'existence de la motivation scolaire chez les élèves issus de milieu défavorisé? Et pour démontrer, finalement, la véracité de notre hypothèse, soit que l'art dramatique, au regard de ses caractéristiques et particularités, peut répondre aux besoins motivationnels de cette population scolaire.

Dans notre premier chapitre où nous ferons état de notre problématique, nous retracerons, une fois encore, mais de façon plus détaillée, les étapes qui nous ont menée à la découverte et à la formulation de notre sujet de recherche. Dans une optique d'abord historique, nous rappellerons les raisons pour lesquelles, réformer le système d'éducation québécois, à l'approche de l'entrée du Québec dans le monde moderne, s'avérait capital, autant du point de vue des décideurs que du peuple; ainsi que les objectifs qui étaient visés par un tel projet. Par la suite, nous évoquerons le discours critique, celui qui, depuis cette période de renouveau (de 1960 à nos jours), sous-tend que nos choix de société auraient finalement nui à la concrétisation de nos aspirations originelles en termes de formation. Il sera alors question de pédagogie et de modernité. Puis, pour saisir l'essence du rôle de l'enseignant, nous l'aborderons de manière philosophique, à travers une vision humaniste de l'éducation, afin de mieux concevoir quel peut être son rôle aujourd'hui, et comment il lui est possible de se prémunir contre les dérives de notre système, mais aussi de parvenir à en exploiter les richesses. Ce sera une occasion de partager notre propre vision de l'enseignement.

population scolaire pour désigner les élèves auxquels nous enseignons ou encore pour désigner l'ensemble des élèves d'une classe ou d'un établissement d'enseignement. Voir à ce sujet CSDM. *Clientèle scolaire : Le client a toujours raison... pourvu qu'il paye!* (2011).

Ensuite, nous présenterons ce qui caractérise les milieux défavorisés socio-économiquement, les problématiques auxquelles peuvent être confrontés les enfants vivant dans ce type d'environnement et les besoins que ces derniers peuvent alors manifester. Ce qui nous permettra d'identifier ce qu'ils devront développer pour ressentir une motivation scolaire, et de mieux définir notre question de recherche.

Dans notre deuxième chapitre, notre cadre théorique, nous fournirons, avant tout, quelques définitions du terme *motivation*. Et pour comprendre en quoi consiste le phénomène motivationnel, nous l'aborderons d'abord comme un processus, ce qui nous permettra d'en dégager les diverses constituantes, et de révéler comment l'enseignant est à même d'intervenir afin d'amener progressivement ses élèves à témoigner d'une motivation davantage intrinsèque. La motivation, une fois traitée de façon plus théorique, nous l'inscrirons ensuite au cœur de la situation pédagogique, que nous définirons, à son tour, en exposant les composantes et les processus qui la caractérisent. Nous pourrons alors illustrer plus explicitement le fonctionnement de la démarche d'enseignement et d'apprentissage, partager notre vision de celle-ci, et notre manière de l'appréhender, et surtout découvrir comment il est possible, tout en enseignant, de favoriser le développement de l'*estime de soi*, du *sentiment d'appartenance* et du *désir de savoir*. Trois notions intimement liées les unes aux autres que nous définirons, elles aussi, en nous appuyant sur les principes-clés de différentes théories motivationnelles. Puis, nous amorcerons notre réflexion sur l'éducation artistique et plus spécifiquement sur l'enseignement de l'art dramatique, par une brève rétrospective historique. Enfin, en nous intéressant aux raisons qui ont mené à l'ajout de l'art au cursus national de base, et à l'évolution qu'a connue notre discipline, nous révélerons ses caractéristiques et ses particularités ainsi que ses répercussions sur le développement et la formation de l'élève.

Dans notre troisième chapitre, consacré à la dimension méthodologique de notre projet, nous décrivons la démarche que nous avons adoptée en tant que *chercheuse* et celle que nous avons adoptée en tant qu'*enseignante*. Ainsi, dans un premier temps, nous exposerons les différents volets de la méthode de recherche employée pour arriver à la production de nouvelles connaissances. Nous préciserons alors le type de recherche réalisé, l'approche privilégiée, de même que le courant et le paradigme qui lui sont associés, et la posture préconisée. Puis, nous exposerons la méthodologie choisie, soit la tradition de recherche dans laquelle nous nous inscrivons : celle de l'*étude de cas*. Ensuite, dans un deuxième temps, nous présenterons la situation d'apprentissage (SA) et les trois situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) que nous avons réalisées durant l'année scolaire 2012-2013 qu'a duré notre investigation. Nous détaillerons alors nos différentes interventions et nos intentions à la fois pédagogiques et éducationnelles, et nous démontrerons comment nous avons exploité les caractéristiques et les particularités de notre discipline. Au terme de quoi, nous traiterons des différentes collectes de données que nous avons effectuées auprès des 65 sujets concernés par notre étude, en insistant sur leur sens, sur leurs spécificités, sur leurs visées et sur leur protocole respectif. Enfin, nous définirons la méthode d'analyse que nous avons choisie, nous clarifierons la nature des différentes opérations qu'elle impose et nous détaillerons le processus itératif que nous avons dû traverser jusqu'à la saturation de nos données.

Enfin, dans notre quatrième et dernier chapitre, dédié aux résultats obtenus au terme de notre recherche, nous présenterons notre interprétation du phénomène à l'étude en nous référant alternativement aux données amassées à la suite de nos nombreuses collectes. C'est donc à ce moment, en prenant appui sur les caractéristiques et particularités de l'art dramatique, celles qui auront été les plus influentes sur le cheminement artistique, scolaire, personnel et *motivationnel* de nos élèves, que nous pourrions identifier parmi nos différentes interventions pédagogiques

et éducationnelles celles qui se seront révélées les plus efficaces, et que nous pourrons répondre à notre question de recherche. Nous tenterons alors d'illustrer comment l'enseignement de cette discipline au primaire permet le développement de l'*estime de soi*, du *sentiment d'appartenance* et du *désir de savoir*, ces trois conditions préalables à l'existence de la motivation scolaire chez les élèves issus de milieu défavorisé. Nous profiterons ainsi d'une opportunité : celle de confirmer certaines notions théoriques abordées plus tôt et d'ouvrir sur de nouvelles perspectives. Enfin, nous procéderons à l'analyse des cas négatifs rencontrés et nous définirons les critères de validation que nous avons mis en œuvre au cours de notre enquête, de même que les stratégies qui leur appartiennent, afin de témoigner de la rigueur de notre démarche et de prouver l'authenticité des résultats obtenus, de même que la pertinence sociale et scientifique de notre projet.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

De nos jours, lorsqu'il est question d'éducation, les critiques s'attaquent souvent au système scolaire et à ce qu'il sous-tend globalement. Un système qui, dans la mouvance de la crise sociétale et culturelle qu'a occasionnée notre transition vers la modernité, se serait vu – victime de notre table-rase du passé et du nouveau diktat progressiste –, « [être assujéti] à des critères d'efficacité quantifiables, à la dictature de l'emploi et à l'obsession des compétences » (Bouchard et Roy, 2007, p. 32). Par conséquent, dans cette optique, l'importance d'acquérir un certain savoir-faire dominerait désormais, et cela, au détriment des apprentissages propres au savoir-être et au savoir-vivre; une situation qui amènerait certains à penser que ce système ne s'intéresserait donc qu'à des dimensions partielles de l'élève, niant alors son existence en tant qu'être sensible et singulier (Lewis, 2006). Toutefois, le moment venu d'envisager des changements possibles, ces mêmes critiques témoignent aussi, malgré tout, d'une foi en l'homme, d'une certaine croyance en un humanisme renaissant, et, tout en faisant appel à notre sens du devoir à l'égard des générations à venir, misent alors sur l'indispensabilité de l'enseignant et sur le rôle qu'il pourrait jouer. L'enseignant qui, au-delà du mandat institutionnel qui lui est dicté, aurait le pouvoir de civiliser, d'éveiller et d'humaniser l'élève. Car l'éducation, indépendamment des contextes, reposerait, d'abord et avant tout, sur une rencontre, entre soi et l'autre, teintée d'un souci de transmission et de continuité. Une rencontre caractérisée par sa dimension humaine, relationnelle, mais aussi personnelle, car

comme l'écrivait Jean Jaurès (1964/1971), homme politique et figure importante du socialisme français : « on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est » (p. 126-127). En somme, cette dynamique intergénérationnelle qui unit, au quotidien, tous les protagonistes prenant place au cœur de la réalité éducative, pourrait représenter une alternative au système scolaire maintes fois remis en cause par la critique : il y aurait là une alternative porteuse de nombreuses possibilités et de nombreuses responsabilités. En effet, nous croyons fermement que l'enseignant, au sein de son école, est à même d'œuvrer en déterminant, en fonction de sa population scolaire et de ce qu'il juge fondamental dans son milieu, ses priorités pédagogiques et éducatives, afin de générer des changements chez ses élèves. C'est ce que nous tenterons d'ailleurs de confirmer à travers notre projet de recherche, lequel a été rendu possible grâce à un contexte de proximité et à l'autonomie dont nous avons bénéficié, et lequel a permis à plusieurs jeunes d'entrevoir autrement l'apprentissage.

Ainsi, dans le présent chapitre, nous débiterons notre propos en inscrivant nos réflexions dans une perspective historique, afin de comprendre, justement, les répercussions engendrées par la modernisation de la société québécoise sur le système scolaire et sur les fondements et les finalités de l'éducation. Nous nous interrogerons donc, d'abord, sur ce qui caractérise, dans l'ère moderne, la pédagogie en général, mais aussi et surtout sur ce qui caractérise, aujourd'hui, le rôle de l'enseignant. Nous en profiterons alors pour révéler notre propre vision de l'enseignement, tout en soulignant également comment celle-ci pourrait permettre de parer aux défis du monde actuel. Puis, nous exposerons comment notre façon d'appréhender l'enseignement et l'apprentissage nous a amenée à découvrir l'impact que peut avoir notre discipline – l'art dramatique – sur la motivation scolaire de nos élèves. Nous dresserons ensuite un portrait des milieux défavorisés socioéconomiquement, en présentant leurs principales caractéristiques ainsi que les problématiques qui peuvent

s'y retrouver, afin de distinguer les besoins motivationnels spécifiques à notre population scolaire, et afin d'être en mesure de démontrer, ultérieurement, que l'enseignement de l'art dramatique est à même d'y répondre. Ce qui nous amènera finalement à dévoiler notre question de recherche.

1.2 Pédagogie et modernité

L'histoire de l'humanité devient de plus en plus une course entre l'éducation et la catastrophe.

HERBERT GEORGE WELLS
Esquisse de l'histoire universelle

D'hier à aujourd'hui, nos prédécesseurs comme nos contemporains ont d'emblée accordé une importance première à l'éducation : pouvoir d'accès à l'infinie connaissance, qui éveille au monde et à ce qui le transcende, et qui permet d'entamer la conquête d'une liberté à travers laquelle l'épanouissement d'un agir conscient, et donc véritablement personnel, devient possible. Rapidement reconnue, contrôlée à certaines périodes de l'histoire, puis vivement encouragée aux heures de grande émancipation, l'éducation est ce qui permet à l'homme, en s'insérant dans une brèche entre passé et futur, d'habiter plus humainement le monde et de contribuer, son tour venu, à le transformer, et à ainsi parfaire sa perpétuelle évolution.

Lorsqu'arriva le temps d'entrer dans la modernité et de parer aux exigences que ce passage à une ère nouvelle imposait, la société québécoise, comme d'autres avant elle, fit le choix de miser sur la scolarisation du plus grand nombre, faisant de l'éducation la salvatrice symbolique d'un peuple en devenir. Prioriser l'instruction

pour assurer sa postérité est une idée qui a longtemps siégé au cœur du crédo libéral⁴, mais ce n'est que suite à l'avènement au pouvoir du gouvernement de Jean Lesage, à l'aube des années soixante, que celle-ci pu finalement se concrétiser, portée par une pensée révolutionnaire qui, à cette époque, animait les esprits. La réforme intégrale du système scolaire⁵ qui s'entama alors, où l'éducation, gérée par l'État, fut désormais envisagée comme un bien commun, et non comme un privilège hérité, incarnait ce qui permettrait enfin aux Québécois de se hisser collectivement, tant sur le plan économique que social. Cette réforme fut ainsi perçue, par la majorité, comme l'une des grandes réussites de la Révolution tranquille, cette période de restructurations majeures qui avait cours et qui allait marquer significativement l'histoire et l'avenir du Québec⁶. Puis, au fil du temps, après s'être adapté, de façon continue, aux différents changements générés par une société en profondes transformations, le système scolaire, au tournant des années 2000, connut une seconde réforme, aboutissement d'une conception peu à peu renouvelée de l'homme de demain et de la société à venir. Par contre, cette fois, les réactions, jadis

⁴ Au milieu du XIX^e siècle, Jean-Baptiste Meilleur (1796-1878), alors premier surintendant de l'Instruction publique, croyait, en effet, que l'état de la nation dépendait d'une instruction également répartie (Charland, 2005). Son successeur, Pierre-Joseph-Olivier Chauveau (1820-1890), abonda dans le même sens en affirmant que « nulle dépense n'est plus productive au point de vue du revenu public lui-même, que celle qui se fait pour l'instruction publique » (tel que cité par Charland, *Ibid.*, p. 55). Ces propos d'une étonnante modernité, promouvaient donc déjà une éducation gratuite, obligatoire et non confessionnelle.

⁵ Nous faisons référence, ici, à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (la commission Parent) qui a œuvré de 1961 à 1966, sous le gouvernement de Jean Lesage, et qui a été présidée par monseigneur Alphonse Marie Parent, alors vice-recteur de l'Université Laval. Cette commission ayant fait état de la situation éducationnelle au Québec, définira les balises de la restructuration à faire, afin de permettre, entre autres, cette généralisation de l'accès à l'éducation. Son rapport (le rapport Parent), constitué de cinq tomes publiés entre 1963 et 1966, aura été une véritable source d'inspiration pour les différents gouvernements qui se sont succédés par la suite (Corbo et Gagnon, 2004). Ce rapport, perçu comme l'incarnation tangible de l'esprit de l'époque, deviendra un exemple de l'actualisation des valeurs de la société québécoise et de ses institutions; « un document fondateur de la société québécoise contemporaine » (Corbo, 2002, p. 11).

⁶ À cette époque, l'État, comme agent de développement social, tardait à s'exprimer politiquement, car il ne disposait pas encore d'un complexe d'institutions propre à l'établissement d'une société moderne, mais aussi parce que l'Église se substituait encore à lui. « Le remaniement des institutions a [donc] pris raison d'être dans l'anticipation d'un nouvel espace public » (Dumont, 1997, p. 14). En 1960, l'économie grandissante et la perspective d'un avenir prometteur ont grandement facilité l'adhésion du peuple au modèle étatique. Ainsi, la Révolution tranquille se caractérise d'abord par le passage de l'Église à l'État, et c'est ce changement majeur qui entraînera une série de modifications d'envergure.

passionnées, se firent plus discrètes, cédant leur place à des critiques d'origines diverses qui ne tardèrent pas à se manifester⁷ (Baillargeon, 2009; Bouchard et Roy, 2007; Chevrier, 2010; Coalition Stoppons la réforme, 2008; Comeau et Lavallée, 2008; Gagné, 2002; Gohier, 2002; Lewis, 2006).

Rajoutons par ailleurs, que cette croisade que nous avons entreprise et menée lors de la Révolution tranquille, afin de maîtriser pleinement nos existences et que soient offertes à tous les mêmes possibilités, ne semblait pouvoir s'accomplir sans que s'opère une véritable rupture. À cette étape de notre histoire, s'affranchir des horizons moraux qui avaient, jusqu'alors, orientés la destinée de nos ancêtres, en conférant à chaque être, dans un monde hiérarchisé, une place, un rôle et un statut auxquels il était presque inconcevable d'échapper, s'avérait inévitable. C'est ainsi, dans cette transition vers des temps nouveaux, que cet ordre universel, perçu parfois comme assujettissant, mais qui avait néanmoins l'avantage de fournir un sens au monde qui était compris et partagé par chacun, s'effondra. Toutefois, depuis, malgré une liberté individuelle acquise, conquête à laquelle peu d'entre nous oserait maintenant renoncer, une inquiétude est née : l'homme se serait-il aussi départi, à ce moment-là, de quelque chose de fondamentalement essentiel qui le poussait, auparavant, à projeter son regard au-delà de lui-même et de l'immédiateté du réel? En effet, ce projet de modernisation qui toucha le Québec, mais aussi l'ensemble de la civilisation occidentale, aurait parallèlement entraîné, dans sa mouvance, un « désenchantement du monde » (Taylor, 2011, p. 13) marqué, entre autres, par « une perte de la dimension héroïque de la vie » et du « sens de l'idéal », et par « un manque de passion » (*Ibid.*, p. 14). Un phénomène ayant pour conséquences l'appauvrissement de nos existences et l'enfermement sur nous-mêmes, deux situations nous plongeant alors dans les méandres de l'individualisme : de moins en moins soucieux de l'altérité et de la société pour laquelle notre sentiment d'appartenance ne ferait que faiblir,

⁷ Pour obtenir davantage d'informations sur la nature de ces critiques, voir app. A.1, p. 221.

notre principale préoccupation serait désormais celle de notre propre bonheur. Ainsi, dans ces conditions, profitant de l'espace laissé vacant et des malaises occasionnés par l'abandon d'un règne traditionaliste, une autre forme de domination serait apparue, s'imposant, graduellement, comme une nouvelle norme⁸, soit la raison instrumentale : « cette rationalité que nous utilisons lorsque nous évaluons les moyens les plus simples de parvenir à une fin donnée » (*Ibid.*, p. 15). Et celle-ci, en soumettant toutes les décisions aux lois de la croissance économique, peu importent les enjeux, menacerait dorénavant d'occulter les finalités autonomes qui étaient sensées illuminer nos vies, au profit d'une productivité et d'une rentabilité maximales.

Conséquemment, l'école québécoise moderne, érigée au cœur de ce mouvement de désacralisation, aurait, elle aussi, été touchée, comme le monde dans lequel elle prend assise, par les répercussions qu'aurait engendrées ce choix collectif. Effectivement, une fois sécularisée, l'école québécoise moderne aurait perdu, à son tour, sa dimension charismatique, celle qui, jadis, avait caractérisé ses institutions et leurs acteurs (Lewis, 2006). De plus, alors qu'elle incarnait, autrefois, un lieu d'humanisation où était préconisée la formation du citoyen, elle serait, aujourd'hui, à l'image d'une société où l'absolu progrès imposerait son monopole, essentiellement préoccupée par l'avènement de futurs travailleurs (Gagné, 2002). En somme, les fondements sur lesquels reposait le système scolaire québécois auraient été progressivement ébranlés, ce que l'arrivée de la dernière réforme serait venue confirmer (Chevrier, 2010).

⁸ D'un point de vue général, cette nouvelle norme serait celle de l'économie de marché. Toutefois, au-delà de cette institution physique ou virtuelle où se déploie la logique de l'offre et de la demande, il y aurait, aujourd'hui, tel que le démontre le professeur Guy Bourgeault (2002) en se référant au théologien Harvey Cox, une véritable idéologie, voire même une théologie du marché. En effet, « la "théologie" des économistes de l'heure accorde[rait] au Marché une sagesse (régulatrice) qui n'appartenait autrefois qu'aux dieux » (p. 185). Ainsi, le marché serait désormais omniprésent et tout-puissant comme pouvait l'être Dieu auparavant.

Cependant, même si plusieurs déplorent que l'école québécoise moderne soit envahie par des forces externes qui, en s'immiscant en son sein, l'éloignerait de son mandat premier, il ne semblerait plus exister, de nos jours, de milieux pouvant prétendre être à l'abri de toute forme d'intrusion, puisque « tous les milieux [seraient] [actuellement] traversés par une multitude d'influences, désirées ou non, mais néanmoins subies » (Deslauriers, 1991, p. 6). Dès lors, la vision d'une école ancienne, perçue comme une forteresse inébranlable et imperméable aux errements de la collectivité, ne pourrait, en fait, que demeurer dans nos mémoires, tel un souvenir. D'un autre point de vue, les professeurs et chercheurs, Yves Bertrand et Paul Valois (1999) démontrent que l'*organisation éducative*⁹, bien qu'elle représente un sous-système de la société, aurait néanmoins le pouvoir d'intervenir, à travers ses membres, ses structures et ses activités, sur ses propres orientations¹⁰ : soit en reproduisant ce qui aurait été préalablement défini par le Programme de formation en vigueur, soit en adaptant les finalités éducatives qui y sont proposées, ou encore en les contestant, ce qui impliquerait alors d'en établir de nouvelles. Ainsi, l'école et ceux qui y travaillent « possède[raient] [donc] la capacité de choisir des fins différentes de celles qui sont fixées par la société, et de choisir conséquemment un type de société opposé au type dominant » (p. 20). Autrement dit, pour qu'une école se mette au service d'une quelconque élite socioéconomique ou pour que ses enseignants se positionnent comme étant des techniciens de la fonction éducative, il faudrait, au préalable, faire de tels choix. De ce fait, si nous désirons poser un diagnostic sur l'état actuel de l'école québécoise moderne qui soit représentatif de la

⁹ Les auteurs, Bertrand et Valois (1999), en employant l'expression *organisation éducative* renvoient, dans le cas présent, aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

¹⁰ Ce que reconnaît d'ailleurs le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), tel qu'en témoigne ce passage tiré du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (2001) : « Il incombe à chaque établissement, dans le cadre de son projet éducatif, de préciser ses propres orientations et les mesures qu'il entend prendre pour mettre en œuvre et enrichir le Programme de formation, de façon à tenir compte des caractéristiques particulières des élèves » (p. 3).

réalité, il serait souhaitable, au-delà des écrits, d'aller observer d'abord, ce qui est mis en œuvre dans les différents milieux scolaires.

Ces propos nous amènent aussi, d'une certaine façon, à nous intéresser à ce qui est concrètement vécu, au quotidien, dans l'école; à nous plonger au cœur de la réalité éducative qui est, d'abord et avant tout, grandement marquée par l'unicité et l'intériorité des protagonistes qui y travaillent, les enseignants surtout. Effectivement, comme le rappelle le pédagogue et philosophe Alain Kerlan (2003), l'éducation moderne, ne reposant plus sur un système philosophique ou religieux duquel serait déduit une conception universelle de l'homme et du monde, n'aurait donc plus de réels fondements justifiant à priori son sens, hormis peut-être la liberté, ce qui laisserait alors entrevoir, au-delà du curriculum national de base et des exigences institutionnelles, « la perspective d'un devenir indéfiniment ouvert dont la responsabilité [serait] entre nos mains » (p. 39). Dans cette optique, la place revenant aux enseignants s'accompagnerait donc, aujourd'hui, d'un mandat élargi leur permettant toutefois, s'ils le veulent, de jouer un rôle particulièrement influent. Par conséquent, en considérant le contexte dans lequel s'accomplit désormais leur tâche, tout comme la latitude qui leur est maintenant dévolue, Kerlan invite les enseignants à se questionner sur l'essence même de leur métier et sur les raisons profondes qui devraient en fonder le choix.

1.3 Une vision humaniste de l'éducation

À ce propos, les réflexions de la philosophe Hannah Arendt (1961/1989), sur l'éducation, apportent justement un éclairage intéressant sur le rôle de l'enseignant : sur sa nature première. En effet, elle explique que les enfants, en franchissant pour la

toute première fois les murs de l'école, font leur entrée dans *le monde*¹¹, et que les enseignants, en ayant pour mission d'y faciliter leur insertion et leur épanouissement, figureraient alors, aux yeux des enfants, comme les représentants de ce monde; les représentants de tous les adultes. C'est d'ailleurs là que résiderait et qu'aurait toujours résidé l'autorité des enseignants¹². D'une part, dans la responsabilité qu'ils ont à l'égard des enfants surtout, ceux qui, sans leur soutien, verraient leurs chances d'entreprendre quelque chose de neuf se réduire considérablement. Et d'autre part, dans la responsabilité qu'ils ont à l'égard du monde, celui qui, sans cette arrivée de nouveaux venus, privé de la possibilité de se renouveler, serait voué à la ruine. Car, selon Arendt, les enfants, puisqu'ils sont nouveaux de par leur naissance, sont portés à l'action; ils ont la faculté d'agir et d'innover¹³. Conséquemment, l'éducation, en facilitant l'exercice du potentiel dont ils sont porteurs, représenterait « une des activités les plus élémentaires et les plus nécessaires de la société humaine » (p. 238). Autrement dit, l'auteure prête une valeur civilisatrice à l'éducation, et dans cette perspective, *philosophique*, l'enseignant serait responsable du monde dans lequel sont placés les enfants, et responsable de la bonne marche du monde : voilà ce qui constituerait l'essence de ce métier. Ainsi, abordé de façon responsable – ou non –, le rôle de l'enseignant serait donc susceptible d'avoir un impact très différent sur l'avenir de notre société humaine¹⁴.

¹¹ Soulignons que, pour Arendt (1961/1989), l'école n'est en aucune façon *le monde*. Toutefois, si cette institution peut être désignée comme telle, c'est que celle-ci, en permettant la transition entre le domaine privé (la famille) et le domaine public (la société), représenterait, par rapport à l'enfant, et donc de façon temporaire, *le monde*.

¹² Bien qu'il soit difficile, voire improbable, de témoigner d'une autorité sans une certaine compétence du sujet enseigné, cette compétence, selon Arendt (*Ibid.*), ne pourrait pas, à elle seule, engendrer l'autorité.

¹³ Pour Arendt (*Ibid.*), l'enfant est nouveau seulement parce qu'il surgit au sein d'un monde qui existait avant lui. En somme, il est question ici de la *natalité*, terme employé par l'auteure, pour désigner le fait que, par la naissance, nous entrons dans le monde et que nous sommes ainsi en mesure de le renouveler. La *natalité* est d'ailleurs l'un des thèmes centraux de la pensée d'Arendt (1958/1994) qui révèle la pertinence de sa théorie politique reposant sur le principe d'une demeure partagée.

¹⁴ Par contre, Arendt (1961/1989) mentionne également que le rôle attribué ici aux enseignants ne devrait pas être leur unique responsabilité, mais celle de tous les adultes qui côtoient des enfants.

Puis, l'auteure évoque aussi, indirectement, la relation qui peut, dans ce contexte, se développer entre l'élève et l'enseignant, et, à travers lui, une relation au monde, par le biais de la culture telle qu'elle la comprend¹⁵. Et cela, seulement parce que ceux qui nous ont précédés ont adopté une pratique tournée vers la permanence permettant aux vestiges du passé¹⁶, porteurs de significations, de subsister au temps; et à l'homme, non pas d'être contraint à un perpétuel recommencement, mais de pouvoir, au contraire, surgir au sein d'un environnement stable et durable. Un environnement qu'il pourra, à son tour, enrichir par son intervention. Et c'est d'ailleurs pour cela que la philosophe écrit que « le fait d'apprendre [serait] inévitablement tourné vers le passé » (*Ibid.*, p. 250), parce que le monde, nous ne l'habitons jamais seuls, mais toujours dans la présence des autres. Ce qui implique alors que pour accueillir les enfants adéquatement, la préexistence du monde serait nécessaire; tout comme aussi la continuité de celui-ci dépendrait de l'arrivée de ces nouveaux venus.

C'est pourquoi, d'après Arendt, nous devrions appliquer, à l'éducation, la même logique de conservation que nous tentons d'appliquer à l'égard des choses du monde, pour protéger la force révolutionnaire qui caractérise l'enfant, et lui permettre ainsi de contribuer à faire évoluer et à améliorer le monde commun. En ce sens, « enseigner, c'est donner, offrir. Mais ce qui est offert dans l'enseignement n'est pas ce qui peut être appris; ce qui est donné à l'élève, c'est seulement l'indication lui permettant de prendre par lui-même ce qu'il a déjà » (Martin Heidegger tel que cité par De

¹⁵ Sa vision de la culture s'enracine dans une forme d'universalité, dans une nature originelle qui aurait, depuis le début des temps, permis à l'homme qui l'a respectée de créer et de fixer les conditions de son existence. Arendt (1961/1989, 1958/1994), en définissant de cette façon la culture, s'inspire directement de la tradition romaine qui la définissait comme « le mode de relation de l'homme avec les choses du monde » (1961/1989, p. 273).

¹⁶ Pour Arendt (1958/1994), c'est par l'intermédiaire de l'*œuvre* que l'homme s'est érigé un monde habitable soit « autre chose qu'une nature, au sens de la simple matrice d'une vie mortelle » (p. 20). En effet, l'*œuvre*, objet culturel par excellence et marque de l'artifice humain, permettrait à l'homme de dépasser le caractère futile de la vie laborieuse et d'établir un nouveau rapport avec les choses du monde qui n'en serait pas un de consommation, mais bien d'usage. Or, ce dont nous faisons usage peut et doit être préservé, alors que ce que nous consommons est détruit (Poizat, 2003).

Koninck, 2010, p. 109-110). Et c'est d'ailleurs pour ces raisons, afin que l'enfant puisse faire ce pourquoi il est en ce monde et y évoluer librement sans le subir, que la dernière réforme scolaire qu'a connue le Québec a d'abord été celle du curriculum d'études : une refonte des programmes. Mais une refonte orientée dans une perspective culturelle, un fait qui n'est que très peu évoqué dans les débats actuels sur l'éducation, et sur lequel insiste le professeur et chercheur, Paul Inchauspé (2007), lui qui a présidé le groupe chargé de ce mandat. Pour lui, la perspective culturelle « [est] le contrepoids indispensable à une approche qui ne serait qu'instrumentale » (p. 30). Il affirme que l'on souhaitait ainsi s'assurer que l'école demeure un lieu de transmission, un lieu où seraient préservés les liens entre les générations, condition essentielle, afin que soit offerte une formation intégrale aux jeunes et que puisse, du même coup, être réaffirmé le rôle social joué par les enseignants, ceux qu'il désigne – en reprenant, ici, les propos du professeur Jean-Michel Zakhartchouk – comme des *passseurs culturels* et des *éveilleurs d'esprits*, acteurs plus que nécessaires, selon lui, dans une société qui souffrirait d'une crise de sens. En effet, aujourd'hui, face à une humanité plurielle et à la diversité des hommes, trouver, à l'extérieur de nous, la bonne façon d'être et d'agir, sans tomber dans le conformisme ou dans une quelconque forme de dépendance, relèverait presque du défi. Toutefois, en ayant la possibilité d'être soi-même, d'entretenir un rapport dialogique avec l'autre et de prendre position par rapport à des questions existentielles, se forger une identité significative serait possible car « [se] définir consiste à chercher ce qui est significatif dans [notre] différence avec les autres » (Taylor, 2011, p. 52). Ainsi, veiller à développer les dispositions naturelles de l'enfant, tout en respectant son caractère authentique, mais en favorisant aussi sa relation au monde, tel que proposé par Arendt (1961/1989), pourrait représenter une alternative à l'indétermination et au relativisme qui caractériseraient désormais l'homme moderne, car son épanouissement personnel ne s'accomplirait pas autrement qu'en prenant place au sein de la communauté

humaine et qu'en y entamant une quête de sens¹⁷. En résumé, cette conception de l'éducation, développée par l'auteure, se veut humaniste, rappelant les propos tenus par Jean-Jacques Rousseau (1762/2009) qui écrivait : « l'on peut connaître le premier point d'où part chacun de nous pour arriver au degré commun de l'entendement; mais qui est-ce qui connaît l'autre extrémité? » (p. 57). Cette même conception de l'éducation fait aussi écho à l'optimisme de la pensée d'Emmanuel Kant (1803/2004) et à sa croyance en une humanité destinée à la perfection, pour qui, l'enfant ne devrait donc pas seulement être éduqué « d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur » (p. 107).

La vision partagée par ces auteurs semble donc traduire une sorte d'idéal éducatif, soit un objectif vers lequel tendre, et qui, malgré ses origines anciennes, influencerait, encore de nos jours, de nombreux pédagogues contemporains¹⁸. D'ailleurs, comme il serait maintenant difficile, voire impossible, de parler de fondements ou de finalités en éducation, car ces termes sous-entendraient l'atteinte d'un modèle donné relevant d'un ordre transcendant qui n'est plus, il serait plus juste, ou du moins plus convenu, dès lors, comme l'écrit le professeur Guy Bourgeault (2002), de s'exprimer en termes de visées éducatives, ce que la conception de l'éducation présentée précédemment suggère. Finalement, des possibilités beaucoup plus vastes qu'auparavant s'offriraient désormais à nous, facilitant l'émergence de sujets divers, d'où la grande richesse de l'éducation moderne. Car autrefois, les fondements et les finalités en éducation qui,

¹⁷ Nous faisons référence, ici, à l'*idéal moral d'authenticité* présenté par le philosophe et politologue Charles Taylor (2011). Pour obtenir davantage d'informations, voir app. A.2, p. 221.

¹⁸ En effet, le chercheur et spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie Philippe Meirieu (1996), par exemple, partage cette conception de l'éducation, comme en témoignent les propos suivants : « L'éducation doit, en réalité, se centrer sur la relation du sujet au monde des hommes qui l'accueille. Sa fonction est de lui permettre de se construire lui-même en tant que "sujet dans le monde", héritier d'une histoire dont il perçoit les enjeux, capable de comprendre le présent et d'inventer l'avenir » (p. 60). Dans son ouvrage, *Frankenstein pédagogue*, l'auteur parle de révolution copernicienne en éducation faisant référence à l'expression popularisée par Édouard Claparède, l'un des penseurs du courant pédagogique de l'École nouvelle qui, tout en reconnaissant l'individualité de l'enfant, suggérait d'organiser l'éducation à partir celle-ci, ce qui n'est pas sans rappeler, non plus, les idées défendues par Rousseau, Kant et Arendt.

dans leur définition, insinuaient ce que l'homme devait devenir et quelle devait être sa conduite, « [auraient] toujours été [...] affaire de pouvoir, et affaire **du** pouvoir » impliquant alors « un totalitarisme au moins latent [...] qui fai[sait] toujours des exclus ou qui consac[ait] à tout le moins leur exclusion » (p. 188). Par contre, cette abondance de possibilités éducatives ne nous fournirait pas, pour autant, de réponses précises à la question : quelle humanité voulons-nous pour le futur? D'où l'importance, comme le souligne Bourgeault, d'entreprendre, au sein de nos milieux respectifs, puisque nous avons dorénavant le pouvoir de le faire, un débat neuf sur les visées de l'éducation et de la formation, afin de déterminer les projets et les intérêts que nous souhaitons défendre, ainsi que la nature des modalités à mettre en place pour y arriver. Sinon, d'autres s'empresseront de le faire pour nous, et s'il y a bel et bien une menace qui pèse actuellement sur la réalité scolaire, c'est celle-ci. En somme, la force qu'ont les enseignants, comme aussi tous ceux et celles qui œuvrent dans le milieu scolaire, résiderait donc dans cette liberté dont chacun bénéficie aujourd'hui, celle de débattre, de choisir et d'agir; mais aussi dans leur présence qui est des plus significatives, puisque ce sont eux qui, jour après jour, interagissent avec les enfants, les élèves, ces êtres en devenir. Voici, pour répondre au questionnement d'Alain Kerlan évoqué plus haut (*voir* chap. I, p. 17), ce qui devrait motiver et justifier le choix de ce métier : le souci d'une meilleure éducation possible et d'un monde qui puisse ainsi devenir davantage représentatif de celui que nous désirons pour les générations à venir; un souci que nous partageons et qui n'est pas étranger à notre vision de l'enseignement.

1.4 Notre vision de l'enseignement

Justement, en ce qui nous concerne, nous avons toujours été interpellée et influencée par une conception humaniste de l'éducation – semblable à celle défendue par Arendt

(1961/1989) – qui situe l'élève au cœur de ses préoccupations et qui, tout en promouvant la relation à l'enseignant et à la culture, lui accorde une liberté formatrice, favorable à son développement global et donc personnel. Une approche pédagogique que nous avons pu facilement adopter grâce, entre autres, à la matière que nous enseignons. En effet, l'art dramatique, inscrit au Programme de formation dès 1971¹⁹, suggérait déjà à cette époque une pédagogie dite « collective », « non directive » et « indirecte » (Gouvernement du Québec, 1972, p. 10-11), invitant alors l'enseignant, dans ce contexte, à agir comme un participant, un animateur, un guide et un facilitateur. Ainsi, nous avons toujours tenté, dans la mesure du possible, d'accorder une importance particulière à tous nos élèves et de développer, avec eux, une complicité, afin que, selon les situations rencontrées, nous puissions adapter notre enseignement et leur fournir l'espace et les outils dont ils auront besoin pour progresser à leur rythme²⁰. C'est d'ailleurs en agissant de cette façon que l'enseignant peut accéder aux connaissances antérieures des ses élèves et les considérer – aussi bien les savoirs théoriques que ceux qui, en laissant des traces, forgent l'expérience humaine. Car, soulignons-le, l'apprentissage n'est possible que si des liens se créent entre l'information nouvelle à acquérir et le bagage que possède déjà l'élève. En milieu défavorisé, cette démarche serait d'autant plus nécessaire. Puisque l'enseignant y œuvrant, considérant la distance culturelle qu'il y a entre lui et ses élèves, risquerait autrement, de s'aventurer sur de fausses pistes, d'où l'importance, pour assurer le succès de l'enseignement donné, de permettre l'expression de ces

¹⁹ Notons que la discipline théâtrale fut d'abord introduite au Programme de formation sous l'appellation *expression dramatique*. Nous aborderons ce point en détail, dans la section *Les arts à l'école : perspectives historiques* (voir chap. II, p. 55).

²⁰ En ce sens, la logique d'action professionnelle que nous privilégions est une *logique d'aide individuelle*. Celle qui caractérise un enseignant qui, soucieux de prendre en compte l'hétérogénéité de sa classe, cherche « à établir une communication individuelle constructive, bienveillante » avec ses élèves, et « à se rendre disponible à leurs sollicitations et compréhensif face à leurs résistances et aux difficultés à apprendre » (Marsollier, 2012, p. 29). Nous nous référons, ici, à l'une des quatre *logiques d'action prioritaires* proposées par le professeur et chercheur Christophe Marsollier (*Ibid.*) pour expliquer les différentes priorités qui peuvent animer les enseignants, et qui définissent, par conséquent, leur style, le type de communication qu'ils privilégieront dans leur relation à l'élève, ou encore les valeurs qu'ils promouvront, au quotidien, dans leur classe.

connaissances antérieures (Drolet, 1990). « L'école ne [serait] donc pas uniquement un lieu de connaissances mais de *reconnaissance* » (Saint-Jacques, 2000, p. 17). En somme, il en va du respect que l'enseignant se doit de manifester à l'égard de l'apprenant et de son savoir qui, bien que naïf et élémentaire, au début, ne pourra qu'être dépassé, une fois sa curiosité éveillée (Freire, 1996/2013). Ce n'est qu'en ayant la possibilité de se dire et d'être écouté en retour que l'apprentissage peut débiter ou se poursuivre : non pas « dans le mutisme de ceux qui sont *réduits au silence*, mais bien dans l'agitation des *inquiets*, dans le doute qui stimule, dans l'espérance qui réveille » (*Ibid.*, p. 107). C'est donc à travers le vécu que nous avons partagé avec les enfants que nous avons vu des changements s'opérer; c'est en accompagnant nos élèves dans leur cheminement respectif, et en les observant longuement que nous avons pu être témoin, au fil du temps, de leur évolution. Toutefois, ce qui nous a toujours fascinée le plus a été de constater que nos élèves adoptaient des attitudes et posaient des gestes, lors du cours d'art dramatique, qui n'étaient pas toujours représentatifs de leur conduite ailleurs dans l'école. Par exemple, des élèves généralement introvertis devenaient tout à coup des leaders. D'autres, avec des problèmes d'habiletés sociales ou une tendance à s'exprimer par la violence, réussissaient à s'intégrer au groupe et à développer des relations positives avec les autres. Certains, dont le manque d'implication dans leur classe respective mettait en cause leurs chances de réussite, participaient et performaient néanmoins très bien en art dramatique. C'était aussi parfois le seul endroit où ces élèves témoignaient d'un véritable intérêt face à leurs apprentissages. Au départ, ce sont donc ces différences qui ont attiré notre attention et suscité notre curiosité. Il y avait là, selon nous, un phénomène qu'il fallait tenter de comprendre. À l'époque, nous entamions notre deuxième année d'enseignement à titre de spécialiste en art dramatique, au sein de l'école primaire *Saint-Nom-de-Jésus*, située dans l'arrondissement *Mercier-Hochelaga-Maisonneuve*, à Montréal²¹. Depuis, ces

²¹ Pour obtenir les délimitations territoriales de l'arrondissement, voir Montréal en statistiques. Carte

différents comportements se sont, à nouveau, maintes fois manifestés. Nous nous sommes alors demandé si l'art dramatique n'était pas susceptible de représenter une alternative aux problématiques motivationnelles des élèves en milieu défavorisé.

Selon le psychologue Carl R. Rodgers (1969/1983), comme l'enfant serait naturellement motivé, les enseignants n'auraient alors qu'à *débloquer* cette motivation intrinsèque, en agissant comme des facilitateurs d'apprentissages. Voilà bien le rôle que devrait être celui des enseignants : celui de *facilitateur*. Conséquemment, il s'avère donc pertinent de chercher à déterminer, dans le cas présent, quelles sont les caractéristiques et les particularités de notre pratique enseignante qui auront contribué à *débloquer* la motivation scolaire de nos élèves. Par ailleurs, si l'on dit du théâtre qu'il est capable, en sollicitant l'être dans son intégralité, « de modifier la pédagogie et les rapports humains quotidiens dans le sens d'une intensification qualitative[,] [n]on seulement dans ses contenus, mais dans la relation entre formateur et apprenant » (Leplâtre, 1996, p. 156), quelles sont, parmi nos différentes interventions pédagogiques et éducationnelles, celles qui se sont révélées être les plus efficaces?

Pour répondre à ces questions, nous aurons d'abord à établir ce que les élèves provenant de milieu défavorisé doivent avant tout développer pour que cette motivation scolaire, dans leur cas, émerge. Ainsi, nous tenterons maintenant d'identifier les défis et les besoins de nos élèves, en tenant compte des caractéristiques de leur milieu de vie et des répercussions que celui-ci peut exercer sur eux. Car, si nous reconnaissons que le milieu dans lequel évoluent les élèves a des répercussions sur leur rapport au savoir et sur la nature de leurs connaissances acquises antérieurement, nous reconnaissons, par le fait même, qu'il n'est donc pas sans influence sur leurs prédispositions à être motivés ou pas.

1.5 Population scolaire défavorisée : problématiques et besoins

Plusieurs recherches sociologiques menées dans le domaine de l'éducation, dès les années soixante et jusqu'à plus récemment (Coleman *et al.*, 1966; Forquin, 1982a, 1982b; Sévigny, 2003), démontrent que les élèves provenant de milieu défavorisé rencontreraient plus de difficultés à l'école comparativement à leurs homologues issus de milieux mieux nantis. Ces élèves accuseraient, ainsi, un plus grand retard au niveau des apprentissages scolaires, et seraient donc plus susceptibles d'abandonner leurs études avant d'avoir complété leur scolarité²². Pour expliquer l'origine de cette inégalité, les sociologues évoquent alors, tel que l'expose le chercheur et consultant en éducation Marcel Saint-Jacques (2000), les *effets de milieu*²³. C'est-à-dire, les répercussions qu'engendrerait l'environnement sur les attitudes et les comportements des individus, et cela, en fonction des codes, des règles et des valeurs promus par une collectivité qui, dominant par son nombre un territoire donné, serait en position d'autorité. En effet, dépendamment de la concentration et de l'homogénéité d'une population – formée majoritairement de riches ou de pauvres par exemple –, la dynamique d'un milieu social serait amenée à changer. Dès lors, l'emploi du qualificatif *défavorisé*, pour désigner un secteur géographique en particulier, révélerait, en somme, les effets provoqués par la concentration de population à statut socioéconomique faible y demeurant. Il importe alors de spécifier que la défavorisation socioéconomique qui sous-entend évidemment une privation matérielle, impliquerait aussi une privation sociale. Comme le précise la professeure

²² En effet, les élèves provenant de milieu défavorisé seraient plus à risques d'abandonner l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires, et leurs chances de poursuivre des études collégiales ou universitaires seraient, par ailleurs, moins grandes que celles des élèves issus de milieux plus favorisés (Sévigny, 2003).

²³ Soulignons toutefois, comme le fait Saint-Jacques (2000), que les *effets de milieu* seraient plus manifestes dans l'agglomération montréalaise qu'ailleurs au Québec, et que les problèmes d'adaptation scolaire que nous retrouverions dans la métropole seraient donc plus importants que dans le reste de la province : « l'exception urbaine (surtout l'île de Montréal [...]) s'explique donc par les volumes de population élevés et la concentration des familles défavorisées sur un territoire restreint générateur d'effets de milieu » (p. 15).

et chercheure Fasal Kanouté (2003), la pauvreté, au-delà de l'aspect économique qui la caractérise, soit l'impossibilité de se pourvoir des nécessités de base et de subvenir à ses besoins essentiels, renverrait aussi à une *notion d'exclusion sociale*, comprise « comme l'incapacité de participer à des activités de la vie ordinaire²⁴ » (p. 6). Conséquemment, la pauvreté devrait être appréhendée comme un *processus dynamique* pouvant potentiellement mener à un *processus de désintégration sociale* « entraînant la perte de l'estime de soi, l'isolement social, la déchirure du tissu social [...] [et] ainsi l'affaiblissement des liens de sociabilité et de solidarité » (*Ibid.*). Car, soulignons-le, dans les milieux défavorisés, la caractéristique *faible revenu* s'accompagne souvent de caractéristiques autres, telles que la monoparentalité, le chômage ou un niveau de scolarité peu élevé; des problématiques venant aggraver une condition matérielle déjà complexe²⁵. Ainsi, tel que souligné par Saint-Jacques (2000), des personnes fragilisées, au départ, par un statut économique difficile, deviendraient encore plus vulnérables en évoluant, au quotidien, au sein d'un territoire marqué par une forte concentration de défavorisation. Justement, cette réalité serait aussi valable pour les élèves provenant de milieu défavorisé qui fréquenteraient une école où la population scolaire proviendrait, en majorité, du même milieu socioéconomique qu'eux : « une masse critique qui fait qu'une situation jugée jusque-là difficile devien[drait] catastrophique » (p. 15). Toutefois, l'auteur signale qu'au-delà d'une grande concentration d'élèves aux origines territoriales semblables, ce qui s'avérerait le plus déterminant sur la dynamique d'une école ou d'une classe demeurerait, néanmoins, la gravité et l'impact des conditions de vie dans lesquelles grandissent les enfants.

²⁴ Lorsque Kanouté (2003) parle des activités de la vie ordinaire, elle fait référence aux activités liées aux domaines suivants : « éducation, emploi, soins de santé et services sociaux, logement, loisirs, participation à la vie de la communauté, etc. » (p. 6).

²⁵ Pour consulter des données statistiques qui le prouvent, voir app. A.3, p. 222.

En effet, la variété et l'intensité des problèmes que nous retrouvons dans les milieux défavorisés – d'ordres divers, à la fois économique, social, environnemental et culturel – ainsi que le soutien social et scolaire limité des parents, considérant la difficulté qu'ils ont, à cause de leur faible revenu, de s'adapter au rythme de la vie moderne actuelle, ne seraient pas sans effet sur les enfants évoluant, jour après jour, dans ce type de milieu. Selon une étude dirigée par la chercheure et travailleuse sociale Françoise Turgeon Krawczuk (1995), portant sur les caractéristiques des familles à faible revenu de l'île de Montréal et de la province de Québec, les enfants issus de ces familles, âgés de 6 à 11 ans, seraient plus à risques de développer des troubles mentaux intériorisés, tels que la phobie simple, l'angoisse de séparation, l'anxiété généralisée, l'hyperanxiété, la dépression majeure et la dysthymie; et plus à risques aussi de développer des troubles mentaux extériorisés tels que l'hyperactivité, le trouble d'opposition et le trouble des conduites. Ces mêmes enfants seraient également plus susceptibles de témoigner d'une faible compétence sociale et de manifester un niveau de stress plus élevé que la moyenne. De plus, cette étude dévoile que dans les milieux défavorisés, la négligence physique tout comme les abus, sexuel, physique ou psychologique, perpétrés sur des enfants par leur entourage respectif, y seraient plus fréquents qu'ailleurs²⁶. Ainsi, un enfant touché par la défavorisation et dont les parents ne seraient pas en mesure de répondre à l'ensemble de ses besoins, pourrait, tel que l'écrit Kanouté (2003), avoir l'impression de subir son environnement. Dès lors, le sentiment d'hostilité éprouvé par l'enfant, à l'égard de son milieu, serait apte à faire naître, chez lui, une attitude défaitiste souvent accompagnée d'une vision fataliste de son avenir. De plus, Kanouté ajoute que la situation vécue à l'école, qui constitue un espace-temps organisé régi par des règles sur lesquelles l'élève n'a que peu ou pas de pouvoir, serait aussi sujette à renforcer, chez l'enfant issu de milieu défavorisé, cette perception de non-contrôle qu'il pourrait

²⁶ Notons que, dans le cadre de la présente étude, comparativement aux tendances observées suite à l'analyse des caractéristiques de l'échantillon provincial constitué de 1575 familles ayant un faible revenu, les tendances observées dans le sous-échantillon des 85 familles de l'île de Montréal s'y retrouvent à une fréquence plus élevée (Turgeon Krawczuk, 1995).

ressentir à l'égard de son environnement, diminuant alors, graduellement, son espérance de réussite²⁷.

Selon l'historien et sociologue Fernand Dumont (1997), une pédagogie réussie « devrait [...] susciter une véritable *migration* d'une culture à une autre » (p. 154). Car, selon l'auteur, la culture scolaire, en ayant un rôle particulier, celui d'initier les élèves à une diversité de connaissances qui se situerait bien en dehors des pratiques ordinaires quotidiennes, ne constituerait donc pas, nécessairement, un prolongement de la culture d'origine des individus. Toutefois, la culture scolaire, en offrant la possibilité aux élèves d'aller au-delà du monde commun et d'accéder ainsi à un univers autre, permettrait, par contre, de bonifier et de renforcer la culture d'origine des ces derniers. Par ailleurs, Dumont souligne, à cet effet, que la distance qui existe entre le milieu de vie et le milieu scolaire « suppose[rait] [alors parfois] une rupture dont on méconnaît[rait] souvent la profondeur et les malaises » (*Ibid.*, p. 165); surtout que cette rupture, dans certaines circonstances, pourrait s'avérer plus flagrante. Comme dans le cas des enfants issus de milieu défavorisé. En effet, comme certaines cultures, à travers les façons de penser et les façons de vivre qu'elles promeuvent, auraient des affinités plus grandes que d'autres avec la culture scolaire, l'influence exercée sur la capacité des enfants à s'adapter à l'école pourrait, par conséquent, être fort différente. Il serait donc question, ici, des *effets de milieu*, soit les répercussions engendrées par l'environnement sur ceux et celles qui y vivent. Quant à lui, le professeur et sociologue Antoine Baby (2013), à l'instar de Dumont, en abordant l'entrée à l'école comme une expérience migratoire, propose une allégorie semblable. À son tour, il suggère d'entrevoir ce passage au milieu scolaire d'un point de vue

²⁷ Et de nos jours, réussir à l'école serait encore plus fondamental qu'auparavant, car, comme l'écrit le sociologue Daniel Thin (1998) « la reconnaissance sociale [serait] de plus en plus associée aux dispositions et aux caractéristiques qu'une scolarisation prolongée et réussie est censée apporter » (p. 13). Et cela serait d'autant plus vrai pour les enfants touchés par la défavorisation qui, en plus de l'exclusion sociale à laquelle peut les exposer leur milieu d'origine, pourraient, en échouant à l'école, être marginalisés davantage. En ce sens, réussir à l'école aurait un *sens double* et une *importance double*, surtout du point de vue des familles à faible revenu.

sociologique et de considérer, par le fait même, la dimension culturelle qu'il comporte : un aspect, selon lui, trop souvent écarté au profit de préoccupations essentiellement psychologiques. Ainsi, en s'inspirant du phénomène de la migration, Baby souligne, une fois encore, que plus la société d'origine, soit la famille, est distincte de la société d'accueil, dans ce cas-ci l'école, plus l'enfant risquerait d'éprouver des difficultés à s'intégrer et à progresser normalement au sein de son nouveau milieu. Ainsi, il écrit que « pour réussir à l'école, il fau[drait] d'abord réussir l'école » (p. 182). C'est-à-dire que l'élève devrait, avant tout, être en mesure de s'ajuster aux différences qu'il y aurait entre ses deux sociétés d'appartenance, afin d'arriver à intégrer ces différences, et à en venir enfin à les surmonter. C'est ce que fait aussi remarquer Dumont (1997) en insistant sur la nécessité de trouver des moyens facilitant ce passage de la *culture première* à la *culture seconde*, afin de faire de nos écoles des lieux véritablement démocratiques, car « la source de l'inégalité n'est pas seulement dans les différences entre enfants, mais dans le statut que l'école donne à ces différences et dans le traitement qu'elle leur réserve » (Perrenoud, 1995, p. 62-63).

En somme, comme nous l'avons démontré, les potentialités d'apprentissage dont témoignent les élèves ne sont pas figées à la naissance, mais sont plutôt le résultat de leur parcours de vie, des expériences qu'ils auront vécues et des stimulations qui leur auront été offertes. Autrement dit, dans un tel contexte, comme l'affirme l'écrivaine Danièle Sallenave « ce qui est élitiste, ce n'est pas de réussir, c'est d'y être aidé par la naissance » (tel que cité par Die Koninck, 2010, p. 90). Or, l'école, en permettant que s'ouvrent à tous les portes du savoir, constituerait, d'après elle, le seul lieu où pourrait s'entamer une lutte contre les privilèges hérités. Une visée qui n'est pas inatteignable²⁸. D'autant plus que, comme le révèle le professeur en psychologie et en

²⁸ En effet, depuis la démocratisation de l'accès à l'éducation, différents principes ont été créés et mis en œuvre afin d'assurer une certaine justice en matière d'éducation. Voir à ce sujet app. A.4, p. 223.

sciences de l'éducation Marcel Crahay (2000), dans les milieux défavorisés, la *variable enseignant* et le *facteur école* auraient une incidence encore plus grande que dans d'autres milieux sur le rendement scolaire et sur le potentiel de réussite des élèves : « la qualité et la quantité d'enseignement sont au moins aussi déterminantes que les caractéristiques individuelles des élèves et de leur environnement familial » (p. 97). Autant de dispositions qui faciliteraient, une fois encore, une démarche pédagogique cherchant à promouvoir l'épanouissement personnel et le développement global des élèves, ainsi que leur réussite scolaire. En résumé, les enfants pour lesquels la défavorisation est une réalité quotidienne, considérant l'influence que pourrait avoir leur milieu sur leurs habiletés personnelles, sociales et scolaires, auraient donc particulièrement besoin d'apprendre à croire en leurs capacités, et de développer un sentiment d'appartenance à l'école. Ils auraient aussi besoin que nous suscitions en eux un intérêt qui les amènera, peu à peu, à ressentir un désir de savoir et donc un désir de s'impliquer dans leurs apprentissages²⁹.

1.6 Question de recherche

Après avoir identifié certaines des conséquences qu'un milieu défavorisé socioéconomiquement serait susceptible de provoquer chez l'enfant et sur son rapport à l'apprentissage, ainsi que les besoins qui devraient conséquemment être comblés, nous en sommes venue à la conclusion suivante : il semble que nos élèves, issus de ce

²⁹ L'idée que les causes des difficultés scolaires et des inégalités face à l'apprentissage et au savoir soient attribuables aux carences du milieu social et familial renvoie à la théorie du *handicap socio-culturel*. Toutefois, comme l'écrit le chercheur, psychologue et professeur Jean-Yves Rochex (2000), ce mode d'explication serait simpliste, réducteur et abusivement généralisant : il dispenserait plus souvent qu'autrement ceux qui l'emploient et relèverait davantage de la justification que de l'explication. Il rappelle alors que tous les élèves arrivent à l'école avec des possibilités différentes, et bien que, pour plusieurs, une situation sociale ou familiale difficile engendre une démobilité scolaire et d'autres problématiques, cette même situation peut aussi, pour d'autres, engendrer une surmobilité et un surinvestissement scolaires. Ainsi, l'important, selon Rochex, est de « solliciter le sujet au-delà de ce qu'il est, dans son historicité et dans son histoire » (p. 10). Ce que nous avons cherché à faire en tant qu'*enseignante et chercheure*.

type de milieu, seraient donc davantage en mesure de manifester, éventuellement, une certaine motivation scolaire, si nous leur permettions de développer une *estime* d'eux-mêmes, un *sentiment d'appartenance* et un *désir de savoir*. Voilà pourquoi nous nous sommes finalement posé la question de recherche suivante : Comment l'enseignement de l'art dramatique au primaire peut-il permettre le développement de l'*estime de soi*, du *sentiment d'appartenance* et du *désir de savoir*, trois conditions préalables à l'existence de la motivation scolaire chez les élèves issus de milieu défavorisé?

1.7 Conclusion

Dans le présent chapitre, en ayant d'abord effectué un retour dans le passé, nous avons brièvement rappelé les quelques moments-clés qui ont marqué le système scolaire québécois et contribué à sa modernisation. À partir de là, nous avons ensuite été en mesure d'exposer les défis auxquels fait face l'éducation dans le contexte moderne actuel, ainsi que les problématiques qui en découlent. Toutefois, parallèlement au discours critique, nous avons aussi démontré que l'enseignant – et aussi l'école – a aujourd'hui, et peut-être même plus qu'auparavant, le pouvoir, grâce à la grande autonomie professionnelle dont il bénéficie, de déterminer ses priorités – ce qu'il juge fondamental – et de choisir les approches à promouvoir, afin de répondre aux besoins réels de ses élèves. Car la grande richesse de l'éducation, de nos jours, puisqu'elle ne sous-tend plus de façon univoque ce que doit être le devenir de l'homme, est qu'elle favorise désormais l'émergence de sujets divers. Par la suite, nous avons également souligné l'importance de l'aspect relationnel qui caractérise l'enseignement, un métier synonyme de rencontres, qui ne peut pleinement s'exercer sans qu'enseignants et élèves ne développent, entre eux, un minimum de complicité. Ce dont témoignait à juste titre la vision humaniste de l'éducation que nous avons

présentée précédemment, laquelle correspond d'ailleurs à notre vision de l'enseignement. Un modèle pédagogique qui suggère d'agir à titre d'*accompagnateur*, de *passer culturel* et de *facilitateur d'apprentissages*, afin de permettre l'exercice du potentiel révolutionnaire dont est porteur l'enfant, et afin de le prémunir contre les menaces qui pèsent sur l'homme moderne. Et, mentionnons-le une fois encore, c'est justement en abordant ainsi notre rôle d'enseignante, en situant la relation avec nos élèves au cœur de notre pratique quotidienne, et en tentant de faire le meilleur usage possible de la liberté qui nous est accordée, que nous avons pu déceler dans l'attitude et le comportement de nos élèves des témoignages porteurs de motivation scolaire. Ce qui nous a alors amenée à nous questionner sur le rôle que pouvait jouer, en ce sens, l'art dramatique. Cependant, afin de démontrer ultérieurement que notre discipline représente bel et bien une alternative aux problématiques motivationnelles des élèves en milieu défavorisé, il fallait d'abord chercher à cerner la nature de leurs besoins. Ainsi, après avoir identifié les effets que ce type de milieu – en fonction de ses caractéristiques et des problèmes qu'on peut y retrouver – serait susceptible de provoquer chez l'enfant et sur son rapport au savoir, nous en sommes venue à la conclusion que nos élèves auraient surtout besoin, pour être motivés, de développer une *estime* d'eux-mêmes, un *sentiment d'appartenance* à l'école et un *désir de savoir*.

Dans le prochain chapitre, nous exposerons et nous clarifierons les notions théoriques ayant une importance déterminante dans notre recherche. Il sera alors question, dans un premier temps, de motivation scolaire. Nous tenterons de la définir, ainsi que les différents concepts qui s'y rattachent. Et, à travers la situation pédagogique et ce qui la compose, nous examinerons comment la motivation scolaire prend forme dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage, et comment il est possible d'agir sur celle-ci. Et finalement, dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à l'apport de l'éducation artistique et à ses particularités, et plus spécialement à l'apport de l'art

dramatique. Nous présenterons ses principales caractéristiques, celles qui, selon nous, pourraient avoir un impact sur la motivation à apprendre de nos élèves.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

2.1 Introduction

La motivation est un terme relativement récent qui, depuis le milieu du vingtième siècle, s'est peu à peu répandu dans le discours populaire, afin de décrire, indépendamment de la diversité des contextes, les forces plus ou moins énigmatiques qui poussent l'individu à l'action (Fenouillet, 2012). Son usage s'est aussi propagé au sein du système scolaire, car tout enseignant rêve de connaître les causes qui font que l'élève s'engage volontiers dans une activité, mais aussi et surtout parce que la motivation, composante essentielle de la réussite scolaire, représente le prérequis indispensable à l'atteinte de tout objectif et à la réalisation de toute démarche d'apprentissage : « Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit – et même du corps, tout apprentissage est impossible » (Vianin, 2007, p. 21). Ainsi, la motivation est un terme générique communément employé, en l'absence de caractérisation plus précise, pour définir « une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (Fenouillet, 2012, p. 9). Et les nombreuses théories motivationnelles, quant à elles, cherchent à comprendre la nature des différents facteurs à l'origine du comportement ou de l'action d'un individu, de même que les raisons qui font que ce dernier, anticipant les effets de son implication, serait incité à agir.

Par conséquent, dans le prochain chapitre, nous débuterons notre propos en tentant, dans un premier temps, de découvrir comment il est possible d'appréhender le développement de la motivation scolaire d'un point de vue à la fois théorique et pédagogique. Puis, dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux caractéristiques et particularités de l'art dramatique et à ses impacts sur le développement et la formation scolaire de l'élève. Pour ce faire, nous aborderons d'abord le processus motivationnel et les différentes dimensions qui le constituent, afin de concevoir, d'une part, comment l'élève est progressivement amené à manifester une motivation intrinsèque, et, d'autre part, comment l'enseignant est à même d'intervenir en ce sens. Après quoi, suite à la présentation de la situation pédagogique et de notre vision de celle-ci, nous démontrerons, en nous référant à différentes théories motivationnelles, comment l'enseignant, mais aussi l'élève et le groupe peuvent agir, dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage, afin de favoriser le développement de l'*estime de soi*, du *sentiment d'appartenance* et du *désir de savoir*. Et, en définissant chacune de ces notions, nous tenterons de révéler comment celles-ci, en étant intimement liées les unes aux autres, sont à même d'influencer la motivation à apprendre des élèves. Ensuite, pour entamer notre réflexion sur l'enseignement de l'art et plus particulièrement sur l'enseignement de l'art dramatique, nous évoquerons et nous nous référerons, en premier lieu, à l'histoire de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts³⁰, car le rapport de cette commission constitue une référence par excellence – et somme toute

³⁰ La Commission d'enquête sur l'enseignement des arts (la commission Rioux) avait comme mandat d'étudier l'ensemble des questions relatives à l'enseignement des arts. Elle œuvra de 1966 à 1968 et fut présidée par le sociologue Marcel Rioux. Son rapport (le rapport Rioux) constitué de trois tomes, fut publié, tardivement, au printemps 1969. Comparativement à la commission Parent qui l'a précédée, l'origine de la commission Rioux, beaucoup plus modeste, repose, quant à elle, sur le mouvement étudiant. Notons également que la proposition de créer cette commission a été soumise par Paul Marie Gérin-Lajoie, ministre libéral de l'éducation, et par Pierre Laporte, ministre libéral des affaires culturelles. Toutefois, comme le gouvernement de Jean Lesage fut défait en juin 1966, c'est sous le règne du parti de l'Union nationale, en 1968, que le rapport Rioux fut déposé « à des ministres qui ne l'avaient pas commandé, [lequel] fut [par conséquent] accueilli avec un intérêt minimal » (Corbo, 2006, p. 9). Des circonstances qui contribuent, sans doute, à expliquer que « la trace laissée par la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts dans les mémoires, individuelles et, surtout, collectives, est beaucoup plus ténue » (*Ibid.*) que celle laissée par la commission Parent.

incontournable – en matière d'éducation artistique, et offre également de multiples réflexions sur le sens de l'entreprise éducative. En se questionnant sur la place des arts dans la vie des personnes et des sociétés, ce rapport rejoint « des débats intenses de notre temps » et témoigne, de ce fait, d'une « actualité [qui] demeure [toujours] très vive » (Corbo, 2006, p. 11). Dès lors, à travers une brève rétrospective historique, nous tenterons d'abord de comprendre les raisons qui ont justifié et mené à l'ajout de l'art au cursus national de base, et nous nous intéresserons aussi à l'évolution qu'a connue l'art dramatique depuis. Nous dévoilerons, par le fait même, les particularités de l'éducation artistique et celles de notre discipline. Enfin, nous insisterons sur les caractéristiques de l'art dramatique, celles qui, selon nous, pourraient avoir un impact sur la motivation à apprendre de nos élèves. Il sera alors question d'imagination – comprise comme un mode de connaissance spécifique –; de l'accès et du droit de parole – parole qui prend forme à travers la voix, le corps et l'espace –; des rôles de l'enseignant dans ce contexte; des approches et des pédagogies qu'il promeut; de l'organisation et de l'ambiance de la classe d'art dramatique; et de la démarche d'enseignement et d'apprentissage et de la gestion qu'elle suppose.

2.2 Le phénomène motivationnel : un processus

*Dès qu'un enfant comprend quelque chose,
il se produit en lui un mouvement
admirable. S'il est délivré de la crainte et
du respect, vous le voyez se lever,
dessiner l'idée à grands gestes, et soudain
rire de tout son cœur,
comme au plus beau des jeux.*

ALAIN
Propos sur l'éducation

Avant qu'un élève parvienne à témoigner d'une volonté innée d'agir, ce dernier doit préalablement être à même de découvrir et d'apprécier les satisfactions personnelles et durables que saurait lui procurer le fait d'apprendre et de réussir. Car la motivation, celle qui permet à l'individu d'être originellement responsable de son propre comportement, celle que nous cherchons ultimement à susciter, implique, pour se développer, qu'une démarche soit entreprise. C'est pourquoi les psychologues et théoriciens de la motivation, Edward L. Deci et Richard M. Ryan (tel que cité par Fenouillet, 2012), suggèrent d'aborder l'étude du phénomène motivationnel à travers un *continuum d'autodétermination*³¹ (voir tabl. 2.1, p. 39), ce qui permettrait, justement, de comprendre comment les expériences vécues, qui relèveraient d'abord de régulations externes, pourraient, au fil du temps, être intégrées par le sujet. Lui qui, percevant peu à peu son comportement comme une expression de soi et une réponse à ses besoins psychologiques fondamentaux, serait, dès lors, incité à s'investir dans une activité pour ce qu'elle pourrait, en elle-même, lui apporter³².

³¹ Les auteurs, Deci et Ryan (tel que cité par Fenouillet, 2012), en classant tour à tour les trois principales formes de motivation sur un *continuum d'autodétermination* (l'*amotivation*, la *motivation extrinsèque* et la *motivation intrinsèque*), démontrent comment un comportement autodéterminé est à même de se développer.

³² Ce que nous évoquons, ici, renvoie à la *théorie de l'intégration organismique* élaborée par Deci et Ryan (tel que cité par Fenouillet, *Ibid.*).

Tableau 2.1
Continuum d'autodétermination de Deci et Ryan

Continuum d'autodétermination		
Amotivation	Motivation extrinsèque	Motivation intrinsèque
Sans régulation : <i>Absence d'autodétermination</i>	Régulation externe Régulation introjectée Régulation identifiée Régulation intégrée	Régulation intrinsèque : <i>Comportement autodéterminé</i>

(D'après Fenouillet, 2012; Vianin, 2007)

Au départ, un élève qui ne manifesterait aucune intention d'agir serait *amotivé* – terme employé par Deci et Ryan pour évoquer l'absence de motivation³³. Les théoriciens soulignent ensuite que c'est par le biais de la *motivation extrinsèque*, à laquelle ils attribuent quatre fonctions régulatrices, qu'il serait possible de contribuer à l'émergence, chez l'élève, d'un niveau d'autodétermination de plus en plus élevé. En effet, dans un premier temps, avec la régulation dite *externe*, la personne qui s'engagerait dans une activité, le ferait, avant tout, pour répondre à une demande ou à une pression sociale, pour obtenir un privilège ou encore pour éviter une sanction ou tout autre désagrément. Dans cette perspective, l'action serait essentiellement conditionnée par une quête de reconnaissance ou par une recherche préférentielle de satisfactions. De son côté, la régulation dite *introjectée*, bien qu'elle dépende aussi de pressions externes, affecterait davantage l'intériorité de l'individu. Les menaces, les rétroactions, les encouragements ou les compliments par exemple, en atteignant l'égo du sujet, permettraient d'influencer sa conduite. Quant aux deux dernières formes de

³³ Le terme *amotivation* est l'expression exacte employée par Deci et Ryan (tel que cité par Fenouillet, *Ibid.*) pour évoquer l'absence de motivation. Pour plus de précisions sur le concept d'*amotivation*, voir app. A.5, p. 224.

régulation présentées par les auteurs, celles-ci se différencieraient très nettement des précédentes. Dans leur cas, l'engagement de l'élève ne dépendrait plus essentiellement de forces extérieures à lui : au contraire le choix de s'engager serait beaucoup plus réfléchi. Effectivement, lors d'une régulation dite *identifiée*, le sujet agirait parce que l'activité qui lui serait proposée correspondrait à quelque chose de valable ou d'important à ses yeux. Et lors d'une régulation dite *intégrée*, ce dernier agirait de même, mais cette fois parce que l'ensemble des éléments qui contribuerait à le définir, soit ses valeurs, ses buts et ses besoins seraient interpellés. Autrement dit, le sujet serait alors attiré par des activités qui, s'harmonisant avec ses aspirations personnelles, lui permettraient, par conséquent, de se réaliser et de s'épanouir en tant que personne. Le comportement de l'élève deviendrait ainsi particulièrement autodéterminé. En somme, la *motivation extrinsèque* en offrant, à ce stade, la possibilité à l'élève d'établir des liens entre ses activités et ce qui l'individualise, l'amènerait, d'une part, à consolider son identité et, d'autre part, à fortifier le sens qu'il donne à son existence; lequel émanant initialement de lui pourrait ensuite se prolonger dans ses apprentissages et justifier leur appropriation. D'où l'importance, rappelons-le, d'un contexte d'apprentissage où sont à même de se côtoyer *liberté* et *complicité*. Enfin, la dernière motivation à prendre place sur le *continuum d'autodétermination* élaboré par Deci et Ryan serait celle désignée comme étant *intrinsèque* au sujet, celle qui qualifierait, comme nous l'avons laissé sous-entendre précédemment, un individu qui, témoignant d'une curiosité et d'un intérêt à la fois naturels et spontanés, s'impliquerait volontairement dans une activité donnée. En résumé, en présentant ainsi la motivation, Deci et Ryan révèlent toute la complexité du phénomène motivationnel, mais aussi toute la complexité du processus qui lui est sous-jacent. Conséquemment, si nous souhaitons favoriser le développement, chez nos élèves, de leur motivation scolaire, il semble donc nécessaire de ne pas s'en tenir qu'à une seule approche, mais de tenter plutôt, de varier nos interventions, afin de réguler leur comportement de différentes façons. Voilà l'un des points sur lesquels insiste le pédagogue Pierre Vianin (2007) qui suggère, pour ce faire, de puiser au sein

des différentes théories motivationnelles existantes afin d'exploiter, en fonction de notre population scolaire et de notre contexte d'enseignement, les ressources qu'elles proposent, et de mettre ainsi en œuvre tous les moyens pouvant faciliter l'atteinte de notre objectif³⁴.

Justement, dans les paragraphes suivants, nous aborderons, à travers les principes-clés de différentes théories motivationnelles, les rôles que peuvent jouer, dans le développement de la motivation scolaire, l'*estime de soi*, le *sentiment d'appartenance* et le *désir de savoir*. Nous démontrerons aussi comment ces trois notions s'inscrivent dans le processus motivationnel et comment, une fois acquises, elles sont susceptibles de permettre à l'élève de manifester, finalement, un comportement intrinsèquement autodéterminé. Toutefois, nous inscrirons d'abord notre réflexion sur la motivation scolaire au cœur de la situation pédagogique. Celle qui, en permettant de comprendre – à travers les différentes composantes et relations qui la définissent – le fonctionnement de la démarche d'enseignement et d'apprentissage, permettrait aussi de comprendre comment il serait possible, tout en enseignant, de contribuer au développement de la motivation à apprendre de nos élèves.

³⁴ Comme le souligne le professeur et spécialiste des théories de la motivation, Fabien Fenouillet (2012), couramment, plusieurs des théories motivationnelles existantes « s'inspirent ou empruntent directement des concepts issus d'autres théories sans pour autant disqualifier la ou les théories dont elles s'inspirent » (p. 16). D'ailleurs, l'un des objectifs de son ouvrage, *Les théories de la motivation*, est d'exposer clairement, à travers un modèle intégratif, les liens et les ressemblances qui existent entre ces différentes théories, en les situant les unes par rapport aux autres, tout en tenant compte, aussi, de leurs caractéristiques propres. Ainsi, la démarche proposée par Vianin (2007), que nous avons nous-même entreprise, serait tout à fait cohérente et justifiable.

2.3 La situation pédagogique

Tel que l'illustre le classique schéma du *triangle pédagogique*³⁵ (voir fig. 2.1, p. 43), conçu initialement par le pédagogue Jean Houssaye (1988, 2005a), la situation pédagogique, quelle qu'elle soit, s'articulerait autour de trois pôles : le *savoir*, l'*enseignant*³⁶ et les *élèves*³⁷. De plus, celle-ci, en privilégiant, selon le cas, une relation entre deux de ses composantes au détriment de la troisième, serait aussi constituée de trois processus distincts, aux logiques exclusives : le *processus enseigner*, le *processus former* et le *processus apprendre*. Le premier fondé sur la relation entre l'enseignant et le savoir, le second centré sur la relation entre l'enseignant et les élèves, et le troisième reposant sur la relation entre les élèves et le savoir.

³⁵ Comme le souligne Houssaye (2005a), le *triangle pédagogique*, tel qu'il le représente, traduit une vision particulièrement simplifiée de la situation pédagogique, car l'objectif poursuivi est d'en faciliter la compréhension. Toutefois, l'auteur reconnaît qu'il serait possible de complexifier ce schéma considérant la diversité et la pluralité des sens qui peuvent être attribués aux différentes composantes, dépendamment des contextes. Rajoutons par ailleurs que si nous avons choisi de nous référer au modèle de Houssaye (1988, 2005a), au-delà du fait qu'il s'agisse d'une référence maintes fois reprise dans le champ des sciences de l'éducation, c'est parce que l'auteur a étudié le rapport entre la posture pédagogique de l'enseignant et le développement de la motivation scolaire (2005b), et parce que son analyse de la situation pédagogique comporte une dimension psychanalytique qui permet de mieux saisir la nature de la dynamique d'enseignement et d'apprentissage, et la place tenue par les différentes composantes, dépendamment des processus privilégiés.

³⁶ Dans son schéma original, Houssaye (1988, 2005a) emploie l'appellation *professeur*, pour désigner celui ou celle qui enseigne ou travaille avec les élèves. Toutefois, étant donné que cette appellation est généralement utilisée, au Québec, pour qualifier la personne qui intervient à l'enseignement supérieur (collégial ou universitaire), nous avons choisi d'opter pour l'appellation *enseignant*, qui est, quant à elle, plutôt réservée aux ordres d'enseignement primaire et secondaire. Voilà pourquoi nous nous sommes permis d'apporter cette modification à la figure 2.1 (voir p. 43). Ainsi, nous privilégierions, ici comme ailleurs dans notre travail, l'appellation *enseignant*.

³⁷ Au-delà des trois éléments qui constituent le cœur de la situation pédagogique (*savoir, enseignant, élèves*), Houssaye (1988, 2005a) reconnaît aussi l'existence d'un autre élément qui serait susceptible d'influencer la dynamique d'enseignement et d'apprentissage soit l'*Institution* : la réalité sociale qui n'est pas neutre et au sein de laquelle s'accomplit l'éducation. Voilà pourquoi, l'auteur inscrit son schéma principal (le *triangle pédagogique*) dans un cercle, lequel représenterait l'*Institution*. Ainsi, comme nous avons abordé précédemment cet aspect et que nous aborderons plus spécifiquement les caractéristiques de notre milieu de recherche dans les chapitres suivants, nous nous concentrerons, dans la présente partie, sur les autres dimensions qui définissent la situation pédagogique (*savoir, enseignant, élèves*).

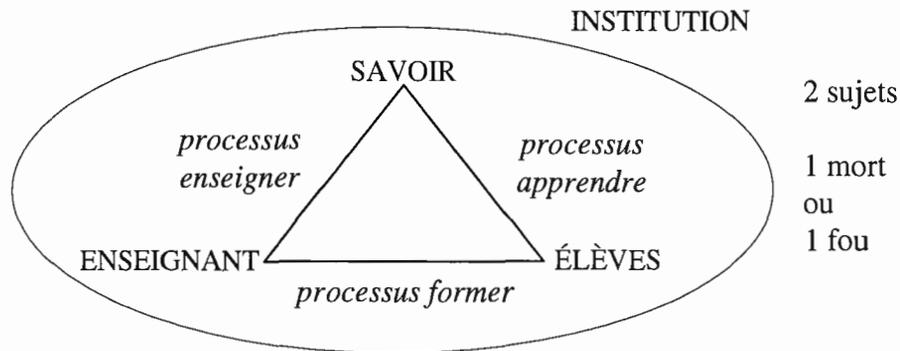


Figure 2.1 Le triangle pédagogique (D'après Houssaye, 1988, 2005a)

Par conséquent, lors de chaque processus, l'une des composantes de la situation pédagogique serait donc exclue de la relation privilégiée, se voyant, de ce fait, attribuer la place dite du *mort*³⁸, une fonction mineure, mais néanmoins indispensable. Car il n'est pas question, ici, de rupture, mais plutôt d'absence : « dans la mesure où le mort doit tenir sa place, dans la mesure où les sujets entendent bien le faire être et agir » (2005a, p. 16). Ainsi, même si le *mort* est souvent désigné comme le *tiers exclu*, il serait presque possible de le désigner comme le *tiers inclus*. En ce sens, toute pédagogie, en fonction de ce qu'elle promet, pourrait être perçue « comme un jeu de la volonté de fusion d'une dualité face à l'exclusion à la fois impossible et nécessaire d'un tiers » (1988, p. 16). Toutefois, même s'il demeure préférable, comme l'explique l'auteur, de respecter la logique propre aux différents processus si nous souhaitons agir de façon cohérente et ainsi bénéficier des possibilités et des avantages qu'ils offrent, le fait de choisir un processus plutôt qu'un autre, lequel serait davantage représentatif de notre style ou de notre vision de l'enseignement, n'impliquerait pas, pour autant, qu'il faille ne s'en tenir qu'à lui.

³⁸ Dans le cadre de la situation pédagogique, en fonction du processus choisi, deux composantes agiraient comme sujets : c'est-à-dire qu'elles seraient directement impliquées dans une relation au sein de laquelle elles seraient amenées à interagir. La troisième composante, quant à elle, ne pouvant pas être reconnue comme sujet de la relation qui se voudrait essentiellement bidimensionnelle, serait alors relayée à la place du *mort*, celui qu'il est impossible de reconnaître autrement que sous une forme détournée.

Parce que la composante exclue, le *mort*, pourrait alors se mettre à faire le *fou*. En effet, comparativement au *mort* qui, même s'il est absent de la relation, demeure malgré tout présent en arrière plan, le *fou*, quant à lui, comme son existence a été niée, ne peut plus se constituer comme sujet ni envisager faire à nouveau partie d'une relation privilégiée. Il entrerait alors, afin d'être à nouveau reconnu ne serait-ce qu'à titre de *mort*, dans une dynamique réactionnelle et perturberait l'action en cours; occasionnant, par le fait même, des situations problématiques qui risqueraient de complexifier la poursuite de l'enseignement ou de l'apprentissage. En somme, chaque processus ne pouvant être pleinement totalisant se révélerait, à chaque fois, quelque peu insatisfaisant. Par contre, selon Houssaye (1988, 2005a), bien que tout modèle pédagogique, quel qu'il soit, favoriserait impérativement l'un des trois processus présentés, chacun de ces modèles serait apte, cependant, à intégrer l'un des deux processus annexes au sien, lequel jouerait, à ce moment-là, un rôle compensatoire, favorisant dans ces conditions, une démarche pédagogique plus englobante.

2.3.1 Notre posture pédagogique

Ainsi, en ce qui nous concerne, lorsque nous enseignons, nous favorisons donc deux des trois processus en œuvre au sein de la situation pédagogique : dans un premier temps, le *processus former* qui engage surtout l'enseignant et ses élèves; et dans un deuxième temps, le *processus apprendre* qui implique surtout les élèves et le savoir. Car si nous souhaitons respecter notre idéal pédagogique, soit la visée éducative que nous tentons de poursuivre, laquelle tend à accorder une importance particulière au caractère authentique de l'enfant et au développement de ses dispositions naturelles, nous devons, par conséquent, considérer avant toute chose, les valeurs, les buts et les besoins de nos élèves, cet ensemble qui les définit. De plus, comme nous l'avons déjà mentionné, pour que l'enseignement donné soit significatif, il est impératif, en milieu

défavorisé principalement, de tenir compte, au préalable, des connaissances antérieures de nos élèves. C'est donc en privilégiant d'abord une relation avec eux que nous pourrions par la suite déterminer les pratiques, les approches et les interventions pédagogiques et éducationnelles qui se révéleront les plus efficaces pour aborder le savoir, et ainsi les inciter à agir. Dès lors, le *processus enseigner*, bien qu'il soit, dans notre cas, subordonné aux deux autres, demeure fort utile, car c'est dans la relation que nous entretenons avec le savoir, en sachant exploiter les potentialités et les possibilités que nous offre notre discipline, que nous sommes à même de trouver comment adapter, au mieux, notre enseignement, afin de répondre aux exigences et aux aspirations personnelles de nos élèves. C'est d'ailleurs grâce à l'intérêt que nous manifestons à l'égard du savoir que ces derniers sont eux-mêmes portés à s'y intéresser. Autrement dit, notre propre motivation face à la discipline enseignée serait susceptible de faciliter leur engagement. Toutefois, comme l'explique Houssaye (2005b), le *processus enseigner*, à lui seul, ne représenterait pas pour autant un cadre favorable au développement de la motivation scolaire, car l'élève n'y tiendrait pas une place prépondérante; ce serait plutôt l'enseignant qui, en priorisant la transmission et l'inculcation du savoir, assurerait l'essentiel de l'activité³⁹. Néanmoins, tel que l'écrit Vianin (2007), comme la connaissance ne peut pas être véritablement transmise sans une adhésion réelle des élèves, le succès de tout enseignement et, par le fait même, de tout apprentissage dépendrait toujours, d'une quelconque façon, de la motivation, laquelle serait conséquemment présente dans chaque processus, ne serait-ce que minimalement. En somme, en adoptant, en premier lieu le *processus former*, la motivation s'inscrirait, au départ, dans une logique

³⁹ En effet, comme c'est l'enseignant, dans sa relation privilégiée au savoir, qui dirige ici le processus, il devient difficile pour les élèves d'envisager prendre des initiatives ou d'agir de façon autodéterminée. Selon Houssaye (2005b), ce qui est problématique dans la situation présente, c'est que « la source d'énergie est située en dehors [de l'élève], alors que, pour être durable et efficace, elle ne saurait être qu'en lui » (p. 226). L'auteur révèle que ce processus serait même susceptible de contribuer à la démotivation des élèves, car l'enseignant, centré sur son rapport au savoir, ne serait pas à même de tenir compte, au mieux, des capacités propres à chacun, et d'ainsi créer un contexte favorable à l'épanouissement et à la réussite de tous.

relationnelle laquelle serait, comme nous l'avons démontré, primordiale. En effet, même si nous souhaitons, en définitive, permettre l'autodétermination de chacun, placer d'emblée les élèves dans une position d'autodidacte ne constituerait pas un choix judicieux. C'est pourquoi des pédagogues adeptes de la liberté dans l'apprentissage, comme Rodgers (1969/1983), reconnaissent, malgré tout, la nécessité de développer initialement une relation à l'élève, une relation *empathique*, laquelle permettrait justement à celui-ci, se sentant compris et accepté, de changer et de progresser. Ce qui n'est pas sans rappeler, par ailleurs, la valeur qu'accorde le pédagogue Paulo Freire (1996/2013) au *respect*, soit cette reconnaissance que nous nous devons de manifester à l'égard de l'élève, et qui devrait, selon l'auteur, qualifier tout enseignement. Enfin, en prônant, en second lieu, le *processus apprendre* nous passons alors de l'affectif au cognitif, et comme l'implication des élèves dépendrait surtout de la nature des rapports qu'ils entretiendraient avec l'apprentissage – la question de la motivation figurant alors au premier plan – ce serait donc en s'inscrivant fondamentalement au sein de ce processus, qu'il serait possible d'œuvrer dans une perspective motivationnelle (Houssaye, 2005b). Voilà pourquoi nous lui accordons un intérêt prioritaire. Maintenant, afin de préciser notre point de vue, il nous apparaît important de démontrer comment l'*estime de soi*, le *sentiment d'appartenance* et le *désir de savoir* sont amenés à se développer et à permettre alors l'existence de la motivation scolaire. Pour ce faire, nous les inscrirons dans l'un ou l'autre des deux processus retenus : l'*estime de soi* et le *sentiment d'appartenance* dans le *processus former*, et le *désir de savoir* dans le *processus apprendre*. Ainsi, nous serons à même de définir ces trois notions et d'exposer comment l'enseignant, l'élève et le groupe interviennent dans leur développement (*voir fig. 2.2, p. 47*).

2.4 La situation pédagogique et le développement de la motivation scolaire

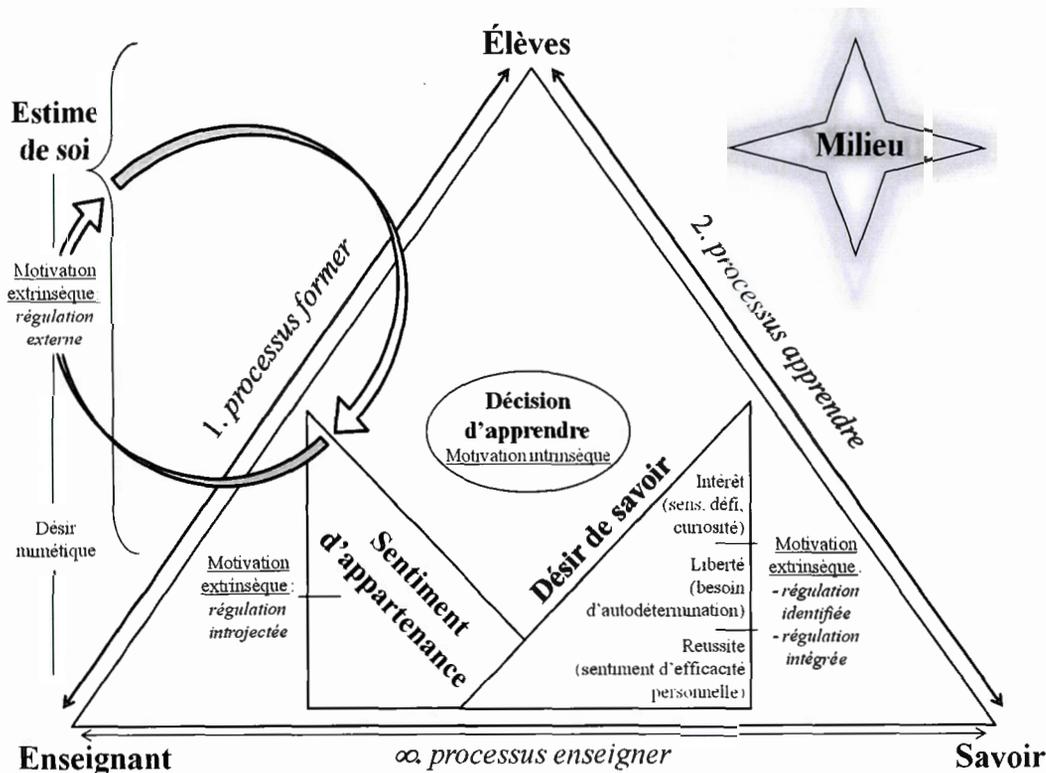


Figure 2.2 Le processus motivationnel inscrit au cœur de la situation pédagogique⁴⁰

⁴⁰ Dans la présente figure, nous avons remplacé la composante *Institution* (voir fig. 2.1, p. 43) par la composante *Milieu*, que nous retrouvons, entre autres, dans le schéma de la situation pédagogique du professeur et chercheur Renald Legendre (1983, 2005), le S.O.M.A. (Sujet, Objet, Milieu et Agent). La composante *Milieu*, même si elle représente toujours, principalement, le contexte dans lequel interagissent les composantes *savoir*, *enseignant* et *élèves* (objet, agent et sujets dans le cas de Legendre) engloberait aussi, cette fois, le quartier et l'ensemble des personnes qui œuvrent auprès des élèves. Ainsi, en incluant la composante *Milieu* à notre schéma, il serait alors possible de considérer plus explicitement les *effets de milieu* (voir chap. I, p. 26). Notons également, que nous avons aussi, dans la présente figure, interchangé les composantes *savoir* et *élèves* et modifié, dès lors, la disposition des *processus enseigner* et *former* (voir fig. 2.1, p. 43). Effectuer ces changements nous aura permis de mettre davantage en évidence les deux processus pédagogiques que nous favorisons lorsque nous enseignons (*former* et *apprendre*), et de reconnaître aussi l'importance que nous accordons au *processus enseigner*, au-delà des limites qu'il peut comporter (voir chap. II, n. 39, p. 45). Rajoutons que de positionner la composante *élèves* au sommet du triangle nous semblait plus intéressant étant donné que c'est pour eux et avec eux que nous travaillons; en effet, toutes nos actions devraient tendre à favoriser leur apprentissage et leur réussite.

2.4.1 Le processus former : l'estime de soi et le sentiment d'appartenance

C'est donc au cœur de la situation pédagogique qui unit le savoir, l'enseignant et les élèves que pourrait s'amorcer ou se poursuivre – dépendamment des expériences antérieurement vécues – le développement de la motivation scolaire. Tout d'abord, le *processus former*, qui met en relation l'enseignant et ses élèves, est celui qui favoriserait le plus l'émergence de l'*estime de soi* et, par la suite, celle du *sentiment d'appartenance*.

Selon le créateur de la *théorie mimétique*⁴¹, l'anthropologue et philosophe René Girard (tel que cité par Delannoy et Lévine, 1997; Ramond, 2005), tous les désirs propres à l'homme seraient le fruit d'une interaction antérieure avec autrui, le résultat de l'influence exercée par ceux et celles qui nous entourent et à qui nous accordons une valeur affective positive. Girard, en attribuant une dimension acquisitive au phénomène du mimétisme, sous-entend que le désir ne serait pas inné, mais bien acquis, appris dans notre identification à l'autre. Et c'est d'ailleurs en intériorisant ce que nous transmettrait notre entourage – les membres que nous choisissons comme modèles – et en nous appropriant ce qu'ils désigneraient comme désirable que nous serions à même, peu à peu, de nous forger une identité spécifique, et de devenir des êtres autonomes. Par conséquent, l'implication de l'élève se caractériserait, avant tout, par un *désir mimétique* : ce n'est pas le savoir qui serait originellement source d'intérêt, mais plutôt l'enseignant qui manifesterait un désir à l'égard du savoir. Dès lors, l'élève motivé à apprendre s'identifierait d'abord à un adulte et à ses désirs, lesquels seraient, au départ, objet d'imitation. Ce qui n'est pas sans rappeler l'importance, d'une part, de témoigner ouvertement de notre intérêt pour les différentes notions disciplinaires enseignées, et la nécessité, d'autre part, d'entretenir

⁴¹ Pour plus de précisions sur la *théorie mimétique* de Girard (tel que cité par Delannoy et Lévine, 1997; Ramond, 2005), voir app. A.6, p. 224.

des rapports authentiques avec l'élève. De plus, l'enfant, en s'attachant à une personne et à ce qu'elle aime, en tentant de lui ressembler, dévoilerait aussi son désir de se faire aimer par elle : un besoin de reconnaissance et de valorisation⁴², caractéristique de la quête identitaire qu'il est amené à entreprendre (Delannoy et Lévine, 1997). C'est ainsi que s'entamerait, au sein de cette dynamique relationnelle, le développement de l'*estime de soi* : être reconnu et valorisé, c'est ce qui permettrait à l'enfant de s'apprécier tel qu'il est. Effectivement, comme l'expliquent les psychiatres et psychothérapeutes Christophe André et François Lelord (tel que cité par Marsollier, 2012), l'*estime de soi* reposerait sur trois composantes étroitement reliées : l'*amour de soi*, l'*image de soi* et la *confiance en soi*. C'est donc en étant aimé et accepté par les autres qu'un individu serait porté à s'aimer lui-même et à s'accepter inconditionnellement, avec ses qualités comme avec ses défauts, avec ses forces comme avec ses faiblesses. C'est en s'inspirant des regards subjectifs que porteraient sur lui les personnes qu'il estime, et grâce à leurs paroles valorisantes qu'un individu serait en mesure de se bâtir une image de soi positive qui lui permettrait de mieux s'autoévaluer objectivement. Et c'est de cette façon qu'il acquerrait, finalement, la confiance en soi nécessaire pour parer à la nouveauté et aux défis, aux difficultés et à la critique; et par conséquent la force et le pouvoir d'agir librement, en misant sur ses ressources et ses stratégies personnelles, et cela, peu importent les contextes. En somme, l'*estime de soi* révélerait, en quelque sorte, la valeur et le potentiel que s'attribuerait un individu, en fonction des rétroactions obtenues au contact des autres⁴³, mais cette évaluation portée sur soi-même lui indiquerait aussi son degré d'inclusion ou d'exclusion auprès d'autrui : une idée qu'avance le professeur de

⁴² Ce qui correspondrait alors à la régulation *externe* propre à la *motivation extrinsèque*, telle que la conçoivent Deci et Ryan (tel que cité par Fenouillet, 2012), qui sous-tend que l'action d'un individu serait, dans ce cas, essentiellement conditionnée par une quête de reconnaissance ou par une recherche préférentielle de satisfactions (voir chap. II, p. 39).

⁴³ Ce qui correspondrait alors à la régulation *introjectée* propre à la *motivation extrinsèque*, telle que la conçoivent Deci et Ryan (tel que cité par Fenouillet, *Ibid.*), qui sous-tend que les commentaires formulés à l'endroit d'un individu (menaces, rétroactions, encouragements, compliments, etc.) permettraient, en affectant son intériorité et en atteignant son égo, d'influencer sa conduite (voir chap. II, p. 39).

psychologie et de neuroscience Mark Leary (tel que cité par Fenouillet, 2012), avec sa *théorie sociométrique de l'estime de soi*. Pour ce dernier, qui la représente telle une *jauge*, laquelle aurait une *fonction sociométrique*, l'*estime de soi* permettrait à l'individu de découvrir où il se situerait socialement dans ses relations interpersonnelles. Conséquemment, tout individu, afin d'éviter d'être exclu de son groupe d'appartenance ou afin d'élever son niveau d'acceptabilité sociale, serait sans cesse motivé à préserver une *estime de soi* relativement élevée en tentant, par le fait même, de performer davantage dans les domaines qui pourraient possiblement augmenter ses chances d'être inclus auprès des autres. Dans cette perspective, le *sentiment d'appartenance* – où s'opérerait une forme de détachement de l'enseignant – jouerait aussi un rôle d'influence dans le développement de l'*estime de soi*, puisque s'intégrer au sein d'un groupe permettrait une autre forme de valorisation : celle des pairs. Ces deux notions seraient donc intimement liées. Voilà comment le *processus former* pourrait contribuer au développement de l'*estime de soi* et à celui du *sentiment d'appartenance*. À partir de là, une fois la relation entre l'enseignant et ses élèves et la relation entre l'élève et le groupe établies, l'objectif, désormais, serait de favoriser la relation que ces derniers devront ensuite entretenir avec le savoir, en promouvant, cette fois, le *processus apprendre*, car « l'adulte dans la classe n'est là, comme partenaire relationnel de l'enfant, que pour le conduire au savoir » (Delannoy et Lévine, 1997, p. 11). En effet, même si la volonté de séduire anime chaque enseignant, comme l'écrit le chercheur et spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, Philippe Meirieu (1990), et même si la séduction constitue, aujourd'hui, l'une des stratégies professionnelles sur lesquelles reposerait le travail de tout enseignant⁴⁴, l'objectif final que devrait poursuivre le véritable pédagogue serait d'enseigner à l'élève à se passer de lui (Gauthier et Martineau, 1999).

⁴⁴ Pour obtenir davantage d'informations sur la séduction comprise comme l'une des stratégies professionnelles de la profession enseignante, voir app. A.7, p. 226.

2.4.2 Le processus apprendre : le désir de savoir

Le *processus apprendre*, qui met en relation les élèves et le savoir, est celui qui favoriserait le plus l'émergence du *désir de savoir*. Dans le cas présent, le but poursuivi est de veiller à ce que l'élève n'associe plus simplement son intérêt pour la discipline enseignée à la perception qu'il a de la personnalité de l'enseignant ou à la nature des rapports qu'il entretient avec lui, mais bien qu'il parvienne désormais à désirer le savoir pour ce qu'il est (Marsollier, 2004).

À ce propos, le professeur de psychologie Paul J. Silvia (tel que cité par Fenouillet, 2012) a développé la *théorie intégrée de l'intérêt* qui permet d'expliquer comment ce phénomène qui relèverait d'abord de l'affect pourrait, au fil du temps, en se développant chez l'individu, en venir à constituer une caractéristique stable chez lui. Selon Silvia, il existerait trois formes de déclenchement de l'intérêt, lesquelles permettraient d'abord de comprendre en quoi une activité serait susceptible d'être intéressante, et de susciter, dans un premier temps, l'engagement du sujet. La première forme de déclenchement, celle de l'*internalisation*, ferait naître l'intérêt parce que le projet à réaliser, en correspondant à la vision que l'individu aurait de lui-même, serait porteur de sens. L'individu, en ayant alors la possibilité de faire des liens entre ce qui lui est proposé et ce qui le définit, s'approprierait plus facilement les éléments externes nouveaux, lesquels seraient, par la suite, internalisés, c'est-à-dire intégrés à ses structures internes⁴⁵. Quant à la seconde forme de déclenchement, celle de la *transformation*, elle engendrerait l'intérêt en plaçant l'individu dans une situation d'inconfort psychologique, comme lors d'une dissonance cognitive, où les connaissances, les croyances et les comportements du sujet entreraient en contradiction ou seraient remis en cause suite à l'apparition d'informations inédites

⁴⁵ Ce qui n'est pas sans rappeler ce à quoi renvoient les régulations *identifiée* et *intégrée* propres à la *motivation extrinsèque* de Deci et Ryan (tel que cité par Fenouillet, *Ibid.*, voir chap. II, p. 40).

ou suite à la confrontation à des évènements inattendus. L'individu, face à un défi, celui de retrouver une certaine harmonie et une certaine congruence entre la perception rationnelle qu'il a de lui-même et celle qu'il a de son environnement, serait alors incité à agir⁴⁶. Finalement, la troisième forme de déclenchement est celle dite des *variables collatives* auxquelles serait liée la curiosité à connaître. En effet, ce serait par le biais de stimulations extérieures d'ordre conflictuel, telles que la nouveauté, le changement, la complexité, la surprise ou l'incertitude, ce à quoi renverraient ces fameuses variables, que la curiosité du sujet serait éveillée; et c'est en accumulant les connaissances que les conflits entre les expériences passées et celles à venir pourraient être apaisés ou même résolus⁴⁷. Dès lors, l'intérêt – lié au sens, au défi et à la curiosité⁴⁸ – serait, comme l'écrit l'auteur, avant tout *émotionnel*. Toutefois, l'émotion, à elle seule, ne pourrait pas suffire à l'intégration persistante de l'intérêt. Pour ce faire, il faudrait que le processus de *magnification*⁴⁹ puisse se réaliser. D'après Silvia, les différentes expériences affectives vécues, en lien avec chacune des formes de déclenchement de l'intérêt, seraient emmagasinées séparément en mémoire, constituant des représentations mentales qu'il désigne par l'emploi du mot *scène*. Ensuite, le sujet, en combinant la dimension affective ici sollicitée à d'autres dimensions de son être – d'autres *sous-systèmes du fonctionnement humain*, tels que l'action, la pensée ou les sens – faciliterait, à ce moment-là, le regroupement, en un même ensemble, de ses nombreuses expériences associées à une activité ou à une situation semblable : ces *scènes* formeraient alors un *script*. Ainsi, les expériences vécues, significatives du point de vue affectif, le deviendraient aussi du

⁴⁶ La *théorie intégrée de l'intérêt* développée par Silvia repose sur diverses approches de l'émotion et de la motivation liées à l'intérêt. Dans ce cas-ci, l'auteur s'inspire de la *théorie de la dissonance cognitive* élaborée par le psychosociologue Léon Festinger (tel que cité par Fenouillet, *Ibid.*).

⁴⁷ Dans ce cas-ci, Silvia s'inspire des recherches menées par le psychologue et philosophe Daniel E. Berlyne sur la curiosité (tel que cité par Fenouillet, *Ibid.*).

⁴⁸ Ce qui correspondrait alors à la régulation *identifiée* propre à la *motivation extrinsèque*, telle que la conçoivent Deci et Ryan (tel que cité par Fenouillet, *Ibid.*), qui sous-tend que l'individu serait, dans ce cas, incité à agir parce que l'activité qui lui serait proposée correspondrait à quelque chose de valable ou d'important à ses yeux (voir chap. II, p. 40).

⁴⁹ Dans ce cas-ci, Silvia s'inspire de la *théorie émotionnelle des scripts mnémoniques* élaborée par le psychologue et théoricien de la personnalité Silvan S. Tomkins (tel que cité par Fenouillet, *Ibid.*).

point de vue cognitif. L'intérêt ne serait plus seulement ressenti, mais serait aussi intellectualisé. Autrement dit, il serait *magnifié*. En somme, lors du processus de *magnification*, les expériences en s'interconnectant, au fur et à mesure qu'elles se multiplieraient, permettraient, par conséquent, à l'intérêt de s'amplifier et d'être intégré par le sujet, puisque l'expérience de l'intérêt serait alors perçue comme une expérience totalisante. Justement, c'est en engageant autant le cœur que l'esprit – la totalité de l'être –, que le savoir pourrait pleinement faire sens. Toutefois, Rodgers (1969/1983) rajoute à cet effet qu'un apprentissage, pour devenir vraiment significatif aux yeux de l'élève, devrait aussi pouvoir être *expérientiel*, ce qui impliquerait alors qu'une certaine liberté soit accordée à l'élève⁵⁰. Ce qui renvoie d'ailleurs à l'un des besoins psychologiques fondamentaux évoqués par Deci et Ryan (tel que cité par Fenouillet, 2012), soit le *besoin d'autodétermination* où l'individu, en étant autonome, percevrait son comportement comme une expression de soi, et cela, malgré le fait que ses actions puissent être affectées par des facteurs extérieurs. Par contre, la liberté accordée à l'élève ne devrait pas se concevoir autrement que dans la complicité; une complicité à rebâtir sans cesse. Car si l'élève savait déjà quelles décisions prendre, comment se comporter, ou encore quoi connaître afin de réussir dans la vie, son éducation serait déjà terminée (Meirieu, P., 1996). Et comme il ne possède pas encore les réponses à toutes ces questions, l'objectif est plutôt d'œuvrer en accompagnant l'élève : de susciter son intérêt tout en lui accordant un certain contrôle sur sa démarche d'apprentissage. C'est d'ailleurs en ayant l'opportunité de s'engager librement dans une activité que l'élève serait à même de s'attribuer le mérite de ses réussites et de développer, graduellement, un *sentiment d'efficacité personnelle* : « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura,

⁵⁰ Ce qui correspondrait alors à la régulation *intégrée* propre à la *motivation extrinsèque*, telle que la conçoivent Deci et Ryan (tel que cité par Fenouillet, *Ibid.*), qui sous-tend que l'individu serait, dans ce cas, incité à agir parce que l'activité qui lui serait proposée interpellerait l'ensemble des éléments qui contribueraient à le définir. Le comportement de l'individu serait, à ce moment-là, particulièrement autodéterminé (*voir* chap. II, p. 40).

1997/2007, p. 12). C'est ainsi, parce que l'élève se sentirait capable de réaliser ce qui serait attendu de lui, que la décision d'apprendre pourrait alors émerger de lui, car le *sentiment d'efficacité personnelle*⁵¹ « est le fondement de la motivation et de l'action » (Vianin, 2007, p. 43). Voilà comment le *processus apprendre* pourrait – à travers l'intérêt suscité, la liberté accordée et le sentiment de compétence acquis – contribuer au développement du *désir de savoir* et mener ultimement à la décision d'apprendre.

Dans les paragraphes précédents, nous avons donc démontré comment il est possible, en nous référant au *continuum d'autodétermination* de Deci et Ryan (tel que cité par Fenouillet, 2012), d'appréhender, de façon générale, le développement de la motivation. Puis, en nous référant à la situation pédagogique telle que la conçoit Jean Houssaye (1988, 2005a, 2005b), nous avons aussi exposé comment il est possible d'agir et d'intervenir dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage pour favoriser le développement de la motivation scolaire grâce à l'*estime de soi*, au *sentiment d'appartenance* et au *désir de savoir* : trois notions que nous avons finalement définies en nous référant à différents concepts et différentes théories. Toutefois, même si l'enseignant varie ses approches, même s'il se dote de différents moyens, même s'il adopte toutes les stratégies possibles et inimaginables afin d'œuvrer dans une perspective motivationnelle ou dans une autre, dépendamment de ses objectifs, l'outil premier avec lequel il intervient demeure néanmoins son savoir. L'enseignant agit toujours, d'une façon ou d'une autre, en usant de sa discipline. C'est à travers elle qu'il se révèle : il la porte, la transforme, la transmet. Toutes ses actions, à la fois pédagogiques et éducationnelles, sont donc toujours teintées du rapport qu'il entretient avec elle. Voilà pourquoi nous cherchons justement à découvrir si l'enseignement de l'art dramatique au primaire peut permettre le

⁵¹ Pour plus de précisions sur le concept de *sentiment d'efficacité personnelle* du psychologue Albert Bandura, voir app. A.8, p. 226.

développement de l'*estime de soi*, du *sentiment d'appartenance* et du *désir de savoir* : trois conditions préalables à l'existence de la motivation scolaire chez les élèves issus de milieu défavorisé. Et justement, puisque les pratiques artistiques sont synonymes de plaisir et de valorisation, d'engagement et d'affiliation; puisqu'elles favorisent l'épanouissement personnel et le développement global, la connaissance de soi et la confiance en soi (Saint-Jacques, 2006), nous supposons – au-delà de notre présence qui n'est certes pas négligeable – que notre discipline pourrait, grâce à ses différentes caractéristiques et particularités, contribuer, avant tout autre chose, au développement des conditions, dans notre contexte nécessaires à l'existence de la motivation scolaire. Ainsi, dans les paragraphes qui suivent, en nous référant à différents auteurs qui abondent en ce sens, nous ferons part des apports divers de l'enseignement de l'art dramatique sur le cheminement et le développement de l'élève. Mais tout d'abord, nous aborderons l'histoire de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts⁵², ce qui permettra de comprendre le bien-fondé et la nécessité de l'éducation artistique dans la formation de l'élève, et ce qui nous permettra également de saisir toute l'évolution qu'a subie notre discipline au fil des années.

2.5 Les arts à l'école : perspectives historiques

Comme nous l'avons mentionné au chapitre premier, lorsqu'est venu le temps de s'inscrire dans le monde moderne, la société québécoise fit le choix de miser sur la scolarisation du plus grand nombre. Ce qui entraîna la création, en 1961, de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec⁵³ qui eut alors, comme principal mandat, au niveau structurel, de veiller à rendre l'éducation accessible à tous, de la maternelle à l'université. Car, à l'époque, la

⁵² Voir chap. II, n. 30, p. 36.

⁵³ Voir chap. I, n. 5, p. 13.

démocratisation⁵⁴, qui constituait l'*intention dominante*, l'*axe central* des travaux de cette commission, représentait « la voie obligée entraînant l'entrée dans la modernité du système d'enseignement et de la société québécoise » (Rocher, 2004, p. 119). Toutefois, lors de cette transition, le Québec, comme la plupart des États modernes ayant opté pour la scolarisation massive, aurait, à son tour, priorisé les impératifs du système économique, soit la production de biens et de richesses, en se préoccupant majoritairement de questions d'ordre scientifique et technologique (Lenoir, 2005). Par conséquent, le choix des principaux champs de connaissances qui allaient désormais caractériser les programmes de formation fut orienté en ce sens, et malgré quelques considérations sommaires, « au chapitre des grands principes et des déclarations générales, l'art [était] le plus souvent absent » (Commission d'enquête sur l'enseignement des arts, 1969a, p. 26). En effet, bien que les réformistes de notre système d'enseignement n'étaient pas sans ignorer son apport à la formation de l'intelligence et au développement d'un esprit à la fois critique et créateur, l'art y figurait plutôt comme un complément culturel ou encore comme un remède aux doctrines consuméristes et matérialistes ambiantes. Dès lors, en réaction à une conception de l'enseignement qui maintenait « l'éducation artistique dans une espèce de marge » (*Ibid.*, p. 27), la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts vit le jour, en 1966. À ce moment, le Québec s'apprêtait déjà à entrer dans une phase plus avancée de son développement industriel. Cette nouvelle commission, en plus de penser la place de l'enseignement des arts dans le système d'éducation récemment modernisé, se devait donc de fournir un effort de réflexion supplémentaire sur les réalités d'une société postindustrielle. Alors que nos styles de vie s'étaient, peu à peu, conformés aux besoins dictés par les aléas du marché, la menace, dorénavant, était que nos buts, en tant que collectivité, soient de plus en plus définis d'après les seules

⁵⁴ Sans minimiser l'importance à accorder à la volonté de modernisation, « la démocratisation [demeure celle] qui a principalement présidé aux réflexions et aux délibérations des membres de la Commission et à la rédaction de leur rapport » (Rocher, 2004, p. 119). Le droit d'accès à l'éducation (de la maternelle à l'université) et à un enseignement de qualité (tenant compte de la diversité des besoins et des intérêts) constituait la pierre angulaire de ce projet de démocratisation : « la raison principale pour faire tous les changements proposés » (*Ibid.*).

finalités poursuivies par les processus cumulatifs de notre société que sont la croissance économique et le développement technologique. Ce n'étaient plus seulement nos divertissements, nos goûts ou nos habitudes qui risquaient à l'avenir d'être dénaturés, mais également nos valeurs et nos symboles; autrement dit, tout ce qui touche fondamentalement à l'homme et à sa culture (Rioux, 2010). Il fallait donc, dans un tel contexte, que l'enseignement donné puisse être porteur de sens, et qu'il puisse aussi contribuer à la création d'une culture nouvelle et ouverte, mieux adaptée à ce monde mobile, caractérisé par l'inattendu et le discontinu, qui allait maintenant devenir le nôtre. Pour ce faire, les disciplines de la sensibilité se devaient d'être développées au même titre que celles relevant de la pensée rationnelle, puisque l'homme aurait alors à faire appel à tous ses sens, à toutes ses facultés et à tous les modes de connaissances. Et c'est par l'art que serait atteinte cette « possibilité de salut » (*Ibid.*, p. 243), celle qui permettrait à l'homme, en ayant le pouvoir de se créer et de créer le monde, d'échapper à la masse et de reconquérir la voie de l'autonomie. En somme, sans nier l'apport des futurs scientifiques et techniciens, former des artistes et des créateurs de formes semblait indispensable à l'avancement de la société québécoise et à la revitalisation de sa culture. De plus, considérant la réforme éducationnelle en cours qui avait comme fondement la démocratie scolaire et ses idéaux de justice, d'égalité et de liberté, il semblait impérieux, dans cette perspective, que le développement artistique de tous soit aussi pris en compte. La parution, en 1969, du *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* permettra donc que se cristallisent les réflexions dans ce domaine et que puissent être confirmées et approfondies les perspectives offertes par ce type d'enseignement. Parmi les nombreuses recommandations contenues dans ce rapport qui ont, soulignons-le, déterminé l'essentiel des orientations retenues depuis, en matière d'enseignement des arts, il fut, entre autres, suggéré « que l'éducation artistique soit inscrite au programme de l'enseignement, du préscolaire au supérieur » (Commission d'enquête sur l'enseignement des arts, 1969a, p. 279). Ainsi, quelques années plus tard, en 1971, les arts furent officiellement intégrés, pour la toute première fois, au

curriculum scolaire national. Même s'ils avaient déjà, depuis plusieurs décennies, été pratiqués et reconnus comme moyen de formation dans les écoles du Québec, les arts furent, à partir de cette année-là, considérés comme des matières de base (Gouvernement du Québec, 1988; Lepage et Marceau, 2012).

En ce qui a trait à la discipline théâtrale, c'est sous l'appellation *expression dramatique* qu'elle fut d'abord introduite au Programme de formation. Au niveau des écoles élémentaires, il était alors question d'« un nouvel instrument au service des [enseignants] et des élèves pour répondre aux besoins de la situation pédagogique » (Gouvernement du Québec, 1972, p. 5); un nouvel instrument profitable en tous lieux et en tous temps, qui faciliterait la connaissance de soi, de l'environnement et des autres et qui permettrait aussi d'accroître la concentration, l'intérêt et la réussite des élèves dans d'autres activités d'apprentissage⁵⁵. Autrement dit, l'*expression dramatique* était présentée comme une réponse aux besoins de l'enfant et à ceux du processus d'apprentissage. Sa grande particularité se traduisait donc « par une pédagogie sans objet (mais non sans objectifs) ou plutôt par une pédagogie où le sujet [était], pour une fois, son propre objet d'étude » (Barret, 1984a, p. 550). Ce qui n'est pas sans rappeler les valeurs de l'époque et la vision de l'éducation artistique défendue dans le rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts. L'*expression dramatique*, ainsi pensée, constituait alors « une réplique à l'immobilisme corporel et idéologique d'une pédagogie de la répétition où les exercices de tous genres [étaient] proposés à la chaîne pour ancrer dans la tête et le corps des enseignés des habitudes personnelles et sociales pré-programmées » (Maréchal, 1993, p. 38). Toutefois, de telles approches, comme l'écrit la professeure

⁵⁵ Au niveau des écoles secondaires, la définition fournie pour l'*expression dramatique*, dans le Programme d'études de 1971 du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), est semblable. On la présente ainsi comme « un moyen complet, rapide, économique [et] efficace pour atteindre l'objectif général : révéler l'individu, comme personne et comme membre d'une collectivité » (p. 3). Utilisée autant dans une perspective pédagogique que psychopédagogique et thérapeutique, l'*expression dramatique* était essentiellement considérée comme un instrument plurivalent : « Nous ne la servons pas; nous nous en servons » (*Ibid.*).

et chercheure Diane Saint-Jacques (1998a, 1998b), en priorisant plutôt le développement de la personne et en s'éloignant, de ce fait, du domaine des arts, « ont nourri l'imprécision de l'objet d'apprentissage en art dramatique, un problème [...] de nature didactique, attribuable essentiellement à la dominance des référents psychopédagogiques sur les référents théâtraux » (1998a, p. 569). D'ailleurs, Gisèle Barret (1984b), une des figures importantes ayant contribué, au Québec, à l'évolution de l'*expression dramatique* – tout en avouant la difficulté d'un tel exercice – la définissait, entre autres, ainsi : « Elle n'est pas théâtre, mais on peut y déceler une certaine théâtralité » (p. 27). Puis, dans les années qui suivirent, les pratiques en enseignement de l'art dramatique ont continué à évoluer, et, en 1981, les seconds Programmes d'études en arts firent place à l'*art dramatique* reconnu, enfin, comme une matière distincte, malgré l'influence toujours présente de l'*expression dramatique*. Ces nouveaux documents auront permis de définir, de façon plus détaillée, les orientations et les objectifs à poursuivre dans ce domaine, d'expliquer la nature des démarches disciplinaire et pédagogique, et de préciser les spécificités de l'évaluation. Au niveau primaire, l'*art dramatique* avait comme finalité de « permettre à l'enfant de faire l'apprentissage du langage dramatique comme moyen d'expression et de communication à l'intérieur d'une activité ludique et collective qui engage son être dans sa globalité⁵⁶ » (Gouvernement du Québec, 1981, p. 21). L'art dramatique avait donc désormais un objet d'apprentissage : le langage dramatique, « un langage d'action et un langage de signes » (Saint-Jacques, 1998a, p. 568) spécifique au théâtre. Néanmoins, c'est dans le plus récent PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001, 2007) que l'appartenance de la discipline à l'univers théâtral se fait réellement sentir et que l'objet d'apprentissage se voit véritablement clarifié. Figurant parmi les cinq domaines d'apprentissage, l'art dramatique offre de nos jours, par le biais de trois compétences disciplinaires, soit *Inventer*, *Interpréter* et *Apprécier*, une

⁵⁶ Au niveau des écoles secondaires, la finalité poursuivie par l'art dramatique, dans le Programme d'études de 1983 du MEQ, est semblable. Il y est écrit : « le programme d'art dramatique veut rendre l'élève apte à utiliser le langage dramatique comme moyen d'expression, de communication et de création tant sur le plan individuel que collectif » (p. 9).

éducation artistique qui sous-tend, dans ce cas-ci, l'exercice de la discipline théâtrale, « une expérience fondée sur l'action » (Lepage, 2013, p. 16), et une *éducation culturelle* qui, quant à elle, « renvoie plutôt à une alphabétisation du regard du spectateur » (*Ibid.*) grâce au contact d'œuvres culturelles.

Cependant, comme le soulignent les pédagogues et professeures Chantale Lepage et Carole Marceau (2012), malgré l'essor qu'a connu l'*art dramatique* au cours des années, « certains milieux manifestent encore aujourd'hui de la résistance quant à son implantation et ne comprennent pas toujours son potentiel de formation » (p. 25). Pourtant, l'art n'a pas cessé d'incarner ce qui nous permettrait de rééquilibrer et de réorienter notre culture et un rapport au monde dominé par la technique et la raison instrumentale. Effectivement, selon Alain Kerlan (2004), face à un système scolaire qui demeure pensé comme le prolongement matériel et fonctionnel de la société, l'art plus que tout autre domaine d'apprentissage est – et demeure – ce qui permettrait de réaliser ce que doivent viser la volonté et l'ambition d'éduquer, ce que l'auteur désigne par l'expression *trilogie éducative*, soit l'*unité*, l'*intérieurité* et la *totalité*. Car l'art en accordant une importance autant aux valeurs subjectives qu'aux valeurs objectives, par une formation qui se concentre à la fois sur la personne et sur son esprit, permet que l'harmonie individuelle et conséquemment l'harmonie sociale, soient possibles. Car l'art en invoquant l'émotivité et la sensibilité des élèves, tout en promouvant un fonctionnement démocratique où les différences de tous sont considérées, permet à chacun, quel qu'il soit, d'accéder à des horizons nouveaux. Car l'art enfin, en impliquant toutes nos facultés et en ne se limitant pas à notre conscience du réel ou à la perception immédiate que nous nous en faisons, permet de totaliser l'ensemble de l'expérience humaine et de la culture. Voilà pourquoi, d'après Kerlan, l'art, qui constituerait le lieu du sens et de la signification, ce qui manquerait

cruellement à l'éducation moderne, serait si important⁵⁷. De ce fait, si l'éducation artistique – et par le fait même l'art dramatique – ne semble pas devoir constituer un luxe, mais bien une nécessité⁵⁸, en quoi cet enseignement est-il essentiel au développement de l'élève? Quelles sont les caractéristiques et les particularités de cet enseignement? Que fait l'enseignant et que fait l'élève dans ce contexte d'enseignement et d'apprentissage? Nous tenterons plus loin de répondre à ces questions en nous intéressant spécifiquement à l'art dramatique, notre discipline. Nous chercherons donc à mettre en lumière les différents impacts que la pratique de cet art peut avoir sur le cheminement de l'élève et nous démontrons comment cette discipline facilite la démarche de l'élève et, par le fait même, celle de l'enseignant.

2.6 Caractéristiques, particularités et impacts de l'art dramatique

2.6.1 L'art et l'imagination : un mode de connaissance spécifique

L'une des grandes singularités de l'art, envisagé dans une perspective d'enseignement, est qu'il incarne « la voie royale de l'apprentissage de l'imagination » (Commission d'enquête sur l'enseignement des arts, 1969a, p. 97), cette capacité indispensable grâce à laquelle il nous est possible de nous projeter dans l'avenir et de nous représenter, de façon anticipée, notre destinée ou notre agir futur. Moment d'ouverture à soi, aux autres et au monde, l'imagination, synonyme de

⁵⁷ Dans son ouvrage *L'art pour éduquer? La tentation esthétique : Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme* (2004), Kerlan affirme d'emblée que l'avenir de l'éducation moderne repose inévitablement sur l'adoption d'un nouveau paradigme éducatif. Pour obtenir davantage d'informations sur la nature du projet pédagogique qu'il propose, voir app. A.9, p. 227.

⁵⁸ Nous nous inspirons, ici, des propos tenus par Chantale Lepage (2013) dans son article *Faire de l'art dramatique à l'école?* qui posait la question suivante : « Apprendre l'art dramatique à l'école est-il un luxe ou une nécessité? » (p. 10). L'auteure fait, ici, un rappel à la préface de Robin Renuci dans le manifeste du formateur et réalisateur Jean-Gabriel Carasso. *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture? – manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Belgique, Lansman Éditeur, (2005), 7.

découvertes et de créativité, est ce qui permettrait l'actualisation totale, libre et authentique du sujet, ainsi que son passage à l'action. Et cela, parce que l'imagination représente un processus totalisant qui implique la collaboration fusionnelle du sentiment et de l'esprit. Parce que « l'infini est sa région » (*Ibid.*, p. 96), un terrain exempt de toutes prédéterminations, elle se révèle être un acte de pensée très personnel, lequel, par conséquent, nous individualise. Et parce qu'elle nous accorde le pouvoir de visualiser et d'anticiper les effets de nos actions, l'imagination, foncièrement dynamisante, favorise aussi, finalement, notre engagement orienté vers la poursuite de nos objectifs. De ce fait, « la connaissance imaginative, loin d'apparaître comme étrangère à la connaissance intellectuelle en pose[rait] [plutôt] les fondements » (*Ibid.*, p. 95). Dès lors, l'absence ou la faiblesse d'imagination, considérant la faculté normale d'imaginer que suscite toute opération intellectuelle essentielle et complexe, constituerait donc une sorte de déficience (Commission d'enquête sur l'enseignement des arts, 1969a; Gouvernement du Québec, 1988). En somme, c'est en accordant ainsi une place prépondérante à l'imagination qui se réalise par l'image, « cette représentation sensible, cette structure psychique particulière à travers laquelle l'individu appréhende et projette la réalité » (*Ibid.*, p. 4) que l'art peut être considéré comme un mode de connaissance spécifique⁵⁹.

À ce propos, l'actuel PFÉQ reconnaît l'importance de l'imagination et l'apport des arts dans ce domaine :

⁵⁹ L'image, dans le cas présent, ne se réduit donc pas aux connotations visuelles qui lui sont couramment associées, mais doit plutôt être comprise comme un type de conscience qui traduit une compréhension et une représentation sensible de la réalité. De plus, la connaissance imaginative se caractérise aussi, fondamentalement, par le transfert à la fois symbolique et concret qu'elle implique. En effet, bien qu'elle soit d'abord spontanée, « [l'image] soutient, maintient dans une création continue les éléments sensibles de son objet » (Commission d'enquête sur l'enseignement des arts, 1969a, p. 93). Elle se définit ainsi comme « un acte synthétique qui unit à des éléments plus proprement représentatifs un savoir concret, non imagé » (*Ibid.*).

Mettant en valeur l'intuition et l'imagination, les arts participent de formes d'intelligences qui permettent d'appréhender le réel, de le comprendre et de l'interpréter. [...] [Les disciplines artistiques] permettent à l'élève d'exprimer sa réalité et sa vision du monde et elles lui servent à communiquer ses images intérieures par la création et l'interprétation de productions artistiques (Gouvernement du Québec, 2001, p. 190).

Autrement dit, l'éducation artistique permet à l'élève de partager ce qu'il sait et ce qu'il apprend par sa propre symbolique, en mobilisant ses ressources personnelles, et en misant aussi, peu à peu, sur ses nouveaux acquis, ce qui le mène alors à s'approprier les différents contenus disciplinaires. Puis, tout au long de son cheminement, par la découverte d'œuvres aux origines et horizons divers, en fréquentant des lieux culturels et au contact d'artistes, l'élève aura, de nouvelles fois encore, l'occasion de consolider son identité, d'élargir sa vision du monde et de se forger d'autres repères⁶⁰. Car l'imagination, pour devenir véritablement éducatrice, doit, dans la parole et dans l'action, être confrontée à des matériaux. Ce qui s'opère, avant tout, en art dramatique, par le biais de la *dramatisation* : « la première rencontre de l'imaginaire avec le monde des formes, la première manifestation d'une contrainte culturelle sur ce qui, jusqu'alors, était spontané et intuitif » (Beauchamp, 1984, p. 26). C'est dans ce contexte, par la médiation de la fable et du personnage, grâce à une perception et à une maîtrise plus approfondie du *langage dramatique*, soit l'ensemble des codes théâtraux, que l'élève est amené à développer ses capacités de communication et d'expression. C'est de cette façon qu'il clarifie et organise sa pensée et qu'il est à même de la rendre communicable. De plus, en devenant momentanément un autre – un personnage –, en ayant à se projeter dans différentes situations – différents rôles –, l'élève découvre et comprend les aspirations, les émotions et les pensées d'autrui, ce qui fait aussi de la *dramatisation* un moment de socialisation, puisque le rapport à l'autre et le travail collectif font aussi partie de

⁶⁰ Ce que permet la compétence *Apprécier* qui favorise aussi, chez l'élève, le développement d'un esprit critique et le développement du sens esthétique.

l'expérience. Ensuite, par le biais de la *théâtralisation*, « la mise en théâtre de l'invention et du dire » (*Ibid.*, p. 27), les idées et les choix de l'élève se concrétisent et prennent vie dans la voix, dans le corps et dans l'espace, et cela, au contact du spectateur : l'élève découvre alors tout ce qui caractérise et particularise le théâtre comme art de la scène (Beauchamp, 1984, 1997; Laferrière et Motos, sans date). Une telle démarche implique aussi, soulignons-le, que soient pris en compte de nombreux aspects affectifs tels que *l'ouverture aux propositions, la réceptivité et la manifestation de ses sensations, de ses impressions, de ses émotions et de ses sentiments, et le respect des réalisations des autres*⁶¹. En résumé, l'art dramatique, comme l'art en général, à travers une diversité d'expériences, permet, à sa façon, le développement de la *créativité*, de l'*affectivité*, de la *perception* et du *sens social*⁶². Toutefois, même si chaque art a une signification et un sens qui lui sont propres, « il est parfois plurisensoriel dans une même expérience artistique », ce qui est le cas du « théâtre [qui] emprunte des éléments à plusieurs arts » (Commission d'enquête sur l'enseignement des arts, 1969b, p. 19). D'ailleurs, la force du théâtre – de l'art dramatique – réside justement dans « son caractère de totalité » (*Ibid.*, p. 38), parce qu'il amène l'élève à user, sans intermédiaire, de toutes les dimensions de son être, tant aux niveaux affectif, cognitif et psychomoteur que social et esthétique. À ce sujet, Hélène Beauchamp (1984, 1997), historienne et pédagogue ayant consacré une grande part de sa recherche au théâtre jeune public, au théâtre par les adolescents et à l'enseignement artistique, écrivait : « L'instrument musical et la partition, la couleur et la matière, le mouvement et le rythme, le mot et la pensée sont dans la personne même. Ils sont la personne » (1997, p. 104). C'est donc à partir de l'élève, qui devient le matériel de base de tout travail, que tout s'entreprend, que tout se fait et que tout

⁶¹ Voir à ce sujet Gouvernement du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, MELS, (2001), 192.

⁶² Tel qu'écrit dans le rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts, il s'agirait des effets les plus importants de l'éducation artistique. Voir à ce sujet Commission d'enquête sur l'enseignement des arts. *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, vol. 1*. Québec, QC, (1969a), 107.

devient possible en art dramatique : l'une des seules pédagogies à appréhender l'individu dans son ensemble, ce qui explique, par le fait même, l'impact de cet enseignement sur le développement global de l'élève (Leplâtre, 1996; Saint-Jacques, 2006).

2.6.2 La prise de parole

Cependant, pour que les effets et la valeur formatrice de l'art dramatique puissent faire écho chez l'élève, il faut d'abord lui donner accès et droit à la parole, parce que, comme le souligne Beauchamp (1997), « le théâtre est parole publique » (p. 66). Peu importe ce qui la compose, ce qui l'inspire ou ce qui la soutient, la parole « doit être comprise, voulue, assumée par ceux qui en sont les porteurs » (*Ibid.*, p. 67). C'est alors que peut s'entamer la pratique du théâtre : par la *dramatisation*, l'élève donne forme à sa parole et par la *théâtralisation*, l'élève la partage. C'est d'ailleurs en ayant l'occasion de s'adresser à un public, quel qu'il soit, que cette *parole* devient *écoute*⁶³ : preuve de l'importance donnée au contenu de cette parole et à ceux qui la véhiculent. Dans cette perspective, la représentation, moment essentiel de la pratique théâtrale, relève ainsi davantage de la communication que de la performance, car l'objectif poursuivi par l'élève est que l'autre, le spectateur, puisse saisir, ressentir et *apprécier* ce qu'il aura tenté de lui transmettre. Au final, le besoin connu de se dire et de faire, la satisfaction éprouvée au terme d'une démarche qui se veut collective ouvrent désormais la voie à de nouvelles explorations : « Le théâtre appelle le théâtre » (Beauchamp, 1984, p. 29). En effet, à la recherche constante de l'œuvre d'art unique, l'éducation artistique est sans fin : « elle est sans cesse une invitation à la participation et à l'expérience profonde et totale » (Commission d'enquête sur

⁶³ Cette expression fait référence aux propos de Beauchamp (1984) qui qualifie la parole prononcée publiquement de « parole/écoute » (p. 24) : puisqu'elle implique l'attention du spectateur, elle constitue un acte de communication.

l'enseignement des arts, 1969a, p. 104). Retenons donc ceci : bien que l'enfant ait spontanément recours à différents médiums d'expression, comme le jeu symbolique, pour s'extérioriser et apprivoiser le monde – ce qui fait dire à Beauchamp (1997) que le théâtre et les enfants « sont des alliés naturels » (p. 73) –, il demeure néanmoins primordial d'œuvrer en s'assurant de veiller à encourager de telles tendances. En art dramatique, c'est grâce aux différentes pédagogies promues, qu'il est possible d'éviter que nos actions, en tant qu'enseignant, ou que les contraintes du milieu scolaire viennent contrecarrer les premiers élans créateurs manifestés par l'enfant. L'enseignant en art dramatique devient, pour ce faire, « un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 6).

2.6.3 L'enseignant et la pédagogie : rôles et approches

Tout d'abord, l'enseignant en art dramatique *anime*, c'est-à-dire qu'il enseigne, qu'il éduque et qu'il transmet son expertise des savoirs disciplinaires, mais aussi sa passion pour l'art, en appuyant ses dires sur des références à des œuvres artistiques d'hier et d'aujourd'hui. En ce sens, il contextualise les savoirs, il donne et il fait connaître. Puis, ce même enseignant *observe*, c'est-à-dire qu'il est à l'affût des manifestations de ses élèves, de ce qui se passe dans l'ici et maintenant. Il vérifie l'impact qu'à son enseignement, il s'adapte et apporte les améliorations nécessaires afin, en tenant compte des particularités de ses élèves, de proposer des activités, des SA et des SAÉ variées, stimulantes et complexes qui favoriseront, chez l'élève, l'intégration de ses habiletés et de ses connaissances, et permettront le développement, la consolidation, la maîtrise et le transfert de ses compétences, de ses savoirs et de ses savoir-faire. Et enfin, l'enseignant en art dramatique *participe*, c'est-à-dire qu'il se joint au groupe, qu'il prend part à la situation. Ce qui lui donne l'occasion de mettre à profit son expérience, de soutenir l'élève dans sa démarche, de faciliter son engagement, de

stimuler sa réflexion, et de le guider vers les ressources dont il aura besoin (Barret, 1992; Gouvernement du Québec, 2007). Ainsi, l'approche pédagogique de l'enseignant en art dramatique est celle « du capteur empathique, de l'interprétant positif, du récepteur ouvert et sensible, sans filtre déformant ni préjugés défavorables » : il devient, dès lors, « le miroir prisme, le catalyseur, le lieu commun ou le commun dénominateur » (Barret, 1992, p. 28). Rajoutons que l'art dramatique favorise un contexte d'enseignement et d'apprentissage où l'élève est, dans le senti, dans la pensée, dans la parole et dans l'action – l'être dans sa globalité – amené, par le biais d'activités individuelles et collectives, à découvrir, à s'exprimer, à se libérer et à apprendre : une *pédagogie active*. C'est aussi un lieu où tout ce qui est vécu – même l'imprévisible et l'inattendu – est susceptible de se transformer en matériel didactique : une *pédagogie de la situation*. C'est également une discipline où le travail d'équipe prime, où l'écoute, l'ouverture, le respect, les compromis et le sens des responsabilités font partie prenante de la réalité. Une discipline qui conduit l'élève à se situer par rapport aux autres, à prendre sa place dans le groupe et à s'appropriier le rôle qu'il peut y jouer : une *pédagogie collective*. De plus, en art dramatique, l'enseignant est d'abord le seul à véritablement connaître ce qu'il souhaite obtenir de ses élèves, en fonction de quoi il oriente leur action. Et c'est en portant, au départ, l'attention de ses élèves sur un prétexte, perçu par eux comme une proposition simple et ouverte, sans intention visible – et c'est parce que la notion d'effort ne semble pas lui être associée –, que la participation des élèves se voit facilitée et que ces derniers atteignent les buts fixés : une *pédagogie indirecte*. Et comme l'enseignant n'y tient pas le rôle de celui qui impose ou qui dirige, incarnant plutôt celui qui propose, incite et motive, l'art dramatique peut aussi être qualifié de *pédagogie non directive* (Barret, 1992; Laferrière et Motos, sans date). Dans cette perspective, comme l'écrit la pédagogue et professeure Francine Chaîné (1994), la formation donnée en art dramatique pourrait être définie d'« enseignement-

construction⁶⁴ » (p. 63), car le savoir se construit dans l'action, dans une situation d'échange, étant donné l'implication partagée de l'enseignant et de ses élèves. C'est d'ailleurs ce qui caractérise l'éducation artistique en général, qui « ne peut [...] se contenter de la transmission et de l'acceptation passive d'une vérité ou d'un idéal tout élaborés » (Commission d'enquête sur l'enseignement des arts, 1969a, p. 103). Enfin, mentionnons également que la *pédagogie du jeu*, qui s'apparente grandement aux différents types de pédagogies présentés ci-haut, tient aussi une place importante en art dramatique venant ainsi, à son tour, influencer la démarche d'enseignement et d'apprentissage qui y est proposée. Car il s'agit d'un excellent moyen, comme l'expliquent les professeurs et chercheurs Richard Mailhé et Marc Tabory (2006), de transmettre des contenus spécifiques – des savoirs disciplinaires – tout en intégrant et en construisant en parallèle la règle (*pédagogie indirecte*) qui n'est pas perçue, ici, comme une contrainte, mais plutôt comme ce qui permet l'expression, l'affirmation et la mise en action de chacun (*pédagogie active*), de même que l'acceptation de l'hétérogénéité et de la pluralité du groupe (*pédagogie collective*). Et c'est justement parce que le jeu y est appréhendé comme un *outil de progression intellectuel* que la démarche exploratoire qu'il suscite peut être entreprise, et de-là, stimuler l'imagination et favoriser des découvertes tant inédites qu'inattendues (*pédagogie non directive, pédagogie de la situation*) (Meirieu, 2006).

2.6.4 La classe

D'autre part, il est important de mentionner que l'organisation et l'ambiance dans la classe d'art dramatique contribuent aussi à faire du contexte pédagogique un lieu favorable à l'apprentissage. En effet, la classe d'art dramatique « est un lieu à part, un lieu où l'on oublie l'école, le monde, l'extérieur » (Barboni, Gache et Ronin, 2003,

⁶⁴ L'auteure, Chaîné (1994), emprunte cette expression au professeur René Payant. *La classe comme lieu d'analyse*. Montréal, Éditions Trois, (1998), 624-635.

p. 24). Différente de la classe plus traditionnelle qui « n'est pas un lieu où l'on partage [nécessairement] mais un moment où l'on subit [davantage] » (Marsollier, 2004, p. 56), un lieu où souvent « c'est le maître qui travaille pendant que les élèves écoutent » (Meirieu, 2001, p. 6), la classe d'art dramatique, sans pupitres ni chaises, offre plutôt la possibilité à chaque élève « de “respirer” à son rythme, c'est-à-dire d'être et de faire (de s'exprimer) selon ses désirs, ses besoins, ses possibilités » (Barboni, Gache et Ronin, 2003, p. 24). De plus, la classe d'art dramatique est aussi un lieu où le mystère domine; où des situations qui suscitent l'intérêt et la curiosité, qui engendrent le besoin de comprendre et le désir de savoir, sont créées; où des problèmes qui interpellent l'imagination et l'intelligence sont posés, laissant entrevoir le plaisir que peut procurer la compréhension des choses : autant d'occasions possibles de motivation scolaire. L'élève réalise aussi que des attitudes et des comportements, parfois impensables dans un autre contexte, sont ici tolérés : il peut s'abandonner au jeu, faire preuve de spontanéité et s'exprimer librement; il peut communiquer et manifester ses opinions, car la participation de tous est encouragée et valorisée. En somme, comme l'écrivait Jean-Pierre Ryngaert (1985), professeur et metteur en scène, la classe d'art dramatique « est un lieu privilégié, clos, où les tâches qui sont programmées sont inhabituelles pour les participants » (p. 37). Par contre, il souligne toutefois que le *plaisir de l'inhabituel* ne doit pas laisser place à l'inquiétude et à l'incertitude faute de repères. Ainsi, la démarche proposée à l'élève doit assurément, malgré la liberté qui lui est accordée, être encadrée.

2.6.5 Démarche et gestion pédagogiques

Justement, les activités, les SA, et les SAÉ proposées en art dramatique se réalisent à travers des étapes schématisées de travail – les trois phases de l'action en classe⁶⁵, les

⁶⁵ Les trois phases de l'action en classe renvoient à la préparation, à la réalisation, et à l'intégration et

démarches propres à chaque compétence disciplinaire – et sont circonscrites dans un espace-temps. En effet, comme l'art dramatique sous-tend un rapport dialogique entre l'art et la pédagogie, entre l'imaginaire et le réel, le lieu où se déroule l'action est, de ce fait, comme l'explique Chaîné (1994), divisé en deux espaces : l'*espace de jeu* habité par la fiction et l'invention, permettant aux participants d'accéder au monde de l'imaginaire, et l'*espace d'enseignement* où les participants, se situant davantage dans le monde réel, sont initiés aux fondements théoriques et pratiques de l'art dramatique. Philippe Meirieu (2002), quant à lui, voit dans la symbolique propre au théâtre, la possibilité de sortir l'élève de son *chaos relationnel*, puisqu'elle ouvre sur un univers réglé et ritualisé où chacun se voit attribuer un rôle et une place précise : « celle de celui qui écoute, celle de celui qui parle, de celui qui montre, de celui qui regarde, de celui qui arrive, de celui qui part... l'existence d'un endroit d'où l'on est vu et d'un endroit d'où l'on ne l'est pas » (p. 39). Par conséquent, la démarche et le lieu de travail, organisés, fournissent des repères aux élèves et permettent l'existence d'un cadre d'apprentissage sécurisant. La liberté dont jouit l'élève devient alors « protégée » (Page, 2000, p. 135). Puis, dans la mesure où l'enseignant, par ses consignes et ses propositions, impose des règles et des contraintes qui balisent l'expérience artistique proposée, il veille ainsi au bon déroulement de l'activité et facilite l'expression et la mise en action de chacun. En procédant de cette façon, l'acte d'apprendre en devient un de plaisir et de sécurité, l'enseignant crée un climat favorable au jeu et un espace hors-menace où il devient possible de prendre des risques, notamment le risque d'aller vers l'inconnu. Soulignons également que cette prise de risque est aussi partagée par l'enseignant puisque ce dernier est placé dans une situation où il doit constamment s'adapter à l'action en cours : « [Il] se place dans une situation de déséquilibre, où tout peut arriver, où, à la limite, il doit oublier ce qu'il connaît pour se concentrer plutôt sur ce qui se fait, sur ce qui a lieu dans cet

espace » (Chaîné, 1994, p. 64). Pour toutes ces raisons, la liberté de l'élève peut aussi être qualifiée de « surveillée » (Page, 2000, p. 134).

En résumé, la place accordée à l'imaginaire, qui fait de l'art et de l'art dramatique un mode de connaissance spécifique; les étapes de la *dramatisation* et de la *théâtralisation*, qui favorisent la prise de parole; le travail collectif; la dimension affective; l'apport sur l'épanouissement personnel et le développement global de l'élève; les différents rôles incarnés par l'enseignant et la diversité des pédagogies promues; la liberté et la démarche de travail encadrées; les spécificités et l'organisation de la classe sont tous, selon nous, des éléments sur lesquels il est possible de miser pour favoriser le développement de la motivation scolaire des élèves. Toutes les caractéristiques et les particularités de l'art dramatique font de cette discipline une « expérience nouvelle qui n'est pas liée aux échecs antérieurs, [...] une occasion unique d'apprendre des choses sur soi » (Leplâtre, 1996, p. 155). Et comme le rappelait Vianin (2007), faire des élèves des êtres motivés en tout temps et en tout lieu est irréaliste, mais développer des attitudes et des comportements favorisant le développement de la motivation en travaillant une matière est envisageable. Voilà pourquoi nous croyons qu'en faisant les choix qui s'imposent, ceux qui nous permettront d'exploiter ce que nous offre notre discipline, nous serons à même de démontrer que l'art dramatique peut être une alternative aux problèmes motivationnels des élèves en milieu défavorisé.

2.7 Conclusion

Dans les pages précédentes, nous avons d'abord présenté le phénomène motivationnel et le processus qui lui est sous-jacent, ainsi que les différentes composantes et relations qui définissent la situation pédagogique. À partir de là, nous avons ensuite

démontré, à l'aide d'un schéma (voir fig. 2.2, p. 47), comment sont à même de se développer, au cœur de la démarche d'enseignement et d'apprentissage, l'*estime de soi*, le *sentiment d'appartenance* et le *désir de savoir*. Nous avons alors associé chacune de ces trois notions à l'un des processus en œuvre au sein de la situation pédagogique et à l'une des régulations propres à la *motivation extrinsèque* : une occasion de préciser ces trois notions et d'exposer comment l'enseignant, l'élève et le groupe interviennent dans leur développement. Au terme de cette démarche, nous étions ainsi en mesure de révéler à quoi pouvait correspondre une approche pédagogique favorable à l'émergence, chez l'élève, d'un comportement autodéterminé ou, autrement dit, d'une *motivation intrinsèque*. Une approche pédagogique qui correspond à notre vision de l'enseignement, mais qui correspond également aux rôles que nous nous devons de jouer en tant qu'enseignante d'art dramatique, puisque notre discipline accorde une place prépondérante à la relation qui unit l'enseignant à ses élèves et à la relation qui unit les élèves au savoir. Rappelons, d'autre part, que nous avons aussi souligné, dans le présent chapitre, l'importance de la relation qui unit l'enseignant au savoir, car toutes ses actions, autant pédagogiques qu'éducationnelles, sont toujours teintées du rapport qu'il entretient avec sa discipline : elle est son principal outil. Nous nous sommes donc intéressée, par la suite, au bien-fondé et aux apports divers de l'éducation artistique dans la formation de l'élève et, par la suite, à ce qui particularise précisément l'enseignement de l'art dramatique. Nous avons alors identifié ses caractéristiques et ce qu'elles étaient susceptibles d'engendrer comme effets. Car l'objectif premier de notre projet de recherche – et ce qui, selon nous, en fait d'ailleurs son originalité – est que nous souhaitons arriver à cibler, spécifiquement, parmi les nombreuses caractéristiques et particularités de notre discipline, celles qui favoriseront la motivation scolaire de nos élèves issus de milieu défavorisé; celles qui, d'après leurs différents témoignages, auront été les plus déterminantes. Et, à partir de là, nous tenterons aussi d'identifier quelles seront, parmi nos différentes interventions, celles qui se révéleront être les plus efficaces.

Dans le chapitre suivant, nous présenterons d'abord la méthode de recherche que nous avons employée, soit le type de recherche effectué, l'approche privilégiée, ainsi que le courant, le paradigme et la posture préconisés. Nous présenterons également la méthodologie choisie, ce qui nous amènera à présenter le milieu dans lequel s'est déroulée notre étude. Puis, tout en précisant le contexte d'enseignement et d'apprentissage, nous ferons part de notre *méthodologie d'enseignante*, c'est-à-dire que, pour chacune des activités, pour la SA et les SAÉ proposées, nous justifierons nos intentions pédagogiques et éducationnelles, en nous référant essentiellement à notre discipline, et nous dévoilerons aussi comment nous avons tenté, tout au long de notre démarche pédagogique, de tirer profit des spécificités de celle-ci. En effet, même si les caractéristiques et les particularités de l'enseignement de l'art dramatique peuvent représenter des éléments motivationnels sur lesquels il est possible de miser pour favoriser la motivation scolaire de nos élèves, il demeure malgré tout nécessaire de les exploiter et de faire les choix qui s'imposent. Au terme de quoi, nous définirons les types de collectes de données effectuées, tout en tenant compte de notre méthode et de notre méthodologie de recherche. Et finalement, nous présenterons la méthode adoptée et la démarche entreprise pour procéder à l'analyse de nos données.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

Chercheurs comme enseignants se doivent de planifier. L'un, afin de parvenir à cerner l'objet ou le phénomène étudié et à produire de nouvelles connaissances, car une recherche, pour être considérée comme telle, implique, entre autres, que soit menée « une démarche d'investigation rigoureuse » (Lenoir, 1996, p. 207). Et l'autre, afin d'élaborer des SA et SAÉ variées, significantes, complexes et adaptées au cheminement de l'élève, car la pratique pédagogique, plus que jamais, « mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant [:] [m]édiateur entre l'élève et les savoirs » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 6). Dans le présent chapitre, nous décrivons donc la démarche que nous avons adoptée en tant que *chercheure* et celle que nous avons adoptée en tant qu'*enseignante*.

Nous débuterons notre propos en présentant les différents volets de la méthode de recherche que nous avons employée. Plus précisément, nous présenterons les étapes de la recherche dite *descriptive* que nous avons réalisée, l'approche privilégiée de nature *qualitative*, et le courant *interprétatif* et le paradigme *socioconstructiviste* qui la caractérisent, de même que la posture *compréhensive* et *inductive* préconisée. Nous présenterons également la méthodologie choisie, celle de l'*étude de cas*, et les raisons qui ont justifié notre choix méthodologique de réaliser cette étude exclusivement au sein de l'école primaire *Saint-Nom-de-Jésus*, école dont nous exposerons les

spécificités en lien avec la population scolaire et le milieu. Puis, nous ferons part des particularités du contexte dans lequel s'est entamée l'année scolaire et des différents moyens et stratégies que nous avons dû mettre en place. Ensuite, nous présenterons une SA et trois SAÉ auxquelles ont fait suite différentes collectes de données. Ce qui nous permettra de préciser nos différentes interventions et nos intentions à la fois pédagogiques et éducationnelles, et de démontrer comment nous avons, surtout, exploité les caractéristiques et les particularités de notre discipline. Une fois cela fait, nous présenterons les différentes collectes de données réalisées durant l'année scolaire 2012-2013, soit des observations, des questionnaires, des dessins libres, des entrevues semi-dirigées individuelles et des entrevues de groupe. Finalement, nous présenterons les différentes opérations de la méthode d'*analyse qualitative par théorisation* que nous avons adoptée et nous détaillerons, par conséquent, le processus itératif que nous avons dû traverser jusqu'à la saturation des données.

3.2 Nature de la recherche : méthode et méthodologie

3.2.1 Une recherche *descriptive*

Les types de recherche que nous retrouvons dans la documentation sont abondants et toutes les recherches, quelles qu'elles soient, comportent aussi plusieurs volets. Toutefois, il est néanmoins possible, en ciblant leurs caractéristiques générales les plus distinctives, et, à partir de là, la démarche globale qu'elles privilégient davantage durant l'investigation, de former des catégories de recherche plus spécifiques. En effet, comme le rapportent les professeurs Marc L. Pelletier et Marthe Demers (1994), un tel exercice permettrait de réduire à trois le nombre de types de recherche existants : les recherches de nature théorique, de nature expérimentale ou de nature

descriptive⁶⁶. En ce qui nous concerne, dans le cadre de notre projet, la méthode que nous avons adoptée est celle de la recherche dite *descriptive*. Et, les auteurs, en la définissant à travers trois stades qu'ils nomment *paliers*, nous permettent également de comprendre, de façon plus détaillée, les différentes étapes que traverse un chercheur ayant opté pour ce type de recherche, avant d'arriver ultimement à l'étape finale de l'interprétation des résultats.

Tout d'abord, le premier stade – le premier *palier* – que les auteurs nomment *perception* renvoie à « cet acte psychologique qui nous fait reconnaître la sensation (le message de nos sens), qui nous la fait enregistrer dans l'esprit et qui nous la fait analyser » (p. 761). Autrement dit, c'est en étant, au départ, à l'écoute de ses intuitions, que le chercheur parvient, peu à peu, à se représenter intellectuellement l'objet ou le phénomène qu'il souhaite étudier. Et bien que sa démarche, à ce premier palier, soit encore aléatoire et peu systématisée, le chercheur est malgré tout en mesure, à ce stade, de décrire son sujet, de rendre compte de ses observations préliminaires et d'ouvrir sur ce qu'il abordera plus loin. Ce qui correspond, dans notre cas, à ce moment où, au tout début de notre recherche, après avoir perçu dans l'attitude et le comportement de nos élèves des témoignages porteurs de motivation scolaire, nous en sommes venue à nous demander si l'art dramatique n'était pas susceptible de représenter une alternative aux problématiques motivationnelles de notre population scolaire issue de milieu défavorisé.

Puis, le second stade – le deuxième *palier* – comporte, quant à lui, deux parties : l'*appréhension concrète* – soit la *catégorisation* – et l'*appréhension abstraite* – soit le *construit* –, lesquelles sont, toutes deux, orientées vers la création de nouvelles connaissances. Lors de la première partie, celle de l'*appréhension concrète*, suite aux

⁶⁶ Pelletier et Demers (1994) appuient leurs propos sur une compilation de différentes recherches signalées par divers auteurs tels que Cohen et Manion (1989), Selltiz, Wrightsman et Cook (1977), Tuckman (1988) et Van Dalen (1979).

observations cumulées et aux recherches effectuées, le chercheur réalise une catégorisation des caractéristiques concrètes de son objet d'étude ou du phénomène qu'il tente d'élucider, en ciblant ses attributs les plus pertinents, afin d'en optimiser la description : d'où l'appellation *catégorisation*. Conséquemment, suite à cette première activité d'investigation, le chercheur établit un cadre : il dresse un portrait ou un modèle, lequel lui permettra d'orienter ses recherches et de préciser ce qu'il tente de découvrir. Ce que nous avons fait de notre côté, en tirant profit, d'une part, de notre connaissance du milieu et de notre population scolaire, et en effectuant, d'autre part, une recension d'écrits théoriques, ce qui nous a permis, dans un premier temps, d'identifier les besoins de nos élèves – les sujets de notre étude – et de définir notre question de recherche : Comment l'enseignement de l'art dramatique au primaire peut-il permettre le développement de l'*estime de soi*, du *sentiment d'appartenance* et du *désir de savoir*, trois conditions préalables à l'existence de la motivation scolaire chez les élèves issus de milieu défavorisé? Ce qui nous a ensuite amenée, dans un second temps, à bâtir notre cadre théorique, notre cadre de référence, les assises de notre recherche; en précisant le fonctionnement du processus motivationnel et les concepts qui peuvent s'y rattacher; en précisant la nature des processus en œuvre au cœur de la situation pédagogique; en précisant la démarche d'enseignement et d'apprentissage envisagée dans une perspective motivationnelle; et en précisant les caractéristiques et les particularités de l'éducation artistique et de l'enseignement de l'art dramatique.

Ensuite, lors de la deuxième partie, celle de l'*appréhension abstraite*, les composantes et dimensions de l'objet ou du phénomène à l'étude identifiées par le chercheur – les différentes *variables contextuelles* – ouvrent désormais la voie à une foule d'interprétations. Mais pour arriver à définir ces variables, il faut, comme l'expliquent Pelletier et Demers, les construire, c'est-à-dire leur donner vie en s'appuyant sur des éléments concrets relevés au cours de la recherche, ou sur leurs

manifestations, ce qu'ils nomment les *indicateurs*. Et ceux-ci, une fois pondérés, forment finalement l'*indice*. D'où l'appellation *faire un construit*. Par exemple, suite à notre contact prolongé avec le terrain et à nos différentes collectes de données, nous avons obtenu une diversité d'informations : les élèves – les sujets de l'étude – ont, indirectement, identifié les caractéristiques et les particularités de l'enseignement de l'art dramatique (les *variables contextuelles*) qui, pour eux, ont été les plus influentes sur leur cheminement artistique, scolaire et personnel. Il fallait alors, en fonction des manifestations observées et des éléments recueillis, regrouper les données obtenues en catégories, afin de déterminer la nature des *variables contextuelles* les plus influentes et de déterminer lesquelles relevaient davantage de l'*estime de soi*, du *sentiment d'appartenance* ou du *désir de savoir*, et mesurer les données obtenues (*indicateurs*), pour finalement identifier les *variables contextuelles* qui contribuent généralement au développement de la motivation scolaire des élèves issus de milieu défavorisé (*indices*). En d'autres mots, les regroupements effectués – les catégories – permettent de mettre en évidence les différents aspects des données et d'enrichir notre compréhension du phénomène à l'origine de la recherche, ce qui n'exclut pas que nous soyons demeurée ouverte à d'éventuelles découvertes, prises de conscience ou intuitions. Ainsi, cette seconde activité d'investigation, plus pratique que théorique et qui constitue, en bref, l'étape de l'analyse, permet que les données initialement abstraites prennent forme et puissent enfin être traduites en un contenu concret. Au terme de quoi, il est possible d'identifier des tendances, des similarités et des différences entre les catégories, et d'établir des comparaisons et des relations entre elles.

Et finalement, le dernier stade de la recherche dite *descriptive* – le troisième *palier* – que Pelletier et Demers nomment *explication*, et qui renvoie à la phase d'interprétation des résultats, permet de donner un sens aux informations et données acquises au palier précédent. Ici, « l'esprit [...] peut concevoir des causes plausibles

des faits, des évènements ou des phénomènes. [...] L'explication peut amener à créer, à inventer, à imaginer et à saisir une idée nouvelle » (*Ibid.*, p. 763). Alors, à ce dernier stade, nous serons à même de justifier *comment* et *pourquoi* les caractéristiques et les particularités de l'enseignement de l'art dramatique ciblées (les *variables contextuelles*) contribuent au développement de la motivation scolaire chez nos élèves. Et à ce dernier stade, nous aurons aussi, fort probablement, l'occasion d'ouvrir sur d'autres avenues de recherche.

En somme, en dépit du fait que les bienfaits et l'apport de l'éducation artistique sur l'apprentissage, le développement global, l'intérêt et la réussite scolaire des élèves soient déjà bien reconnus, nous tenterons de décrire un phénomène qui, selon nous, demeure ambigu, soit le rapport entre l'enseignement de l'art dramatique, la pratique de cette discipline artistique et le développement de la motivation scolaire. De plus, comme nous cherchons aussi à comprendre le processus sous-jacent à ce phénomène – le déroulement des évènements, le comment les choses arrivent – et à cerner les *variables contextuelles* ayant un rôle déterminant dans la compréhension de celui-ci, l'approche *qualitative* nous paraissait, dès lors, tout indiquée.

3.2.2 Approche *qualitative* : courant, paradigme et posture de recherche

Une recherche dotée d'une approche *qualitative* produit et analyse des données *descriptives* et renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel (Taylor et Bogdan, 1984). Toutefois, comme le soulignent Pelletier et Demers (1994), le terme *qualitatif* ne sert qu'à définir les procédés utilisés, tels que des observations ou des entrevues, ainsi que les caractéristiques propres aux types de données utilisées au cours de la recherche, lesquelles sont difficilement mesurables, telles que des comportements, des mots ou

des écrits. Et bien que l'approche *qualitative* n'exclue pas les chiffres ou les statistiques, ces types de données-là n'y tiennent tout simplement pas une place centrale. Par conséquent, dans le cadre de notre recherche dite *descriptive*, nos types de collectes et nos types de données étaient *essentiellement* de nature *qualitative*. Cependant, il n'est pas impossible, comme le démontrent encore une fois les auteurs, d'avoir recours, tout au long du continuum de ce type de recherche, de données à la fois *qualitatives* et *quantitatives*. Car, même si ces deux approches sont souvent opposées, elles peuvent néanmoins se révéler complémentaires (Van der Maren, 1995). C'est pourquoi nous n'avons pas hésité à jumeler à nos collectes de données de nature *qualitative* (observations, dessins libres, entrevues semi-dirigées individuelles et entrevues de groupe) une collecte de données de nature *quantitative* (questionnaires), et donc à inclure, dans la présentation de nos résultats, certaines données quantifiées.

Par ailleurs, comme l'approche *qualitative* renvoie plutôt à une méthode de recherche et d'analyse, la professeure Lorraine Savoie-Zajc (2004), quant à elle, l'associe, afin d'en préciser la signification, au courant *interprétatif* « animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus » (p. 126). Elle parle alors de recherche *qualitative-interprétative*, laquelle, en préconisant une perspective systémique et interactive, s'inscrit au cœur de la vie quotidienne des individus – car toute action sociale étant unique, complexe et mouvante, il serait autrement difficile, pour un chercheur externe, d'en saisir la portée. Justement, comme le souligne à son tour la professeure Christiane Gohier (2004), le courant *interprétatif* qui suppose que le réel est sujet à interprétations et qui accorde, par conséquent, une importance particulière au contexte, à la culture et aux expériences des individus, impose que le chercheur aille à la rencontre de l'objet de recherche sur le terrain, afin de lui donner un sens. Ainsi, l'approche *qualitative* sous-tend une démarche intensive d'investigation parce qu'elle s'intéresse à des cas bien ciblés, mais qui doivent néanmoins être étudiés en

profondeur (Deslauriers, 1991). À ce propos, le professeur Pierre Paillé (2007) qualifiait, à juste titre, la recherche *qualitative de recherche de proximité* :

[...] elle est *proche* : de la vie dans sa complexité et sa mouvance telle qu'elle se donne et s'appréhende; de l'expérience telle qu'elle peut être directement observée en dehors de toute manipulation; de la parole, de son énonciation, de son organisation en action; des contextes immédiats des expériences ou phénomènes étudiés; du sens des expériences tel qu'il peut être appréhendé ou construit; du vécu des personnes dans leur monde intime, social ou culturel; de la subjectivité du chercheur; des témoignages recueillis et des observations amassées, qui sont analysés en l'état; des interactions à travers lesquelles se construit la réalité (p. 432-433).

Ainsi, l'approche *qualitative* rejoint le courant *interprétatif*, mais peut aussi s'inscrire au cœur du paradigme *socioconstructiviste* qui vise à construire la connaissance à partir des interactions sociales et à partir de la façon dont les sujets perçoivent la réalité, ce qui implique de prendre en compte la perspective des participants et la perspective externe du chercheur⁶⁷.

En résumé, en menant une recherche *descriptive*, en adoptant une approche surtout *qualitative* qui s'inscrit dans le courant *interprétatif* et le paradigme *socioconstructiviste*, nous avons d'abord tenté de comprendre, au contact du terrain, le phénomène qui nous intéresse, afin d'interpréter – en respectant le sens donné par les participants, les élèves – ce que nous avons perçu et relevé suite à nos différentes collectes de données. Dès lors, nous privilégions également une posture *compréhensive* qui, selon le principe de l'intercompréhension humaine, défend l'idée que tout homme a la possibilité de s'imprégner du vécu et du ressenti d'un autre homme. Effectivement, cette posture, bien qu'elle ne rejette pas l'apport des saisies

⁶⁷ De ce fait, même si le paradigme *socioconstructiviste* sous-tend que la vérité ne peut être établie à cause de multiples facteurs d'influence, c'est en prenant en considération différents points de vue – ce qui génère la possibilité d'avoir plusieurs interprétations de la même réalité – que l'objet ou le phénomène à l'étude risque d'être décrit de façon plus précise (Savoie-Zajc, 2004).

intuitives du chercheur, admet qu'en faisant preuve d'empathie, ce dernier est à même de comprendre la signification des faits humains et sociaux (Mucchielli, 2013). Ce qui nous permettra ultimement, suite à différentes synthèses progressives réalisées tout au long du processus de recherche, d'élaborer « une synthèse finale, plausible socialement, qui donne[ra] une interprétation “en compréhension” de l'ensemble étudié » (*Ibid.*, p. 24). Ainsi, notre méthode de recherche se caractérise aussi, finalement, par sa dimension *inductive*, c'est-à-dire que l'objectif que nous poursuivons n'est pas de chercher à déduire – soit de réaliser une analyse en partant de cadres d'interprétation déjà établis –, mais de chercher plutôt à se concentrer sur les données et sur ce qui s'en dégagera (Deslauriers, 1991) : ce qui exige, de notre part, « non seulement une grande flexibilité dans la méthodologie générale, mais aussi une adaptation des méthodes aux nécessités qui émergent du “terrain” » (Guillemette, 2009, p. 2). Par contre, au cours de la collecte des données, le chercheur forme des hypothèses sur l'objet ou sur le phénomène qu'il étudie; hypothèses qui s'appuient sur des lectures antérieures et qui orientent, conséquemment, son regard sur tel ou tel aspect de sa recherche. L'analyse peut donc être effectuée de façon *déductive* ou *inductive*, mais elle est rarement *pure* puisqu'elle s'appuie toujours à la fois sur des catégories préalables et sur des catégories émergentes au cours du processus de catégorisation⁶⁸. Conséquemment, bien que les données aient été recueillies au sein de l'école, au contact des élèves – dans le milieu naturel des sujets – et que le sens ait émergé et se soit construit au cours de la recherche, en interaction avec les participants, nous n'excluons pas la possibilité, lors de l'interprétation finale des résultats, de venir confirmer certaines réflexions de professeurs, de théoriciens et de chercheurs auxquels nous nous sommes référée précédemment, et, à partir de-là,

⁶⁸ Les précisions apportées ici, au sujet de l'analyse *déductive* ou *inductive*, proviennent du cours *Collecte et traitement de données qualitatives en éducation* (MAE7030) donné par Marthe Hurteau, vice-doyenne aux études et professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQÀM, cours suivi à la session d'hiver 2013 à l'UQÀM. Notamment, lorsque furent abordées, au septième séminaire, la cueillette et l'analyse de données *qualitatives*.

d'ouvrir sur de nouvelles perspectives⁶⁹. Maintenant que nous avons précisé chaque volet de notre méthode de recherche, la démarche adoptée et le sens de ses différentes composantes – les différents *comment faire* – pour arriver à la production de connaissances nouvelles, nous allons présenter notre méthodologie – sur quoi se fonde globalement notre démarche – soit la tradition de recherche dans laquelle nous nous inscrivons : celle de l'*étude de cas*.

3.2.3 *Étude de cas* : échantillon par cas unique

Cette tradition de recherche, essentiellement *descriptive*, flexible, et adaptée autant aux approches *qualitatives* qu'aux approches *quantitatives*, et aux postures tant *inductive* que *déductive*, est tout indiquée pour les recherches en éducation, puisqu'elle permet de choisir un cas particulier au sein duquel les interactions que le chercheur tente d'étudier sont susceptibles de se manifester (Karsenti et Demers, 2004; Merriam, 1988). En effet, l'*étude de cas* permet de capter le caractère unique et singulier d'un évènement, d'une expérience ou d'un individu. Il s'agit d'une enquête empirique où un phénomène est analysé dans son contexte de vie réelle et au cours duquel de multiples sources d'information sont employées (Yin, 2003).

Dans le cadre de notre étude, en effectuant notre recherche exclusivement au sein de l'école primaire *Saint-Nom-de-Jésus*, nous faisons le choix, comme l'explique le professeur Alvaro P. Pires (1997), d'un échantillon par cas unique qui suppose un univers de travail clos dont les frontières forment une unité naturelle, et qui permet,

⁶⁹ En ce sens, la posture adoptée pourrait être qualifiée d'inductive modérée. C'est-à-dire que pour le temps de l'analyse, les différents concepts étudiés seront momentanément mis de côté, afin de laisser émerger des catégories. Toutefois, notre corpus théorique sera pris en compte pour enrichir et expliquer les résultats obtenus (Savoie-Zajc, *Ibid.*).

de ce fait, une observation complète et directe par le chercheur⁷⁰. Ainsi, une école, en ayant des limites données répond à ces conditions. L'auteur précise aussi qu'en traitant de la sorte un ensemble complet et local, il n'est pas impossible, cependant, de faire de l'échantillonnage au sein de celui-ci, et de se concentrer alors sur un groupe plus réduit de sujets. Ce que nous avons fait, durant notre recherche : plusieurs collectes de données s'adressaient à l'ensemble de notre échantillon (tous nos groupes-classes), mais certaines s'adressaient plutôt à des sujets en particulier (des élèves dans chaque groupe-classe), et d'autres à des groupes en particulier – point que nous aborderons plus loin. Rajoutons également que même s'il est question, dans notre cas, d'une école, notre échantillon n'est constitué que de 65 élèves, puisqu'il n'y a que cinq groupes-classes qui reçoivent des cours d'art dramatique, et que ceux-ci sont constitués, tout au plus, de 16 élèves⁷¹. Par conséquent, notre échantillon, bien qu'il soit global, c'est-à-dire qu'il représente l'ensemble des sujets du cas à l'étude, demeure relativement circonscrit, ce qui favorisera une analyse en profondeur, détaillée, précise et fouillée de notre cas. Justement, comme le mentionne l'auteur, plus l'unité de recherche est restreinte plus il est possible de prétendre avoir réalisé une telle analyse.

D'autre part, comme le souligne Pires, lorsque le cas est bien choisi⁷², celui-ci n'est plus considéré comme particulier, et peut alors contribuer de façon marquée à l'avancement de la connaissance, car, lors d'une étude de cas, le chercheur « ne s'intéresse pas seulement aux *spécificités* du cas en question [...], mais à sa capacité de servir de voie d'accès à d'autres phénomènes ou à d'autres aspects de la

⁷⁰ L'auteur, Pires (1997), présente trois sortes d'échantillons par cas unique : l'échantillon d'acteur, l'échantillon événementiel, et dans le cas qui nous intéresse, l'échantillon de milieu, géographique ou institutionnel.

⁷¹ Les données fournies ici font exclusivement référence à la situation vécue durant l'année scolaire 2012-2013.

⁷² Voici les critères qui influent sur le choix du cas, et permettent d'en mesurer la qualité, selon Pires (*Ibid.*) : la *pertinence théorique* (par rapport aux objectifs de départ de la recherche), les *caractéristiques* et la *qualité intrinsèque* du cas, la *typicité* ou l'*exemplarité* de celui-ci, la *possibilité d'apprendre* avec le cas choisi, son *intérêt social* et son *accessibilité* à l'enquête.

réalité » (p. 140). Toutefois, dans le cadre de notre projet, considérant la nature de notre recherche dite *descriptive*, notre objectif est d'abord et avant tout celui de décrire de façon détaillée les données obtenues suite à l'étude du cas choisi, de comprendre ce cas et de révéler son intérêt particulier pour la recherche. Les données obtenues serviront aussi, une fois interprétées, à développer des catégories conceptuelles, et à illustrer, à soutenir ou à réfuter certaines des notions et postulats théoriques abordés précédemment (Merriam, 1988). Ce qui nous permettra alors de respecter la portée heuristique de l'*étude de cas* et d'ouvrir, grâce à notre compréhension du phénomène à l'étude, sur de nouvelles perspectives, et notamment sur une connaissance plus générale que le cas lui-même.

3.2.4 Présentation et pertinence du cas à l'étude

*C'est un quartier qui s'apprivoise comme
une bête sauvage. Qui vous toise, l'œil vif,
la méfiance tatouée comme autant de
blessures de guerre. Un quartier où le
blanc domine et où l'on règne souvent de
père en fils sans, la plupart du temps, en
traverser les frontières. [...]. Hochelaga-
Maisonneuve est un pays en soi.*

DOCTEUR GILLES JULIEN
Dr Julien à hauteur d'enfant

L'école primaire *Saint-Nom-de-Jésus* est située dans le district électoral *Hochelaga*, au sein de l'arrondissement *Mercier-Hochelaga-Maisonneuve*⁷³, à Montréal⁷⁴. En

⁷³ Nous présentons le cas à l'étude en employant les termes *district électoral* et *arrondissement*, car les données statistiques fournies par Statistique Canada et Montréal en statistiques sont calculées en fonction de ces délimitations territoriales.

⁷⁴ Pour obtenir les délimitations territoriales du district et celles de l'arrondissement, voir Montréal en statistiques (2013b, 2014b) : *Règlement sur les districts électoraux* et *Carte de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve*.

date du 30 septembre 2012, selon les données établies par la CSDM sur la provenance de la population scolaire et sur son portrait socio-linguistique, 84,8% des élèves de cette école provenaient du district et 15,2% provenaient de d'autres secteurs de l'arrondissement : 88,2% d'entre eux étaient nés au Québec et 82,6% d'entre eux avaient comme langue maternelle le français⁷⁵. Justement, d'après les données obtenues, en 2011, suite au dernier recensement de la population effectué par Statistique Canada, et suite aux résultats de la dernière *Enquête nationale auprès des ménages*, l'arrondissement *Mercier-Hochelaga-Maisonneuve*, l'un des plus peuplés de la métropole, comptant 131 483 habitants, est l'arrondissement qui présente la plus faible concentration immigrante sur l'ensemble du territoire montréalais. Il est aussi l'arrondissement le plus francophone : près de neuf personnes sur dix y parlent exclusivement le français. De plus, notons aussi que près du quart des familles de l'arrondissement sont des familles monoparentales – proportion plus importante qu'à Montréal – et que près du quart de sa population ne possède aucun diplôme⁷⁶.

Par ailleurs, pour mieux mesurer le niveau de pauvreté de notre population scolaire, nous nous sommes référée à la *Classification des écoles primaires selon leur indice de défavorisation*, qui tient essentiellement compte, dans son calcul, de la localisation géographique du lieu de résidence des élèves⁷⁷. Ainsi, en 2012, nous apprenions, grâce à cette classification, qui s'effectue par *ordre décroissant de l'indice de défavorisation*, et qui regroupe les 331 écoles primaires des cinq commissions

⁷⁵ Voir à ce sujet CSDM (2012a, 2012b) : *Territoire de provenance des élèves (libre choix des parents) : Année scolaire 2012-2013* et *Portrait sociolinguistique au secteur des jeunes : lieu de naissance, langue maternelle, langue parlée à la maison*.

⁷⁶ Pour consulter ces statistiques et d'autres sur le sujet, voir Montréal en statistiques (2013a, 2014a) : *Profil de district électoral Hochelaga : Arrondissement de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve, Édition 2013* et *Profil sociodémographique : Arrondissement de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve, Édition 2014*.

⁷⁷ La *Classification des écoles primaires selon leur indice de défavorisation* est réalisée par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2013) et est basée sur les données du recensement canadien. Mentionnons que nous nous sommes référée à la classification de l'année scolaire 2013-2014; toutefois les données que nous évoquons relativement à l'année scolaire 2012-2013 s'y retrouvent.

scolaires de l'île de Montréal, que l'école *Saint-Nom-de-Jésus* se situait au 7^e rang. Ce qui signifie que cet établissement scolaire s'inscrivait alors dans la catégorie des écoles ayant la plus forte concentration d'élèves touchés par la défavorisation socioéconomique.

Par conséquent, étant donné le type de population scolaire et de milieu ciblés par notre problématique, l'école primaire *Saint-Nom-de-Jésus*, au regard de ses *caractéristiques*, semble particulièrement adaptée à notre étude et à nos objectifs de recherche : c'est un cas *pertinent théoriquement* et *exemplaire*, puisqu'entièrement représentatif de la réalité contextualisée et globale sur laquelle repose le phénomène que nous souhaitons étudier. Un cas qui nous offre ainsi la *possibilité d'apprendre*, soit la possibilité empirique de découvrir, d'observer, de saisir de l'information, de l'interpréter et d'en faire émerger le sens. De plus, rappelons-le, nous avons une connaissance du milieu, nous y avons acquis une expérience en tant qu'enseignante, et nos intuitions de départ tout comme notre intérêt pour la présente recherche se fondent en partie sur ce que nous y avons préalablement observé et recueilli. Dès lors, nous sommes à même de reconnaître son *intérêt social* et d'en témoigner. Pour toutes ces raisons, nous croyons qu'il s'agit d'un cas bien choisi⁷⁸.

Par contre, le facteur le plus déterminant dans le cadre de notre projet, demeure l'*accessibilité* du cas à l'étude. En effet, considérant nos objectifs de recherche, nous aurons à observer la progression à la fois artistique, scolaire et personnelle des élèves – des sujets –, progression qui s'inscrira assurément dans un long processus d'enseignement et d'apprentissage. Et c'est aussi en exploitant volontairement les caractéristiques et les particularités de notre discipline – l'art dramatique –, qu'il sera possible de tirer profit des potentialités qu'elle offre et de les maximiser, et

⁷⁸ Nous nous appuyons, ici, sur les critères déterminés par Pires (1997) qui, selon lui, permettent de déterminer si le cas choisi est bon ou non. Voir chap. III, n. 72, p. 84.

d'éventuellement démontrer que cet enseignement peut bel et bien contribuer au développement de la motivation scolaire de la population scolaire ciblée. La planification, la gestion et l'organisation de la classe devront donc être pensées en fonction de cet objectif. D'autre part, comme notre méthode et notre méthodologie sous-tendent de maintenir un contact prolongé avec le terrain; d'atteindre une compréhension holistique du contexte à l'étude; de capter des données sur les perceptions des sujets, de les décrire et de les expliquer, en misant sur la collaboration et l'interaction des parties prenantes – les sujets et le chercheur –, et cela, tout au long de la démarche de recherche, l'*accessibilité* du cas à l'étude, d'un point de vue méthodologique, se révèle ainsi, une fois encore, particulièrement nécessaire (Miles et Huberman, 2003). Et comme l'écrivait Pires (1997), un chercheur qui réalise une *étude de cas unique* doit, avant tout, être en mesure d'observer de près l'ensemble de son univers de travail (voir chap. III, p. 83-84). Voilà pourquoi, nous avons décidé de mener notre recherche au sein de notre école.

Dans cette perspective, notre méthode et notre méthodologie pourraient aussi s'apparenter à la *recherche-action*. Cependant, contrairement à cette méthodologie, qui a comme point de départ une situation jugée problématique – une difficulté perçue et ressentie par le chercheur que ce dernier tentera alors de solutionner –, notre recherche a plutôt émergé d'une situation positive, d'une découverte encourageante : notre pratique semblait avoir comme effet de motiver plusieurs de nos élèves sans que nous ayons eu, cependant, une telle intention au départ. Par conséquent, notre objectif n'était pas d'entreprendre une démarche de résolution de problème, mais plutôt d'exploiter de façon plus réfléchie ce que nous offre déjà notre discipline et de découvrir, parmi ses nombreuses caractéristiques et particularités, lesquelles se révéleraient, dès lors, les plus influentes sur le développement artistique, scolaire, personnel et *motivationnel* de nos élèves. Et cela, afin de *comprendre* et de *décrire* le processus sous-jacent au phénomène ici étudié – le comment –, et afin d'*expliquer*

pourquoi les élèves auront accordé plus d'importance à telle caractéristique ou à telle particularité de l'enseignement de l'art dramatique. Ainsi, ce n'est qu'au terme de notre recherche, en ayant une idée plus précise de ce sur quoi miser afin d'enseigner l'art dramatique tout en œuvrant dans une perspective motivationnelle, que les nouvelles connaissances produites, qui tiennent compte de la réalité et des besoins des enseignants, pourront ultérieurement être utilisées par eux, pour influencer leurs actions et leur pratique pédagogique. En ce sens, nous nous éloignons de la *recherche-action* et nous nous rapprochons davantage de l'*étude de cas* qui constitue également un moyen d'appréhender une situation complexe, un objet ou un phénomène, et d'apporter des réponses (Dolbec et Clément, 2004).

Par ailleurs, bien que nous soyons consciente que le chercheur, quel qu'il soit, constitue toujours une variable importante dans une recherche puisqu'il est susceptible d'influencer la réaction des sujets, qu'il ne peut nier qui il est, et que ses motivations et ses valeurs peuvent, conséquemment, influencer sa compréhension des choses, nous avons, malgré tout, choisi de réaliser notre projet au sein de notre milieu de travail, dans notre classe, avec nos élèves. En effet, même si cette option pouvait représenter un biais de recherche – car nous serons à la fois *chercheuse* et *enseignante* –, nous trouvons qu'il y avait beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients – comme nous venons de le démontrer – à procéder de cette façon. De plus, mentionnons, qu'au-delà de ce biais potentiel, comme nous avons pris en compte différents critères de validation et que nous avons mis en œuvre les stratégies qui leur sont associées – ce que nous aborderons dans le dernier chapitre –, nous serons apte néanmoins à témoigner de la rigueur de notre démarche et à prouver l'authenticité des résultats obtenus, et, par le fait même, la pertinence sociale et scientifique de notre recherche.

Ainsi, dès l'amorce du projet, nous avons toujours tenté, au mieux, d'assumer nos deux rôles, nos deux mandats, en distinguant les périodes d'investigation de celles qui relevaient de l'enseignement. Pour ce faire, chaque collecte de données – comme nous le verrons plus loin – avait un protocole particulier qui permettait d'effectuer une coupure entre le contexte de recherche – la relation sujets-chercheure – et l'organisation et le fonctionnement habituels en classe – la relation élèves-enseignante. Nous avons aussi, très tôt, misé sur les attitudes disciplinaires et sur les valeurs promues en classe d'art dramatique. C'est-à-dire que, dès le début de l'année, nous avons insisté, par exemple, sur la nécessité d'être réceptif et de manifester son ressenti : ses sensations, ses impressions, ses émotions et ses sentiments; et sur l'importance de se dire et de faire, d'oser prendre la parole, afin de faire partager aux autres ses besoins, ses goûts, ses intérêts, son point de vue et ses questionnements. De cette façon, nous souhaitions que les élèves comprennent que l'objectif – comme en art dramatique – n'était pas de chercher à plaire ou à faire plaisir, mais plutôt d'obtenir des résultats qui seraient finalement représentatifs de la réalité, de ce que eux, les élèves, pensent; et pour ce faire, il était en effet primordial qu'ils soient authentiques dans leurs réponses. Enfin, comme le présent projet implique la participation de sujets mineurs, deux lettres d'information (*voir app. B.1, p. 229*) et un formulaire de consentement ont été remis aux parents (*voir app. B.2, p. 232*); mais les élèves ciblés ont eu, eux aussi, un formulaire de consentement à remplir (*voir app. B.3, p. 235*) : c'était là un moyen d'insister sur le fait qu'ils n'étaient pas obligés de participer – qu'ils avaient le choix. Précisons davantage : indépendamment de la décision prise à ce moment-là, les élèves avaient toujours la possibilité de mettre fin, à tout moment, à leur implication dans le projet ou encore la possibilité de ne participer qu'à certaines collectes de données et pas à d'autres.

Enfin, mentionnons que la présente recherche s'est effectuée auprès de cinq groupes-classes, soit l'ensemble des élèves ayant des cours d'art dramatique⁷⁹, à raison d'une heure par semaine : le *groupe 11*, une classe de première année, constitué de 13 élèves; le *groupe 12-22*, une classe combinant à la fois des élèves de première et de deuxième année, constitué de 16 élèves; le *groupe 21*, une classe de deuxième année, constitué de 13 élèves; le *groupe 31*, une classe de troisième année, constitué de 11 élèves; et le *groupe 32-42*, une classe combinant à la fois des élèves de troisième et de quatrième année, constitué de 12 élèves. Notons que les élèves de première année n'ont jamais fait d'art dramatique et que les classes combinées regroupent généralement des élèves ayant des difficultés scolaires moins manifestes que ceux des autres groupes et témoignant d'une plus grande autonomie face à leurs apprentissages.

3.3 Démarche pédagogique

Alors que nous avons défini les différents volets de la méthode de recherche employée ainsi que la méthodologie choisie, et que nous avons exposé le cas à l'étude et fait part de ses spécificités – lesquelles font de lui un cas bien choisi – nous présenterons maintenant quelle a été, en tant qu'*enseignante*, la démarche que nous avons entreprise dès le début de l'année scolaire 2012-2013 : quelle a été, en ce sens, notre *méthodologie d'enseignante*.

⁷⁹ Notons que les chiffres fournis ici font référence au nombre de participants compris dans chaque groupe-classe, nombre qui n'est pas, dans tous les cas, égal au nombre réel d'élèves. En effet, dans le *groupe 11*, un élève a refusé de participer, alors que deux autres n'ont pas obtenu l'autorisation parentale; et dans le *groupe 31*, un autre élève n'a pas obtenu l'autorisation requise.

Évoquons, d'abord, certains faits. En 2012, dans le district électoral *Hochelaga*, trois écoles primaires du secteur⁸⁰, dont *Saint-Nom-de-Jésus* où nous enseignons, grandement touchées par des problèmes de moisissures, ont dû être fermées : leur équipe et leurs élèves ont été relocalisés dans d'autres établissements⁸¹. À ce propos, le Docteur Gilles Julien (2012, 2013a, 2013b), pédiatre social, affirmait, lors de différentes entrevues réalisées par le journaliste et animateur Benoît Dutrizac, que les déplacements d'école sont synonymes de pertes de repères et représentent, par ailleurs, des facteurs de non-motivation scolaire. Car ces déracinements, qui maintiennent les enfants, mais aussi leur famille, dans l'inconnu, dans l'incertitude et l'insécurité constantes, sont susceptibles d'altérer leur sentiment d'appartenance, de compromettre leur santé globale, d'augmenter les problématiques d'apprentissage, d'absentéisme et de décrochage scolaire, et de complexifier la collaboration entre l'école, les parents et la communauté, collaboration pourtant essentielle à la réussite scolaire des élèves. Dès lors, dans de telles conditions, œuvrer dans une perspective motivationnelle, en misant sur les caractéristiques et les particularités de notre discipline, ne pouvait être plus approprié : il y avait là une occasion de faciliter la période d'adaptation à laquelle devaient faire face nos élèves et de veiller à l'amélioration de leur rapport – déjà complexe – au savoir et à l'apprentissage.

⁸⁰ Les deux autres écoles primaires du district électoral *Hochelaga* à avoir été touchées par des problèmes de moisissures sont les écoles *Baril* et *Hochelaga*. Ainsi, les trois principales écoles primaires du quartier – incluant *Saint-Nom-de-Jésus* –, toutes situées sur la rue *Adam*, entre les rues *Darling* et *Desjardins*, sont fermées depuis.

⁸¹ En ce qui a trait à l'équipe et à la population scolaire de l'école primaire *Saint-Nom-de-Jésus*, nous avons été relocalisées à l'école secondaire *Édouard-Montpetit*, dans une aile de l'établissement aménagée spécialement pour nous. Au quotidien, les élèves ne côtoient que très rarement ceux du secondaire sinon à la bibliothèque ou parfois lors des entrées et des sorties de classe. De plus, comme cette nouvelle école est située en dehors du quartier d'origine des élèves, ces derniers doivent désormais s'y rendre en autobus, ce qui est totalement nouveau. Soulignons aussi que lors de cette relocalisation, nous avons perdu nos classes de services, c'est-à-dire celles offrant des services particuliers aux élèves ayant des troubles de langage ou des difficultés graves d'apprentissage. Par conséquent, les enseignants ont perdu des collègues et les élèves, des figures signifiantes et des camarades de classe. Mentionnons enfin que cette situation a engendré une baisse significative de l'effectif scolaire. Lors de l'année scolaire 2011-2012, l'école comptait 228 élèves. L'année scolaire suivante, en 2012-2013 – l'année du déménagement – l'école comptait, cette fois, 180 élèves. Et suite au déménagement, la population scolaire baissa à 135 élèves.

Cependant, en tant qu'enseignante, la situation présente impliquait, avant tout, que nous considérions le défi supplémentaire que nos élèves auraient à relever, et que nous adaptions en conséquence nos interventions. En somme, il ne s'agissait pas d'une année scolaire comme les autres, ni d'un contexte scolaire habituel, et cette épreuve – que certains ont vécu plus facilement que d'autres – constituait, néanmoins, une variable importante à considérer. Par conséquent, bien que nous ayons à chaque début d'année scolaire à créer un cadre propice à l'enseignement et à l'apprentissage, il fallait, cette fois, en plus d'insister sur les spécificités de l'organisation et du fonctionnement dans la classe d'art dramatique, préparer les élèves à cette transition, tout en s'assurant aussi d'être en mesure d'adapter et de transposer, une fois rendu dans la nouvelle école, ce qui aurait été amorcé auparavant.

Pour ce faire, nous avons d'abord misé sur le *plaisir* en optant pour une *pédagogie du jeu*, une démarche ludique et collective; le jeu, une dimension fondamentale de l'art dramatique (voir chap. II, p. 68). Car, comme le disait la philosophe Simone Weil : « Pour qu'il y ait désir, il faut qu'il y ait plaisir et joie. L'intelligence ne grandit et ne porte de fruits que dans la joie. La joie d'apprendre est aussi indispensable aux études que la respiration aux coureurs » (tel que cité par De Koninck, 2010, p. 98). Nous présenterons donc, pour commencer, ce que nous avons instauré et réalisé, avec les élèves, de la fin août à la mi-octobre – moment de notre déménagement. Puis, nous justifierons notre approche pédagogique par le jeu et nous développerons également sur les stratégies et moyens mis en place pour instaurer et conserver un climat propice à l'enseignement et à l'apprentissage.

3.3.1 Démarche adoptée en début d'année scolaire

En ce qui nous concerne, nous avons décidé d'appréhender ce changement d'école comme un *voyage* : une expérience que nous allions vivre ensemble – nos élèves et nous-même – et *Édouard-Montpetit*⁸² serait notre destination. Nous avons alors eu l'idée de faire intervenir un personnage pour nous aider dans notre *aventure*, et notre choix s'est arrêté sur *Monsieur Patate*⁸³ : un jouet et un personnage connu des enfants, protagoniste de la célèbre série de films *Histoire de jouets*, qui, à cause de sa physionomie, a le pouvoir de se transformer, de se mouvoir, de manifester différentes émotions et de devenir lui-même un personnage. Dès le premier cours, nous avons donc abordé, avec les élèves de tous nos groupes-classes, le sujet du déménagement et nous leur avons expliqué comment nous leur proposons d'entrevoir les choses. Et c'est à ce moment-là, par le biais d'images où l'on voyait *Monsieur Patate* photographié aux quatre coins du monde, que les élèves ont fait la découverte de ce personnage, et que nous l'avons présenté comme étant un expert du voyage et un véritable globe-trotter⁸⁴. Notre idée était la suivante : les élèves auraient à aider *Monsieur Patate* dans ses aventures en échange de quoi, il leur fournirait des trucs et des conseils pour faire face au changement et à l'inexploré. Ce qui se révélait utile considérant l'épreuve qu'ils auraient à vivre, mais cela se révélait aussi utile étant donné la nature même de notre discipline où les contenus disciplinaires, les situations d'enseignement et d'apprentissage et le contexte général en classe sont parfois bien différents de ce qui se fait ailleurs. De ce fait, dès le second cours, les élèves en

⁸² Rappelons qu'*Édouard Montpetit* est l'établissement scolaire, de niveau secondaire, où l'équipe et les élèves de l'école primaire *Saint-Nom-de-Jésus* ont été relocalisés.

⁸³ Ce jouet pour enfants, inventé par George Lerner, a fait son apparition sur le marché américain au début des années cinquante. Il a été très populaire aux États-Unis et au Canada et il se vend encore aujourd'hui.

⁸⁴ Nous nous inspirons, ici, du nain de jardin voyageur, montré à plusieurs reprises dans la célèbre comédie dramatique française, *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulin*, réalisée par Jean-Pierre Jeunet (2001). Ce personnage, que l'on voit photographié à différents endroits partout sur la planète, est l'objet, dans ce film, d'un canular que l'héroïne, Amélie, fait à son père afin de l'inciter à réaliser son rêve, soit faire le tour du monde.

faisant leur entrée en classe, ont pu rencontrer ce personnage qui était déjà prêt à leur confier une première tâche⁸⁵.

En somme, *Monsieur Patate* était un outil que nous avons initialement employé pour dédramatiser la transition à venir, mais il nous a aussi permis d'assurer une certaine continuité entre l'environnement scolaire originel et celui auquel les élèves ont eu à s'adapter, car, une fois dans notre nouvelle classe, ce personnage était toujours présent et constituait, d'une certaine façon, un repère : il incarnait un symbole connu et attachant⁸⁶. D'autre part, du point de vue didactique, *Monsieur Patate* faisait office, en quelque sorte, de proposition : les scénarios qu'il suggérait servaient d'amorces aux activités à réaliser, de prétextes pour solliciter la participation active de tous – une *pédagogie indirecte* –, sans compter qu'ils facilitaient aussi l'instauration d'une routine. En effet, le déroulement des cours était toujours relativement semblable, et c'est d'ailleurs pour cette raison que le cadre d'apprentissage put devenir sécurisant et organisé⁸⁷. Pour débiter, chaque élève s'installait à sa place assignée dans le cercle – l'*espace d'enseignement*. Puis, après un temps d'accueil où tous s'étaient salués et avaient échangé sur quelques anecdotes et événements récents, nous faisons part aux élèves de ce que *Monsieur Patate* leur proposait, ce jour-là, d'accomplir. Ensuite, en guise de mise en route, nous effectuions un réchauffement pour rendre le corps et l'esprit disponibles et nous débitions alors l'activité du jour. Et après avoir abouti dans le jeu, après avoir complété la *mission* que les élèves s'étaient vu confier –

⁸⁵ Mentionnons également que c'est à ce même moment que nous avons présenté à nos élèves notre système d'émulation qui a, lui aussi, été pensé en fonction du personnage de *Monsieur Patate*. Chaque groupe s'est vu attribuer une patate géante, sur laquelle serait collée, pour chaque réussite et bon coup des élèves, de plus petites patates. Et, une fois leur patate géante recouverte, le groupe concerné avait alors droit à un privilège. De plus, les élèves avaient la possibilité, de façon hebdomadaire, de relever de petits défis supplémentaires liés aux savoirs disciplinaires, afin de remplir plus rapidement leur patate.

⁸⁶ Soulignons, qu'une fois rendu dans notre nouvelle école, dans notre nouvelle classe, *Monsieur Patate* a tenu une place moins importante lors de la SA et des SAÉ réalisées. En effet, le contenu des cours ne découlait plus de scénarios reliés à la vie de ce personnage. Toutefois, il demeura présent et nous servit néanmoins à faire découvrir aux élèves la nature des différents projets proposés.

⁸⁷ Notons que la routine instaurée ici demeura la même tout au long de l'année scolaire.

« l'ultime challenge qui grandit l'individu et lui donne le sentiment de s'être réalisé » (Mailhé et Tabor, 2006, p. 29) –, nous nous retrouvions en cercle pour effectuer un bilan, un retour sur l'expérience vécue.

En procédant de cette façon, nous préconisons d'abord – ce que nous faisons souvent en début d'année – une pédagogie basée sur le jeu, qui en plus de faciliter et d'encourager la participation active de l'élève – une *pédagogie active* –, favorise et assure également une certaine coexistence au sein du groupe puisqu'il n'y a pas, dans le présent contexte, de perdant ou de gagnant; s'il y a bel et bien un objectif à atteindre, celui-ci est, avant tout, essentiellement collectif, et implique, de ce fait, l'engagement de chacun – une *pédagogie collective*. Ainsi, pour que le jeu soit stimulant et qu'il permette l'ancrage dans un groupe social, nous nous devons « d'un côté, [de mettre] en évidence [...] un problème à résoudre associé à une intense activité de recherche, et, de l'autre, des propositions d'informations, de connaissances, autorisant une avancée dans le jeu » (*Ibid.*). Ce que nous avons fait grâce aux scénarios proposés à chaque début de cours où les élèves se voyaient confier une *mission*, perçue comme un défi à relever, qui nécessitait d'user de la discipline et de se l'approprier. Une occasion de les initier et de favoriser, peu à peu, leur maîtrise des savoirs disciplinaires, ceux reliés, dans ce cas-ci surtout, au *langage dramatique*, aux *techniques de jeu* et aux *structures dramatiques*. Ce qui relève, en somme, de la *dramatisation* où, comme l'écrivait Beauchamp (1984, 1997), l'imaginaire, en se confrontant à des matériaux – dans la parole et dans l'action – prend forme, et où l'élève, en puisant dans l'ensemble des codes théâtraux, est amené à développer ses capacités de communication et d'expression (*voir* chap. II, p. 63).

Mentionnons que ces premières périodes de cours axées sur des activités essentiellement ludiques et collectives, nous ont aussi permis d'entamer l'appropriation, par les élèves, des aspects affectifs liés aux disciplines artistiques –

les attitudes à manifester –, tels que *l'ouverture aux propositions, le respect des réalisations des autres, l'acceptation des hasards de parcours, la participation aux expériences disciplinaires et la satisfaction à l'égard de celles-ci*⁸⁸. D'ailleurs, dès le début et tout au long de l'année scolaire, nous avons toujours œuvré en cherchant à développer l'intelligence émotionnelle de nos élèves⁸⁹. Pour ce faire, nous avons mis en œuvre différentes stratégies – lesquelles font appel au pouvoir évocateur des images – grandement inspirées des ouvrages de la psychologue Danie Beaulieu (2010a, 2010b). Par exemple, nous avons installé à l'entrée de la classe *un pot de distractions* dans lequel les élèves pouvaient déposer, après les avoir écrits ou dessinés, leurs inquiétudes et soucis, afin de se libérer de ce qui les préoccupait et de mieux se concentrer, ensuite, sur leur tâche. Nous y avons aussi installé *une boîte à suggestions* dans laquelle les élèves pouvaient nous fournir des idées pour aménager, organiser et décorer la nouvelle classe d'art dramatique : nous créions là une occasion de favoriser, ultérieurement, leur *sentiment d'appartenance* à leur nouveau milieu et de susciter une certaine hâte quant à la découverte de celui-ci⁹⁰.

Au cours des premières semaines de classe – de la fin août à la mi-octobre – nous nous situons donc, surtout, dans le *processus former* propre à la situation pédagogique qui engage surtout l'enseignant et ses élèves (*voir* chap. II, fig. 2.1, p. 43). C'est à ce moment-là que nous avons tenté d'installer un climat propice aux interactions constructives, de nous adapter aux spécificités de chacun, de faire valoir

⁸⁸ Voir à ce sujet Gouvernement du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, MELS, (2001), 192.

⁸⁹ Ce que nous avons fait aussi lors de notre SA et de nos différentes SAÉ, en usant, cette fois, de nos idées personnelles. Mentionnons également qu'après quelques semaines de cours, alors que les élèves avaient une certaine expérience de l'art dramatique, chaque groupe-classe a rédigé ses propres règlements – en plus de ceux déjà existants – en fonction de ce qu'ils jugeaient, eux, important. Notons finalement que les stratégies mises en place ici furent utilisées tout au long de l'année scolaire.

⁹⁰ Nous avons pris en compte toutes les suggestions des élèves, dans la mesure du possible, et nous nous sommes organisée pour avoir en notre possession le matériel nécessaire afin d'aménager, de préparer et de décorer, avec les élèves, dès notre entrée dans la nouvelle école, la nouvelle classe d'art dramatique.

notre autorité tout en apportant un soutien aux élèves, de les valoriser et de les motiver, créant ainsi un cadre propice à l'enseignement et à l'apprentissage (Marsollier, 2012). Ce fut aussi une occasion, pour nous, de leur faire partager, pour une première fois, notre passion, notre propre intérêt et notre propre motivation pour l'art dramatique. Car, comme nous l'avons évoqué précédemment (*voir* chap. II, p. 48), en nous référant à la *théorie mimétique* de Girard (tel que cité par Delannoy et Lévine, 1997; Ramond, 2005), ce n'est pas le savoir qui est originellement source d'intérêt, mais plutôt l'enseignant qui manifeste un désir à l'égard du savoir. C'est également à ce moment-là qu'il a été possible d'influencer la motivation des élèves de façon *extrinsèque* par le biais de la régulation dite *externe* – où l'action du sujet est essentiellement conditionnée par une quête de reconnaissance ou par une recherche préférentielle de satisfactions – et par le biais de la régulation dite *introjectée* – où les menaces, les rétroactions, les encouragements et les compliments, en atteignant l'égo du sujet, permettent d'influencer sa conduite (*voir* chap. II, p. 39). Deux régulations qui favorisent, l'une comme l'autre, le développement de l'*estime de soi* et du *sentiment d'appartenance* (*voir* chap. II, fig. 2.2, p. 47). Et c'est finalement, en ayant, avant tout, privilégié une relation avec les élèves, en ayant pris le temps de les rencontrer et de développer une certaine complicité, que nous avons pu, par la suite, en fonction de leurs *connaissances antérieures*, de leurs besoins et de leurs intérêts, de leurs forces et de leurs défis, déterminer les approches, les pratiques et les interventions pédagogiques et éducationnelles qui se révéleraient les plus efficaces pour aborder le savoir, et ainsi les inciter à agir.

Dans la partie qui va suivre, nous présenterons la SA et les trois SAÉ que nous avons élaborées en partant de nos élèves, en misant sur les domaines généraux de formation (DGF), en usant aussi et surtout des caractéristiques et des particularités de notre discipline, et en tenant également compte des savoirs et des compétences disciplinaires que nos élèves devaient acquérir selon leur cycle : la SAÉ portant sur la

dynamique et la démarche de création, *Imagine le Nord*; la SA portant sur la construction du personnage, *Dans mes valises*; la SAÉ sur la technique théâtrale de la marionnette, *Adopte-moi*; et celle sur la technique théâtrale du jeu clownesque, *Sors de ta cachette*. Nous avons alors tenté de susciter l'intérêt des élèves – *sens, défi, curiosité* –, de leur accorder une certaine liberté – *besoin d'autodétermination* – et de leur faire vivre des réussites – *sentiment d'efficacité personnel* –, afin de faire naître chez eux un *désir de savoir*. Et cela, tout en veillant, en parallèle, à favoriser, une fois encore, le développement de leur *estime* et de leur *sentiment d'appartenance* (voir chap. II, fig. 2.2, p. 47). À cette étape, nous nous situons donc, surtout, dans le *processus apprendre* propre à la situation pédagogique qui repose sur la relation entre les élèves et le savoir (voir chap. II, fig. 2.1, p. 43). Par conséquent, nous influençons leur motivation en usant, aussi, des régulations *identifiée* et *intégrée* où l'engagement du sujet ne dépend plus essentiellement de forces extérieures à lui, mais est beaucoup plus réfléchi. Parce que les projets proposés correspondaient à quelque chose de valable ou d'important à ses yeux; parce qu'ils s'harmonisaient avec ses aspirations personnelles; et parce qu'ils interpellaient les éléments qui contribuent à le définir (voir chap. II, p. 40). D'où l'importance, rappelons-le, de prendre le temps, d'abord, d'apprendre à connaître, un tant soit peu, nos élèves. La présentation de notre SA et de chacune de nos SAÉ qui va suivre, sera aussi une occasion de démontrer l'apport respectif, sur le cheminement de l'élève, des différents aspects disciplinaires travaillés, de même que les possibilités offertes par chacun d'eux.

3.3.2 Présentation de la SA et des SAÉ réalisées

3.3.2.1 *Imagine le Nord* (SAÉ)

Cette SAÉ (voir app. C.1, p. 238)⁹¹, d'une durée de trois périodes, a été réalisée auprès de tous nos groupes-classes⁹², de la fin novembre au début décembre 2012, après avoir pris le temps nécessaire pour s'approprier et organiser notre nouveau contexte d'enseignement et d'apprentissage. Elle visait le développement de la compétence disciplinaire *Inventer* et la production d'une séquence dramatique collective respectant le développement de la fable associé au cycle des élèves. Au cours de cette SAÉ, nous avons, comme intentions pédagogiques, d'amener ceux-ci à s'approprier, dans l'action, les différentes étapes de la démarche de création, tout en leur permettant aussi de développer des stratégies de travail personnelles et adaptées à leur cheminement respectif. Nous souhaitons également, en insistant sur certains aspects affectifs liés à la discipline, amener les élèves à s'approprier des attitudes propices à la créativité et à une démarche de travail qui se voulait commune.

Pour ce faire, nous avons aussi misé sur le DGF *Vivre ensemble et citoyenneté*, et ciblé, plus précisément, l'axe de développement suivant : *Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité*. Car, tel qu'écrit dans le PFÉQ de niveau préscolaire et primaire (Gouvernement du Québec, 2001), les DGF, en étant développés par et à travers les apprentissages ciblés par les SA et SAÉ proposées, rapprochent les savoirs disciplinaires des besoins, des intérêts et des préoccupations

⁹¹ Dans le cas présent, comme pour la SA et les autres SAÉ réalisées, les documents fournis en annexes offrent, entre autres, davantage d'informations relativement aux propositions données, aux productions attendues, aux repères culturels employés, aux ressources matérielles utilisées, aux critères d'évaluation retenus – selon le cas –, et aux savoirs essentiels et contenus de formation ciblés (*planification de l'enseignement et des apprentissages*). Ces informations ne sont pas essentielles, ici, puisque le lecteur est appelé de toute façon à consulter ces documents en annexes.

⁹² Lorsqu'une SA ou qu'une SAÉ, comme dans le cas présent, s'adressait à tous nos groupes-classes, il est à noter que nos attentes et que nos exigences ont été adaptées au niveau des élèves.

quotidiennes des élèves, et leur offrent alors la possibilité d'avoir une plus grande emprise sur leur réalité : on a là une source de *motivation scolaire*⁹³. Dans le cas présent, en misant sur le DGF et l'axe de développement choisis, nous avons l'opportunité, une fois encore, de responsabiliser les élèves au maintien d'un climat favorable au travail d'équipe, en promouvant une dynamique relationnelle d'entraide, d'ouverture et de respect. C'était une occasion de s'assurer que chaque élève puisse exercer son droit de parole et d'opinion, et d'encourager, chez chacun, la prise de décision, la liberté créatrice et une certaine autonomie face à l'apprentissage.

De plus, en travaillant la compétence *Inventer* avec nos élèves, soulignons que nous avons pu, à nouveau, miser sur le *plaisir*, car tel est le moteur de la création et ce qui caractérise le contexte dans lequel est à même de s'exercer la créativité. En effet, en permettant que l'apprentissage s'effectue dans le *plaisir*, les élèves ont alors pu démontrer de l'audace et communiquer leurs idées, s'adapter aux propositions données et faire preuve d'originalité, assumant et témoignant ainsi de leur singularité (Chaîné, 2012b). En ce sens, travailler la création aura facilité la connaissance et l'affirmation de soi des élèves. Par ailleurs, comme une parole a été donnée à chacun et qu'une *pédagogie collective* était promue, chaque élève a dû s'engager envers son personnage, ses camarades et l'œuvre à créer. Dès lors, la voix entendue est devenue, peu à peu, celle du groupe. *Inventer* aura donc facilité également l'existence d'un climat de partage et de solidarité. D'autre part, comme la proposition fournie en amorce du projet – la *question mobilisatrice* – avait comme origine un

⁹³ En ce sens, *véritables lieux de convergence*, les DGF favorisent, chez l'élève, l'intégration des apprentissages et le développement des compétences disciplinaires. Et du point de vue de l'enseignant, ils lui permettent d'orienter ses interventions, tout en établissant des liens avec des problématiques qui dépassent le simple cadre scolaire. En somme, les DGF – ce à quoi renvoient nos intentions éducatives – une fois intégrés et développés au sein de la démarche d'enseignement et d'apprentissage, servent de *points d'ancrage*, de *supports*, et facilitent ainsi l'atteinte des intentions pédagogiques, mais aussi éducationnelles. Par conséquent, au cours de notre SA et de nos différentes SAÉ, nous avons, à chaque fois, abordé un DGF, ce qui nous a amenée à mettre en œuvre des stratégies supplémentaires, afin de veiller au succès de l'enseignement donné, et à faciliter l'apprentissage, la progression et la réussite de nos élèves.

questionnement et un intérêt que les élèves avaient manifestés à l'égard du Nord, nous sommes donc partie d'eux, d'abord, pour les amener, ensuite, en s'appuyant sur des repères culturels (*voir app. C.1, p. 239*), à s'interroger sur une réalité autre. Et, comme la création implique, entre autres, une certaine « capacité [...] à tisser des liens au regard d'informations variées, à combiner des éléments nouveaux avec ceux du passé, [et] à mettre en perspective les idées qui émergent » (Chainé, 2012a, p. 1), elle est ainsi devenue source de connaissances, puisqu'elle aura aussi permis l'intégration, le transfert et le réinvestissement des savoirs. Autrement dit, la création aura favorisé « l'ouverture vers du différent, la rencontre avec les autres et avec d'autres expressions de soi » et du monde (Barboni, Gache et Ronin, 2003, p. 79). Et finalement, comme tout demeure imprévisible dans ce contexte d'enseignement et d'apprentissage, nous avons dû, par conséquent, animer, observer et participer; stimuler, proposer, inciter et motiver. C'est de cette façon que nous avons guidé et accompagné l'élève, et que nous avons adapté notre enseignement à ce qui se faisait dans l'ici et maintenant : voilà une *pédagogie de la situation* et une *pédagogie non directive*, une liberté donnée qui se voulait à la fois *protégée* et *surveillée*. Et c'est justement en restant ouvert à ce que les élèves proposaient et produisaient que ces derniers ont pu manifester et conserver un désir de savoir et de faire : ce qui caractérise bien le mouvement de la création (Barboni, Gache et Ronin, 2003; Chainé, 2012a, 2012b; Meirieu, M., 1996, 2002). En somme, la compétence disciplinaire *Inventer* tend à favoriser la construction de l'enfant, du groupe et de la connaissance, car l'imagination, telle que nous l'avons mise à profit dans le cas présent, ne sert pas d'exutoire aux contraintes de la réalité, mais renvoie plutôt à la conscience du sujet pensant qui va bien au-delà de la simple perception : elle devient une composante essentielle de l'activité cognitive (Yerly, 2009), une façon d'entamer le développement de la relation qui unit l'élève au savoir.

3.3.2.2 Dans mes valises (SA)

Cette SA (voir app. C.2, p. 241), d'une durée de trois périodes, s'étalant de la mi-janvier au début du mois de février 2013, a aussi été réalisée auprès de tous nos groupes-classes. Elle visait une première appropriation, par les élèves, de la compétence disciplinaire *Interpréter*, et elle menait à l'interprétation d'un personnage créé par un camarade et à l'interprétation d'une mise en situation inspirée des suggestions faites par les pairs. Au cours de cette SA, nos intentions pédagogiques étaient les suivantes : d'une part, nous souhaitons, en partant des besoins des élèves, leur permettre d'acquérir une meilleure connaissance des savoirs essentiels nécessaires à l'interprétation d'un personnage (ceux propres au langage dramatique, aux techniques de jeu et aux modes de théâtralisation); et, d'autre part, les initier et les sensibiliser à la démarche d'interprétation. Pour faciliter l'engagement des élèves, et par le fait même l'atteinte de nos intentions pédagogiques, nous avons misé, cette fois, sur le DGF *Orientation et entrepreneuriat*, et ciblé, plus précisément, l'axe de développement *Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation*. Par conséquent, nous avons offert aux élèves des occasions de se projeter dans l'avenir et de partager avec les autres leurs aspirations personnelles; nous leur avons accordé des responsabilités particulières, afin de les impliquer et de solliciter leur collaboration dans l'élaboration et la poursuite de la SA; et nous leur avons permis, en leur proposant des défis adaptés à leurs besoins respectifs, de reconnaître leur potentiel et de développer davantage leurs capacités artistiques et personnelles.

Justement, comme nous avons préalablement demandé aux élèves d'identifier leurs forces respectives et leurs défis personnels, en lien avec la matière qui serait abordée, et comme les pistes de travail exploratoires et les différentes propositions d'interprétation ont été élaborées en fonction de leurs suggestions, la présente SA a donc été pensée et réalisée en partant des besoins et des intérêts des élèves. Ainsi, les

apprentissages devenaient signifiants. Puis, en ayant l'opportunité de se perfectionner, de surmonter leurs difficultés, et d'exercer un certain contrôle sur le processus d'enseignement et d'apprentissage, les élèves ont pu s'accomplir et s'actualiser. Et même si certains obstacles demeuraient, étant donné que les difficultés qui subsistaient ont été identifiées et des stratégies individualisées mises en œuvre, les élèves ont tous eu, néanmoins, l'opportunité de se rendre compte de leur potentiel et de se révéler plus confiants face au projet à venir. Voilà quelques stratégies pédagogiques, favorables à la motivation des élèves, que le DGF et l'axe de développement choisis nous ont amenée à exploiter, afin d'atteindre plus facilement nos intentions pédagogiques.

En ce qui a trait plus spécifiquement à la compétence *Interpréter*, le travail du personnage aura, lui aussi, contribué à la connaissance de soi des élèves, de même qu'à l'essor chez ces derniers d'une conscience plus approfondie de l'autre et du monde. Car en ayant eu la possibilité de jouer et d'expérimenter, l'élève a été amené à prendre conscience par lui-même, pour commencer, de ses possibles positifs comme négatifs, et cela en fonction de son statut au sein de son groupe d'appartenance. En effet, c'est dans l'action et au contact de l'autre qu'une forme de travail d'introspection et de réflexion sur soi a pu s'entamer. De plus, l'élève en ayant à interpréter, à se glisser dans la peau d'un autre, à devenir autrui, n'était plus centré exclusivement sur lui-même, ce qui lui a aussi permis de prendre en compte la différence et de l'accepter. Toutefois, comme le souligne Martine Meirieu (1996, 2002), enseignante et comédienne, pour être autre il faut d'abord être soi. Et c'est justement parce que le théâtre, l'art dramatique, nous renvoie constamment, par identification ou par opposition, à notre propre histoire, dans une démarche qui se veut double, dans une démarche constante de va-et-vient entre nous et l'altérité, que cette discipline nous permet de contribuer à l'apprentissage de soi et de la socialisation (*voir* chap. II, p. 63). Ce qui aura été facilité dans le cas présent, parce

que les élèves ont pu, dans un premier temps, interpréter un personnage signifiant pour eux, et parce qu'ils ont eu, dans un deuxième temps, à interpréter un personnage créé par un camarade, un personnage auquel ce dernier s'identifiait et aimerait ressembler. Rajoutons également que c'est parce que l'élève aura pu, en interprétant, apprendre en faisant – une *pédagogie active* – que ce qui a été vécu tant personnellement que collectivement a eu plus de chance d'être acquis de façon définitive. Mais c'est également parce que l'interprétation réussie de la séquence dramatique proposée dépendait du respect accordé à l'autre, de la place attribuée à chacun, de la parole à dire et du geste à faire, qu'il est aussi possible d'affirmer, comme le fait Meirieu, que le *je* – dans ce cas-ci l'élève – ne s'est réalisé vraiment, finalement, qu'avec et dans le *nous* – le groupe. Ainsi, la compétence *Interpréter* contribue, comme dans la présente SA sur le personnage, à la formation de l'identité de l'élève et à son insertion dans une collectivité. Voilà une façon d'amener, à nouveau, l'élève à se découvrir, mais surtout à s'ouvrir graduellement aux autres et au monde. Bref, à la connaissance et au savoir.

3.3.2.3 *Adopte-moi* (SAÉ)

Cette SAÉ (voir app. C.3, p. 244), d'une durée de dix périodes, s'étalant de la fin du mois de février au début du mois de mai 2013, a été réalisée auprès de nos élèves du premier cycle, soit trois classes, les *groupes 11, 12-22 et 21*. Elle visait le développement des compétences disciplinaires *Interpréter* et *Apprécier*, et l'initiation à la technique théâtrale de la marionnette. En ce qui a trait à la première compétence abordée, les élèves du *groupe 11* (première année) ont eu à interpréter, en équipe de quatre, une des fables de La Fontaine ciblées, adaptées en contes et légendes (Holeinone, 1992), ou encore un conte de Jacob et Wilhelm Grimm (*Ibid.*), en manipulant leur marionnette de façon cachée, derrière un castelet. Les élèves des

groupes 12-22 (classe combinée) et *21* (deuxième année) ont eu, quant à eux, à interpréter, également en équipe de quatre, l'une des séquences dramatiques créées par une autre équipe de la classe, en ayant recours, cette fois, à la manipulation à vue. Notons que les élèves de première année ont travaillé avec des marottes et ceux de deuxième année avec des marionnettes à mains prenantes : marionnettes que nous avons fabriquées (*voir app. C.4, p. 249*). Mentionnons par ailleurs qu'au terme du présent projet, les élèves de tous les groupes ici concernés ont présenté leur travail à d'autres classes de l'école. Pour ce qui est de la deuxième compétence abordée, les élèves des trois groupes ont eu à apprécier les propositions d'interprétation fournies, et à apprécier l'interprétation d'une autre équipe de la classe, équipe attribuée au hasard. Ainsi, au cours de cette SAÉ, nous souhaitons que les élèves, tout en s'appropriant peu à peu la technique théâtrale de la marionnette, puissent réinvestir les savoirs essentiels liés au personnage et à la démarche d'interprétation vus précédemment, et qu'ils puissent aussi mieux saisir chacune des étapes de la démarche d'appréciation; et cela, en travaillant surtout à partir des réalisations de leurs camarades. Pour enrichir la démarche d'apprentissage des élèves et faciliter la poursuite et la concrétisation du présent projet, nous avons misé, cette fois, sur le DGF *Santé et bien-être*, et ciblé plus précisément l'axe de développement *Conscience de soi et de ses besoins fondamentaux*. Par conséquent, nous avons amené les élèves à prendre conscience de leur rôle au sein de leur groupe d'appartenance, c'est-à-dire de l'influence qu'ont leurs attitudes, leurs comportements et leurs choix, sur leur propre développement et celui des autres. Puis, nous les avons sensibilisés à l'importance d'adopter de saines habitudes de travail, en misant, à nouveau, sur les attitudes promues en art dramatique et sur les stratégies efficaces de travail d'équipe abordées dans la SAÉ et la SA précédentes. Et enfin, en tenant compte des besoins et des défis de chacun, nous avons responsabilisé les élèves au maintien d'un environnement favorable à l'épanouissement artistique, affectif et personnel de chacun.

Pour l'enseignant, cette technique théâtrale représente, entre autres, un moyen lui permettant d'apprendre à mieux connaître ses élèves (Debouny, 1991; Joubert, 1978). Car, lorsque l'enfant joue avec la marionnette, « [il] révèle ses sentiments, ses pensées, ses craintes, ses angoisses et ses désirs. Il donne également des informations concernant son milieu familial et social. [Et] [m]ême les enfants taciturnes deviennent diserts » (Debouny, 1991, p. 23). Ce qui permet par conséquent à l'enseignant d'améliorer et d'orienter ses interventions en fonction des besoins et des intérêts de ses élèves, soit une approche *affective* et *motivationnelle* : ce que nous avons tenté, une fois encore, de faire. De plus, comme la marionnette peut aussi devenir un moyen d'expression et de communication privilégié entre les élèves et l'enseignant (Tappolet, 1979), un moyen de graver dans leur mémoire les attitudes et comportements attendus plus efficacement que lors de leçons magistrales (Hajkova, 1973), elle s'est révélée particulièrement utile, dans notre cas par exemple, lorsqu'est venu le moment de partager avec eux nos intentions éducatives. Mais pour que soient atteintes ces mêmes intentions, le travail d'interprétation avec les marionnettes s'est aussi révélé utile. Car un tel travail, qui impose certaines contraintes sociales, favorise l'acquisition d'une intelligence sociale – ce qui est aussi valable pour l'art dramatique en général : il permet d'observer, d'attendre son tour, de s'écouter l'un l'autre, de respecter et d'accepter les sensations, les idées et les créations d'autrui.

Soulignons par ailleurs que la marionnette, qui fascine et séduit, et qui, « une fois adoptée, [...] devient l'amie privilégiée de l'enfant » (Joubert, 1978, p. 43), est aussi source de *motivation scolaire*, car elle facilite l'engagement de l'élève. Effectivement, comme l'usage de la marionnette simplifie la distanciation entre l'élève et son personnage, et comme elle lui permet de ne pas se retrouver directement exposé au regard des autres, elle constitue un double rassurant et sécurisant. L'usage du castelet, avec les plus jeunes, comme avec nos élèves du *groupe 11* (première année), a, lui aussi, cet avantage, puisqu'il constitue, avec ses

remparts de bois et de tissus, une sorte de refuge où l'élève est, une fois encore, à l'abri du public (Tusseau, 2003). D'autre part, comme les spectacles de marionnettes n'exigent pas du public passivité et silence, mais qu'ils l'interpellent et l'intègrent plutôt au jeu, lors des répétitions, les élèves, qu'ils soient dans l'aire de jeu ou dans le public, étaient tous, d'une certaine façon, impliqués dans l'action en cours. Ce qui fait de la technique théâtrale de la marionnette, « un art de la participation et de la complicité » (*Ibid.*, p. 13); « un formidable moteur dynamisant l'apprentissage enthousiaste des élèves » (Debouny, 1991, p. 84). Mentionnons aussi que la marionnette a également un *pouvoir libérateur* (Joubert, 1978; Tappolet, 1979), car elle offre à l'enfant, qui joue avec elle, « l'occasion de vivre intensément ses propres problèmes, ses émotions, de les mieux comprendre, de les exprimer, de les maîtriser » (Joubert, 1978, p. 19) : de forger, de ce fait, graduellement, sa personnalité – la connaissance de soi est donc à nouveau favorisée. Toutefois, pour cela, il faut qu'une telle occasion soit donnée à l'élève. Voilà pourquoi nous avons fait créer, aux élèves plus avancés, ceux des *groupes 12-22* (classe combinée) et *21* (deuxième année), les séquences dramatiques qui serviraient de propositions d'interprétation. Et bien que nous leur ayons fourni quelques consignes et contraintes afin d'encadrer la courte période de création qui leur fut accordée, c'est à partir des marionnettes qu'ils se sont vu confier, et de ce qu'elles leur ont inspiré et suggéré, qu'ils ont inventé.

En résumé, par le biais de la présente SAÉ, les élèves du premier cycle issus de trois groupes-classes ont eu l'opportunité de consolider leur relation au savoir, grâce à une approche ludique, affective et *motivationnelle* de la matière, misant aussi sur le *plaisir*; et grâce à un enseignement où nous avons tenté de prendre en compte leurs *intérêts*, de leur accorder une certaine *liberté* et de les amener à vivre une *réussite personnelle et collective*.

3.3.2.4 *Sors de ta cachette* (SAÉ)

Cette SAÉ (voir app. C.5, p. 251), d'une durée de douze périodes, s'étalant de la fin du mois de février à la mi-mai 2013, a été réalisée auprès de nos élèves du deuxième cycle, soit deux classes, les *groupes 31* (troisième année) et *32-42* (classe combinée). Elle visait, elle aussi, le développement des compétences disciplinaires *Interpréter* et *Apprécier*, et l'initiation à une technique théâtrale, celle, cette fois, du jeu clownesque. En ce qui a trait à la première compétence abordée, les élèves ont eu à interpréter des séquences dramatiques issues du répertoire de théâtre pour jeune public, ainsi que des séquences dramatiques créées par les pairs, et ils ont eu, eux aussi, à présenter le fruit de leur travail à d'autres classes de l'école. Pour ce qui est de la deuxième compétence abordée, les élèves ont eu à apprécier des œuvres artistiques et théâtrales présentées en classe, de même que les réalisations de leurs camarades. Les intentions pédagogiques poursuivies ici étaient donc les mêmes que celles visées par la SAÉ sur la marionnette exposée précédemment : soit s'approprier peu à peu la technique théâtrale choisie, en réinvestissant les savoirs essentiels liés au travail du personnage et à la démarche d'interprétation vus antérieurement, et s'approprier les différentes étapes de la démarche d'appréciation. Nous avons également misé sur le même DGF et ciblé le même axe de développement que dans la SAÉ précédente : *Santé et bien-être; Conscience de soi et de ses besoins fondamentaux*. Toutefois, nos intentions éducatives étaient différentes. Nous voulions, cette fois, amener les élèves à prendre conscience de leur potentiel respectif et les amener à s'accepter tels qu'ils sont. Nous voulions aussi leur permettre de travailler en exploitant leurs ressources, caractéristiques et attributs personnels (ce qu'ils sont et ce qu'ils peuvent faire), afin qu'ils puissent s'épanouir et attribuer leurs réussites à leurs capacités personnelles. Enfin, nous avons également cherché à les sensibiliser à l'importance d'adopter un comportement favorable au maintien d'un environnement propice à l'implication de chacun, en misant, une fois

encore, sur les attitudes promues en art dramatique et sur les stratégies efficaces de travail d'équipe abordées dans la SAÉ et la SA précédentes.

Initialement, si nous sommes parvenue à faire aimer le clown aux élèves et à intervenir avec et grâce à lui de manière positive et formatrice, c'est parce que plusieurs des ses caractéristiques, comme l'expliquent Jean-Bernard Bonange et Bertil Sylvander (2013), co-fondateurs du *Bataclown*⁹⁴, s'apparentent au monde de l'enfance : « il est un être en devenir et en découverte du monde, avec sa capacité de vivre intensément le présent » (p. 94). Mais aussi parce que le clown est un grand affectif qui ne craint pas d'exprimer son émotivité – les émotions qui l'envahissent – et qui n'a pas honte, non plus, de dévoiler ses faiblesses et ses infirmités. Et c'est justement parce qu'il est simple – davantage que nous – qu'il est possible de l'accepter; parce qu'il n'est pas réducteur, qu'il est possible de le comprendre; et parce qu'il ne cherche pas à dénoncer ou à être moraliste, que nous sommes susceptibles de l'écouter lorsqu'il dévoile une vérité qui nous concerne. Le clown, sympathique et transparent, généreux et simpliste, naïf et primaire, n'est donc pas qu'un fou ou qu'un idiot, mais un personnage grâce auquel nous avons pu surprendre et faire du contexte d'enseignement et d'apprentissage un lieu où se sont conjugués – encore une fois – *plaisir*, rire et humour.

Par ailleurs, comme le clown arrive de façon inattendue, qu'« il fait simplement irruption dans nos vies, qu'« il n'appartient pas à notre monde, ni à ses conventions » (*Ibid.*, p. 45), indépendamment de celui qui interprète, ce personnage a donc, en quelque sorte, son existence propre : un fait que nous avons signalé très tôt à nos

⁹⁴ Le *Bataclown* est l'une des premières compagnies de clown-théâtre, elle fut créée en France dans les années 80. Cette compagnie, qui est aussi une école de clown, intègre plusieurs ancrages professionnels et touche différents domaines : artistique (spectacles de clown-théâtre, interventions en clown-analyse), pédagogique (formations), universitaire (recherche). Voir Jean-Bernard Bonange et Bertil Sylvander. *Voyage sur la diagonale du clown : En compagnie du Bataclown*. Paris, L'Harmattan, (2013).

élèves et sur lequel nous avons misé tout au long de la présente SAÉ. En effet, dès l'amorce du projet, nous les avons invités à trouver leur propre clown, leur *clown intérieur* – à le laisser *sortir de sa cachette* – en misant sur leurs ressources, caractéristiques et attributs personnels, au lieu de les astreindre à jouer un personnage de clown plus convenu, plus stéréotypé ou qui aurait été préalablement défini de l'extérieur : c'était une occasion d'évacuer la préoccupation relative à la notion de performance et une invitation à se découvrir soi-même. Car donner vie à son clown, comme l'écrivent Bonange et Sylvander, c'est donner vie à un *autre soi-même* à la fois proche et différent de soi : une opportunité de dévoiler des facettes de nous qui demeuraient cachées. Conséquemment, travailler le clown avec nos élèves leur aura permis d'être plus authentiques; et c'est un travail qui a, dans cette perspective, un *pouvoir révélateur*. Il est source d'apprentissages, en plus d'avoir été, pour nous, un moyen de contribuer au développement, à l'épanouissement et à la connaissance de soi de nos élèves. Ce qui rejoint, rappelons-le, nos intentions éducatives. Ainsi, c'est à partir des *clowns des élèves*, de leurs idées et des improvisations réalisées qu'ont été élaborées certaines des propositions d'interprétation fournies, et que celles tirées du répertoire théâtral pour jeune public ont pu être enrichies. Et c'est en fonction de leurs capacités respectives, des traits distinctifs de leur propre clown et du type de clowns – rouge ou blanc – auquel ils s'identifiaient que le choix des rôles attribués aux élèves a été orienté.

Mentionnons, d'autre part, que le nez rouge, élément de costume symbolique du clown, a, quant à lui, l'avantage d'instaurer une distance entre celui qui joue et son personnage, de rendre visible, aux yeux de l'interprète comme aux yeux des autres, la distinction qu'il y a entre lui et son clown. Ce qui nous aura permis, d'un point de vue pédagogique, de sécuriser l'élève dans sa démarche, et de faciliter, par le fait même, son engagement et la prise de risques que suppose un tel travail. On a là, à nouveau, une source de *motivation scolaire*. Rajoutons qu'aborder cette technique théâtrale

avec les élèves nous a également offert l'opportunité de les initier à la notion d'effort et de les amener à appréhender autrement l'apprentissage et la réussite. Car le clown constitue, en soi, un modèle de persévérance : « il traverse les épreuves, sans aménité ni découragement, jusqu'à ce qu'il *trouve sa solution* dans l'enchevêtrement de ses problèmes » (*Ibid.*, p. 70). C'est à force d'essais et d'erreurs qu'il surmonte ses faiblesses et qu'il devient fort. Ainsi, le clown nous aura rappelé l'importance de favoriser la conquête libre de l'enfant et de ne pas, à l'inverse, exercer sur lui une pression qui s'avérerait trop normalisante. Et, auprès des élèves, le clown aura alors pu exercer son *pouvoir évocateur*, en suggérant des images significantes, parfois fortes et symboliques, et en étant porteur de nombreux messages plus formateurs et *motivants* les uns que les autres. Nous avons là une occasion de faire, une fois encore, des liens entre les apprentissages que sous-tendent cette technique théâtrale et nos intentions éducatives. Et rajoutons que la technique théâtrale du jeu clownsque aura, elle aussi, permise aux élèves d'échapper à la monotonie et à la passivité; et à nous, de solliciter, d'une certaine façon, l'attention et l'implication de chacun, parce que l'existence du clown, qui vit dans l'instant, se fonde, essentiellement, sur l'interrelation intense et continue qu'il entretient avec le public.

Enfin, nous évoquerons, pour finir, l'apport de la représentation théâtrale, du *spectacle*, ce à quoi a mené la SAÉ sur la marionnette et la présente SAÉ sur le jeu clownsque. Représenter devant un public le fruit du travail accompli aura été, au terme de ces deux projets s'étant étalés sur plusieurs semaines, un objectif à la fois nécessaire et fédérateur des énergies déployées, tant du point de vue personnel que collectif. Cette expérience qui était autant attendue qu'elle était appréhendée, est devenue, de ce fait, une sorte de mise à l'épreuve stimulante, mais aussi angoissante pour certains. Une expérience qui a contribué, dans tous les cas, au dépassement de soi. La représentation a aussi été une occasion de miser sur le pouvoir du groupe – « la certitude de pouvoir compter sur les autres en cas de défaillance » (Tusseau,

2003, p. 76) –, d'où l'importance d'avoir œuvré en favorisant, chez les élèves, le développement d'un *sentiment d'appartenance*, « le sentiment d'appartenir à un groupe solidaire » (*Ibid.*). Et comme l'étape de la représentation impliquait, préalablement, de mener une démarche participative, collective et réflexive, elle aura été en soi une source d'apprentissages. Elle aura développé l'intelligence sociale, le sens critique et le sens des responsabilités. Elle aura sollicité tout comme elle aura facilité la collaboration et la cohésion au sein du groupe : « contraire de l'individualisme », elle aura appris aux élèves « le plaisir du travail partagé » (Meirieu, M., 1996, p. 30). C'est pourquoi nous avons tenu à ce que nos élèves vivent l'expérience de la représentation théâtrale.

En résumé, considérant les nombreuses caractéristiques du clown et les nombreuses possibilités qu'offre le jeu clownesque, il a été à nouveau possible de promouvoir une approche ludique, affective et *motivationnelle* de la matière; de faire du contexte d'enseignement et d'apprentissage un lieu où le *plaisir* prime; de prendre part au jeu avec les élèves; et de leur faire partager, une fois encore, notre passion, notre propre intérêt et notre propre motivation pour l'art dramatique, leur offrant ainsi l'opportunité de consolider leur relation au savoir.

3.4 Collectes de données

Dans les pages suivantes, nous traiterons des différentes collectes de données qui ont été réalisées, durant l'année scolaire 2012-2013, suite à la SA et aux trois SAÉ que nous venons de présenter. Il sera alors question, rappelons-le, d'observations, de questionnaires, de dessins libres, d'entrevues semi-dirigées individuelles et d'entrevues de groupe. Pour chaque type de collectes réalisé, que nous aborderons successivement, nous fournirons d'abord une brève définition qui nous permettra de

saisir, précisément, leurs sens, leurs spécificités et leurs visées. Puis, nous expliquerons ce que nous cherchions à comprendre ou à découvrir, grâce à chaque collecte, et nous ferons part du contexte dans lequel elles ont été, tour à tour, effectuées.

3.4.1 Observations

Comme nous étions à la fois *chercheure* et *enseignante*, les observations réalisées au sein de nos différents groupes-classes étaient de nature participative, c'est-à-dire que nous « particip[ions] réellement à la vie et aux activités des sujets observés », nos élèves (Mucchielli, 2013, p. 166). Effectivement, l'*observation participante*, pour reprendre l'expression exacte, « est une technique de recherche qualitative par laquelle le chercheur recueille des données de nature surtout descriptive en participant à la vie quotidienne du groupe, de l'organisation [ou] de la personne qu'il veut étudier » (Deslauriers, 1991, p. 46). En procédant ainsi, nous avons donc pu, tout au long de notre investigation, dès septembre 2012 et jusqu'à la fin juin 2013, collecter des données sur les perceptions des 65 élèves participant à la recherche, et appréhender le phénomène à l'étude, tout en respectant la façon dont ces derniers conçoivent la réalité. De plus, une bonne façon, selon nous, de rendre compte de nos observations, de les décrire, de les expliquer, et surtout d'être à même d'en valider ultérieurement le sens, en misant sur la collaboration et l'interaction entre nous – chercheure – et nos élèves – sujets –, était le *journal de bord*. Justement, il nous aura permis, en tant que principal outil, d'adopter une posture réflexive continue, de consigner toutes les informations que nous jugions pertinentes, d'enrichir et de compléter le portrait de nos élèves – de nos groupes-classes –, et, au besoin, de nous recentrer par rapport à notre recherche.

Toutefois, afin de nous assurer que cet outil de référence était réellement profitable, nous l'avons divisé en quatre parties, chacune d'elles réservée à un type de notes en particulier (Deslauriers, 1991; Mucchielli, 2013; Savoie-Zajc, 2004). Les *notes descriptives* ou *notes de site* nous ont servi à décrire ce qui s'est passé sur le terrain et à ajouter une dimension contextuelle supplémentaire aux données recueillies. Les *notes personnelles*, à regrouper nos impressions, nos sentiments, nos réflexions et nos prises de conscience. Les *notes méthodologiques*, à retracer, chronologiquement, le déroulement des opérations de recherche, tentées ou planifiées, et à reconstituer la démarche raisonnée qui nous a menée à prendre telle ou telle décision d'ordre méthodologique. Ces notes font, de ce fait, référence à nos choix, aux problèmes rencontrés, aux changements ou réaménagements apportés et aux solutions trouvées. Et les *notes théoriques* furent utiles, quant à elles, pour donner du sens aux données recueillies en vue de l'analyse. En somme, malgré la durée qui caractérise, entre autres, notre recherche, l'utilisation du *journal de bord* nous aura permis d'éviter l'oubli et de regrouper toutes les informations susceptibles de nous orienter dans notre recherche et notre analyse. Il nous aura aussi permis, en le relisant, de retrouver l'atmosphère et les réflexions qu'une compréhension croissante du cas à l'étude aura créées chez nous. Il constituait, par le fait même, une stratégie assurant une certaine rigueur à notre recherche, car, « sans le recours soutenu, constant et régulier à l'écriture, le chercheur n'est pas en meilleure position pour analyser et comprendre la situation [des] personnes qu'il interroge ou observe » (Deslauriers, 1991, p. 60).

3.4.2 Questionnaires

Dans notre recherche, nous avons aussi eu recours au questionnaire qui n'est toutefois pas considéré, de prime à bord, comme une stratégie de cueillette de données propre aux recherches *qualitatives*, puisqu'il conduit à un traitement souvent statistique

duquel découlent des résultats quantifiés (Boudreault, 2004). Cependant, plusieurs auteurs font valoir les bénéfices d'approches mixtes ou multiples (Behrens et Smith, 1996; Caracelli et Greene, 1993; Mark et Shotland, 1987), car le fait de recourir à différentes stratégies de collectes de données a l'avantage de faire émerger divers aspects du phénomène étudié et de permettre de corroborer les nombreuses informations obtenues (Savoie-Zajc, 2004). Par conséquent, même si nos autres collectes et types de données sont essentiellement de nature *qualitative*, la présence d'un volet *quantitatif*, découlant de l'emploi du questionnaire, ne pouvait que faciliter et enrichir l'interprétation de nos résultats⁹⁵.

En nous inspirant des travaux des pédagogues Pierre Vianin (2007), Dominique Morissette et Maurice Gingras (1989), nous avons bâti deux questionnaires dit *d'attitudes*, car nous souhaitions comprendre le rapport émotionnel – positif ou négatif – que nos élèves entretenaient avec l'art dramatique et la dimension affective associée aux nombreux contenus disciplinaires; comprendre les mobiles et les enjeux de leur résistance, de leur inhibition et de leur intérêt; découvrir le potentiel qu'ils s'accordaient respectivement dans ce domaine; et cibler les défis que nos élèves auraient à relever. Chacune des questions contenues dans les questionnaires faisait donc état d'une attitude ou d'une compétence disciplinaire que les élèves auraient à développer ou encore d'une situation précise dans laquelle ils étaient susceptibles de se retrouver durant le cours d'art dramatique, comme par exemple : *Est-ce que tu aimes écouter les histoires des autres amis de la classe? Est-ce que tu sais jouer un personnage? Quand l'enseignante te demande d'exprimer tes émotions, tu es comme...?* De plus, afin que nos questionnaires favorisent l'expression la plus complète possible des sujets et qu'ils répondent, par le fait même, à nos besoins de recherche, nous avons porté une attention particulière à différents éléments. Nous

⁹⁵ Comme nous l'avons souligné précédemment (voir chap. III, p. 80), dans une recherche dite *descriptive*, comme la nôtre, il est possible d'user de données à la fois *qualitatives* et *quantitatives*, et bien que ces deux approches soient souvent opposées, elles ne sont pas, pour autant, incompatibles.

nous sommes assurée d'utiliser un langage compréhensible par tous, adapté à la population scolaire ciblée, et nous avons également veillé à ce que le sens des différentes questions posées soit suffisamment clair. Par conséquent, nous avons opté pour de courtes questions fermées avec des choix de réponses, soit textuels soit graphiques. Nous avons également limité le nombre et la longueur des questions. C'est pourquoi nous avons bâti des questionnaires pour les élèves du premier cycle (*voir app. D.2, p. 279*), plus succincts et ciblés, et d'autres pour ceux du deuxième cycle (*voir app. D.3, p. 283*), plus élaborés et approfondis. Et nous avons finalement privilégié des formulations plutôt impersonnelles, afin d'éviter de biaiser ou d'orienter les réponses des sujets (Boudreault, 2004). Notons que le protocole adopté lors de la passation des questionnaires peut être consulté en annexe (*voir app. D.1, p. 277*).

Cette collecte de données a été réalisée auprès de tous nos groupes-classes, soit 65 élèves. Le premier questionnaire a été passé à la mi-décembre 2012, et le second questionnaire, à la fin mai 2013. Une période en décembre et une autre en mai ont été spécifiquement prévues, pendant les heures de classe, pour répondre au questionnaire et réaliser ensuite un dessin libre.

3.4.3 Dessins libres

Pour la recherche en éducation, les productions graphiques représentent des matériaux particulièrement précieux et riches. Les dessins, par exemple, permettent aux répondants de traduire la perception qu'ils ont d'une problématique donnée ou encore de transmettre un message en usant d'un langage autre que le langage oral ou écrit, en usant de codes visuels moins souvent utilisés, mais néanmoins révélateurs et riches de sens (Savoie-Zajc, 2004). Voilà une stratégie qui peut donc se révéler utile

avec de jeunes sujets qui ne maîtrisent pas encore pleinement l'expression orale et le langage écrit, comme dans le cas de notre recherche. Voilà pourquoi nous avons également eu recours aux dessins libres lors de nos collectes de données. Ces dessins ont été réalisés, auprès de tous nos groupes-classes, à la mi-décembre 2012 et à la fin mai 2013, aux mêmes moments que les questionnaires et durant les mêmes périodes que celles consacrées à la passation de ceux-ci. Une fois le questionnaire complété, les participants, soit 65 élèves, procédaient à l'exercice du dessin libre (*voir* app. D.5, p. 289 et app. D.6, p. 290).

Nous souhaitons, grâce à ces dessins, découvrir comment nos élèves percevaient leur environnement et découvrir la nature du rapport qu'ils entretenaient avec leur milieu et les autres; découvrir ce qu'ils aimaient, ce qui les motivait, et les personnes – camarades, enseignants et membres du personnel – qui avaient une importance à leurs yeux. Puis, grâce aux dessins réalisés par les élèves du deuxième cycle, nous souhaitons aussi découvrir comment ils percevaient les trois différents lieux de l'école que nous avons ciblés (leur classe, la classe d'art dramatique et la cour de récréation⁹⁶); et comment ils se situaient par rapport à ces lieux et s'ils percevaient des différences entre eux. Et une fois le second dessin libre réalisé, à la fin mai 2013, nous avons été à même de voir si le rapport que les élèves ont entretenu avec leur environnement avait changé ou évolué. Enfin, mentionnons que le protocole adopté ici était essentiellement le même que pour les questionnaires, puisque ces deux collectes se sont déroulées aux mêmes moments, mais successivement. Notons qu'il est toutefois possible d'avoir davantage d'informations sur le déroulement de la collecte des dessins libres en consultant, en annexe, le protocole qui lui est associé (*voir* app. D.4, p. 287).

⁹⁶ Ce qui nous intéressait surtout, c'était de découvrir la perception que les élèves avaient de leur classe respective et de leur classe d'art dramatique, et de découvrir éventuellement s'ils soulignaient là des différences. Toutefois, pour amenuiser un rapport trop comparatif entre ces deux lieux, ce qui aurait pu freiner les élèves dans leur réponse, nous avons ajouté un troisième lieu, la cour de récréation.

3.4.4 Entrevues : semi-dirigées individuelles et de groupe

Nous avons finalement procédé à deux types d'entrevues : des entrevues semi-dirigées individuelles et des entrevues de groupe⁹⁷. De façon générale, l'entrevue se définit comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (*Ibid.*, p. 133). Autrement dit, réaliser des entrevues est un moyen de recueillir des informations sur le phénomène à l'étude, informations teintées de la subjectivité des acteurs, de la description et de l'analyse qu'ils en font, de leur point de vue, de leur ressenti (Mucchielli, 2013). Plus spécifiquement, les entrevues semi-dirigées individuelles sont considérées comme des situations d'échanges entre l'interviewé et le chercheur. Ce dernier fournit alors une série de thèmes à aborder, thèmes pertinents à la recherche, ou un schéma d'entrevue, et il peut aussi imposer un ordre à suivre. En effet, même si la nature ou l'ordre des questions est susceptible de changer – ou d'autres de s'ajouter –, une certaine constance peut ainsi être assurée d'une entrevue à l'autre (Savoie-Zajc, 2004).

Dans le cadre de notre investigation, nous avons réalisé une première série de vingt-cinq entrevues semi-dirigées individuelles à la mi-février 2013 et une seconde série, auprès des mêmes sujets, à la fin mai 2013. Notre objectif, grâce à cette collecte, était d'établir le portrait d'un élève motivé et celui d'un élève non motivé, de connaître les *variables contextuelles* qui influençaient leur rapport – positif ou négatif – à l'école et, surtout, à l'art dramatique, et de pouvoir comparer leur discours et constater leur évolution respective. Il s'agissait aussi d'une occasion de valider nos observations et de demander aux participants de développer davantage sur les réponses qu'ils avaient

⁹⁷ Dans un cas comme dans l'autre, lors des entrevues, nous avons respecté le même protocole. Ce protocole de même que les questions posées lors des différentes entrevues peuvent être consultés en annexes (*voir* app. D.7, p. 291; app. D.8, p. 293; et app. D.9, p. 295).

fournies dans le questionnaire, ou encore de nous expliquer leur dessin. Pour cibler les sujets auprès desquels réaliser ce type d'entrevue, nous avons choisi d'emblée, dans chacun de nos groupes-classes, les élèves peu ou non motivés, parce qu'ils étaient moins nombreux, soit neuf élèves, dont quatre issus du premier cycle et cinq issus du deuxième cycle. Pour déterminer leur faible niveau de motivation, nous nous sommes basée sur nos observations et sur les résultats obtenus suite à la réalisation du premier questionnaire. Le processus de sélection a été le même pour les élèves motivés. Dans ce cas, nous en avons choisi seize : dix issus du premier cycle et six issus du deuxième cycle. Mentionnons que la prédominance des élèves du premier cycle s'explique, entre autres, parce que nous avons davantage de groupes de ce niveau et que ces groupes comportaient davantage d'élèves. De plus, soulignons qu'un horaire avait été déterminé avec les enseignantes titulaires des élèves concernés, afin de déterminer, pendant les heures de classe, à quel moment auraient lieu les entrevues. Celles-ci se sont déroulées dans un local de conférence de l'école : un lieu neutre où les élèves n'étaient, pour la plupart, jamais allés, et où nous étions certains de ne pas être interrompus.

Enfin, nous avons réalisé des entrevues de groupe, un ultime moyen pour nous de recueillir de l'information sur le phénomène à l'étude, en misant cette fois sur la dynamique qui unit nos élèves, de considérer les données amassées sous une autre perspective, et de vérifier la stabilité et la justesse des résultats obtenus. Au cours de ce type de collecte, un entretien collectif est mené auprès d'un ensemble homogène de sujets. Dans ce cas, la posture adoptée par le chercheur est de nature *compréhensive*, et l'attitude préconisée par celui-ci, de nature non directive, afin de donner aux répondants la liberté requise pour traiter, comme ils l'entendent, des questions ouvertes qui leur sont posées. Ainsi, pour s'assurer de la réussite d'une telle méthode de cueillette de données, nous avons veillé à ne pas influencer, avec nos propres façons de voir, les perceptions des sujets, et nous avons plutôt cherché à

susciter la réflexion, les échanges et les débats. En effet, bien que la méthode de l'entrevue de groupe sous-tende une attitude non directive de la part du chercheur, cela ne signifie pas pour autant que ce dernier n'ait pas à soutenir ses différents interlocuteurs dans leurs réflexions. Au contraire, ce dernier se doit, au fil de l'entrevue, d'organiser le contenu des discours, d'analyser et de synthétiser ce que les participants disent d'important. Le chercheur doit donc être en mesure de comprendre le contenu des divers propos entendus et, pour ce faire, de valider sa compréhension de ceux-ci en se rapportant toujours, dans ses reformulations, à l'objet de l'entretien. Ce que nous avons tenté de faire, au mieux, tout en manifestant notre attention et notre centration sur l'action en cours, par des silences attentifs, par des attitudes, des mimiques et des regards empathiques (Mucchielli, 2013).

Soulignons, pour finir, que les entrevues de groupe ont eu lieu à la fin février 2013 et au début du mois de juin 2013, auprès de nos 23 élèves du deuxième cycle seulement, élèves issus de deux groupes-classes (31 et 32-42), et qu'elles ont été réalisées dans le local d'art dramatique organisé de la même façon que lors de la passation des questionnaires et de la production des dessins par ces mêmes élèves. Toutefois, il est important de préciser que ces dites entrevues ont été réalisées après les entrevues menées individuellement, afin que les échanges tenus en groupe ne viennent pas influencer la perception des sujets et par conséquent le contenu des échanges tenus lors des entrevues semi-dirigées individuelles⁹⁸.

⁹⁸ Lorsque des élèves participant au projet de recherche étaient absents, nous avons cru bon de les rencontrer en groupe, et, à ce moment-là, nous avons respecté le protocole associé aux différentes collectes de données.

3.5 Analyse des données

Comme nous l'avons démontré plus tôt, privilégier une approche *qualitative* implique d'adopter une attitude réflexive tout au long de l'investigation, de se montrer particulièrement soucieux de prendre en compte les interactions, et d'appréhender le déroulement de l'enquête comme une démarche qui se négocie et s'édifie, peu à peu, au contact des répondants (*voir* chap. III, p. 79). Dans cette perspective, le savoir produit se définit alors par son caractère dynamique, temporaire et contextuel. *Dynamique*, car le savoir se construit au cœur de la réalité partagée par le chercheur et les sujets. *Temporaire*, car il ne cesse d'évoluer : il se dessine graduellement. Et *contextuel*, car il est influencé par le milieu de recherche : les prises de conscience du chercheur, les expériences vécues, et les réponses des participants au regard des tentatives d'interprétation anticipées. Par conséquent, la méthode de production du savoir repose sur des allers-retours constants et productifs entre le terrain et l'analyse du terrain. Des va-et-vient au cours desquels sont systématiquement examinés et comparés, ce qui est appris, les données répertoriées en catégories d'analyse et les hypothèses vérifiées; et cela, jusqu'à ce que les données nouvelles n'enrichissent plus la compréhension qui émane des informations déjà recueillies. On a là une façon d'objectiver le savoir produit, soit de le valider auprès des sujets concernés, et de s'assurer ainsi d'interpréter le phénomène à l'étude de manière significative. Le processus de recherche, dans ce cas, n'est donc pas rigide ou protocolaire, mais plutôt souple et émergent, et il suppose que collectes et analyses de données soient exécutées simultanément (Savoie-Zajc, 2004). Et c'est justement ce processus itératif qui caractérise la méthode d'*analyse qualitative par théorisation*⁹⁹ : la méthode d'analyse que nous avons adoptée dans le cadre de notre étude.

⁹⁹ Cette méthode est aussi connue sous l'appellation *analyse par théorisation ancrée*. Voir Pierre Paillé. « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahiers de recherche sociologique*, 23, (1994), 147-181.

3.5.1 *Analyse qualitative par théorisation*

La méthode de l'*analyse qualitative par théorisation*, bien qu'elle implique, inévitablement, une part de travail à la fois concret et méthodique sur le corpus étudié, apparaît aussi et surtout comme une entreprise discursive où s'unissent sensibilité et rigueur dans un effort visant à engendrer inductivement une théorisation sur un sujet donné. Toutefois, précisons que l'objectif, ici, n'est pas de produire une théorie au sens traditionnel du terme, mais bien de définir, par l'emploi de l'expression *théorisation*, le processus entrepris – au cours duquel les catégories les plus signifiantes de l'objet étudié s'élèvent à un niveau toujours plus précis – de même que le résultat du travail réalisé de nature théorique. En ce sens, théoriser, c'est œuvrer en cheminant vers la compréhension d'un phénomène, vers la construction d'une théorisation sur celui-ci. Car l'*analyse qualitative par théorisation* représente une méthode au service de cette activité, une méthode permettant de saisir un savoir *qualitatif* qui est toujours implicite et jamais immédiat. Cette analyse débute, comme nous l'avons laissé sous-entendre précédemment, dès la production des données et se poursuit jusqu'à la fin de la recherche, suscitant des questionnements et favorisant l'atteinte de constats. Ainsi, au terme de cette démarche, les résultats obtenus, qui s'ancrent dans les données recueillies au cours de l'enquête, ne représentent pas une fin en soi, mais traduisent plutôt l'état dans lequel se trouve une élaboration théorique donnée, à une période donnée¹⁰⁰. Par ailleurs, pour édifier cette théorisation, le chercheur doit réaliser différentes opérations successives. Il doit recourir à des techniques d'analyse qui demeurent le propre de l'homme, puisqu'au final « le résultat n'est jamais une proportion ou une quantité; [mais] une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet » (Mucchielli, 2013,

¹⁰⁰ Soulignons que la présente méthode d'analyse permet de répondre aux finalités poursuivies par la méthodologie générale adoptée, soit l'*étude de cas*. Car l'objectif de l'*étude de cas* est d'apprendre à partir du cas choisi, de fournir « une description détaillée comportant néanmoins des éléments d'interprétation » (Karsenti et Demers, 2004, p. 212); mais aussi, ultimement, de parvenir « à dégager des processus récurrents pour graduellement regrouper les données obtenues et évoluer vers la formulation d'une théorie » (*Ibid.*, p. 210).

p. 203). Nous démontrerons donc maintenant, à travers les étapes de la *codification*, de la *catégorisation* et de la *mise en relation* – trois opérations propres à la méthode d'analyse choisie¹⁰¹ –, comment nous avons procédé à la conceptualisation et aux regroupements progressifs et valides des données empiriques recueillies¹⁰².

3.5.2 Opérations d'un processus itératif

3.5.2.1 *Codification*

Lors de l'opération de la *codification*, l'objectif est d'examiner attentivement la réalité exprimée, manifestée ou vécue, et de chercher à la reformuler de manière authentique. Il faut alors effectuer une première lecture ou une première écoute des données amassées, et s'imprégner du sens initial qui s'en dégage, sans toutefois tendre à le qualifier ou à le conceptualiser (Mucchielli, 2013).

Pour ce faire, au fil de nos collectes, nous avons d'abord compilé et organisé, selon nos besoins, les données recueillies, afin d'être apte à retracer l'information et à documenter notre question de recherche. Ainsi, les comptes-rendus de nos observations ont été quotidiennement rédigés dans notre *journal de bord*. Suite à la passation des questionnaires, les résultats ont été quantifiés. Suite à la production des dessins libres, les éléments observables qui s'y trouvaient ont été décrits. Et, suite à la réalisation des deux types d'entrevues, le contenu des échanges a été retranscrit et les propos prononcés par les répondants reproduits intégralement. Une fois cela fait, nous

¹⁰¹ La méthode d'analyse choisie comporte, en fait, six opérations menées successivement : la *codification*, la *catégorisation*, la *mise en relation*, l'*intégration*, la *modélisation* et la *théorisation*. Toutefois, comme le souligne le professeur et chercheur Alex Mucchielli (2013), les trois premières opérations « peuvent à elles seules mener l'analyse d'un corpus de données à un niveau analytique très intéressant et suffisamment éloquent, indépendamment des objectifs visés » (p. 212).

¹⁰² Ce qui correspond, dans le cas de notre recherche dite *descriptive*, à l'étape de l'*appréhension abstraite* (voir chap. III, p. 77).

avons ensuite pu entamer notre analyse. Par exemple, avec les entrevues semi-dirigées individuelles, à partir des transcriptions faites, nous avons, à l'aide d'expressions ou de mots inscrits dans la marge des documents, essayé de cerner l'essentiel de ce que les participants avaient exprimé dans leurs différents témoignages. Nous faisons ainsi un exercice de décodage et de synthèse que nous avons aussi effectué avec nos autres collectes de données de nature *qualitative*, soit nos observations, les dessins libres et les entrevues de groupe. Ce qui nous aura permis de valider ultérieurement, auprès des participants, notre compréhension préliminaire du phénomène, et d'en vérifier la valeur et l'envergure¹⁰³.

En effectuant préalablement un tel travail, et après avoir pris un temps de recul nécessaire pour considérer avec détachement et apprécier impartialement les données collectées, nous nous sommes rendu compte, en ce qui a trait aux entrevues semi-dirigées individuelles, que les données n'étaient pas, dans tous les cas, très révélatrices du phénomène à l'étude. C'est-à-dire que pour être à même d'accéder à l'expérience de l'autre, d'identifier et de comprendre sa vision d'un thème donné, il faut pouvoir entrer en contact avec son interlocuteur, et ce contact, suite à l'écoute et à la lecture des transcriptions faites, ne semblait pas toujours s'être établi. Mentionnons à ce propos, que nous avons, au cours de la première série d'entrevues semi-dirigées individuelles, interviewé tous nos sujets, soit les 65 élèves concernés par notre recherche. De plus, pour certains d'entre eux, nous avons également réalisé qu'il s'était parfois avéré difficile de répondre aux questions posées – même si elles étaient reformulées – et difficile de s'exprimer ou de verbaliser leur pensée. Et comme nous voulions aussi – plus que tout – nous assurer que les sujets ne soient pas désireux de participer afin d'être bien vus ou de rendre service, nous avons décidé de

¹⁰³ Cette validation s'est essentiellement faite lors des entrevues semi-dirigées individuelles et lors des entrevues de groupe. Toutefois, comme tous les participants n'étaient pas concernés par ces types de collectes de données, certains sujets ont été rencontrés, lorsque nécessaire, afin qu'ils nous expliquent les réponses qu'ils avaient fournies dans le questionnaire et qu'ils nous détaillent leur dessin.

revoir notre échantillon de travail¹⁰⁴. Ainsi, nous avons gardé les élèves peu ou non motivés, parce qu'ils étaient moins nombreux, et nous avons choisi un nombre relativement égal de sujets issus du premier et du deuxième cycle pour un total de 25 élèves : des élèves qui voulaient participer, qui se sentaient prêts à le faire et qui avaient – en nous fondant sur la première série d'entrevues – quelque chose à dire.

Cette première opération d'analyse, au niveau des entrevues semi-dirigées individuelles, nous aura aussi donné l'idée de réaliser des entrevues de groupe. Car nous avons découvert que les élèves avaient, sur certains aspects de l'enseignement et de la pratique de l'art dramatique, des points de vue différents, ou que certains d'entre eux soulevaient des éléments significatifs que d'autres n'avaient pas abordés, et sur lesquels il aurait été intéressant d'échanger. Dès lors, en misant sur la dynamique que suggèrent les entrevues de groupe, nous nous sommes dit qu'il serait sans doute possible de tirer profit du sens que certains donnaient à leur expérience, pour susciter des débats, pour appréhender autrement le phénomène et pour enrichir notre compréhension de celui-ci. Nous avons donc effectué une première tentative avec les *groupes 31* (troisième année) et *32-42* (classe combinée), et l'expérience a été très concluante : les élèves se relançaient les uns les autres, acquiesçaient fermement lorsqu'ils étaient en accord avec les propos avancés, défendaient vivement leurs opinions lorsqu'ils étaient en désaccord; et certains élèves normalement plus effacés se retrouvaient très engagés dans les conversations. Par contre, lors de la seconde tentative effectuée, cette fois avec les plus jeunes, les résultats n'ont pas été

¹⁰⁴ Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent (*voir* chap. III, p. 84), en nous référant à Pires (1997), lors d'une *étude de cas*, il n'est pas impossible, tout en traitant un ensemble complet et local (tous les groupes-classes d'une école suivant des cours d'art dramatique), de faire de l'échantillonnage au sein de celui-ci et de se concentrer alors sur un groupe plus réduit de sujets. De plus, au fur et à mesure qu'un chercheur entreprenant une *analyse qualitative par théorisation* progresse, son échantillon de travail peut et doit même être révisé : il s'agit d'« une stratégie de développement et de consolidation d'une théorisation » (Mucchielli, 2013, p. 69), un moyen de sélectionner des personnes de compétence au regard de la problématique de recherche, un moyen qui repose donc sur « un choix conscient et volontaire des répondants par le chercheur » (Savoie-Zajc, 2004, p. 132).

particulièrement probants : nous n'avons pas retrouvé, chez eux, l'énergie et la vivacité qui caractérisaient l'engagement des plus âgés, et ceux-ci ne sont pas parvenus, eux non plus, à établir de dialogues. Voilà pourquoi nous n'avons pas réalisé ce type de collecte auprès des *groupes 11* (première année), *12-22* (classe combinée) et *21* (deuxième année).

De plus, soulignons qu'amorcer l'analyse avec les entrevues semi-dirigées individuelles nous a également amenée à réévaluer le contenu des questionnaires. En effet, nous avons constaté, à la question #1 *Es-tu bon en art dramatique?*, que certains élèves avaient répondu par défaut en encerclant *oui* ou *non* – n'ayant pas d'autre possibilité –, alors qu'ils auraient souhaité indiquer qu'ils se trouvaient, par exemple, *moyennement* bons en art dramatique. Ainsi, nous avons, dans ce cas, modifié les choix de réponses fournis, et nous avons aussi ajouté une question (question #2 dans le second questionnaire) qui nous permettrait de comprendre ce que les élèves entendaient par *être bon en art dramatique*, en nous inspirant des réponses obtenues lors de la première série d'entrevues semi-dirigées individuelles. Et comme certains sujets admettaient réussir des exercices en art dramatique sans pour autant affirmer qu'ils se trouvaient bons, nous avons ajouté une question portant sur la notion de réussite (question #5 dans le second questionnaire), afin de nuancer ultérieurement nos résultats. Nous avons aussi profité de cette révision pour modifier certaines questions qui n'avaient visiblement pas été bien comprises. Comme la question #7 (#10 au niveau du deuxième cycle) *Quand l'enseignante me demande d'exprimer mes émotions je suis comme...*, car certains élèves avaient confondu cette formulation avec le fait d'interpréter des émotions, n'ayant pas compris qu'on leur demandait d'exprimer comment ils se sentaient. Ou encore la question #8 (#11 au niveau du deuxième cycle) *Quand l'enseignante me demande de partager mes idées devant toute la classe je suis comme...*, car cette formulation avait été comprise uniquement dans le sens de donner des idées à ceux et celles qui n'en ont pas, et non

pas dans le sens d'exprimer ses idées. Nous avons aussi modifié la question #4 *Est-ce que tu aimes écouter les histoires des autres amis de la classe?*, car les élèves ont, en art dramatique, à s'écouter les uns les autres dans de nombreux autres contextes. Enfin, nous avons supprimé la question #11 (#17 au niveau du deuxième cycle) *Quand le cours d'art dramatique se termine je suis comme...*, parce que nous avons réalisé que les élèves ne pensaient pas au fait que la période se terminait, mais plutôt à ce qui venait après. Conséquemment, si les élèves étaient contents, c'est parce qu'ils allaient à la récréation, qu'ils rentraient à la maison ou qu'ils allaient dîner. Si les élèves étaient fâchés, c'est parce qu'ils retournaient en classe ou qu'ils devaient aller à l'aide aux devoirs. Et comme ce que nous cherchions à découvrir, c'était si les élèves aimaient ou non le cours d'art dramatique, cette réponse, la question #6 (#9 au niveau du deuxième cycle) nous permettait déjà de l'obtenir¹⁰⁵.

En somme, la première opération de notre méthode d'analyse, celle de la *codification*, nous aura permis d'entamer la construction de notre compréhension du phénomène, d'être à même de valider notre compréhension préliminaire des données obtenues, mais aussi d'enrichir, de retravailler et de préciser nos collectes de données¹⁰⁶.

3.5.2.2 *Catégorisation et mise en relation*

Même si durant l'opération précédente il a été possible de générer certaines informations, la seconde opération, celle de la *catégorisation*, demeure néanmoins la plus riche et la plus évocatrice de sens. Lors de cette opération, les données sont démantelées, triées, réorganisées et regroupées en catégories – une expression, un

¹⁰⁵ Voir app. D.2, p. 279 et app. D.3, p. 283 pour obtenir les différentes versions des questionnaires.

¹⁰⁶ Prôner une posture *inductive*, comme nous l'avons démontré précédemment (voir chap. III, p. 82), implique de se concentrer sur les données et sur ce qui s'en dégage, mais aussi d'adapter nos méthodes aux nécessités qui émergent du terrain, ce que nous avons fait dans le cas présent.

mot, ou un thème se rapportant au phénomène étudié – qui favorisent l'émergence de significations. Et ces catégories sont ensuite retravaillées, maniées et raffinées au fur et à mesure que s'ajoutent des données. C'est à cette étape que la théorisation commence à émerger, c'est là où la compréhension du phénomène se dessine; ce qui fait de la *catégorie* le principal outil du chercheur (Mucchielli, 2013).

En ce qui nous concerne, nous avons d'abord tenté, à travers l'*estime de soi*, le *sentiment d'appartenance* et le *désir de savoir* – trois notions qui constituaient au départ nos catégories – de déterminer les caractéristiques et les particularités de l'art dramatique qui semblaient favoriser le développement de la motivation scolaire des sujets ayant participé à notre recherche. Toutefois, nous avons réalisé qu'une telle catégorisation ne permettait pas de comprendre *pourquoi* les caractéristiques et les particularités ciblées favorisaient le développement des conditions préalables à la motivation scolaire chez les élèves issus de milieu défavorisé, ni *comment* ces caractéristiques et particularités pouvaient se révéler influentes, ni *dans quel contexte* elles étaient susceptibles de se manifester. Ainsi, nous avons modifié notre angle d'approche et décidé d'appréhender le phénomène qui nous intéressait en partant directement des élèves. Nous avons alors choisi d'étudier le rapport que ces derniers ont entretenu, en art dramatique, avec leur groupe et avec eux-mêmes, avec l'enseignement et avec leur environnement, de même que leur rapport à l'apprentissage et à la réussite. Conséquemment, une telle approche permettait, en somme, de cerner les différentes dimensions qui définissent le quotidien d'un élève, mais aussi, sûrement, de comprendre et d'interpréter significativement la réalité qu'ont vécue les élèves en art dramatique. En bâtissant ainsi des catégories mieux ciblées et plus englobantes, nous pourrions dégager leurs propriétés respectives – distinguer et justifier les éléments qui les composent – et spécifier leurs conditions d'existence – ce qui doit être mis en œuvre pour que les éléments qui composent chaque catégorie soient présents. Dès lors, nos catégories sont devenues les

suivantes : *le rapport au groupe, le rapport à l'apprentissage et à la réussite, le rapport à soi, et le rapport à l'enseignement et à l'environnement.* À travers ces catégories, nous avons ensuite pu identifier les caractéristiques et les particularités de l'art dramatique qui, pour les répondants, ont été les plus influentes. C'est-à-dire : *la valeur accordée à la sensibilité et à l'imaginaire, la dimension ludique qui singularise les apprentissages, les types de pédagogies promus, la représentation devant public, le statut accordé à l'erreur, les techniques et savoirs disciplinaires enseignés, la liberté et le droit de parole donnés à l'élève, et enfin le contexte de classe et l'organisation de l'espace.*

Une fois cela fait, nous avons finalement été à même de *mettre en relation* – la troisième opération de notre méthode d'analyse – les données obtenues grâce aux différentes collectes et de raffiner notre *théorisation* – notre interprétation –, en faisant ressortir les liens entre les spécificités de l'enseignement de l'art dramatique, les spécificités de la pratique de cette discipline artistique et le développement de la motivation scolaire appréhendé à travers l'*estime*, le *sentiment d'appartenance* et le *désir de savoir*.

3.6 Conclusion

La présente partie de notre mémoire consacrée à la dimension méthodologique de notre projet de recherche nous aura amenée à détailler la démarche que nous avons adoptée en tant que *chercheuse*, et celle que nous avons adoptée en tant qu'*enseignante*. En effet, c'est en présentant, dans un premier temps, le type de recherche réalisé, l'approche privilégiée et le courant et le paradigme qui lui sont associés, ainsi que la posture préconisée, que nous avons pu préciser les différents volets de la méthode de recherche employée. Une méthode de recherche qui nous a

permis, en interaction avec les sujets – les élèves –, de décrire, de comprendre et d’interpréter les données obtenues, et par le fait même, de respecter le sens donné par les participants, et de considérer et de préserver la dynamique interactive propre au processus d’enseignement et d’apprentissage. Et c’est en présentant la méthodologie choisie, la tradition de recherche sur laquelle se fonde notre démarche de *chercheuse*, que nous avons pu justifier la légitimité et la pertinence du cas étudié : l’école primaire *Saint-Nom-de-Jésus*. Un cas grâce auquel – étant donné ses caractéristiques et particularités – nous avons été à même d’apprendre sur le phénomène à l’étude et d’éventuellement ouvrir sur de nouvelles perspectives. Puis, dans un second temps, en présentant notre SA et nos trois SAÉ, nous avons été en mesure de démontrer comment nous avons exploité les caractéristiques et les particularités de notre discipline – l’art dramatique. À travers des situations d’enseignement et d’apprentissage où nous avons également misé sur les DGF – nos intentions éducatives : une façon de rapprocher les savoirs et contenus disciplinaires des besoins, intérêts et préoccupations des élèves, et de favoriser leur intégration; une façon aussi de favoriser le développement des compétences disciplinaires et de faciliter ainsi l’atteinte de nos intentions pédagogiques. Nous avons là une démarche d’enseignement et d’apprentissage qui se voulait continue, évolutive et progressive où nous avons d’abord, par le biais du *processus former* fondé sur la relation qui nous unit à nos élèves, cherché à favoriser le développement de leur *estime* et de leur *sentiment d’appartenance*. Et ensuite, par le biais du *processus apprendre* centré sur la relation entre les élèves et le savoir, nous avons cherché à favoriser aussi l’émergence de leur *désir de savoir* (voir chap. II, fig. 2.2, p. 47). De plus, la présentation de notre *méthodologie d’enseignante* aura été une occasion d’évoquer la situation particulière qui a marqué notre début d’année scolaire 2012-2013 – notre changement d’école –, et d’expliquer les différents moyens et stratégies mis en place, comme l’utilisation du personnage de *Monsieur Patate*, afin d’instaurer et de conserver un climat propice à l’enseignement et à l’apprentissage. Puis, c’est en présentant successivement chaque type de collectes réalisé que nous avons pu saisir,

précisément, leur sens, leurs spécificités et leurs visées; expliquer ce que nous cherchions à comprendre ou à découvrir grâce à chaque collecte; et faire part du contexte dans lequel elles ont été, tour à tour, effectuées, soit le protocole adopté. Enfin, pour compléter la présentation de notre méthodologie de recherche, nous avons finalement défini la méthode d'analyse choisie, soit celle de l'*analyse qualitative par théorisation*, qui nous aura permis, à travers les opérations de la *codification*, de la *catégorisation* et de la *mise en relation*, de décrire le processus itératif entrepris afin de pouvoir saisir le savoir essentiellement *qualitatif* qui s'est dégagé de nos collectes de données, comprendre le phénomène à l'étude et construire une théorisation sur celui-ci.

Dans la dernière partie de notre mémoire, nous présenterons notre interprétation des résultats obtenus. Nous aborderons également les cas négatifs en dressant le portrait des sujets pour lesquels l'art dramatique n'a pas significativement contribué au développement de leur motivation scolaire. Et enfin, nous terminerons en procédant à la validation de notre recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

4.1 Introduction

Dans ce dernier chapitre, nous présenterons notre interprétation du phénomène à l'étude en appuyant nos propos sur les diverses informations amassées suite à notre enquête. Les données quantifiées des questionnaires que nous retiendrons – car elles n'ont pas toutes significativement contribué à la compréhension de notre objet d'études – nous permettront surtout de découvrir où se situaient nos élèves émotionnellement par rapport *au groupe, à l'apprentissage et à la réussite*. Les dessins nous permettront essentiellement de mieux comprendre le rapport que les élèves ont entretenu avec *leur groupe* et avec *l'enseignement et l'environnement*. Et nos observations, quant à elles, d'enrichir plusieurs de nos affirmations. Toutefois, ce sont les entrevues, étant donné leur abondance, qui demeurent les sources les plus riches de renseignements. Mais nous ne présenterons que les extraits les plus évocateurs. Des extraits des nombreux échanges que nous avons eus avec les participants qui nous auront permis, non pas de tracer le portrait d'un élève motivé ou démotivé – ce que nous souhaitions au départ –, mais plutôt de concevoir ce qui motive les élèves en art dramatique et ce qui est essentiel pour qu'un élève ne soit pas, de façon générale, démotivé – aspect que nous aborderons avec les cas négatifs.

Nous serons alors en mesure de répondre à notre question de recherche en illustrant comment l'enseignement de l'art dramatique au primaire permet le développement de

l'estime de soi, du *sentiment d'appartenance* et du *désir de savoir*, trois conditions préalables à l'existence de la motivation scolaire chez les élèves issus de milieu défavorisé. C'est donc à ce moment-là que nous révélerons comment et dans quel contexte les caractéristiques et les particularités de notre discipline¹⁰⁷ auront influencé le cheminement artistique, scolaire, personnel et *motivationnel* de nos élèves; que nous pourrons identifier, parmi nos différentes interventions pédagogiques et éducationnelles, celles qui se seront révélées être les plus efficaces; et que nous pourrons déterminer en quoi notre pratique enseignante aura contribué à *débloquer* la motivation scolaire de nos élèves. Ce sera une occasion également de dresser le portrait des cinq cas négatifs qui ressortent de l'enquête, d'expliquer pourquoi, selon nous, l'art dramatique n'a pas significativement contribué au développement de leur motivation scolaire, et d'avancer des hypothèses sur ce qui devrait être mis en œuvre pour que ces élèves, à leur tour, puissent pleinement bénéficier des bienfaits de cette discipline artistique. Et nous terminerons le chapitre en traitant des critères de validation pris en compte au cours de notre investigation, et des stratégies qu'ils sous-tendent respectivement, afin de témoigner de la rigueur de notre démarche et de prouver l'authenticité de nos résultats, de même que la pertinence sociale et scientifique de notre recherche. Il sera alors question de *saturation*, d'*acceptation interne*, de *confirmation externe*, de *cohérence interne* et de *complétude*.

4.4 Interprétation des résultats

Les données ne parlent pas toujours d'elles-mêmes, bien qu'elles aient été analysées. Interpréter, c'est donc aller au-delà des données pour leur attribuer un sens : c'est

¹⁰⁷ Rappelons que les caractéristiques et particularités de l'art dramatique (les plus influentes selon les répondants) que nous avons identifiées lors de notre analyse sont les suivantes : *la valeur accordée à la sensibilité et à l'imaginaire, la dimension ludique qui singularise les apprentissages, les types de pédagogies promus, la représentation devant public, le statut accordé à l'erreur, les techniques et savoirs disciplinaires enseignés, la liberté et le droit de parole donnés à l'élève, et enfin le contexte de classe et l'organisation de l'espace.*

offrir une explication. Et voilà justement notre objectif : décrire de façon détaillée les données obtenues suite à l'étude du cas choisi – l'école primaire *Saint-Nom-de-Jésus* –, afin de comprendre ce cas et de révéler son intérêt particulier pour la recherche. Fournir une description du phénomène qui permettra d'avoir une idée plus précise de ce sur quoi miser afin d'enseigner l'art dramatique tout en œuvrant dans une perspective motivationnelle. Autrement dit, décrire pour s'orienter vers l'action, pour que les nouvelles connaissances produites, qui tiennent compte de la réalité scolaire, puissent ultérieurement être utilisées par les enseignants, pour influencer leurs actions et leur pratique pédagogique. Soulignons également qu'à travers notre description, nous appuierons, à certains moments, nos propos en nous référant à des notions et à des postulats théoriques abordés précédemment. Nous serons, par le fait même, apte à confirmer certaines réflexions de professeurs, de théoriciens et de chercheurs, ceux qui ont alimenté notre corpus théorique. Et, à partir de-là, nous serons capable d'ouvrir sur de nouvelles perspectives.

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent (*voir* chap. III, p. 93), il est important, à chaque début d'année scolaire, de créer un *cadre favorable à l'enseignement et à l'apprentissage*. Toutefois, au cours de notre étude, nous avons constaté que veiller initialement à instaurer un tel climat en classe – ce que nous avons fait – n'était pas juste important, mais bien fondamental, afin d'optimiser nos chances de parvenir à susciter la motivation scolaire des élèves et d'être à même, aussi, par la suite, d'exploiter et de maximiser plus efficacement les potentialités offertes par l'art dramatique. Ainsi, les résultats obtenus dans la présente étude ne peuvent pas être dissociés de la façon dont nous avons géré l'organisation et le fonctionnement dans notre classe; ni dissociés non plus de la façon que nous avons choisie pour initier nos élèves à la discipline. Par conséquent, nous débiterons la présentation de nos résultats en nous rappelant et en précisant la nature des interventions pédagogiques et éducationnelles que nous avons d'abord posées; puis

nous dévoilerons quel a été leur impact sur l'élève et le groupe; et nous exposerons en quoi elles sont si essentielles à l'amorce, à la poursuite et au succès d'une démarche d'apprentissage et d'enseignement envisagée dans une perspective motivationnelle. Enfin, nous découvrirons aussi que c'est finalement en tirant profit des caractéristiques et des particularités de notre discipline que nous sommes parvenue à instaurer le cadre d'enseignement et d'apprentissage recherché.

4.4.1 Un cadre favorable à l'enseignement et à l'apprentissage¹⁰⁸

Au commencement de l'année scolaire, une grande part de notre travail auprès des élèves visait à leur permettre de développer une capacité à vivre ensemble : soit « accepter les contraintes de la vie sociale et s'y soumettre », « apprendre à taire son intérêt personnel », et « apprendre à passer d'une posture réactive à une posture plus constructive donc relationnelle » (Marsollier, 2012, p. 57). En somme, notre objectif premier était que les élèves réussissent peu à peu à accepter l'autre et la différence, à fuir la confrontation et à opter pour la collaboration, afin que naisse leur appartenance au groupe, l'un des facteurs les plus importants en art dramatique pour assurer le succès de l'enseignement donné; mais aussi l'un des facteurs les plus influents sur la motivation scolaire des élèves, comme nous le démontrerons plus loin. Ainsi, afin de canaliser d'éventuels débordements, d'instaurer et de maintenir des conditions de respect mutuel satisfaisantes pour enseigner, mais aussi pour faire de la classe un lieu propice à l'apprentissage, il fallait, avant tout, qu'un climat de confiance puisse s'établir : la confiance nécessaire pour s'engager dans ses apprentissages et la

¹⁰⁸ Pour cette partie du chapitre IV, comme pour les suivantes, nous vous invitons à vous référer au *processus motivationnel inscrit au cœur de la situation pédagogique* (voir chap. II, fig. 2.2, p. 47), puisque nous établirons des liens avec plusieurs notions mises en relation dans ce schéma. De plus, dans les pages suivantes, nous évoquerons plusieurs résultats obtenus suite à la passation des questionnaires. Bien que nous mentionnerons à chaque fois à quel questionnaire et à quelle question font référence les résultats cités, il est toujours possible, au besoin, de consulter les questionnaires utilisés en annexes. Voir à ce propos app. D.2, p. 279 et app. D.3, p. 283.

confiance nécessaire pour collaborer avec autrui. Une confiance que nous avons cherché à favoriser et qui s'est finalement installée au sein de nos différents groupes-classes.

(R. 2)¹⁰⁹ : Si tu fais quelque chose de différent personne te rit, rit de toi. On peut croire en nous, parce que toutes les personnes à l'entour de nous on les connaît très bien, on sait qu'ils peuvent garder des secrets, on peut tout croire en tout le monde, toute la classe. Je sais que j'ai toujours confiance en moi pis mes amis (février 2013, gr. 32-42).

(I.)¹¹⁰ : Est-ce que tu as aimé présenter ta scène devant d'autres groupes?

(Tous) : Oui!

(I.) : Ok. Est-ce que tu peux me dire pourquoi?

(G. A)¹¹¹ : Moi, parce que j'avais confiance en moi.

(I.) : Ok. Qu'est-ce qui t'a donné confiance en toi?

(G. A) : Je le savais que Mélanie et Maxime¹¹² allaient le faire avec moi. Pis Mélanie et Maxime, je leur fais confiance, moi (juin 2013, gr. 31).

Pour y arriver, nous avons d'abord fait comprendre aux élèves qu'ils étaient tous *responsables* de l'existence d'un climat harmonieux en classe, que la qualité du contexte d'enseignement et d'apprentissage dépendait du comportement qu'adopterait chacun d'eux. Dès lors, en partant de ce qu'ils auraient à réaliser dans le cadre du

¹⁰⁹ Pour préserver l'anonymat des élèves, nous ne dévoilerons pas le nom des sujets qui ont été sollicités lors des entrevues semi-dirigées individuelles. Cependant, pour être à même de distinguer les 25 répondants ayant participé à cette collecte de données, ceux-ci seront désignés par l'abréviation « R. » et un numéro. Ainsi, l'appellation « R. 1 », par exemple, fera toujours référence à la même personne.

¹¹⁰ Notons que l'abréviation « I. » signifie intervieweuse.

¹¹¹ Une fois encore, pour préserver l'anonymat des élèves, nous ne dévoilerons pas le nom des sujets qui ont été sollicités lors des entrevues de groupe. Puis, pour être à même de distinguer plus facilement les extraits tirés de ces entrevues de ceux tirés des entrevues semi-dirigées individuelles, nous utiliserons ici l'abréviation « G. ». Par ailleurs, comme certains répondants ont pris part à ces deux collectes de données, nous leur attribuerons, afin de pouvoir les reconnaître, le même numéro dans les deux cas. Par conséquent, le répondant « R. 1 » – des entrevues semi-dirigées individuelles – sera désigné par l'abréviation « G. 1 » lors des entrevues de groupe. Enfin, pour discerner les sujets qui n'ont participé qu'aux entrevues de groupe, ceux-ci seront identifiés, cette fois, par l'abréviation « G. » et une lettre. Par exemple : « G. A ».

¹¹² Soulignons que les noms mentionnés par les répondants lors des entrevues ont été, dans tous les cas, remplacés par des noms fictifs.

cours d'art dramatique, nous avons, avec les élèves, identifié les attitudes et les conduites à privilégier (*voir* chap. III, n. 89, p. 97). Nous les avons aussi amenés à développer leur intelligence émotionnelle, en diversifiant leur registre d'émotions et de ressenti, afin qu'ils puissent reconnaître leur émotion et agir en conséquence, qu'ils puissent trouver les mots pour se dire, et qu'ils puissent décoder le monde – tout comme ceux et celles qui les entourent – en faisant appel à des perceptions différentes (*voir* chap. III, p. 97). Autant d'occasions de miser sur les aspects affectifs liés à la discipline – *la valeur accordée à la sensibilité* –, une caractéristique, une particularité de celle-ci, que les élèves ont identifiée et qui permet, entre autres, d'expliquer leur intérêt pour cette matière.

(I.) : Qu'est-ce que tu aimes en art dramatique?

(R. 6) : Les activités qu'on fait.

(I.) : Ok. Et pourquoi tu aimes ces activités-là?

(R. 6) : Ben aussi parce qu'en art dramatique là on pratique aussi l'émotion (février 2013, gr. 32-42).

(I.) : Qu'est-ce que ça représente pour toi l'art dramatique?

(R. 4) : Ben, ce lieu-là, ça représente les émotions (mai 2013, gr. 32-42).

(G. 1) : Moi, j'aime l'art dramatique, parce que des fois ça peut être drôle, des fois ça peut être triste, on, tsé on vit toutes sortes d'émotions (février 2013, gr. 32-42)¹¹³.

Et enfin, mentionnons que nous avons également élaboré, avec eux, des stratégies – répondant à leurs besoins – pour qu'ils soient en mesure de travailler efficacement en équipe. Au regard de nos observations, cette démarche préliminaire a encouragé de nombreux élèves à s'exprimer, à se respecter, à se tempérer et à s'auto-discipliner; et

¹¹³ Les résultats obtenus suite à la passation des questionnaires permettent aussi de démontrer que, de façon générale, les élèves de tous les groupes concernés par la présente étude ont aimé exprimer leurs émotions ou n'y voyaient pas d'inconvénient. En effet, à la question *Quand l'enseignante me demande d'exprimer mes émotions, je suis comme...* (1^{er} questionnaire) – *Quand l'enseignante me demande d'exprimer comment je me sens, je suis comme...* (2^e questionnaire) –, 89% des 65 répondants, en décembre 2012, ont affirmé, dans une telle situation, être soit contents (63%) soit neutres (26%); un chiffre qui s'est élevé à 94% en mai 2013 (contents 69%, neutres 25%).

même ceux normalement plus turbulents ont su tirer avantage de ces enseignements. Et ce sont souvent eux qui, prenant la responsabilité qui leur avait été confiée très au sérieux, sont devenus des leaders *positifs*. À certains moments, nous n'étions même plus obligée de faire des rappels ou des interventions disciplinaires, car les élèves eux-mêmes se ramenaient à l'ordre en s'appuyant sur les règles de conduite préalablement choisies. Mentionnons aussi que ces derniers ont pu ainsi apprendre à communiquer et à aimer partager, ce que démontrent les données obtenues grâce aux questionnaires. En effet, en décembre 2012, 97% des 65 répondants ont affirmé aimer écouter les autres amis de la classe (question #4), un résultat s'élevant à 98% en juin 2013 (question #6).

Parallèlement à ces premières interventions éducationnelles, nous avons aussi opté pour une *pédagogie du jeu*, proche des *pédagogies active, indirecte, non directive et collective* (voir chap. II, p. 68), ce qui nous a permis de travailler, par le biais de notre discipline, la socialisation, et d'exploiter *la dimension ludique qui* – dans notre contexte – *singularise les apprentissages*. Nous débutions donc chaque cours – comme nous l'avons mentionné précédemment (voir chap. III, p. 95) – avec un scénario entourant la vie de *Monsieur Patate*, où les élèves se voyaient confier une sorte de *mission* adaptée à leur niveau respectif. Les réussites auxquelles ont mené ces premiers jeux-exercices, des réussites qui ne pouvaient qu'être vécues en grand groupe, ont permis d'évacuer toute forme de compétition et d'amener les élèves à se sentir, en quelque sorte, responsables de l'accomplissement et de l'apprentissage de leurs camarades, ce qui favorisait la complicité et l'entraide, de même que l'émergence de la fierté de connaître et d'avoir, grâce aux efforts fournis par chacun, relevé, ensemble, le défi. Ce dont les élèves ont témoigné en rassurant ceux qui doutaient de leurs capacités, en se tapant dans les mains pour souligner leurs bons coups, ou encore en ayant le réflexe de s'applaudir les uns les autres. Car le jeu permet, mentionnons-le à nouveau (voir chap. III, p. 96), grâce à ses spécificités et à

son cadrage réglementé, « de placer le registre social au cœur des préoccupations du collectif » (Mailhé et Tabory, 2006, p. 29). Ces premières expériences ludiques et collectives, où la participation de chacun était sollicitée, se sont également révélées signifiantes pour les élèves. En effet, nous avons observé, lors du retour sur la compétence *Inventer* fait durant le premier cours de la SAÉ *Imagine le Nord* en novembre 2012 (voir app. C.1, p. 238), que la majorité des élèves – même chez les plus jeunes – se rappelait, en détail, de toutes les activités que nous avons faites en lien avec *Monsieur Patate* dans l'ancienne école. Ils ont même été en mesure de faire des liens entre ces expériences disciplinaires vécues antérieurement et ce qu'ils devaient maintenant réaliser. Par conséquent, le succès de ces activités – au terme desquelles l'accès à des savoirs disciplinaires précis était incontournable, puisque circonscrits et ciblés – permet donc de confirmer que l'acquisition de connaissances n'est pas antinomique au jeu, et que ce dernier peut en effet se révéler être, comme le souligne Meirieu (2006) cité plus tôt, un *outil de progression intellectuel*; un outil pédagogique, en ce sens, particulièrement utile (voir chap. II, p. 68). Et d'ailleurs, en décembre 2012, suite à la passation du premier questionnaire, 83% de nos 65 sujets reconnaissaient déjà, à cette étape de leur cheminement, suite à un parcours grandement marqué par une approche ludique de l'enseignement et de l'apprentissage, être à même d'inventer une histoire (question #2), et 94% d'entre eux, d'interpréter un personnage (question #3). Les élèves, tout en jouant, admettaient donc avoir réalisé des acquis : ils ressentaient qu'ils s'étaient appropriés des compétences disciplinaires¹¹⁴.

Autrement dit, les stratégies et moyens mis en œuvre ici, relevant de nos choix pédagogiques et éducationnels, auront permis aux élèves, tout en apprenant à s'affirmer, de tisser des liens avec les autres et de trouver leur place au sein d'un

¹¹⁴ En mai 2013, ces résultats sont demeurés sensiblement les mêmes : 89% des 65 sujets sollicités dans le cadre de notre recherche affirmaient alors être à même d'inventer une histoire (question #3) et 92% d'entre eux, d'interpréter un personnage (question #4).

collectif, afin qu'ils puissent éventuellement ressentir un *sentiment d'appartenance* à leur groupe. Ces mêmes stratégies et moyens leur auront aussi permis de vivre des premières réussites signifiantes, d'acquérir des savoirs et des connaissances – des repères –, d'éprouver un sentiment de compétence – un *sentiment d'efficacité personnelle* – et de ressentir, conséquemment, une confiance en soi propice au développement de leur *estime*.

Rajoutons, par ailleurs, que la nature même du jeu, et c'est là son intérêt et sa force, est qu'il repose sur un mystère auquel tous consentent, et qu'il suppose également un processus de ritualisation (Mailhé et Tabor, 2006). Effectivement, même si les élèves n'étaient pas sans ignorer que *Monsieur Patate* n'était qu'un jouet, qu'un personnage inventé, tous adhéraient à cette illusion et se plaisaient à s'imprégner de l'univers fictionnel qui l'entourait, de *la valeur accordée à l'imaginaire*. Souvent, quand les élèves entraient en classe, ils allaient toucher *Monsieur Patate* ou lui faire une accolade; ils le cherchaient lorsque nous avions oublié de le sortir de notre armoire; ils nous faisaient remarquer le fait qu'il était habillé de la même façon depuis longtemps; ou encore, ils l'incluaient dans les activités qui avaient cours dans l'aire de jeu. Nous nous rappelons aussi être intervenue en début d'année scolaire auprès d'une élève agitée, à qui nous avons proposé de se retirer du groupe le temps de se calmer; elle nous avait alors répondu : « Est-ce que c'est *Monsieur Patate* qui va me surveiller? » Mais ce qui était le plus surprenant, c'était de constater que cette fiction se prolongeait même en dehors de la classe. Par exemple, lorsque les élèves nous croisaient dans le corridor, ils nous demandaient souvent si nous et *Monsieur Patate* avions passé une belle fin de semaine. Et comme les *missions* que les élèves avaient à relever visaient toujours à permettre à ce personnage de réaliser quelque chose dans le futur, ils voulaient souvent savoir si leur aide avait finalement été utile. Soulignons aussi que certains enfants ont représenté *Monsieur Patate* dans leur dessin libre – tant au premier cycle qu'au deuxième cycle – et que cette fiction a perduré

tout au long de l'année scolaire, comme le témoigne entre autres cet échange tiré de la seconde série d'entrevues semi-dirigées individuelles, au cours duquel une élève nous questionna sur l'origine de notre système d'émulation¹¹⁵.

(R. 19) : Mais j'ai une question. Pourquoi tu as choisi les patates?

(I.) : À cause de *Monsieur Patate*. Je trouvais ça drôle. Trouves-tu ça drôle?

(R. 19) : Est-ce que *Monsieur Patate* te l'a demandé ou tu as eu l'idée toute seule?

(I.) : Ah, c'est *Monsieur Patate* qui m'a donné l'idée. Je trouvais ça rigolo (mai 2013, gr. 12-22).

En somme, *Monsieur Patate* incarnait un symbole connu et attachant, qui aura permis aux élèves d'appivoiser la dimension de mystère et d'inattendu qui caractérise la classe d'art dramatique, ce *plaisir de l'inhabituel* dont parlait justement Ryngaert (1985, voir chap. II. p. 69). À travers les jeux-exercices liés à ce personnage, les élèves ont appris à risquer et à accepter la nouveauté. En effet, suite au questionnaire passé au mois de décembre 2012, 83% des 65 participants ont affirmé être contents (72%) ou surpris (11%) lorsque nous leur propositions une nouvelle activité; et ce pourcentage, au mois de mai 2013, s'est bonifié se chiffrant cette fois à 88% (85% contents – 3% surpris)¹¹⁶. Ainsi, au fil du temps, les nouvelles activités – les propositions de création, d'interprétation ou d'appréciation – sont devenues, pour eux, source de curiosité :

(I.) : Mais c'est quoi qui t'aide à avoir le goût de participer?

(R. 12) : Entendre qu'est-ce qu'on va faire, voir qu'est-ce qu'on va faire (mai 2013, gr. 21).

¹¹⁵ Voir à ce sujet chap. III, n. 85, p. 95.

¹¹⁶ Voir la question #9 (1^{er} cycle) et la question #12 (2^e cycle) dans le premier questionnaire (décembre). Voir la question #11 (1^{er} cycle) et la question #14 (2^e cycle) dans le second questionnaire (mai).

Et source d'intérêt :

(I.) : Pourquoi, quand je te propose une nouvelle activité, tu es souvent surprise?

(R. 8) : Ben, parce que des, parce que j'aime ça en avoir des nouvelles, pis pour moi c'est comme un cadeau (mai 2013, gr. 31).

Soulignons aussi que la présence de ce personnage nous aura permis d'atteindre notre objectif pédagogique initial, nous qui souhaitions faciliter la transition que les élèves auraient à vivre en changeant d'école (*voir* chap. III, p. 93).

(R. 2) : Il y a un p'tit bonhomme qui s'appelle *Monsieur Patate*. Il nous a aidés avec le déménagement. Des fois, si y a un problème, on peut l'aider avec ses problèmes. Quand qui s'est marié, pis il savait pas comment danser. Quand il riait d'un magicien qui a enfermé son chien pis son chat. Ouais, on lui a tout aidé, et *Monsieur Patate* nous aide pour nous encourager (février 2013, gr. 32-42).

D'autre part, les nombreuses expériences de réussites – de succès –, soutenues par des *motivations extrinsèques*¹¹⁷ ont progressivement amené les élèves à s'intéresser plus spécifiquement aux savoirs disciplinaires, aux sujets d'apprentissage eux-mêmes; l'implication des élèves dépendant alors, de moins en moins, des pressions externes. Ce type de renforcements demeurerait certes influent, mais la motivation des élèves ne dépendait plus uniquement d'eux. C'est que les élèves découvraient l'art dramatique et, à travers lui, ils avaient l'occasion de goûter aux satisfactions personnelles que peuvent procurer l'apprentissage et le fait de réussir; et l'opportunité de ressentir le *plaisir* et l'assurance qu'engendre le fait de travailler en équipe. C'est ainsi que la discipline est devenue à leur yeux significative et donc stimulante; c'est ainsi que nous avons pu, dans un premier temps, susciter leur *désir de savoir*.

¹¹⁷ La *motivation extrinsèque* des élèves était alors influencée grâce à la régulation *externe* où l'engagement du sujet est suscité, entre autres, par l'obtention de privilèges (notre système d'émulation) et grâce à la régulation *introjectée* où l'engagement du sujet peut être suscité par des encouragements (nos rétroactions et celles des pairs). *Voir* chap. II, p. 39.

D'ailleurs, dans les premières séries d'entrevues, bien que les élèves aient évoqué notre système d'émulation en mentionnant qu'il les aidait à respecter les règles, à mieux performer, à se dépasser et à s'encourager, plusieurs ont souligné l'importance du cours lui-même, comme cette répondante (R. 12) : « C'est plus le cours qui fait plaisir que juste avoir des surprises » (février 2013, gr. 21). Et dans la seconde série d'entrevues – les entrevues semi-dirigées individuelles comme celles de groupe –, les répondants n'ont que très rarement évoqué ce qui relevait de ce type de *motivations extrinsèques*; ils se sont plutôt concentrés sur la matière.

En résumé, par le biais de la démarche entreprise ici – à travers nos différentes interventions pédagogiques et éducationnelles –, nous avons donné aux élèves l'opportunité d'établir des relations avec les autres et d'interagir avec leur environnement; l'opportunité de découvrir leurs capacités et d'apprendre à mieux se connaître, ce qui a favorisé l'émergence de leur confiance en eux et en l'autre, une confiance facilitant leur engagement. Mais c'est aussi en misant sur certaines des caractéristiques et des particularités de notre discipline, soit *la valeur accordée à la sensibilité et à l'imaginaire, la dimension ludique qui singularise les apprentissages et les types de pédagogies promus* que nous avons pu initier les élèves aux spécificités du contexte en classe d'art dramatique, et leur fournir des repères quant aux façons d'être et d'agir en ce lieu, créant alors un cadre organisé et sécurisant : un *cadre favorable à l'enseignement et à l'apprentissage* – tout en les initiant, par le fait même, aux savoirs disciplinaires. Puis, une part de notre relation aux élèves visait également à susciter leur *motivation extrinsèque*, et cela afin de les conduire sur le chemin de l'autonomie, afin de les aider à se motiver eux-mêmes – à développer une motivation plus *intrinsèque*¹¹⁸. En somme, la démarche entreprise ici nous aura servi

¹¹⁸ Notre intention était donc d'amener les élèves à manifester un comportement plus autodéterminé en tentant de se rapprocher davantage des régulations *identifiée et intégrée* propres à la *motivation extrinsèque* où l'engagement du sujet ne dépend plus de forces extérieures à lui, mais est beaucoup plus réfléchi. Voir chap. II, p. 40.

à poser les bases pour la SA et les SAÉ qui allaient suivre, pour que le travail à venir puisse ainsi se faire et porter fruit. Mais elle nous aura aussi servi à promouvoir des rapports positifs *au groupe, à l'apprentissage et à la réussite, à soi et à l'enseignement et à l'environnement*. Et cela, afin que notre démarche d'apprentissage et d'enseignement envisagée dans une perspective motivationnelle puisse s'amorcer, se poursuivre et réussir. Voilà ce qui rend cette démarche préliminaire si essentielle; une démarche qui n'est pas dissociée, dans notre cas soulignons-le encore, de ce qui caractérise et particularise notre discipline. Et, comme nous le verrons plus loin, en abordant les différents rapports qui ont marqué le cheminement des élèves en art dramatique, les interventions pédagogiques et éducationnelles privilégiées à cette étape se sont révélées très utiles. Mentionnons pour finir que les stratégies mises en œuvre initialement ont été réinvesties tout au long de l'année afin que le climat de classe instauré originalement puisse être préservé.

Dans les pages suivantes, nous poursuivrons la présentation de nos résultats en abordant, tour à tour, *le rapport au groupe, le rapport à l'apprentissage et à la réussite, le rapport à soi et le rapport à l'enseignement et à l'environnement*. Nous démontrerons alors comment les caractéristiques et les particularités de l'art dramatique¹¹⁹ – qui se retrouvent dans plus d'une catégorie – définissent et influencent positivement chacun de ces rapports et comment ceux-ci peuvent alors contribuer à l'émergence de *l'estime de soi*, du *sentiment d'appartenance* et du *désir de savoir* – ou même à l'émergence simultanée de deux ou trois de ces notions.

¹¹⁹ Pour un rappel des caractéristiques et particularités de l'art dramatique (les plus influentes selon les répondants) que nous avons identifiées lors de notre analyse, voir chap. IV, n. 107, p. 134.

4.4.2 Le rapport au groupe

À travers les différentes situations d'apprentissage et les nombreuses expériences ludiques que l'élève est amené à vivre en art dramatique, ce dernier prend rapidement conscience de sa nécessaire appartenance au groupe, car la réalisation et la réussite des activités et projets proposés dépendent souvent de la coopération qui, dans le cas présent, devient une constante presque normative. Un fait que les élèves – les sujets de l'étude – ont largement souligné. À leurs yeux, la collaboration fréquente qui particularise la démarche et la dynamique d'enseignement et d'apprentissage en art dramatique est l'une des caractéristiques les plus signifiantes de la discipline et l'un de ses traits les plus distinctifs.

(R. 2) : Si tu travaillais pas en groupe, ben, comment ferais-tu ce que tu as à faire? Parce que quand on aurait fait les ombres ce matin, quand qu'on les avait faites, on avait des amis. Quand Caroline avait fait un, un canard, moi pis Catherine on l'a aidée. On a pris notre bras pis on a fait des vagues pour lui aider, parce que le canard y s'en va dans l'eau là (mai 2013, gr. 32-42).

(R. 4) : Travailler toujours seul tsé, tu peux pas faire, ben oui tu peux faire des choses, comme tu peux faire des mathématiques tout ça, mais tu peux pas faire de l'art dramatique, parce que l'art dramatique c'est tout ensemble (mai 2013, gr. 32-42).

Par ailleurs, les dessins des élèves de deuxième cycle qui avaient, rappelons-le, à se représenter dans trois lieux distincts de l'école¹²⁰ (voir app. D.6, p. 290), nous ont aussi permis de constater la place que prend le groupe au sein de la réalité vécue en art dramatique et l'importance que lui accordent les élèves, alors que cette dimension-là est très souvent absente des dessins où nous les voyons figurer dans un environnement d'enseignement plus traditionnel. En effet, autant dans les dessins faits en décembre que dans ceux faits en mai, une grande proportion des élèves se

¹²⁰ Ces trois lieux étant leur classe respective, leur classe d'art dramatique et la cour de récréation.

sont dessinés seuls dans leur classe respective, assis à leur pupitre ou debout à côté du tableau, ou encore seuls entourés de pupitres vides. Tandis qu'en art dramatique la majorité des élèves se sont dessinés accompagnés de leurs camarades. Ajoutons même que dans les dessins faits en mai, plusieurs qui s'étaient dessinés lors de leur représentation de jeu clownesque, ont aussi inclus le public qui était venu les voir (voir app. E.2, p. 304)¹²¹.

De plus, lorsque les élèves se doivent de produire quelque chose, promouvoir une *pédagogie collective* leur offre l'occasion de miser sur le pouvoir du groupe : la certitude de pouvoir, grâce à la confiance développée, compter sur les autres quoi qu'il arrive. D'où l'importance d'instaurer préalablement un climat de confiance – un *cadre favorable à l'enseignement et à l'apprentissage* – pour que cette interaction ait réellement lieu; pour que les élèves apprennent et qu'ils aient le réflexe de s'entraider; pour qu'ils comprennent que, face à un camarade en difficulté, l'intérêt du groupe n'est pas de l'accabler, mais de lui venir en aide, afin que la réussite commune espérée puisse se concrétiser¹²². C'est ainsi que le *sentiment d'appartenance* au groupe est susceptible de devenir source de motivation scolaire :

(I.) : Pourquoi tu te sens bien dans la classe d'art dramatique?

(R. 2) : Parce que tout le monde est là pour toi et si t'es pas capable tu fais juste demander.

(I.) : À qui?

(R. 2) : À n'importe qui. Tu peux demander même à Madame Virginie (février 2013, gr. 32-42).

¹²¹ Malgré le fait que les répondants du premier cycle n'aient pas eu d'emblée à se représenter dans leur classe d'art dramatique – car nous leur avons demandé de se représenter dans un lieu de l'école où ils se sentaient bien –, soulignons que ceux et celles qui ont choisi de le faire, nous ont aussi permis de découvrir, par le biais de leur dessin, l'importance qu'avait également pour eux le groupe : ceux et celles qui se sont représentés en art dramatique ne figuraient pas seuls la plupart du temps, mais bien aux côtés de leurs pairs (voir app. E.1, p. 299).

¹²² Mais c'est aussi en apprenant aux élèves à jouer le rôle de leader *positif* et en leur accordant – surtout – la possibilité de le faire, que ces derniers deviennent alors aptes à inciter et à encourager ceux qui doutent à s'impliquer dans le processus.

(I.) : En art dramatique qu'est-ce qui te donne le goût de participer?

(R. 24) : Ben, plus d'être ensemble dans une classe, pis être soutenu si jamais on a des difficultés, pis tsé c'est comme j'ai dit tantôt là, qu'est-ce, si je fais quelque chose de pas correct, je sais qu'on va me le dire et on va pas rire de moi là (mai 2013, gr. 32-42).

Par conséquent, dans un tel contexte de classe, l'enfant au comportement parfois atypique peut, dans le partage, s'apaiser, se confronter et oser prendre le risque de son talent. Et comme le but poursuivi est souvent un but commun, cet enfant se sent alors comme les autres.

(G. 24) : Au début, quand tu m'as dit, de : « Ah, on va faire du clown », je me sentais toute stressée, parce que je savais qu'on allait faire un spectacle pis toute, mais là je me suis rassurée vu qu'il y avait plein de personnes autour de moi qui faisaient, qui réagissaient comme moi (juin 2013, gr. 32-42).

Ainsi, grâce à une *pédagogie collective*, une pédagogie de l'insertion dans la collectivité où le *je* se réalise dans le *nous*, pour reprendre ici les mots de Martine Meirieu (1996, 2002), chaque élève trouve sa place, la place qui lui revient dans le groupe, afin de concourir à la réussite générale.

En résumé, la *pédagogie collective* qui est l'un des *types de pédagogies promus* en art dramatique – l'une des caractéristiques et particularités de cette discipline – facilite l'existence d'un *sentiment d'appartenance* et encourage le respect des règles qui accompagnent le travail d'équipe. Promouvoir cette pédagogie et donc *le rapport au groupe* favorise une diversité d'apprentissages tant disciplinaires et scolaires que personnels, et est source de motivation scolaire (voir fig. 4.1, p. 149).

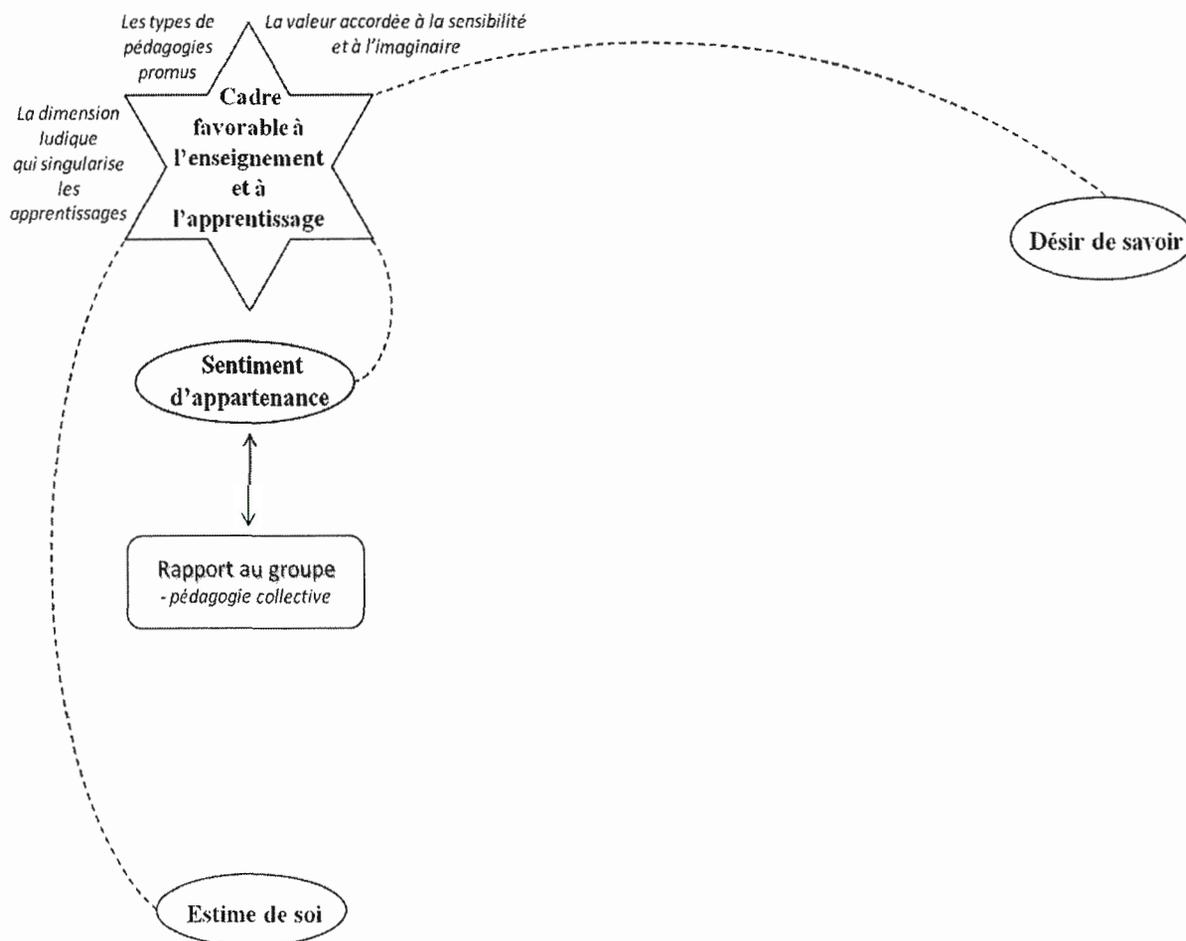


Figure 4.1 La réalité vécue en art dramatique abordée dans une perspective motivationnelle; *le rapport au groupe*

4.4.3 Le rapport à l'apprentissage et à la réussite¹²³

Comme nous venons de le démontrer, œuvrer en équipe ou en groupe – pratique courante en art dramatique – favorise l'entraide dans le travail et, à partir de là,

¹²³ Étant donné que le travail à réaliser en art dramatique s'accomplit majoritairement en équipe ou qu'il comporte à tout le moins un volet collectif (l'importance accordée à la *pédagogie collective*), il est donc naturel que l'apprentissage et la réussite dans cette discipline soient, entre autres, influencés par le rapport que les élèves entretiennent avec leur groupe d'appartenance. Ainsi, l'étude *du rapport à l'apprentissage et à la réussite* se fera d'abord à travers *le rapport au groupe*.

l'émergence d'un *sentiment d'appartenance*, ce qui est susceptible de contribuer dès lors au développement de la motivation scolaire des élèves. Ce que de nombreux participants à l'étude ont perçu et relevé. Mais nous avons également découvert que *le rapport au groupe* qui, lorsqu'il est encouragé, permet de ressentir cette affiliation à ce qui devient au fil du temps un collectif, peut aussi faciliter *le rapport à l'apprentissage et la réussite*.

En effet, comme le travail coopératif s'impose tout au long du cheminement de l'élève dans cette discipline, la collaboration, la nécessité d'être solidaire à l'ensemble, devient un prérequis quasi indispensable à la réalisation de tout apprentissage – un besoin –, et devient par le fait même, aux yeux des élèves, gage de succès. Ce qu'ils ont, justement, souvent fait valoir :

(I.) : Pourquoi c'est important de travailler en groupe, pour toi?

(R. 22) : Parce que, comme ça, on peut réussir mieux les, les solutions.

(I.) : Ok. Et si tu travaillais toujours seul, est-ce que tu trouverais ça amusant?

(R. 22) : Non, parce que ça serait vraiment plus dur! (mai 2013, gr. 11)

(G. B) : Quand on le fait en équipe, on réussit tout le temps (juin 2013, gr. 31).

D'ailleurs, les résultats obtenus grâce aux questionnaires que les élèves de deuxième cycle ont complétés, nous permettent également de prouver à quel point les pairs contribuent, selon les répondants, aux succès vécus en art dramatique. Par exemple, en mai 2013, après avoir pratiqué pendant près d'un an cette discipline, à la question *Quand je réussis un travail d'équipe, c'est parce que...* (question #9) 70% des 23 sujets du deuxième cycle attribuaient leur réussite au fait de *travailler ensemble* et 22% de ces mêmes sujets, *aux bonnes idées de leurs camarades*. Autrement dit, lors des travaux en équipe, c'est en œuvrant avec les autres ou encore grâce aux autres que les élèves considèrent être à même de réussir, un succès qu'ils n'attribuent que très rarement à eux seuls ou, pour reprendre l'autre choix de réponses

qui leur était suggérée, *parce que leurs idées sont les meilleures*. Mais cela est aussi vrai pour les réussites vécues individuellement. En effet, à la question *Quand je réussis en art dramatique, c'est grâce à...* (question #10), question qui s'adressait également exclusivement aux élèves de deuxième cycle, la grande majorité d'entre eux, en décembre comme en mai, ont principalement associé leur succès aux amis dans la classe, alors qu'ils auraient pu choisir d'autres réponses qui les concernaient davantage comme *leur intelligence, leurs efforts* ou *une méthode qu'ils auraient trouvé seul(e)s*¹²⁴. Toutefois, le fait d'attribuer à l'autre – au groupe – une grande part de responsabilités quant aux apprentissages réalisés et aux succès vécus en art dramatique ne désengage pas pour autant l'élève – l'individu dans le groupe – du processus ayant cours : l'implication demeure néanmoins *partagée*. Ce que les données obtenues dans le premier questionnaire (question #6) comme dans le second (question #8) ont permis de démontrer : lorsqu'ils se doivent de travailler en équipe, plus de 70% des répondants de deuxième cycle – à qui s'adressait aussi cette question – ont affirmé *écouter les idées des autres et participer*. Ce n'est donc pas seulement parce que les autres agissent ou performant, mais bien parce que tout le monde travaille ensemble que chacun progresse¹²⁵.

Voilà justement l'objectif que doit tenter de relever l'enseignant œuvrant dans un contexte où une *pédagogie collective* est mise de l'avant : veiller à ce que chacun progresse. Et c'est en misant sur les forces de l'un et sur les forces de l'autre, et

¹²⁴ Mentionnons que pour cette question, les répondants avaient à choisir deux réponses. Ainsi, l'une des deux réponses les plus populaires a été *mes amis dans la classe*, mais comme nous le mentionnerons plus loin (voir chap. IV, p. 157), l'autre réponse la plus populaire fut *l'enseignante*.

¹²⁵ À cette question, les autres choix de réponses proposés aux répondants étaient les suivants : *Je préfère mes idées* ou encore *Je ne parle pas beaucoup*. Peu de sujets ont affirmé préférer leurs idées (1 sujet en décembre, 2 sujets en mai), le reste des répondants concernés affirmant plutôt ne pas parler beaucoup, lors du travail à faire en équipe (26% en décembre et 17% en mai). Ainsi, ces autres résultats nous révèlent que certains sujets mériteraient encore d'apprendre à développer une ouverture face à autrui, et certains d'apprendre à s'affirmer davantage. Nous pourrions donc, face à ces constats, proposer l'interprétation suivante : tous les élèves participent d'une façon ou d'une autre en art dramatique, mais quelques-uns d'entre eux devront mieux s'appropriier les attitudes disciplinaires et les stratégies de travail d'équipe afin que leur participation soit plus productive et donc plus bénéfique.

surtout en veillant à ne pas écarter les moins compétents au nom de la qualité de la production – en demeurant alors attentif à toujours restaurer l'équilibre –, que cet objectif a des chances d'être atteint. Car « l'essentiel est bien que chacun rencontre un obstacle à sa mesure dans la tâche collective et que [l'enseignant] l'aide à s'attacher à cet obstacle pour pouvoir, par sa progression personnelle, participer au travail commun » (Meirieu, 2001, p. 19); et pour pouvoir, au final, ressentir un réel *sentiment d'efficacité personnelle*, et donc une certaine motivation face à la discipline.

En somme, *le rapport à l'apprentissage et à la réussite* peut donc être facilité, tant au niveau commun que personnel, par un rapport positif au groupe et un fonctionnement démocratique au sein de celui-ci, mais ce dernier rapport peut aussi influencer la perception que les élèves ont d'eux-mêmes (*amour de soi, vision de soi*) et de leur propre performance (*confiance en soi*)¹²⁶. Effectivement, en ayant l'opportunité d'évoluer tout en tissant des liens avec les autres, l'élève est amené à prendre conscience de la diversité des richesses et des ressources – celles de ses camarades, comme nous l'avons démontré –, mais il est aussi amené à prendre conscience de ses propres capacités; il est amené, au contact des autres, à croire en lui.

(I.) : Qu'est-ce qui te donne l'impression que tu es bon en art dramatique?

(R. 10) : De voir, de voir les autres aimer ça (février 2013, gr. 31).

(I.) : Pourquoi tu penses que tu es bon en art dramatique?

(R. 22) : Parce que mes amis m'encouragent (février 2013, gr. 11).

Voilà des paroles qui peuvent aisément être rattachées à ce que défend la *théorie sociométrique de l'estime de soi* de Leary (tel que cité par Fenouillet, 2012); théorie selon laquelle la valeur et le potentiel que s'accorde un individu se développeraient en

¹²⁶ Nous retrouvons là les différentes constituantes qui fondent l'*estime de soi*. Voir chap. II, p 49.

fonction, entre autres, des rétroactions obtenues auprès des pairs (voir chap. II, p. 49-50). Des exemples qui illustrent bien à quel point le développement de l'*estime de soi* serait, en effet, interrelié à l'existence d'un *sentiment d'appartenance* – au niveau d'acceptabilité sociale. Et c'est en ayant favorisé ce sentiment, en ayant encouragé un rapport constructif à l'autre, que les élèves peuvent user du pouvoir que confère le groupe. En ce sens, le travail en équipe, mais aussi – ultimement – la *représentation*, objectif à la fois nécessaire et fédérateur des énergies déployées tant du point de vue collectif que personnel, sont des occasions de mettre à profit ce pouvoir : un pouvoir où la confiance en l'autre donne confiance en soi et permet, de ce fait, de faciliter l'épreuve tant attendue et d'évacuer la notion de performance.

(I.) : Comment tu as trouvé ça de faire le spectacle?

(R. 24) : Ben, je trouve qu'on était quand même une bonne équipe, feck ça a bien été là.

(I.) : Oui. Puis, est-ce qu'au début tu avais peur?

(R. 24) : Non.

(I.) : Est-ce que ça t'a stressé au début?

(R. 24) : Heu, non. Pas vraiment, parce que je sais, de toute façon, si je ratais tsé, il peut y avoir du monde qui m'aidait (mai 2013, gr. 32-42).

(G. C) : Parce que moi j'avais jamais fait de spectacle avant, pis j'me suis dit que j'allais pas, j'allais pas réussir, pis finalement j'ai réussi.

(I.) : C'est quoi qui t'a permis d'avoir confiance?

(G. C) : Le fait d'être avec les autres (juin 2013, gr. 31).

Œuvrer collectivement peut donc être un facteur d'influence, mais c'est également vrai pour les liens qui se tissent avec le public, lorsque les élèves se voient offrir cette possibilité de représenter, d'interpréter devant d'autres camarades et membres de l'école, un personnage, une scène; et de dévoiler ainsi le fruit de leurs efforts ou, dit autrement, de « présenter aux autres personnes ce qu'on a travaillé dur pour le faire » (G. 5, juin 2013, gr. 32-42).

(R. 6) : Ben moi, je savais pas qui allait avoir des élèves qui allaient me trouver bon. Moi, j'tais sûr qui allaient capoter sur d'autres gens (mai 2013, gr. 32-42).

(I.) : Pourquoi tu te trouves bon?

(R. 11) : Parce que j'ai réussi à faire rire le monde (mai 2013, gr. 31).

Par ailleurs, il est important de mentionner que le rapport que les élèves entretiennent avec l'apprentissage et la réussite est aussi influencé par la façon dont ceux-ci perçoivent l'art dramatique :

(I.) : Qu'est-ce que c'est l'art dramatique?

(R. 13) : Ben, c'est se pratiquer (février 2013, gr. 21).

(I.) : Si tu devais essayer de convaincre un ami de venir en art dramatique, qu'est-ce que tu lui dirais pour l'encourager à venir?

(R. 19) : Que c'est une pratique, pis qu'on est juste là pour apprendre, on n'est pas toujours dans un vrai spectacle où il faut que les gens nous entendent bien, pis être en public (février 2013, gr. 12-22).

Cette perception qu'ont les élèves de la discipline découle principalement, selon nous, du *statut accordé à l'erreur*. Car en art dramatique, comme dans les autres disciplines artistiques, les hasards de parcours font partie de l'expérience : l'erreur est même parfois à l'origine de découvertes inattendues, inusitées, mais ô combien porteuses de sens – on a ici une *pédagogie de la situation*. L'élève découvre alors qu'il est à même d'aller au-delà des limites qu'il s'était fixées au départ : « se surprendre à faire et à réussir, quoi de plus motivant » (Meirieu, 2001, p. 43)? Par conséquent, un tel contexte d'enseignement et d'apprentissage incarne rapidement un lieu de tous les possibles : on peut commettre une erreur, bénéficier d'une seconde chance, et cela, sans pour autant être puni ou exclu. Dans cette perspective, l'important c'est que l'élève réalise et produise quelque chose et non pas qu'il réponde à des critères de qualité – immuables – qui sanctionnent généralement l'apprentissage; les tâtonnements, les hésitations et les ratages sont donc choses permises, puisque c'est

ainsi que l'élève apprend et perfectionne sa pratique (Barboni, Gache et Ronin, 2003). À ce propos, rajoutons que les *techniques et savoirs disciplinaires enseignés* contribuent également à rassurer l'élève dans sa démarche et à favoriser son engagement. Le jeu clownesque, par exemple, offre de telles possibilités, car le clown, qui constitue, en soi, un modèle de persévérance, comme nous l'avons évoqué plus tôt (*voir* chap. III, p. 112), peut permettre d'amener l'élève à réaliser que l'échec n'est pas une fin en soi, mais la voie vers l'amélioration. On a là un rapport à l'apprentissage qui se distingue et que les répondants ont su reconnaître :

(R. 15) : En art dramatique, on apprend, pis c'est, c'est plus, c'est plus l'un apprendre, que d'avoir plein de fautes (février 2013, gr. 12-22).

(I.) : Pourquoi tu te trouves bonne en art dramatique?

(R. 13) : Parce que je réussis les étapes, des fois je réussis pas, mais j'ai confiance en moi (mai 2013, gr. 21).

(R. 18) : C'est pas grave si tu rates, le mieux c'est de participer (mai 2013, gr. 12-22).

(I.) : Pourquoi tu te trouves bon en art dramatique?

(R. 20) : Parce que je me décourage pas, je me décourage jamais (mai 2013, gr. 12-22).

Un rapport à l'apprentissage où l'erreur, puisque autorisée, devient point d'appui, où l'acte d'apprendre est ainsi dédramatisé et la participation ainsi favorisée, ce qui permet alors sûrement d'expliquer la façon dont les élèves conçoivent la réussite en art dramatique. En effet, pour l'ensemble des participants à l'étude, si l'on se base sur les données obtenues dans le second questionnaire, être bon dans cette discipline, c'est d'abord et avant tout *participer et donner des idées* (question #2); un résultat qui devance même l'intérêt que ces derniers accordaient au fait de *réussir les exercices proposés* ou encore au fait *d'être content de soi-même*. Une réponse que la plupart des participants ont fournie et qui semblait prendre de l'importance plus les sujets

avançaient en âge¹²⁷. Et comme l'important pour être bon dans cette discipline c'est de participer, cela justifie fort probablement qu'environ 95% des élèves se trouvaient bons ou moyennement bons en art dramatique tant en décembre qu'en mai (question #1)¹²⁸. Ce que les résultats obtenus à la question *Est-ce que tu réussis quand tu fais des exercices en art dramatique?* (question #5) permettent aussi de corroborer, puisque 99% des élèves ont admis réussir ou réussir moyennement bien lorsqu'ils avaient à participer¹²⁹.

De plus, grâce à une telle dynamique d'enseignement et d'apprentissage, les élèves parviennent aussi, peu à peu, à aborder les critiques ou les retours réflexifs, portant sur les différents exercices réalisés en cours de processus, comme des moyens leur permettant de progresser tant collectivement que personnellement¹³⁰ : « l'acceptation des remarques [de l'enseignant] et des camarades étant perçues comme une phase inévitable, logiquement attendue et une démarche positive développant un sentiment de solidarité » (Tusseau, 2003, p. 22-23). Justement, en mai 2013, 87% des 23 répondants du deuxième cycle ont affirmé être soit contents (57%) ou soit neutres (30%) lorsque l'enseignante ou un ami leur faisaient un commentaire sur leur travail

¹²⁷ En effet, pour les participants de première année *respecter ce que l'enseignant demande* est le choix de réponses qui demeure le plus significatif.

¹²⁸ En décembre 2012, 94% des participants ont affirmé se trouver bons en art dramatique. Et en mai 2013, alors que nous avons ajouté le choix de réponses *moyen* à la question *Es-tu bon en art dramatique?* (question 1#), 74% des participants ont affirmé se trouver bons et 22% se trouvaient moyennement bons, résultats totalisant 96%.

¹²⁹ À cette question ajoutée au second questionnaire, 71% des répondants ont affirmé réussir et 28% réussir *moyennement* bien. Ces pourcentages – un peu moins élevés que ceux obtenus à la question *Es-tu bon en art dramatique?* – révèlent aussi que certains sujets admettent être bons dans la discipline sans pour autant admettre réussir. Ce qui traduit, une fois encore, l'importance accordée au fait de participer. La participation demeure donc le facteur le plus déterminant quant à la vision que les élèves ont de leur performance et de leur accomplissement.

¹³⁰ Un apprentissage qui a été facilité, car, dès le départ et tout au long de la SAÉ sur la technique théâtrale de la marionnette (*voir app. C.3, p. 244*) et de la SAÉ sur la technique théâtrale du jeu clownesque (*voir app. C.5, p. 251*), le développement de la compétence *Apprécier* s'est fait parallèlement au travail d'interprétation à réaliser.

(question #17)¹³¹. En somme, étant donné la situation d'échange au cœur de laquelle s'inscrit la formation donnée en art dramatique, celle-ci peut, en ce sens, être qualifiée, comme nous l'avons souligné précédemment, d'*enseignement-construction* (voir chap. II, p. 67-68). C'est dans l'action que le savoir se construit : une implication qui est, à tous les niveaux, *partagée*. D'où le lien que les répondants établissent entre leur réussite et leurs amis dans la classe, mais c'est également là que se révèle l'impact des différents rôles joués par l'enseignant en art dramatique (voir chap. II, p. 66). Bien que nous aborderons cet aspect en détail plus loin, dans le rapport lui étant consacré, nous nous devons néanmoins de mentionner que les élèves attribuent aussi à l'enseignant une grande part de responsabilités quant aux succès vécus dans cette discipline. En effet, à la question #10, *Quand je réussis en art dramatique c'est grâce à...* – question qui s'adressaient aux élèves de deuxième cycle exclusivement –, les 23 répondants concernés ont, en grande majorité, attribué leur succès à l'*enseignante*, un résultat qui devance l'importance accordée aux *amis dans la classe*, importance qui, nous insistons, demeure malgré tout très significative¹³².

Ainsi, l'élève, en ayant l'opportunité d'émettre ses propres hypothèses et de faire ses propres découvertes, en bénéficiant des rétroactions de ses camarades et de son enseignant, réfléchit sur sa pratique, sur ses expériences; il constate et parvient à admettre ses échecs; et de-là s'améliore et arrive – à travers une démarche progressive – à vivre des réussites toujours plus décisives. Face à la *liberté* qui lui est donnée (*besoin d'autodétermination*), les tâches proposées à l'élève, de plus en plus complexes, prennent la forme de *défis*, des défis toujours plus grands, maintenant sa *curiosité* en éveil et lui permettant donc, à chaque stade de son cheminement, de se

¹³¹ Des résultats qui se sont améliorés comparativement à ceux obtenus en décembre 2012 (48% contents, 17% neutres). Soulignons par ailleurs que cette question (question #15) s'adressait seulement aux élèves de deuxième cycle.

¹³² En effet, en décembre 2012, 57% des répondants attribuaient leur réussite aux *amis dans la classe* et 61% d'entre eux l'attribuaient également à l'*enseignante*. En mai 2013, l'apport des *amis dans la classe* s'est élevé à 61% et celui de l'*enseignante* à 70%.

réaliser et de s'épanouir en tant que personne, préservant, par le fait même, le *sens* donné aux apprentissages (*intérêt*). C'est aussi à ce moment que l'élève apprend à renoncer aux satisfactions immédiates afin d'accéder à force d'efforts soutenus – d'essais-erreurs – à des satisfactions supérieures d'autant plus significatives (*sentiment d'efficacité personnelle*) : à une motivation de plus en plus *intrinsèque*.

(G. 24) : Ben moi, j'ai, j'ai été fière de ma scène. Je ne me trouvais pas vraiment drôle au début, mais à force de pratiquer, à force d'exagérer pis de faire les choses que tu m'avais demandées de savoir, ça m'a plus amenée vers la réussite (juin 2013, gr. 32-42).

(I.) : Qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête? Au début là, quand je t'ai dit on va faire du clown.

(G. C) : Au début, moi, je savais pas trop quoi faire quand tu m'avais annoncé ça, mais quand tu as commencé à nous expliquer, pis à nous réexpliquer, pis à nous réexpliquer, j'ai réussi à comprendre. Quand qu'on a commencé à pratiquer je me suis dit que peut-être que oui, on pourra réussir. Ouais, je me suis dit que je, qu'on allait réussir.

(I.) : Puis, c'est quoi la chose, finalement, la plus importante en art dramatique, pour toi, pour que tu aies le goût de participer?

(G. C) : Ben moi, j'trouve que ça serait de, ben garder le courage.

(I.) : Mais qu'est-ce qui te permet de garder le courage?

(G. C) : Quand tu te pratiques beaucoup, beaucoup et que tu lâches pas, que tu fais des efforts. On s'améliore de plus en plus (juin 2013, gr. 31).

L'expérience de la *représentation* – moment essentiel de la pratique théâtrale – que nous avons tenue à faire vivre à tous nos élèves aura justement contribué, chez eux, au développement d'un rapport plus positif à l'égard de l'apprentissage (*processus apprendre*)¹³³. Toutefois, c'est auprès des sujets plus âgés que la réussite vécue au terme de cet exercice, faisant suite à plus de dix semaines de travail, a eu le plus

¹³³ Un rapport positif également favorisé, tout au long de l'année scolaire, par les relations s'étant établies au sein du groupe d'appartenance, par la confiance acquise et par les succès ayant ponctué antérieurement leur parcours.

d'impact¹³⁴. Un résultat à l'image du développement affectif de l'enfant. En effet, comme l'explique Georges Amado (1974), écrivain brésilien de l'école moderniste, ce n'est qu'à l'âge de huit ans (2^e année) que le groupe devient aux yeux de ses membres une réalité tangible. C'est ensuite vers l'âge de neuf ou dix ans (3^e et 4^e année) que la constitution du groupe se fortifie, et ce, à travers les activités réalisées : « Il apparaît [alors] des liens affectifs entre les membres. Une conscience sociale prend naissance » (p. 219). Tandis que chez les plus jeunes, le groupe, dans les premiers temps de la scolarisation, est plutôt perçu comme « artificiel et obligatoire ». Bien que certaines affiliations puissent naître, c'est d'abord « le règlement [qui] contraint l'enfant à demeurer dans un collectif » (*Ibid.*, p. 218). Bien qu'un intérêt puisse être éprouvé, le groupe sert d'abord uniquement des finalités utilitaires : « [il] répond à des activités communes faites dans un même but ». L'enseignant y figurant comme la « toute-puissance » (*Ibid.*), le chef vers qui tout converge, ce qui rejoint les préceptes de la *théorie mimétique* de Girard (tel que cité par Delannoy et Lévine, 1997; Ramond, 2005) exposée précédemment (*voir* chap. II, p. 48). Par conséquent, les élèves plus âgés sont davantage conscients et soucieux du regard de l'autre, ce qui peut expliquer, par exemple, l'appréhension, la crainte ou l'insécurité ressenties face à la représentation à venir, mais cela les rend également plus perméables aux commentaires reçus et aux réactions manifestées suite à leur passage sur scène. Et d'ailleurs, le spectacle est, pour plusieurs élèves de deuxième cycle, la réussite la plus importante qu'ils ont vécue en art dramatique et demeure l'un de leurs plus beaux souvenirs.

¹³⁴ Soulignons néanmoins que les élèves de premier cycle qui ont également eu à entreprendre un tel projet (SAÉ s'étalant sur plusieurs semaines et représentation devant public) ont eux aussi admis, dans ce contexte, avoir vécu des réussites. Toutefois, les pairs ou encore le public ne sont pas des arguments qu'ils ont évoqués pour justifier leur satisfaction. Ces derniers avaient une tâche à réaliser – un défi à relever – et ils y sont parvenus, tout simplement. La réussite vécue se justifiait donc ainsi : « J'ai réussi à faire une histoire avec les marionnettes » (R. 12, mai 2013, gr. 21); « J'ai réussi à faire bouger les marionnettes » (R. 20, mai 2013, gr. 12-22).

(I.) : Est-ce que tu es capable de me nommer une réussite que tu as vécue cette année?

(R. 3) : J'ai réussi la pièce de théâtre (mai 2013, g. 32-42).

(I.) : Ça va être quoi ton plus beau souvenir en art dramatique?

(R. 4) : D'avoir fait le spectacle. J'vas m'en rappeler (mai 2013, gr. 32-42).

(I.) : C'est quoi ton plus beau souvenir, tu penses, de cette année en art dramatique?

(R. 9) : C'était quand on a fait le spectacle de clowns (mai 2013, gr. 31).

(I.) : Est-ce qu'il y a des beaux moments que tu as vécus?

(R. 10) : Quand j'ai fait le clown devant, devant tout les autres. Ça c'est un beau souvenir (mai 2013, gr. 31).

Au final, la satisfaction éprouvée au terme d'une telle démarche incite désormais à de nouvelles explorations, et c'est là que les propos de Beauchamp (1984) prennent tout leur sens : « Le théâtre appelle le théâtre » (p. 29). D'ailleurs, le cours suivant les présentations devant public, les élèves du deuxième cycle nous ont demandé, dès qu'ils nous ont aperçue dans le corridor, si nous allions encore faire du clown, et ceux du premier cycle, s'il était possible de retravailler encore la marionnette. Tous voulaient rejouer leur scène, même si leur projet respectif était, dans les faits, terminé. Notons également que durant les semaines précédant les représentations, les élèves arrivaient souvent en classe en sachant déjà ce qu'ils auraient à faire lors de la période. C'est alors que nous avons réalisé que nos élèves de nos différents groupes se parlaient entre eux, en dehors du cours, de ce qu'ils faisaient en art dramatique. Nous avons aussi appris que des élèves du premier cycle s'étaient amusés, au cours d'une période libre avec leur titulaire, à se dessiner avec leur marionnette et que les élèves de deuxième cycle avaient inclus des clowns dans un projet en arts plastiques. Rajoutons que certains élèves se sont présentés dans notre cours avec des marionnettes qu'ils avaient fabriquées chez eux, et cela, afin de présenter des spectacles qu'ils avaient inventés. Et que les élèves travaillant la technique du jeu clownesque ont tous, sans exception, apporté différents éléments de costume de la maison. Bref, il y avait là un enthousiasme manifeste à l'égard de la *représentation* et

des *techniques et savoirs disciplinaires enseignés*; un enthousiasme qui s'est aussi révélé lors des entrevues semi-dirigées individuelles et de groupe.

Voilà comment, finalement, grâce au *plaisir* à la fois individuel et collectif, « le théâtre [– l'art dramatique –] favorise [entre autres] le perfectionnement et le contrôle de soi, la spontanéité, le respect des autres, le goût de l'effort et de la difficulté » (Leplâtre, 1996, p. 155).

Enfin, rajoutons qu'avoir une tâche à accomplir, tout en ayant l'opportunité de ressentir, en même temps, une certaine forme d'amusement, permet d'évacuer la notion d'effort – celle généralement associée au travail scolaire. Car dans une telle situation, le rapport à l'acte d'apprendre devient synonyme de *plaisir*. Et en art dramatique, cela devient entre autres possible, grâce à *la dimension ludique qui singularise les apprentissages*; puisque c'est dans la joie que les élèves apprennent, et parce qu'ils éprouvent de la joie qu'ils aiment et qu'ils souhaitent apprendre. Ainsi, la *pédagogie du jeu*, caractéristique de notre discipline, permet aussi d'intensifier qualitativement le rapport que les élèves développent avec le savoir, et, par le fait même, de susciter leur *désir de savoir*.

(I.) : Est-ce qu'il y a des choses spéciales en art dramatique, des choses qu'on fait juste dans cette classe-là?

(R. 3) : Jouer. C'est important de s'amuser (février 2013, gr. 32-42).

(R. 14) : Dans ma classe, on peut pas s'amuser, mais en art dramatique oui (février 2013, gr. 12-22).

(I.) : Qu'est-ce que ça représente pour toi la période d'art dramatique?

(R. 22) : Ça représente le plaisir (mai 2013, gr. 11).

D'ailleurs, tout au long de l'année scolaire qu'a duré notre étude, nous avons observé que les élèves, lorsque nous privilégions une dynamique de jeu, manifestaient un

engagement plus soutenu, qu'ils demeuraient plus attentifs et qu'ils parvenaient, redisons-le, à s'approprier plus facilement les savoirs disciplinaires. Le fait d'avoir l'impression de jouer amenait les élèves à s'impliquer davantage : leur participation était facilitée et ces derniers atteignaient plus aisément les buts fixés : voilà un bel exemple d'une *pédagogie indirecte*.

(G. D) : Avec notre professeure, on travaille pis toute, dans le cahier, mais avec toi on travaille, mais on s'en rend pas compte, parce que c'est l'fun en art dramatique (juin 2013, gr. 32-42).

Mais les *techniques et savoirs disciplinaires enseignés* ont aussi contribué à faciliter la participation des élèves. En effet, rappelons que l'usage de la marionnette (*voir* chap. III, p. 107) tout comme l'usage du nez rouge, élément de costume symbolique du clown (*voir* chap. III, p. 111), ont l'avantage d'instaurer une distance entre celui qui joue et son personnage, et de permettre à l'élève de ne pas se retrouver alors directement exposé au regard des autres¹³⁵. En ce sens, cet espèce d'anonymat¹³⁶ qui protège les interprètes procure du courage à ceux qui ne se seraient peut-être pas risqués à jouer sur une scène totalement découverte, et facilite ainsi l'implication des plus timides (Bonange et Sylvander, 2013; Hajkova, 1973; Tusseau, 2003).

En résumé, au cœur *du rapport à l'apprentissage et à la réussite*, plusieurs caractéristiques et particularités de l'art dramatique sont sollicitées et les données recueillies ont permis de dévoiler leurs influences respectives sur la perception que les élèves ont de la discipline, et les influences que celle-ci exerce sur leur motivation scolaire.

¹³⁵ Ce qu'offre aussi l'usage du castelet.

¹³⁶ Un anonymat que confère le port d'un masque ou encore le tableau d'ombres. Ainsi, cet avantage caractérise aussi les autres techniques théâtrales inscrites au PFÉQ de niveau primaire et celles inscrites au PFÉQ de niveau secondaire (Gouvernement du Québec, 2001, 2007).

Grâce à un rapport favorable au groupe encouragé par une *pédagogie collective*, l'importance des pairs se révèle encore, mais aussi l'apport indéniable de l'enseignant. C'est grâce à lui que chacun est à même de trouver sa place, de s'accomplir dans l'action, et que l'implication peut ainsi être réellement partagée. On a ici une démarche d'enseignement qui permet à chacun de réaliser des apprentissages et de s'attribuer une part de mérite dans les réussites vécues. Le *sentiment d'appartenance* s'amplifie et l'*estime de soi* s'acquiert.

La *représentation devant public*, défi de taille, mais nécessaire, facilité par le pouvoir que confère le groupe et propice au maintien d'un *désir de savoir*, offre une autre forme de valorisation; c'est l'occasion d'un regard extérieur qui permet de confirmer les idées reçues par les camarades de classe et l'enseignant; et de renforcer la croyance que l'élève a en ses capacités.

Le *statut accordé à l'erreur* jumelé à une *pédagogie de la situation*, tout comme les *techniques et savoirs disciplinaires enseignés* encouragent la participation et la réflexion, permettent des découvertes et incitent à se dépasser. La *dimension ludique qui singularise les apprentissages* liée à une *pédagogie du jeu – active, indirecte, non directive et collective* – est propice au *plaisir*, mais favorise aussi l'acquisition de connaissances. Se crée alors un contexte d'enseignement et d'apprentissage où, grâce à la confiance développée, l'élève acquiert la force et le pouvoir d'agir librement, en misant sur ses ressources et ses stratégies personnelles, et cela, peu importent les situations rencontrées (voir fig. 4.2, p. 164).

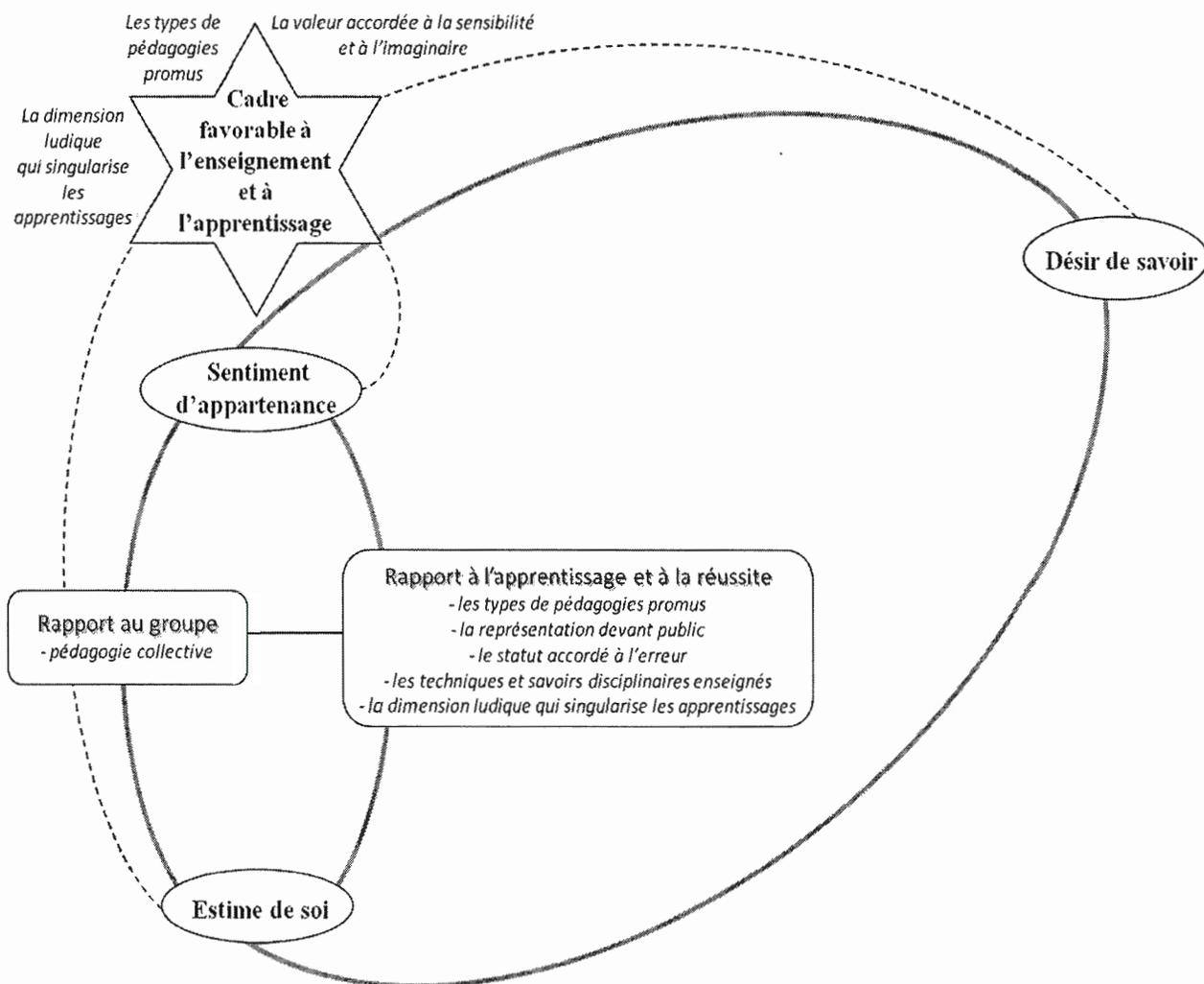


Figure 4.2 La réalité vécue en art dramatique abordée dans une perspective motivationnelle; le rapport au groupe et le rapport à l'apprentissage et à la réussite

L'étude des prochains et derniers rapports, qui définissent le quotidien des élèves dans la classe d'art dramatique, soit le rapport à soi et le rapport à l'enseignement et à l'environnement, nous permettront maintenant d'aborder plus en détail les impacts qu'ont les caractéristiques et particularités de notre discipline sur l'intériorité de l'individu, sur l'élève en tant qu'être en devenir, de même que l'impact qu'elles exercent sur la posture de l'enseignant et sur le contexte d'enseignement.

4.4.4 Le rapport à soi

Comme nous venons de le démontrer indirectement, si l'on se fie aux données recueillies, *le rapport à soi*, que les élèves ont entretenu en art dramatique tout au long de l'année scolaire, a été amené à changer et s'est souvent amélioré. À ce propos, nous avons largement évoqué l'influence du groupe d'appartenance ou encore l'influence du public. Mais la discipline à elle seule, indépendamment du rapport à l'autre, pourrait-elle contribuer, à son tour, favorablement, au développement de *l'amour de soi*, de *l'image de soi* et de la *confiance en soi* des élèves? Ces trois composantes étroitement reliées qui fondent *l'estime de soi* (voir chap. II, p. 49). Car en admettant que *l'estime* se bâtirait essentiellement au contact de l'autre, en étant aimé et accepté par lui, en s'inspirant de ses regards subjectifs et de ses paroles valorisantes, cela ne supposerait-il pas, par le fait même, que cet autre aurait aussi le pouvoir inverse d'affaiblir ce qu'il aurait préalablement contribué à faire naître? Par conséquent, pour que *l'estime* développée puisse persister à travers le temps et que le besoin de reconnaissance et de valorisation, bien qu'essentiel au développement humain, ne devienne pas un besoin maladif, il serait d'autant plus fondamental de veiller à ce que les changements de perceptions qui s'opèreront chez l'élève se fassent également par lui et à travers lui. En ce sens, il faudrait donc s'assurer que l'élève soit en mesure de développer son *estime* en entretenant aussi et surtout un rapport au savoir qui lui permettrait de s'estimer à travers ses yeux à lui, et ce, malgré le fait que le rapport à l'autre puisse être amené à changer. Ainsi, l'art dramatique pourrait-il agir à titre de médiateur entre ce que l'élève est ou perçoit de lui et ce qu'il peut devenir? C'est ce que nous tenterons de démontrer en évoquant à nouveau brièvement ce qui caractérise intrinsèquement les disciplines artistiques et en étudiant les effets qu'ont, sur *le rapport à soi*, *la valeur accordée à la sensibilité et à l'imaginaire*, *la représentation devant public* et *les techniques et savoirs disciplinaires enseignés*.

Rappelons qu'en arts, c'est en misant sur ce qui le définit, sur ce dont il est naturellement porteur, que l'élève se voit offrir la possibilité d'être lui-même : il n'est donc plus obligé d'endosser le rôle que l'on attend qu'il ait, un rôle qu'il s'est vu attribuer, parfois, malgré lui. On a là le point de départ à une revalorisation : le point de départ à une reconstruction d'un *rapport à soi* positif. C'est alors que des changements peuvent s'opérer et que des découvertes sur soi peuvent se faire.

(I.) : Pourquoi tu te trouves bonne en art dramatique?

(R. 1) : Ben, parce qu'avant j'étais gênée, mais maintenant, je suis de moins en moins gênée. Je travaille en équipe, je donne des idées aux autres. J'suis pas, j'ferai pas comme lâcher, pis, pis je trouve que je m'exprime quand même beaucoup. Je participe plus, je donne tout ce que j'ai (février 2013, gr. 32-42).

(I.) : Est-ce que tu as appris des choses sur toi, cette année, en art dramatique?

(R. 9) : Que j'étais drôle des fois, que, que, que j'avais une qualité (mai 2013, gr. 31).

On observe ici un *rapport à soi* évoluant favorablement, ce à quoi contribue également le développement de l'*imagination*, car « l'approche créative n'est pas encombrée des échecs passés » (Barboni, Gache et Ronin, 2003, p. 83). Dynamique, suscitant des allers-retours constants entre le sujet dans le monde et les représentations qu'il s'en fait, l'approche créative lui permet d'interroger autrement son environnement afin de mieux l'appriivoiser; elle ouvre sur de nouvelles expériences tant affectives que cognitives, et c'est dans cette mouvance que se situe l'apprentissage. C'est une démarche qui impose de garder des traces, qui invite à laisser sa propre marque et qui nous fait devenir acteur de notre propre histoire. Voilà comment l'*imagination* favorise l'expression de soi, et de-là, la connaissance de soi des élèves. Un retour sur soi médiatisé par un univers poétique et rassurant, puisque la médiation artistique offre aussi la possibilité d'entreprendre un cheminement personnel teinté d'espérance.

En effet, s'investir dans la réalisation d'une histoire ou d'une séquence dramatique, en plus de se rapprocher du jeu figurant comme une revendication d'indépendance, répond aussi à une demande d'être, à une demande d'actualisation de soi : faire comme si, être momentanément autre pour mieux se trouver, soi. Se projeter dans l'avenir, se représenter de façon anticipée sa destinée ou son agir futur, afin de favoriser un engagement orienté vers la poursuite de ses objectifs.

(R. 2) Admettons, moi je veux être un docteur quand j'suis grande, mais je suis trop petite maintenant pour être un docteur. En cours d'art dramatique, je peux imaginer, parce que l'imagination là c'est vraiment important dans l'art dramatique, pis moi j'peux m'imaginer dans l'art dramatique que je suis un docteur, et que j'ai des chats, parce que j'aime vraiment beaucoup les chats, et les poissons, et que j'ai des enfants, parce que j'aimerai ça avoir des enfants (février 2013, gr. 32-42).

Toutefois, imaginer, créer, c'est aussi sortir du quotidien, être et vivre autrement, saisir sa liberté; c'est « inventer un nouveau monde pour changer celui qui fait souffrir »; c'est « un liant social qui donne espoir aux épreuves de l'existence » (Cyrulnik, 2001, p. 235).

(I.) : Pourquoi tu penses que c'est important l'imagination?

(R. 13) : Parce que quand tu vas être grand, quand tu vas être grand, tu pourras t'imaginer des trucs. Comme moi pis maman, des fois, on joue quand, quand on est dans le salon, ben on fait des trucs imaginaires. Comme si on aurait une maison riche pis on se payerait tatati tatata. Quelqu'un qui aurait pas d'imagination il pourrait pas s'imaginer des choses, pis y penserait rien qu'à la réalité. Pis ça, c'est plate (mai 2013, gr. 21).

En somme, le développement de l'imagination et de la créativité, qui se situe au cœur des apprentissages à réaliser en art dramatique¹³⁷, permet d'accéder à la connaissance, mais il permet aussi à l'élève de construire sa personnalité et son identité; de se

¹³⁷ L'imagination et la créativité se développent surtout à travers l'appropriation de la compétence *Inventer*, mais l'apprentissage des autres compétences disciplinaires y contribue aussi.

réconcilier avec soi, les autres et le monde; de croire et de rêver, lui ouvrant la voie à un horizon infini de possibilités. Une faculté que nous avons tentée d'alimenter chez nos élèves, une faculté qu'ils ont exploitée toute l'année dans différentes situations d'apprentissage (*voir app. C.1, p. 238 et les suivantes*).

D'autre part, en accordant une place centrale à la *sensibilité*, les disciplines artistiques permettent aux participants d'exprimer d'autres émotions que celles appartenant à leur registre habituel. Les élèves ont dès lors l'occasion de développer une foule de savoir-être qu'ils n'ont pas toujours la chance d'acquérir dans d'autres contextes. Justement, en plus d'avoir appris à s'exprimer, à décoder l'autre et leur environnement et à opter pour des attitudes favorables à l'enseignement et à l'apprentissage, les propos des répondants nous ont aussi révélé que ces derniers avaient également appris, par exemple, à être réceptifs à l'égard de leurs camarades, à leur témoigner de l'empathie et de la considération. Et c'est la discipline qui leur aura procuré le sentiment de pouvoir contribuer au mieux-être de leurs pairs, le sentiment de pouvoir améliorer la dynamique de leur groupe, cette entité dans laquelle eux aussi s'inscrivent et cherchent à bien vivre :

(R. 1) : Ben, ben, je trouve ça l'fun, parce que, parce que si admettons, en rentrant, on fait une activité, pis que admettons Marie-Ève, mettons, qu'elle est toute triste ou toute fâchée, pis si admettons on la fait rire, ben c'est l'fun, parce que elle a, a perdu comme la, sa tristesse ou être fâchée, parce qu'on l'a toute enlevée (février 2013, gr. 32-42).

À cause du *plaisir* éprouvé, la discipline devient aussi, au quotidien, synonyme de mieux-être :

(R. 4) : Admettons que t'es fâché, ben tsé, là-bas tu peux t'amuser ou quoi de même (février 2013, gr. 32-42).

(R. 12) : À faire beaucoup de choses. Comme moi quand, quand après le cours qui est fini, je me sens plus contente (février 2013, gr. 21).

L'art dramatique est donc une discipline qui, étant donné le défi que suppose la *représentation*, devient finalement propice à la maîtrise de soi. Car, une fois face au public, l'élève se doit, plus que jamais, de contrôler ses émotions de même que leurs effets (Tusseau, 2003).

(I.) : Une chose que tu as réussie?

(G. 7) : Au spectacle, j'étais stressé, et puis après, je me suis maîtrisé, et puis après ça, ça s'est passé comme il faut (juin 2013, gr. 32-42).

Enfin, soulignons, pour clore la présente partie, l'apport de la démarche d'interprétation sur *le rapport à soi* qu'entretient l'élève en art dramatique. Comme nous l'avons déjà mentionné (*voir* chap. II, p. 63 et chap. III, p. 104), jouer un personnage, c'est se glisser momentanément dans la peau d'un autre, c'est tenter de le comprendre afin de lui donner vie. Ce que l'élève parviendra à faire par identification ou par opposition à sa propre histoire, en relevant assurément les ressemblances, mais aussi et surtout les dissemblances qui se dessinent entre lui et l'altérité. C'est ainsi que le travail d'interprétation contribue à son tour à la connaissance de soi¹³⁸ : c'est en découvrant, au cœur de ce rapport implicite, ce qui est significatif dans ses dissimilitudes avec l'autre que l'élève, obligé de se questionner, de trouver des réponses, de prendre en compte la différence et de l'accepter¹³⁹, a, une fois encore, l'opportunité de mieux se définir¹⁴⁰.

¹³⁸ Un pouvoir révélateur aussi associé au personnage du clown qui permet de donner vie à un autre soi-même à la fois proche et différent de soi : l'occasion de dévoiler des facettes de nous qui demeuraient cachées. *Voir* chap. III, p. 111.

¹³⁹ Un autre exemple de la façon dont l'art dramatique favorise l'ouverture à l'autre et le respect de l'autre : l'apprentissage de la socialisation.

¹⁴⁰ Ce qui n'est pas sans rappeler les propos de Taylor (2011), qui renvoient à son *idéal moral d'authenticité* (*voir* app. A.2, p. 221), rapportés au début du présent travail (*voir* chap. I, p. 20) : « [se] définir consiste à chercher ce qui est significatif dans [notre] différence avec les autres » (p. 52). Mais aussi l'un des fondements de la pédagogie humaniste qui accorde, entre autres, une importance

En résumé, bien que l'apport du groupe ou encore du public ne soit pas négligeable et qu'il ait un impact plus que valable occasionnant des changements réels dans la perception que les élèves ont d'eux-mêmes et de leur potentiel, la discipline théâtrale – la matière enseignée et apprise – aurait elle aussi comme pouvoir spécifique de contribuer à l'essor d'un *rapport à soi* positif. Agissant à titre de médiateur entre ce que l'élève est et peut devenir, c'est l'art dramatique qui participerait alors, cette fois, à l'évolution de l'*amour de soi*, de la *vision de soi* et de la *confiance en soi* de l'élève – de son *estime*; c'est donc en lui, par lui, et à travers lui que ses schèmes de pensées seraient amenés à changer favorablement; ce qui serait d'autant plus significatif. Et cela, grâce aux qualités intrinsèques des disciplines artistiques qui permettent à l'élève, puisqu'elles l'interpellent différemment, de continuer ou de recommencer, d'être ou de redevenir soi-même, de s'accomplir autrement ou de goûter enfin au succès. Grâce à *la valeur accordée à l'imaginaire* qui facilite l'expression et la connaissance de soi. Grâce à *la valeur accordée à la sensibilité* qui rend plus attentif, meilleur et engagé. Grâce à *la représentation devant public* qui apprend la maîtrise de soi. Et grâce *aux techniques et savoirs disciplinaires enseignés* qui aident à mieux se définir.

Ainsi, pour veiller à ce que l'élève développe une *estime de soi* forte qui puisse persister à travers le temps, malgré les aléas du parcours scolaire, il faudrait, en tant qu'enseignant, se préoccuper d'assurer son développement à différents niveaux. C'est-à-dire, permettre aux élèves de recevoir et d'assimiler les rétroactions positives des autres, au sein d'un *cadre favorable à l'enseignement et à l'apprentissage*; les impliquer tous, d'une façon ou d'une autre, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, afin qu'ils parviennent à s'attribuer le mérite de leurs réussites (*sentiment d'efficacité personnelle*); et surtout, favoriser l'évolution d'un rapport à

première à la culture, à la nécessité de favoriser l'ouverture de l'enfant au monde, afin qu'il puisse y trouver sa place, et agir au sein de celui-ci (voir chap. I, p. 19).

l'apprentissage qui leur permettra de s'estimer à travers leurs yeux à eux, en misant, dans notre cas, sur les caractéristiques et particularités de l'art dramatique (voir fig. 4.3).

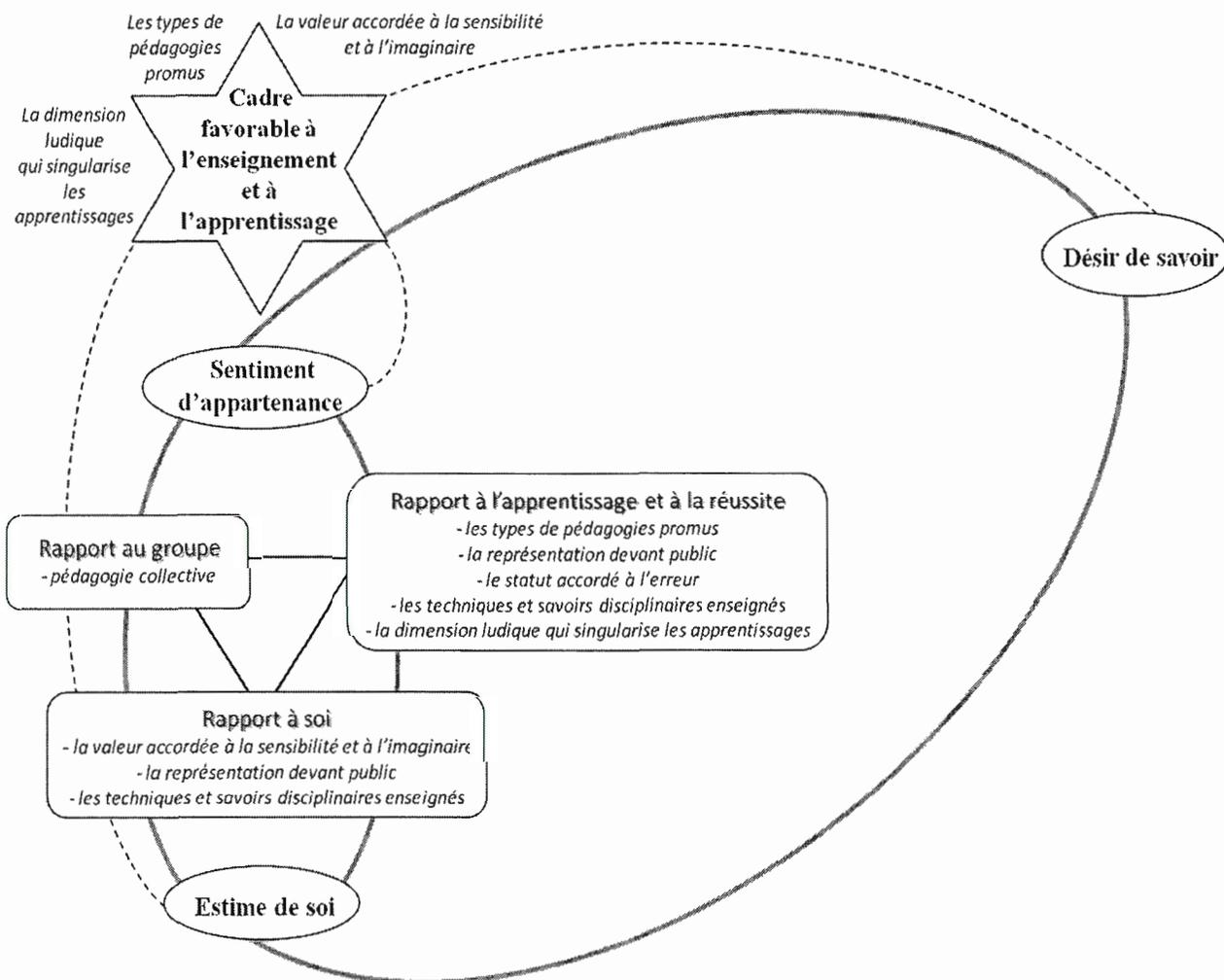


Figure 4.3 La réalité vécue en art dramatique abordée dans une perspective motivationnelle; le rapport au groupe, le rapport à l'apprentissage et à la réussite et le rapport à soi

Dans les pages suivantes, nous terminerons l'interprétation de nos résultats en abordant, cette fois, *le rapport à l'enseignement et à l'environnement*. Nous redécouvrons, à travers de nombreux propos d'élèves, les différents rôles qu'est amené à jouer l'enseignant en art dramatique, ainsi que les différentes pédagogies qui influencent ses actions. Sans les nommer directement, nous découvrirons que les répondants, indépendamment de leur âge et de leur expérience, ont néanmoins été à même d'identifier ce qui caractérise la posture et les approches pédagogiques de l'enseignant dans cette discipline, et d'expliquer en quoi elles se distinguent; et cela, tout en nous faisant partager aussi comment ces derniers perçoivent, dès lors, cet environnement.

4.4.5 Le rapport à l'enseignement et à l'environnement

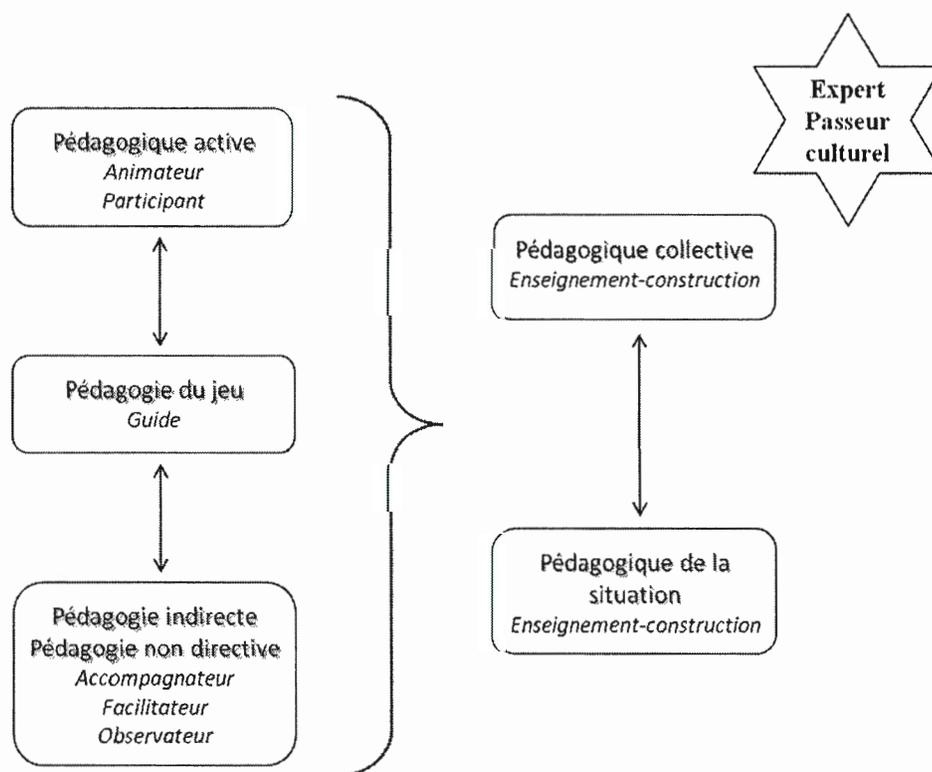


Figure 4.4 La dynamique d'enseignement en art dramatique

En art dramatique, les rôles joués par l'enseignant sont tout aussi nombreux que les types de pédagogies dont il s'inspire. En effet, rappelons-le, ce dernier est à la fois un *expert* et un *passer culturel*, un *animateur* et un *participant*, un *guide*, mais aussi un *accompagnateur*, un *facilitateur* et un *observateur*; des rôles à l'image des différentes pédagogies promues, rôles qui peuvent aisément leur être associés¹⁴¹. Nous avons justement tenté de faire un effort de schématisation (voir fig. 4.4, p. 172), afin de mieux appréhender cette dynamique d'enseignement et afin de mieux parvenir à saisir les influences de celle-ci sur le cheminement de l'élève – sur *sa* dynamique d'apprentissage –. Mais aussi – et c'est là l'un des objectifs de notre recherche – afin ultimement de préciser, en nous appuyant sur les données recueillies, comment enseigner l'art dramatique tout en œuvrant dans une perspective motivationnelle; afin que les enseignants puissent, à partir de-là, en misant sur ce que leur offre leur discipline, bonifier, s'ils le souhaitent, leurs actions et leur pratique pédagogique en ce sens. Voici donc comment les répondants définissent *leur rapport à l'enseignement et à l'environnement* dans la classe d'art dramatique.

Par le biais de la *pédagogie active*, l'élève, dans sa globalité, est invité à prendre pleinement part à l'action : il se voit offrir la possibilité d'*être* et d'*agir*, car sa participation est requise. C'est alors que l'élève s'éveille à tout ce qui l'entoure :

(R. 1) : Quand je suis rendue à l'école, je suis fatiguée, mais avec l'art dramatique ça me fait bouger, penser, pis je suis plus comme en forme (février 2013, gr. 32-42).

(R. 18) : J'aime beaucoup bouger mon corps, pis ça me réveille (février 2013, gr. 12-22).

(R. 23) : On peut bouger et ça me donne des forces (février 2013, gr. 11).

¹⁴¹ Nous avons ciblé, ici, les principaux rôles et les principales pédagogies qui caractérisent la posture et l'approche de l'enseignant en art dramatique – les rôles et les pédagogies les plus souvent évoqués dans la documentation scientifique (voir chap. II, p. 66) – bien que nous soyons consciente que d'autres pourraient se rajouter.

(R. 13) : Il se passe plein de trucs en même temps, il y a de l'action (mai 2013, gr. 21).

Et l'élève en voyant son enseignant – *animateur et participant* – se réjouir, jouer la comédie, oser et se révéler sans crainte¹⁴²; en voyant son enseignant engagé lui aussi, c'est directement à son contact que l'élève apprend, qu'il se rassure et qu'il comprend, par l'exemple, qu'il peut habiter l'*espace*, qu'il peut *s'exprimer* – vraiment –, qu'il peut être *librement* lui-même : on a là une *liberté* qui peut se manifester, soulignons-le, parce qu'un *cadre favorable à l'enseignement et à l'apprentissage* a avant tout été instauré. Se sentir accepter tel qu'il est, devient une occasion, pour l'élève, de développer son *amour* et sa *vision de soi* – son *estime*.

(R. 13) : Mon professeure est plus calme. Toi t'es wou hou! T'es comme moi genre.

(I.) : Ok. Puis toi, tu es comment?

(R. 13) : Moi j'suis pas calme (février 2013, gr. 21).

Par le biais de la *pédagogie du jeu*, de la *dimension ludique qui singularise les apprentissages*, c'est dans la joie qu'on apprend. C'est parce qu'on *s'amuse* et parce que la notion d'effort ne semble pas être associée à la tâche demandée que l'engagement de l'élève est facilité et encouragé. Et c'est grâce à l'enseignant, agissant alors à titre de *guide*, qu'il est possible d'avancer dans le jeu, d'atteindre les objectifs fixés et d'acquérir les savoirs disciplinaires.

(G. 9) : Ici, c'est plus amusant. On peut, parce qu'ici en même temps on travaille, mais en même temps on s'amuse (février 2013, gr. 31).

¹⁴² Notons que ce passage est grandement inspiré des propos des répondants qui ont eu, lors des deux types d'entrevues, à répondre à la question suivante : *Comment c'est un prof en art dramatique?*. Selon eux, l'enseignant en art dramatique doit, entre autres, « être moins sévère, gentil, pis amusant » (R. 22, mai 2013, gr. 11), « être un p'tit peu plus drôle » (R. 1, mai 2013, gr. 32-42), « bien faire son rôle quand il fait la comédie » et « être capable de jouer devant tout le monde » (G. 4, juin 2013, gr. 32-42).

(G. 2) : On travaille en art dramatique, mais c'est comme on a tellement de plaisir qu'on ne réalise pas (juin 2013, gr. 32-42).

Par le biais de la *pédagogie indirecte* et de la *pédagogie non directive*, l'enseignant délaisse consciemment le statut de celui qui impose ou dirige, préférant la posture de celui qui stimule, propose, incite et *motive* : il devient alors à la fois *accompagnateur*, *facilitateur* et *observateur*. Dans un tel contexte, les élèves prennent rapidement conscience qu'en art dramatique « on a le droit de faire plus de trucs que dans la classe » (R. 13, mai 2013, gr. 21); que des attitudes et des comportements impensables ailleurs sont ici tolérés. Toutefois, ceux-ci reconnaissent également les *responsabilités* qui accompagnent cette *liberté*.

(R. 4) : Tu peux rire, tu peux avoir un espace à toi. On peut faire plein de choses comme mimer, bouger, parler ou placoter, on peut rire, s'amuser, mais il faut garder le respect (février 2013, gr. 32-42).

Cette liberté traduit la confiance et la reconnaissance que manifeste l'enseignant à l'égard de ses élèves. En ce sens, elle devient motivante et incite au travail.

(I.) : Qu'est-ce qui est différent?

(R. 10) : Les ordres dans la classe. On, on reçoit souvent des ordres de faire, de travailler toute. Dans la classe, dans la classe d'art dramatique, on a moins d'ordres.

(I.) : Travaillez-vous quand même?

(R. 10) : Oui (mai 2013, gr. 31).

Et cette approche pédagogique se révélerait peut-être même, au final, moins intimidante :

(G. 4) : Ici, c'est que la professeure, est genre pas toujours fixée vers nous là.

(G. 7) : Ça c'est vrai.

(G. 4) : Et en classe ben tsé la professeure, elle te regarde, avec des papiers là, comme si elle va nous checker si on ne fait pas une erreur, pis écrire là ou pour la rencontre de parents, tsé (février 2013, gr. 32-42).

En étant d'abord *animateur* et *participant*, l'enseignant en art dramatique se positionne comme un modèle (modelage). En devenant ensuite un *guide*, il conseille et oriente, chapeautant l'action en cours (pratique guidée). Et finalement, en se faisant *observateur*, il peut être à l'affut des manifestations de ses élèves, s'adapter en conséquence et répondre à leurs besoins, c'est ainsi qu'il les *accompagne*, et qu'il incarne, à travers une *liberté protégée* et *surveillée* (voir chap. II, p. 70-71), le rôle de *facilitateur* (pratique autonome). Ici, l'enseignant propose un cheminement où, au cœur de sa relation à l'élève (*processus former*), il peut l'aider, le supporter et lui accorder du temps¹⁴³ pour mieux l'amener à s'appropriier le savoir (*processus apprendre*). Et cela, tout en respectant son *besoin d'autodétermination*, tout en sollicitant son *intérêt*, favorisant ainsi son *désir de savoir*.

L'essence de la pédagogie ici illustrée repose sur le groupe, où l'implication demeure partagée, où l'enseignement se construit : on a là une *pédagogie collective*. Et dans ce contexte, l'élève reconnaît alors le *droit de parole*¹⁴⁴ et par conséquent le *pouvoir décisionnel* qui lui sont accordés, contrairement à ce qu'il vit ailleurs :

(G. 24) : Ici, on peut discuter, alors qu'en classe il faut toujours être en silence (février 2013, gr. 32-42).

(G. 24) : Comme par exemple, tu as laissé changer de rôle (juin 2013, gr. 32-42).

¹⁴³ Des actions que les répondants ont reconnues : « Ben, l'enseignant en art dramatique, c'est une personne qui est capable de, de, de supporter les enfants, qui aime les enfants » (G. 1, juin 2013, gr. 32-42); « Tu prends vraiment beaucoup de temps pour expliquer à notre classe » (R. 2, mai 2013, gr. 32-42); « On a beaucoup pratiqué, tu nous as aidés, pis on les a fait rire » (G. D, juin 2013, gr. 32-42).

¹⁴⁴ Le *droit de parole* dont il est question ici renvoie à la *liberté* donnée à l'élève, ce que sous-tend une *pédagogie* à la fois *collective* et *non directive*; mais ce *droit de parole* renvoie aussi à l'essence même du théâtre qui est, comme l'écrivait Beauchamp (1997), parole publique. Voir à ce sujet chap. II, p. 65.

(G. C) : Oui, parce qu'on pouvait décider nos personnages, on pouvait décider comment, comment on aimerait être (juin 2013, gr. 31).

C'est en ayant lui aussi un réel rôle à jouer que l'élève parvient à établir des liens entre les activités proposées et ce qui l'individualise – ses valeurs, ses buts, ses besoins –, c'est là qu'il apprivoise le savoir, qu'il lui donne un sens et que son appropriation devient véritablement justifiable; parce que l'élève se réalise et s'épanouit – une motivation de plus en plus *intégrée*, une motivation de plus en plus *intrinsèque* –, ce à quoi contribue également le sentiment d'appartenir à un groupe solidaire.

La *pédagogie de la situation* où tout ce qui est vécu en classe, dans l'instant, est susceptible de devenir matériel didactique, source innombrable de *découvertes* et de *possibilités*, permet que se révèle toute la *valeur accordée à la sensibilité et à l'imaginaire*. L'élève a, une fois encore, l'occasion de *s'ouvrir* à soi, aux autres et à son environnement; de manifester, de vivre et de partager sa *créativité*; de jouir de sa *liberté*, dans le jeu; de prendre des risques et de parfois se tromper – le droit à *l'erreur*.

(R. 5) : On peut faire n'importe quoi là, mais presque. Ben si ça aurait rapport avec un truc qu'on fait là. Comme, à mettons que quelqu'un escalade une montagne, ben là tu pourrais monter sur des chaises empilées comme une chaise là, après ça deux chaises empilées, trois chaises, quatrième chaise, pis là monter.

(L.) : Ça veut dire que tout est permis?

(R. 5) : Ouais, tant que ça a rapport avec ce qu'on fait là (février 2013, gr. 32-42).

En somme, les nombreuses pédagogies et rôles qui leur sont sous-jacents permettent d'encadrer la démarche d'enseignement et d'apprentissage, d'assurer une progression dans le cheminement de l'élève et de faciliter l'expression et l'implication de chacun.

Mais c'est aussi au sein de cette démarche que les différentes caractéristiques et particularités de l'art dramatique se révèlent et se manifestent; et pour être à même d'en tirer profit, l'enseignant, afin de respecter aussi la richesse de sa matière et de son mandat, doit, en tout temps, agir tel un *expert* et un *porteur culturel* soucieux de transmettre les *techniques et savoirs disciplinaires*. Rajoutons que la réalité vécue dans le présent contexte se doit d'être abordée globalement, car les différents éléments qui la composent se manifestent simultanément, d'où l'emploi du mot dynamique : les pédagogies – un *enseignement* – et les rôles – un *enseignant* – mis de l'avant en art dramatique forment donc un tout indissociable (voir fig. 4.5).

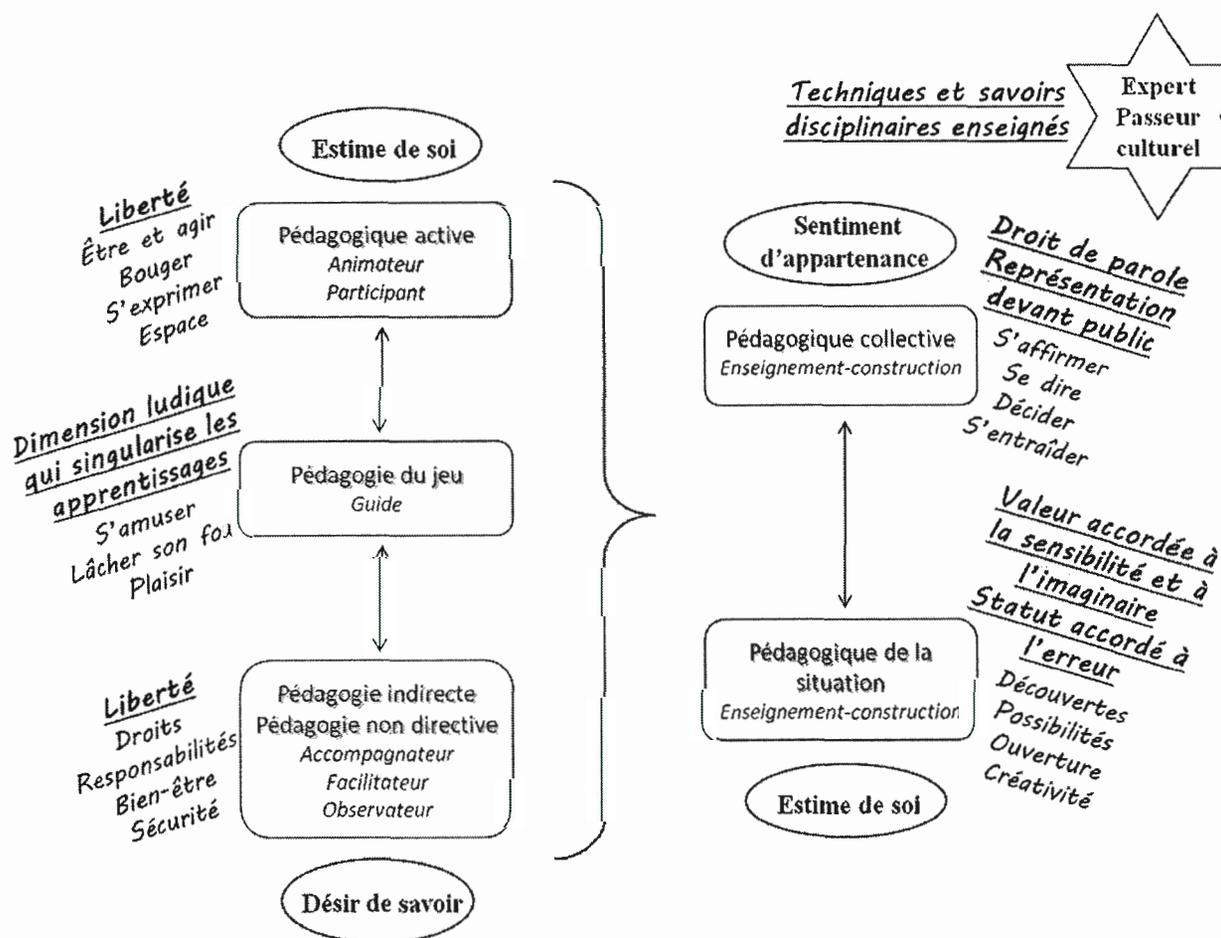


Figure 4.5 La dynamique d'enseignement et d'apprentissage en art dramatique

Par ailleurs, grâce aux dessins qu'ont eu à réaliser les différents répondants, nous avons aussi pu mieux saisir la nature du rapport que ces derniers ont entretenu à l'égard de l'enseignement et de l'environnement en art dramatique.

Les dessins libres réalisés par les élèves de premier cycle, qui avaient, rappelons-le, à se représenter dans un lieu de l'école où ils se sentaient bien, nous ont surtout permis de découvrir l'importance qu'ont les spécialistes dans la vie scolaire des élèves, même si le temps passé avec qu'eux n'est, dans la plupart des cas, que d'une heure par semaine. En effet, en décembre 2012, 50% des 38 répondants concernés¹⁴⁵ se sont dessinés en classe de spécialistes – en éducation physique, en arts plastiques ou en art dramatique – tandis que 39 % d'entre eux se sont dessinés dans la cour de récréation et 11% d'entre eux dans leur classe respective. Des résultats qui sont demeurés plutôt semblables en juin 2013, alors que 41 répondants étaient cette fois concernés : 41% des élèves se sont cette fois représentés en classe de spécialistes, 46% d'entre eux dans la cour de récréation et 7% d'entre eux dans leur classe respective¹⁴⁶. De plus, mentionnons que les élèves se sont dessinés, la plupart du temps, avec un ami ou encore avec un ami et un adulte. En décembre 2012, sur les 12 adultes figurant dans les dessins réalisés, 10 étaient des spécialistes et 2 d'entre eux étaient des titulaires. Et en juin 2013, sur 14 adultes figurant dans les dessins, nous retrouvons alors 12 spécialistes et 2 titulaires. Ainsi, les spécialistes tout comme leur environnement d'enseignement et d'apprentissage respectif contribuent au bien-être des élèves, et, par le fait même, au développement de leur *sentiment d'appartenance* à l'égard de leur milieu (voir app. E.1, p. 299).

¹⁴⁵ Notons que notre échantillon d'élèves de premier cycle est constitué de 42 sujets. Toutefois, certains d'entre eux n'ont pas souhaité réaliser le dessin libre, c'est ce qui explique les changements dans le nombre de participants.

¹⁴⁶ Notons que 6% des répondants, malgré les consignes données, se sont dessinés en dehors de l'école, ce qui explique le 6% manquant.

(I.) : Pourquoi tu aimes l'art dramatique?

(R. 13) : Parce que je me sens en sécurité.

(I.) : Ok. Puis, dans ta classe, tu te sens comment?

(R. 13) : Normale (mai 2013, gr. 21).

(I.) : Comment tu te sens dans la classe en art dramatique?

(R. 14) : Bien.

(I.) : Tu te sens bien. Est-ce que tu te sens bien partout dans l'école?

(R. 14) : Non, pas partout.

(I.) : C'est où que tu te sens bien? Les endroits où tu te sens bien, c'est où?

(R. 14) : En art dramatique, en éducation, et en arts plastiques (mai 2013, gr. 12-22).

En ce qui a trait aux spécificités du *contexte de classe* et de l'*organisation de l'espace* en art dramatique, ce sont les dessins des élèves de deuxième cycle qui s'avèrent les plus révélateurs, car contrairement aux plus jeunes, ceux-ci ont eu d'emblée à se représenter dans la classe d'art dramatique, mais aussi dans leur classe respective et dans la cour de récréation, et à nous faire part, entre autres, des différences qu'ils percevaient entre ces trois lieux. Dans leur classe respective, ce sont les notions de travail, d'efforts et d'évaluation que les répondants ont mises en évidence. Et en art dramatique, ce sont les techniques théâtrales, la représentation et le jeu qui ressortent davantage. Dans leur classe, les élèves sont statiques et ils figurent souvent seuls dans l'espace, tandis qu'en art dramatique, on les voit en mouvement siégeant en grande majorité aux côtés de leurs pairs. Enfin, ces dessins nous ont aussi appris que les élèves étaient parvenus à assimiler les repères que nous avons, dès le début de l'année, tentés d'instaurer, car la distinction entre l'espace d'enseignement et l'espace de jeu y est particulièrement visible. Plusieurs répondants ont dessiné le cercle où nous nous retrouvions en début et en fin de période, les symboles dessinés au sol, ainsi que les règlements de classe et notre système d'émulation (*voir app. E.2, p. 304*).

Lorsque nous avons analysé et interprété les dessins des répondants, nous nous sommes contentée de décrire ce que nous étions à même de distinguer clairement. Par

contre, certains dessins évocateurs ont attiré notre attention. Nous avons alors demandé à ceux et celles les ayant dessinés de nous les expliquer afin de respecter ce que les élèves avaient cherché à nous communiquer. C'est là que nous avons découvert que, pour certains, l'art dramatique contribuait au développement d'un rapport à l'école plus positif (*voir app. E.3, p. 309*)¹⁴⁷.

C'est finalement au cœur *du rapport à l'enseignement et à l'environnement* que les différentes caractéristiques et particularités de l'art dramatique – mises de l'avant ici et là dans les rapports précédents – se dévoilent et se cristallisent tour à tour, convergeant vers un même but, permettre des apprentissages; mais aussi, en même temps permettre de *motiver l'élève*. Ces caractéristiques et particularités sont celles que les 65 sujets de l'étude ont identifiées : celles qui, selon eux, ont été *les plus* influentes sur leur cheminement à la fois artistique, scolaire et personnel (*voir fig. 4.6, p. 182*).

¹⁴⁷ Notons qu'il est possible de consulter, en annexes, deux exemples de ces dessins auxquels nous avons joint l'explication donnée par les répondants concernés, afin de comprendre justement pourquoi l'art dramatique aura été jusqu'à contribuer, dans leur cas, au développement d'un rapport à l'école plus positif.

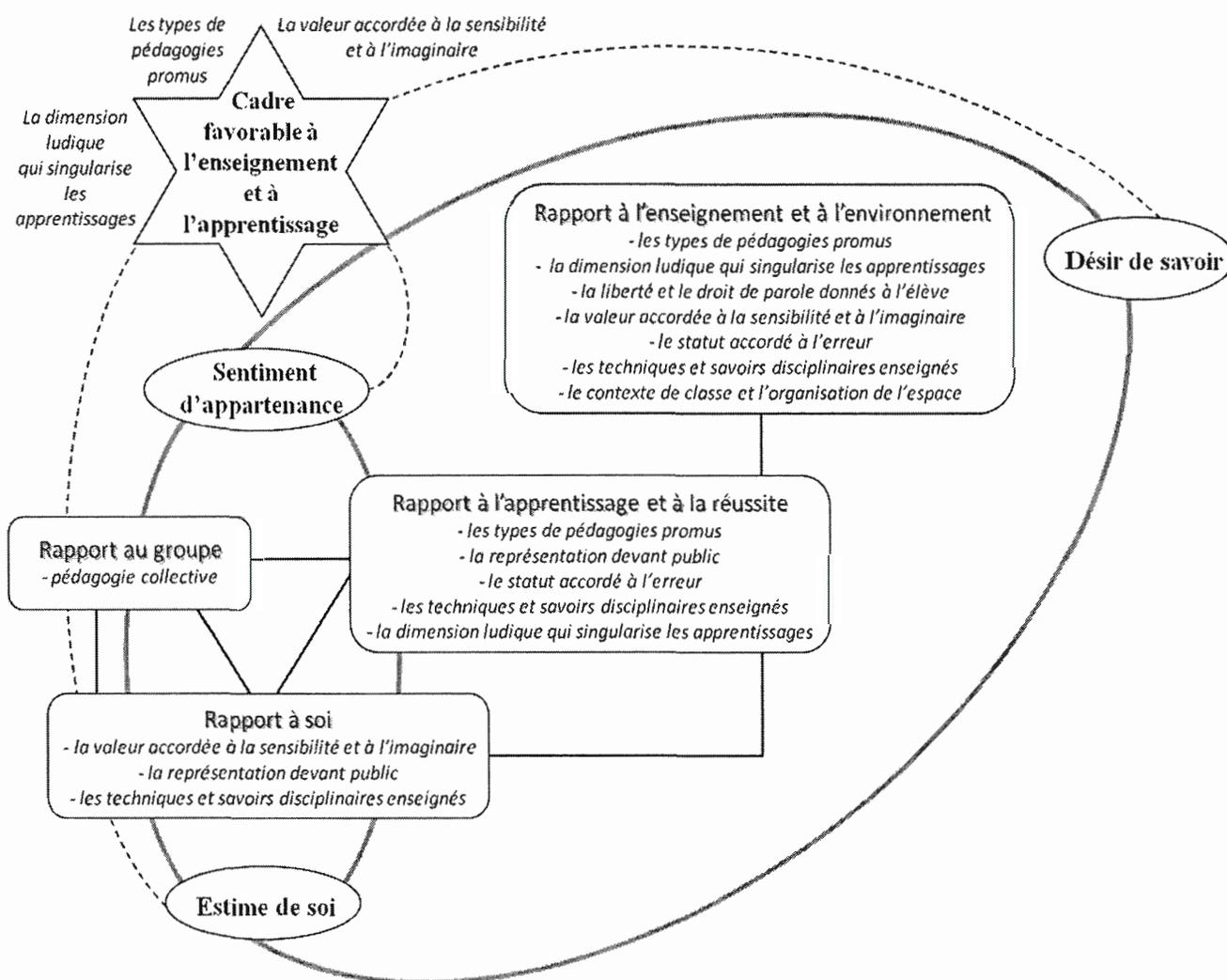


Figure 4.6 La réalité vécue en art dramatique abordée dans une perspective motivationnelle; le rapport au groupe, le rapport à l'apprentissage et à la réussite, le rapport à soi et le rapport à l'enseignement et à l'environnement

Au sein du présent rapport, l'estime de soi se fortifie. Reconnu et accepté, à travers la liberté et le droit de parole donnés; rassuré et encouragé, étant donné le statut accordé à l'erreur, c'est là que la confiance en soi grandit. Accueilli tel qu'il se présente, invité à exploiter et à réaliser son plein potentiel, à devenir créateur et

découvreur d'une histoire en devenir, à travers *la valeur accordée à la sensibilité et à l'imaginaire*, c'est là que la *vision de soi* se transforme et que *l'amour de soi* s'apprend. Ce qui explique sans doute que plus de 95% des répondants, tant en décembre 2012 qu'en mai 2013, ont affirmé aimer l'art dramatique¹⁴⁸.

Au sein du présent rapport, le *sentiment d'appartenance* se perpétue. L'individu sert le groupe et le groupe, l'individu : chacun étant investi d'un rôle précis. Le pouvoir ressenti est ainsi décuplé, mais aussi parce que des occasions signifiantes sont données de le mettre à profit; comme *la représentation devant public*. Et tout cela, grâce à une pédagogie riche de postures et d'approches – les différents *types de pédagogie promus* – qui se distinguent. Voilà comment la classe d'art dramatique devient véritablement un lieu à part dans l'institution : *une organisation de l'espace et un contexte de classe inhabituels*, mais novateurs et formateurs. Cette classe désignée par certains comme « la loge des enfants » (R. 2, mai 2013, gr. 32-42), « le paradis version clownée » (R. 8, mai 2013, gr. 31), ou encore « la cachette magique » (R. 15, mai 2013, gr. 12-22). Un lieu que certains considéraient même comme leur chez-soi : « Moi, ici, je me sens comme si c'était ma vraie maison » (G. C, février 2013, gr. 31).

Et c'est parce que le *désir de savoir* est dès lors sollicité – à travers également *la dimension ludique qui singularise les apprentissages et les techniques et savoirs disciplinaires enseignés* – que certains y voient, dans la motivation perçue à l'égard de la discipline, une raison aussi d'aller à l'école : « L'art dramatique c'est juste ça que j'aime dans l'école » (R. 3, février 2013, gr. 32-42); « c'est juste ce cours-là qui m'apporte de la joie » (R. 4, février 2013, gr. 32-42); « la meilleure affaire dans l'école c'est l'art dramatique » (R. 8, février 2013, gr. 31).

¹⁴⁸ Voir la question #6 (1^{er} cycle) et la question #9 (2^e cycle) dans le premier questionnaire. Voir la question #8 (1^{er} cycle) et la question #11 (2^e cycle) dans le second questionnaire.

Mais pourquoi est-ce au sein de ce rapport que les caractéristiques et particularités de l'art dramatique sont les plus manifestes? Car ce n'est qu'en les exploitant volontairement et consciemment dans son enseignement – ce que nous avons fait dans le cas de notre recherche –, qu'il est alors possible, seulement, d'en tirer véritablement profit. Cependant, ce que les résultats obtenus nous apprennent aussi, c'est qu'il n'est pas nécessaire de révolutionner notre approche de la discipline théâtrale pour faire de notre enseignement une alternative aux problématiques motivationnelles de nos élèves. Il suffit de miser ce qu'elle nous offre déjà, de maximiser ses potentialités – potentialités maintenant mieux cernées – et de comprendre la dynamique qui s'opère alors – dynamique désormais schématisée. Conséquemment, si l'élève et le groupe peuvent également influencer le développement de l'*estime de soi*, du *sentiment d'appartenance* et du *désir de savoir* des uns et des autres, c'est parce que l'enseignant, à travers la démarche d'enseignement et d'apprentissage proposée, leur aura donné les moyens de le faire.

Par ailleurs, l'interprétation des résultats de notre recherche, à travers les différents rapports qui définissent le quotidien des élèves en art dramatique, nous a aussi amenée à réinterroger, dans une perspective motivationnelle, l'articulation et le rôle des composantes (*savoir, enseignant, élèves*) et processus (*enseigner, former, apprendre*) en œuvre au cœur de la situation pédagogique; et à réinterroger, par le fait même, le classique schéma du *triangle pédagogique* (voir chap. II, fig. 2.1, p. 43) du pédagogue Jean Houssaye (1988, 2005a, 2005b).

4.4.6 La situation pédagogique questionnée

Nous avons réalisé qu'il n'y aurait peut-être pas, finalement, de processus pédagogique plus favorable qu'un autre au développement de la motivation scolaire

des élèves, et que chacun d'eux aurait, au contraire, une importance cruciale et non hiérarchisable dans l'atteinte d'un tel objectif. À ce propos, rappelons que Houssaye (2005b), bien qu'il reconnaisse et qu'il démontre que la motivation soit fonction de chaque processus pédagogique, affirme néanmoins ceci : « la question de la motivation, parce qu'elle tient au rapport que l'élève entretient avec le savoir, s'inscrit indéniablement dans le processus "apprendre" » (p. 223-224); rajoutant qu'il s'opèrerait alors « une décentralisation de l'affectif vers le cognitif » (*Ibid.*, p. 229). Une thèse à laquelle nous nous sommes ralliée au début de notre projet de recherche (voir chap. II, p. 46). Car il est vrai que l'implication des élèves dépend *beaucoup* de la nature des rapports qu'ils entretiennent avec l'apprentissage; de l'intérêt qu'ils manifestent à l'égard de la discipline. Mais cet intérêt ne peut naître et se développer, chez les élèves, que si seulement ces derniers ont la possibilité de s'accomplir et de s'épanouir à travers elle¹⁴⁹.

En effet, plus l'élève parvient à établir des liens entre ses activités et ce qui le définit (valeurs, buts, besoins), plus son identité est à même de se consolider (*amour* et *vision de soi*), et plus le sens qu'il donne à son existence est à même de se fortifier (*confiance en soi*¹⁵⁰) : un sens qui émanant de lui et qui en se prolongeant dans ses apprentissages en vient à légitimer leur appropriation; ce que nous avons souligné maintes fois dans la présente partie de notre travail. On a là une motivation *extrinsèque* (régulations¹⁵¹ *identifiée* et *intégrée*) où le choix de s'engager, beaucoup plus réfléchi – donc moins conditionné – mène peu à peu à une motivation plus *intrinsèque*. Ainsi, le rapport à l'apprentissage – le *processus apprendre* – ne renverrait pas qu'à un rapport objectal au savoir, qu'à une simple « interaction sujet-

¹⁴⁹ Voir, à ce propos, la présentation du *continuum d'autodétermination* de Deci et Ryan (tel que cité par Fenouillet, 2012) chap. II, p. 39.

¹⁵⁰ Rappelons, une fois encore, que l'*amour de soi*, la *vision de soi* et la *confiance en soi* sont les différentes constituantes qui fondent l'*estime de soi*. Voir chap. II, p. 49.

¹⁵¹ Pour obtenir les définitions de ces régulations associées à l'évolution de la motivation *extrinsèque*, voir chap. II, p. 40.

objet » (*Ibid.*), mais bien à un processus intimement lié à l'*estime de soi*. D'ailleurs, les succès et les échecs que l'élève rencontre lors de son parcours scolaire, qui façonnent le lien qu'il développe face à l'acte d'apprendre, mettent aussi continuellement en jeu son *amour de soi*, sa *vision de soi* et sa *confiance en soi*, dans chaque situation où il se voit confronté à la nouveauté, à l'inconnu, ou à l'incertitude (Marsollier, 2012). Autrement dit, au cœur du *processus apprendre*, dans son rapport à l'apprentissage, l'élève, en étant confronté à de nombreux défis et en ayant l'occasion de prendre part à des activités qui répondent à ses ambitions ou à ce qu'il juge valable ou important, voit son *estime* mise à l'épreuve, mais peut aussi la développer; ce que nous avons justement démontré, à plusieurs reprises, à travers *le rapport à l'apprentissage et à la réussite, et le rapport à soi*.

D'autre part, rappelons également que Houssaye (2005b) attribuait au *processus former*, l'axe enseignant-élèves, l'essentiel de la motivation inscrite dans l'ordre de la relation : là où les besoins des élèves peuvent être manifestés et comblés. Par contre, le *sentiment d'appartenance*, ce sentiment d'identité, de différenciation et de reconnaissance, ce besoin d'appartenir à une collectivité, ne peut devenir vraiment significatif que dans l'action : que dans le rapport à l'apprentissage (*processus apprendre*). Effectivement, si l'élève sent qu'il fait partie d'un groupe, qu'il est respecté, qu'il peut communiquer et partager, s'ouvrir et recevoir, c'est qu'il aura tissé des liens avec les autres, des liens qui se seront solidifiés à travers différentes tâches, différents projets. Puis, si les pairs fournissent à l'élève des rétroactions, c'est souvent sur son travail, sur ses productions qu'elles porteront, sur sa maîtrise des compétences et des savoirs disciplinaires, venant confirmer ses acquis et ses difficultés – un autre lien possible avec le développement de l'*estime*. Et s'il sent qu'il peut aider et se faire aider au besoin, c'est qu'il aura préalablement expérimenté l'entraide. Dès lors, c'est au contact de l'autre, mais aussi au contact de l'autre dans sa relation au savoir, que l'élève peut développer ce sentiment et en mesurer les

effets : individualisation et socialisation devenant complémentaires; ce que nous avons justement démontré, à plusieurs reprises, à travers *le rapport au groupe et le rapport à l'apprentissage et à la réussite*. C'est donc dire que le *processus apprendre*, grâce à la dynamique qu'il sous-tend, pourrait lui aussi s'inscrire en partie dans l'ordre de la relation¹⁵².

Ainsi, au regard de ce que nous venons d'expliquer, nous pourrions affirmer que le *processus former* et le *processus apprendre*, se chevauchant constamment, agiraient simultanément et seraient donc interdépendants. Par conséquent, ce ne serait pas en s'inscrivant d'abord dans l'un (*processus former*) et ensuite dans l'autre (*processus apprendre*) qu'il serait possible d'œuvrer dans une perspective motivationnelle – ce que nous avons affirmé au départ et ce que nous avons cru faire (*voir* chap. II, p. 44). Et bien que le *processus former* renvoie dans sa description formelle à la relation et le *processus apprendre*, au savoir, la dimension affective ne serait pas, pour autant, le propre de l'un, et la dimension cognitive, pour autant, le propre de l'autre : ces deux processus seraient tous deux porteurs d'une dimension affective (leur impact respectif sur l'*estime de soi* et le *sentiment d'appartenance*). Et comme ce qui les lie, c'est l'apprentissage (comment je parviens à m'approprier le savoir, comment l'autre perçoit ma maîtrise de celui-ci et comment il m'aide à le maîtriser), ils seraient aussi tous deux porteurs d'une dimension cognitive. En d'autres termes, le *processus former*, qui engage l'enseignant, les élèves et le groupe, ce processus auquel nous avons associé initialement l'*estime de soi* et le *sentiment d'appartenance* (*voir* chap. II, p. 48) ne serait pas le seul processus à favoriser leur existence : le *processus apprendre* y contribuerait lui aussi. D'où la réelle importance, si nous souhaitons favoriser le développement, chez nos élèves, de leur

¹⁵² Ce qui explique l'influence importante du rapport au groupe dans le rapport à l'apprentissage et à la réussite que les élèves ont entretenu en art dramatique. Et c'est ce qui explique par le fait même que nous ayons débuté l'étude *du rapport à l'apprentissage et à la réussite* à travers *le rapport au groupe*. *Voir* chap. IV, n. 123, p. 149.

motivation scolaire, de ne pas s'en tenir qu'à une seule approche pédagogique, mais de tenter plutôt de varier nos interventions, afin que leur comportement puisse être régulé de différentes façons. Et malgré le fait que ce soit au cœur du *processus apprendre* que l'élève ait l'opportunité d'établir des parallèles entre ce qui l'individualise et ce qu'il lui ait proposé comme apprentissages – une motivation plus *intrinsèque* –, la motivation, comme l'expliquent Deci et Ryan (tel que cité par Fenouillet, 2012), s'inscrit, souvenons-nous, dans un *continuum* (voir chap. II, tabl. 2.1, p. 39), un processus continu et progressif : les régulations externes (*externe* et *introjectée*¹⁵³) seraient, en ce sens, toutes aussi significatives et essentielles, car c'est grâce à elles que les expériences vécues pourraient, au fil du temps, être intégrées par le sujet.

Puis, le *processus enseigner*, quant à lui, ne tient pas non plus la place que nous lui avons attribuée au départ (voir chap. II, p. 45). Loin d'être subordonné aux deux autres processus, nous croyons juste d'affirmer, maintenant, en nous basant sur ce que nous avons découvert, entre autres dans *le rapport à l'enseignement et à l'environnement*, qu'il est plutôt omniprésent et essentiel. Toutefois, selon Houssaye (2005b), le *processus enseigner* pourrait « favorise[r] le mécanisme de la démotivation » (p. 226), car en se focalisant sur le rapport privilégié enseignant-savoir, il négligerait de prendre en compte la diversité des capacités individuelles des élèves et négligerait d'aménager des conditions et des rythmes de progression spécifiques nuisant au bon fonctionnement de chacun. Mais si on appréhendait ce processus autrement ? Si, sans être celui qui permette de découvrir les besoins des élèves, le *processus enseigner* était celui qui permettait de les considérer et d'y répondre ? Et si c'était, au contraire, parce que l'enseignant entretenait justement un rapport privilégié avec le savoir, sachant exploiter les potentialités et les possibilités

¹⁵³ Pour obtenir les définitions de ces régulations associées à l'évolution de la motivation *extrinsèque*, voir chap. II p. 39.

que lui offre sa discipline, qu'il parvenait à trouver comment adapter au mieux ses postures et ses approches, qu'il parvenait à choisir la meilleure démarche pédagogique à adopter? Le *processus enseigner* permettrait alors de répondre aux aspirations personnelles des élèves, à leurs besoins et à leurs exigences, favorisant, chez eux, un plus grand engagement, une plus grande ouverture aux expériences disciplinaires et un meilleur ajustement de soi. Le *processus enseigner* permettrait alors de susciter leur *intérêt*, de leur accorder une *liberté* et de les mener vers la *réussite*, favorisant, chez eux, l'autodétermination, l'auto-découverte et l'auto-apprentissage. Bref, leur *désir de savoir*. Dans cette perspective, le *processus enseigner* serait lui aussi dépendant et interrelié aux deux autres processus pédagogiques : c'est en prenant en considération ce qui est nécessaire à l'élève, dans le *processus former*, que l'enseignant pourrait ensuite, dans le *processus enseigner*, faire les choix qui s'imposent, en offrant la possibilité à l'élève de s'accomplir et de s'épanouir dans son rapport à l'apprentissage, dans le *processus apprendre*.

Cependant, pour Houssaye (2005a), toute pédagogie est « l'articulation de la relation privilégiée entre deux sujets sur l'exclusion du troisième terme » (p. 16). Ce qui signifie, comme nous l'avons exposé plus tôt (*voir* chap. II, p. 43-44), que tout modèle pédagogique, quel qu'il soit, favoriserait principalement l'un des trois processus présentés. Et même si chaque modèle pédagogique était apte néanmoins à intégrer l'un des deux processus annexes au sien, lequel jouerait, à ce moment-là, un rôle compensatoire, cette situation n'empêcherait pas pour autant qu'un des trois processus demeure, dans tous les cas, quelque peu lésé¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Précisons ceci. Houssaye (2005a) écrit que tout processus pédagogique « loin d'être univoque [...] admet en son sein des pratiques pédagogiques différentes selon la part faite à chacun des deux axes annexes » (p. 22). Toutefois, il ajoute « que les familles pédagogiques sont d'abord constituées par la structure qui les constitue » (*Ibid.*). C'est pourquoi, tout en s'inscrivant principalement sur un axe, les diverses pédagogies finiraient généralement par intégrer plus aisément **un des deux autres processus annexes au leur**. Autrement dit, elles auraient plutôt tendance à attribuer une place compensatrice à **un seul des deux processus exclus**.

Évidemment, nous ne pouvons pas prendre position en ce qui a trait aux autres disciplines, mais se pourrait-il que ce modèle de situation pédagogique, qui impose et fixe d'emblée des hiérarchies, des priorités et des jeux de pouvoir, ne permette pas de bien traduire la dynamique d'enseignement et d'apprentissage vécue en art dramatique, telle que nous l'avons dépeinte, lorsque ses caractéristiques et particularités sont mises de l'avant? Cette dynamique à laquelle se joint une réalité autre, mais conjointe, celle du développement motivationnel des élèves qui peut s'opérer en parallèle? Se pourrait-il alors que la situation pédagogique dans cette discipline se vive autrement?

Considérant l'importance accordée à l'élève, au groupe et à l'enseignant en art dramatique, afin de favoriser la motivation scolaire et d'assurer le succès de l'enseignement donné; et considérant la diversité des rôles que l'enseignant est amené à jouer dans ce contexte, nous proposons donc d'appréhender la situation pédagogique comme un processus plutôt cyclique, un tout interconnecté où se révéleraient les liens qui unissent le *processus former* et le *processus apprendre*, ainsi que l'indispensabilité du *processus enseigner*. Il ne serait donc pas question, ici, de *trois processus distincts aux logiques exclusives*¹⁵⁵, mais bien de trois processus interdépendants aux logiques inclusives. La situation pédagogique ne se traduirait donc pas comme une relation entre deux de ses composantes au détriment d'une troisième, mais bien comme des relations entre deux de ses composantes au profit d'une troisième (*voir* chap. II. p. 42).

Dans sa relation à l'élève, l'enseignant (*processus former*) apprend à connaître ce dernier, afin de favoriser sa relation à l'apprentissage (*processus apprendre*), se

¹⁵⁵ En effet, à ce propos, Houssaye (2005a) écrit ceci : « Une fois installé dans un processus, on ne peut en sortir de l'intérieur, on reste toujours tributaire de sa logique; le changement ne peut s'opérer qu'en s'établissant d'emblée dans un autre processus; les logiques des trois processus sont ainsi exclusives et non complémentaires » (p. 18).

positionnant alors au service du savoir à acquérir, du *processus enseigner* à entreprendre. Dans sa relation au savoir, l'enseignant (*processus enseigner*) joue avec celui-ci, afin de mettre en place ce qu'il faut pour favoriser la réussite de l'élève (*processus apprendre*), se mettant alors au service de ce dernier et renforçant, par le fait même, le *processus former*. On privilégie donc une relation, afin de servir la prochaine, afin que celle à venir puisse alors être facilitée, et ses finalités mieux et plus facilement atteintes. Ainsi, aucune composante – ni aucun processus – de la situation pédagogique ne serait véritablement exclue ou absente. Dans un tel contexte, au lieu de parler de *mort*¹⁵⁶ ou de « mort efficace¹⁵⁷ » (*Ibid.*, p. 18) pour désigner celui dont « on ne peut pas se passer mais qui ne peut jouer qu'en mineur » (*Ibid.*, p. 15) – expressions qui nous semblent paradoxales – nous préférierions parler de l'objectif vers lequel on tend, de l'objectif à atteindre, celui qui stimule et qui justifie l'action en cours : le tiers prêt à être. En ce sens, on se situerait davantage dans un rapport inclusif qu'exclusif, ce qui permettrait peut-être d'éviter plus facilement la présence du *fou*¹⁵⁸. Et comme les besoins des élèves sont amenés à changer tout au long de son parcours en fonction de ce qui est attendu de lui, la démarche ici présentée est toujours à recommencer : au fur et à mesure que l'élève progresse, qu'il devient plus autonome; au fur et à mesure que le savoir s'enrichit et se complexifie, l'enseignant passant alors de modèle à guide, de guide à accompagnateur. D'où le caractère cyclique de la dynamique d'enseignement et d'apprentissage, de la situation pédagogique et *motivationale* en art dramatique, telle que nous nous proposons de la représenter (*voir fig. 4.7, p. 192*).

¹⁵⁶ Pour obtenir une définition de la notion du *mort*, voir chap. II, p. 43 et chap. II, n. 38, p. 43.

¹⁵⁷ Houssaye utilisait cette expression dans l'un de ses articles (2005a) pour illustrer que la composante exclue – celle ayant pour titre *le mort* –, peut parfois, malgré son *absence*, jouer un certain rôle. Par exemple, dans le *processus apprendre*, qui unit les élèves au savoir, l'enseignant, tout en étant relayé à la place dite du *mort*, demeure néanmoins accessible : il est, dans ce cas, un *mort efficace*.

¹⁵⁸ Pour obtenir une définition de la notion du *fou*, voir chap. II, p. 44.

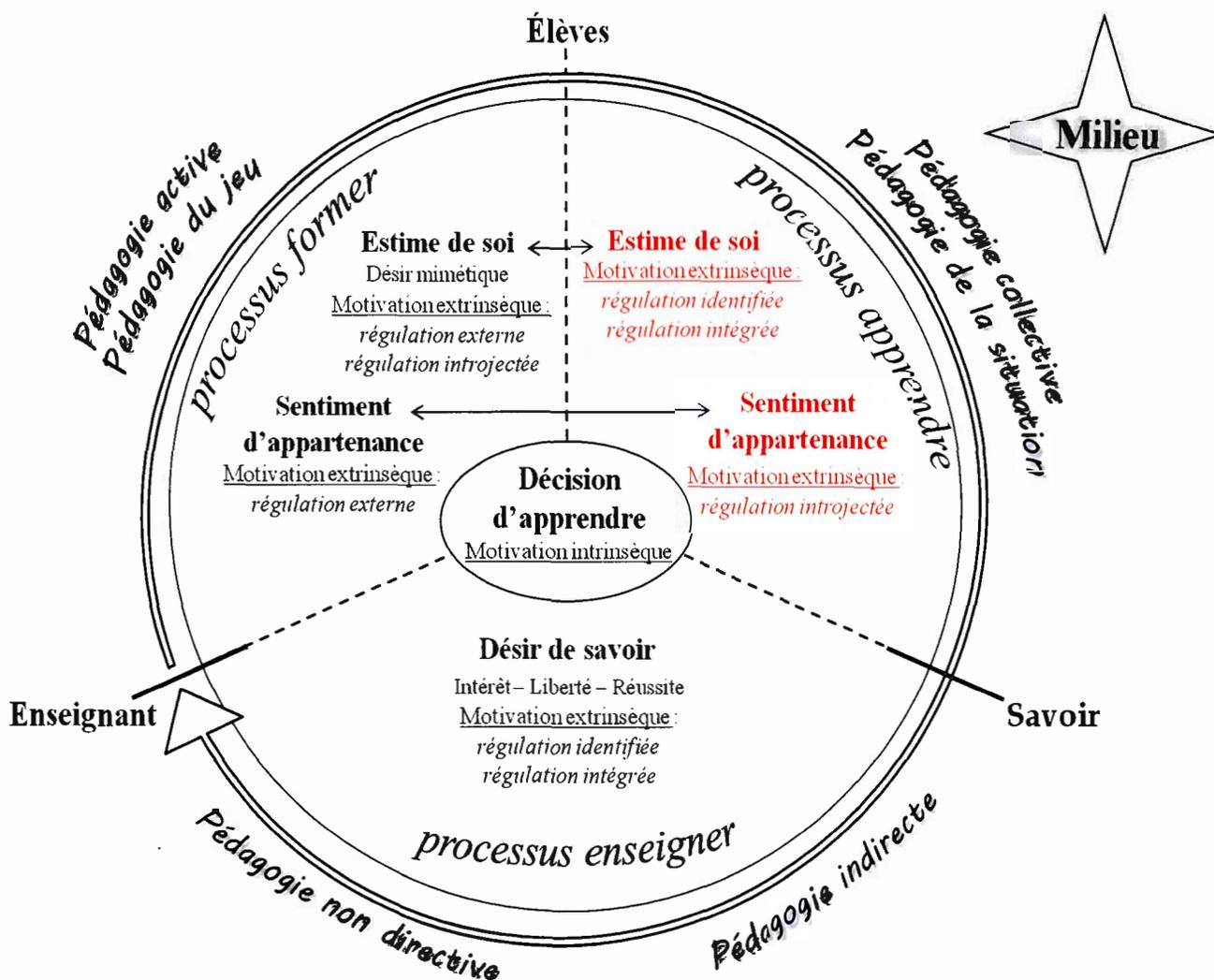


Figure 4.7 La situation pédagogique et motivationnelle en art dramatique : des pédagogies

Houssaye affirmait également ceci : « Changer de pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus » (*Ibid.*). Par conséquent, est-ce la diversité des pédagogies promues en art dramatique qui permettrait alors d'expliquer que l'enseignant, dans ce contexte, puisse favoriser à la fois le *processus former*, le *processus apprendre* et le *processus enseigner*? L'auteur admet, d'un point de vue

théorique seulement, qu'il est sans doute possible de privilégier un processus tout en attribuant une place compensatrice *égale* aux deux autres processus exclus. Toutefois, il souligne que dans les faits, au regard de ce que promeuvent les diverses pédagogies, ce n'est pas ce que l'on constate. Mais, aurions-nous là la preuve qu'il serait possible de le faire, d'un point de vue pratique aussi, et cela, en diversifiant et en jumelant nos approches pédagogiques (*voir* fig. 4.7, p. 192)? Voilà une piste de réflexion qui pourrait s'inscrire ultérieurement dans un autre projet de recherche.

Enfin, pour parvenir à appréhender la situation pédagogique autrement, il faudrait peut-être changer notre interprétation de ses composantes et relations. Et si on mettait l'accent sur leurs forces plutôt que sur leurs dérives potentielles? Ainsi, dans le *processus apprendre*, l'enseignant y serait alors perçu comme un adjuvant essentiel amenant les élèves à s'approprier des moyens d'actions et de réalisation de soi, et non comme « un instrument du rapport élèves-savoir » (*Ibid.*, p. 21); lui qui, face à l'autodidaxie permanente, se serait vu refuser tout espace et toute raison d'être. Le *processus former* serait alors perçu comme le rapport permettant à l'enseignant de mettre en œuvre ses capacités à distinguer, à considérer et à prendre appui sur les besoins fondamentaux des élèves, et non comme de « la séduction pure et simple » (*Ibid.*) où enseignant et élèves se complairaient dans leur relation. Dans le *processus enseigner*, les élèves y tiendraient alors une place prépondérante justifiant l'activité de l'enseignant et son effort de transmission, et – ils ne seraient pas comme ceux qui, confrontés à un maître absorbé entièrement dans son savoir, « ne [pourraient] plus avoir aucune existence propre » (*Ibid.*). Nous avons là d'autres pistes de réflexion qui pourront sans doute, à leur tour, s'inscrire dans une démarche d'investigation future. Néanmoins, au regard de nos résultats, et de ce qui en découle, nous croyons que la situation pédagogique, telle que nous proposons de l'appréhender, rendrait davantage justice au développement de la motivation scolaire et au fonctionnement de la

dynamique d'enseignement et d'apprentissage en art dramatique : soit une approche globale et totale.

En somme, si le pédagogue, comme l'écrit Houssaye (2005a), est un *équilibriste*, à nous d'assurer ou de restaurer l'équilibre. À nous de savoir user de chaque processus pédagogique en sachant reconnaître et exploiter ce qu'il apporte. Mais pourquoi ne s'en tenir alors qu'à un seul processus – dominant – et qu'à un seul processus compensatoire? Surtout si nous reconnaissons que chaque processus, ne pouvant être pleinement totalisant, se révélerait, à chaque fois, quelque peu insatisfaisant. À ce propos, l'auteur écrit : « À vouloir cumuler les avantages des processus on ne peut manquer d'en éprouver les insuffisances. À vouloir ajouter les solutions, on additionne les inconvénients » (p. 19). Pourtant, il reconnaît aussi que « la solution à ces insatisfactions se trouve dans les deux autres processus » (*Ibid.*). Et si, tout en s'efforçant de respecter la logique propre à chacun d'eux, on appréhendait la pédagogie comme quelque chose de foncièrement dynamique et mouvant qui, par conséquent, se réinventerait constamment? Si on l'appréhendait comme un art à la fois de la relation et de la didactique? Peut-être pourrions-nous ainsi éviter que la *folie* s'installe... Ne serait-ce pas aussi la meilleure façon d'avoir enfin un modèle pédagogique véritablement englobant et totalisant? Autant de questions auxquelles il faudra, une fois de plus, tenter de répondre.

À ce stade, au regard de nos résultats, nous sommes désormais en mesure d'attester, sans risquer de nous tromper, que l'art dramatique peut en effet représenter une alternative aux problématiques motivationnelles des élèves issus de milieu défavorisé; ces élèves qui ont particulièrement besoin de développer leur *estime de soi*, un *sentiment d'appartenance* de même qu'un *désir de savoir*. Ainsi, notre intuition de départ et notre hypothèse de recherche étaient bel et bien fondées (*voir* chap. I, p. 25 et p. 31). Par contre, nous nous devons de mentionner, avant de conclure, que certains

cas négatifs existent. Il y a des sujets pour lesquels l'art dramatique n'a pas contribué, de façon aussi significative que pour leurs pairs, à l'évolution de leur motivation scolaire. Nous tenterons donc, dans la prochaine section, de comprendre et d'expliquer pourquoi certains élèves n'ont pu pleinement tirer profit des bienfaits de cette discipline artistique, et nous avancerons quelques pistes de solutions. Ce qui nous permettra aussi de découvrir comment rendre un enseignement, envisagé dans une perspective motivationnelle, encore plus bénéfique, et de découvrir comment maximiser la portée motivationnelle de l'art dramatique.

4.4.7 Analyse des cas négatifs¹⁵⁹

Les cinq cas négatifs¹⁶⁰ que nous présenterons dans les pages suivantes ont tous un point commun : de façon générale, leurs attitudes et leurs comportements, bien qu'ils soient parfois motivés, ne permettent pas pour autant d'attester de la présence d'une réelle motivation, celle-ci n'étant que ponctuelle et trop souvent accompagnée d'actions contradictoires. Toutefois, au-delà de cette ressemblance entre ces cinq cas négatifs, notons que les raisons qui permettent d'expliquer l'origine de leurs problématiques motivationnelles respectives sont, quant à elles, bien différentes.

¹⁵⁹ Comme l'écrit Pires (1997), « un "cas négatif" est une preuve qui infirme les hypothèses explicatives du chercheur ou qui paraît comme une "exception" à sa manière de voir et de présenter les choses, etc. Il est [...] un "fait inconvenient" ou encore un contre-exemple » (p. 164). En ce qui a trait à notre recherche, nos cas négatifs pourraient être définis comme des *faits inconvenients* ou comme étant porteurs de *faits inconvenients*. Car l'analyse de nos cas a révélé que dans certaines situations – face à un manque d'intérêt généralisé pour la matière et face à des enfants grandement touchés par *les effets de leur milieu* –, contribuer au développement de la motivation scolaire peut s'avérer plus difficile. Toutefois, comme nos cas ne sont pas pleinement négatifs, l'étude de ceux-ci nous aura permis d'envisager certaines pistes de solutions pour éventuellement parer aux défis supplémentaires que présentent ces cas.

¹⁶⁰ Évidemment, un certain nombre d'élèves, en début d'année, n'étaient pas spécialement motivés par l'art dramatique. Toutefois, au fil du temps, à force d'expérimentations, leurs attitudes et leurs comportements à l'égard de cette discipline ont changé favorablement.

Nos deux premiers cas n'ont pas développé un intérêt assez manifeste à l'égard de l'art dramatique pour que l'on puisse établir un lien clair entre leur motivation scolaire et la pratique de cette discipline. Néanmoins, ces sujets ont reconnu avoir vécu *un* moment particulièrement significatif lors de la réalisation d'un projet disciplinaire de plus grande envergure, où le potentiel d'accomplissement et de valorisation était justement plus grand : la SAÉ sur le jeu clownesque, *Sors de ta cachette* (voir app. C.5, p. 251). C'est d'ailleurs là que certains changements ont pu être observés dans leur conduite.

(I.) : À quoi as-tu pensé, au début, quand j'ai dit : « On va faire du clown » ?

(R.¹⁶¹) : Moi, j'ai pensé : « Ah... Ça va être plate. »

(I.) : Ok. Puis, pourquoi as-tu décidé d'essayer quand même ?

(R.) : Ben, parce que je voulais essayer une chance d'être un clown.

(I.) : Puis, finalement, est-ce que c'était « plate » ?

(R.) : Non.

(I.) : Non. Et pourquoi ?

(R.) : Parce j'ai fait rire le monde et j'ai inventé une scène de clowns. C'est ça j'ai trouvé cool (mai 2013).

(I.) : Au début, tu me disais souvent que le clown c'était « poche » et que tu avais hâte qu'on fasse autre chose. Mais, est-ce que ça a changé, ou tu trouves encore ça plate ?

(R.) : Ça a changé.

(I.) : Ça a changé, pourquoi ?

(R.) : Parce que, quand on a fait le spectacle, les petits ont regardé le spectacle et ils ont trouvé ça drôle. Ça m'a aidé à aimer ça (mai 2013).

En somme, leur perception de la discipline a *momentanément* changé parce qu'ils ont ressenti qu'ils pouvaient, grâce à l'expérience qui leur était proposée à *cette étape-ci de leur parcours*, s'accomplir à travers elle. Leurs propos traduisent également l'impact de quelques-unes des caractéristiques et particularités de l'art dramatique : une *des techniques disciplinaires enseignées* – comme le clown, qui offre la

¹⁶¹ Afin de respecter l'anonymat de ces répondants et d'éviter qu'ils puissent être reconnus, aucune légende particulière ne sera utilisée et nous n'indiquerons pas, non plus, les numéros des groupes desquels ces derniers sont issus.

possibilité d'agir autrement, d'être *drôle*; *la représentation devant public* qui permet d'être reconnu par un plus large auditoire; *la valeur accordée à l'imaginaire* qui encourage la création et pousse l'élève à donner ses idées; et enfin *la liberté et le droit de parole donnés* à l'élève à travers lesquels ce dernier peut s'exprimer et ainsi associer au projet vécu une marque plus personnelle. Cependant, pour que la motivation alors ressentie puisse vraiment se révéler influente et qu'elle puisse éventuellement perdurer, surtout auprès d'élèves n'étant pas spécialement passionnés par la matière, il faudrait sans doute solliciter davantage leur intérêt, leur accorder encore plus de liberté – de droits et de responsabilités – et leur faire vivre d'autres réussites toujours plus significatives.

Parlons ensuite de nos trois autres cas négatifs¹⁶². Ce sont de ces élèves qui ne parviennent pas à assimiler l'idée qu'ils puissent être à l'origine de l'apprentissage et des réussites vécues; ils sont de ceux qui ressentent alors un grand étonnement vis-à-vis de la valorisation donnée à leurs actes et au fait d'être chacun considéré comme un élément indispensable au bon fonctionnement du groupe. Conséquemment, dès qu'il est question de parler de leurs capacités ou de leur évolution, ou d'aborder n'importe quelle thématique qui implique un quelconque retour réflexif, ces élèves deviennent alors passifs ou inhibés, tendus ou anxieux, ou encore négatifs, et ils réagissent par la violence, l'agressivité verbale ou physique tournées autant vers eux-mêmes que vers l'autre. Pourtant, et c'est là tout le paradoxe, il s'agit souvent

¹⁶² Soulignons que le diagnostic que nous posons sur les trois cas négatifs ciblés ici, ainsi que les manifestations de leurs attitudes et comportements que nous détaillerons dans les pages qui suivent s'appuient sur les observations que nous avons réalisées en tant qu'*enseignante* et en tant que *chercheure*. Rajoutons que nos observations ont aussi été confirmées par ce que nos collègues et les autres professionnels de l'école ont eux-mêmes observé chez ces sujets. De plus, il est à noter que ces trois cas négatifs sont l'objet de plans d'intervention adaptés, une mesure mise en place lorsque « [l]a *situation complexe* d'un élève nécessite [entre autres] la **mobilisation** accrue et concertée de l'élève, de son ou ses enseignants, de ses parents, de la direction et, lorsque c'est nécessaire, d'autres acteurs de l'école ou d'autres organismes afin de trouver ensemble des solutions aux difficultés rencontrées et de permettre à l'élève de progresser » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 22). Autrement dit, nos propos s'appuient sur des faits réels, détaillés et documentés.

d'élèves ayant un véritable potentiel. Ils peuvent s'améliorer, performer, et représenter, à certaines occasions, des figures de leaders ou même de modèles pour leurs camarades; ils peuvent démontrer de la joie et de l'excitation face aux activités à réaliser, relever des défis et apprendre à verbaliser ce qui les dérange et à trouver des solutions en cours de route. Évidemment, il y a une explication. Si on prenait le temps nécessaire pour investiguer un peu, on découvrirait alors que ce refus quasi catégorique de s'attribuer le mérite de ses réussites cache, dans de nombreux cas, de grandes difficultés et des problématiques émotionnelles et relationnelles profondes qui devraient, en œuvrant en concertation, être réglées ou apaisées, avant que l'on puisse entreprendre quoique se soit de réellement concret avec ces enfants.

Justement, ces trois cas négatifs, auxquels nous faisons référence ici, sont des enfants qui ont subi de l'abandon, du rejet et de la violence, et dont les besoins fondamentaux – comme les besoins physiologiques, le besoin de sécurité et le besoin d'appartenance et de relations¹⁶³ – n'ont pas toujours été pleinement satisfaits. Ce sont aussi des enfants qui vivent ou qui ont vécu dans des milieux dysfonctionnels, et qui ont subi les contrecoups de réalités familiales conflictuelles, ce qui vient affaiblir une *estime de soi* déjà fragile. Sans compter que les préoccupations et les soucis qui ponctuent dès lors leur quotidien peuvent aussi nuire à leur concentration, à leur implication, bref à l'émergence de leur *désir de savoir*. Et ce sont également des enfants qui ont eu à changer d'école, de milieu de vie, certains vivant en foyer de groupe ou loin de leurs proches immédiats. On a là autant de conditions qui rendent difficile le développement d'un *sentiment d'appartenance*, et qui expliquent que ces élèves aient de la difficulté à se faire confiance, mais en plus, à faire confiance à l'adulte.

¹⁶³ Nous nous référons, ici, aux besoins humains présentés dans la pyramide du psychologue Abraham Maslow (tel que cité par Vianin, 2007).

Ainsi, face à de tels cas d'élèves, l'objectif du pédagogue devrait être le suivant : les reconnaître comme sujets à part entière, et leur permettre d'en faire autant en se reconnaissant eux-mêmes, en les aidant à se libérer des conditionnements négatifs, passés et présents, occasionnés par *les effets de leur milieu* (voir chap. I, p. 26) : ils passeraient alors peut-être de la confusion à la distinction, de la distinction à l'individualisation. En apprenant à se connaître et à se voir autrement, en apprenant à s'aimer et se faire confiance, ils pourraient éventuellement développer leur *estime* d'eux-mêmes, et ultérieurement un *sentiment d'appartenance* à l'égard de leur environnement, et un *désir de savoir*. Ce serait donc un long processus à entreprendre.

Néanmoins, comme ces trois cas négatifs se sont distingués, chacun à leur tour, à travers leur participation parfois exceptionnelle; comme ils ont affirmé aimer l'art dramatique ou se trouver bons et qu'ils ont agi en ce sens¹⁶⁴ – même si, une fois confrontés à leurs réponses, leur opinion n'était plus aussi univoque; comme différents membres de l'équipe-école qui œuvrent individuellement auprès de ces enfants nous ont informée à quel point notre discipline était, pour eux, importante, nous croyons que l'art dramatique pourrait très bien, dans une perspective à long terme, parallèlement au travail sur soi qu'ils auraient à faire, contribuer à les motiver. En résumé, les cas présentés ici, bien qu'ils s'inscrivent dans la catégorie des cas négatifs, ont malgré tout réussi à s'approprier *un peu* la discipline et à ressentir *certain*s des effets positifs qu'elle procure. Ce qui nous laisse supposer qu'en ayant l'opportunité de la pratiquer quotidiennement sur une plus longue période, leur

¹⁶⁴ En effet, un de ces cas a appris son texte, pour la représentation devant public qu'il aurait à faire, en moins d'une semaine, et a livré une performance exemplaire, le moment venu; un autre avait toujours en sa possession un carnet rempli de ses histoires qu'il s'amusait à nous partager; un autre nous a souri et nous a donné une petite tape dans le dos en nous voyant inviter, au spectacle à venir, un groupe que lui et ses camarades avaient choisi. Nous avons là quelques observations, sélectionnées parmi d'autres, qui nous permettent de témoigner que ces trois cas négatifs avaient bel et bien un intérêt pour la discipline théâtrale et qu'un certain processus motivationnel s'était bel et bien amorcé.

rapport à l'art dramatique et leur motivation se situeraient sans doute, comme chez leurs pairs, à un niveau plus élevé.

Finalement, nous terminerons le présent chapitre en abordant les critères de validation associés à notre recherche, ainsi que les stratégies de validation que nous avons mises en œuvre.

4.5 Validité de la recherche : critères et stratégies

Bien que la présente section comportera certains rappels et concepts méthodologiques, nous avons choisi de la situer à la toute fin de notre travail seulement, car il nous semblait plus logique et plus pertinent de procéder à la validation de notre recherche après avoir présenté l'ensemble de notre projet.

Il était d'ailleurs plus simple d'aborder la question de la validité en un seul bloc, d'autant plus que notre démarche méthodologique, que notre démarche d'analyse et que notre démarche d'interprétation – étant donné l'approche privilégiée et la posture préconisée au cours de notre étude – sont intimement reliées. En procédant de cette façon, nous avons aussi l'occasion de démontrer plus éloquemment que notre démarche, à ses différents stades, aura été marquée par un profond souci de rigueur.

Lorsque vient le temps d'aborder la question de la validité en recherche *qualitative*, une multiplicité de critères, faisant office de règles d'évaluation, s'offre alors au

chercheur, car le consensus quant à leur nature, à leur fonction, à leur pertinence et à leur appellation n'est pas encore, à ce jour, pleinement établi¹⁶⁵ (Mucchielli, 2013).

En ce qui nous concerne, afin de procéder à la validation de notre projet et afin que la pertinence sociale et scientifique de celui-ci puisse dès lors être reconnue; et pour parvenir à témoigner de la rigueur de notre démarche et à prouver l'authenticité des résultats obtenus, nous nous appuyerons sur les critères de validation suivants, tels que présentés dans le *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd.) d'Alex Mucchielli (2013)¹⁶⁶ : soit la *saturation*, l'*acceptation interne*, la *confirmation externe*, la *cohérence interne* et la *complétude*. Nous les aborderons et les définirons tour à tour, en faisant part également de certaines des stratégies de validation qui leur sont associées¹⁶⁷; des stratégies que nous avons mises en œuvre et qui nous serviront justement à prouver que les critères ici retenus peuvent bel et bien être associés à notre recherche, nous permettant ainsi de mieux la valider.

D'abord, le critère de *saturation* fait référence à ce moment au cours duquel le chercheur prend conscience que l'ajout de nouvelles données n'entraîne pas une

¹⁶⁵ Néanmoins, Guba et Lincoln (1982; 1985) – connus, entre autres, pour avoir fourni des critères mieux adaptés aux fondements épistémologiques des recherches *qualitatives* – offrent, dans leurs travaux, un ensemble de critères de validation jugés « suffisamment précis et opérationnalisés » pour « servir de jalons à un chercheur » (Savoie-Zajc, 2004, p. 142). Mentionnons aussi qu'un autre ensemble de critères mis en œuvre par différents théoriciens (Lincoln, 1995; Manning, 1997; Reason et Rowan, 1981), insistant plutôt sur la logique relationnelle propre aux recherches *qualitatives*, est également reconnu par la communauté scientifique (Mucchielli, 2013; Savoie-Zajc, 2004). Toutefois, considérant l'accessibilité et l'actualité des propos tenus dans l'ouvrage de Mucchielli (2013), ainsi que l'approche globalisante qu'y est promue, notre choix s'est arrêté sur les critères de validation qui y sont présentés.

¹⁶⁶ Par conséquent, les définitions fournies s'inspireront des informations qu'on y retrouve.

¹⁶⁷ Tout comme les critères, les stratégies de validation en recherche *qualitative* sont aussi très nombreuses. Nous avons donc choisi celles qui se sont révélées, dans notre cas, les plus influentes et les plus significatives, en nous basant sur les informations obtenues dans le cours *Collecte et traitement de données qualitatives en éducation* (MAE7030) suivi à l'UQÀM (voir chap. III, n. 68, p. 82), lorsque furent abordés, au quatrième séminaire, les critères et stratégies de rigueur en recherche *qualitative*; et en nous basant aussi sur quelques références scientifiques (Karsenti et Demers, 2004; Mucchielli, 2013; Savoie-Zajc, 2004).

meilleure compréhension de l'objet à l'étude, ce qui représente en soi un signal lui attestant qu'il peut mettre fin à ses collectes de données et à l'analyse de celles-ci. La *saturation*, une fois atteinte, « repose donc sur une diversité maximale des données, en regard du phénomène étudié ». C'est pourquoi elle permet au chercheur « de produire un savoir riche, adéquat et nuancé » (*Ibid.*, p. 226).

Ce à quoi les stratégies suivantes auront contribué. En effet, grâce à notre *engagement prolongé* et à notre *observation persistante*, nous avons pu, tout au long de l'année scolaire 2012-2013, gagner la confiance des participants, réaliser diverses collectes de données, et ce, à différents moments séparés dans le temps et étalés sur une longue période, améliorer et préciser nos modes de collectes, documenter le phénomène en profondeur et recueillir suffisamment d'informations pour en saisir les multiples facettes et les interpréter correctement. Mentionnons aussi que cette démarche aura été facilitée grâce à notre *échantillonnage adéquat*, et à la pertinence du cas étudié. Puisqu'en étant, dans sa composition et sa grandeur, en adéquation avec nos objectifs de recherche, il nous aura permis de les atteindre plus efficacement (*voir* chap. III, p. 85). Par conséquent, en tentant de satisfaire au critère de *saturation* et à ce qu'il impose, nous sommes parvenue, au final, à réaliser, tel que nous le souhaitions, *une analyse en profondeur, détaillée, précise et fouillée de notre cas*.

Le critère de l'*acceptation interne* désigne, quant à lui, « le degré de concordance et d'assentiment qui s'établit entre le sens que le chercheur attribue aux données recueillies et sa plausibilité telle que perçue par les participants à l'étude » (*Ibid.*, p. 1). Ce critère est donc essentiel pour que les résultats de la recherche menée soient représentatifs de la réalité observée, mais aussi pour que les conclusions puissent être considérées comme crédibles. Mais, pour prétendre répondre à ce critère, l'*acceptation interne* doit pouvoir se manifester à deux niveaux au cours de la recherche.

Dans un premier temps, le chercheur doit parvenir à être accepté par le milieu où il mène son investigation – et donc par les répondants –, car la qualité des données recueillies dépend de la qualité de la relation qui se sera établie. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons choisi, bien que cela puisse constituer un biais de recherche, de mener notre étude au sein de notre école : parce que c'est là que le phénomène s'est d'abord manifesté, parce que nous y enseignons depuis quelques années et que nous connaissons les différents acteurs y œuvrant de même que la population scolaire. Mais aussi et surtout parce que cette relation, celle qui nous permet d'accéder plus facilement à la perception que l'autre se fait de la réalité, nous l'avons déjà développée avec nos élèves, nos sujets.

Puis, dans un deuxième temps, le chercheur doit également tenter de vérifier si la réalité telle qu'il la comprend est plausible pour les participants. Si ces derniers se reconnaissent dans le portrait qu'il en aura tracé à partir de leurs expériences étudiées et reconstruites. L'*acceptation interne* doit donc pouvoir se manifester aussi lors de l'interprétation des données recueillies, leur sens se devant d'être validé auprès des répondants. Pour y parvenir, nous avons eu recours principalement à la *triangulation*¹⁶⁸, une stratégie de validation qui invite le chercheur à cumuler et à combiner plusieurs types de collectes de données, afin de compenser les limites – les biais – propres à chacun d'eux pris séparément; et afin de faire ressortir des perspectives diverses fournissant ainsi une compréhension plus riche du phénomène étudié. Mais la *triangulation*, c'est aussi faire appel aux participants pour susciter des échanges sur les constructions émergentes de sens et pour objectiver la démarche de construction des savoirs qui en est une, mentionnons-le à nouveau, de *co-construction* (voir chap. III, p. 81). Soulignons par ailleurs que « plusieurs considèrent la

¹⁶⁸ Il existe différents types de *triangulation*. Toutefois, la *triangulation* telle que nous la définissons et telle que nous l'avons effectuée rejoint la *triangulation* dite *méthodologique* et la *triangulation* dite *indéfinie*. Voir Alex Mucchielli (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. 3^e éd. Paris, Armand Colin, (2013), 285-286.

triangulation comme la méthode de validation la plus efficace de l'étude de cas » (Karsenti et Demers, 2004, p. 222), celle-ci étant justement notre méthodologie de recherche (*voir* chap. III, p. 83).

Comme nous l'avons démontré précédemment (*voir* chap. III, p. 113 et les suivantes), de nombreuses collectes de données ont été réalisées lors de notre investigation. Des collectes qui se distinguaient par leur sens, leurs spécificités et leurs visées; par leur nature *qualitative* ou *quantitative*; et par la diversité des modes de communication qu'elles sollicitaient. Ce qui nous aura permis, de veiller, selon différentes modalités, à ce que l'ensemble des points de vue soit recueilli, et de recouper, de corroborer et de soutenir, lors de notre interprétation, les résultats obtenus, assurant ainsi la justesse et la stabilité de ceux-ci. Ce à quoi aura aussi contribué l'*analyse des cas négatifs*, une autre stratégie de validation (*voir* chap. IV, p. 195). Et rappelons, comme nous l'avons souligné plus tôt (*voir* chap. III, p. 119-120 et chap. III, n. 103, p. 125) que nous avons sollicité les participants à plusieurs reprises – lors des entrevues semi-dirigées individuelles, lors des entrevues de groupe et lors de rencontres individuelles – afin qu'ils valident et clarifient leurs réponses, qu'ils les précisent et les bonifient, assurant ainsi l'authenticité de nos résultats. Enfin, considérant le temps que suppose une telle démarche de *triangulation*, les stratégies d'*engagement prolongé* et d'*observation persistante* auront aussi participé à l'atteinte du critère d'*acceptabilité interne*.

Valider et objectiver les données recueillies, le critère de *confirmation externe* y contribue lui aussi, mais cette fois, ce n'est pas auprès des sujets, mais plutôt au niveau méthodologique que cela se fait, le chercheur se devant de démontrer qu'elles ont été amassées de façon systématique et que ceci peut être attesté par le recours à différentes stratégies. Autrement dit, la *confirmation externe* représente un autre

moyen de veiller à l'authenticité des résultats, un critère qui, en assurant la neutralité du chercheur, protège des biais.

Dans le cadre de notre recherche, être le plus objectif possible s'est révélé prioritaire, étant donné notre double statut : celui d'*enseignante* et celui de *chercheuse*. Nous avons donc mis en place différentes stratégies pour assurer notre impartialité. D'abord, rappelons que nous nous sommes assurée que les élèves – en prenant le temps nécessaire pour leur expliquer notre projet, en insistant sur la notion de participation volontaire, et en leur fournissant leur propre formulaire de consentement – s'engageaient pour les bonnes raisons (*voir* chap. III, p. 90). De plus, rappelons aussi que nous avons mis en place, pour chaque collecte de données, un protocole précis afin de distinguer les moments dédiés à l'enseignement de ceux dédiés à la recherche (*voir* app. D.1, p. 277; app. D.4, p. 287; et app. D.7, p. 291); que nous avons porté une attention particulière à la formulation, à la longueur et au nombre de nos questions et consignes, et que nous avons produit deux versions de notre questionnaire et du document servant à la production des dessins libres, afin de nous assurer de la compréhension des sujets et de respecter leur niveau de développement; et que nous avons préparé des schémas d'entrevue, afin de respecter la posture que doit adopter l'intervieweur, dépendamment du type d'entrevues réalisés. On a là différentes actions qui convergent toutes vers une même stratégie de validation, soit se munir *d'instruments et d'outils de collectes de données justifiés*. Enfin, une *approche d'analyse clarifiée et appliquée judicieusement* est une autre stratégie de validation pouvant être associée au présent critère, qui caractérise aussi notre démarche et notre désir d'objectivation. D'ailleurs, le passage sur les opérations propres à notre méthode d'analyse permet d'en témoigner (*voir* chap. III, p. 124 et les

suivantes). Voilà, en somme, comment nous avons tenté d'atteindre le critère de *confirmation externe*¹⁶⁹.

Le critère de *cohérence interne*, quant à lui, vise la consistance dans l'approche du chercheur et sous-tend que ce dernier devra être capable d'identifier les procédures utilisées pour recueillir et analyser les informations, afin de démontrer qu'il y a, entre le déroulement de l'étude et les résultats, une cohérence. Il repose donc sur « l'argumentation logique et fondée que le chercheur communiquera dans sa recherche » (Mucchielli, 2013, p. 20), ce qui lui permettra d'en prouver la fiabilité. Ainsi, pour atteindre ce critère, le chercheur devra en quelque sorte être à même de retracer l'histoire de sa recherche en indiquant quelles décisions ont été prises au fil de son étude, et de les justifier.

En ce sens, la stratégie qui a été pour nous la plus utile est l'utilisation du *journal de bord* dont nous avons décrit, plus tôt, la composition et les fonctions lui étant associées (voir chap. III, p. 114-115). Ce journal, puisqu'il nous a accompagnée tout au long de notre investigation, représente le principal outil nous ayant permis de retracer en détail l'historique de notre recherche et d'assurer sa cohérence; un historique que nous avons présenté en majeure partie dans la section *Une recherche descriptive* (voir chap. III, p. 75), ainsi que dans la section *Opérations d'un processus itératif* (voir chap. III, p. 124).

Enfin, l'ultime critère de validation des recherches *qualitatives*, qui ne peut être compris qu'en relation avec les précédents, est celui de la *complétude*. Ce dernier

¹⁶⁹ La *vérification externe* (ou *débriefing par les pairs*) est une autre stratégie permettant d'attester du critère de *confirmation externe* qui suppose qu'une personne extérieure à la recherche aura, sur une base régulière, critiqué la démarche cherchant à identifier les failles dans le design, dans les données et dans l'analyse. Il peut s'agir d'un collègue, d'un expert ou d'un individu dans la collectivité. Un rôle qui pourrait être attribué à notre directrice de recherche, par exemple.

s'applique, pour sa part, à la qualité de l'interprétation des résultats. Il renvoie aux qualités qui fondent une bonne théorie, c'est-à-dire la *parcimonie* qui suggère de faire usage d'un nombre minimal de catégories explicatives, et la *portée explicative* qui invite à viser, le plus possible, une interprétation riche et complète. Toutefois, pour que les résultats puissent être jugés plausibles et acceptables, l'objectif n'est pas d'atteindre un certain degré d'exhaustivité, mais bien de produire un savoir adéquat pour ceux et celles qui recevront les résultats.

Dès lors, aborder la réalité vécue en art dramatique à travers les différents rapports qui définissent le quotidien des élèves dans cette discipline, nous aura permis de cerner le cœur du phénomène étudié, d'aller à l'essentiel, d'être *parcimonieuse*. À travers nos nombreux efforts de schématisation, en ayant établi des parallèles entre ce qui caractérise l'enseignement et la pratique de cette discipline artistique, entre diverses théories motivationnelles et entre les composantes et processus en œuvre au sein de la situation pédagogique, nous avons pu enrichir et compléter notre interprétation assurant ainsi sa *portée explicative*. Et cela, tout en veillant à ce que le contexte soit suffisamment décrit, de façon à ce que les lecteurs futurs puissent considérer les correspondances et les similarités entre leur situation et la nôtre. En ce sens, notre objectif n'était pas de produire un savoir généralisable – ce que la complexité et la richesse des faits humains et sociaux abordés, tel que nous l'avons fait, selon un paradigme *socioconstructiviste*, rendent impossible (voir chap. III, n. 67, p. 81). Mais notre objectif était plutôt de produire un savoir *transférable*, autrement dit de proposer une *description orientée vers l'action*, afin que notre recherche, productive en termes de contribution, puisse, à travers des données probantes, enrichir la pratique des uns et des autres : la pratique de ceux et celles qui voudront œuvrer dans une perspective motivationnelle, et mieux comprendre la dynamique d'enseignement et d'apprentissage en art dramatique. D'où la pertinence sociale et scientifique de notre projet.

4.6 Conclusion

Dans ce dernier chapitre, par le biais *du rapport au groupe, du rapport à l'apprentissage et à la réussite, du rapport à soi et du rapport à l'enseignement et à l'environnement*, en ayant bâti des catégories ciblées et englobantes, nous avons été en mesure d'identifier et de décrire les effets des caractéristiques et particularités de l'art dramatique, celles qui ont été, pour les 65 répondants âgés de 6 à 10 ans interrogés, les plus influentes sur leur cheminement à la fois artistique, scolaire, personnel et *motivationnel*. Et nous avons aussi été en mesure de comprendre pourquoi et comment ces caractéristiques et particularités favorisent le développement des conditions préalables à la motivation scolaire chez les élèves issus de milieu défavorisé; et de comprendre dans quel contexte elles sont susceptibles de se manifester. C'est ainsi que nous avons pu, en tenant compte des différentes dimensions qui définissent le quotidien d'un élève dans cette discipline, procéder à la description détaillée des données obtenues suite à l'étude du cas choisi – l'école primaire *Saint-Nom-de-Jésus* –; et cela, tout en nous référant à différentes notions et postulats théoriques abordés précédemment. C'est ainsi que nous avons pu fournir une description du phénomène qui permet d'avoir une idée plus précise de ce sur quoi miser afin d'enseigner l'art dramatique tout en œuvrant dans une perspective motivationnelle; et que nous avons pu révéler l'intérêt particulier pour la recherche du cas choisi; mais aussi, confirmer et questionner certaines réflexions d'auteurs, ceux qui ont alimenté notre corpus théorique.

L'interprétation de nos résultats, ce fut par ailleurs l'occasion de souligner l'importance fondamentale de la création initiale d'un *cadre favorable à l'enseignement et à l'apprentissage* – cadre qui peut, dans notre cas, être établi en misant sur ce que nous offre notre discipline –; et l'occasion aussi d'insister, une fois encore, sur l'importance, tout aussi fondamentale, de promouvoir, intentionnellement,

les nombreuses potentialités offertes par l'art dramatique. Sans quoi, les résultats obtenus risqueraient de ne pas être aussi concluants que ceux auxquels nous sommes arrivée dans le cas de la présente recherche.

C'est pourquoi nous avons également tenté, au regard de la diversité des rôles joués par l'enseignant dans cette discipline, et de la diversité des pédagogies dont il s'inspire, de comprendre et de schématiser sa dynamique d'enseignement, afin de mieux parvenir à saisir les influences de celle-ci sur le cheminement de l'élève – sur *sa* dynamique d'apprentissage. Et c'est aussi pour cela que nous avons tenu à réinterroger l'articulation et le rôle des composantes et processus en œuvre au cœur de la situation pédagogique, afin de reconnaître justement l'indispensabilité de l'enseignant – son pouvoir et ses influences –, mais également le caractère foncièrement dynamique et mouvant de la pédagogie; et de reconnaître aussi ses dimensions à la fois affectives et cognitives.

Enfin, dans un souci d'objectivation, et afin d'assurer la justesse et la pleine représentativité de notre interprétation, nous avons exposé le portrait des cinq cas négatifs qui ont ressorti de notre enquête, en nous efforçant d'expliquer les causes de leurs problématiques motivationnelles et de suggérer des actions afin que l'art dramatique puisse aussi, pour eux, représenter une alternative. Et pour témoigner de la rigueur de notre démarche et de l'authenticité de nos résultats, de même que de la pertinence sociale et scientifique de notre recherche, nous avons traité des critères de validation pris en compte au cours de notre investigation, et des stratégies qui peuvent leur être associées.

Voilà comment nous sommes finalement parvenue à prouver qu'il y a bel et bien des liens entre l'enseignement de l'art dramatique, la pratique de cette discipline artistique et le développement de la motivation scolaire.

CONCLUSION

*Je ne vous apprendrai rien en vous disant
que la responsabilité de l'enseignant
envers l'élève [...] est énorme. Mais cette
responsabilité est d'autant plus grande
que l'enfant peut infléchir le cours de
l'histoire.*

NOAM CHOMSKY
Pour une éducation humaniste

*Le théâtre en tant que forme d'art ne peut
pas disparaître, pour la simple raison
que les gens en ont besoin.*

ÖDÖN VON HORVÁTH
Petit dictionnaire de théâtre

L'enseignement de l'art dramatique au primaire peut-il représenter une alternative aux problématiques motivationnelles des élèves issus de milieu défavorisé? À cette question, le présent mémoire répond par l'affirmative. Toutefois, la formulation d'un tel constat aura été précédée d'une longue et vaste démarche d'investigation. Justement, rappelons les différentes étapes que nous avons dû traverser pour arriver à cette conclusion.

Initialement, si nous nous sommes intéressée au rapport qui pouvait potentiellement être établi entre l'enseignement de l'art dramatique, la pratique de cette discipline artistique et le développement de la motivation scolaire, c'est grâce à nos élèves, à leurs attitudes, à leurs comportements et à leurs gestes qui se sont imposés à nous comme autant d'indices laissant présager qu'un phénomène s'opérait dans notre classe et qu'il fallait tenter de l'éclaircir. Par contre, si nous avons pu, au quotidien,

être à l'affût de ces témoignages implicites, mais ô combien incitatifs, et si les élèves ont été en mesure de nous en dévoiler les marques et de les rendre ainsi lisibles, c'est également grâce à notre façon d'appréhender l'enseignement et l'apprentissage. En effet, c'est notre conception humaniste de l'éducation, dont l'application aura été facilitée par la discipline que nous enseignons, qui nous aura permis de situer l'élève au cœur de nos préoccupations et, tout en promouvant une dynamique relationnelle d'ouverture à soi, à l'autre et au monde, de lui accorder une liberté formatrice favorable à son développement global et donc personnel. Car, pour nous, l'élève, comme le suggérait Rodgers (1969/1983), n'est pas simplement quelqu'un à qui nous devons d'inculquer des notions bien établies, des notions qui ont fait leurs preuves, mais plutôt un être qui a lui aussi quelque chose à dire, à nous faire découvrir, de moins assuré sans doute, mais, souvent, de plus vivant. Et n'est-ce pas là que réside, par ailleurs, l'essence même de la pratique éducative telle que décrite par Freire (1996/2013) : « l'un qui apprend en enseignant, l'autre qui enseigne en apprenant » (p. 84)? Voilà donc comment nous avons été amenée à soupçonner l'impact que peut avoir notre discipline sur la motivation scolaire de nos élèves : en sachant écouter, en s'efforçant de comprendre et en voulant bien exploiter la possibilité qui nous a été donnée d'apprendre.

Puis, en étudiant les caractéristiques des milieux défavorisés socioéconomiquement et les répercussions que ce type d'environnement est susceptible d'engendrer sur ceux et celles qui y vivent, nous avons été à même de mieux cerner les besoins de nos élèves, ceux qui doivent être comblés afin que ces derniers puissent parvenir à s'engager dans leurs apprentissages. Notre question de recherche est alors devenue la suivante : Comment l'enseignement de l'art dramatique au primaire peut-il permettre le développement de l'*estime de soi*, du *sentiment d'appartenance* et du *désir de savoir*, trois conditions préalables à l'existence de la motivation scolaire chez les élèves issus de milieu défavorisé?

À partir de-là, notre quête de réponses pouvait débiter, et c'est d'un point de vue théorique que nous l'avons entamée. Définir la motivation et décrire le processus motivationnel nous aura d'abord permis d'expliquer comment l'enseignant peut inciter ses élèves à faire preuve d'une motivation de plus en plus intrinsèque. Et illustrer le fonctionnement de la démarche d'enseignement et d'apprentissage, par le biais de la situation pédagogique, de ses composantes et processus, nous aura permis de partager ensuite notre vision de celle-ci et notre manière de l'appréhender; mais aussi, en établissant des parallèles avec la motivation, d'entrevoir comment il est possible, tout en enseignant, de favoriser l'émergence de l'*estime de soi*, du *sentiment d'appartenance* et du *désir de savoir*. Autant de notions qui ont été elles aussi définies.

Ceci étant fait, nous nous devions également de réfléchir aux possibilités et potentialités offertes par notre discipline. Nous avons alors présenté les caractéristiques et les particularités de l'art dramatique, celles qui, selon nous, étaient susceptibles d'influencer la motivation à apprendre de nos élèves. Et nous avons aussi exposé les nombreux rôles que peut incarner l'enseignant dans cette discipline, des rôles grâce auxquels il est doté de la capacité d'agir selon différentes modalités, de la capacité de bonifier ses approches et ses interventions tant pédagogiques qu'éducationnelles.

Puis, en entreprenant une enquête au sein de l'école primaire *Saint-Nom-de-Jésus* où nous enseignons, là où le phénomène s'était au départ révélé et où il se perpétuait, nous avons pu, ajoutant ainsi un volet plus pratique à notre projet, augmenter la portée significative de nos prémisses théoriques et enrichir la compréhension de notre objet d'étude. D'autant plus que ce cas, en étant entièrement représentatif de la population scolaire, du milieu et de la réalité que nous souhaitions explorer, s'avérait particulièrement pertinent et adapté à nos objectifs de recherche. On avait là

l'occasion, puisque nous étions à la fois *chercheuse* et *enseignante*, de maintenir un contact prolongé avec le terrain, d'atteindre une compréhension holistique du cas qui nous interpellait, et de miser plus facilement sur la collaboration et l'interaction des parties prenantes; mais aussi, de tirer profit d'un contexte de proximité, de notre autonomie professionnelle et de la relation préalablement établie avec nos élèves. Et comme nous n'étions pas sans ignorer que ce choix – bien que les avantages qu'il présentait étaient plus nombreux que ses inconvénients – nous confrontait néanmoins à un éventuel biais de recherche, nous avons donc été en mesure, d'emblée, de prendre en compte divers critères de validation, et d'appliquer les stratégies qui leur sont associées, afin de l'atténuer.

Dès lors, réaliser une telle étude impliquait nécessairement de détailler la démarche méthodologique qui serait la nôtre, marquée, ici, par nos deux mandats : *chercheuse* et *enseignante*. En précisant la nature de notre recherche, l'approche privilégiée et la posture préconisée, il aura été possible d'en comprendre la logique, les fondements et les influences. Et en présentant les diverses collectes de données réalisées, leurs sens, leurs spécificités et leurs visées, d'expliquer ce que nous cherchions à amasser comme informations grâce à chacune d'elles, et d'explicitier les différents protocoles adoptés pour y arriver. Toutefois, afin d'être capable, ultérieurement, d'établir des liens entre ce que les répondants auront vécu comme expériences, ce qu'ils en auront retenu et les résultats obtenus, il fallait aussi révéler comment nous avons exploité, dans notre enseignement, les caractéristiques et les particularités de notre discipline. Et c'est à travers la présentation de notre SA et de nos différentes SAÉ que nous avons pu le démontrer. Puis, en nous engageant dans une démarche devenue analytique, nous avons ensuite été à même de détailler, cette fois, la méthode employée pour produire de nouvelles connaissances, pour que les données d'abord abstraites puissent être traduites en un contenu concret.

Et c'est ainsi, finalement, que le cheminement entrepris nous aura conduit à l'interprétation de nos résultats, une interprétation qui, en partant directement des élèves, en s'appuyant sur les différentes dimensions qui définissent leur quotidien, nous aura permis de comprendre, d'expliquer et de schématiser la réalité vécue en art dramatique par les 65 sujets âgés de 6 à 10 ans que nous avons accompagnés et maintes fois questionnés, tout au long de l'année scolaire 2012-2013 qu'aura duré notre étude. En procédant de cette façon, nous avons pu découvrir que, dans notre discipline, *le rapport au groupe* favorise le *sentiment d'appartenance*; que *le rapport à l'apprentissage et à la réussite*, en étant associé au précédent rapport, et en maximisant par le fait même ses retombées, permet que s'ajoute à cette adéquation le développement de l'*estime*; et que ces deux rapports, une fois établis, encouragés, contribuent à bonifier *le rapport à soi*. Et *le rapport à l'enseignement et à l'environnement*, pour sa part, est celui qui vient sceller et véritablement unifier cette dynamique relationnelle entre l'élève, son groupe, la discipline et ses effets; mais c'est aussi ce rapport qui vient l'enrichir en rendant possible l'existence du *désir de savoir*, là où l'ouverture à l'autre, à la connaissance et à soi, acquise plus tôt, s'en trouve maximisée, ses possibilités décuplées, permettant alors que soient atteints d'autres sommets. *Le rapport à l'enseignement et à l'environnement* est donc le rapport qui s'avère le plus déterminant lorsqu'il est question d'œuvrer dans une perspective motivationnelle. Car l'enseignant en art dramatique, qui est à la fois un animateur, un participant, un guide, un accompagnateur, un facilitateur et un observateur, est le seul, en jouant ces différents rôles, à pouvoir vraiment mobiliser les caractéristiques et particularités de sa discipline, afin que, dans l'action, leurs retombées puissent se déployer et exercer un réel impact chez l'individu. C'est-à-dire : *la valeur accordée à la sensibilité et à l'imaginaire, la dimension ludique qui singularise les apprentissages, les types de pédagogies promus, la représentation devant public, le statut accordé à l'erreur, les techniques et savoirs disciplinaires enseignés, la liberté et le droit de parole donnés à l'élève, et enfin le contexte de classe et l'organisation de l'espace*. C'est aussi à ce moment, en témoignant de la

rigueur mise de l'avant à chaque étape de notre projet, que nous avons procédé à la validation de notre recherche, afin de prouver l'authenticité des résultats obtenus, et conséquemment la pertinence sociale et scientifique de notre étude.

Maintenant, nous pouvons le confirmer, l'art dramatique a bel et bien un pouvoir : des caractéristiques et des particularités grâce auxquelles il est possible, comme nous en avons fait la démonstration, de *débloquer* la motivation dont est naturellement porteur l'enfant, d'inciter l'élève à prendre la décision d'apprendre, et même d'encourager le développement d'un rapport à l'école plus positif. Et nous pouvons également réaffirmer que l'enseignant a bel et bien le pouvoir d'œuvrer au quotidien, au sein de son école, de sa classe, en déterminant, en fonction de sa population scolaire et de ce qu'il juge fondamental dans son milieu, ses priorités pédagogiques et éducatives, afin de générer des changements réels chez ses élèves. Voilà bien l'une des raisons premières sur lesquelles se fonde le choix d'un tel métier. Une expérience que nous avons vécue et qui a porté ses fruits. Ainsi, bien que notre système scolaire soit imparfait à certains égards, il demeure possible, malgré tout, d'exercer notre profession, tout en respectant nos convictions personnelles.

Cependant, pour obtenir des résultats aussi concluants que ceux auxquels nous sommes parvenue dans le cas de la présente recherche, promouvoir intentionnellement les potentialités offertes par notre discipline s'avère essentiel. Par contre, dans notre contexte d'enseignement, il n'est pas nécessaire de réévaluer ou de revoir toutes nos façons de faire, il suffit simplement de miser sur ce qui existe déjà, de mettre en œuvre ce dont nous disposons. Conséquemment, nous sommes en mesure d'affirmer que les élèves du cours d'art dramatique bénéficient naturellement d'un environnement plus favorable qu'ailleurs au développement de leur motivation scolaire, tout en reconnaissant aussi que chaque enseignant, indépendamment de la matière enseignée, peut poursuivre un tel objectif, et en faire l'une de ses priorités, et

l'atteindre. De plus, rajoutons que c'est en veillant, avant tout autre chose, à créer un *cadre favorable à l'enseignement et à l'apprentissage*, en promouvant dès le départ des rapports positifs au groupe, à l'apprentissage, à la réussite, à soi, à l'enseignement et à l'environnement – ce qui peut être fait en misant une fois encore sur notre discipline – que l'enseignant en art dramatique pourra maximiser les chances que sa démarche pédagogique envisagée dans une optique motivationnelle puisse s'amorcer, se poursuivre et réussir. En revanche, la possibilité d'être confronté à des cas négatifs, comme ceux que nous avons rencontrés au cours de notre recherche, n'est quant à elle jamais exclue. Toutefois, c'est en avançant des hypothèses sur ce qui devrait être mis en place pour que ces élèves, à leur tour, bénéficient pleinement des bienfaits de cette discipline artistique, comme nous l'avons fait, que nous pourrions peut-être, dans l'avenir, rejoindre, en améliorant ainsi nos approches, un plus grand nombre d'élèves.

Mais ce travail aura permis d'autres découvertes. En effet, suite à l'interprétation de nos résultats, nous avons aussi constaté que la dynamique d'enseignement et d'apprentissage en art dramatique – à laquelle se joint une réalité autre, mais conjointe, celle du développement motivationnel des élèves – permettrait peut-être d'entrevoir autrement la façon dont s'articulent les composantes et processus en œuvre au cœur de la situation pédagogique, leur attribuant un rôle et un sens différents, et d'offrir ainsi un modèle pédagogique plus englobant et plus totalisant. Un modèle qui, en faisant de la relation son lieu d'expression, favoriserait l'interaction et la collaboration, chacun devenant alors co-acteur de l'action en cours, dans une avancée concertée; l'élève, reconnu comme être singulier, le groupe, comme entité. Un modèle où le savoir, ne figurant pas simplement comme un objet de transmission, mais comme un objet qui se construit et s'approprie en fonction de notre subjectivité, en engageant la personne tout entière, pourrait ainsi transporter, transformer et, en touchant l'être profondément, être plus longtemps retenu. Un modèle qui, en accordant une plus grande autonomie à l'élève, suivant un itinéraire

protégé et surveillé, permettrait, sans forcer les choses à arriver, que ce dernier s'ouvre pleinement aux expériences proposées et qu'il intègre en soi, de façon délibérée, le processus du changement. Un modèle où l'enseignant, avec sa capacité à jouer plusieurs rôles, maintiendrait toujours une attention soutenue à ce qui se joue dans l'ici et maintenant, afin, après s'être initialement joint à l'élève, de continuer d'aller où il va, en même temps que lui, pour favoriser des apprentissages et participer à la construction de cet être en devenir.

Ainsi, l'enseignement de l'art dramatique nous amènerait-il à concevoir une école plus humaine, axée sur la liberté et la stimulation? Une école qui, loin d'entraver l'individu, le mettrait plutôt au défi de s'inventer lui-même, favorisant alors la *force révolutionnaire* de l'enfant dont parlait Arendt (1961/1989) ou encore les *impulsions créatrices* propres à chacun dont parlait Chomsky (2012)? L'enseignement de l'art dramatique nous amènerait-il à concevoir une éducation plus humaniste, « le seul paradigme éducatif inconditionnellement dédié aux intérêts de tous et de chacun, sans exception, ni discrimination » (Baby, 2014, p. B₅)? L'enseignement de l'art dramatique pourrait-il justement contribuer au rétablissement, dans l'école, de ce paradigme qui représente, selon plusieurs, la seule solution pour réussir à se réapproprier l'école, à se prémunir des forces en présence et à annihiler les tentatives de contrôle et de tutelle (*Ibid.*)?

Nous avons là des questionnements qui pourront sans doute faire l'objet d'un travail subséquent, mais qui dévoilent, une fois de plus, notre intérêt pour l'histoire et la philosophie. Car si nous souhaitons que l'éducation artistique soit reconnue comme elle le devrait, et que ses valeurs et ses modes de fonctionnement puissent encore fournir des outils pour penser l'innovation et la rénovation de l'école, il faut, oui, inscrire cette réflexion dans un cadre scolaire, en démontrant, par exemple, son impact sur la motivation des élèves. Mais il faut aussi et surtout inscrire cette

réflexion dans un cadre sociétal. En tâchant de démontrer que cet enseignement, en insistant sur des notions comme l'égalité, le partage et la solidarité, plutôt que sur l'accumulation et la domination, contribue à faire de l'école un lieu véritablement démocratique. Que cet enseignement, en favorisant l'autonomie dans l'apprentissage, forme des êtres qui auront appris à apprendre, à penser, à s'adapter et à changer, l'apprentissage le plus utile socialement. Ce n'est que dans ces conditions que l'enfant pourra se créer et créer le monde tout en échappant à la masse, qu'il pourra exercer le pouvoir qu'il a d'infléchir le cours de l'histoire, non pas en se rebellant, mais en sachant que ce don lui est reconnu. C'est ainsi seulement qu'il pourra un jour contribuer à améliorer le monde. Voilà pourquoi, il semble si fondamental, aux yeux de plusieurs, de se pourvoir d'un tel modèle pédagogique : il en va de la survie de l'homme écrivait Rodgers (1969/1983), de l'avenir de notre société humaine écrivait Arendt (1961/1989).

Pour l'instant, nous espérons, au terme de notre recherche, en ayant une idée plus précise de ce sur quoi miser afin d'enseigner l'art dramatique tout en œuvrant dans une perspective motivationnelle, que les nouvelles connaissances produites, qui tiennent compte de la réalité et des besoins des enseignants, pourront ultérieurement être utilisées par eux, pour influencer leurs actions et leur pratique pédagogique.

Éventuellement, en entreprenant un projet plus vaste, comme un doctorat, nous souhaiterions être en mesure de pousser plus loin nos investigations, afin de vérifier si ce que nous avons découvert ici pourrait être transférable et généralisable à d'autres milieux défavorisés ou encore à d'autres réalités scolaires. Et si l'art dramatique, qui peut représenter une alternative aux problématiques motivationnelles des élèves issus de milieu défavorisé, pourrait aussi répondre aux besoins d'une population scolaire différente.

Il pourrait, par ailleurs, être intéressant de chercher à découvrir si ce qui se fait en art dramatique a une influence sur la performance des élèves dans les autres disciplines. Car ces derniers, une fois motivés, transportent-ils cette motivation ailleurs, devenant alors de meilleurs élèves? Est-ce que leurs attitudes, leurs comportements et leurs gestes *motivés* se manifestent dans les autres disciplines?

Et très certainement, nous aimerions clarifier notre compréhension de la dynamique d'enseignement et d'apprentissage en art dramatique, afin de mieux définir les nombreuses possibilités qu'offre notre discipline, et qui s'offrent donc à l'enseignant, afin de découvrir si cet enseignement peut en effet représenter un vecteur de transformation pour l'école, qui permettrait de répondre aux défis de notre temps.

Évidemment, nous ne pouvons pas prédire quel sera l'avenir de l'art dramatique à l'école. Mais en continuant à démontrer qu'il peut répondre à des besoins, qu'il peut constituer un besoin, nous pourrions peut-être éviter qu'il ne disparaisse et que, de *petite matière*, il puisse se tailler une place aux côtés de celles dont la légitimité n'est pas remise en cause. Et que, de *parent pauvre* de l'école, il en devienne l'un des piliers.

APPENDICE A

NOTES DE CONTENU

A.1	Portrait synthétique du discours critique porté sur le système scolaire québécois moderne	221
A.2	Présentation sommaire de l' <i>idéal moral d'authenticité</i> tel que défini par Charles Taylor (2011).....	221
A.3	Données statistiques démontrant que, dans les milieux défavorisés, la caractéristique <i>faible revenu</i> s'accompagne souvent de problématiques autres.....	222
A.4	Présentation sommaire de trois principes créés afin d'assurer une certaine justice en matière d'éducation.....	223
A.5	Approfondissement du concept d' <i>amotivation</i> présenté par Deci et Ryan (tel que cité par Fenouillet, 2012)	224
A.6	Présentation sommaire de la <i>théorie mimétique</i> de René Girard (tel que cité par Delannoy et Lévine, 1997; Ramond, 2005).....	224
A.7	La séduction comme stratégie professionnelle de la profession enseignante : explications	226
A.8	Approfondissement du concept de <i>sentiment d'efficacité personnelle</i> élaboré par Bandura (1997/2007).....	226
A.9	Présentation sommaire du projet pédagogique d'Alain Kerlan (2004)	227

A.1 Portrait synthétique du discours critique porté sur le système scolaire québécois moderne

Il est important de souligner que les critiques qui se sont fait entendre, au tournant des années 2000, suite à création de la seconde réforme, ne sont pas nouvelles, faisant plutôt écho à ce qui avait été maintes fois dénoncé auparavant, car les problématiques éducationnelles d'aujourd'hui sont loin d'être étrangères à celles d'hier. En effet, même si l'exigence de moderniser le système scolaire « [est née] d'un très vaste et très fort consensus de la société québécoise » (Corbo, 2006, p. 12), cela n'a pas empêché les critiques de se manifester quelque temps après son implantation, et cela, jusqu'à l'institutionnalisation de la récente réforme. Au début des années soixante-dix, alors que le syndicalisme québécois était particulièrement vivant, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), maintenant la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), dénonçait, dans un manifeste devenu une véritable pièce d'anthologie, *L'école au service de la Classe Dominante* (1972), une école imprégnée de la logique capitaliste, qui, loin d'être neutre, contribuait à reproduire l'idéologie dominante et les inégalités sociales. Alors que l'école, devenue un service public, incarnait un lieu de biens communs que chacun pouvait désormais faire siens, « l'usage du droit à l'éducation et le succès scolaire [seraient] restés assujettis aux conditions réelles et à la stratification sociale » (Comeau et Lavallée, 2008, p. 38). Dans les années quatre-vingt, face à un taux alarmant de décrochage scolaire, ces critiques resurgiront de nouveau. Puis, l'année 1995 marquera le début de la tenue des États généraux sur l'éducation, une vaste consultation publique qui témoignait de l'urgence de repenser, une fois encore, l'école. Alors que nous avons l'opportunité de réfléchir aux moyens à mettre en place afin d'avoir « un système d'éducation moderne, exigeant, public, vraiment accessible à tous et à toutes et scrupuleusement attaché à la qualité » (Programme du Parti Québécois, *Des idées pour mon pays*, tel que cité par Comeau et Lavallée, *Ibid.*, p. 10-11), la réforme qu'il semblait pourtant nécessaire d'entamer « fut détournée de ses principes fondamentaux par les fonctionnaires du ministère de l'Éducation du Québec » (*Ibid.*, p. 11). Ce dont témoignent les divergences observées entre les recommandations qui avaient été faites alors et les éléments qui constituent l'essence de l'actuel Programme de formation (Bégin, 2010). Ainsi, les solutions attendues n'auraient toujours pas été apportées, ce qui justifierait alors que des craintes persistent encore.

A.2 Présentation sommaire de l'idéal moral d'authenticité tel que défini par Charles Taylor (2011)

L'idéal moral d'authenticité, présenté par le philosophe et politicologue Charles Taylor (2011), suggère une quête d'authenticité et, à travers elle, une recherche d'épanouissement et d'accomplissement de soi, dont l'origine renvoie au sentiment moderne d'identité personnelle. Alors que le sens que nous donnions à notre

existence provenait, autrefois, d'une source externe à nous – Dieu, par exemple – le chemin nous permettant d'y accéder passait néanmoins par notre propre intériorité : une voix intérieure qui nous incitait à agir correctement. Toutefois, aujourd'hui, en l'absence de sens donné nous permettant de nous définir, « notre salut moral se trouve[rait donc] dans le retour à un contact authentique avec nous-même » (p. 41). Cette même voix intérieure aurait désormais une signification morale autonome, d'où l'importance d'être à l'écoute de soi. Par contre, l'auteur souligne qu'il est impossible de se forger une identité significative en dehors de tout cadre extérieur à soi et de toutes dimensions communicationnelles, car nos sentiments, bien que légitimes, ne seraient pas suffisants : « Éliminer l'histoire, la nature, la société, les exigences de la solidarité, tout sauf ce que je trouve en moi, revient à éliminer tout ce qui pourrait compter. [...] L'authenticité ne s'oppose pas aux exigences qui transcendent le moi : elle les appelle » (*Ibid.*, p. 58). Ainsi, ce n'est seulement qu'en établissant des rapports avec les autres et qu'en prenant place au sein de la communauté humaine que la formation de l'individu deviendrait possible et signifiante, et non futile ou superficielle puisqu'égoцентриque ou narcissique.

A.3 Données statistiques démontrant que, dans les milieux défavorisés, la caractéristique *faible revenu* s'accompagne souvent de problématiques autres

Suite au recensement de la population de 2006 effectué par Statistique Canada, la fréquence des familles à faible revenu, dans le district électoral *Hochelaga* (33 680 habitants), s'élevait à 42,5%, alors que celle pour l'ensemble de la ville de Montréal (1 620 693 habitants) s'élevait à 31,2%. De plus, dans ce district, 29,6% des familles étaient dites monoparentales, tandis que la moyenne montréalaise était de 21,8% (suite au dernier recensement effectué en 2011 par Statistique Canada, plus du quart des familles du quartier demeure monoparentale, un taux toujours supérieur à celui obtenu pour Montréal). Puis, le taux de chômage des 15 ans et plus se chiffrait à 10,1% dans le district, et à 9,1% pour la moyenne montréalaise (en 2011, ces pourcentages sont demeurés quasi inchangés et le taux de chômage du quartier demeure néanmoins supérieur, bien qu'il ne soit que légèrement plus élevé que celui de Montréal). Enfin, le pourcentage des 15 ans et plus sans diplôme montait à 28,6% dans le district, tandis que celui de la moyenne montréalaise montait à 22,8% (en 2011, le pourcentage s'élevait à 22,7% pour le quartier et à 20% pour Montréal). Ces statistiques démontrent donc, d'une part, que la caractéristique *faible revenu* s'accompagne souvent de problématiques autres, mais elles démontrent aussi, d'autre part, que le district électoral *Hochelaga* est l'un des plus défavorisés de Montréal. Voilà pourquoi, d'ailleurs, les familles à faible revenu, si on considère les différentes problématiques qui seraient à même de définir leur situation, pourraient représenter « un contexte pouvant rendre l'enfant plus vulnérable à des difficultés scolaires » (Saint-Jacques, 2000, p. 16). Par contre, il faut le préciser, « les familles ayant un faible revenu ne présentent pas toutes ces caractéristiques à un même niveau de

gravité » (*Ibid.*). Voir à ce sujet Montréal en statistiques (2009, 2013a) : *Profil de district électoral Hochelaga, Édition 2009* et *Profil de district électoral Hochelaga : Arrondissement de Mercier-Hochelaga-Maisonnette, Édition 2013*.

A.4 Présentation sommaire de trois principes créés afin d'assurer une certaine justice en matière d'éducation

Depuis la démocratisation de l'accès à l'éducation, différents principes ont, tour à tour, été élaborés et mis en œuvre, afin de veiller à assurer une certaine justice en matière d'éducation. Le premier principe, celui de l'*égalité des chances*, qui suggère que chaque élève puisse obtenir une éducation qui tienne compte de ses capacités respectives, déclencha un véritable mouvement de différenciation pédagogique. Les élèves plus performants se voyaient ainsi faciliter l'atteinte d'un niveau d'étude supérieur et les plus faibles se voyaient, quant à eux, offrir un parcours de formation plus court. Le principe d'*égalité des chances* produira alors ce que les chercheurs appelleront l'*effet Mathieu*, dont Marcel Crahay (2000) explique les conséquences : « ceux que la nature, l'origine sociale ou, plus largement, les conditions de développement ont doté de talents plus affûtés que les autres, reçoivent davantage du système éducatif. Bref, dans cette conception pédagogique, on ne prête qu'aux riches qui, par le fait même, s'enrichissent davantage. On contribue ainsi à l'amplification des écarts » (p. 50). Le second principe, celui de l'*égalité de traitement*, en réaction aux conséquences qu'aura engendrées le principe d'*égalité des chances*, suggère, plutôt, que tous les élèves devraient recevoir la même qualité d'enseignement sans que leurs différences individuelles ne soient prises en compte. Alors que nous voulions ainsi faire de nos écoles des lieux neutres et impartiaux, ce principe contribuera néanmoins, à son tour, à ce que les hiérarchies sociales établies, que nous cherchions pourtant à modifier, demeurent. Ainsi, tel que l'écrit Crahay, le principe d'*égalité de traitement* ne serait donc qu'une *mystification*. Malgré tout, ces deux principes seraient encore très présents dans le milieu scolaire. Toutefois, il serait toujours possible d'envisager que l'école devienne réellement une institution juste et efficace. Pour ce faire, l'école devrait adopter le principe d'*égalité des acquis* que Crahay présente dans son ouvrage, en s'inspirant des travaux du psychologue spécialisé en éducation, Benjamin Bloom. Le principe d'*égalité des acquis* suppose qu'il existerait deux types de compétences, certaines secondaires, et d'autres jugées essentielles (lire, écrire, compter, etc.), sans lesquelles il serait difficile, le moment venu, pour tout individu, de prendre sa place dans la société. L'enseignement donné devrait donc être pensé à travers différents objectifs à atteindre qui favoriseraient et permettraient, au final, la maîtrise élevée des compétences dites essentielles, afin que tous les élèves, peu importe leurs origines, puissent enfin réussir. D'où l'importance de considérer les acquis antérieurs des élèves, comme nous l'avons mentionné précédemment. Voir à ce sujet Clermont Gauthier (dir.). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés : Une revue*

de littérature. Québec, Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Université Laval, (2004).

A.5 Approfondissement du concept d'*amotivation* présenté par Deci et Ryan (tel que cité par Fenouillet, 2012)

Le terme *amotivation* est l'expression exacte employée par Deci et Ryan (tel que cité par Fenouillet, 2012) pour évoquer l'absence de motivation. Par ailleurs, il est important de souligner que pour les auteurs, le comportement humain ne se définirait pas seulement qu'en fonction des réactions observables chez un sujet qui, dans une situation donnée, réagirait à des stimuli externes, comme pourraient le concevoir les Béhavioristes. En effet, selon Deci et Ryan, le comportement humain aurait aussi une dimension psychologique et donc une signification autre, qui ne serait pas que réactionnelle. Ainsi, lorsqu'un individu pratique une activité qui lui semble importante, son comportement pourrait alors être perçu « comme une réponse significative à une situation qui, elle aussi, a[urait] un sens » (Joseph Nuttin tel que cité par Fenouillet, *Ibid.*, p. 56). Conséquemment, la motivation ne pourrait pas seulement être déduite des comportements manifestés, mais impliquerait en plus, pour être réellement comprise, que nous comprenions aussi l'intention qui se cache derrière le fait d'agir ou non. C'est pourquoi, dans certains cas, le fait de ne pas agir pourrait relever d'une décision totalement motivée, si, par exemple, l'activité proposée allait à l'encontre des valeurs ou des croyances d'un individu. Voilà pourquoi, selon Deci et Ryan, un élève *amotivé* n'est pas celui qui ne manifeste aucun comportement, mais bien celui qui ne manifeste aucune intention d'agir.

A.6 Présentation sommaire de la *théorie mimétique* de René Girard (tel que cité par Delannoy et Lévine, 1997; Ramond, 2005)

Selon René Girard (tel que cité par Delannoy et Lévine, 1997; Ramond, 2005), il n'y aurait pas d'apprentissage sans imitation, telle est l'idée centrale sur laquelle repose les fondements de sa *théorie mimétique*. En effet, c'est en imitant que l'enfant réaliserait ses premiers apprentissages, c'est en reproduisant les attitudes, les gestes, les manières et les paroles d'autrui qu'il se développerait. Cependant, ce comportement d'abord naturel et spontané se différencierait lorsque l'enfant témoignerait d'une réaction affective à la présence d'autrui, soit en participant par exemple à une activité proposée par une personne qui lui semblerait sympathique, soit encore en refusant la suggestion faite par une personne qu'il trouverait antipathique. L'imitation serait alors *acquisitive* et c'est à ce moment-là que s'entamerait l'apprentissage du désir. Autrement dit, tout désir serait – initialement – l'imitation du désir d'un autre. Par conséquent, cet apprentissage ne se réaliserait pas de façon linéaire, dans une relation qui n'engagerait que le sujet et l'objet désiré, mais bien

dans un rapport tridimensionnel impliquant aussi l'existence d'un modèle auquel le sujet s'identifierait : le *médiateur*. C'est d'ailleurs grâce à sa présence que l'objet se verrait investi d'une valeur et qu'il deviendrait, de ce fait, désirable. Car le modèle désigné, comme le médiateur du désir, n'agirait pas de façon passive, il n'attendrait pas que le sujet se manifeste, mais chercherait plutôt à susciter son intérêt. Ce que fait justement l'enseignant au sein de la situation pédagogique en se positionnant d'abord comme un modèle et en encourageant ses élèves à l'imiter (modelage), en jouant ensuite le rôle du guide (pratique guidée), et en adoptant finalement la posture du facilitateur (pratique autonome). Dans la situation présente, la médiation serait externe, c'est-à-dire que le sujet comme le modèle auraient tous deux, au cœur de cette dynamique, une démarche et des intentions qui leur seraient spécifiques; une certaine distance serait maintenue entre eux, laquelle permettrait au sujet de trouver sa propre voie, tout en s'inspirant de l'autre, sans pour autant chercher à devenir l'autre véritablement. Par contre, lorsque cette distance serait abolie ou passablement réduite, le sujet et le modèle, alors placés au même niveau, seraient susceptibles de désirer le même objet, la médiation devenant interne. Toutefois, même si certains objets pourraient néanmoins être partagés et ainsi devenir sources de connivence, ce ne serait pas le cas de tous les désirs, comme ceux plus personnels, qui susciteraient, conséquemment, un attachement plus manifeste de la part du sujet : une relation amoureuse ou une carrière, par exemple. À ce moment-là, l'autre représenterait une menace, un rival. Girard parle alors de *rivalité mimétique*, ce qui renvoie, entre autres, à la dimension conflictuelle que comporte aussi l'imitation. L'ambivalence des attitudes et des sentiments humains serait « particulièrement visible chez le jeune enfant : il agresse celui qu'il aime, il dérobe des objets à celui auquel il s'identifie » (Delannoy et Lévine, *Ibid.*, p. 38). En somme, comme le désir ne s'enracinerait pas, à l'origine, en nous-mêmes ou dans un objet quelconque, mais plutôt dans un modèle, les désirs pourraient, si nous poussons cette logique au maximum, varier à l'infini et se manifester tout au long de la vie. Dès lors, même si un élève n'avait pas trouvé, dans son milieu d'origine, de modèle facilitant son appropriation du désir de savoir et du désir d'apprendre, il serait donc à même de le trouver à l'école. Par ailleurs, l'importance de la présence de l'autre dans l'apprentissage du désir et ultimement dans l'élaboration de notre propre identité rappellerait aussi, en quelque sorte, l'*idéal moral d'authenticité*, présenté par Charles Taylor (2011), qui sous-tend qu'il serait impossible de se forger une identité significative en dehors de tout cadre extérieur à soi et de toutes dimensions communicationnelles, ce qui remettrait en cause, une fois encore, l'individualisme qui caractériserait l'homme moderne (*voir app. A.2, p. 221*).

A.7 La séduction comme stratégie professionnelle de la profession enseignante : explications

D'après les professeurs et chercheurs Clermont Gauthier et Stéphane Martineau (1999), la relation entre l'enseignant et ses élèves serait aujourd'hui très différente de celle qui pouvait les unir auparavant. En effet, alors que la hiérarchie éducative reposait jadis sur l'autorité absolue du *maître*, ce détenteur incontesté du savoir, la pédagogie moderne serait venue modifier cet ancien rapport de force. L'enseignant ne serait plus le seul à prendre part au jeu, car les élèves seraient dorénavant incités à partager leurs besoins et leurs intérêts, et à s'engager de façon autonome dans leurs propres apprentissages : nous devrions donc, désormais, chercher à nous rapprocher d'eux. Ce qui sous-entendrait aussi, conséquemment, que le fonctionnement de la démarche d'enseignement et d'apprentissage ne soit plus autant prévisible qu'avant. « En fait, plus le cadre de l'interaction sociale est flou, moins les rôles sont clairement définis, plus les acteurs doivent se livrer à un exercice complexe de négociation où entre une part importante de ruse autant dans la présentation de soi que dans la capacité à deviner l'autre » (p. 13). Et, pour ces auteurs, enseigner en usant de ruse supposerait qu'il faille user de *séduction*, laquelle serait comprise comme une forme de *persuasion*. « Persuader, c'est exercer une influence non seulement cognitive mais aussi affective. Persuader c'est influencer par la parole et le geste, c'est séduire à la fois l'esprit et le cœur » (*Ibid.*, p. 15). Voilà pourquoi Gauthier et Martineau croient, considérant la réalité propre à l'éducation moderne, que la séduction devrait être reconnue comme une des stratégies professionnelles de la profession enseignante. Toutefois, ils soulignent que la séduction, pour demeurer positive, impliquerait que nous entretenions des rapports positifs avec nos élèves, c'est-à-dire que nous jouions avec eux ce jeu de la séduction sans pour autant se jouer d'eux. Car la séduction n'est pas le propre de celui qui enseigne, mais aussi l'une des manœuvres employées par les élèves.

A.8 Approfondissement du concept de *sentiment d'efficacité personnelle* élaboré par Bandura (1997/2007)

Le *sentiment d'efficacité personnelle* (Bandura, 1997/2007) pourrait se manifester lors d'une activité en particulier ou lors d'une série d'activités touchant une discipline spécifique. En somme, dépendamment des individus et des situations, il serait possible que ce sentiment soit très ciblé ou qu'il se manifeste de façon plus généralisée. Par ailleurs, le *sentiment d'efficacité personnelle* se développerait grâce à des expériences actives de maîtrise, perçues comme des *indicateurs de capacités*; grâce au travail réalisé au contact des pairs, lequel permettrait au sujet, en se comparant, d'estimer sa propre performance (des expériences dites *vicariantes*); grâce à des perceptions psychologiques et émotionnelles agréables ressenties lors de l'apprentissage; et finalement grâce au renforcement positif et aux persuasions

verbales reçues de l'entourage social. Selon Bandura (1997/2007), psychologue, « les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'agentivité humaine » (p. 13), c'est-à-dire que ces croyances sont ce qui permettrait à l'individu de poser des actes de façon intentionnelle. De plus, comme la majorité des comportements humains serait généralement influencée par une foule de facteurs extérieurs, il serait donc primordial, en ce sens, que l'individu puisse développer un *sentiment d'efficacité personnelle* afin d'agir et de réagir, au lieu de subir passivement l'impact qu'exerce, sur lui, son environnement. Ce qui serait d'autant plus fondamental pour les enfants issus de milieu défavorisé, car, comme nous l'avons souligné précédemment (voir chap. I, p. 28) en nous référant à Kanouté (2003), ces enfants, en éprouvant parfois un sentiment d'hostilité à l'égard de leur milieu, seraient plus susceptibles d'éprouver une attitude défaitiste souvent accompagnée d'une vision fataliste de leur avenir (Bandura, 1997/2007; Fenouillet, 2012; Vianin, 2007).

A.9 Présentation sommaire du projet pédagogique d'Alain Kerlan (2004)

Dans son ouvrage *L'art pour éduquer? La tentation esthétique : Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme* (2004), Alain Kerlan affirme d'emblée que l'avenir de l'éducation moderne repose inévitablement sur l'adoption d'un nouveau paradigme éducatif. En effet, selon lui, il serait impératif d'envisager une refondation totale de l'école et du système éducatif, une *reprise éducative*, afin d'entrevoir autrement les manières d'enseigner, les pratiques pédagogiques, l'environnement physique et humain, et les finalités éducatives. Il avance alors l'hypothèse d'un modèle esthétique, comme cadre de réalisation de ce nouvel idéal éducatif. Toutefois, tout en s'inspirant de ce qui a cours dans la société et en s'appuyant, entre autres, sur l'œuvre du poète et philosophe Friedrich Schiller (1759-1805), le but visé par l'auteur n'est pas nécessairement celui d'accroître la place des arts à l'école, mais de conjuguer plutôt l'éducation scolaire avec des valeurs qui relèvent de l'esthétique, cet univers de la sensibilité, des émotions, de l'intuition, de la sensualité, des passions et des symboles, univers qui pourrait autant servir l'éducation artistique, que l'éducation intellectuelle, corporelle, civique ou morale. « L'art, pour la renaissance et la régénération d'une école profondément malade de la société » (p. 27). Tel est le projet de Kerlan.

APPENDICE B

LETTRES D'INFORMATION ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

B.1	Lettres d'information remises aux parents	229
B.2	Formulaire de consentement remis aux parents.....	232
B.3	Formulaire de consentement remis aux élèves	235

B.1 Lettres d'information remises aux parents



20 novembre 2012

À qui de droit,
Chers parents,

Je me présente, je me nomme Virginie Rouxel et j'enseigne l'art dramatique à l'école primaire *Saint-Nom-de-Jésus*. En parallèle à mon travail au sein de l'école, j'étudie aussi à l'*Université du Québec à Montréal* où je poursuis actuellement une maîtrise en enseignement du théâtre, dans le cadre de laquelle je mènerai une enquête.

L'objectif général de mon projet est de démontrer que l'enseignement de l'art dramatique au primaire permet d'accroître et de consolider les attitudes et comportements nécessaires au développement d'une motivation scolaire, et qu'il peut ainsi être une alternative aux problématiques motivationnelles des élèves. Cette recherche vise donc à découvrir s'il est possible de permettre aux élèves, par le biais de l'enseignement de l'art dramatique, de développer une estime personnelle, un sentiment d'appartenance et un désir de savoir.

Le groupe de votre enfant a été sélectionné afin de participer à cette recherche et le projet leur a donc été expliqué en classe. Toutefois, avant d'entamer ma recherche, j'ai besoin de votre autorisation. Je joins donc à cette lettre un formulaire de consentement. Il serait souhaitable de le remplir peu importe la décision que vous prendrez. Il va de soi que les activités réalisées dans le cadre de la recherche sont conformes au cadre scolaire et aux règles d'éthique que je me dois de respecter en tant que chercheur.

Prenez note que **la participation n'est pas obligatoire** et que l'enseignement donné dans le cadre du cours d'art dramatique sera le même pour tous les enfants, que ces derniers participent ou non à la recherche.

Si vous acceptez que votre enfant participe à cette recherche, votre enfant pourrait être filmé, et des captations d'images pourraient être effectuées dès le mois de décembre¹⁷⁰. De plus, votre enfant pourrait aussi être interviewé et, dans ce cas, sa voix serait enregistrée sur bande sonore; les entretiens auraient lieu sur du temps de classe. De plus, votre enfant aurait à remplir des questionnaires et à réaliser des

¹⁷⁰ Notons qu'aucune captation d'image n'a été effectuée. Nous n'avions inclus cette information qu'à titre préventif, au cas où nous aurions finalement ressenti le besoin de filmer les élèves.

dessins. Ma directrice de recherche et moi, nous serons les seules à consulter le matériel vidéo, les enregistrements sonores et le matériel écrit.

Enfin, mentionnons que la destruction du matériel aura lieu au plus tard dans les cinq ans après les dernières communications.

Il serait apprécié que vous remplissiez le formulaire de consentement de votre enfant et que vous le fassiez parvenir à son enseignant(e) titulaire.

Je vous remercie de l'attention portée à mon projet de recherche,
Au plaisir,

Virginie Rouxel
Enseignante en art dramatique

Stéphane Lamothe
Directeur



UQAM

11 décembre 2012

À qui de droit,
Chers parents,

La présente lettre vise à vous informer que nous avons bien reçu le formulaire de consentement que vous avez rempli pour le projet « L'enseignement de l'art dramatique au primaire : une alternative aux problématiques motivationnelles des élèves en milieu défavorisé », et que nous avons pris connaissance de celui-ci. Prenez note que nous conservons les copies de ces formulaires à l'école, et qu'il sera donc possible pour vous, en tout temps, de les consulter si vous le souhaitez. Sachez aussi que **le projet a été expliqué en classe aux élèves.**

Nous en profitons pour vous rappeler que **la participation de votre enfant à ce projet est volontaire.** Cela signifie que même si vous avez consenti à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation, en tout temps, sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Pour les enfants qui ne participeront pas au projet, des exercices leur seront proposés en classe par l'enseignante.

Si vous avez des questions additionnelles sur le déroulement du projet, vous pouvez consulter la responsable. Vous pouvez également discuter avec sa directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant, et de ses droits en tant que participant de recherche.

Responsable :

Virginie Rouxel - 514-596-4929 - rouxel.virginie@courrier.uqam.ca

Directrice de recherche :

Carole Marceau - 514-987-3000 #1866 - marceau.carole@uqam.ca

Le projet a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ) au numéro (514)-987-3000 #2433 ou par courriel à : bernheim.emmanuelle@uqam.ca

En vous remerciant de votre habituelle collaboration.

Virginie Rouxel
Enseignante en art dramatique

Stéphane Lamothe
Directeur

B.2 Formulaire de consentement remis aux parents

20 novembre 2012



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant mineur)

*L'enseignement de l'art dramatique au primaire :
une alternative aux problématiques motivationnelles des élèves en milieu défavorisé*

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Virginie Rouxel, enseignante en art dramatique à l'école primaire *Saint-Nom-de-Jésus*

Programme d'enseignement : Maîtrise en théâtre

Adresse courriel : rouxel.virginie@courrier.uqam.ca

Téléphone : 514-596-4929

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Votre enfant est invité à prendre part à ce projet visant à démontrer que l'enseignement de l'art dramatique au primaire permet d'accroître et de consolider les attitudes et comportements nécessaires au développement d'une motivation scolaire, et qu'il peut ainsi être une alternative aux problématiques motivationnelles des élèves. Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Carole Marceau, professeure du département de théâtre de la Faculté des Arts. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 #1866 ou par courriel à l'adresse : marceau.carole@uqam.ca

La direction de l'école de votre enfant ainsi que son enseignant(e), _____ ont également donné leur accord à ce projet.

La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

NATURE DE LA PARTICIPATION DE VOTRE ENFANT

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera invité à répondre en classe à trois questionnaires et à réaliser trois dessins libres, afin de comprendre le rapport affectif qu'il entretient avec l'art dramatique et son environnement.

Nous comptons également filmer votre enfant lors de sa participation à ses cours d'art dramatique¹⁷¹. De plus, votre enfant pourrait aussi être interviewé et sa voix serait ainsi enregistrée sur bande sonore. Si tel est le cas, les entrevues (5 à 10 minutes environ) auront lieu durant les heures de classes, selon un horaire déterminé avec son enseignant(e). Les entrevues seront réalisées dans un local de son école. Les entrevues ont pour but d'établir le portrait d'un élève motivé et celui d'un élève non motivé, de comparer leur discours et de comprendre les facteurs qui influencent leur rapport à l'école et à l'art dramatique.

¹⁷¹ Notons, une fois encore, qu'aucune captation d'image n'a été effectuée. Mentionnons également que les élèves n'ont finalement rempli que deux questionnaires et n'ont réalisé que deux dessins libres.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

En principe, il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités proposées à votre enfant ne changeront pas. Elles seront similaires à celles qu'il réalise habituellement lors de son cours d'art dramatique. Néanmoins, soyez assuré que la responsable du projet demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seules, la responsable du projet et sa directrice de recherche, auront accès à son enregistrement audio et au contenu de sa transcription, à ses questionnaires, à ses dessins, de même qu'à l'enregistrement vidéofilmé de la classe. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé par la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Les enregistrements (audio/vidéofilmé), les questionnaires, les dessins ainsi que les formulaires de consentement seront détruits au plus tard dans les cinq ans après les dernières communications. Par ailleurs, des procédures spécifiques visant à protéger l'anonymat et la confidentialité de votre enfant seront mises en place.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que, même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Pour les enfants qui ne participeront pas au projet, des exercices leur seront proposés en classe par l'enseignante.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé directement. Sa contribution est offerte à titre gratuit. Sur demande, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant, et de ses droits en tant que participant de recherche.

Responsable : Virginie Rouxel - 514-596-4929 - rouxel.virginie@courrier.uqam.ca

Directrice de recherche : Carole Marceau - 514-987-3000 # 1866 - marceau.carole@uqam.ca

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPE) au numéro (514)-987-3000 #2433 ou par courriel à : bernheim.emmanuelle@uqam.ca

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de _____, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'autorise mon enfant à répondre en classe à trois questionnaires et à réaliser trois dessins libres :	OUI	NON
J'accepte que mon enfant soit filmé en classe :	OUI	NON
J'accepte que mon enfant soit rencontré éventuellement pour une entrevue individuelle	OUI	NON

Signature de l'enfant : _____

Date : _____

Signature du parent/tuteur légal : _____

Date : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la responsable du projet : _____

Date : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

B.3 Formulaire de consentement remis aux élèves¹⁷²

Projet de recherche en art dramatique



11 et 13 décembre 2012

Nom : _____

On m'a **expliqué** le projet :

Oui Non

Je **comprends** le projet : J'**accepte** de participer au projet : Je **sais** que je peux me retirer à tout moment :

Signature : _____

¹⁷² Les élèves ne cochaient que s'ils souhaitaient répondre par l'affirmative. Ainsi, si les élèves ne comprenaient pas le projet ou ce que signifiait une participation volontaire, nous avons alors pu les leur expliquer. Soulignons également que cette mesure a été mise en place afin de répondre aux exigences du *Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains* (CERPÉ) pour la Faculté de science politique et de droit, la Faculté des arts et la Faculté de communication de l'UQÀM.

APPENDICE C

SA ET SAÉ

C.1	SAÉ <i>Imagine le Nord</i>	238
C.2	SA <i>Dans mes valises</i>	241
C.3	SAÉ <i>Adopte-moi</i>	244
C.4	Photos des marionnettes fabriquées pour les élèves.....	249
C.5	SAÉ <i>Sors de ta cachette</i>	251

APPENDICE C

SA ET SAÉ

*** Note au lecteur :** Dans les pages suivantes, la *Planification de l'enseignement et des apprentissages* de notre SA et celles de nos différentes SAÉ fourniront des informations relativement à nos intentions pédagogiques et éducatives, aux propositions données, aux productions attendues, aux repères culturels employés, aux ressources matérielles utilisées, aux critères d'évaluation retenus – selon le cas –, et aux savoirs essentiels et contenus de formation ciblés.

Puis, grâce à la section *Élément déclencheur - Lien avec la planification globale*, il sera possible de suivre, d'un projet à l'autre, notre démarche pédagogique qui s'est voulue continue, évolutive et progressive; et de mieux comprendre la démarche d'apprentissage proposée à l'élève, tout au long de l'année scolaire 2012-2103 qu'a duré notre investigation.

Et enfin, pour démontrer de façon explicite comment nous avons pu exploiter, dans notre enseignement, les caractéristiques et particularités de notre discipline, nous avons inclus, dans la présentation de notre SAÉ *Sors de ta cachette*, notre *Planification générale*¹⁷³ et notre *Planification détaillée*. Et si nous avons choisi cette SAÉ comme exemple, c'est parce que ce projet et la technique théâtrale du jeu clownesque qui y est travaillée, ont eu, au regard des résultats obtenus, un impact particulièrement probant sur le cheminement à la fois artistique, scolaire, personnel et *motivationnel* de nombreux répondants.

¹⁷³ Notons que dans notre *Planification générale*, il sera possible de prendre connaissance d'*observations* que nous avons consignées au cours du projet, dans la section du même nom.

C.1 SAÉ *Imagine le Nord*

PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DES APPRENTISSAGES

Titre de la SAÉ
<i>Imagine le Nord</i>
Intentions pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> - Amener l'élève à s'approprier chacune des étapes de la démarche de création tout en lui permettant de développer des stratégies de travail personnelles et adaptées à son cheminement respectif. - Amener l'élève à développer des attitudes favorisant sa créativité et le travail d'équipe en insistant sur certains aspects affectifs liés à la discipline : <i>Ouverture aux propositions; Réceptivité à ses sensations, impressions, émotions ou sentiments; Manifestation de ses sensations, impressions, émotions ou sentiments; Participation (active) aux expériences disciplinaires; Satisfaction à l'égard de ses expériences disciplinaires; Respect des réalisations des autres.</i>
Intentions éducatives
<p>DGF : <i>Vivre ensemble et citoyenneté</i></p> <p>Axe de développement : <i>Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsabiliser l'élève au maintien d'un climat favorable au travail d'équipe en promouvant une dynamique relationnelle d'entraide, d'ouverture et de respect : « voir en l'autre une source de connaissance et de partage » (Marsollier, 2011, p. 13). - Favoriser chez l'élève le droit de parole et d'opinion, la prise de décision, la liberté créatrice et l'autonomie face à ses apprentissages.
Durée
3 périodes de 60 minutes : novembre et décembre 2012
Cycles-Niveaux
<p>1^{er} cycle : Une classe de première année (<i>gr. 11</i>), une classe combinant des élèves de première et de deuxième année (<i>gr. 12-22</i>) et une classe de deuxième année (<i>gr. 21</i>).</p> <p>2^e cycle : Une classe de troisième année (<i>gr. 31</i>) et une classe combinant des élèves de troisième et de quatrième année (<i>gr. 32-42</i>).</p>
Compétence disciplinaire
<i>Inventer des séquences dramatiques</i>
Proposition
La SAÉ s'entamera par la question mobilisatrice suivante : <i>Qu'est-ce que le Nord pour toi?</i>
Production attendue
Dans un premier temps, les élèves devront inventer, en équipe (équipe de 2 pour le 1 ^{er} cycle; équipe de 3 ou plus pour le 2 ^e cycle), une courte histoire, sous forme de canevas (dessiné pour le 1 ^{er} cycle, écrit pour le 2 ^e cycle), mettant en scène un personnage vivant dans le Nord. Ensuite, grâce à un travail d'improvisation, les personnages des histoires créées en équipe se rencontreront et deviendront les protagonistes d'une seule et même histoire. Ainsi, finalement, chaque groupe-classe

sera amené à créer une courte séquence dramatique intégrant tous les personnages créés précédemment, et cela, tout en respectant le développement de la fable associé à leur niveau respectif.

Repères culturels

Chartier, Daniel et Gerdur Sigfúsdóttir, Ó. (dir.). (2009). *Nordur*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec, Imago borealis.

Ce livre est un album iconographique regroupant les créations d'élèves islandais, âgés de 3 à 12 ans, à qui leurs enseignantes ont proposé le projet de représenter, selon des paramètres différents, ce qu'ils entendaient par *le Nord*.

Ce livre fournira des repères artistiques (liés à une autre discipline, les arts plastiques) aux élèves à partir desquels ces derniers pourront, en se référant aux images qu'il propose, confirmer leurs intuitions créatrices et leurs idées. Les élèves auront aussi accès à une carte du monde et à une carte du Québec qui leur fourniront des repères géographiques et visuels leur permettant de se situer (Montréal-Islande) et de se figurer le Nord.

Ressources matérielles

- une carte du monde, une carte du Québec, des images du Nord et de Sept-Îles
- cartons, feuilles, crayons, plume, tambour, sablier

Élément déclencheur - Lien avec la planification globale

À la mi-novembre, nous nous sommes procuré un billet d'avion à rabais; nous serions à Sept-Îles pour Noël avec notre famille, là où nous sommes née, là où nous avons grandi. Habitée à partager honnêtement nos émotions avec nos élèves, nous allions évidemment leur faire part de cette heureuse nouvelle. À cette annonce, ces derniers se sont empressés de nous demander où se trouvait cet endroit. Nous leur avons alors répondu que Sept-Îles se trouvait dans le nord du Québec. Instantanément, cette affirmation suscita leur intérêt, leur curiosité et les questions se mirent à fuser de partout. En effet, même si nous nous trouvons dans une zone nordique, même si nous vivons dans le froid et dans la neige une bonne partie de l'année, la vision que nous avons du Nord demeure très relative et circonstanciée : le Nord, c'est ailleurs; le Nord, ce sont les autres. Nous avons alors réalisé que nos élèves en avaient une vision très féérique qui pourrait, sans doute, nourrir leur créativité et leur imaginaire. Ainsi, soucieuse d'accorder de la considération aux questions que nous posent nos élèves et à ce qui fait sens pour eux, nous avons alors décidé de nous inspirer de la thématique du Nord, afin d'élaborer la présente SAÉ.

Dans les semaines précédentes, les élèves avaient déjà expérimenté la création et le travail d'équipe. En effet, à chaque cours, jouant le rôle du meneur de jeu, nous présentions aux élèves par l'intermédiaire de *Monsieur Patate*, un défi à relever ou un problème à régler leur permettant de s'approprier, peu à peu, les savoirs essentiels liés à la discipline, et les initiant, par le fait même, à la création, à l'interprétation et à l'appréciation. Toutefois, à ce stade, nous souhaitons les rendre plus autonomes et leur accorder une plus grande maîtrise de leur démarche d'apprentissage. Par ailleurs, comme nous venions à peine d'intégrer la nouvelle école, nous voulions leur permettre de vivre une expérience signifiante qui s'étalerait, cette fois, sur une plus longue période de temps, et solidifier les liens entre les élèves au sein de nos différents groupes en valorisant, une fois de plus, le travail

d'équipe. Nous avons donc décidé, dans le cadre de la présente situation, de nous mettre plus en retrait, afin de laisser les élèves se confronter seuls aux défis que ce projet comporterait, tout en leur fournissant toutefois les outils pour le faire. Nous nous sommes donc assurée d'offrir aux élèves un cadre d'apprentissage sécurisant (étapes schématisées de travail) et organisé (consignes, règles, contraintes) afin qu'ils puissent, comme nous le souhaitions, prendre part activement à un projet collectif et en retirer ainsi une satisfaction personnelle.

Évaluation des apprentissages

Critères d'évaluation : *Inventer*

- Relation entre sa réalisation et la proposition de création.
- Organisation simple (1^{er} cycle) - cohérente (2^e cycle) des éléments.
- Présence, dans son propos, d'éléments relatifs à son expérience de création (1^{er} cycle).
- Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience de création (2^e cycle).

Savoirs essentiels et contenus de formation ciblés

TECHNIQUES DE JEU

- **Conditions de jeu** : Attention (1^{er} cycle) - Écoute (2^e cycle)
- **Éléments expressifs** : Caractère du personnage - Caractéristiques de la fable (2^e cycle)

STRUCTURES

- **Développement de la fable** : Continu
- **Forme de discours** : Narration – Dialogue
- **Improvisation préparée** : Gestuelle – Verbale
- Les aspects affectifs liés à la discipline

C.2 SA *Dans mes valises*

PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DES APPRENTISSAGES

Titre de la SA
<i>Dans mes valises</i>
Intentions pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> - Permettre à l'élève d'acquérir une meilleure connaissance des savoirs essentiels nécessaires à l'interprétation d'un personnage. - Initier et sensibiliser l'élève à la démarche d'interprétation.
Intentions éducatives
<p>DGF : <i>Orientation et entrepreneuriat</i> Axe de développement : <i>Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Amener l'élève à se projeter dans l'avenir et à partager avec les autres ses aspirations personnelles, en lui offrant des occasions de le faire. - Impliquer l'élève et solliciter sa collaboration dans l'élaboration et la poursuite de la SA, en lui accordant des responsabilités particulières. - Permettre à l'élève de reconnaître son potentiel et de développer davantage ses capacités artistiques et personnelles, en lui proposant des défis adaptés à ses besoins respectifs.
Durée
3 périodes de 60 minutes : janvier et février 2013
Cycles-Niveaux
<p>1^{er} cycle : Une classe de première année (<i>gr. 11</i>), une classe combinant des élèves de première et de deuxième année (<i>gr. 12-22</i>) et une classe de deuxième année (<i>gr. 21</i>).</p> <p>2^e cycle : Une classe de troisième année (<i>gr. 31</i>) et une classe combinant des élèves de troisième et de quatrième année (<i>gr. 32-42</i>).</p>
Compétence disciplinaire
<i>Interpréter des séquences dramatiques</i>
Propositions
<p>La SA s'entamera par la question mobilisatrice suivante : <i>Si tu pouvais être un personnage, qui serais-tu?</i></p> <p>Proposition d'interprétation : Un personnage créé par un camarade et une mise en situation inspirée des suggestions faites par les pairs.</p>
Production attendue
<p>Dans un premier temps, chaque élève devra inventer un personnage auquel il s'identifie et aimerait ressembler, pour ensuite le présenter au groupe en faisant ressortir le caractère expressif de celui-ci. Ces différents personnages créés par les élèves serviront à enrichir les propositions d'interprétation, elles aussi inspirées des propositions faites par les élèves. Ainsi, ils commenceront d'abord par interpréter chacun de ces différents personnages en tentant d'utiliser adéquatement les éléments du</p>

langage dramatique et des techniques de jeu. Puis, à travers différentes mises en situation inspirées des suggestions faites par les pairs, les élèves devront interpréter l'un des personnages créés par leurs camarades, en tentant d'exploiter son caractère expressif. Les élèves du deuxième cycle devront, quant à eux, considérer les caractéristiques de la fable et tenter également de les exploiter dans leur interprétation. Notons que nous avons veillé, afin de respecter les différentes étapes de la démarche d'interprétation et d'assurer le développement de la compétence ciblée, à ce que les élèves n'interprètent pas leur propre personnage ou une situation qu'ils auraient eux-mêmes suggérée.

Repères culturels

- des extraits vidéo de Charlie Chaplin
- les livres pour enfants de Roger Hargreaves, *Monsieur Madame*, publiés chez Hachette Jeunesse
- Durant le premier cours, les élèves devront identifier les caractéristiques de différents personnages connus. Ceux-ci, issus de la culture populaire, seront suggérés par les élèves.

Ressources matérielles

- un ordinateur, un projecteur et un écran
- 4 valises
- plusieurs *Monsieur Patate*, des photos en noir et blanc de *Monsieur Patate*
- papier, crayons, porte-voix, souliers, sablier, vieux objets, fiches d'émotions représentant les *Monsieur Madame*
- des éléments de costume pour les élèves

Élément déclencheur - Lien avec la planification globale

Précédemment, les élèves avaient déjà, à travers différents jeux-exercices et projets hebdomadaires, travaillé le corps, la voix, les émotions et le personnage; ainsi plusieurs des notions qui allaient leur être présentées, dans le cadre de la présente situation d'apprentissage, leur étaient déjà familières. À cette étape de l'année, les élèves étaient de retour suite au congé des fêtes. Nous souhaitons donc procéder à un rappel des apprentissages effectués jusqu'à présent, tout en profitant aussi de cette occasion pour leur démontrer, plus concrètement, comment les savoirs essentiels développés davantage ici, pourraient être réinvestis et leur servir ultérieurement à l'interprétation d'un personnage. En effet, dans les semaines à venir, les élèves du premier cycle allaient entamer leur apprentissage de la marionnette (interpréter-apprécier) et les élèves du deuxième cycle celui du jeu clownesque (interpréter-apprécier).

Dans cette perspective, nous avons décidé d'aborder la matière en partant directement des besoins des élèves. Pour cibler les notions sur lesquelles nous aurions à insister davantage et pour adapter notre enseignement afin de veiller à l'actualisation du potentiel de chacun, nous avons procédé collectivement, au sein de nos différents groupes-classes, à une rétrospective de la matière vue, au cours de laquelle les élèves ont dû identifier leurs forces respectives et leurs défis personnels. Par ailleurs, nous souhaitons aussi responsabiliser les élèves face à leur démarche d'apprentissage. Ainsi, ces derniers prenant place devant leurs pairs, ont pu, à quelques reprises, prendre momentanément le contrôle de l'action. De plus, inspirées de leurs intérêts et de leurs aspirations personnelles, les pistes de travail exploratoires et les différentes propositions de travail ont été élaborées en fonction de leurs suggestions. Ainsi, à travers une démarche réflexive, décisionnelle et

participative, les élèves ont pu s'ouvrir au monde et à l'autre, tout en bénéficiant de la reconnaissance de leurs pairs. Ils ont alors été amenés à prendre conscience de leurs capacités et à croire en leur potentiel.

Savoirs essentiels et contenus de formation ciblés

LANGAGE DRAMATIQUE

- **Moyens corporels** : Attitude, Geste - Mimique et Mouvement (2^e cycle)
- **Moyens vocaux** : Sons liés à des actions, Intensité - Sons liés à des émotions (2^e cycle)

TECHNIQUES DE JEU

- **Conditions de jeu** : Attention (1^{er} cycle) - Écoute (2^e cycle) - Direction du regard
- **Techniques vocales** : Posture, Débit - Projection du son, Prononciation (2^e cycle)
- **Éléments expressifs** : Caractère du personnage - Caractéristiques de la fable (2^e cycle)

MODES DE THÉÂTRALISATION

- **Costume** : Éléments de costume (personnage 1^{er} cycle) - Éléments de costume (fable 2^e cycle)
- Les aspects affectifs liés à la discipline

C.3 SAÉ *Adopte-moi*

PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DES APPRENTISSAGES

Titre de la SAÉ
<i>Adopte-moi</i>
Intentions pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> - Initier l'élève à la technique théâtrale de la marionnette en réinvestissant les savoirs essentiels liés au travail du personnage et à la démarche d'interprétation. - Amener l'élève à s'approprier chacune des étapes de la démarche d'appréciation en travaillant à partir des réalisations de ses camarades.
Intentions éducatives
<p>DGF : <i>Santé et bien-être</i> Axe de développement : <i>Conscience de soi et de ses besoins fondamentaux</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Amener l'élève à prendre conscience de son rôle au sein de son groupe d'appartenance, c'est-à-dire de l'influence qu'ont ses attitudes, ses comportements et ses choix, sur son propre développement et celui des autres. - Sensibiliser l'élève à l'importance d'adopter de saines habitudes de travail, en misant sur les attitudes promues en art dramatique (aspects affectifs liés à la discipline) et sur les stratégies efficaces de travail d'équipe utilisées précédemment. - Responsabiliser l'élève au maintien d'un environnement favorable à l'épanouissement artistique, affectif et personnel de chacun, en tenant compte de leurs besoins et de leurs défis respectifs.
Durée
10 périodes de 60 minutes : février à mai 2013
Cycle-Niveaux
1^{er} cycle : Une classe de première année (<i>gr. 11</i>), une classe combinant des élèves de première et de deuxième année (<i>gr. 12-22</i>) et une classe de deuxième année (<i>gr. 21</i>).
Compétences disciplinaires
<p><i>Interpréter des séquences dramatiques</i> <i>Apprécier les réalisations de ses camarades</i></p>
Propositions
<p><i>Interpréter</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Groupe 11</i> : Les fables de La Fontaine (adaptées en contes et légendes) : <i>Le lion et le rat</i>, <i>Le conseil tenu par les rats</i>, <i>Le bœuf et la grenouille</i>, <i>La cigale et la fourmi</i>. Le conte de Jacob et Wilhelm Grimm : <i>Les Musiciens de Brême</i>. Dans Holeinone, Peter. (1992). <i>Le coffret magique des contes et légendes</i> (Martin Des Rochers, trad.). Montréal : Éditions Tormont. - <i>Groupes 12-22 et 21</i> : Une séquence dramatique créée par une autre équipe de la classe (afin de respecter la démarche d'interprétation et de permettre le développement de chacune des composantes de la compétence <i>Interpréter</i>) attribuée de façon aléatoire.

- ❖ Première année : la séquence met en scène quatre personnages. Les élèves de ce niveau travailleront avec des marottes.
- ❖ Deuxième année : la séquence met en scène deux personnages, afin d'éviter des équipes trop nombreuses puisque les élèves de ce niveau travailleront avec des marionnettes à main prenante qui se manipulent à deux.
 - La séquence se déroule dans un lieu précis où les personnages seront confrontés à un problème qu'ils tenteront de régler par deux fois avant de trouver la solution finale.

Apprécier :

- *Groupe 11* : la proposition d'interprétation fournie (œuvre artistique) et l'interprétation d'une autre équipe de la classe attribuée de façon aléatoire (réalisation de leurs camarades).
- *Groupes 12-22 et 21* : l'histoire créée par les pairs qui servira de proposition d'interprétation et l'interprétation d'une autre équipe de la classe attribuée de façon aléatoire (réalisations de leurs camarades).

Productions attendues

Interpréter

- *Groupe 11* : Chaque élève aura un personnage à interpréter dans l'une des propositions fournies. Nous narrerons chaque histoire. Ainsi, les élèves devront personnifier leur marionnette en faisant les bruits et les sons liés à ses actions, en plus d'effectuer une démarche adaptée au caractère expressif de leur personnage. Par ailleurs, la manipulation se réalisera de façon cachée, derrière un castelet. Les élèves devront donc s'assurer de bien projeter leur voix et de rester attentifs au cours de l'interprétation, afin d'intervenir et de faire leur entrée et leur sortie au moment opportun. Certains auront de courtes répliques à dire.
- *Groupes 12-22 et 21* : Les élèves auront d'abord à s'approprier le contenu de leur séquence dramatique. En équipe de quatre, ils devront cibler et exploiter les informations qu'elle contient afin d'établir le profil de leur personnage, soit déterminer son caractère expressif, son rôle dans l'histoire et les liens qui l'unissent aux autres personnages. C'est ainsi que les élèves seront amenés à faire des choix d'interprétation. Afin de personnifier leur marionnette, ils devront utiliser adéquatement les éléments des savoirs essentiels en plus de trouver la démarche et la voix qui leur sembleront appropriées. Soulignons aussi que les élèves auront des dialogues à mémoriser ainsi que des indications de jeu à retenir. La manipulation sera faite à vue et devra démontrer une maîtrise des règles de manipulation apprises, des actions liées à la personnification d'une marionnette et des règles relatives au jeu d'ensemble.
- *Les trois groupes* : De plus, comme les séquences dramatiques seront interprétées devant un public, les élèves auront aussi à se familiariser avec la dimension de théâtralisation propre à la discipline : Trajets simples - Occupation de l'espace - Aménagement d'une aire de jeu (espace).

Apprécier

- *Groupe 11* : Suite à la lecture que nous aurons faite des œuvres de La Fontaine et de Jacob et Wilhelm Grimm, les élèves seront initiés à la compétence *Apprécier*. Ils devront repérer des éléments connus et manifester ce qu'ils ont ressenti afin de justifier leur décision.

- *Groupes 12-22 et 21* : Les élèves seront initiés à la compétence *Apprécier* en travaillant à partir d'une séquence dramatique (canevas) qui aura été créée par leurs pairs. En fonction de critères préétablis, les élèves devront formuler des commentaires qui permettront, à l'équipe ayant créé la séquence, de faire des choix plus éclairés afin d'améliorer leur création. Ainsi, les élèves développeront, peu à peu, leur conscience artistique et leur sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre.
- *Les trois groupes* : Au terme de la SAÉ, les élèves auront à faire une appréciation de l'interprétation d'une autre équipe (attribuée au hasard). Ils devront porter un jugement critique et esthétique à partir de leurs réactions personnelles et de critères donnés. Afin d'appuyer leur décision portée surtout par des intérêts d'ordre affectif, ils devront utiliser le vocabulaire disciplinaire et nommer des éléments de contenu présents dans la réalisation de leurs pairs.

Repères culturels

- Une vidéo réalisée à l'école, l'année précédente, où l'on voit des élèves présenter les différents types de marionnettes, ainsi que les règles de manipulation de base et les actions liées à la personnalisation d'une marionnette. Ce volet plus théorique est suivi de courtes présentations dans lesquelles les élèves interprètent des séquences dramatiques qu'ils ont eux-mêmes créées, en utilisant les marionnettes que les élèves concernés par la présente SAÉ auront eux aussi à utiliser.
- un livre imagé racontant l'histoire des marionnettes (que nous avons créé).

Ressources matérielles

- un ordinateur, un projecteur et un écran
- un exemple pour chaque type de marionnettes présenté : marotte, à tiges, à fils, à gaine, à doigt, à gueule, à main prenante et une image de marionnette géante
- une image illustrant chaque type de marionnettes présenté
- une marionnette à doigt pour chaque élève
- une marotte pour chaque élève de première année
- une marotte représentant chacun des personnages présents dans les fables de La Fontaine et le conte de Jacob et Wilhelm Grimm
- des marionnettes à main prenante pour les élèves de deuxième année (manipulée en équipe de deux)
- des images de marionnette servant à la création des équipes (prévoir deux copies de chacune)
- coffre, lampes variées, castelet, drap noir
- des pancartes pour annoncer les différentes scènes du spectacle

Élément déclencheur - Lien avec la planification globale

Précédemment, les élèves ont vécu une situation d'apprentissage portant sur le personnage où l'objectif était de les initier et de les sensibiliser à la démarche d'interprétation, tout en visant une meilleure connaissance des savoirs essentiels liés à cette compétence. Au terme de celle-ci, les élèves ont donc acquis ce qu'il fallait pour entamer un projet plus ambitieux, tel que celui qui leur est proposé dans le cadre de la présente SAÉ où, au travail d'interprétation, s'ajoute, cette fois, celui d'une technique théâtrale, celle de la marionnette.

Ce projet aura permis de rendre signifiants les apprentissages des élèves, puisque ces derniers ont eu,

afin d'atteindre les objectifs fixés ici, à réinvestir concrètement ce qu'ils avaient appris précédemment. Puis, il s'agissait aussi d'une occasion de proposer aux élèves des défis plus grands et plus complexes, propices au maintien de leur intérêt, à l'essor de leur sentiment d'appartenance et favorables au dépassement de soi et au développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. S'étalant sur plusieurs semaines, ce projet était une véritable aventure où les élèves purent, au fil du temps, mesurer l'ampleur de leur cheminement. Une fois encore, en misant sur la participation de tous, sur le travail d'équipe, et en permettant aux élèves d'exercer une certaine emprise sur leur réalité, ils ont été en mesure de s'actualiser, de s'intégrer au groupe et de comprendre l'influence positive qu'ils peuvent exercer sur les autres et sur leur cheminement respectif. De plus, en ayant présenté devant un public autre que leurs camarades habituels de classe, les élèves ont bénéficié d'une autre forme de reconnaissance et ils ont eu l'occasion de vivre une réussite, à la fois personnelle et collective, plus grande.

Enfin, comme les élèves ont eu l'opportunité, à maintes reprises, depuis le début de l'année scolaire, de consolider leurs apprentissages relatifs aux compétences *Inventer* et *Interpréter*, ils étaient désormais prêts à aborder de façon plus concrète la compétence *Apprécier*. Ce qu'ils ont fait dans le cadre de la présente SAÉ en travaillant à partir des réalisations de leurs camarades.

Évaluation des apprentissages

Critères d'évaluation : *Interpréter*

- Utilisation adéquate du contenu dramatique, des éléments de techniques de jeu, de la technique théâtrale de la marionnette et des modes de théâtralisation.
- Interprétation en lien avec certains éléments expressifs du personnage.
- Maintien de l'attention au cours de l'interprétation.
- Présence, dans le propos de l'élève, d'éléments relatifs à son expérience d'interprétation.

Critères d'évaluation : *Apprécier*

- Établissement de liens entre la réalisation de ses camarades et ce que l'élève a ressenti.
- Présence d'une décision dans son appréciation.
- Utilisation du vocabulaire disciplinaire.
- Présence, dans le propos de l'élève, d'éléments relatifs à son expérience d'appréciation.

Savoirs essentiels et contenus de formation ciblés

LANGAGE DRAMATIQUE

- **Moyens corporels** : Attitude - Geste
- **Moyens vocaux** : Bruits - Sons liés à des actions - Intensité

TECHNIQUES DE JEU

- **Conditions de jeu** : Attention - Mémorisation - Direction du regard
- **Règles relatives au jeu d'ensemble** : Réponse aux indications de jeu retenues
- **Techniques vocales** : Posture - Émission du son - Débit
- **Éléments expressifs** : Caractère du personnage

TECHNIQUE THÉÂTRALE

- Personnification de la marionnette (respiration, direction du regard, démarche, voix, actions)
- Positions de base

- Manipulation cachée ou à vue

MODES DE THÉÂTRALISATION

- **Espace** : Trajets simples - Occupation de l'espace
- **Scénographie** : Aménagement d'une aire de jeu (espace)

STRUCTURES

- **Développement de la fable** : Continu
- **Formes de discours** : Narration - Dialogue
- **Improvisation spontanée et préparée** : Sonore - Gestuelle – Verbale
- Les aspects affectifs liés à la discipline

C.4 Photos des marionnettes fabriquées pour les élèves¹⁷⁴

¹⁷⁴ Afin de protéger l'anonymat des participants mineurs et de répondre aux normes éthiques que nous nous devons de respecter en tant que chercheuse, nous ne présenterons pas de photos relativement à la SA et aux autres SAÉ réalisées. C'est pour la même raison que les élèves figurent de dos sur les présentes photos.



C.5 SAÉ *Sors de ta cachette*

PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DES APPRENTISSAGES

Titre de la SAÉ
<i>Sors de ta cachette</i>
Intentions pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> - Initier l'élève à la technique théâtrale du jeu clownesque en réinvestissant les savoirs essentiels liés au travail du personnage et à la démarche d'interprétation. - Amener l'élève à s'approprier chacune des étapes de la démarche d'appréciation en travaillant à partir d'œuvres artistiques, d'œuvres théâtrales et des réalisations de ses camarades.
Intentions éducatives
<p>DGF : <i>Santé et bien-être</i> Axe de développement : <i>Conscience de soi et de ses besoins fondamentaux</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Amener l'élève à prendre conscience de son potentiel respectif et l'amener à s'accepter tel qu'il est. - Permettre à l'élève de travailler en exploitant ses ressources, caractéristiques et attributs personnels (ce qu'il est et ce qu'il peut faire), afin qu'il puisse s'épanouir et attribuer ses réussites à ses capacités personnelles. - Sensibiliser l'élève à l'importance d'adopter un comportement favorable au maintien d'un environnement propice à l'implication de chacun, en misant sur les attitudes promues en art dramatique (aspects affectifs liés à la discipline) et sur les stratégies efficaces de travail d'équipe utilisées précédemment.
Durée
12 périodes de 60 minutes : février à mai 2013
Cycle-Niveaux
2^e cycle : Une classe de troisième année (gr. 31) et une classe combinant des élèves de troisième et de quatrième année (gr. 32-42).
Compétences disciplinaires
<i>Interpréter des séquences dramatiques</i> <i>Apprécier des œuvres théâtrales et les réalisations de ses camarades</i>
Propositions
<p><i>Interpréter</i> :</p> <p>Des séquences dramatiques issues du répertoire de théâtre pour jeune public qui mettent en scène, minimalement, un clown rouge et un clown blanc :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Adaptation d'une entrée clownesque de</u> Bellefeuille, Robert. (2003). <i>À la recherche du clown</i>. Ottawa : Théâtre Action Éditeur. - <u>Extraits de</u> Rocard, Ann. (1998). <i>Bille de clown et 24 autres pièces courtes pour les tout-petits</i>. Paris : Éditions Buchet-Chastel.

Des séquences dramatiques créées par les pairs qui mettent en scène deux clowns rouges et un clown blanc :

- Afin d'être initiés au jeu clownesque, les élèves ont eu, au cours de la présente SAÉ, à réaliser différentes improvisations spontanées et préparées. Dans certains cas, les résultats ont été particulièrement concluants. C'est alors, que d'un commun accord, nos élèves et nous-même, nous avons décidé de retravailler ces improvisations, afin d'en faire de véritables séquences dramatiques, et de les inclure dans le spectacle qui serait présenté devant public, au terme du projet. Toutefois, pour respecter la démarche d'interprétation et permettre le développement de chacune des composantes de la compétence *Interpréter*, les séquences dramatiques créées par les élèves n'ont pas été interprétées par leurs créateurs, mais par d'autres élèves de la classe.

Apprécier : Des œuvres artistiques, des œuvres théâtrales et les réalisations de leurs camarades.

- un extrait du spectacle *We Reinvent the Circus* du Cirque du Soleil
- un extrait du *Slava's Snowshow* de Slava Polunin
- des extraits de l'émission jeunesse *Sol et Gobelet*
- un extrait du spectacle *Bahama Mama* du Théâtre Licedei
- un extrait du spectacle *Trois clowns sur la piste du dérisoire* de la Troupe Les Paillass'

Productions attendues

Interpréter :

- Chaque élève aura à interpréter un clown, dans l'une des propositions fournies. Certains élèves interpréteront une séquence dramatique issue du répertoire de théâtre pour jeune public et d'autres une séquence dramatique créée par les pairs. Nous attribuerons les rôles en tenant compte des capacités respectives des élèves, des traits distinctifs de leur propre clown et du type de clowns, rouge ou blanc, auquel ces derniers s'identifient. Les élèves auront d'abord à s'approprier le contenu de leur séquence dramatique. En équipe, ils devront cibler et exploiter les informations qu'elle contient afin d'établir le profil de leur personnage, soit déterminer son caractère expressif (en considérant le type de clowns qu'il incarne), déterminer son rôle dans l'histoire ainsi que la nature des liens qui l'unissent aux autres clowns de l'extrait. À cette étape, les élèves seront ensuite amenés à faire des choix d'interprétation en se référant aux savoirs essentiels. Ils devront interpréter leur personnage en exploitant les caractéristiques propres au clown rouge ou au clown blanc, selon le cas, tout en tirant profit de la dynamique relationnelle caractéristique qu'il y a entre ces clowns. Puis, ils devront finalement exploiter les éléments expressifs inhérents à leur séquence dramatique, afin de faire ressortir les effets comiques et les éléments de la comédie clownesque. Notons, par ailleurs, que les élèves auront des dialogues à mémoriser ainsi que des indications de jeu à retenir. De plus, comme les séquences dramatiques seront interprétées devant un public, les élèves auront aussi à se familiariser avec la dimension de théâtralisation propre à la discipline : ils devront trouver un costume représentatif de leur personnage, jouer en utilisant des objets ayant différentes fonctions (ludique et utilitaire), aménager l'aire de jeu (objets, espace) et s'approprier l'espace (mémoriser des déplacements et s'orienter selon des repères). Enfin, des élèves seront aussi chargés, lors de la représentation, d'accueillir le public, de lui expliquer le rôle d'un spectateur ainsi que la règle des douze coups de théâtre, tout en étant dans la peau de leur clown. Et, en cours de jeu, certains élèves auront une responsabilité en ce qui a trait aux décors, aux accessoires et à la musique, et d'autres auront la tâche de présenter les différentes scènes.

Apprécier :

- Dès le début du projet, les élèves seront initiés à la compétence *Apprécier* en ayant à porter un jugement d'ordre affectif sur des extraits vidéo visionnés en classe. En fonction de repères que nous leur aurons fournis, ils seront amenés à faire des liens avec les savoirs disciplinaires qu'ils connaissent déjà et à faire des liens entre ce qu'ils ont observé et ce qu'ils ont ressenti.
- Lors du deuxième cours, les élèves auront à s'approprier les différentes étapes de la démarche d'appréciation. À partir de questions que nous leur aurons fournies, ils devront d'abord faire le portrait d'un des clowns présentés, en appuyant leurs propos sur des éléments de l'extrait vidéo lui étant associé. À travers cette démarche, ils découvriront les caractéristiques propres à ce type de personnage et comment celles-ci peuvent leur fournir des indices pour orienter et enrichir leur interprétation. Ainsi, ils auront des repères clairs et ils pourront transférer les connaissances apprises ici, dans leur travail futur. Puis, ils devront porter un jugement sur l'interprétation du clown choisi et justifier leur décision en utilisant au mieux le vocabulaire disciplinaire et en tentant d'établir des liens entre ce qu'ils ont vu et des traces d'ordre socioculturel.
- Lors des improvisations spontanées et préparées, en fonction de critères préétablis et des connaissances qu'ils auront acquises jusqu'à présent, les élèves devront formuler des commentaires qui permettront, aux équipes ayant improvisé, de faire des choix plus éclairés afin d'améliorer leur interprétation. Ainsi, les élèves développeront, peu à peu, leur conscience artistique et leur sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre.
- Au terme de la SAÉ, les élèves auront à faire une appréciation sur l'interprétation d'une autre équipe de la classe (attribuée au hasard). Ils devront porter un jugement critique et esthétique à partir de leurs réactions personnelles, de leurs connaissances et de critères donnés. Afin d'appuyer leur décision portée par des intérêts d'ordre affectif et social, ils devront utiliser le vocabulaire disciplinaire de façon pertinente et décrire des éléments de contenu présents dans la réalisation de leurs pairs. Leurs propos devront donc contenir des considérations d'ordre personnel, théâtral et parfois socioculturel.

Repères culturels

- une ligne du temps imagée illustrant l'histoire des clowns (que nous avons créée)
- les livres pour enfants de Roger Hargreaves, *Monsieur Madame*, publiés chez Hachette Jeunesse
- les œuvres artistiques et théâtrales servant de propositions d'appréciation (extraits vidéo)

Ressources matérielles

- un ordinateur, un projecteur et un écran
- des fiches de caractères représentant les *Monsieur Madame*
- un casse-tête regroupant les éléments-clés de l'histoire des clowns (que nous avons créé)
- un casse-tête regroupant les caractéristiques des deux types de clowns (que nous avons créé)
- des images du clown rouge et du clown blanc ainsi que la liste de leurs caractéristiques respectives
- le code de vie du bon clown : attitudes à adopter
- un nez de clown pour chaque élève
- une cravate pour chaque élève
- des éléments de costumes

- des objets divers pour les improvisations
- des accessoires clownesques : appareil photo et fleur qui arrosent, confettis, perruque de clown multicolore, peigne géant, klaxon, lutrin, etc.
- des pancartes pour annoncer les différentes scènes du spectacle
- de la musique de cirque pour les improvisations, pour l'accueil du public avant le spectacle et pour assurer les transitions entre les différentes scènes

Élément déclencheur - Lien avec la planification globale

Précédemment, les élèves ont vécu une situation d'apprentissage portant sur le personnage où l'objectif était de les initier et de les sensibiliser à la démarche d'interprétation, tout en visant une meilleure connaissance des savoirs essentiels liés à cette compétence. Au terme de celle-ci, les élèves ont donc acquis ce qu'il fallait pour entamer un projet plus ambitieux, tel que celui qui leur est proposé dans le cadre de la présente SAÉ où, au travail d'interprétation, s'ajoute, cette fois, celui d'une technique théâtrale, celle du jeu clownesque.

Ce projet aura permis de rendre signifiants les apprentissages des élèves, puisque ces derniers ont eu, afin d'atteindre les objectifs fixés ici, à réinvestir concrètement ce qu'ils avaient appris précédemment. Puis, il s'agissait aussi d'une occasion de proposer aux élèves des défis plus grands et plus complexes propices au maintien de leur intérêt, à l'essor de leur sentiment d'appartenance, et favorables au dépassement de soi et au développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. S'étalant sur plusieurs semaines, ce projet était une véritable aventure où les élèves purent, au fil du temps, mesurer l'ampleur de leur cheminement. Une fois encore, en misant sur la participation de tous, sur le travail d'équipe, et en permettant aux élèves d'exercer une certaine emprise sur leur réalité, ils ont été en mesure de s'actualiser, de s'intégrer au groupe et de comprendre l'influence positive qu'ils peuvent exercer sur les autres et sur leur cheminement respectif.

Par ailleurs, dans le cadre de cette SAÉ, les élèves ont eu à travailler à partir de leurs ressources, caractéristiques et attributs personnels (ce qu'ils sont et ce qu'ils peuvent faire), afin de réaliser ce qui leur était demandé. En effet, les élèves ont été amenés à prendre conscience de leur potentiel respectif, en tirant profit autant de leurs forces que de leurs difficultés – ce que permet le jeu clownesque – afin de donner vie à leur propre clown, leur *clown intérieur* à partir duquel se sont amorcés leurs apprentissages. C'est d'ailleurs en fonction de leurs capacités respectives, des traits distinctifs de leur propre clown et du type de clowns, rouge ou blanc, auquel ils s'identifiaient que nous leur avons attribué un rôle, prônant ainsi une approche individualisée. De plus, en ayant présenté devant un public autre que leurs camarades habituels de classe, les élèves ont bénéficié d'une autre forme de reconnaissance et ils ont eu l'occasion de vivre une réussite, à la fois personnelle et collective, plus grande. En se révélant intégralement devant les autres, par le biais du jeu clownesque, cet accomplissement a contribué, nous l'espérons, à ce qu'ils aient pu s'accepter davantage tels qu'ils sont.

Enfin, comme les élèves ont eu l'opportunité, à maintes reprises, depuis le début de l'année scolaire, de consolider leurs apprentissages relatifs aux compétences *Inventer* et *Interpréter*, ils étaient désormais prêts à aborder de façon plus concrète la compétence *Apprécier*. Ce qu'ils ont fait dans le cadre de la présente SAÉ en travaillant à partir d'œuvres artistiques, d'œuvres théâtrales et des réalisations de leurs camarades.

Évaluation des apprentissages

Critères d'évaluation : *Interpréter*

- Utilisation adéquate du contenu dramatique, des éléments de techniques de jeu, de la technique théâtrale du jeu clownesque et de modes de théâtralisation.
- Enchaînement continu des actions dramatiques.
- Interprétation en lien avec certains éléments expressifs de l'extrait.
- Prise en compte des exigences relatives au jeu d'ensemble.
- Présence d'éléments pertinents dans la description de l'expérience d'interprétation de l'élève.

Critères d'évaluation : *Apprécier*

- Établissement de liens entre la réalisation de ses camarades et ce que l'élève a ressenti.
- Motivation de sa décision dans son appréciation.
- Utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire.
- Présence d'éléments pertinents dans la description de l'expérience d'appréciation de l'élève.

Savoirs essentiels et contenus de formation ciblés

LANGAGE DRAMATIQUE

- **Moyens corporels** : Attitude - Geste - Mimique - Mouvement
- **Moyens vocaux** : Sons liés à des actions - Sons liés à des émotions - Intensité

TECHNIQUES DE JEU

- **Conditions de jeu** : Écoute - Mémorisation - Direction du regard
- **Règles relatives au jeu d'ensemble** : Réponse aux indications de jeu retenues
- **Techniques vocales** : Posture - Projection du son - Prononciation - Débit
- **Techniques corporelles** : Rythme - Niveaux - Tonus
- **Éléments expressifs** : Caractère du personnage - Caractéristiques de la fable

TECHNIQUE THÉÂTRALE

- Effets comiques (jeux physiques, jeux de mots, répétitions, exagérations)
- Comédie clownesque (imitation, retournement de situation, parodie des jeux du cirque, résolution d'un problème)

MODE DE THÉÂTRALISATION

- **Espace** : Trajets mémorisés - Orientation selon des repères - Occupation de l'espace - Transposition de l'aire de jeu à celle de la représentation
- **Objet** : Fonction ludique - Fonction utilitaire
- **Scénographie** : Aménagement d'une aire de jeu (objets et espace)
- **Costume** : Éléments de costume (personnage et fable)
- **Environnement sonore** : Effets vocaux

STRUCTURES

- **Développement de la fable** : Continu (développement, retournement de situation et dénouement)
- **Formes de discours** : Narration - Dialogue
- **Improvisation spontanée et préparée** : Sonore - Gestuelle - Verbale
- Les aspects affectifs liés à la discipline

**PLANIFICATION GÉNÉRALE DE LA SITUATION
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION**

Cours 1

Intentions pédagogiques

Faire découvrir aux élèves la technique théâtrale du jeu clownesque et leur fournir des repères signifiants auxquels ils pourront se référer tout au long de la présente SAÉ.

Initier les élèves à la compétence *Apprécier*.

Productions attendues

Nommer des savoirs essentiels liés au travail d'interprétation et repérer des éléments des savoirs essentiels propres au jeu clownesque.

Formuler une première appréciation portée par des intérêts d'ordre affectif.

Description

Dans le cadre du premier cours, les élèves regardent différents extraits vidéo d'œuvres artistiques et théâtrales mettant en scène des clowns ayant des rôles, des styles, des caractéristiques et des caractères distincts. Préalablement au visionnement, des indices et des repères sont fournis aux élèves, afin d'orienter leur regard et de les aider à relever certains éléments des savoirs disciplinaires présents dans les extraits. Dans le premier extrait, les élèves découvrent un clown rouge issu de l'univers du cirque, plutôt caricatural et parodique. Dans le second, ils accèdent à l'univers féérique du grand clown russe Slava Polunin dans un numéro de pantomime essentiellement poétique. Enfin, dans le dernier extrait, ils font la rencontre de Sol et Gobelet, duo de clowns issu du monde télévisuel, dont les prestations se distinguent par la qualité des textes, par les différents niveaux de langage employés et par les nombreux calembours formulés. Après chaque extrait, les élèves partagent, tour à tour, leurs observations, nomment des savoirs essentiels liés au travail d'interprétation et repèrent des éléments des savoirs essentiels propres au jeu clownesque. Puis, à la fin du visionnement, nous complétons les propos des élèves et présentons chacun des clowns vus afin d'attirer leur attention sur des détails et des différences qu'ils n'auraient peut-être pas remarqués. C'est aussi une occasion, pour les élèves, de formuler une première appréciation portée par des intérêts d'ordre affectif sur un clown ou un extrait qui les a particulièrement touchés. Enfin, nous présentons le nouveau projet, en informant les élèves que dans les prochaines semaines, eux aussi auront à interpréter un clown.

Observations

Nous souhaitons entamer l'apprentissage du jeu clownesque de façon amusante tout en permettant aux élèves, dans un premier temps, de découvrir et de s'appropriier, par eux-mêmes, la matière. Cette façon de procéder confère du sens aux apprentissages à réaliser et offre aussi l'opportunité d'établir des référents communs. Par ailleurs, à travers les extraits présentés, diversifiés et évocateurs, nous voulons faciliter la compréhension des élèves en les amenant, peu à peu, à saisir la richesse de cette technique théâtrale et du type de personnage qui s'y rattache. Nous choisissons donc judicieusement les extraits que nous présentons. Très tôt, nous réalisons que les élèves associent surtout le clown à l'univers du cirque et que ce dernier est, pour eux, un personnage essentiellement extravagant et loufoque. Les élèves sont, d'ailleurs, généralement surpris de constater que le clown peut ressentir d'autres émotions que la joie. En effet, les élèves ont affirmé, plus tard, qu'ils ne savaient pas trop, initialement, ce qu'était un clown, qu'ils n'en avaient, pour la plupart, jamais vu en vrai, et que cette

démarche les avait beaucoup aidés à comprendre ce personnage. Enfin, les élèves sont aussi impressionnés et un peu intimidés à l'idée que, eux aussi, auront à réaliser quelque chose de relativement semblable à ce qu'ils ont vu dans les extraits vidéo. Toutefois, les élèves qui ont déjà suivi des cours d'art dramatique et vécu un projet menant à une présentation devant public, disent savoir d'emblée qu'ils vont réussir. Ce qui, sans doute, facilite l'implication de ceux et celles qui doutent davantage. Néanmoins, même si le défi semble, de prime à bord, insurmontable pour certains, la satisfaction n'est que plus grande, au final, lorsque les élèves constatent qu'ils en ont été capables.

Cours 2

Intentions pédagogiques

Amener les élèves à s'approprier les différentes étapes de la démarche d'appréciation.

Amener les élèves à découvrir leur *clown intérieur* en prenant conscience, d'abord, de leur potentiel respectif.

Productions attendues

Choisir un clown dans l'un des extraits visionnés et réaliser son portrait en se basant sur des questions fournies par l'enseignante et sur des éléments présents dans l'extrait. Présenter ce portrait au groupe.

Formuler une appréciation sur l'interprétation de ce même clown en utilisant au mieux le vocabulaire disciplinaire et en tentant d'établir des liens entre ce qui aura été observé et des traces d'ordre socioculturel.

Trouver une qualité et un défaut représentatifs de son tempérament.

Description

Lors du deuxième cours, les élèves regardent deux nouveaux extraits d'œuvres artistiques et théâtrales mettant en valeur, cette fois, la dynamique relationnelle caractéristique qui unit le clown rouge et le clown blanc. Préalablement au visionnement, les élèves prennent connaissance des différentes étapes de la démarche d'appréciation qu'ils ont à s'approprier et à respecter, afin de réaliser ce qui est attendu d'eux au cours de la période. Ils répondent également à des questions visant à leur rappeler leurs expériences antérieures liées à cette compétence. Dans un premier temps, les élèves réalisent le portrait d'un clown qu'ils ont particulièrement aimé. Ils nomment et détaillent alors les éléments observés en lien avec le clown choisi, pour ensuite dégager des significations en se référant à d'autres éléments constitutifs de l'extrait. Ils sont ainsi amenés à se poser des questions et à y répondre, du type : *Comment comprend-on que le clown est grognon, autoritaire ou moqueur? Comment les costumes contribuent-ils à nous informer sur la nature des personnages?* Cette démarche, à la fois descriptive et analytique, permet aux élèves de mieux maîtriser les éléments des savoirs disciplinaires que ces derniers pourront réinvestir dans leur travail d'interprétation futur. Par le fait même, ils découvrent aussi les différents éléments qui entrent dans la composition de ce type de personnage et comment ces caractéristiques peuvent leur fournir des repères pour orienter et enrichir leur jeu. Puis, les élèves ont à porter un jugement sur l'interprétation du clown choisi, en utilisant au mieux le vocabulaire disciplinaire et en tentant d'établir des liens entre ce qu'ils ont observé et des traces d'ordre socioculturel. Ensuite, les élèves présentent les résultats de leur travail aux autres. Au terme de la période, en nous inspirant de ce que les élèves ont

découvert, nous insistons sur le fait que les clowns vus ont tous un trait de caractère dominant qui influence grandement leurs façons d'être, de penser et d'agir. Nous posons d'abord des questions aux élèves afin de réactiver leur connaissance des attitudes et stratégies à promouvoir lors du travail en groupe ou en équipe. Nous invitons ensuite les élèves à réfléchir sur eux-mêmes, en leur faisant comprendre que tout le monde a un *clown intérieur* et que c'est à eux de le découvrir, de le faire *sortir de sa cachette*. Un clown qui a son existence propre. Chaque élève a finalement à se trouver une qualité et un défaut représentatifs de son tempérament, ce qui lui servira, plus tard, à déterminer son type de clowns, rouge ou blanc. Les élèves mettent en commun leurs découvertes personnelles tout en étant sensibilisés à l'importance d'adopter des comportements favorables au maintien d'un environnement propice à l'implication de chacun.

Observations

Suite au visionnement des différents extraits vidéo, les élèves identifient le trait de caractère dominant de chacun des clowns observés. De plus, les élèves soulignent que si les clowns étaient parfaits, ils ne seraient pas si drôles. En effet, ce sont justement leurs maladresses, leurs travers et leurs défauts qui les rendent si sympathiques et amusants. Les élèves remarquent aussi que les clowns demeurent, malgré tout, des personnages qui peuvent nous surprendre, puisqu'ils font preuve de débrouillardise et d'ingéniosité et qu'ils ne sont donc pas totalement dépourvus d'intelligence. Lors de la discussion en grand groupe, où les élèves entament une réflexion sur leur *clown intérieur*, nous nous mettons un peu à l'écart. Nous sensibilisons d'abord les élèves à l'importance d'adopter un comportement favorable au maintien d'un environnement propice à l'implication de chacun, puis nous les laissons aller. Il est relativement facile, pour tout le monde, de se trouver un défaut : le fait d'avoir vu, précédemment, des clowns qui savent tirer profit de leurs imperfections ou même le fait d'éprouver un certain attachement à l'égard de ces personnages malgré leurs lacunes visibles, y contribue sans doute. Toutefois, il est plus difficile de se trouver une qualité. À ce moment-là – et c'est ce que nous espérons –, les élèves sont venus en aide à ceux et celles pour qui l'exercice s'avère plus difficile. Ils se font des suggestions et s'approuvent mutuellement dans leurs décisions. Ainsi, à la fin du cours, tous les élèves réussissent à identifier un de leurs défauts et une de leurs qualités.

Cours 3

Intention pédagogique

Faire découvrir aux élèves les caractéristiques respectives du clown rouge et du clown blanc.

Productions attendues

Reconnaître les étapes-clés de l'histoire des clowns ainsi que les caractéristiques propres au clown rouge et au clown blanc.

Remplir la fiche d'identité de son *clown intérieur*.

Description

Durant ce cours, les élèves découvrent l'origine, le rôle, le style, les caractéristiques et les différents caractères propres au clown rouge et au clown blanc, à travers une rétrospective historique de ces deux personnages. Nous réalisons d'abord un bref exposé sur la matière disciplinaire ciblée, à l'aide d'une ligne du temps imagée que nous avons créée, afin de fournir aux élèves les informations et les repères nécessaires au bon déroulement des activités qui suivront. Les élèves sont ensuite divisés en

équipes. Chacune d'elles reçoit un premier casse-tête contenant les différents éléments-clés de l'histoire des clowns à mettre en ordre le plus rapidement possible. Puis, les équipes reprennent l'exercice et mettent en ordre un deuxième casse-tête contenant, cette fois, les différentes caractéristiques du clown rouge et du clown blanc à leur attribuer, selon le cas. Une fois encore, les équipes doivent faire le plus vite possible. Ensuite, les élèves poursuivent la découverte de leur *clown intérieur*. Nous rappelons alors ce qui a été soulevé lors de la discussion de la semaine précédente, en insistant toujours sur l'importance de partir de soi. Les élèves, en se basant sur la matière vue précédemment, définissent d'abord à quel type de clowns, rouge ou blanc, ils s'identifient. Puis, en travaillant à partir d'un document que nous avons créé, ils fournissent, en partant d'eux, différentes informations sur leur clown, telles que son trait de caractère dominant, sa démarche et sa voix (en exagérant les leurs) ainsi qu'un geste ou une expression caractéristique (sorte de leitmotiv à trouver dans son comportement quotidien). Pour ceux et celles qui ont besoin d'inspiration, des fiches de caractères représentant les personnages des *Monsieur Madame* sont mis à leur disposition. Au terme de la période, le document doit être complété.

Observations

En travaillant à partir des casse-têtes, les élèves jouent littéralement avec les savoirs qui sont représentés devant eux. S'ils se trompent, ils sont plus facilement en mesure d'identifier leur erreur et de trouver la bonne réponse. Ainsi, un apprentissage qui aurait pu être essentiellement théorique est devenu ludique et pratique. Les élèves sont donc aussi plus susceptibles, ainsi, d'assimiler la matière. De plus, en introduisant une notion de défi (terminer rapidement) les élèves sont sujets à s'impliquer davantage. Par ailleurs, considérant l'approche que nous privilégions (travailler à partir de ce que sont les élèves et de ce qu'ils peuvent faire), nous trouvons important – même si le projet proposé en est un d'interprétation – de les amener à découvrir leur *clown intérieur*, ce qui constitue, à notre avis, une amorce sécurisante. À travers les réponses fournies dans le document à compléter, parfois loufoques et généralement inventées, nous découvrons d'ailleurs que les élèves pensent déjà comme des clowns. Ils partent d'eux, mais ne restent pas centrés sur eux-mêmes. Ils commencent à apprivoiser le personnage qu'est le clown et tout ce que cela implique. Cette démarche est donc une opportunité pour les élèves de se forger des repères en fonction de leurs besoins respectifs, ce qui leur permettra d'oser et de s'impliquer plus facilement par la suite. Conséquemment, lors de l'attribution des scènes à interpréter, nous tiendrons compte du type de clowns auquel les élèves s'identifient, mais ces derniers devront néanmoins s'approprier le caractère de leur personnage et exploiter les éléments expressifs inhérents à leur séquence dramatique, afin de respecter chacune des étapes de la démarche d'interprétation. Notons aussi que lors des différentes improvisations que les élèves réaliseront au cours des semaines à venir, il se peut que ces derniers aient à interpréter un clown rouge alors qu'ils s'identifient plutôt à un clown blanc et vice versa, d'où l'importance de connaître les deux types de clowns.

Cours 4

Intention pédagogique

Initier les élèves à l'interprétation du jeu clownesque et les sensibiliser aux attitudes à adopter afin de faciliter leur apprentissage de cette technique théâtrale.

Production attendue

Individuellement, réaliser une improvisation spontanée, sonore et gestuelle, en respectant les caractéristiques du clown rouge ou du clown blanc, selon le cas. Développer une complicité avec le public et tenter de lui faire découvrir le type de clowns interprété.

Description

Le cours débute par la découverte du plus petit masque au monde : le nez de clown. Placés en cercle, les élèves en reçoivent tous un et l'utilisent pour réaliser le réchauffement suivant : *En chœur, les élèves regardent le nez, l'approchent lentement de leur visage, le mettent et deviennent alors des clowns.* L'objectif est de ressentir l'effet que procure le port de ce petit masque et de se laisser envahir, peu à peu, par le clown qui naît en soi. Les élèves interagissent avec les clowns autour d'eux, les regardent, les saluent, etc. Au bout de quelques minutes, à notre signal, tout le monde enlève son nez de clown; ceux et celles qui veulent partager leur expérience avec le groupe ont l'opportunité de prendre la parole. Ensuite, nous présentons aux élèves le code de vie du bon clown, ce qui permet d'évoquer, par la même occasion, *ce qui fait un clown*, soit les attitudes à adopter afin d'interpréter plus facilement ce personnage. Les élèves se costumant. Puis, nous aussi costumée, nous lisons à voix haute, les préceptes du code de vie des clowns et les élèves, en chœur, répètent chacune des phrases lues, prenant ainsi une forme d'engagement. Enfin, les élèves ont à réaliser une improvisation spontanée, sonore et gestuelle, à travers laquelle ils tentent de faire découvrir leur type de clowns aux autres. Pour ce faire, ils peuvent, préalablement, consulter le document qu'ils ont réalisé au cours précédent et miser sur les attitudes à adopter. La proposition de départ est la suivante : *Au son de la musique, chaque clown doit, à tour de rôle, entrer en scène, d'abord inconscient de la présence du public. Après quelques secondes, il aperçoit le public. Surpris ou apeuré, il se cache alors derrière un bureau, puis ressort, peu de temps après, pour enfin s'amuser à attirer l'attention du public.* Si les élèves, dans le public, n'arrivent pas à identifier le type de clowns interprété par leur camarade, ils lui fournissent des conseils qui lui permettront d'améliorer et de préciser son interprétation.

Observations

Nous sommes agréablement surpris de constater que les élèves embarquent aisément, pour la plupart, dans les différentes activités proposées jusqu'à présent. Même les élèves habituellement plus réservés ou introvertis participent et osent autant qu'ils le peuvent. Nous avons alors découvert que les archétypes du clown rouge et du clown blanc, auxquels il est possible d'attribuer une diversité de caractères (un clown rouge peut, à la fois, être naïf, gandin ou bouffon et un clown blanc peut, à la fois, être autoritaire, débonnaire ou espiègle), permettent à chaque élève d'être plus à même, finalement, de trouver un personnage (trait de caractère dominant) auquel s'identifier, ce qui facilite le travail d'interprétation qui s'en suit. Ce qu'engendre aussi l'utilisation de costumes. En effet, une fois costumés, il est plus facile, pour les élèves, d'incarner leur personnage, et il est aussi plus facile, pour le public, de se le figurer. Mentionnons également que tous les élèves ont amené différents éléments de costumes de la maison. Ils ont d'ailleurs pris cette responsabilité très au

sérieux : ils voulaient avoir de *bons* éléments de costumes. Nous avons ainsi eu droit à de nombreuses questions. Même ceux et celles qui sont reconnus comme étant généralement moins autonomes ou assidus ont répondu à l'appel. Enfin, grâce au cérémonial mis en place et en nous voyant, nous-même, jouer le jeu, les élèves acceptent de faire un pas de plus dans l'univers clownesque. Alors que certains sont particulièrement conditionnés par les règles du monde scolaire, les élèves réussissent, en général, à lâcher prise, peu à peu, et à délaissé leur comportement habituel et leurs réflexes de *bons élèves* pour oser, tel un clown, et transgresser momentanément les codes établis.

Cours 5

Intentions pédagogiques

Amener les élèves à exploiter la dynamique relationnelle caractéristique qu'il y a entre le clown rouge et le clown blanc.

Initier les élèves aux effets comiques et aux éléments de la comédie clownesque.

Production attendue

En équipe de trois, réaliser une improvisation préparée, verbale et gestuelle, en respectant les caractéristiques du clown rouge ou du clown blanc, selon le cas, tout en mettant en valeur la complicité qu'il y a entre ces personnages.

Description

En début de cours, les élèves procèdent, en grand groupe, à un rappel des caractéristiques du clown rouge et du clown blanc. En se référant aux extraits vidéo vus précédemment, nous leur rappelons aussi que la complicité et les contrastes qu'il y a entre ces deux clowns est ce qui contribue, entre autres choses, à provoquer le rire du public. Ensuite, les élèves réalisent, en équipe de trois, une improvisation préparée, verbale et gestuelle, en exploitant cette fameuse dynamique relationnelle. La proposition de départ est la suivante : *Deux clowns rouges souhaitent apprendre quelque chose au clown blanc : comment attacher ses chaussures, par exemple, ou comment manger convenablement à table, ou encore comment jouer d'un instrument de musique. Évidemment, les clowns rouges sont dans l'erreur, ce qui ne laissera pas le clown blanc indifférent. Les équipes bénéficient d'un court temps de préparation et interprètent leur création devant le groupe. Chaque équipe se voit attribuer, au hasard, une autre équipe à regarder. En fonction de critères préétablis et de leurs expériences, les élèves formulent une appréciation ainsi que des commentaires afin de permettre, aux équipes ayant improvisé, de faire des choix plus éclairés en vue d'améliorer leur interprétation future. De plus, les élèves identifient les moments qu'ils trouvent particulièrement drôles et tentent d'expliquer pourquoi. Par conséquent, il s'agit aussi d'une occasion, pour nous, d'initier les élèves aux effets comiques et aux éléments de la comédie clownesque.*

Observations

Une fois encore, nous essayons d'amener les élèves à découvrir et à s'appropriier, par eux-mêmes, la matière. Lorsque ces derniers réalisent qu'ils ont inclus, dans leur création, des effets comiques et des éléments de la comédie clownesque sans même savoir préalablement de quoi il s'agissait, ils sont évidemment fiers, mais aussi rassurés de constater que c'est faisable. Ainsi, lorsqu'ils auront à refaire un exercice semblable, ils ne partiront pas de rien, ils auront des repères, les leurs. De plus, lors de ce cours, les élèves interprétant des clowns blancs sont heureux de constater qu'ils peuvent,

eux aussi, faire rire le public. En effet, les élèves ont souvent le réflexe – normal – de trouver le clown blanc moins drôle que son acolyte. Toutefois, en insistant sur le potentiel comique qu’offre la dynamique relationnelle qui s’établit entre eux, les élèves sont sécurisés de comprendre *en quoi* et *comment* le clown blanc contribue à déclencher le rire du public.

Cours 6 et 7

Intention pédagogique

S’appropriier les effets comiques et les éléments de la comédie clownesque.

Productions attendues

Identifier et reconnaître les différents effets comiques et éléments de la comédie clownesque en appuyant leurs propos sur des expériences vécues.

Réaliser, en équipe de trois, une improvisation préparée, verbale et gestuelle, en intégrant des effets comiques et des éléments de la comédie clownesque.

Description

Lors de ces deux cours, les différents effets comiques et éléments de la comédie clownesque, inscrits au Programme de formation, sont présentés aux élèves. Ces derniers doivent d’abord en identifier en se référant à ce qu’ils ont relevé dans les extraits vidéo vus au début du projet, et en se référant aussi à ce qu’ils ont fait et vu lors des improvisations réalisées dans les semaines précédentes. Puis, les élèves accomplissent ensuite différents exercices en lien avec chaque effet comique et chaque élément de la comédie clownesque à voir, afin de comprendre et d’assimiler chacun de ces savoirs. Par exemple, pour ce qui est de l’*imitation*, certains élèves mettent, à tour de rôle, un nez de clown et les autres doivent alors reproduire tous leurs faits et gestes. Ce qui permet ensuite d’exposer, aux élèves, la différence qu’il y a entre l’imitation et la *répétition*. Il est aussi possible, à ce moment-là, de rappeler aux élèves ce qu’est un leitmotiv, soit un geste ou une expression répété(e) fréquemment qui peut, d’ailleurs, être interprété(e) comme la signature d’un clown. Puis, afin de saisir ce qu’implique l’*exagération*, les élèves sont amenés, sous forme d’improvisation, à réagir de façon exagérée à différentes mises en situation, en exploitant les caractéristiques du clown rouge et du clown blanc et en variant l’intensité, le rythme et les niveaux de jeu. Ils exécutent aussi différents *jeux physiques* en s’inspirant de ce qu’ils ont réalisé spontanément lors des cours précédents. De courts jeux-exercices, comme *le passage de la grimace* – où les élèves doivent faire une grimace qui est ensuite reproduite par tous les autres membres du groupe –, permettent de faire réaliser, aux élèves, que les attitudes et les mimiques sont aussi des façons d’exploiter leur corps et d’enrichir leur interprétation. Ensuite, pour ce qui est des *jeux de mots*, les élèves ont, en équipe, à créer différentes rimes (pour exprimer, entre autres, la surprise, la joie et l’amitié) qui seront d’ailleurs intégrées aux scènes à interpréter au terme du projet. Enfin, pour aborder le *retournement de situation*, certains élèves volontaires réalisent une improvisation spontanée, gestuelle et sonore, où le clown découvre un objet dont il ignore l’utilité. Ce dernier doit alors trouver une fonction à cet objet, afin de ne pas perdre la face devant l’auditoire qui l’observe. Nous en profitons également pour parler de la notion du point fixe. Au terme de ces différents exercices, les élèves réalisent, finalement, en équipe de trois, une improvisation préparée, verbale et gestuelle, en intégrant le plus possible d’effets comiques et d’éléments de la comédie clownesque. La proposition est la suivante : *Les clowns rouges écrasent, par inadvertance, les biscuits du clown*

blanc (gaffe). Ils ont alors à trouver une solution (résolution d'un problème) afin de se sortir de ce pétrin. Une fois encore, suite aux présentations, les élèves formulent une appréciation et des commentaires qui permettent, aux équipes ayant improvisé, de faire des choix plus éclairés afin d'améliorer leur interprétation future.

Observations

Lorsque nous entamons des situations d'apprentissage qui s'étalent sur une longue période de temps, nous avons comme habitude de garder des traces du travail réalisé par nos élèves que ce soit en prenant des notes ou en filmant leurs différentes présentations. Ainsi, nous sommes en mesure de les aider à se rappeler leur démarche, leurs idées et leurs bons coups. Dans le cas présent, cette stratégie pédagogique nous permet de leur faciliter la tâche lorsque vient le temps de faire des parallèles entre les savoirs disciplinaires vus au cours de la période et les expériences qu'ils ont vécues précédemment. Ce qui facilite d'ailleurs leur mise en action et ce qui contribue aussi à rendre la matière encore plus signifiante. De plus, au terme de ce cours, dans les deux groupes concernés par le présent projet, des élèves sont revenus sur les improvisations faites précédemment, affirmant que certaines d'entre elles sont particulièrement drôles, et en soulignant, au passage, la créativité de leurs camarades. Ils trouvent dommage de ne pas pouvoir réinvestir ces créations. Face à cet intérêt de leur part, nous proposons à l'ensemble du groupe, l'idée d'inclure ces scènes dans la présentation finale. Nous insistons toutefois sur le fait que ces scènes ne pourront pas être interprétées par ceux et celles les ayant créées, considérant les différentes étapes de la démarche d'interprétation à travers lesquelles ils doivent passer. Dès lors, comme l'ensemble du groupe semble en accord avec ces conditions, nous décidons, d'un commun accord, d'inclure ces scènes au spectacle.

Cours 8

Intention pédagogique

Amener les élèves à s'approprier le contenu de la séquence dramatique qu'ils devront interpréter, à exploiter les éléments expressifs qu'elle contient et à user adéquatement des éléments du langage dramatique, des techniques de jeu et de la technique théâtrale.

Production attendue

Les élèves devront trouver la voix, la démarche, les attitudes, les gestes, les mimiques et les mouvements qui conviennent au caractère et aux actions de leur personnage et présenter celui-ci au groupe. Ils devront faire part aux autres, des informations qu'ils ont trouvées dans la proposition et à partir desquelles ils auront orienté leurs choix d'interprétation.

Description

Pour débiter, nous présentons aux élèves les séquences dramatiques qu'ils ont à interpréter : celles provenant du répertoire de théâtre pour jeune public et celles créées par les pairs. Après avoir rappelé les différentes étapes de la démarche d'interprétation, une première lecture à l'italienne, en grand groupe, de chacune des scènes est réalisée par les élèves qui se portent volontaires, afin que tout le monde puisse découvrir, en même temps, ce qui constitue, en somme, le contenu du spectacle à venir. Puis, nous attribuons les rôles à chaque élève en justifiant nos choix. Ensuite, les élèves se regroupent en équipe, et lisent ensemble leur scène, afin de s'en approprier le contenu. Ils dégagent alors les éléments expressifs inhérents à leur séquence dramatique ainsi que les caractéristiques de leur type de clowns, afin de s'en servir pour appliquer les éléments des savoirs essentiels nécessaires

à l'interprétation de leur personnage. C'est ainsi qu'ils choisissent la voix, la démarche, les attitudes, les gestes, les mimiques et les mouvements qu'ils attribuent à leur clown. Les élèves partagent leurs choix en équipe, afin de bénéficier des commentaires de leurs pairs, et cela, en appuyant leurs décisions sur les indices puisés dans leur séquence. Enfin, les élèves se regroupent en grand groupe et partagent avec les autres leur démarche et leurs choix d'interprétation. Les élèves doivent rester ouverts aux propositions de leurs camarades et aux nouvelles idées qui peuvent surgir.

À cette étape du projet, les élèves sont informés de la production attendue (*Interpréter*) et des critères d'évaluation (*Interpréter*).

Observations

Lors de l'attribution des rôles aux élèves, nous tenons compte de leurs capacités respectives et du type de clowns auquel ils s'identifient. Puis, nous formons des équipes aux forces équilibrées où les membres les constituant sont en mesure de travailler harmonieusement. Ensuite, nous nous assurons que tout le monde est heureux et surtout confortable dans le rôle qu'il a à jouer. Nous nous montrons soucieuse de rendre ce processus démocratique, malgré le fait que ce soit nous qui avons initialement pris les décisions. Les élèves se sentent donc à l'aise de nous demander de faire quelques changements, sans toutefois exagérer. Les rares demandes sont légitimes et justifiées. Par exemple, un élève à qui nous avons attribué un rôle de soutien, plus facile, compte tenu du fait que ce dernier est généralement plus réservé, nous a demandé d'échanger pour un rôle parlant avec un membre de son équipe qui approuvait, lui aussi, ce changement. Lorsque nous enseignons, nous encourageons les situations d'échange et l'implication partagée de nos élèves et de nous-même. Ainsi, nous tirons profit de ce qui est vécu collectivement, dans le moment présent, ce qui suppose, conséquemment, que nous soyons tous en mesure aussi, de nous adapter et de décider en fonction de circonstances parfois inattendues. C'est ce qui s'est d'ailleurs présenté, dans le cas rapporté ici.

Cours 9

Intentions pédagogiques

Amener les élèves à dégager les effets comiques et les éléments de la comédie clownesques présents dans leur extrait.

Initier les élèves à la dimension de théâtralisation propre à la discipline.

Productions attendues

Identifier les effets comiques et les éléments de la comédie clownesque présents dans leur séquence dramatique et faire des choix d'interprétation qui permettront de les mettre en évidence.

Déterminer le costume de son clown et rédiger une liste du matériel requis pour l'interprétation de leur séquence.

Description

Afin qu'ils puissent réaliser ce qui est attendu d'eux au cours de la période, nous fournissons, aux élèves, une liste regroupant tous les effets comiques et éléments de la comédie clownesque inscrits au Programme de formation, afin qu'ils identifient plus facilement ceux présents dans leur séquence dramatique respective. Ensuite, les élèves, à qui nous avons fourni des indications afin d'orienter la période de partage, échangent leur copie avec une autre équipe, afin que leurs camarades puissent valider leurs choix ou voir s'ils ont omis un élément important. Nous circulons d'une équipe à l'autre afin d'intervenir si jamais les élèves ne s'entendent pas sur l'un des effets comiques ou

éléments de la comédie clownesque choisis. Puis, chaque équipe interprète, pour une première fois, sa séquence dans l'espace en tentant de mettre en évidence les éléments ciblés. Après un temps de répétition, les mêmes équipes ayant travaillé ensemble précédemment se regroupent pour se présenter mutuellement leur réalisation, afin de bénéficier de commentaires et de faire les ajustements nécessaires (regardant-regardé). Les élèves bénéficient de critères sur lesquels appuyer leurs rétroactions. Au terme de la période, nous initiions les élèves à la dimension de théâtralisation propre à la discipline. Avant de quitter, chaque équipe doit rédiger une liste du matériel requis pour le bon déroulement de sa présentation (objets, éléments de décor) et chaque membre choisit un costume représentatif de son type de clowns, du caractère de son personnage et des caractéristiques de sa fable.

Il est à noter que suite à ce cours, des rencontres sur l'heure du midi auront lieu avec les différentes équipes des deux groupes-classes concernés par le présent projet. Les équipes seront rencontrées, tour à tour.

Observations

Tout comme nous l'avons observé avec nos autres groupes (SAÉ *Adopte-moi*), les élèves avec qui nous travaillons la technique théâtrale du jeu clownesque arrivent souvent, en classe d'art dramatique, en sachant déjà ce qu'ils vont faire durant la période. C'est à ce moment que nous avons appris que nos élèves de nos différents groupes se parlent entre eux, en dehors du cours, de ce qu'ils font en art dramatique. Des élèves nous ont aussi fait part qu'ils ont inclus des clowns dans un projet qu'ils réalisent en arts plastiques.

Cours 10

Intention pédagogique

Amener les élèves à s'approprier les éléments des savoirs essentiels liés à la scénographie et à l'espace (modes de théâtralisation) et ceux relevant des conditions de jeu et des techniques vocales (techniques de jeu).

Productions attendues

Mettre en scène leur séquence dramatique et s'approprier l'espace.

Réaliser une interprétation en insistant sur les savoirs essentiels ciblés relevant des modes de théâtralisation (scénographie-espace) et des techniques de jeu (conditions de jeu-techniques vocales).

Description

Dans un premier temps, chaque équipe reçoit le matériel détaillé sur la liste remise au dernier cours afin d'être en mesure d'aménager son aire de jeu (objets et espace). Puis, chaque équipe détermine aussi les entrées, les sorties et les déplacements de chacun de ses membres, afin d'occuper adéquatement l'espace, d'établir des repères communs visant à s'orienter, et d'en venir à mémoriser les trajets déterminés. Dans un deuxième temps, les équipes, tout en tenant compte de ce qui a été mis en place, répètent leur scène sans se référer à leur texte et en étant attentives à ce qui se passe dans l'action (écoute - mémorisation - direction du regard). Les élèves tentent aussi de dire leur texte en s'habituant à parler fort, à prononcer correctement et à respecter un débit de voix adéquat (projection du son - prononciation - débit - posture). Pour ce faire, et afin de s'assurer que les élèves n'omettent aucun élément à travailler, nous remettons une liste, à chaque équipe, regroupant les

savoirs essentiels ciblés et nous circulons d'un groupe à l'autre, afin de fournir des commentaires et de s'assurer du bon déroulement de l'activité. Enfin, tour à tour, les équipes présentent leur scène aux autres élèves qui formulent une appréciation sur l'interprétation d'une équipe attribuée au hasard. Les commentaires doivent porter essentiellement sur ce qui a été travaillé durant le cours.

Observations

Lors de cette période, nous rappelons aux élèves que la date de la présentation finale approche à grands pas et qu'il faut bientôt procéder aux invitations si nous souhaitons qu'il y ait un public le temps venu. Nous leur demandons quelles sont les personnes qu'ils souhaitent inviter. C'est ainsi que nous déterminons, dans les deux groupes-classes concernés, le public qui sera présent. Les élèves affirment être heureux et soulagés de pouvoir choisir eux-mêmes le public.

Cours 11

Intention pédagogique

Amener les élèves à interpréter leur séquence dramatique dans l'aire de représentation en réinvestissant les savoirs vus jusqu'à présent et en tenant compte des indications de jeu retenues.

Production attendue

Réaliser un enchaînement du spectacle avec les décors, les accessoires, la musique et les costumes.

Description

Au début du cours, chaque élève se voit attribuer une tâche particulière. Certains sont chargés d'accueillir les invités et d'autres, d'expliquer au public le rôle d'un spectateur ainsi que la règle des douze coups de théâtre. Puis, en cours de jeu, certains élèves ont des responsabilités précises en ce qui a trait aux décors, aux accessoires et à la musique, et enfin, d'autres ont comme mandat de présenter les différentes scènes. Ensuite, les élèves, costumés, procèdent à une répétition générale de leur spectacle tout en veillant à honorer leurs tâches. Habités de répéter dans une aire de jeu plus restreinte, ils doivent maintenant s'adapter à l'aire de représentation et tenir compte, aussi, des règles relatives au jeu d'ensemble. C'est l'occasion de régler les problèmes s'il y en a et de peaufiner quelques détails ici et là. Une fois de plus, les élèves peuvent bénéficier des commentaires de leurs camarades et des nôtres afin d'améliorer leur interprétation. Enfin, les élèves sont informés du travail d'appréciation qu'ils auront à faire suite aux présentations, et des critères d'évaluation relatifs à celui-ci. La production attendue et les critères d'évaluation relatifs à leur interprétation finale leur sont aussi rappelés.

Observations

À cette étape, toutes les équipes ont été rencontrées une fois sur l'heure du midi et celles qui en ont fait la demande ont été rencontrées à deux reprises. Ainsi, suite à cette générale, les élèves se sentent prêts. Et ils le sont. Advenant le cas où une équipe aurait souhaité répéter encore, il aurait toujours été possible d'organiser une autre rencontre en dehors des heures de cours.

Cours 12**Intention pédagogique**

Permettre aux élèves de vivre une réussite en misant sur leurs ressources personnelles et les apprentissages disciplinaires qu'ils auront effectués.

Productions attendues

Voir la planification de l'enseignement et des apprentissages.

Description

Pour débiter, nous procédons à un rappel des critères d'évaluation et mentionnons les éléments importants auxquels faire attention lors de la présentation. Nous attribuons aussi à chaque équipe une autre équipe à observer pour l'appréciation à réaliser. Les élèves ont l'opportunité de répéter leur scène du début à la fin, au moins une fois, au sein de leur équipe respective. Ensuite, ils se costument et œuvrent tous ensemble afin de mettre en place les décors et les accessoires. Puis, avant que les invités commencent à arriver, nous nous regroupons pour faire le cri de groupe afin de nous encourager et de dédramatiser la situation. Enfin, suite au spectacle, les élèves font leur appréciation, à l'écrit, en fonction de questions données. Le cours se termine par un retour sur l'expérience d'interprétation et d'appréciation vécue : les élèves devront mentionner les éléments qui furent signifiants pour eux, leurs bons coups, leurs défis, et ce qu'ils ont appris en se référant à leur expérience et à leur cheminement personnel.

Observations

Tout au long de cette SAÉ, nous avons veillé à ce que les apprentissages des élèves se réalisent dans le plaisir et dans la convivialité. Nous avons aussi tenté d'accorder une certaine liberté aux élèves, ce qui a, sans doute, facilité leur implication dans les différentes étapes du projet ainsi que la réalisation des différentes productions attendues. De plus, en sensibilisant les élèves, dès le départ, à l'importance d'adopter des comportements favorables au maintien d'un environnement propice à l'implication de chacun, ces derniers ont fait des efforts considérables afin de manifester du respect à l'égard du travail de leurs camarades, autant dans leurs appréciations que dans leurs commentaires lors des rétroactions ou des perfectionnements en sous-groupe (regardant-regardé). Pour plusieurs d'entre eux, la réussite vécue est attribuable au pouvoir du groupe ainsi qu'à leurs efforts soutenus. Durant le retour sur l'expérience, les élèves sont généralement en mesure de distinguer les apprentissages qui relèvent de l'interprétation de ceux qui relèvent de l'appréciation, et cela en utilisant le vocabulaire disciplinaire. Par ailleurs, la semaine suivant les présentations devant public, les élèves nous ont demandé, abruptement, dès qu'ils nous ont aperçue, si nous allions encore faire du clown. Ils voulaient rejouer leur scène, même si le projet était, dans les faits, terminé. Nous avions prévu autre chose et les élèves semblaient déçus. Ainsi, avant d'entamer le projet suivant, nous avons laissé la possibilité aux élèves de rejouer leur scène. Tous l'ont refaite et semblaient comblés.

PLANIFICATION DÉTAILLÉE DE LA SITUATION
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

NOTRE DÉMARCHE		
Phases	Activités/Tâches de l'élève	Approche motivationnelle/Stratégies Observation-Évaluation
Préparation 3 cours	<p>Initiation au projet : <u>Présentation de certains extraits vidéo (repères culturels)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Préalablement au visionnement, le regard des élèves est orienté. Ils savent sur quoi porter leur attention et sont informés des éléments observables à relever. - Suite au visionnement, les élèves manifestent leurs sensations, impressions, émotions ou sentiments et partagent leurs observations. Ils répondent également à des questions visant à attirer leur attention sur des détails précis et sur des différences caractéristiques et révélatrices des divers clowns présentés. - Les élèves réalisent une première appréciation portée par des intérêts d'ordre affectif sur un clown ou un extrait qu'ils aiment. - Compléter leurs propos. <p>Expliquer la nature de la production attendue.</p> <p>Causerie : <u>Présentation de la compétence <i>Apprécier</i>; Présentation de certains extraits vidéo (repères culturels)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont initiés aux différentes étapes de la démarche d'appréciation. - Ils répondent à des questions visant à leur rappeler leurs expériences antérieures liées à cette compétence. - Préalablement au visionnement, leur regard est orienté. Ils savent sur quoi porter leur attention et sont informés des éléments observables à relever. <p>Appréciation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ils reçoivent les consignes et les questions à partir desquelles ils réalisent le portrait du clown choisi ainsi que l'appréciation portant sur l'interprétation de celui-ci. ❖ Portrait : nommer et détailler les éléments observés chez le clown choisi; dégager des significations; se 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire découvrir aux élèves des personnages marquants issus de l'univers artistique et théâtral (<u>discipline</u>). • Fournir aux élèves des <u>repères culturels</u> significatifs. • Permettre aux élèves de se créer des repères personnalisés en fonction de ce qui les aura touchés (<u>discipline</u>). • Établir des référents communs. • Éveiller l'imaginaire des élèves (<u>discipline</u>). • Introduire une notion de défi favorable à l'implication des élèves : eux aussi interpréteront une scène de clown devant un public. • Miser sur les attitudes disciplinaires (<u>discipline</u>). • Rendre les savoirs disciplinaires significatifs en amenant les élèves à découvrir et à s'appropriier par eux-mêmes la matière d'abord. <p>➤ Grille d'observation à remplir (<i>Apprécier</i>).</p>

<p>Préparation 3 cours (suite)</p>	<p>référer à d'autres éléments constitutifs de l'extrait.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Appréciation : utiliser adéquatement le vocabulaire disciplinaire; établir des liens entre ses observations et des traces d'ordre socioculturel. <p>- Ils présentent, tour à tour, au groupe, les résultats de leur travail.</p> <p>Causerie : <u>Découverte de son clown intérieur (amorce)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves découvrent l'essence du clown et comment son trait de caractère dominant influence sa conduite générale. - Ils répondent à des questions visant à réactiver leur connaissance des attitudes et stratégies à promouvoir lors du travail en groupe/d'équipe. - Ils sont invités à amorcer une réflexion sur leur <i>clown intérieur</i> et sensibilisés à l'importance d'adopter des comportements favorables au maintien d'un environnement propice à l'implication de chacun. - Les élèves se trouvent une qualité et un défaut et mettent en commun leurs découvertes personnelles. <p>Clown rouge et Clown blanc : <u>Présentation de leurs caractéristiques respectives à travers une rétrospective historique.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves découvrent et s'approprient la ligne du temps imagée illustrant l'histoire de clowns (<u>repère culturel</u>). Ils sont introduits à la matière à aborder. - Ils réalisent deux casse-têtes (mettre en ordre les informations données) : <ul style="list-style-type: none"> ❖ les différents éléments-clés de l'histoire des clowns; ❖ les différentes caractéristiques du clown rouge et du clown blanc. - Superviser et valider leurs réponses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Insister sur le fait que le clown a son existence propre : il n'appartient pas à notre monde. Ce qui le distingue de son interprète (<u>discipline</u>). • Miser sur les attitudes et les stratégies favorables au travail d'équipe (<u>discipline</u>). <ul style="list-style-type: none"> • Miser sur le <i>pouvoir révélateur</i> du clown pour favoriser le développement, l'épanouissement et la connaissance de soi des élèves (<u>intentions éducatives/discipline</u>). • Évacuer la notion de performance (<u>discipline</u>). <ul style="list-style-type: none"> • Fournir une amorce sécurisante en travaillant à partir de ce que sont les élèves et de ce qu'ils peuvent faire (<i>clown intérieur/intentions éducatives/discipline</i>). • Amener les élèves à prendre conscience de leur potentiel respectif et à tirer profit de leurs forces autant que de leurs faiblesses (<u>intentions éducatives/discipline</u>). <ul style="list-style-type: none"> • Fournir aux élèves des <u>repères culturels</u> évocateurs et signifiants. • Susciter l'intérêt des élèves et rendre les savoirs disciplinaires signifiants en usant du pouvoir évocateur des images (extraits vidéo, ligne du temps, casse-tête, images de clowns). • Prôner une approche ludique et pratique de la matière (<u>discipline</u>).
---	--	---

<p>Préparation 3 cours (suite)</p>	<p>Causerie : Découverte de son <i>clown intérieur</i> (poursuite de la discussion)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves répondent à des questions visant à leur rappeler l'importance de partir de soi afin de trouver son propre clown. - Ils reçoivent les explications et le document leur permettant de réaliser la fiche d'identité de leur <i>clown intérieur</i>. - Les élèves peuvent se référer, au besoin, aux fiches d'émotions des <i>Monsieur Madame (repère culturel)</i> pour déterminer le caractère de leur personnage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser les apprentissages par la mise en action et l'implication directe des élèves au sein de leur environnement (<u>discipline</u>). • Introduire une notion de défi favorable à l'implication des élèves : délai de temps dans la réalisation des activités. • Laisser les élèves former eux-mêmes leur équipe lors des jeux-exercices. • Solliciter la collaboration entre les élèves (<u>discipline</u>). <ul style="list-style-type: none"> • Exploiter l'espace (<u>discipline</u>). • Garder des traces du travail réalisé par les élèves.
<p>Réalisation 8 cours</p>	<p>Initiation à la technique théâtrale du jeu clownesque :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves découvrent le petit masque du nez rouge à travers un réchauffement collectif. - Ils peuvent partager avec les autres leurs sensations, impressions, émotions ou sentiments. <p>Le code de vie du bon clown : Présentation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont sensibilisés aux attitudes à adopter (code) afin d'interpréter plus facilement ce personnage. - Ils se costumant et nous aussi. - Ils récitent les préceptes du code de vie des clowns que nous leur lisons. <p>Improvisation spontanée (sonore et gestuelle) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves peuvent consulter le document complété la semaine précédente (fiche d'identité de leur <i>clown intérieur</i>) et miser sur les attitudes à adopter (code). - Ils sont informés de la nature de l'improvisation à réaliser et s'approprient la proposition. - Chaque élève réalise son improvisation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser, ici, comme lors des autres étapes de l'action en classe, l'engagement de tous grâce au masque du nez rouge : distanciation entre l'élève et son clown (<u>discipline</u>). • Permettre aux élèves qui le veulent de partager leur expérience avec le groupe. <ul style="list-style-type: none"> • Miser sur les attitudes disciplinaires (<u>discipline</u>). • Faire de la classe un lieu où l'inattendu et le mystère dominant en créant des situations (extraits vidéo, engagement découlant du code de vie du bon clown) qui suscitent la curiosité et la participation des élèves (<u>discipline</u>). • Prendre part au jeu avec les élèves (<u>discipline</u>). • Responsabiliser les élèves face à leurs apprentissages : amener des éléments de costumes de la maison.

<p>Réalisation 8 cours (suite)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves apportent de l'aide à leurs camarades, au besoin. - Ils identifient le type de clowns interprété après chaque improvisation. <p>Clown rouge et Clown blanc : <u>Rappel de leurs caractéristiques respectives et du potentiel comique de la dynamique relationnelle qu'il y a entre eux</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves répondent à des questions. - Se référer aux extraits vidéo vus précédemment. <p>Improvisation préparée (verbale et gestuelle) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont informés de la nature de l'improvisation à réaliser et s'approprient la proposition. - Ils bénéficient d'un temps de préparation et des étapes de travail leur sont fournies (proposition). - Chaque équipe réalise son improvisation. - En fonction de critères donnés et de leur propre expérience, chaque équipe formule une appréciation sur la réalisation d'une autre équipe (attribuée au hasard) et lui fournit une rétroaction. - En se basant sur le contenu des différentes improvisations, les élèves sont initiés aux effets comiques et aux éléments de la comédie clownesque. <p>Effets comiques et éléments de la comédie clownesque : <u>Présentation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - En se référant à ce qu'ils ont relevé dans les extraits vidéo vus au début du projet et à ce qu'ils ont fait et vu lors des improvisations réalisées précédemment, les élèves identifient des effets comiques et des éléments de la comédie clownesque. - Leur fournir des traces de leur travail. - Ils réalisent différents exercices en lien avec chacun des savoirs disciplinaires à voir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner des trucs et des repères signifiants aux élèves qui faciliteront leur engagement et leur maîtrise de la technique théâtrale (la fiche d'identité de leur <i>clown intérieur</i>, code de vie du bon clown). • Solliciter la collaboration entre les élèves (<u>discipline</u>). • Laisser les élèves former eux-mêmes leur équipe lors des improvisations. <ul style="list-style-type: none"> • Rendre les savoirs disciplinaires signifiants en amenant les élèves à découvrir et à s'approprier par eux-mêmes la matière d'abord. • Permettre aux élèves de se créer des repères personnalisés. • Rétroactions par les pairs : responsabiliser les élèves au maintien d'un environnement propice à l'implication de chacun. Les amener à prendre conscience de leur potentiel et de leur influence (<u>intentions éducatives</u>). • Permettre aux élèves de s'approprier, peu à peu, la matière. • Prôner une approche ludique et pratique de la matière (<u>discipline</u>). • Favoriser les apprentissages par la mise en action et l'implication directe des élèves au sein de leur environnement (<u>discipline</u>). • Rappeler aux élèves leur démarche, leurs idées et leurs bons coups (<u>partager les traces de leur travail</u>).
---	--	--

<p>Réalisation 8 cours (suite)</p>	<p>Improvisation préparée (verbale et gestuelle) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont informés de la nature de l'improvisation à réaliser. - Ils bénéficient d'un temps de préparation et des étapes de travail leur sont fournies (proposition). - Chaque équipe réalise son improvisation. - En fonction de critères donnés et de leur propre expérience, chaque équipe formule une appréciation sur la réalisation d'une autre équipe (attribuée au hasard) et lui fournit une rétroaction. <p>Découverte de leur rôle : <u>Démarche d'interprétation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves répondent à des questions visant à se remémorer les différentes étapes de la démarche d'interprétation. - Ceux qui sont volontaires participent à la lecture à l'italienne des différentes séquences. - Les élèves se voient attribuer leur rôle et leur séquence dramatique. Les équipes sont ainsi formées. Nous justifions nos choix et faisons des changements, au besoin. - Ils sont accompagnés dans leur démarche et l'analyse de leur personnage en équipe. - Ils partagent, tour à tour, avec le groupe, leur démarche et leurs choix d'interprétation. Ils restent ouverts aux suggestions et aux nouvelles idées. <p>Évaluation : Les élèves sont informés des critères d'évaluation (<i>Interpréter</i>), et ils répondent à des questions afin de nous assurer de la compréhension de tous.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Établir des référents communs. • Laisser les élèves former eux-mêmes leur équipe lors des improvisations. • Solliciter la collaboration entre les élèves (<u>discipline</u>). • Rétroactions par les pairs : responsabiliser les élèves au maintien d'un environnement propice à l'implication de chacun. Les amener à prendre conscience de leur potentiel et de leur influence (<u>intentions éducatives</u>). • Démocratisation du processus : permettre à tous les élèves de découvrir, en même temps, le contenu du spectacle; leur permettre de changer de rôle au sein de leur équipe; inclure les scènes qu'ils ont créées dans la présentation finale. • Faire part aux élèves de notre démarche décisionnelle (attribution des rôles). • Favoriser un climat de classe favorable à l'expression des élèves. Accorder de la considération à leurs demandes et suggestions. • Encourager et valoriser le travail des élèves et les impliquer dans le processus (création des scènes). • Attribuer les rôles aux élèves en fonction de leurs capacités respectives, des traits distinctifs de leur propre clown et du type de clowns auquel ils s'identifient : miser sur le <i>pouvoir révélateur</i> du clown, les amener à prendre
---	--	--

<p>Réalisation 8 cours (suite)</p>	<p>Effets comiques et éléments de la comédie clownesque : Démarche d'interprétation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves reçoivent une liste regroupant les éléments des savoirs essentiels ciblés. - En équipe, ils identifient ceux présents dans leur séquence dramatique respective. - Ils sont accompagnés dans leur démarche. - Des indications sont données et des critères sont fournis afin d'orienter et d'enrichir les rétroactions des élèves lors du travail en sous-groupe (échange des séquences, regardant-regardé). <p>Théâtralisation : Initiation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chaque équipe interprète sa séquence, pour une première fois, dans l'espace. - Chaque équipe rédige une liste du matériel requis pour le bon déroulement de leur présentation (objets, éléments de décor). - Chaque élève choisit son costume en fonction du caractère de son personnage et des caractéristiques de sa fable. <p>Théâtralisation : Appropriation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chaque équipe reçoit son matériel et aménage son aire de jeu (objets/espace). - Chaque équipe détermine les entrées, sorties et déplacements de ses membres. - Les équipes répètent leur séquence en s'appropriant les savoirs essentiels ciblés (modes de théâtralisation et techniques de jeu). Ils reçoivent une liste regroupant ces savoirs. - Ils sont accompagnés dans leur démarche et une aide individualisée est apportée à chaque équipe. - En fonction de ce qui a été travaillé pendant le cours, ils formulent une appréciation sur la réalisation d'une autre équipe (attribuée au hasard) et ils lui fournissent une rétroaction. <p>Suivi et préparation au spectacle : Générale – Passage de l'aire de jeu à l'aire de la représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves reçoivent et réalisent tous une tâche particulière. 	<p>conscience de leur potentiel respectif (<u>intentions éducatives/discipline</u>).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Élaborer certaines propositions d'interprétation et enrichir celles tirées du répertoire théâtral pour jeune public à partir des clowns des élèves, de leurs idées et des improvisations réalisées : miser sur le <i>pouvoir révélateur</i> du clown, les amener à prendre conscience de leur potentiel respectif (<u>intentions éducatives/discipline</u>). • Démocratisation du processus : permettre aux élèves de choisir le public qui assistera à leur représentation. • Exploiter l'espace (<u>discipline</u>) • Solliciter la collaboration entre les élèves (<u>discipline</u>). • Rétroactions par les pairs : responsabiliser les élèves au maintien d'un environnement propice à l'implication de chacun. Les amener à prendre conscience de leur potentiel et de leur influence (<u>intentions éducatives</u>). • Accorder une reconnaissance aux élèves : leur confier une responsabilité individuelle.
---	---	---

<p>Réalisation 8 cours (suite)</p>	<p>- Costumés, ils effectuent un enchaînement du spectacle. Ils s'adaptent à l'aire de la représentation et tiennent compte des règles relatives au jeu d'ensemble.</p> <p>- Ils bénéficient des nos rétroactions et de celles des pairs. Leurs besoins et difficultés sont pris en compte.</p> <p>Évaluation : Les élèves sont informés des critères d'évaluation (<i>Apprécier</i>), et ils répondent à des questions afin de nous assurer de la compréhension de tous. Ils sont à nouveaux informés des critères relatifs à leur interprétation finale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager et valoriser le travail des élèves : rencontres sur l'heure du midi avec les différentes équipes. • Miser, lors des différentes étapes de l'action en classe, sur la technique théâtrale (interrelation), pour faciliter l'implication et la concentration de tous, interprètes comme public (<u>discipline</u>). ➤ Grilles d'observation à remplir suite aux différentes improvisations (<i>Interpréter</i>). ➤ Grilles d'observation à remplir suite aux différentes appréciations (<i>Apprécier</i>).
<p>Intégration 1 cours</p>	<p>Évaluation : Rappeler aux élèves, une dernière fois, nos attentes et nos exigences.</p> <p>Interprétation :</p> <p>- Les élèves ont l'opportunité de répéter leur séquence dramatique une fois.</p> <p>- Un signal est choisi pour marquer le début des présentations (avant l'arrivée du public).</p> <p>Appréciation : <u>L'interprétation d'une autre équipe attribuée au hasard. Des critères sont fournis aux élèves.</u></p> <p>- Les élèves réalisent leur appréciation à l'écrit (fournir le document papier).</p> <p>Décrire son expérience d'interprétation et d'appréciation : Les élèves répondent à des questions afin qu'ils dégagent ce qui est signifiant et ce qui pourra être réinvesti ou retravaillé ultérieurement. Ils nomment un bon coup, un défi relevé ou une difficulté</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rassurer les élèves en leur laissant l'opportunité de répéter avant l'arrivée du public. • Faire un cri de groupe avant les présentations devant public afin d'encourager les élèves et de dédramatiser la situation. • Fournir un objectif concret aux élèves (représentation) qui permet de justifier les efforts fournis et qui leur permet de vivre une réussite personnelle et collective (<u>discipline</u>). • Miser sur le <i>pouvoir évocateur</i> du clown pour faire part aux élèves de certains des messages formateurs et motivants qu'il suggère : oser être soi-même, s'accepter tels que nous sommes et tirer profit de son unicité (<u>intentions éducatives/discipline</u>).

<p>Intégration 1 cours (suite)</p>	<p>surmontée. Ils partagent ce qu'ils ont appris sur eux en se référant à leur expérience et à leur cheminement personnel. Ils répondent également à des questions leur permettant de prendre conscience de leur potentiel respectif et de l'influence positive qu'ils ont exercée sur le groupe et sur l'implication et la réussite de chacun.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permettre aux élèves d'entrevoir, grâce au personnage du clown, autrement l'apprentissage et la réussite (<u>discipline</u>). • Insister sur le travail réalisé, grâce au potentiel et à l'apport déterminant de chacun, et grâce à l'influence positive qu'ont exercée les élèves sur le groupe et sur l'implication et la réussite de tous (<u>intentions éducatives</u>). Insister également sur le chemin parcouru et sur les apprentissages effectués (<u>intentions pédagogiques</u>) et sur les nouveaux acquis artistiques, affectifs et personnels qui pourront être réinvestis. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Évaluer l'interprétation. ➤ Évaluer l'appréciation.
<p>Notons qu'à chaque fin de cours un retour et une ouverture sur le prochain cours ont été effectués en grand groupe. Une occasion de souligner les bons coups des élèves, de revenir sur les savoirs essentiels exploités, de préciser certaines notions, de faire des liens avec les intentions éducatives, de valider nos choix pédagogiques en tenant compte des besoins et des intérêts des élèves et d'annoncer ce qui sera abordé prochainement.</p> <p>Notons aussi qu'à chaque début de cours un retour sur la période précédente a été effectué. Une occasion, cette fois, de réactiver les connaissances antérieures, de cibler les défis à relever et les difficultés à surmonter, de rappeler les attitudes et stratégies à promouvoir, et de favoriser, au niveau des apprentissages, les transferts et les réinvestissements. Un réchauffement était aussi réalisé à ce moment-là.</p>		

APPENDICE D

PROTOCOLES ET DOCUMENTS : COLLECTES DE DONNÉES

D.1	Protocole des questionnaires d'attitudes.....	277
D.2	Questionnaires d'attitudes 1 ^{er} cycle.....	279
D.3	Questionnaires d'attitudes 2 ^e cycle.....	283
D.4	Protocole des dessins libres	287
D.5	Document ayant servi à la réalisation des dessins libres du 1 ^{er} cycle.....	289
D.6	Document ayant servi à la réalisation des dessins libres du 2 ^e cycle	290
D.7	Protocole des entrevues	291
D.8	Questions des entrevues semi-dirigées individuelles	293
D.9	Questions des entrevues de groupe.....	295

D.1 Protocole des questionnaires d'attitudes

Lors de cette collecte, le protocole adopté a été le suivant :

Avant la passation :

- S'assurer de rappeler aux élèves le but et les objectifs de notre recherche.
- Leur mentionner que leur participation au projet demeure volontaire, indépendamment de ce qu'ils ont répondu dans le formulaire de consentement rempli initialement¹⁷⁵.
- Leur rappeler l'importance d'être authentiques dans leurs réponses, afin que les résultats obtenus, au final, soient représentatifs de la réalité, de ce que, eux, sujets et élèves, pensent.
- Expliquer ce que nous cherchons à trouver comme informations grâce au questionnaire, et le regarder, en grand groupe, afin d'aborder les deux parties qu'il comporte : la première, avec des questions à choix de réponses textuels, et la seconde, avec des choix de réponses graphiques, soit des visages exprimant différentes émotions.
- Présenter les visages, un à un, de façon très explicite, pour s'assurer que les élèves comprennent bien ce qu'ils signifient respectivement.
- Leur indiquer que s'ils ne savent pas quoi répondre à l'une ou l'autre des questions contenues dans le questionnaire, ils n'ont qu'à faire un grand trait sur celle se révélant problématique.
- Lire chacune des questions, tour à tour, et les expliquer.
- Demander aux élèves s'ils ont des questions et y répondre au besoin.

Déroulement :

- Les élèves du premier cycle ont répondu au questionnaire, à chaque fois, dans leur classe respective, ce qui nous a permis de projeter le document sur un tableau blanc interactif. Ainsi, durant la passation de chaque questionnaire, les élèves, assis à leur pupitre, pouvaient suivre plus facilement la procédure : nous lisions chacune des questions, les élèves répondaient, et une fois que tous avaient procédé, nous passions à la prochaine question. C'était une façon, pour nous, de nous assurer de leur compréhension et de nous assurer aussi qu'ils répondent à l'endroit approprié : que la réponse donnée aille bien avec la question posée.
- Quant aux élèves de deuxième cycle, ils ont répondu au questionnaire, à chaque fois, dans la classe d'art dramatique. Nous avons alors installé de grandes tables et des chaises, partout dans l'espace du local, afin que les élèves puissent s'asseoir, distancés les uns des autres. Et le matériel et les objets normalement exposés étaient alors rangés.

¹⁷⁵ Si certains élèves ne souhaitaient pas participer, ces derniers faisaient alors du travail personnel assis à leur place assignée.

- Cet aspect du protocole aura permis de marquer une coupure entre l'organisation et le fonctionnement habituels en classe – la relation élèves-enseignante – et le contexte de recherche – la relation sujets-chercheur. De plus, en procédant de la sorte, tous les élèves avaient une place bien définie, séparée des autres, qui les empêchait de voir les réponses d'autrui, ce qui aurait pu autrement biaiser leur jugement : une façon d'assurer, cette fois, un climat de confidentialité et l'obtention de réponses valides et objectives

D.2 Questionnaires d'attitudes 1^{er} cycle**Questionnaire d'attitudes** (1^{er} cycle)

13 décembre 2012

Nom: _____

Choisis la bonne réponse et entoure-la.

1. Es-tu bon en art dramatique?
Oui Non
2. Est-ce que tu sais inventer une histoire?
Oui Non
3. Est-ce que tu sais jouer un personnage?
Oui Non
4. Est-ce que tu aimes écouter les histoires des autres amis de la classe?
Oui Non
5. Quand je dois travailler en équipe :
 - a) Je suis souvent placé(e) avec les mêmes amis
 - b) Je suis souvent placé(e) avec des amis différents
 - c) J'ai de la difficulté à trouver des amis avec qui travailler
6. Aimes-tu l'art dramatique?
Oui Non

Trace un cercle autour du personnage qui dit ce que tu ressens ou ce que tu penses.

7. Quand l'enseignante me demande d'exprimer mes émotions, je suis comme :



8. Quand l'enseignante me demande de partager mes idées devant toute la classe, je suis comme :



9. Quand l'enseignante me propose une nouvelle activité, je suis comme :



10. Quand je rencontre une difficulté, je suis comme :



11. Quand le cours d'art dramatique se termine, je suis comme :



Questionnaire d'attitudes (1^{er} cycle)

30 mai 2013

Nom: _____

Choisis la bonne réponse et entoure-la.

1. Es-tu bon en art dramatique?
Oui Moyen Non
2. Qu'est-ce que ça veut dire **être bon** en art dramatique?
a) Respecter ce que l'enseignante demande
b) Participer et donner des idées
c) Être content(e) de soi
d) Réussir l'exercice
3. Est-ce que tu sais inventer une histoire?
Oui Non
4. Est-ce que tu sais jouer un personnage?
Oui Non
5. Est-ce que tu réussis quand tu fais des exercices en art dramatique?
Oui Moyen Non
6. Est-ce que tu aimes écouter les autres amis de la classe?
Oui Non
7. Quand je dois travailler en équipe :
a) Je suis souvent placé(e) avec les mêmes amis
b) Je suis souvent placé(e) avec des amis différents
c) J'ai de la difficulté à trouver des amis avec qui travailler
8. Aimes-tu l'art dramatique?
Oui Non

Trace un cercle autour du personnage qui dit ce que tu ressens ou ce que tu penses.

9. Quand l'enseignante me demande d'exprimer comment je me sens, je suis comme :



10. Quand l'enseignante me demande de m'exprimer ou de partager mes idées devant toute la classe, je suis comme :



11. Quand l'enseignante me propose une nouvelle activité, je suis comme :



12. Quand je rencontre une difficulté, je suis comme :



D.3 Questionnaires d'attitudes 2^e cycle**Questionnaire d'attitudes** (2^e cycle)

11 et 13 décembre 2012

Nom: _____

Choisis la bonne réponse et entoure-la.

1. Es-tu bon en art dramatique?
Oui Non
2. Est-ce que tu sais inventer une histoire?
Oui Non
3. Est-ce que tu sais jouer un personnage?
Oui Non
4. Est-ce que tu aimes écouter les histoires des autres amis de la classe?
Oui Non
5. Quand je dois travailler en équipe :
 - a) Je suis souvent placé(e) avec les mêmes amis
 - b) Je suis souvent placé(e) avec des amis différents
 - c) J'ai de la difficulté à trouver des amis avec qui travailler
6. Quand je travaille en équipe :
 - a) J'écoute les idées des autres et je participe
 - b) Je préfère mes idées
 - c) Je ne parle pas beaucoup
7. Quand je réussis un travail en équipe, c'est parce que :
 - a) tous les amis travaillent ensemble
 - b) mes idées sont les meilleures
 - c) les amis ont des bonnes idées
8. Quand je réussis en art dramatique, c'est grâce à :

a) l'enseignante	e) mon intelligence
b) mes amis dans la classe	f) mes efforts
c) la chance	g) à une méthode que j'ai trouvée seul(e)
d) l'exercice qui était facile	
9. Aimes-tu l'art dramatique?
Oui Non

Trace un cercle autour du personnage qui dit ce que tu ressens ou ce que tu penses.

10. Quand l'enseignante me demande d'exprimer mes émotions, je suis comme :



11. Quand l'enseignante me demande de partager mes idées devant toute la classe, je suis comme :



12. Quand l'enseignante me propose une nouvelle activité, je suis comme :



13. Quand je me trompe, je suis comme :



14. Quand un ami se trompe, je suis comme :



15. Quand mon enseignante ou un ami me fait un commentaire sur mon travail, je suis comme :



16. Quand je rencontre une difficulté, je suis comme :



17. Quand le cours d'art dramatique se termine, je suis comme :



Questionnaire d'attitudes (2^e cycle)

28 et 30 mai 2013

Nom: _____

Choisis la bonne réponse et entoure-la.

1. Es-tu bon en art dramatique?
Oui Moyen Non
2. Qu'est-ce que ça veut dire **être bon** en art dramatique?
 - a) Respecter ce que l'enseignante demande
 - b) Participer et donner des idées
 - c) Être content(e) de soi
 - d) Réussir l'exercice
3. Est-ce que tu sais inventer une histoire?
Oui Non
4. Est-ce que tu sais jouer un personnage?
Oui Non
5. Est-ce que tu réussis quand tu fais des exercices en art dramatique?
Oui Moyen Non
6. Est-ce que tu aimes écouter les autres amis de la classe?
Oui Non
7. Quand je dois travailler en équipe :
 - a) Je suis souvent placé(e) avec les mêmes amis
 - b) Je suis souvent placé(e) avec des amis différents
 - c) J'ai de la difficulté à trouver des amis avec qui travailler
8. Quand je travaille en équipe :
 - a) J'écoute les idées des autres et je participe
 - b) Je préfère mes idées
 - c) Je ne parle pas beaucoup
9. Quand je réussis un travail en équipe, c'est parce que :
 - a) tous les amis travaillent ensemble
 - b) mes idées sont les meilleures
 - c) les amis ont des bonnes idées

10. Quand je réussis en art dramatique, c'est grâce à : **(Choisis deux réponses)**
- | | |
|--------------------------------|---|
| a) l'enseignante | e) mon intelligence |
| b) mes amis dans la classe | f) mes efforts |
| c) la chance | g) à une méthode que j'ai trouvée seul(e) |
| d) l'exercice qui était facile | |
11. Aimes-tu l'art dramatique?
Oui Non

Trace un cercle autour du personnage qui dit ce que tu ressens ou ce que tu penses.

12. Quand l'enseignante me demande d'exprimer comment je me sens, je suis comme :



13. Quand l'enseignante me demande de m'exprimer ou de partager mes idées devant toute la classe, je suis comme :



14. Quand l'enseignante me propose une nouvelle activité, je suis comme :



15. Quand je me trompe, je suis comme :



16. Quand un ami se trompe, je suis comme :



17. Quand mon enseignante ou un ami me fait un commentaire sur mon travail, je suis comme :



18. Quand je rencontre une difficulté, je suis comme :



D.4 Protocole des dessins libres

Lors de cette collecte, le protocole adopté a été le suivant :

Avant la réalisation :

- Une fois le questionnaire complété, expliquer aux élèves ce que nous cherchons à trouver comme informations grâce au dessin libre.
- Leur mentionner que leur participation demeure volontaire¹⁷⁶.
- Leur rappeler l'importance d'être authentique dans leurs réponses.
- Leur faire part des consignes à respecter et leur présenter le document qui leur servira à réaliser leur dessin.
- Leur demander s'ils ont des questions et y répondre au besoin.

Déroulement :

- Les dessins étaient réalisés suite à la passation des questionnaires. Les élèves du premier cycle ont donc aussi réalisé leur dessin dans leur classe respective et les élèves du deuxième cycle ont donc aussi réalisé leur dessin dans la classe d'art dramatique.
- Dans tous nos groupes, les consignes étaient affichées au tableau à l'avant de la classe. Et mentionnons que pour les groupes du premier cycle, les consignes s'accompagnaient de pictogrammes afin de bien nous assurer de la compréhension des élèves.

Consignes :

- Ce que les élèves du premier cycle ont eu à faire – quelque chose de plus adapté à leur niveau – différait, une fois encore, de ce qui était attendu des élèves du deuxième cycle. En effet, ceux du premier cycle ont eu à se représenter dans un lieu de l'école où ils se sentaient bien, à illustrer les activités auxquelles ils s'adonnaient, de même que les personnes qui se trouvaient avec eux, selon le cas. Les consignes données étaient les suivantes :
 - « Tu dois choisir le lieu dans l'école où tu te sens vraiment le mieux. Tu dois le dessiner et t'y représenter. »
 - « De plus, les éléments suivants doivent se retrouver sur ton dessin, c'est-à-dire qu'on doit pouvoir les reconnaître : le lieu que tu as choisi, toi dans ce lieu, ce que tu y fais – tes actions – et les gens avec toi, s'il y en a ».

¹⁷⁶ Si certains élèves ne souhaitaient pas participer, ces derniers faisaient alors du travail personnel assis à leur place assignée.

- Les élèves du deuxième cycle ont eu, pour leur part, à se représenter dans trois lieux différents de l'école : leur classe respective, la classe d'art dramatique et la cour de récréation¹⁷⁷. Les consignes données étaient les suivantes :
 - o « Chacun de tes dessins doit représenter la vision que tu as de chacun de ces lieux. Tu peux calquer la réalité ou laisser aller ton imagination. »
 - o « Tu dois illustrer ce que ces lieux représentent pour toi, comment tu te sens dans ces lieux – tes émotions –, et si tu perçois des différences entre eux, tu dois aussi les dessiner. »
 - o « De plus, les éléments suivants doivent se retrouver sur ton dessin, c'est-à-dire qu'on doit pouvoir les reconnaître : le lieu que tu as choisi, toi dans ce lieu, ce que tu y fais – tes actions – et les gens avec toi, s'il y en a. »
 - o « Il est aussi possible, pour toi, d'écrire des commentaires si cela t'aide à exprimer ton point de vue ».

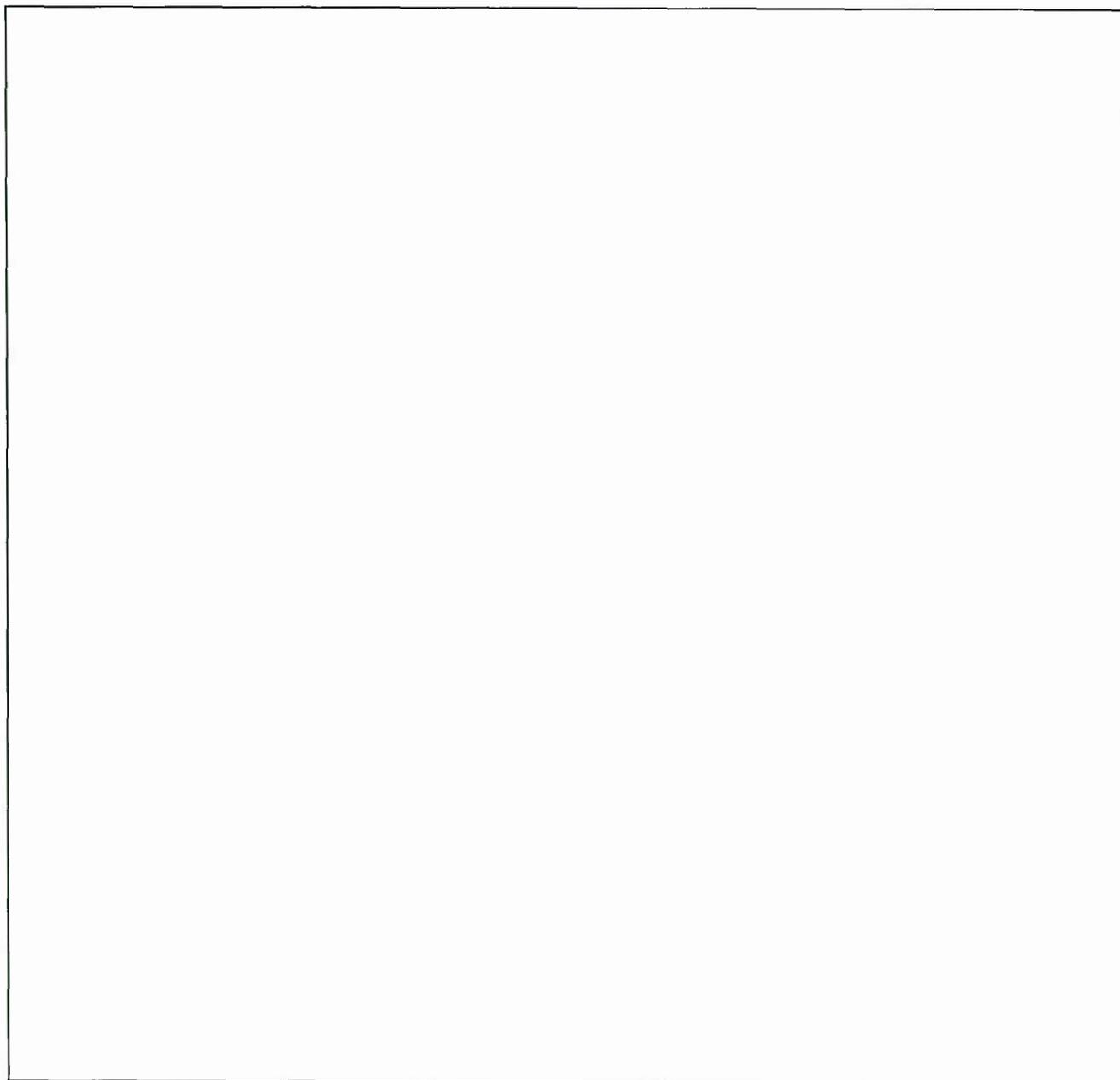
¹⁷⁷ Ce qui nous intéressait surtout, c'était de découvrir la perception que les élèves avaient de leur classe respective et de leur classe d'art dramatique, et de découvrir éventuellement s'ils y percevaient des différences. Toutefois, pour éviter un rapport trop comparatif entre ces deux lieux, ce qui aurait pu freiner les élèves dans leur réponse, nous avons ajouté un troisième lieu, la cour de récréation.

D.5 Document ayant servi à la réalisation des dessins libres du 1^{er} cycle

Dessin libre (1^{er} cycle)

13 décembre 2012 et 30 mai 2013

Nom: _____

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for a free drawing. The box is currently blank.

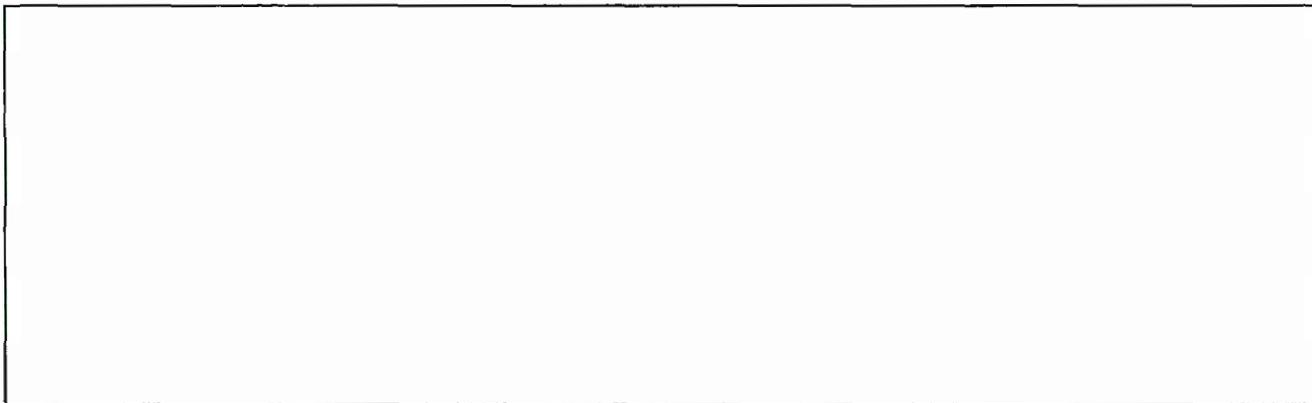
D.6 Document ayant servi à la réalisation des dessins libres du 2^e cycle

Dessin libre (2^e cycle)

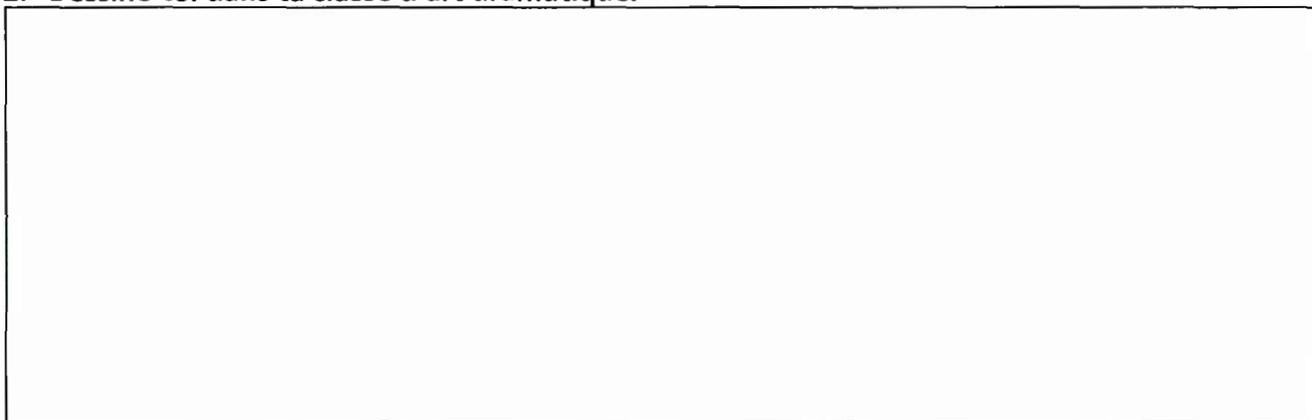
11 et 13 décembre 2012, 28 et 30 mai 2013

Nom: _____

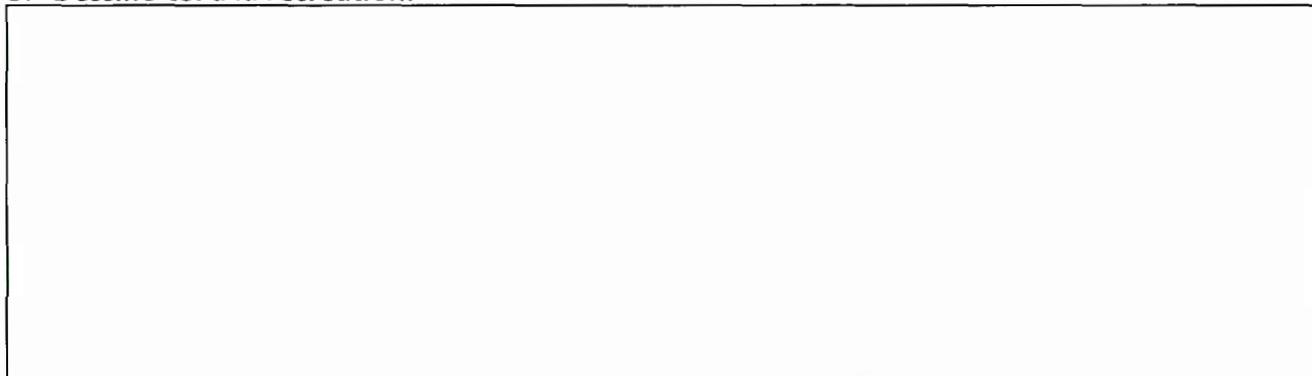
1. Dessine-toi dans ta classe.



2. Dessine-toi dans ta classe d'art dramatique.



3. Dessine-toi à la récréation.



D.7 Protocole des entrevues¹⁷⁸**PROTOCOLE D'ENTRETIEN**

- Accueillir chaleureusement le répondant et le remercier d'avoir accepté de participer à cette étude.
- Expliquer au répondant le but de l'entretien :
 - Par exemple : « Comme tu le sais sans doute déjà, je vais à l'école, j'étudie et j'ai aussi, comme toi, des devoirs à faire. Et là, pour un de mes devoirs, j'ai une recherche à réaliser (rappeler le sujet de la recherche). Et si nous sommes ici aujourd'hui, c'est parce que je cherche à comprendre ta vision de l'art dramatique. Je cherche à comprendre comment tu vis ton expérience d'art dramatique. Car un chercheur doit être curieux et doit amasser le plus d'informations possibles pour être sûr de trouver des réponses. C'est pourquoi je t'ai fait remplir un questionnaire, que je t'ai fait réaliser un dessin et que je te rencontre maintenant, comme d'autres élèves, pour te poser davantage de questions. »
- Expliquer au répondant le déroulement de l'entretien :
 - Présenter l'enregistreuse : « Cette machine-là est une enregistreuse. Elle sert à enregistrer les mots, les chansons, les bruits (faire un essai). En fait, c'est pour m'aider. Comme je rencontre beaucoup d'élèves aujourd'hui, je ne peux pas me rappeler par cœur de tout ce qu'ils disent. Et comme ce qu'ils disent est important, je l'enregistre. Alors l'enregistreuse, c'est comme un crayon, c'est mon outil de travail. J'utilise cette enregistreuse pour ne rien oublier de ce que tu vas me dire, pour me rappeler tous les détails. Mais sache que je serai la seule à écouter cet enregistrement. »
 - Rassurer le répondant : « Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui est important, c'est ce que tu penses. Si tu ne veux pas répondre ou si tu ne sais pas quoi répondre, tu me le dis et on passera à la question suivante. Sache aussi que tu es libre d'arrêter l'entrevue et de me poser des questions durant l'entrevue. S'il y a une question ou un mot que tu ne comprends pas par exemple. »
 - ✓ Les questions posées porteront sur la classe d'art dramatique et sur ce qu'on fait dans ce cours.¹⁷⁹

¹⁷⁸ Le protocole est écrit à la troisième personne du singulier. Rappelons toutefois que la démarche présentée ci-haut est aussi celle que nous avons entreprise lors des entrevues de groupe. Notons également que notre protocole d'entretien est inspiré de celui présenté en exemple dans Gaudreau (2011), p. 135-136.

¹⁷⁹ Les entrevues semi-dirigées individuelles nous ont aussi servi à expliciter ou à enrichir certains des résultats obtenus lors des autres collectes. Ainsi, certains répondants ont pu être questionnés sur les réponses fournies dans le questionnaire ou encore questionnés sur leur dessin. Dans le cas des

- ✓ La durée de l'entretien sera d'environ 5 à 10 minutes¹⁸⁰.
 - ✓ L'entretien sera enregistré afin qu'il soit transcrit.
 - ✓ La déontologie sera respectée (anonymat, confidentialité et droit de ne pas répondre ou de cesser de répondre en tout temps).
- Demander au répondant s'il a des questions et y répondre.
 - Vérifier le bon fonctionnement de l'enregistreuse.
 - Demander au répondant s'il est prêt; si oui, commencer l'enregistrement.
 - Informer le répondant qu'il a répondu à toutes les questions et lui demander s'il a autre chose à ajouter.
 - Cesser l'enregistrement.
 - Remercier chaleureusement le répondant et le raccompagner si besoin vers sa classe.
 - Utiliser le *journal de bord* pour noter nos impressions, intuitions ou observations afin de rendre compte du déroulement de l'entretien et des réactions des répondants.

entrevues de groupe, celles-ci nous ont essentiellement permis d'approfondir les résultats obtenus lors des autres collectes (questionnaires, dessins libres).

¹⁸⁰ Certaines entrevues semi-dirigées individuelles ont duré plus de 10 minutes. Les entrevues de groupe, quant à elles, ont duré, de façon générale, près de 20 minutes.

D.8 Questions des entrevues semi-dirigées individuelles¹⁸¹

QUESTIONS DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES INDIVIDUELLES
(1^{re} série)

Février 2013

- Si tu devais expliquer à un élève de ton âge ou à un nouvel ami dans ta classe qui n'a jamais fait d'art dramatique, ce qu'est le cours d'art dramatique, ce qu'on y fait, comment on travaille, qu'est-ce que tu lui dirais? Si tu devais le convaincre de venir avec toi pour suivre un cours d'art dramatique, qu'est-ce que tu lui dirais pour le préparer, pour l'aider à se sentir à l'aise?
- Dans la classe d'art dramatique, est-ce qu'il y a des choses ou des façons de faire qui sont différentes d'ailleurs?
- Pourquoi tu aimes/tu n'aimes pas l'art dramatique?
- Pourquoi tu te trouves bon/tu ne te trouves pas bon en art dramatique?
- Est-ce que ça t'apporte quelque chose l'art dramatique? Est-ce que tu apprends des choses en art dramatique? Comment sont tes journées quand tu as des cours d'art dramatique?
- Comment te sens-tu dans la classe d'art dramatique en général? *Parfois nous suggérons des émotions aux élèves qui en ressentaient le besoin en nous basant sur les choix fournis dans le questionnaire (content, neutre, triste, surpris, apeuré, fâché).*
- Est-ce que tu peux me nommer un point fort (une chose que tu aimes beaucoup) du cours d'art dramatique, et un point faible (une chose qu'il faudrait améliorer) de ce cours?
- Est-ce que tu réagirais s'il n'y avait plus de cours d'art dramatique? Est-ce que c'est un cours important? – Si oui, pourquoi? Quelles sont les raisons?

¹⁸¹ Comme les entrevues semi-dirigées individuelles sont plutôt considérées comme des situations d'échanges entre l'interviewé et le chercheur, et que l'entretien mené dans un tel contexte n'est pas de type directif, notons que l'ordre des questions a parfois changé et d'autres questions se sont parfois ajoutées. Les questions présentées ici constituent, pour nous, une sorte de schéma d'entrevue qui nous permet d'être certaine de bien cibler et d'aborder les thèmes pertinents pour notre recherche. Ce qui explique que chaque point comporte plus d'une question. De plus, si les questions sont parfois semblables, c'est parce que ces reformulations nous permettaient de veiller à ce que les répondants comprennent bien le sens de celles-ci. Ceci est aussi valable pour les questions posées lors des entrevues de groupe, un type d'entrevues qui est aussi de nature non directive.

QUESTIONS DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES INDIVIDUELLES(2^e série)

Mai 2013

- La dernière fois que nous nous sommes rencontré(e)s, je t'avais demandé d'expliquer à un élève de ton âge ou à un nouvel ami dans ta classe ce qu'est l'art dramatique, pour l'aider à comprendre comme on fonctionne dans ce cours et pour l'aider à se préparer. Aujourd'hui, je souhaiterais savoir ce que représente pour toi l'art dramatique. Qu'est-ce que c'est pour toi cette période de la semaine, cette classe, cet espace?
- Si tu devais donner un nom à la classe d'art dramatique, à ce lieu-là, ça serait quoi?
- Dans la classe d'art dramatique, est-ce qu'il y a des choses ou des façons de faire qui sont différentes d'ailleurs?
- Est-ce qu'on travaille en groupe(s) en art dramatique? Qu'est-ce que ça veut dire travailler en groupe(s)? Travailler en groupe(s), est-ce que c'est la même chose que travailler seul?
- En général, est-ce que les activités t'intéressent en art dramatique?
- Qu'est-ce qui est le plus important pour toi, pour avoir le goût de participer en art dramatique? – Qu'as-tu pensé du travail avec les marionnettes? Comment as-tu trouvé ton expérience?
- Qu'as-tu pensé du travail sur les clowns? Comment as-tu trouvé ton expérience?
- Comment as-tu vécu ça de présenter et d'interpréter devant d'autres classes de l'école ton travail? Comment t'es-tu senti?
- Comment c'est un prof en art dramatique? C'est quoi les trois choses les plus importantes que devrait avoir un prof en art dramatique?
- Pourquoi tu aimes/tu n'aimes pas l'art dramatique?
- Pourquoi tu te trouves bon/tu ne te trouves pas bon en art dramatique? Peux-tu me nommer une réussite? Est-ce que tu as appris des choses sur toi? Est-ce que tu as évolué, changé?
- Est-ce que tu vas te rappeler de quelque chose en particulier de ton année en art dramatique?

D.9 Questions des entrevues de groupe¹⁸²**QUESTIONS DES ENTREVUES DE GROUPE** (1^{re} série)Février 2013¹⁸³Retour sur le questionnaire et le dessin libre :

- Est-ce que la classe d'art dramatique se différencie des autres lieux dans l'école? – Si oui, pourquoi? Comment?
- Pourquoi êtes-vous *très contents*¹⁸⁴ en art dramatique?
- Qu'est-ce qui vous donne l'impression de *jouer* en art dramatique?
- Qu'est-ce qui vous donne l'impression d'*être libre* en art dramatique?
- Qu'est-ce qui vous donne l'impression d'*être plus* avec vos amis en art dramatique?
- Pourquoi êtes-vous contents, tristes, ou fâchés quand vous devez exprimer vos émotions?
- Comment vous sentez-vous quand vous devez partager vos idées devant toute la classe?

¹⁸² Pour nous assurer de la fiabilité de cette méthode de collectes de données, nous avons respecté des règles précises : « homogénéité statutaire des participants (compte tenu de l'objet d'enquête), préparation des participants, présentation des règles de l'interview, introduction du sujet de discussion, non-directivité sur le fond, directivité sur la forme, intervention de régulation (lorsque nécessaire) sur la dynamique du groupe » (Mucchielli, 2013, p. 122).

¹⁸³ Précisons que les entrevues de groupe ont été réalisées après les entrevues menées individuellement, afin que les échanges tenus en groupe ne viennent pas influencer la perception des sujets et par conséquent le contenu des échanges tenus lors des entrevues semi-dirigées individuelles.

¹⁸⁴ Les mots ou expressions en caractère italique sont des mots et expressions que les élèves ont utilisés. Nous reprenons donc, ici, leurs propos.

QUESTIONS DES ENTREVUES DE GROUPE (2^e série)

Juin 2013

- Qu'avez-vous pensé, au début du projet, quand je vous ai dit : « Nous allons faire du clown, du jeu clownesque »? Depuis, est-ce que votre opinion a changé?
- Qu'avez-vous pensé du travail sur les clowns? Comment avez-vous trouvé votre expérience? Comment avez-vous vécu ça de présenter et d'interpréter devant d'autres classes de l'école vos scènes de clown? Comment vous êtes-vous sentis?
- Qu'est-ce qui est le plus important pour vous, pour avoir le goût de participer en art dramatique?
- Pouvez-vous me nommer une réussite que vous avez vécue en art dramatique? Si vous réussissez en art dramatique, c'est grâce à quoi? À quoi attribuez-vous votre ou vos réussites? Est-ce que vous avez appris des choses sur vous? Est-ce que vous avez évolué, changé depuis le début de l'année?
- Est-ce qu'on travaille en groupe(s) en art dramatique? Qu'est-ce que ça veut dire travailler en groupe(s)? Travailler en groupe(s), est-ce que c'est la même chose que travailler seul?

APPENDICE E

EXEMPLES DE DESSINS LIBRES : RÉSULTATS

E.1 Dessins libres 1 ^{er} cycle	299
E.2 Dessins libres 2 ^e cycle	304
E.3 Rapport à l'école plus positif : dessins et explications	309

APPENDICE E

EXEMPLES DE DESSINS LIBRES : RÉSULTATS

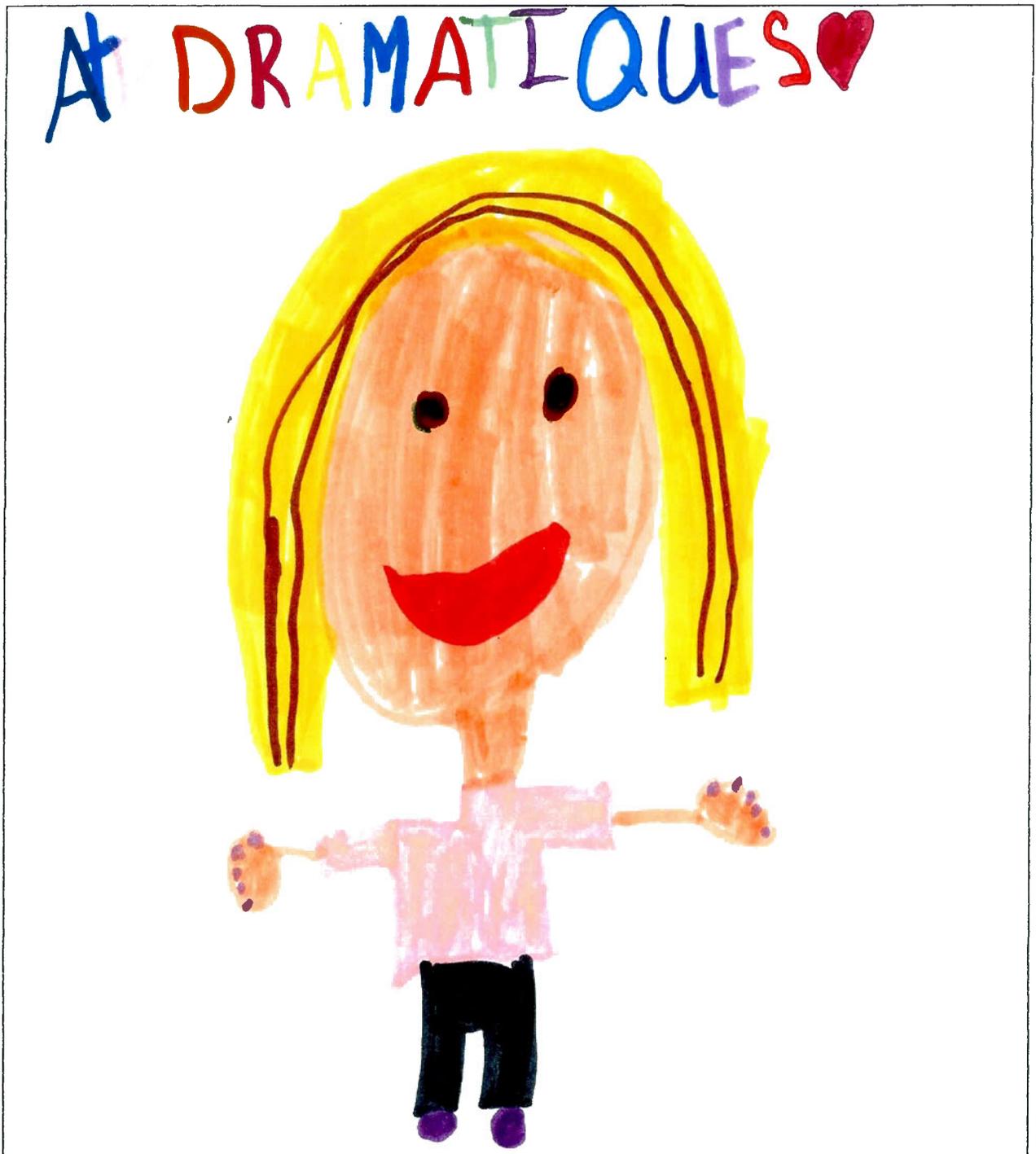
*** Note au lecteur :** Tel qu'indiqué dans le *Formulaire de consentement remis aux parents*, sous le titre *Participation volontaire* (voir app. B.2, p. 233), le parent, en ayant accepté que son enfant participe à notre projet, a également consenti à ce que « [nous puissions] utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier [son] enfant ne soit divulguée publiquement » (*Ibid.*).

Ainsi, nous avons veillé, une fois encore, à respecter l'anonymat des répondants et la confidentialité des renseignements spécifiquement obtenus auprès de chacun d'eux, en cachant, sur les dessins, les informations (les noms des enfants ou les noms de leurs camarades de classe, par exemple) qui auraient permis de les reconnaître.

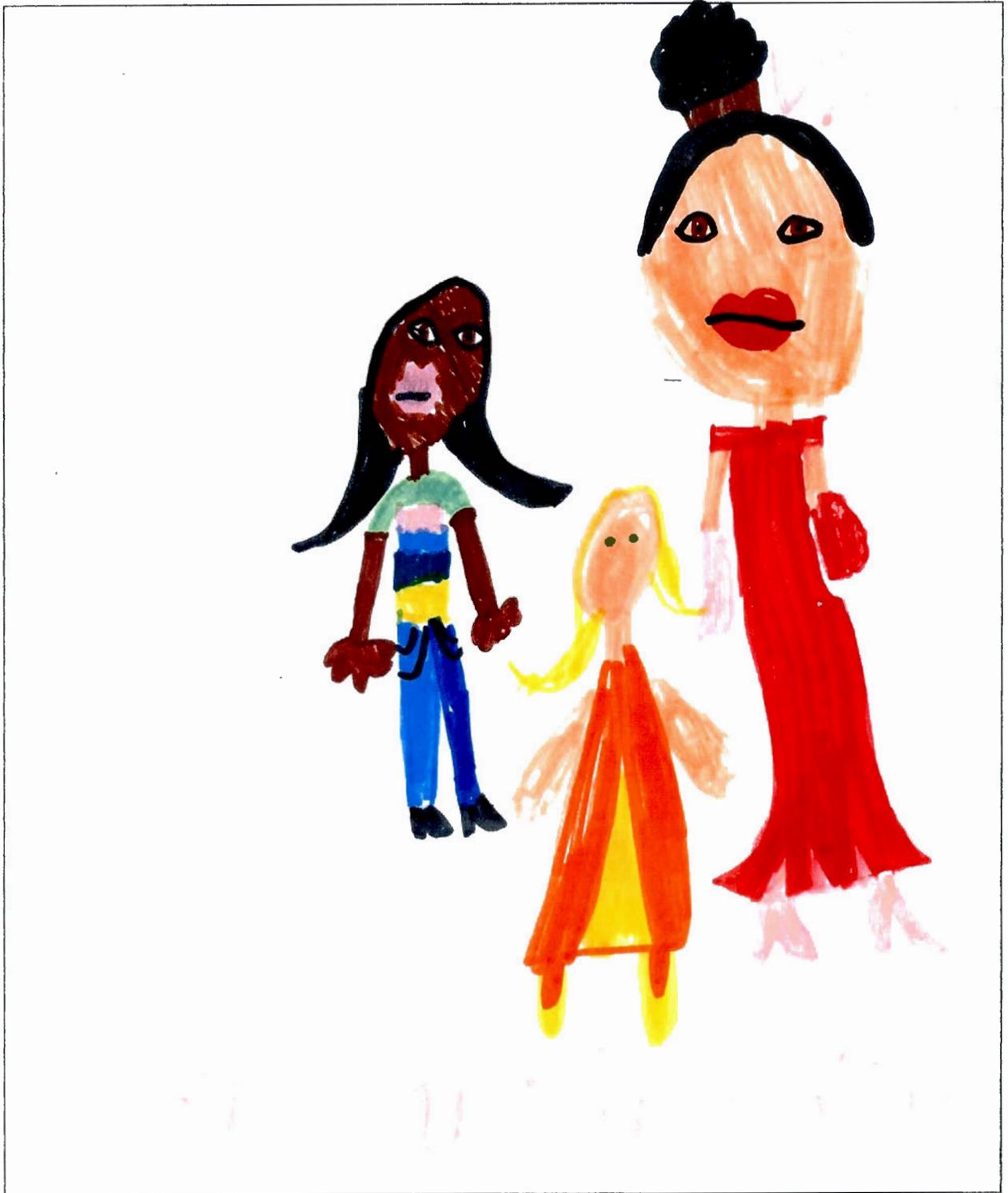
Au-delà de l'autorisation parentale, soulignons que nous avons aussi demandé aux répondants dont les dessins se révélaient, selon nous, particulièrement évocateurs, s'ils acceptaient que nous les utilisions dans notre travail, en insistant sur le fait qu'ils seraient alors susceptibles d'être vus par plusieurs personnes différentes.

E.1 Dessins libres 1^{er} cycle

13 décembre 2012



13 décembre 2012



13 décembre 2012



30 mai 2013



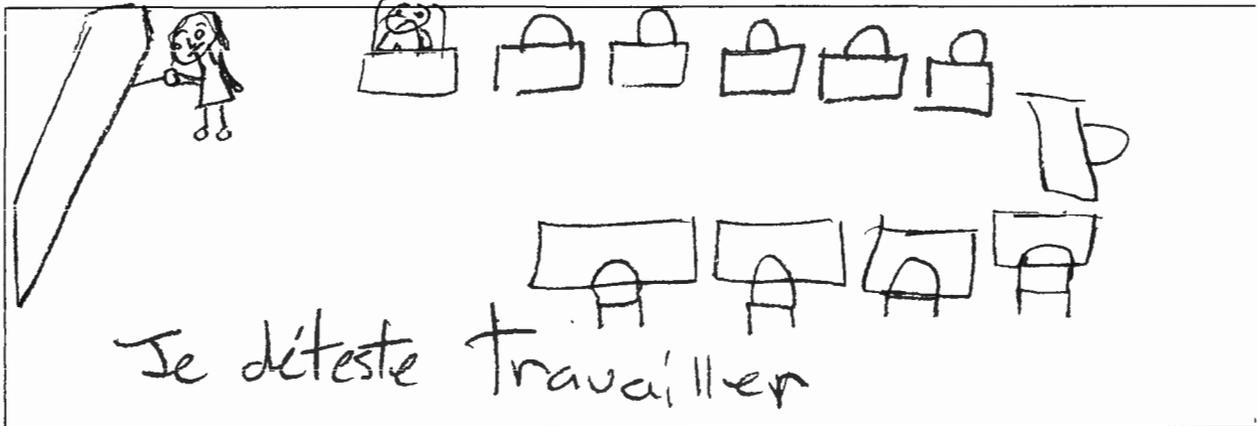
30 mai 2013



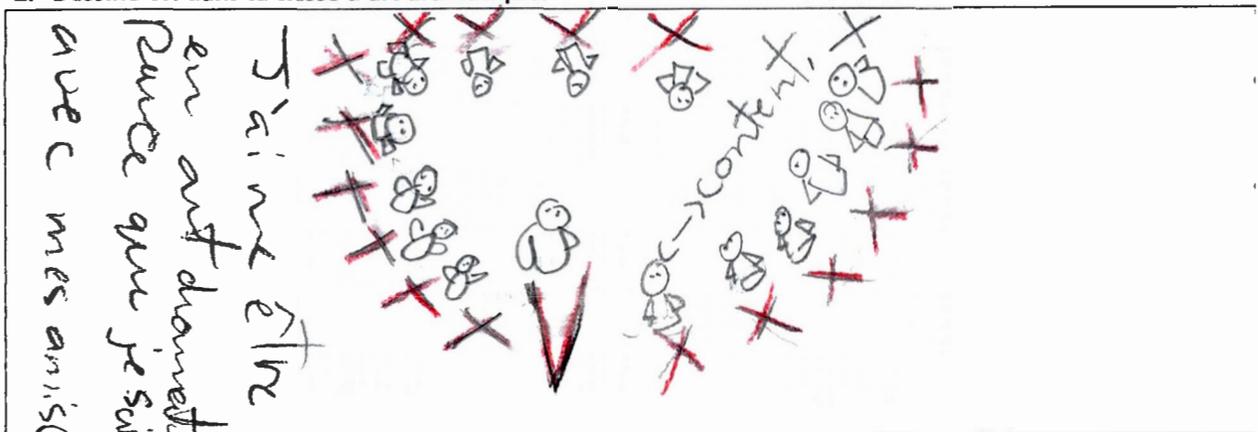
E.2 Dessins libres 2° cycle

13 décembre 2012

1. Dessine-toi dans ta classe.



2. Dessine-toi dans ta classe d'art dramatique.



3. Dessine-toi à la récréation.

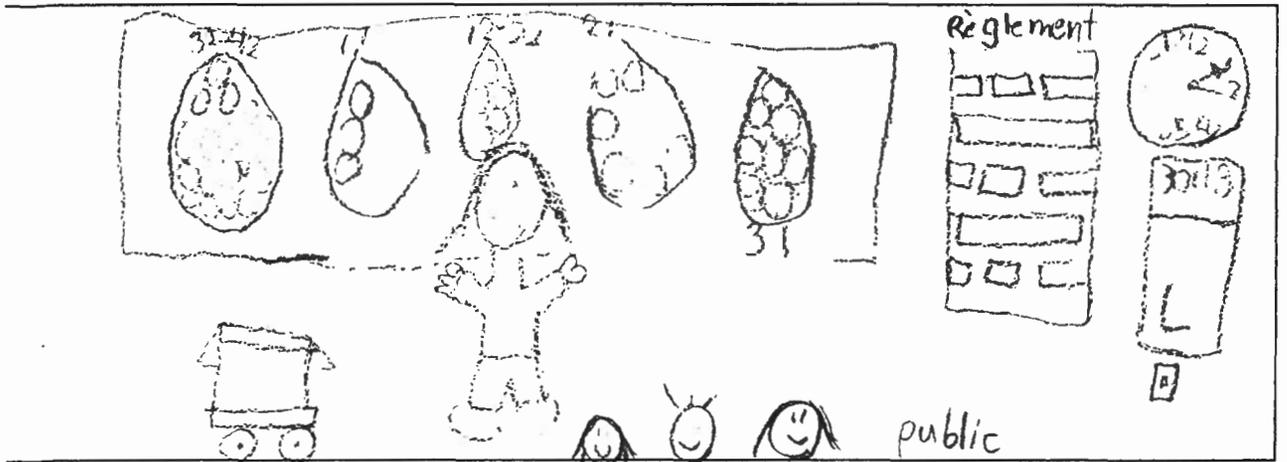


28 et 30 mai 2013

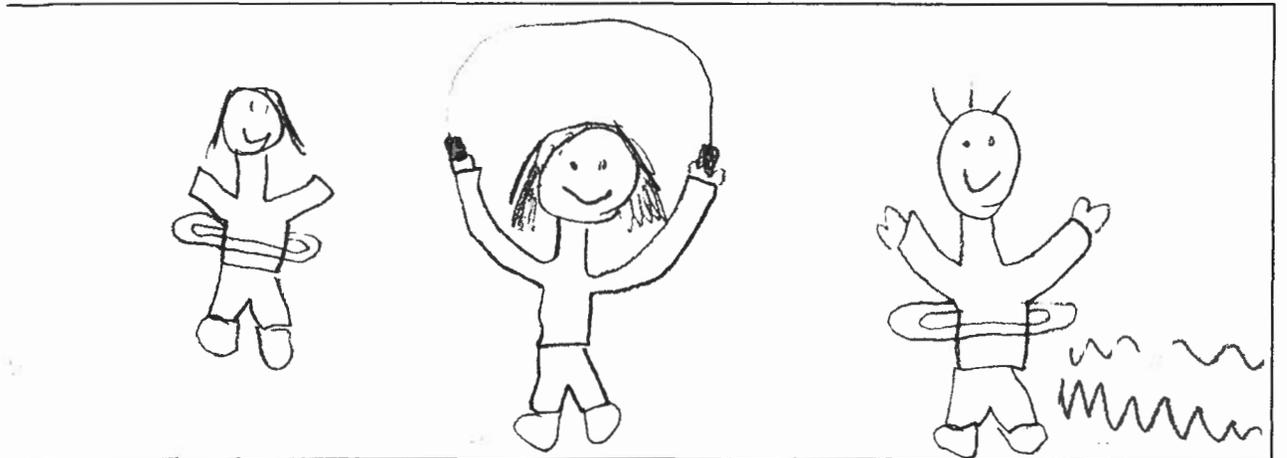
1. Dessine-toi dans ta classe.



2. Dessine-toi dans ta classe d'art dramatique.

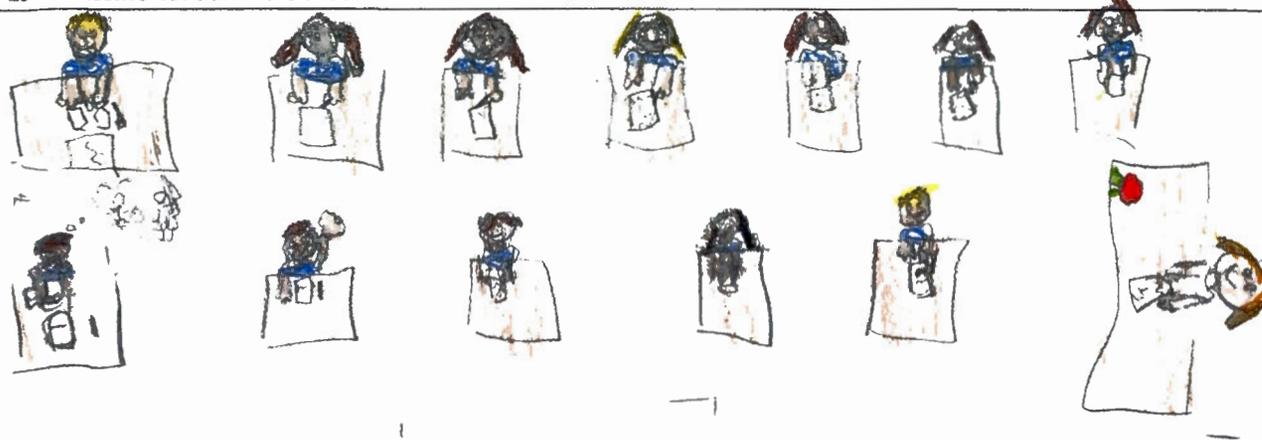


3. Dessine-toi à la récréation.

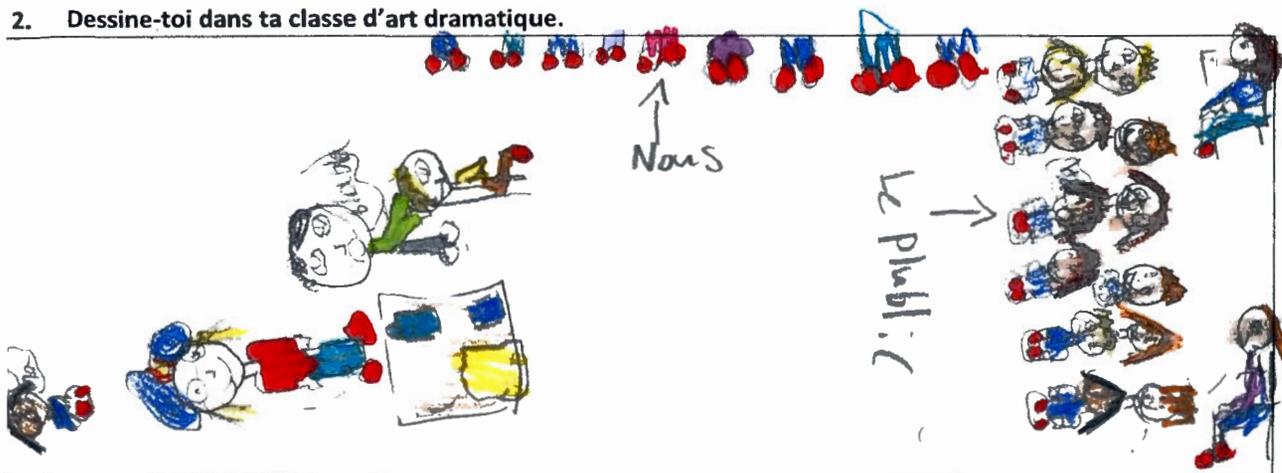


28 et 30 mai 2013

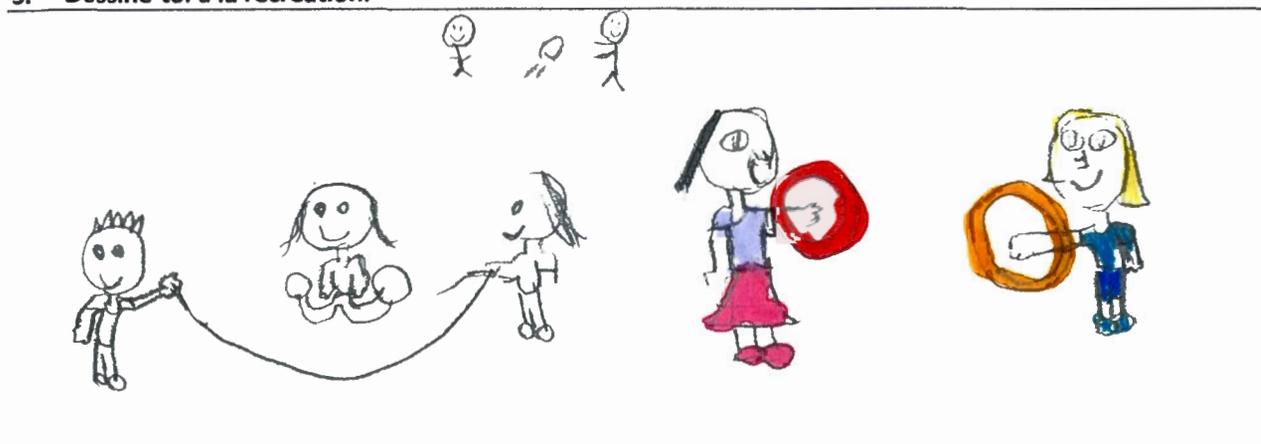
1. Dessine-toi dans ta classe.



2. Dessine-toi dans ta classe d'art dramatique.



3. Dessine-toi à la récréation.

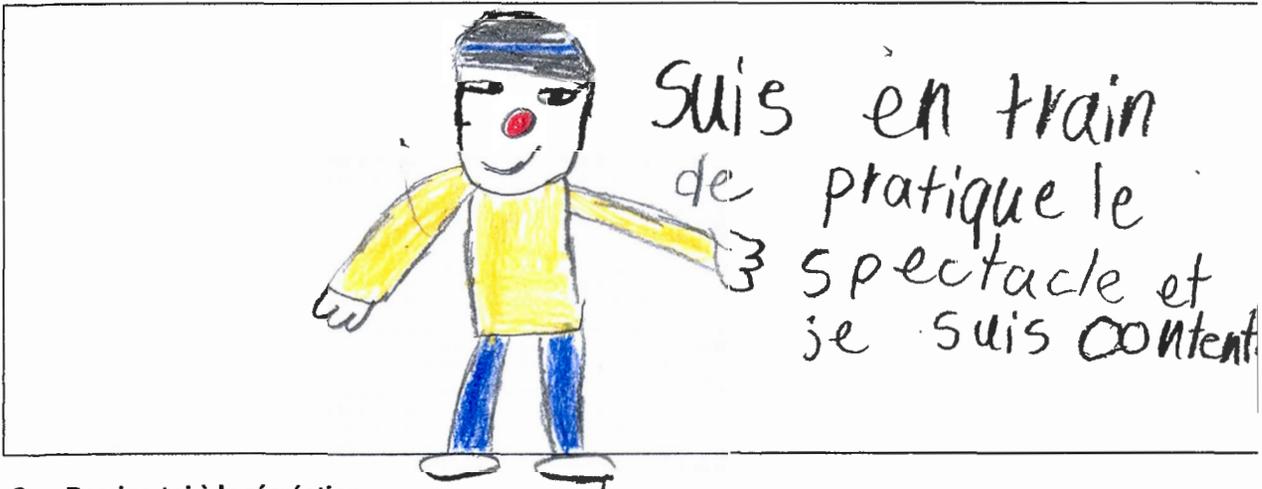


28 et 30 mai 2013

1. Dessine-toi dans ta classe.



2. Dessine-toi dans ta classe d'art dramatique.

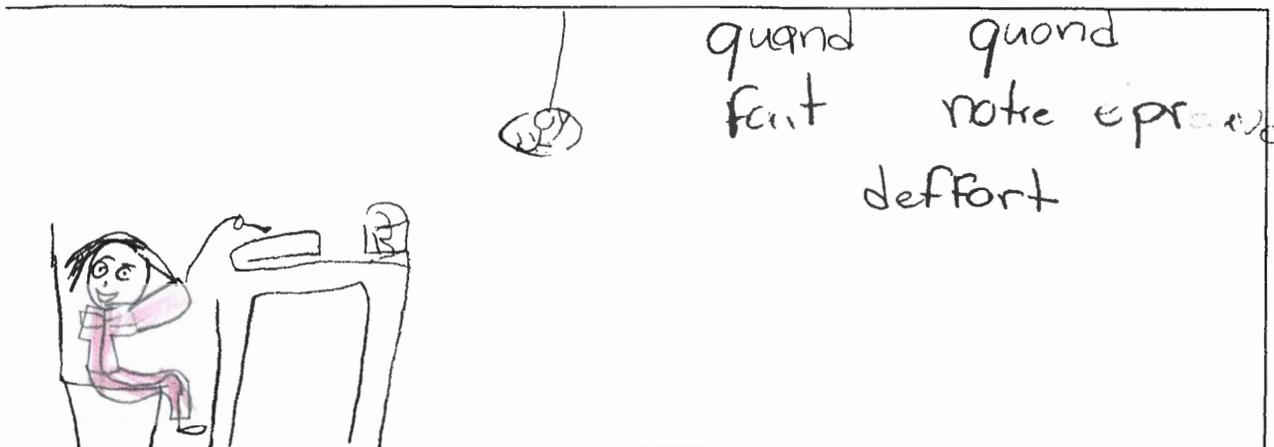


3. Dessine-toi à la récréation.

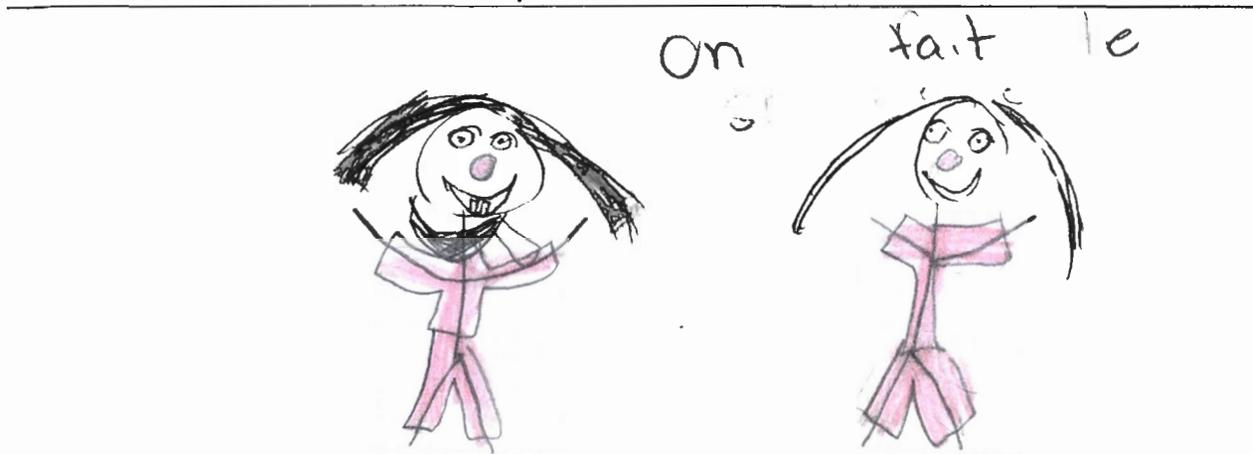


28 et 30 mai 2013

1. Dessine-toi dans ta classe.



2. Dessine-toi dans ta classe d'art dramatique.



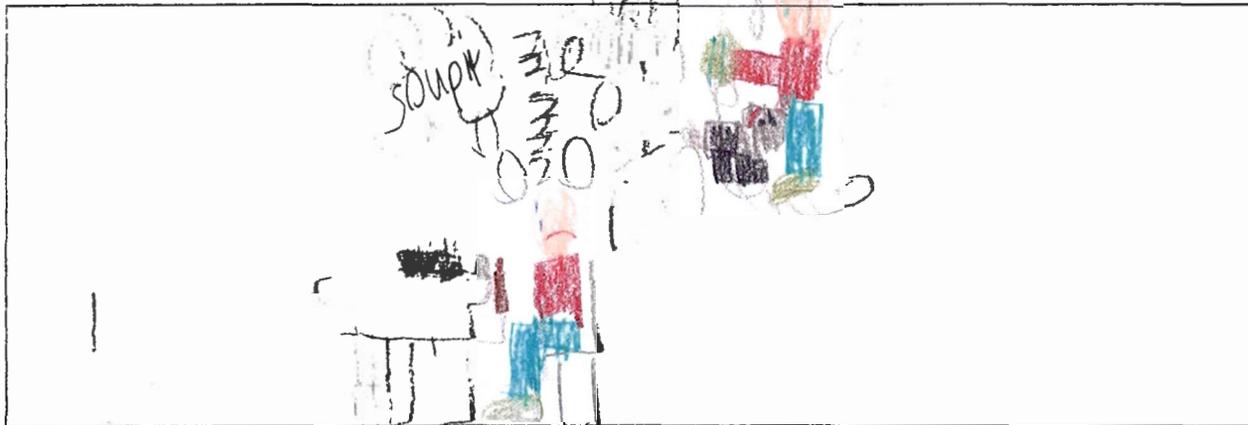
3. Dessine-toi à la récréation.



E.3 Rapport plus positif à l'école : dessins et explications

13 décembre 2012

1. Dessine-toi dans ta classe.



2. Dessine-toi dans ta classe d'art dramatique.



3. Dessine-toi à la récréation.



Explication du répondant(e) :

(I.) : Peux-tu m'expliquer ton dessin?

(R. 10) : On est dans la classe, quand je soupire, je pense que je joue avec mon chien.

(I.) : Et pourquoi tu soupires?

(R. 10) : Parce que j'aime pas ça travailler dans les livres comme, et écrire avec un crayon.

(I.) : Puis, dans la classe d'art dramatique, c'est comment?

(R. 10) : Ben c'est comme, je pense à un des moments du cours d'art dramatique.

(I.) : Donc quand tu es en art dramatique, tu penses à l'art dramatique?

(R. 10) : Ouais!

(I.) : Sans art dramatique, est-ce que ça serait différent?

(R. 10) : Ouais. Je soupirerai plus.

(I.) : Comment tu te sens en général dans la classe d'art dramatique?

(R. 10) : Bien et surpris.

(I.) : Pourquoi surpris?

(R. 10) : Parce que chaque fois qu'on va au cours d'art dramatique, je suis surpris. Parce que pour moi, les jours passent vite comme.

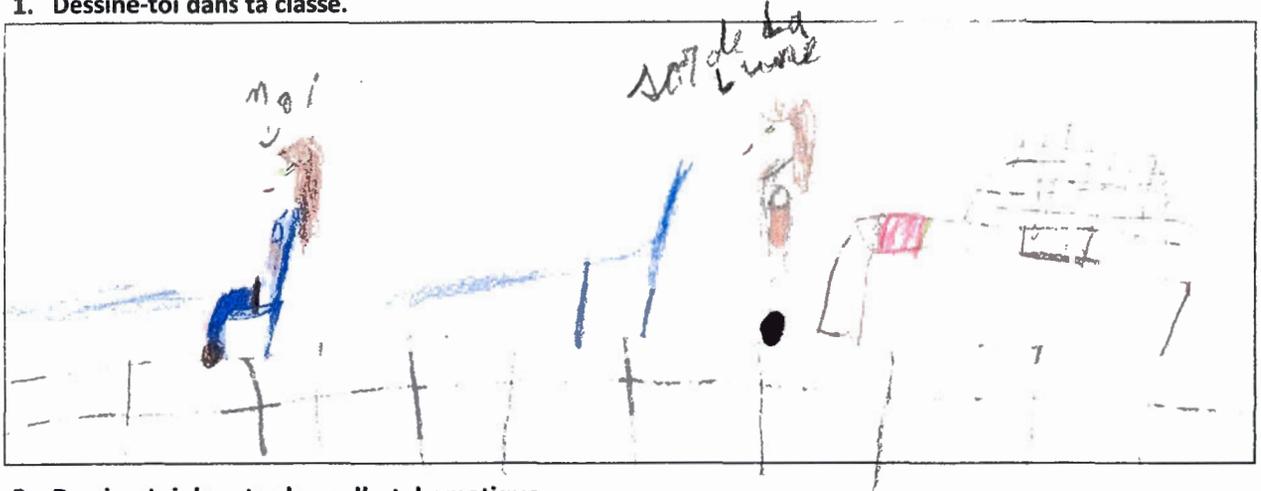
(I.) : Le cours passe vite?

(R. 10) : Non, c'est comme, quand on quitte l'art dramatique, pour moi, les jours vont encore plus vite, alors je reviens, comme, plus vite à l'art dramatique (février 2013, gr. 31¹⁸⁵).

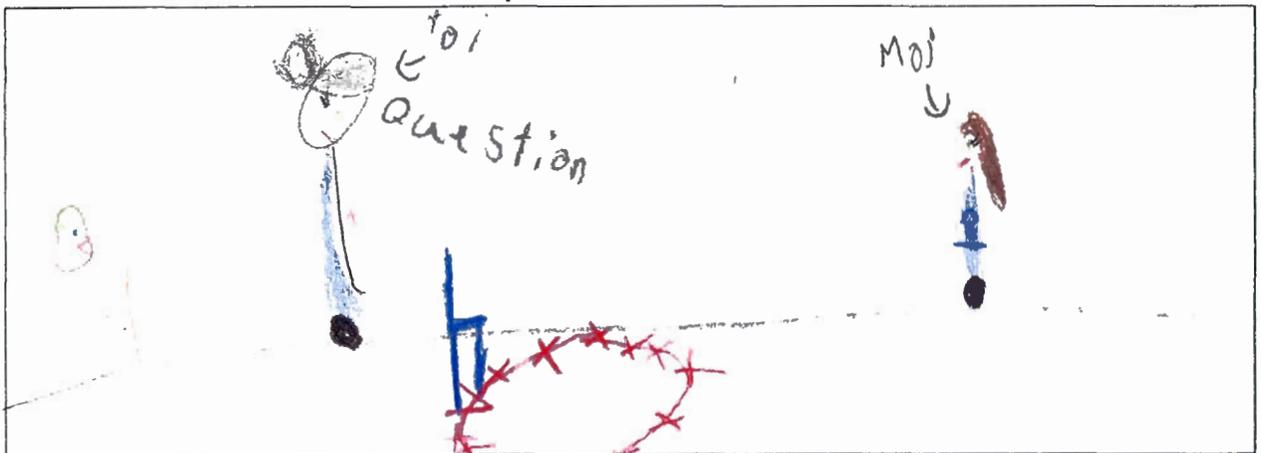
¹⁸⁵ Notons que ce dessin et le prochain ont été réalisés en décembre, mais que les répondants les ayant dessinés nous les ont expliqués lors de la première série d'entrevues semi-dirigées individuelles qui s'est déroulée en février 2013.

13 décembre 2012

1. Dessine-toi dans ta classe.



2. Dessine-toi dans ta classe d'art dramatique.



3. Dessine-toi à la récréation.



Explication du répondant(e) :

(I.) : Qu'est-ce qu'on voit sur ton dessin?

(R. 8) : Ben, on voit Madame Virginie. Moi, j'essayais de mimer.

(I.) : Ok, puis c'est quoi qui est marqué à côté de moi?

(R. 8) : Question (change sa voix).

(I.) : Pourquoi qu'il est marqué « question »?

(R. 8) : Parce que tu nous poses beaucoup de questions (change sa voix).

(I.) : Ok. Et est-ce que tu es dans la lune en art dramatique?

(R. 8) : Non.

(I.) : Puis, pourquoi tu penses que tu n'es pas dans la lune?

(R. 8) : Parce qu'en classe je pense à l'art dramatique, mais quand je viens dans la classe de Madame Virginie, j'suis dedans, feck, j'suis pas tellement dans la lune parce que ça servirait à rien.

(I.) : Ok. Puis, toi, le jeudi matin, quand tu sais que tu as de l'art dramatique en rentrant, qu'est-ce que ça te fait?

(R. 8) : Ça me fait la joie. C'est mon cours préféré.

(I.) : Est-ce que tu es toujours joyeuse de venir à l'école?

(R. 8) : Quand j'arrive à l'école d'habitude j'men fous, j'men fous si je suis en retard ou si je suis pas en retard.

(I.) : Ah oui, parce que des fois tu es en retard. Puis, si tu as de l'art dramatique, est-ce que tu t'en « fous » d'être en retard?

(R. 8) : (change sa voix) Non!

BIBLIOGRAPHIE

Éducation et culture : perspectives critiques, historiques et philosophiques

- Alain (Émile Chartier). (1967). *Propos sur l'éducation*. Paris : Les Presses universitaires de France. (Original publié en 1932)
- Arendt, Hannah. (1994). *Condition de l'homme moderne* (Georges Fradier, trad.). Paris : Éditions Calmann-Lévy. (Original publié en 1958)
- . (1989). *La crise de la culture* (Patrick Lévy, trad.). Paris : Éditions Gallimard. (Original publié en 1961)
- Baby, Antoine. (2014, 16 et 17 août). Plaidoyer pour un nouvel humanisme dans l'école. *Le Devoir*. p. B5.
- Baillargeon, Normand. (2009). *Contre la réforme : La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bégin, Rachel. (2010). Réforme des programmes : les sciences, disciplines perdantes. Dans M. Chevrier (dir.), *Par-delà l'école-machine : Critiques humanistes et modernes de la réforme pédagogique au Québec* (p. 57-84). Québec : Éditions Multi Mondes.
- Bertrand, Yves et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bouchard, Gérard et Roy, A. (2007). *La culture québécoise est-elle en crise?* Montréal : Éditions du Boréal.
- Bourgeault, Guy. (2002). Et s'il fallait faire le deuil des finalités... : Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation. Dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et Libérer* (p. 179-189). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Charland, Jean-Pierre. (2005). *Histoire de l'éducation au Québec : De l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Québec : Éditions du Nouveau Pédagogique.

- Chevrier, Marc. (dir.). (2010). *Par-delà l'école-machine : Critiques humanistes et modernes de la réforme pédagogique au Québec*. Québec : Éditions Multi Mondes.
- Chomsky, Noam. (2012). *Pour une éducation humaniste* (Myriam Dennehy, trad.). Paris : Éditions de L'Herme. (Original publié en 2002)
- Coalition Stoppons la réforme. (2008). *Pour une école démocratique, exigeante et centrée sur les connaissances*. Montréal : Coalition Stoppons la réforme.
- Comeau, Robert et Lavallée, J. (dir.). (2008). *Contre la réforme pédagogique*. Québec : VLB Éditeur.
- Corbo, Claude et Gagnon R. (dir.). (2004). *Le Rapport Parent, 1963-2003 : Une tranquille révolution scolaire?* Montréal : Association québécoise d'histoire politique et LUX Éditeur.
- Corbo, Claude. (2006). *Art, éducation et société postindustrielle : Le rapport Rioux et l'enseignement des arts au Québec 1966-1968*. Québec : Éditions du Septentrion.
- . (2002). *L'éducation pour tous : Anthologie du Rapport Parent*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Corporation des enseignants du Québec. (1972). *L'école au service de la Classe Dominante* (Manifeste présenté au XXII^e congrès de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)). Québec : CEQ.
- CSDM. (2011). *Clientèle scolaire : Le client a toujours raison... pourvu qu'il paye!* Consulté à l'adresse : http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Capsule_201101_Clientele.pdf
- De Koninck, Thomas. (2010). *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Freire, Paulo. (2013). *Pédagogie de l'autonomie* (Jean-Claude Régnier, trad.). Toulouse : Éditions Érès. (Original publié en 1996)
- Gagné, Gilles. (dir.). (2002). *Main basse sur l'éducation*. Québec : Éditions Nota bene.
- Gohier, Christiane. (dir.). (2002). *Enseigner et Libérer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Inchauspé, Paul. (2007). *Pour l'école : Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal : Éditions Liber.
- Jaurès, Jean. (1971). *L'esprit du socialisme : Six études et discours*. Paris : Les Presses universitaires de France. (Original publié en 1964)
- Kant, Emmanuel. (2004). *Réflexions sur l'éducation* (Alexis Philonenko, trad., 8^e éd.). Paris : Librairie philosophique J. Vrin. (Original publié en 1803)
- Kerlan, Alain. (2003). *Philosophie pour l'éducation : Le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Lenoir, Yves. (2005). Le «rapport Parent», point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian journal of education*, 28(4), 638-668.
- Lewis, Luc. (2006). *J'ai mal à mon prof : Réflexion sur l'éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Martin, Éric et Maxime O. (dir.). (2011). *Université INC. : Des mythes sur la hausse des frais de scolarité et l'économie du savoir*. Montréal : Lux Éditeur.
- Meirieu, Philippe. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF Éditeur.
- Neruda, Pablo. (1975). *J'avoue que j'ai vécu* (Claude Couffon, trad.). Paris : Éditeurs français réunis. (Original publié en 1974)
- Poizat, Jean-Claude. (2003). *Hannah Arendt, une introduction*. Paris : Pocket, La Découverte.
- Proust, Marcel. (1988). *Sur la lecture*. Paris : Actes Sud.
- Rioux, Marcel. (2010). L'éducation artistique et la société postindustrielle. Dans J. Forgues Lecavalier, M. Fournier et J. Hamel (dir.), *La culture comme refus de l'économisme : Écrits de Marcel Rioux* (p. 235-245). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Rocher, Guy. (2011). Une mentalité commerciale. Dans E. Martin et M. Ouellet (dir.), *Université INC. : Des mythes sur la hausse des frais de scolarité et l'économie du savoir* (p. 125-128). Montréal : Lux Éditeur.

- . (2004). Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation. Dans C. Corbo et R. Gagnon (dir.), *Le Rapport Parent, 1963-2003 : Une tranquille révolution scolaire?* (p. 117-128). Montréal : Association québécoise d'histoire politique et LUX Éditeur.
- Rousseau, Jean-Jacques. (2009). *Émile ou De l'éducation*. Paris : Éditions Flammarion. (Original publié en 1762)
- Taylor, Charles. (2011). *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal : Éditions Bellarmin.
- Wells, Herbert George. (1930). *Esquisse de l'histoire universelle* (Edouard Guyot, trad.). Paris : Éditions Payot. (Original publié en 1920)

Éducation et défavorisation socioéconomique

- Baby, Antoine. (2013). Pour un enfant, entrer à l'école, c'est aussi immigrer : Approche sociologique pour développer le goût de l'école chez tous. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école : Histoires de passion* (p. 179-187). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Coleman, James S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfield, F.D., et York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C., U.S. : Government Printing Office.
- Corniou, Marine (2013). Mon école est pourrie. *Québec Science*, (novembre), 7-8. Consulté à l'adresse <http://www.quebecscience.qc.ca/Mon-ecole-est-pourrie>
- Crahay, Marcel. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Drolet, Michèle. (1990). *L'enseignement en milieu socio-économiquement faible*. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études Montréal.
- Dumont, Fernand. (1997). *Raisons communes*. Montréal : Éditions du Boréal.
- Forquin, Jean-Claude. (1982a). La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 – 1. *Revue Française de Pédagogie*, 48, 90-100.

- . (1982b). La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 – 2. *Revue Française de Pédagogie*, 49, 77-92.
- Gagnon, Marie-Julie, Lanctôt, J. et Julien, G. (2012). *Dr Julien à hauteur d'enfant*. Montréal : Éditions Libre Expression.
- Gauthier, Clermont. (dir.). (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés : Une revue de littérature*. Québec : Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Université Laval.
- Julien, Gilles. (2013a). *Le dossier des moisissures dans les écoles stagne. Les autorités se traînent les pieds. Le Dr Gilles Julien est avec nous* [Émission radiophonique *Dutrizac*]. Consulté à l'adresse <http://www.985fm.ca/audioplayer.php?mp3=181211>
- . (2013b). *Épisode 399* [Émission télévisuelle *Les francs-tireurs*]. Consulté à l'adresse <http://zonevideo.telequebec.tv/media/7461/dr-julien/les-francs-tireurs>
- . (2012). *Qualité de l'air et moisissure : 29 écoles de la CSDM sont préoccupantes...* [Émission radiophonique *Dutrizac*]. Consulté à l'adresse <http://www.985fm.ca/audioplayer.php?mp3=%20132971>
- Kanouté, Fasal. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Perrenoud, Philippe (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF Éditeur.
- Rochex, Jean-Yves (2000, printemps-été). La "théorie" du handicap socio-culturel : une explication ethnocentriste, qui n'explique rien. *Dialogue : Groupe Français d'Éducation Nouvelle*, (96-97), 6-10.
- Saint-Jacques, Marcel. (2000, avril-mai). Un portrait du milieu urbain défavorisé. *Vie pédagogique*, (115), 15-17.
- Sévigny, Dominique. (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

Thin, Daniel. (1998). *Quartiers populaires : L'école et les familles*. Lyon : Les Presses universitaires de Lyon.

Turgeon Krawczuk, Françoise. (dir.). (1995). *Caractéristiques des familles à faible revenu chez les enfants de 6 à 11 ans fréquentant des écoles primaires de l'île de Montréal et de la province de Québec*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Motivation

Bandura, Albert. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (Jacques Lecomte, trad., 2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université. (Original publié en 1997)

Delannoy, Cécile et Lévine J. (1997). *La motivation : Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette Éducation.

Develay, Michel. (2007). *Donner du sens à l'école* (6^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Fenouillet, Fabien. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : Éditions Dunod.

Houssaye, Jean. (2005b). La motivation. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (6^e éd., p. 223-233). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Meirieu, Philippe. (2001). *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre?* France : Éditions PEMF.

Ramond, Charles. (2005). *Le vocabulaire de Girard*. Paris : Ellipses Édition.

Rodgers, Carl R. (1983). *Liberté pour apprendre?* (Daniel Le Bon, trad.). Paris : Dunod. (Original publié en 1969)

Vianin, Pierre. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

Situation pédagogique et relation pédagogique

Amado, Georges. (1974). *L'affectivité de l'enfant : Conceptions psychologiques* (2^e éd.). Paris : Les Presses universitaires de France.

Beaulieu, Danie. (2010a). *Techniques d'impact en classe*. Montréal : Éditions Québecor.

———. (2010b). *Techniques d'impact pour grandir : Des illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants*. Montréal : Éditions Québecor.

Gauthier, Clermont et Martineau, S. (1999). Figures de séducteurs et séduction en pédagogie. Dans C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire* (p. 9-46). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Houssaye, Jean. (2005a). Présentation : Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (6^e éd., p. 13-24). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

———. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (I) : Le triangle pédagogique*. Berne : Éditions Peter Lang.

Jeunet, Jean-Pierre (réalisateur et scénariste), Laurant, G. (scénariste) et Ossard, C. (productrice). (2001). *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulin* [film]. France : UGC, Victoires Productions, Tapioca Films, France 3 Cinéma, MMC Indépendant GMBH.

Marsollier, Christophe. (2012). *Investir la relation pédagogique*. Lyon : Chronique sociale.

———. (2011). *Enseigne avec ton cœur : 90+1 propositions pour une relation pédagogique humaniste*. Lyon : Chronique Sociale.

———. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette Éducation.

Meirieu, Philippe. (1990). *Apprendre...oui, mais comment?* (5^e éd.). Paris : ESF Éditeur.

Arts, éducation artistique et enseignement de l'art dramatique

- Barboni, M., Gache, M. et Ronin, M.A. (2003). *Reconstruire le désir d'apprendre par les pratiques artistiques : La démarche exemplaire de « Naître à l'art »*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Barret, Gisèle. (1992). *Pédagogie de l'expression dramatique*. Montréal : Édition Recherche en Expression.
- . (1984a). Expression dramatique et pédagogie : Essai comparatif France-Québec-Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(3), 541-557.
- . (1984b). Quatre questions sur l'exdra. *Jeu : Revue de théâtre*, 31(2), 27-31
- Beauchamp, Hélène. (1997). *Apprivoiser le théâtre : Les enfants, le jeu dramatique et le théâtre*. Montréal : Éditions Logiques.
- . (1984). *Les enfants et le jeu dramatique : Apprivoiser le théâtre*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonange, Jean-Bernard et Sylvander, B. (2013). *Voyage sur la diagonale du clown : En compagnie du Bataclown*. Paris : L'Harmattan.
- Bretonnière, Bernard. (dir.). (2000). *Petit dictionnaire de théâtre : citations*. Paris : Éditions théâtrales.
- Carasso, Jean-Gabriel. (2005). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture? – manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Belgique : Lansman Éditeur.
- Cassirer, Ernst. (1972). *La philosophie des formes symboliques, I : Le langage* (Ole Hansen-Lowe et J. Lacoste, trad.). Paris : Éditions de Minuit. (Original publié en 1923)
- Chaîné, Francine. (2012a). Créativité et création en éducation. *Éducation et francophonie*, 40(2), 1-5.
- . (2012b). L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique : autoethnographie d'une recherche. *Éducation et francophonie*, 40(2), 69-82.

- . (1994). Espace de jeu ou espace d'enseignement? *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, (16), 55-66.
- Cyrulnik, Boris. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris : Odile Jacob.
- Debouny, Aline. (1991). *Quand les marionnettes se font maîtresses*. Mont-Royal/Québec : Modulo Éditeur.
- Hajkova, Vierka. (1973). *La marionnette artistique et éducative*. La Ferté-Macé : Imprimerie B. Gallier.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. (1979). *Esthétique : Premier volume* (Samuel Jankélévitch, trad.). Paris : Éditions Flammarion. (Original publié en 1835)
- Joubert, Jeanine. (1978). *Les marionnettes et l'enfant*. Paris : Éditions Nathan.
- Kerlan, Alain. (2007). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. *Éducation et sociétés*, 1(19), 83-97.
- . (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique : Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Klee, Paul. (1969). *Théorie de l'art moderne* (Pierre-Henri Gonthier, trad.). Genève : Éditions Gonthier. (Original publié en 1945)
- Laferrrière, Georges et Motos, T. (dir.). (sans date). *Les mots en action : Recherche terminologique en théâtre et en éducation*. Document inédit, Université du Québec à Montréal.
- Lepage, Chantale. (2013). Faire de l'art dramatique à l'école? Dans C. Cajaiba et C. Marceau (dir.), *Le théâtre à l'école. Réflexions sur les pratiques actuelles : Brésil-Québec* (p. 10-19). Brésil.
- Lepage, Chantale et Marceau, C. (2012). Le théâtre à l'école au Québec. Dans Y. Abdelkader et P. Lartigau (dir.), *Théâtre et éducation : Partage, enjeux, avenir* (p. 24-37). France : Les Presses universitaires de Bordeaux.
- Leplâtre, Françoise. (1996). La pédagogie théâtrale. Dans F. Leplâtre (dir.), *La formation se met en scène ou les mille et une vertus du théâtre* (p. 152-160). Paris : Centre INFFO.

- Mailhé, Richard et Tabory, M. (2006, décembre). Pour instruire... et pour éduquer. *Les Cahiers pédagogiques*, (448), 28-29.
- Maréchal, André. (1993). Par l'expression dramatique. Dans H. Beauchamp et F. Chaîné (dir.), *Art dramatique – Repères pédagogiques – ... une suite de fragments dans une brève continuité* (p. 38-44). Valleyfield : Les Presses collégiales du Québec.
- Meirieu, Martine. (2002). *Se (re)connaître par le théâtre : École, éducation spécialisée, formation* (2^e éd.). Lyon : Chronique Sociale.
- . (1996). *Se (re)connaître par le théâtre : Outils pour l'école, la formation, l'éducation spécialisée*. Lyon : Chronique Sociale.
- Meirieu, Philippe. (2006, décembre). Le désir et la règle. *Les Cahiers pédagogiques*, (448), 32-33.
- . (2002). Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir. Dans J.-C. Lallias, J. Lassalle et J.-P. Lorient (dir.), *Le Théâtre et l'école : Histoire et perspectives d'une relation passionnée* (p. 30-48). Paris : Actes Sud.
- Page, Christiane. (2006). *Éduquer par le Jeu Dramatique : Pratique théâtrale en éducation* (3^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- . (2000, janvier-mars). Le jeu dramatique: de la proposition au choix. Mise au travail des idées de Winnicott dans le champ des activités théâtrales à l'école. *Revue française de pédagogie*, (130), 133-141.
- Paré, Isabelle. (2012, 18 octobre). L'éducation aux arts est un facteur de réussite scolaire et sociale: Décrochage moindre, meilleures notes et meilleures perspectives d'emploi sont relevés dans une étude de la firme de recherche canadienne Hill Strategies. *Le Devoir*. p. B9.
- Payant, René. (1998). *La classe comme lieu d'analyse*. Montréal : Éditions Trois.
- Ryngaert, Jean-Pierre. (1985). *Jouer, représenter : Pratiques dramatiques et formation*. Paris : CEDIC.
- Saint-Jacques, Diane. (2006, novembre-décembre). Le potentiel de l'éducation artistique. *Vie pédagogique*, (141), 35-37.
- . (1998a). Le langage dramatique: l'objet d'apprentissage en art dramatique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 567-584.

———. (1998b). Mise en action et mise en fiction : Le processus de production en improvisation. *Theatre Research in Canada/Recherches théâtrales au Canada*, 19(2). Consulté à l'adresse <http://journals.hil.unb.ca/index.php/TRIC/article/view/7107>

Tappolet, Ursula. (1979). *La poupée au petit nez : La marionnette dans l'éducation*. Lausanne/Montréal : Delachaux et Niestlé Éditeurs.

Tusseau, Jean-Pierre. (2003). *Réussir ensemble avec les marionnettes*. Nantes : Centre régional de documentation pédagogique des Pays de la Loire.

Yerly, Christian. (2009). Imaginer, inventer, créer : une potentialité humaine. *L'Éducateur*, (12), 26-27.

SA et SAÉ

Bellefeuille, Robert. (2003). *À la recherche du clown*. Ottawa : Théâtre Action Éditeur.

Chartier, Daniel et Gerdur Sigfúsdóttir, Ó. (dir.). (2009). *Nordur*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec, Imago borealis.

Holeinone, Peter. (1992). *Le coffret magique des contes et légendes* (Martin Des Rochers, trad.). Montréal : Éditions Tormont.

Rocard, Ann. (1998). *Bille de clown et 24 autres pièces courtes pour les tout-petits*. Paris : Éditions Buchet-Chastel.

Publications gouvernementales et documents ministériels

Commission d'enquête sur l'enseignement des arts. (1969a). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, vol. 1*. Québec, QC.

———. (1969b). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, vol. 2*. Québec, QC.

Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : MELS.

- . (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : MELS.
- . (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : MELS.
- . (1988). *L'éducation artistique à l'école*. Québec : CSE.
- . (1983). *Programme d'études Secondaire – Art dramatique*. Québec : MEQ.
- . (1981). *Programme d'études Primaire – Art : Art dramatique, Arts plastiques, Danse, Musique*. Québec : MEQ.
- . (1972). *Programme d'études des écoles élémentaires : Arts, Expression dramatique*. Québec : MEQ.
- . (1971). *Programme d'études des écoles secondaires : Arts, Expression dramatique*. Québec : MEQ.

Statistiques

- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2013). *Classification des écoles primaires selon leur indice de défavorisation*. Consulté à l'adresse file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/ CLASSIF%20PRIM_SECOND%202013-2014.pdf
- CSDM. (2012a). *Territoire de provenance des élèves (libre choix des parents) : Année scolaire 2012-2013*. Consulté à l'adresse <https://portail.csdm.qc.ca/>
- . (2012b). *Portrait sociolinguistique au secteur des jeunes : lieu de naissance, langue maternelle, langue parlée à la maison*. Consulté à l'adresse : <https://portail.csdm.qc.ca/>
- Montréal en statistiques. (2014a). *Profil sociodémographique : Arrondissement de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve, Édition 2014*. Consulté à l'adresse http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%20MO_MHM.PDF
- . (2014b). *Carte de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve*. Consulté à l'adresse http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/lib_arr_fr/media/documents/carte_arr_mhm.pdf

- . (2013a). *Profil de district électoral Hochelaga : Arrondissement de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve, Édition 2013*. Consulté à l'adresse http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/24_HOCHELAGA_1.PDF
- . (2013b). *Règlement sur les districts électoraux*. Consulté à l'adresse http://election-montreal.qc.ca/userfiles/file/fr/cadre-electoral/DistrictsElectoraux2013/R-12-019_fr_20121001.pdf
- . (2009). *Profil de district électoral Hochelaga, Édition 2009*. Consulté à l'adresse http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/24_HOCHELAGA.PDF

Méthodologie et ouvrages de référence

- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6^e éd.). Washington, DC : Auteur.
- Behrens, John T. et Smith, M.L. (1996). Data and data analysis. Dans David C. Berliner et R.C. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 945-989). New York (NY) : Simon and Schuster Macmillan.
- Boudreault, Paul. (2004). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 151-180). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Bouhat, Chantal. (1993). *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Décanat des études avancées et de la recherche.
- Caracelli, Valerie J. et Greene J.C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation Policy Analysis*, 15, 195-207.
- Cohen, Louis et Manion, L. (1989). *Research methods in education*. Londres : Routledge.
- Deslauriers, Jean-Pierre et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-112). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Deslauriers, Jean-Pierre. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

- Dolbec, André et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gaudreau, Louise. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin Éditeur.
- Gohier, Christiane. (2004). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 81-107). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Guba, Egon G. et Lincoln, Y.S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Guillemette, François. (dir.). (2009). Introduction : Approches inductives II. *Recherches qualitatives*, 28(2), 1-3.
- Karsenti, Thierry et Demers S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Legendre, Renald. (dir.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin Éditeur.
- . (1983). *L'éducation totale*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- Lenoir, Yves. (1996). La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires : un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports institutionnels précaires! Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales : constats, impacts et conséquences* (p. 205-232). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lincoln, Yvonna S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lincoln, Yvonna S. et Guba E.C. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills (CA) : Sage Publications.
- Malo, Marie. (1996). *Guide de la communication écrite au cégep, à l'université et en entreprise*. Montréal : Éditions Québec Amérique.
- Manning, Kathleen. (1997). Authenticity in constructivist inquiry : Methodological considerations without prescriptions. *Qualitative Inquiry*, 3(1), 93-115.

- Mark, Melvin M. et Shotland, R.L. (dir.). (1987). *Multiple methods in program evaluation*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Merriam, Sharan B. (1988). *Case study in education : A qualitative approach*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Miles, Matthew B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (Martine Hlady Rispal, trad., 2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Morissette, Dominique et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, Alex. (dir.). (2013). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Paillé, Pierre. (2007). La recherche qualitative : Une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux Tome III : Théories et méthodologies de la recherche* (p. 409-443). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- . (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Pelletier, L. Marc et Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 757-771.
- Pires, Alvaro P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-172). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Reason, Peter et Rowan, J. (1981). *A Sourcebook of New Paradigm Research*. Chichester : John Wiley and Sons.
- Savoie-Zajc, Lorraine. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Selltiz, Claire, Wrightsman, T.S. et Cook, S.W. (1977). *Les méthodes de recherches en sciences sociales* (Daniel Bélanger, trad.). Montréal : Holt, Rinehart et Winston.
- Stake, Robert E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.

- Taylor, Steven J. et Bogdan R. (1984). *Introduction to qualitative research methods : The search for meanings* (2^e éd.). New York/Toronto : John Wiley and Sons.
- Tuckman, Bruce W. (1988). *Conducting educational research* (3^e éd.). Toronto : Hartcourt Brace Jovanovich.
- Van Dalen, Deobold. B. (1979). *Understanding educational research : An introduction*. New York (NY) : McGraw-Hill.
- Van der Maren, Jean-Marie. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Yin, Robert K. (2003). *Case study research : Design and methods* (3^e éd.). Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.