



BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ÉTUDE DESCRIPTIVE DES RETOMBÉES DE L'INTERVENTION D'UNE
ARTISTE À L'ÉCOLE SUR LES APPRENTISSAGES EN ART DRAMATIQUE AU
PRIMAIRE

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ

À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M. Ed.)

PAR

LOUISE LAVICTOIRE

MARS 2022

Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

AVANT-PROPOS

Au fil des nombreux ateliers de théâtre que j'ai offerts au sein d'organismes culturels et aussi pour plusieurs établissements scolaires, j'ai constaté, de façon très positive, des changements de comportement parfois surprenants, voire spectaculaires, chez certains enfants et adolescentes ou adolescents. C'est grâce à eux et notamment aux témoignages de leurs parents ou enseignantes et enseignants que je me suis décidée à emprunter la voie scientifique pour m'interroger quant à l'impact de cette forme d'art en milieu scolaire, au niveau primaire. Le théâtre peut-il représenter un moyen complémentaire d'apprentissage et de motivation scolaires ? L'attitude de l'élève peut-elle se modifier par la pratique de cette discipline artistique ? Ayant été observatrice des retombées bénéfiques d'une telle pratique, dans un contexte artistique, il me fallait reprendre le « chemin de l'école » pour me pencher, entre autres, sur la place accordée aujourd'hui à l'art dramatique au sein du système scolaire et sur l'appréciation des jeunes à l'égard de cette discipline. Aussi, étant donné que certaines personnes ont été témoins de mon importante implication dans le milieu culturel, tout comme de mon intérêt à entreprendre une démarche scientifique, je me dois de les remercier. Merci donc à Anne-Frédérique Karsenty, Nathalie Simard et à feu Marie-Hélène Charbonneau, qui ont accepté volontiers de me rédiger des lettres d'appui me permettant de m'inscrire à la maîtrise en sciences de l'éducation, à l'UQAT. Bien entendu, je tiens également à remercier — pour ces encouragements répétés — Maïa Morel, ma directrice de maîtrise. Elle a cru en moi et a su guider l'artiste que je suis, au fil des différentes sessions universitaires où nous avons travaillé de concert. Les dernières étapes, parfois empreintes de doutes et d'anxiété, particulièrement en raison de la conjoncture pandémique, m'ont néanmoins apporté de nouvelles connaissances et m'ont offert l'opportunité de développer une méthode de travail distincte, me permettant d'aiguiser davantage mon esprit rationnel. « Vă mulțumesc Maïa! ».

Enfin, merci à madame Nathalie Doré, directrice de l'école Notre-Dame-de-Grâce de Rouyn-Noranda et à mon amie Marie-Jo Gareau, enseignante en art dramatique, qui ont bien voulu me recevoir dans leur établissement scolaire afin que je puisse y tenir mon expérience de terrain, dans le respect, bien entendu, des mesures sanitaires.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Avant-propos | 4 |
| Liste des tableaux | 7 |
| Liste des abréviations et acronymes | 8 |
| Résumé | 9 |
| Introduction | 10 |
| | |
| Chapitre I – Problématique | 12 |
| 1.1 Politiques éducationnelles dans le domaine de l’art, intentions et incohérences ... | 12 |
| 1.2 L’art dramatique/théâtre en milieu scolaire au Québec | 13 |
| 1.3 Le programme <i>La culture à l’école</i> | 20 |
| 1.4 Questions et objectifs de recherche..... | 21 |
| | |
| Chapitre II – Cadre conceptuel | 24 |
| 2.1 La théorie d’autodétermination..... | 24 |
| 2.2 Le concept d’attitude..... | 25 |
| 2.3 La lecture animée comme outil d’apprentissage..... | 27 |
| | |
| Chapitre III – Méthodologie | 29 |
| 3.1 Type de recherche | 29 |
| 3.2 Type d’échantillonnage et population étudiée | 30 |
| 3.3 Outils de collecte des données | 31 |
| 3.3.1 L’entrevue semi-dirigée | 31 |
| 3.3.2 Le journal de bord | 33 |
| 3.3.3 L’observation participante..... | 33 |
| 3.3.4 Le questionnaire | 35 |
| 3.4 Démarche liée à l’intervention pédagogique de l’artiste..... | 35 |
| 3.5 Résumé des contenus de la procédure..... | 37 |
| 3.5.1 Contenu entrevues semi-dirigées | 37 |
| 3.5.2 Contenu journal de bord..... | 38 |
| 3.5.3 Contenu observation participante..... | 39 |
| 3.5.4 Présentation initiale | 40 |
| 3.5.5 Contenu ateliers de théâtre | 40 |
| 3.5.6 Présentation finale | 42 |
| 3.5.7 Contenu questionnaire..... | 43 |
| 3.6 Méthode de traitement des données | 43 |
| 3.6.1 Analyse des données sur l’autodétermination..... | 49 |
| 3.6.2 Analyse des données sur l’attitude..... | 50 |
| 3.6.3 Analyse des données sur la progression des apprentissages | 51 |
| 3.7 Éthique de la recherche | 52 |
| | |
| Chapitre IV – Déroulement et résultats | 52 |
| 4.1 Présentation générale | 53 |

| | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.1.1 | Caractéristiques de la population étudiée..... | 53 |
| 4.1.2 | Préférences en termes de personnages à interpréter..... | 54 |
| 4.1.3 | Appréciation de la discipline art dramatique..... | 55 |
| 4.1.4 | Séquence 1 (démonstration de lecture animée, répétition-1, présentation initiale) | 56 |
| 4.1.5 | Séquence 2 et 3 (Atelier - 1/Atelier - 2)..... | 60 |
| 4.1.6 | Séquence 4 (répétition générale, présentation finale) | 62 |
| 4.1.7 | Questionnaire | 66 |
| CHAPITRE V – Discussion, limites et perspectives | | 69 |
| 5.1 | Discussion | 69 |
| 5.1.1 | L’art dramatique, facteur d’autodétermination ou d’amotivation? | 70 |
| 5.1.2 | Les répercussions en matière d’attitude | 73 |
| 5.1.3 | Les retombées de l’intervention de l’artiste sur les apprentissages | 75 |
| 5.1.4 | Les limites de la recherche et les perspectives | 79 |
| CONCLUSION | | 80 |
| ANNEXE A : Protocole des entrevues semi-dirigées | | 84 |
| ANNEXE B : Grille d’observation d’autodétermination | | 85 |
| ANNEXE C : Grille d’observation de l’attitude | | 86 |
| ANNEXE D : Grille d’analyse relative à la progression des apprentissages | | 87 |
| ANNEXE E : Questionnaire | | 88 |
| ANNEXE F : Extraits des textes de théâtre et de contes pour enfants | | 89 |
| ANNEXE G : Résumé et page couverture du livre <i>Un monstre dans la gorge</i>..... | | 98 |
| ANNEXE H : Formulaire de consentement pour les parents | | 99 |
| RÉFÉRENCES DE NOTES DE BAS DE PAGE | | 104 |
| Liste de références bibliographiques | | 105 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | Page |
|-----------------------------------------------------------|------|
| 1. Synopsis de la procédure | 44 |
| 2. Caractéristiques de la population étudiée | 53 |
| 3. Nombre d'années d'expérience en art dramatique | 54 |
| 4. Préférences en termes de personnages à interpréter | 54 |
| 5. Appréciation de la discipline art dramatique | 55 |
| 6. Observation moyens corporels – présentation initiale | 58 |
| 7. Observation techniques vocales – présentation initiale | 59 |
| 8. Observation moyens corporels – présentation finale | 63 |
| 9. Observation techniques vocales – présentation finale | 66 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

| | |
|-------------|-------------------------------------------------|
| CEAD | Centre des auteurs dramatiques |
| 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 |
| UNEQ | Union des écrivaines et écrivains québécois |
| UQAT | Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue |

RÉSUMÉ

Par le biais de ce projet de recherche, nous voulons décrire les résultats d'une intervention pédagogique axée sur la « lecture animée » (forme de communication qui s'apparente au doublage et dont les origines sont décrites par Jean, 1999) réalisée auprès des élèves du primaire par une artiste de théâtre. Cette intention de recherche s'explique, premièrement, par le nombre limité de propositions de techniques théâtrales inscrites au *Programme de formation de l'école québécoise* (2001); deuxièmement, par la place restreinte qui est accordée à l'enseignement de l'art dramatique dans les établissements scolaires, entre autres, ceux de l'Abitibi-Témiscamingue; troisièmement, par l'absence d'étude réalisée spécifiquement sur ce sujet dans cette région du Québec. Nous cherchons à découvrir plus précisément les retombées de l'intervention pédagogique d'une artiste sur l'autodétermination des élèves (théorie définie par Deci et Ryan, 2000) et leurs attitudes (concept de Rosenberg et Hovland, 1960) dans le contexte de la progression des apprentissages liés à la compétence 2 *interpréter des séquences dramatiques* du PFÉQ en art dramatique.

Notre recherche de terrain échelonnée sur une période de quatre semaines a été effectuée auprès de dix-sept élèves d'une classe en deuxième année du second cycle du primaire. Divers outils de collecte de données nous ont servi pour cette étude descriptive qualitative réalisée dans une école de Rouyn-Noranda (entrevues semi-dirigées, journal de bord, observation participante, questionnaire); ils nous ont permis d'apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche ainsi qu'à tracer des perspectives de l'applicabilité de la lecture animée comme technique théâtrale dans le développement des compétences disciplinaires des élèves du primaire.

Mots clés : artiste à l'école ; art dramatique/théâtre ; lecture animée ; autodétermination, attitude, apprentissages, compétence « interpréter »

INTRODUCTION

Le théâtre, c'est la vie ; ses moments d'ennui en moins.
ALFRED HITCHCOCK

L'amorce de cette recherche émerge d'abord des observations de l'auteur à titre d'animatrice d'ateliers de théâtre au sein de la compagnie de théâtre professionnel *Les voisins d'en haut*¹ et aussi comme artiste offrant des services dans le cadre du programme *La culture à l'école* (Gouvernement du Québec, 2018), initialement appelé *Rencontres/Culture/Éducation*. C'est par cette voie que nous avons effectué au Québec, en 1999, nos premiers pas en tant qu'artiste à l'école (primaire et secondaire). En effet, c'est en qualité de comédienne et de metteuse en scène que certains établissements scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec ont fait appel à nos services par l'entremise de *La culture à l'école*, et ce, après avoir travaillé douze ans en France dans le milieu du théâtre professionnel.

Lors de ces expériences dans le milieu éducatif, nous avons constaté que, bien qu'intégré officiellement au PFÉQ l'art dramatique semble rencontrer, encore aujourd'hui, une forme de résistance de la part du milieu scolaire. Notre observation coïncide avec les constats de Diane Saint-Jacques qui conclut que les arts sont souvent considérés comme des « disciplines secondaires, petites matières » et qu'ils s'associent à un « parent pauvre de l'école » (Saint-Jacques, 2006, p. 35). Cette situation semble davantage marquée en ce qui a trait à l'art dramatique et pourrait vraisemblablement découler du fait que le Groupe de travail sur la réforme du curriculum « recommande de concentrer l'enseignement obligatoire des arts en musique et en arts plastiques, car ces disciplines sont jugées plus fondamentales » (Bouchard-Valentine, 2007, p. 32).

¹ Membre de l'association des compagnies de théâtre (ACT), *Les voisins d'en haut* est un organisme de théâtre professionnel installé à St-Eugène-de-Guigues qui a pour mission de rassembler principalement des artistes qui vivent en Abitibi-Témiscamingue ou qui en sont originaires, tout en suscitant la mixité avec des artistes d'autres régions. *Les voisins d'en haut* a été mis sur pied par quatre comédiennes et comédiens et a vu le jour en janvier 2000 ; l'auteur de ce travail compte parmi les quatre actrices et acteurs fondateurs de cette compagnie.

Ainsi, en découvrant le peu de place allouée à l'art dramatique, notamment en Abitibi-Témiscamingue, nous nous sommes interrogée quant aux avantages d'apprendre l'art dramatique à l'école, en rejoignant ainsi l'opinion des chercheuses et chercheurs qui se posent la question suivante : « Apprendre l'art dramatique à l'école est-il un luxe ou une nécessité ? » (Lepage, 2013, p. 10) ; cette réflexion nous a amenée à formuler quelques questions de recherche axées sur l'autodétermination et l'attitude de l'apprenante et de l'apprenant et sur certains aspects de l'enseignement/apprentissage disciplinaire. Partant de notre volonté d'accompagner les élèves du primaire dans l'appropriation des savoirs essentiels en art dramatique, nous cherchons, par le biais de cette expérience, à proposer un dispositif censé améliorer l'enseignement de cette matière scolaire, en conformité avec les prescriptions officielles inscrites au PFÉQ, tout en analysant les niveaux de motivation (en tant que composante de l'autodétermination) ainsi que les attitudes des participantes et des participants face à l'art dramatique.

Ce rapport comprend quatre chapitres. Le premier se consacre à la formulation de notre problématique décrivant, entre autres, l'état des lieux quant à l'art dramatique dans les politiques éducationnelles, tout comme la genèse de cette discipline en contexte scolaire au Québec. Pour ce faire, nous prenons notamment appui sur les écrits de Beauchamp (1977) et Barret (1984), deux figures de proue en matière d'art dramatique en milieu scolaire et aussi sur ceux de Rouxel (2015), qui se penche plus particulièrement sur l'enseignement de l'art dramatique au primaire. Nous portons également une attention particulière au rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts (Rioux, 1966-1969), référence fondamentale en ce qui concerne l'impact de l'enseignement des arts au Québec. Nous nous intéressons aussi au programme *La culture à l'école* qui signifie pour nous une porte d'entrée de l'art dramatique dans le milieu de l'éducation, avant de poursuivre avec le questionnement sur les activités scolaires concrètes dans ce domaine.

Le second chapitre concerne le cadre conceptuel où nous nous concentrons sur les recherches traitant de l'autodétermination et de l'attitude dans l'éducation ainsi que sur les caractéristiques de la lecture animée proposée ici comme outil de développement de la compétence 2 : *interpréter des séquences dramatiques* (MELS, 2006, p. 200-201).

Le troisième chapitre décrit la méthodologie retenue pour la collecte des données, méthodologie qui justifie notre choix d'une démarche de recherche descriptive qualitative, et qui, d'après Fortin et Gagnon (2016) « [est] utilisée pour caractériser certains aspects d'une expérience ou d'un événement sans se référer à une méthodologie qualitative distincte [...] » (2016, p. 35).

Finalement, nous enchaînons avec le quatrième chapitre portant sur le déroulement de notre expérience de terrain, les résultats, la discussion et les limites de cette recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre pose avant tout un regard général sur la situation des arts à l'école, et plus spécifiquement sur l'art dramatique en contexte scolaire québécois. Cette phase de recherche a pour but de mettre en évidence, d'une part, la genèse de l'art dramatique en tant que discipline scolaire et l'accompagnement de ce processus par des politiques culturelles spécifiques, et, d'autre part, de souligner les divers points de vue concernant l'application des prescriptions ministérielles officielles quant aux activités d'art dramatique sur le terrain. Cette analyse devrait nous permettre de formuler les questions de recherche, les objectifs à atteindre, ainsi que de conclure sur la pertinence de notre projet de recherche.

1.1 Politiques éducationnelles dans le domaine de l'art : intentions et incohérences

Afin d'aborder la question de l'art dramatique en milieu scolaire, nous considérons utile de nous référer d'abord à des études qui visent toutes les formes d'art à l'école, et qui mettent en évidence la situation généralisée dans laquelle les arts en tant que disciplines scolaires sont souvent en situation précaire. À cet effet, il nous semble intéressant d'évoquer les travaux de Valentin (2006), qui reposent sur diverses politiques gouvernementales relatives au domaine de l'éducation artistique et de la culture. Par le

biais d'une analyse comparative, l'auteurice fait état de la situation en France, dans trois états fédérés d'Allemagne, dans trois états des États-Unis, puis dans trois provinces du Canada. Accordant prioritairement son attention sur le « rapport entre l'école, l'art et la culture » (2006, p. V), la chercheuse indique notamment que le milieu culturel et le milieu de l'éducation, de tous les pays étudiés, connaissent parfois des rapports conflictuels. Ces conflits s'expliquent, selon Bevers (2001), en raison des « priorités personnelles » des ministres qui dirigent respectivement le ministère de la Culture et celui de l'Éducation : le degré d'importance accordé ou non aux « moyens et aux ressources » peut engendrer, selon cet auteur, des répercussions déstabilisantes « à long terme sur la cohésion et la coordination des politiques en matière d'éducation aux arts et à la culture » (cité dans Valentin, 2006, p. 45). Cela peut occasionner des incidences sur l'enseignement ainsi que « sur les relations entre les établissements d'enseignement et les institutions culturelles » (idem). Il n'est donc pas étonnant que le problème de légitimer et d'affirmer les arts à l'école préoccupe constamment les scientifiques du domaine (Morel, 2020).

Compte tenu de cette situation qui semble commune pour plusieurs systèmes d'éducation, il serait pertinent de nous demander ce qu'il en est des orientations prises par les instances politiques québécoises, en matière d'éducation artistique, et ce, depuis les cinquante dernières années.

1.2 L'art dramatique/théâtre en milieu scolaire au Québec

D'entrée de jeu, nous jugeons opportun d'explicitier un des termes-clés de cette recherche : « art dramatique/théâtre ». Cette expression renvoie à la fois au document ministériel qui emploie la notion « d'art dramatique » (programme d'études du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec – MELS, 2001) et au « théâtre » qui est l'art de référence (Chaîné, 2012). En raison de notre statut de praticienne professionnelle en théâtre, nous avons donc choisi d'employer l'expression art dramatique/théâtre, qui donne une plus ample compréhension des liens que nous tissons depuis plusieurs années d'intervention en classe, entre les élèves et le milieu culturel, plus spécifiquement celui du théâtre professionnel. Quant à la présence de ce type d'apprentissages en milieu scolaire

québécois, nos recherches bibliographiques montrent que ce n'est pas d'hier que l'enseignement des diverses formes d'arts, incluant l'art dramatique/théâtre, est préconisé dans les structures de l'éducation au Québec. Ainsi, Rouxel (2015) fait mention d'une recommandation extraite du rapport produit en 1969 par le sociologue Marcel Rioux dans le cadre de *La Commission d'enquête sur l'enseignement des arts dans la province de Québec* :

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 » (Rioux, 1969, cité dans Rouxel 2015, p. 57).

Vu l'année de publication de ce document, cette proposition nous semble avant-gardiste compte tenu du fait qu'en 1969 le rôle des arts dans l'éducation et dans la société n'était pas comparable à la place qu'il occupe aujourd'hui.

Mais bien avant déjà, nous trouvons des traces d'éléments de prestations théâtrales dans le cursus scolaire au Québec. Lepage et Marceau (2012-2013), mentionnent ce qui se faisait dans les collèges classiques, institutions dirigées à l'époque par les Jésuites : il s'agit de la « séance de classe », qui est une présentation publique, par l'élève, de son niveau de progression dans les diverses matières apprises au collège (p. 25).

Nous observons par la suite une intégration graduelle de cette discipline entre la fin de la Deuxième Guerre mondiale et l'année 2006. En 1981, deux opinions divergentes se cristallisent dans le milieu de l'éducation : d'une part, favoriser l'essor de « l'expression dramatique » à l'école, c'est-à-dire encourager des activités axées essentiellement sur le développement global de la personne (Barret, 1984), et d'autre part, empêcher la tendance de détourner (par la primauté de ladite *expression dramatique*) le sens initial de cette discipline en milieu scolaire, et donc de l'aspect primordial du théâtre : « le spectacle ! » (Beauchamp, 1977, p. 12).

Nous relevons donc que, durant des années, les défenseures et défenseurs de l'expression dramatique se sont retrouvés en réelle opposition avec les partisanes et partisans du théâtre, dans le milieu de l'éducation. L'intégration de l'art dramatique au cursus scolaire québécois a ainsi amené une variété de visions, de méthodes et de démarches. Cependant, nous observons aujourd'hui, pour cette discipline, une nette tangente vers le théâtre, s'éloignant ainsi de l'approche de 1971, qui se situait essentiellement dans un courant d'expression de l'élève plutôt que de tendre vers la création, l'interprétation et l'appréciation d'œuvres (Chaîné, Lepage et Marceau, 2016).

Mais quelle est la place accordée à présent à cette forme d'art dans les écoles québécoises ? Nos lectures nous montrent que la situation de l'art dramatique/théâtre en milieu scolaire au Québec porterait aisément le titre « discours versus réalité ». Afin de mieux comprendre ce phénomène, une revue chronologique des diverses réformes dans l'éducation au Québec nous semble nécessaire.

Ainsi, lors du remaniement du PFÉQ en 1981, le ministère de l'Éducation y implante l'art dramatique de façon prescriptive. Cette réforme signifie ainsi la disparition du terme *expression dramatique* considéré dès lors comme une approche dépassée de la matière à enseigner (Chaîné, Lepage et Marceau, 2016).

Malgré cette prescription favorable aux arts, quelques années plus tard, un texte d'avis *L'Éducation artistique à l'école* (Conseil supérieur de l'Éducation, 1988) est acheminé à Claude Ryan, ministre de l'Éducation à l'époque, signalant les inquiétudes des spécialistes quant au peu de place accordée à l'éducation artistique au sein de la formation scolaire de base, y incluant l'art dramatique. Selon les autrices et auteurs de ce document, de toute évidence, le discours à la mode porte davantage sur la création d'entreprises et sur le virage technologique : les arts sont trop souvent associés au domaine des loisirs et de l'industrie culturelle (Saint-Jacques, 2006).

En marge de ce mouvement, plusieurs chercheuses et chercheurs tels que Ryngaert (1990), Renoult, Renoult et Gauthier (1992), Maréchal (1994), Beauchamp (1997), se penchent

précisément sur le sujet de l'art dramatique comme moyen pédagogique. Ces différents écrits ont notamment servi d'appui, parmi plusieurs autres, à l'élaboration du *Programme de formation de l'école québécoise — Éducation préscolaire — Enseignement primaire — Domaine des arts — Art dramatique* (MELS, 2001). Ainsi, il aura fallu attendre jusqu'en 2001 pour que le ministère de l'Éducation offre une place de choix aux arts : en effet les arts, dont l'art dramatique, figurent finalement, cette année-là, parmi les cinq domaines essentiels d'apprentissage (langues, mathématique, science et technologie, univers social, arts et développement personnel) du programme éducatif québécois. Cette amélioration du programme signifie une avancée accueillie favorablement dans le milieu de l'éducation artistique (Lepage et Marceau, 2012-2013). Cela dit, nous reconnaissons, à l'instar de ces autrices, que bien que l'art dramatique ait connu un essor au fil des ans, « certains milieux manifestent encore aujourd'hui de la résistance quant à son implantation et ne comprennent pas toujours son potentiel de formation » (idem, p. 25).

Cependant, les initiatrices et initiateurs du texte d'avis *L'Éducation artistique à l'école* cité précédemment, soulignaient déjà les bénéfices de l'art dramatique/théâtre en milieu scolaire, et ce, en poussant plus loin l'analyse des objectifs en matière d'enseignement artistique. Ainsi, elles et ils démontraient les liens avec la formation générale et défendaient la pertinence d'enseigner l'art, incluant l'art dramatique, en raison de sa contribution au progrès de la société actuelle : « Les savoir-faire acquis par l'éducation artistique peuvent ainsi être transférables et profitables dans toutes les autres matières. Ils constituent un enrichissement puissant et durable du potentiel de la personne » (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 16).

Dans le même ordre d'idées, Lepage (2013) fait la démonstration des effets bénéfiques de la pratique de l'art dramatique chez l'élève tels que le développement personnel et social. Quant à Saint-Jacques (2006), elle soutient qu'il est d'ailleurs établi qu'une éducation artistique et un accès à des ressources culturelles favorisent le développement personnel de l'apprenante et de l'apprenant, améliorant ainsi sa réussite scolaire et renforçant son sentiment d'appartenance au groupe et à l'école. Cet aspect se remarque particulièrement chez l'élève qui rencontre des difficultés d'apprentissage : l'initiation aux langages

artistiques représente un des savoirs essentiels « dont dépend le succès ou l'échec des élèves » (MEQ, 1997, p. 13). De ce point de vue, l'art dramatique comporte de multiples bénéfices observables chez l'élève ; il s'agit, par exemple, de s'initier au langage dramatique (moyens corporels et verbaux), au jeu d'ensemble (écoute de l'autre), de développer sa concentration, d'apprendre à incarner un personnage, de s'extérioriser au sein d'un groupe, etc. Il apparaît aussi que le domaine des arts peut jouer un rôle de premier plan au sujet des compétences transversales puisque lors des activités artistiques, l'élève aiguisé sa pensée critique et créatrice. Il exploite également « l'information et les TIC » et apprend « la coopération et la structuration de son identité ainsi que la communication » (Saint-Jacques, 2006, p. 35-36). Ces apprentissages rejoignent ainsi la mention inscrite au PFÉQ :

Le programme reconnaît la nécessité de développer chez tous les élèves des compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales ainsi que la capacité à communiquer. Ces compétences sont dites transversales en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage (MELS, 2006, p. 7).

De son côté, Verdeil (1995) mentionne, entre autres, que les bienfaits du théâtre peuvent se faire sentir au sein de la communauté scolaire. En effet, il témoigne que la majorité des enseignantes et enseignants qui ont eu l'occasion d'animer un atelier de théâtre auprès de leurs élèves ont été en mesure de constater un changement très net au niveau relationnel « tant entre les élèves qu'entre enseignant et enseignés » (p. 6). Cela nous permet d'affirmer que l'art dramatique rejoint certaines composantes de deux compétences transversales du PFÉQ (2006) : une première compétence qui relève de l'ordre personnel et social, et notamment la coopération, car l'élève développe et affirme son identité collaborative. En effet, les élèves doivent non seulement y consacrer temps et énergie, mais également s'ouvrir à l'autre dans un réel engagement : elles ou ils apprennent la coopération en affirmant leurs « propres valeurs dans le respect de l'autre » et empruntent des « attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide » (MELS, 2006, p. 31). Une deuxième compétence transversale touchée par l'art dramatique à l'école s'inscrit dans la

sphère de la communication : l'élève apprend à communiquer de façon précise et appropriée. Il partage de vive voix des informations avec son enseignante ou son enseignant et ses camarades de classe ; il utilise également des « véhicules médiatiques ». Le développement de cette compétence constituerait donc une incidence majeure « tant sur la réussite scolaire que sur la réussite sociale et professionnelle » (MELS, 2006, p. 37). Des liens sont également à faire entre l'art dramatique/théâtre et la compétence 3 du programme en français, langue d'enseignement : *communiquer oralement*, et ce, par « l'utilisation appropriée des éléments prosodiques (rythme, intonation, débit, volume) » (MELS, 2006, p. 82).

Pour sa part, Lepage (2013) affirme que pratiquer l'art dramatique représente une source de motivation contribuant à réconcilier les termes « réussite » et « école ». Selon elle, l'art dramatique rend l'élève plus indépendant : en s'adonnant à cette activité, l'élève accroit sa propre discipline, puisque cette matière nécessite « une rigueur, un sens de l'organisation et des méthodes de travail, surtout si les situations d'apprentissage mènent à une production » (p. 14-15). Enfin, et connaissant par expérience les exigences de cette discipline artistique, nous sommes en mesure d'avancer l'idée que l'art dramatique/théâtre requiert des efforts et un investissement de temps pour l'élève, contrairement aux idées reçues voulant que cette matière rime uniquement avec loisir ou passe-temps.

Notons par ailleurs que cette dernière représentation est observée à l'égard d'autres matières artistiques où on constate que « l'art a une place, il est "utile", mais il reste secondaire comme discipline porteuse d'un savoir » (Morel, 2020, p. 85). Ainsi, l'idée de l'art à l'école comme lieu de détente serait « [un] cliché assez répandu dans le milieu de l'éducation préscolaire et primaire » (Morel, 2013, p. 236). Cependant, les recherches attestent des multiples conséquences de ce type d'activités sur le développement de l'enfant (Savoie, 2015), et plus spécifiquement sur sa motivation : il découle notamment des travaux de Deci (1971) que des activités qui mettent à profit la créativité de l'élève participent à l'augmentation ou le maintien de la « motivation intrinsèque ». Rouxel (2015), à la fois chercheuse et enseignante au primaire, en fait d'ailleurs la démonstration par le biais d'une recherche très étoffée et résolument significative pour le domaine de

l'éducation. Ces travaux portent sur l'enseignement de l'art dramatique comme alternative aux problèmes de motivation chez des élèves vivant en milieu défavorisé. L'énoncé suivant témoigne des constats observés :

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 débloquent 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 (Rouxel, 2015, p. 215).

Voilà pourquoi, sachant qu'encourager le jeu théâtral, l'exploration, la création de séquences dramatiques et la rétroaction (qui occupent une place prépondérante dans le PFÉQ) permet d'observer une augmentation de la motivation intrinsèque (ou son maintien), nous sommes tentée de formuler l'hypothèse que la pratique de l'art dramatique, dès le niveau primaire, peut favoriser ce type de motivation (concept qui fait partie de notre cadre de référence et sur lequel nous reviendrons en temps voulu).

Parallèlement à nos réflexions sur les bienfaits de l'art dramatique à l'école et à l'ensemble des observations citées, les constats de Valentin (qui, par ailleurs, se montre hésitante quant au rôle des arts sur les performances académiques dans d'autres matières scolaires), laissent grandement la place aux positions des chercheuses et des chercheurs qui plaident plutôt la dimension culturelle des arts à l'école (2006). Cette idée rejoint parfaitement nos préoccupations, car par notre engagement à intervenir auprès des jeunes nous souhaitons que les arts à l'école soient réellement des portes ouvertes vers la culture, et nous nous joignons dans ce sens à Denis Simard qui soutient que tous les élèves devraient avoir « [...] de vraies rencontres dans leur vie personnelle et à l'école, des rencontres qui fassent événement, des rencontres vécues comme des expériences inaugurales » (2021, p. 45).

Voilà pourquoi nous nous attardons à la section suivante sur la naissance et les objectifs du programme *La culture à l'école*. Ce faisant, nous nous demandions si, par un heureux mariage entre la nécessité de l'école (dont nous avons démontré l'actualité), et le luxe

culturel (qui se manifeste par la passion que l'artiste peut transmettre aux élèves), cedit programme répondait à la question de Lepage : « Apprendre l'art dramatique à l'école est-il un luxe ou une nécessité ? »

1.3 Le programme *La culture à l'école*

En complément du PFÉQ et dans un souci de valoriser l'éducation artistique et la culture dans le milieu scolaire, le programme, *La culture à l'école* a pris naissance à la suite d'une importante concertation entre le ministère de la Culture et des Communications et le ministère de l'Éducation du Québec. Cette initiative a vu le jour grâce à une « fusion du programme *Rencontres/Culture/Éducation* implanté en 1999 par le ministère de la Culture et des Communications et de *La mesure de soutien à l'intégration de la dimension culturelle à l'école* [...] », celle-ci ayant été mise sur pied par le ministère de l'Éducation en 2000 (UNEQ, 2018, <http://www.uneq.qc.ca/services/programmes-de-rencontres/culture-a-lecole/>).

Ainsi, depuis bientôt vingt ans, le protocole *Culture/Éducation* émanant des deux ministères mentionnés précédemment permet à des artistes et à des écrivaines et écrivains, qui exercent de façon active leur métier, d'offrir leurs services dans le volet appelé à ce jour *Ateliers culturels à l'école* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021). Ce volet offre la possibilité à des personnes qualifiées, issues du milieu culturel, de se déplacer dans les écoles pour décrire et partager leur démarche créatrice et aussi pour offrir un ou des ateliers. Ces artistes, ces écrivaines et écrivains, initialement sélectionnés par un jury composé de représentantes et représentants des deux ministères, peuvent être approchés par l'ensemble des enseignantes et enseignants ou des établissements scolaires québécois, via le répertoire *Culture/éducation* diffusé à cet effet et disponible sur Internet. Tel que décrit en 2018 sur la page web du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, en ce qui a trait au programme *La culture à l'école*, il faut favoriser l'attention sur « la dimension culturelle dans la vie de la classe et de l'école » ; il faut aussi offrir aux élèves des opportunités de se confronter à différentes « expériences culturelles qui peuvent avoir une incidence sur leurs apprentissages » et d'encourager de plus en plus

« la concertation entre les acteurs des milieux scolaire et culturel, tout en tenant compte de la diversité des réalités régionales » (Gouvernement du Québec, 2018), idées qui reflètent notre parcours de recherche.

Dans un souci de mieux faire connaître le programme *La culture à l'école*, jadis nommé *Rencontres culture/éducation*, la direction générale de la formation des jeunes, relevant du ministère de l'Éducation, ainsi que le ministère de la Culture et des Communications diffusent conjointement un document à l'intention du personnel enseignant (Gouvernement du Québec, 2003). Cette publication vise à intégrer la dimension culturelle au sein de toute approche pédagogique : « Les rencontres actives et vivantes, les relations directes avec les artistes, ainsi que les créateurs et créatrices, le contact avec les œuvres et l'environnement culturel sont également des moyens de placer l'élève au cœur de sa culture » (p. 36). Nous pensons qu'en ouvrant ses portes à l'artiste, l'école permet à l'élève de s'initier à une démarche de création d'une première source. De plus, dans un climat de partage, l'artiste contribue à développer chez l'apprenante et l'apprenant le sens de l'esthétique, il lui transmet sa passion pour l'art, il lui permet d'enrichir son horizon culturel et de s'appropriier par cela des références culturelles.

Consciente des nombreuses possibilités qui pourraient être offertes à l'école par les artistes de théâtre inscrits au répertoire de *Culture/Éducation*, nous nous questionnons toutefois sur les dissonances entre le « dire » et le « faire ». Ainsi, au regard des objectifs du programme *La culture à l'école*, de ceux du PFÉQ en art dramatique et des bénéfices de cette discipline constatés par la recherche, nous tenons à souligner que certaines incohérences existent entre les discours officiels et la réalité scolaire. Quelles solutions pouvons-nous trouver ? Comment les mettre en œuvre ? Voici les interrogations qui nous amènent à formuler les questions de recherche et à nous fixer des objectifs précis.

1.4 Questions et objectifs de recherche

Compte tenu du fait qu'à notre connaissance la recherche n'abonde pas aujourd'hui en solutions concrètes pour améliorer l'enseignement/apprentissage de l'art dramatique dans

le milieu scolaire (et plus spécifiquement au primaire), nous nous sommes questionnée sur cette problématique, en cherchant ce que l'intervention de l'artiste à l'école pourrait apporter à ce processus. Ainsi, nous avons formulé les questions de recherche suivantes :

1/À quel niveau se situe l'autodétermination et les attitudes des élèves en lien avec l'art dramatique ?

2/Qu'est-ce qu'une proposition de lecture animée peut apporter au développement des apprentissages disciplinaires en art dramatique chez les élèves ?

Nos réflexions relatives aux notions-clés énoncées dans les questions de recherche (soit à l'autodétermination, aux attitudes, aux apprentissages) visent un public scolaire des établissements de l'Abitibi-Témiscamingue, dans lesquels l'art dramatique/théâtre est essentiellement dispensé par des enseignantes et enseignants non spécialistes (et que l'auteurice de ce projet rencontre conséquemment dans le cadre de ses fonctions d'artiste à l'école). En effet, la région visée par cette recherche compte essentiellement des enseignantes et enseignants diplômés du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, où la formation en art dramatique ne figure pas au cursus du futur personnel enseignant au primaire (UQAT, 2022). L'absence de formation dans le domaine chez les enseignantes et enseignants titulaires réduit le nombre d'écoles primaires pouvant enseigner l'art dramatique aux élèves. Voilà pourquoi il nous a paru opportun d'entamer ce type de projet, ici et maintenant, sachant que, selon nos observations, rien de semblable n'a été réalisé sur ce territoire. Nous avons donc vérifié si l'intervention de l'artiste permettait de consolider ou de modifier l'autodétermination et changer l'attitude de ce public scolaire, car il est certainement très important « de faire connaître la spécificité de notre discipline artistique dans les milieux scolaire et extrascolaire », tout comme « sa force d'impact auprès des jeunes » (Villeneuve, 2014, p. 70).

Quant aux apprentissages disciplinaires chez les élèves, il est à préciser que, depuis le début de la pratique de l'auteurice de ce projet auprès des enfants de deuxième cycle du primaire (public habituel lors de ses interventions en tant qu'artiste à l'école), d'importantes lacunes se remarquent sur le plan des apprentissages disciplinaires en art dramatique. Il s'agit

surtout de la compétence 2 : *interpréter des séquences dramatiques* (MELS, 2006). Ainsi, contrairement au cheminement visé et décrit au *Programme de formation de l'école québécoise — Progression des apprentissages au primaire — Art dramatique*, ces élèves éprouvent de la difficulté à « appliquer des éléments du langage dramatique, de techniques de jeu [...] » (MELS, 2009, p. 11). Autrement dit, lorsque vient le temps d'exécuter seuls ou en petits groupes des actions simples liées à l'interprétation d'un rôle, plusieurs participantes et participants révèlent des difficultés, voire une incapacité, à adopter des comportements ou des mouvements en lien avec le personnage du texte ; il en est de même pour l'emploi de techniques vocales liées au personnage : prononciation, émission de sons, apprentissages directement visés par les injonctions ministérielles (MELS, 2009).

Enfin, nous tenons à souligner qu'il s'agit ici d'une intervention pédagogique d'artiste à l'école, qui porte habituellement sur le partenariat enseignante-enseignant-artiste, et au cours de laquelle les élèves sont très souvent considérés comme des objets d'évaluation (Lemonchois, 2011). C'est justement pour éviter cette situation où la préoccupation essentielle est de se demander quels sont les retombées d'un projet sur leur développement personnel, leur réussite académique, etc., que nous abordons, au-delà de leurs apprentissages, leur autodétermination (Deci et Ryan, 2020) et leurs attitudes, état d'esprit enraciné dans l'expérience et déterminant « ce que chaque individu verra, entendra, réfléchira et fera » (De Souza Barros et Elia, 1997).

À partir de ces questionnements, voici l'objectif principal que nous nous suggérons d'atteindre par cette recherche :

Proposer, en tant qu'artiste à l'école, un dispositif d'amélioration des capacités des élèves à développer la compétence-2 *interpréter des séquences dramatiques* (MELS 2006, p. 200-201).

Objectifs spécifiques :

O-1. Étudier l'autodétermination et les attitudes des participantes et participants en lien avec l'art dramatique ;

O-2. Leur proposer, à titre expérimental, un dispositif de formation reposant sur la lecture animée ;

O-3. Établir l'efficacité de cette formation sur les apprentissages en art dramatique.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Afin de procéder à l'élaboration de la méthodologie de recherche liée aux objectifs énoncés précédemment, nous définissons les concepts sur lesquels repose notre étude et qui en structurent l'approche théorique : « l'autodétermination », « l'attitude » et la « lecture animée ». Voici dans ce qui suit leurs définitions respectives telles qu'adoptées pour les fins de cette recherche.

2.1 La théorie d'autodétermination

Cette théorie élaborée par Deci et Ryan (2000) correspond à une échelle de régulation des motivations qui incluent la motivation autodéterminée et la motivation non autodéterminée. Le premier énoncé se décline par une régulation intrinsèque, précédemment appelée par ces chercheurs « motivation intrinsèque ». Ce type de motivation se rattache à une action effectuée par plaisir, par intérêt d'apprendre et par sentiment de maîtrise par l'individu, qui n'attend pas de compensation en retour de ses actions. Dans ses travaux, Villiers (2016-2017) contextualise ce concept en milieu scolaire et fait mention de la motivation associée à l'apprentissage (plaisir ressenti face à l'acquisition de nouveaux savoirs) : il s'agit de la motivation inhérente à l'accomplissement et « [...] qui concerne le plaisir et la satisfaction qu'une personne ressent lorsqu'elle est en train d'accomplir, de créer quelque chose ou d'essayer de relever un défi difficile » (p. 12), puis de la motivation liée à la stimulation (plaisir pur, sans recherche de connaissance ou d'accomplissement). Il est donc question ici d'autorégulation déterminée qui va dans le même sens que la définition de Deci et Ryan cités précédemment (2000).

En second lieu, pour ce qui regarde la motivation non-autodéterminée (motivation extrinsèque), celle-ci correspond à différents types de régulation externe : obligation, récompense, punition, déculpabilisation, imitation. Elle s'effectue donc pour des raisons complètement extrinsèques à la personne. Toujours dans la catégorie de la non autodétermination, apparaît l'amotivation, qui signifie une absence complète de motivation. « Elle se manifeste lorsqu'un individu ne fait pas le lien entre les gestes posés et les résultats obtenus » (Decy et Ryan, 1985, cité dans Lafontaine et De Serres 2007, p. 94). En d'autres mots, une personne chez qui l'amotivation est présente ne connaît pas les raisons pour lesquelles elle étudie ou fait de la lecture : par exemple, d'après Vallerand et al. (1989), « [elle] a l'impression — sans doute à raison — de perdre son temps. L'amotivation corrèle positivement avec le décrochage » (idem).

Au long de cette recherche nous tenterons d'établir, parmi les trois catégories de motivation, laquelle se manifeste chez les participantes et les participants lors de notre intervention pédagogique en classe, tout en tenant compte qu'une des finalités de ce notre projet est de favoriser notamment la motivation autodéterminée.

2.2 Le concept d'attitude

La petite anecdote liée à ce vocable dit que « c'est plutôt l'attitude que l'aptitude qui amènerait l'individu à l'altitude ». Ce jeu de mots nous semble très pertinent dans le contexte de notre recherche dont l'objectif n'est pas de découvrir des talents ou de former des spécialistes des arts de la scène, mais de développer des compétences disciplinaires (et culturelles), qui sont indiscutablement liées à l'attitude manifestée par l'élève à l'égard de la matière enseignée.

Dans les recherches en éducation, l'attitude est abordée comme un état d'esprit de l'élève face à une situation d'apprentissage, indispensable à la motivation, à la réussite, à la progression des apprentissages. L'actuel *Dictionnaire de l'éducation* explique l'attitude comme un « [...] état d'esprit (croyance, sensation, perception, idée, conviction, et sentiment), une disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de

tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie et mode d'expression) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » (Legendre, 1993, p. 112).

Le concept de l'attitude englobe trois composantes : le cognitif, l'affectif et le conatif. (Rosenberg et Hovland, 1960, cité dans Gerard 2011). La première se réfère aux savoirs, aux croyances, aux jugements. Quant à la deuxième, elle s'applique à tout ce qui touche les sentiments, les émotions (agréables ou désagréables). Finalement, le conatif se situe dans la sphère comportementale « qui se confond avec son intention d'agir, sa disposition à réagir, sa tendance à l'action » (Gérard, 2011, p. 1).

Plusieurs facteurs peuvent influencer quant à l'émergence des diverses attitudes. Nombre d'études consacrées à l'éducation démontrent que l'attitude est étroitement liée à l'apprentissage. Elle peut donc influencer ce processus négativement ou au contraire : si guidée en grande partie par une variable d'ordre affectif (De Souza Barros et Elia, 1997), l'attitude est susceptible de changer (Potvin et Rousseau, 1993). Par ces caractéristiques, l'attitude s'inscrit parmi les éléments de l'approche constructiviste de l'apprentissage, arrimée, à son tour, aux fondements de l'éducation actuelle.

Ces considérations sont importantes à nos yeux car elles nous permettent de définir l'attitude, aux fins de cette recherche, comme un comportement construit au cours d'un processus d'apprentissage dans des conditions établies, notre objectif étant d'étudier plus précisément les attitudes de la population participante à l'égard de l'art dramatique/théâtre. Par ailleurs, Beauchamp (1997) qui préconise des rencontres entre les artistes professionnels du théâtre et les enfants, en décrit les finalités variables : rencontres dans le but de mettre sur pied une création théâtrale ou pour la peaufiner, rencontres après une représentation théâtrale ou pour prolonger l'effet d'un spectacle : « Ceux qui participent à ces rencontres en tirent des bénéfices puisqu'il ne s'agit pas d'enseignement ou de critique à sens unique, mais bel et bien d'un dialogue aller-retour » (1997, p. 86).

Le choix de l'attitude pour ce projet de recherche s'arrime donc au contexte spécifique de l'action préconisée, contexte qui se traduit par l'intervention pédagogique d'une artiste en milieu scolaire, censée donner lieu à un climat propice au développement des compétences disciplinaires.

2.3 La lecture animée comme outil d'apprentissage

Nommé essentiellement *lecture publique* ou *lecture vivante* dans le langage théâtral contemporain, l'énoncé tire ses origines de la *lecture à haute voix*, expression encore employée de nos jours. Selon Jean (1999), l'écriture et la lecture à haute voix ont pris naissance synchroniquement entre le IV^e et le II^e millénaire avant notre ère : des traces laissées par les Égyptiens démontrent l'invention, par ces derniers, d'un alphabet, et ce, longtemps avant les Phéniciens, qui eux l'enseignèrent aux Grecs. Il s'agit d'un « système comprenant un nombre limité de signes devenus conventionnels et à l'aide desquels la transcription orale de la langue écrite était possible et économique » (p. 19). Il semble fort probable que la lecture à haute voix représentait, pour ceux qui savaient décrypter ce genre d'alphabet, un moyen nécessaire pour transmettre des informations juridiques, politiques, administratives, météorologiques, etc. à tous ceux et celles qui n'étaient pas en mesure de lire ces écrits. Payette (2012), se référant à l'article *Lire au Moyen-Âge* de Petrucci (1984), consacre une bonne partie de son article à décrire l'utilisation de la lecture à voix haute dans les rites religieux, particulièrement, mais non exclusivement, ceux liés à la religion catholique. En dehors des lieux pieux, la lecture à haute voix — que Dheur (2017) appelle « lecture partagée » — s'est développée au fil du temps, dans des endroits très diversifiés.

Pour revenir au syntagme « lectures publiques » il fait préciser qu'au Québec, le Centre des auteurs dramatiques (CEAD) organise depuis 1966 des lectures publiques d'œuvres théâtrales, événement qui porta longtemps l'appellation de *Semaine de la dramaturgie québécoise*, et qui se nomme depuis 2009 *Dramaturgies en Dialogue*. Ce festival offre des lectures publiques de textes de théâtre inédits, écrits par des auteurs et autrices membres du CEAD.

Nous évoquons ces éléments historiques pour mieux placer cette forme de communication orale dans le contexte des apprentissages en art dramatique et aussi pour insister sur la pertinence de cette forme pour le champ de l'éducation artistique. En ce qui concerne justement la compétence 2 du PFÉQ *interpréter des séquences dramatiques* visée par le présent projet, elle repose sur les mêmes principes : affirmer et transmettre « des idées, des sentiments, des émotions ou des sensations - les siens propres ou ceux des autres » (MELS, 2006, p. 200) et ce, en utilisant certains savoirs essentiels tels que le « langage dramatique », les « techniques de jeu », les « techniques théâtrales » et les « modes de théâtralisation » (idem). Ce processus nous semble parfaitement compatible avec ce type de lecture de textes dramatiques et de textes de la littérature jeunesse proposée par une ou un artiste, ce qui représente le cas de l'actuelle étude.

Nous tenons aussi à préciser qu'afin de désigner la lecture à haute voix, nous privilégions dorénavant l'utilisation du terme *lecture animée* que nous définissons comme une activité de jeu de rôle, par l'emploi d'un texte permettant de révéler l'expressivité personnelle de l'élève, dans un contexte construit.

À noter que notre proposition de lecture animée dispense les élèves d'une mémorisation souvent pénible et qui annihile généralement la spontanéité et la justesse de jeu : ainsi, en conformité au PFÉQ, l'élève « exploite des éléments du langage dramatique, de techniques de jeu, de techniques théâtrales, de modes de théâtralisation et de structures [...] » (MELS, 2006, p. 198). En 2017, Lépine soulève, en abordant l'enseignement de la lecture et en faisant mention de l'ouvrage *Children's Literature in the Classroom*, publié en 2012 et signé par Barone, que « les élèves retirent plusieurs bénéfices des lectures animées par l'enseignant en étant confrontés à un modèle-lecteur [...] » (p. 69).

Nous avons donc choisi cette pratique comme activité-clé de notre projet en supposant qu'elle permettrait de développer des apprentissages disciplinaires, entre autres, en communication du français oral, et que — tout en développant la compétence *interpréter des séquences dramatiques* — elle pourrait stimuler la motivation des participantes et des

participants, de même que susciter chez eux des attitudes positives à l'égard de la discipline enseignée.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie de recherche utilisée, comprenant des explications sur le type de recherche, l'échantillonnage et la population étudiée. Nous exposons également la démarche liée à notre intervention pédagogique dans le milieu scolaire en tant qu'artiste ainsi que la description des outils de collecte et d'analyse des données, incluant un résumé de leur contenu.

3.1 Type de recherche

Telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2016), notre recherche s'oriente vers une enquête qualitative de terrain. Ces auteurs signifient que la chercheuse ou le chercheur procède essentiellement par des entrevues personnelles avec la communauté participante et qu'il observe leurs pratiques, dans leur milieu de vie. Ce type d'étude prévoit, entre autres, l'utilisation de dispositifs et de procédés « pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images, vidéo, etc.) [...] pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques) » (p. 13).

De façon plus spécifique, compte tenu du fait que « les chercheurs ne devraient pas hésiter à utiliser la description qualitative comme devis de recherche » (Sandelowski 2000, cité dans Fortin et Gagnon, 2016, p. 199), notre type de recherche s'appuie sur une expérience pratique qui correspond à une étude descriptive qualitative sachant aussi qu'il est question ici de dépeindre « simplement ou sommairement un phénomène ou un événement peu connu » (idem).

3.2 Type d'échantillonnage et population étudiée

La nature de notre échantillonnage, qui s'applique à un seul groupe-classe choisi par convenance et par affinités avec l'enseignante en art dramatique, correspond au type probabiliste, que nous justifions à partir des exigences qui s'y rattachent. Celui-ci consiste à avoir une base de population, à effectuer un tirage au sort, à avoir un nombre suffisant d'éléments de la population et à avoir la possibilité d'évaluer la probabilité que chaque élément à d'être choisi. Lorsque cela s'avère possible, ce moyen permet de jauger le niveau de « représentativité de l'échantillon par rapport à la population dont il est extrait » (Angers, 2009, p. 100).

Il faut préciser que le terme *population* signifie une somme de participantes et de participants ayant une ou plusieurs particularités communes qui les différencient d'autres participantes et participants et sur lesquels porte l'étude. Cette population se distingue par un ou des critères (idem, p. 98). Dans le cas de notre recherche, la population reposait sur trois critères : 1- Être un élève fréquentant une école publique de Rouyn-Noranda et ayant déjà fait de l'art dramatique ou non ; 2- Être un élève inscrit en deuxième année du deuxième cycle du primaire ; 3- Être un élève issu de n'importe quelle classe sociale.

Quant à la composition de l'échantillon, parmi les trois sortes d'échantillonnage probabiliste, soit l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillonnage à grappes et l'échantillonnage stratifié, notre choix s'est arrêté sur le dernier, dans sa version d'échantillonnage stratifié proportionnel (idem, p. 102-103). Ce choix fut motivé par le fait qu'il nous a fallu distinguer deux sous-groupes au sein du groupe-classe, et aussi parce que c'est la façon de faire qui permet une meilleure représentativité de la population écolière. Cette composante relative à l'hétérogénéité des groupes prend toute son importance dans la mesure où nous pensons que les lacunes des uns, associées aux aptitudes des autres, favorisent une certaine complémentarité et une saine émulation au sein d'un groupe.

Pour la première étape de la formation des sous-groupes, nous avons nécessité le soutien de la pédagogue spécialisée en enseignement de l'art dramatique, qui a constitué, à partir

de ses propres critères d'évaluation, un premier sous-groupe (liste de ces élèves élaborée sur papier). Ce sous-groupe présentait de grandes ou de moyennes difficultés en art dramatique. Le même procédé a été réalisé pour la composition du second sous-groupe, qui, pour sa part, possédait de bonnes ou d'excellentes habiletés en art dramatique. Ainsi, nous souhaitions tenir compte d'une particularité qui distinguerait les éléments de la population et dont il nous a fallu tenir compte avant notre sélection. Une fois les deux strates créées, nous avons été en mesure d'effectuer un échantillonnage simple aléatoire (Angers, 2009, p. 102). Selon Pinto et Grawitz (1967), les risques que des catégories d'éléments de la population différentes des autres soient exclues de l'échantillon sont écartés, ce qui aurait pu être le cas avec initialement un échantillonnage aléatoire simple (p. 934). Notre échantillonnage s'est donc réalisé à partir de deux strates et proportionnellement au pourcentage lié aux aptitudes des élèves tout comme au genre (féminin, masculin). Aussi, étant donné que notre expérimentation reposait sur un peu moins d'une vingtaine d'élèves, nous avons veillé à respecter les procédures qui s'imposaient et notamment celle qui concerne moins de 100 éléments. Dans ce cas de figure, il est préférable d'étudier au moins 50 % de cette population (Angers, 2009, p. 103), ce qui fut résolument notre cas : nous avons formé cinq équipes hétérogènes composées de trois élèves, et une équipe composée de deux, et ce, en procédant à un « tirage au sort manuel » (idem, p. 107), en respectant le pourcentage relatif aux deux strates de départ. Pour ce qui touche à l'expérience dans la discipline en question, notre base de population concernait dix-sept élèves du deuxième cycle du primaire, c'est-à-dire des participantes et participants d'une classe possédant un minimum d'expérience en art dramatique.

Aussi, il allait de soi que notre public participant possédait une certaine maîtrise de la lecture, ce que les fondements de nos ateliers de théâtre exigeaient. Mais, cela dit, il ne s'agissait pas d'une condition *sine qua non*, puisque nous favorisons habituellement une juste interprétation de l'élève plutôt qu'une récitation parfaitement littérale du texte.

3.3 Outils de collecte des données

3.3.1 Entrevues semi-dirigées

Dans le but de collecter les données prévues par notre protocole de recherche, qui s'est déroulé entre le 18 mai et le 14 juin 2021, pour un total de cinq rencontres, nous avons amorcé notre cueillette par des enregistrements sonores de brèves entrevues semi-dirigées, auprès de quinze participantes et participants (Annexe-A). Celles-ci se sont toutes tenues le même jour (18 mai 2021) dans un petit local neutre, pourvu d'une table et de deux chaises et situé en face de la classe des élèves : façon de procéder qui offre à la population participante la chance d'émettre son ressenti et ses points de vue sur le sujet abordé (Fortin et Gagnon, 2016, p. 320). Par la suite, les verbatims issus de ces entrevues ont été traités conformément au protocole préétabli, et nous ont servi à préciser le niveau de l'autodétermination (Annexe B) du public participant, à ce stade de notre recherche.

Mais préalablement aux entrevues, afin de préparer les élèves à l'amorce du projet, nous nous sommes assurée que l'enseignante titulaire leur transmette les raisons de notre présence à l'école. Aussi, en ce qui a trait aux entretiens semi-dirigés, nous avons retenu les conseils de Beaud et Weber (1997) qui soulignent à quel point il est nécessaire « de gagner la confiance » de la personne interviewée, de saisir ses propos et de s'immiscer, momentanément, « dans son univers mental » (p. 177). Ces auteurs font également mention de l'écueil à éviter concernant les stéréotypes liés aux entrevues journalistiques. Il faut, selon eux, se défaire des exemples entendus lors d'entrevues à la radio ou à la télévision par des animatrices et animateurs, technique qui pourrait teinter notre façon de faire au moment des entretiens avec les élèves. Ils ajoutent que l'individu interviewé doit sentir qu'il s'agit d'un échange d'idées, au lieu d'une entrevue au cours de laquelle il faut impérativement répondre à des questions.

À ce propos, la chercheuse, étant comédienne professionnelle (et donc très impliquée sur le plan émotionnel face à l'expérience théâtrale que nous voulions tester), a veillé à faire preuve de neutralité à l'égard des élèves qui prenaient part aux entretiens, afin de ne pas les influencer dans leurs réponses. Dans ce sens Olesen (1994), citée par Poupart et Lalonde (1995), stipule que la chercheuse ou le chercheur doit conserver un esprit critique envers sa démarche spécifique et maintenir une attention particulière quant à son attitude réflexive et ses a priori, ce qui a correspondu plus précisément à notre propre comportement.

3.3.2 Journal de bord

Le journal de bord est décrit par Fortin et Gagnon (2016) comme un outil servant à rendre compte des échanges au cours de la collecte et de l'analyse des données tout comme à consigner des notes de terrain, raison pour laquelle nous en avons fait usage. Toujours en ce qui a trait à l'utilisation du journal de bord, Angers (2009) stipule que celui-ci doit être rempli sur place, autant que possible ; dans le cas contraire, il faut le rédiger le jour même et le plus rapidement possible après notre séance d'observation, afin de ne pas perdre l'essence de ce qui a pu être compris de la situation étudiée. À ces recommandations, que nous avons pris soin de respecter, ce même auteur ajoute l'importance de maîtriser parfaitement son cadre d'observation avant de se rendre sur le terrain, et ce, afin de bien noter les agissements qui sont en lien avec les objets déterminés au préalable. Notre journal de bord a été complété après chacun de nos déplacements à l'école et concernait principalement les séances suivantes : notre démonstration d'une lecture animée ; les moments de répétitions théâtrales effectuées par les participantes et participants ; notre intervention pédagogique sous forme de deux ateliers de théâtre, qui seront décrits ultérieurement. Nous avons utilisé cet outil afin de fixer des indices de motivation autodéterminée, de motivation extrinsèque, d'amotivation (Annexe-B), et aussi les attitudes des élèves envers la matière en question (Annexe-C).

3.3.3 Observation participante

À l'étape suivante de notre projet, il s'agissait de proposer un outil d'apprentissage — la lecture animée — et d'en observer les retombées sur les savoirs des participantes et participants. Pour ce faire, nous avons utilisé l'observation participante : procédé qui consiste à prendre position de façon active à l'expérience des individus, tout en les observant (Angers, 2009). Réalisée avec transparence, c'est-à-dire que les sujets se savent étudiés, cette forme d'observation se nomme « ouverte » (p. 42). Cet auteur indique que l'observation peut se réaliser dans différents lieux de vie des participantes et participants (travail, maison, lieux de divertissement...) ; pour notre part, c'est uniquement au sein de

l'établissement scolaire des enfants interviewés que notre observation s'est effectuée, en présence de l'enseignante en art dramatique, de l'enseignante titulaire et d'une suppléante.

Toujours selon Angers (2009), les bénéfices d'un tel mode de collecte des données se situent sur le plan de « la perception de la réalité immédiate » (p. 43). Il s'agit d'observer les phénomènes qui se déroulent directement sous nos yeux, sans avoir à se fier aux dires d'une autre personne. Cette approche s'avère utile « à la compréhension profonde des éléments en jeu » (idem). En focalisant sur un groupe restreint, nous pouvons en tracer, plus aisément, un portrait global, qui nous mène « au-delà des comportements individuels, car il permet d'observer les membres du groupe en interaction » (idem). Aussi, le fait d'être suffisamment présente ou présent avec la communauté participante signifie un moyen de se faire oublier comme chercheuse ou chercheur. Cela simplifie également son intégration au milieu de la population étudiée, qui coopère plus aisément. De plus, compte tenu du fait que les participantes et participants sont observés dans un contexte lié à leur quotidien (dans notre cas il est question d'un cadre scolaire habituel), cela « confère une authenticité indéniable à la recherche comparativement aux autres méthodes et techniques » (idem).

Nous avons donc employé l'observation participante en prenant part de façon significative aux activités du groupe à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). Pour ce qui se rapporte à cette méthode de collecte des données, nous avons procédé, à l'aide de notre caméra et d'un trépied, à des captations vidéo ; une lors d'une présentation initiale de lecture animée et une seconde lors d'une présentation finale de cette même lecture. Une grille d'observation, identique pour les deux captations vidéo, nous a servi d'outil (Annexe-D). En effet, selon le descriptif de Fortin et Gagnon (2016), c'est en recherche qualitative que la grille d'observation est le plus couramment employée, afin d'inscrire des données appropriées (p. 324). Parmi différentes connaissances prioritaires de la compétence « interpréter » du PFÉQ — *Progression des apprentissages — Art dramatique* (MELS, 2009), deux éléments du programme s'inscrivent à cette grille d'observation : éléments du langage dramatique/moyens corporels ; éléments de techniques de jeu/techniques vocales.

3.3.4 Le questionnaire

Finalement, le dernier jour de notre programme d'intervention, nous avons remis un questionnaire papier et anonyme (créé par nos soins) aux participantes et aux participants (Annexe-E). Comme le spécifient Fortin et Gagnon (2016), le questionnaire constitue plusieurs avantages, car il s'agit d'un « moyen rapide et abordable d'obtenir des données [...] De plus, l'anonymat des réponses rassure les participants » ce qui les encourage « à exprimer leurs opinions librement » (p. 332). Dans notre cas, deux questions y étaient inscrites nous permettant de compléter les données visant l'attitude du public participant.

3.4 Démarche liée à l'intervention pédagogique de l'artiste

Rappelons que nous nous intéressons ici à la compétence « interpréter » des œuvres dramatiques (compétence que nous maîtrisons depuis plus de trente-cinq ans en tant qu'artiste professionnelle) et que nous visions à outiller et guider les élèves dans l'appropriation des savoirs essentiels associés spécifiquement à cette compétence du PFÉQ en art dramatique (MELS, 2006, p. 200, 201). Pour ce faire, nous avons établi notre démarche à partir d'une programmation composée de quatre séquences, et ce, subséquentement aux entrevues semi-dirigées et préalablement au questionnaire :

Séquence 1 :

- Présentation de l'artiste au groupe par l'enseignante en art dramatique (5 minutes)
- Courte discussion avec les élèves (5 minutes)
- Séance de démonstration de lecture animée par l'artiste (10 minutes)
- Communication de la constitution des équipes, distribution des textes et prise de connaissance de ceux-ci par les élèves, répétition-1 (20 minutes)
- Présentation initiale (20 minutes)

Séquence 2 :

- Premier atelier de théâtre (50 minutes)

Séquence 3 :

- Second atelier de théâtre (60 minutes)

Séquence 4 :

- Laïus de l'enseignante en art dramatique (5 minutes)
- Répétition générale (35 minutes)
- Présentation finale des élèves (20 minutes)

Au cours de cette intervention pédagogique, nous avons pu comparer les prestations des élèves lors de la présentation initiale et de la présentation finale pour en juger de la progression des apprentissages disciplinaires ; des activités de répétition ont également été réalisées avec les élèves, ce qui nous a permis de recueillir des données sur d'autres items visés par nos questions de recherche (l'autodétermination et l'attitude).

Lors de la présentation initiale, qui fut filmée, les participantes et les participants interprétaient, sous forme de lectures animées, différents personnages extraits de courts textes issus de la littérature jeunesse moderne et de textes dramatiques contemporains destinés au jeune public (Annexe-F). Ces textes contenaient des scènes à deux ou trois personnages, excluant la narration qui a été, pour un cas, interprétée par la chercheuse. Ces œuvres littéraires et dramatiques comportaient « des éléments plus complexes et plus exigeants du langage dramatique, des techniques de jeu » (MELS, 2006, p. 200). Aussi, étant donné que nous croyons que l'exemple représente généralement un excellent moyen de transmettre un savoir-faire, le jour de cette présentation initiale, une démonstration par nous-même, d'une lecture animée d'un extrait du conte *Un monstre dans la gorge* (Annexe-G) — que nous avons écrit² en 2018 — a ouvert cette séance de notre expérience de terrain. Ainsi, ce court récit, incluant trois personnages principaux, a servi d'entrée en la matière. Nous avons toutefois pris soin d'exposer, au préalable, aux participantes et aux participants, en quoi consiste cette technique théâtrale.

² Maude Mayrand-Légaré signe les illustrations de cet ouvrage publié chez les *Éditions en Marge*, en 2018. Louise Lavictoire signe le texte.

À notre avis, elle représente une forme parfaitement adéquate pour les établissements scolaires, tant en ce qui a trait aux infrastructures nécessaires, au coût avantageux qui s'y rattache, qu'au respect des exigences du PFÉQ relatif à l'art dramatique. Les participantes et les participants à notre recherche ont donc reçu les textes, que nous avons sélectionnés, le jour même de la présentation initiale, et ce, rapidement après la diffusion de l'exemple de lecture animée. En ce qui a trait aux choix des textes, il nous a fallu attendre la constitution des équipes avant d'en faire la sélection. Par expérience, nous savons que les enfants apprécient, de loin, interpréter un rôle correspondant à leur genre et à leur préférence. La distribution des rôles s'est donc faite en fonction du sexe des enfants et, autant que cela fut possible, à partir des souhaits recueillis auprès d'eux lors des entrevues semi-dirigées, tel que précisé précédemment.

À la suite de la présentation initiale, nous avons réalisé deux interventions pédagogiques sous forme d'ateliers de théâtre, parce que nous adhérons à l'idée que « l'enseignement se fait par ateliers et non par cours, l'atelier étant moins directif, plus ouvert et permettant l'expérimentation tout autant que l'acquisition de concepts » (Beauchamp, 1979, p. 266), ce qui fait référence aux buts d'apprentissage et à la motivation intrinsèque. Notre intervention pédagogique s'est conclue avec la présentation finale des participantes et des participants, qui fut captée par caméra vidéo. Ainsi, ce procédé nous a permis d'effectuer une comparaison de la progression, ou non, des apprentissages des élèves, entre la présentation initiale et cette dernière présentation.

3.5 Résumé des contenus de la procédure

3.5.1 Contenu entrevues semi-dirigées

Cet outil est composé de trois items (Annexe-A), chacun correspondant à des aspects définis de notre protocole de recherche.

A-1 : Caractéristiques de la population

Les données démographiques (prénom, âge, sexe, nombre d'années de scolarité, expérience en art dramatique) nous ont aidé, tel que déjà mentionné, à constituer les équipes.

A-2 : Appréciation de l'art dramatique

Comme il nous intéressait de qualifier le type de motivation (autodétermination ou non autodétermination) des participantes et des participants à l'égard de l'art dramatique/théâtre, il leur a été notamment demandé, au cours des entrevues, d'attribuer une note sur dix reflétant leur appréciation de cette discipline artistique et de justifier cette note.

A-3 : Préférences en termes de personnages à interpréter

Afin que nous puissions former les équipes et compléter la distribution des rôles pour la lecture animée, nous souhaitions connaître les préférences de la population étudiée, en termes de personnages à interpréter, dans une perspective qui rejoint l'énoncé de Villeneuve (2014) relatant que nous ne devons pas perdre de vue que l'élève et le personnage sont intimement liés. Cela dit, cette action précise correspondait à une volonté d'établir des conditions de jeu idéales pour les élèves et non à un outil d'analyse.

Aussi, compte tenu du fait que nous nous entretenions avec des enfants, il a été essentiel de tenir compte de leur spontanéité et d'adapter notre discours en fonction de leur tranche d'âge. À titre d'exemple, nous indiquons la manière dont nous avons posé la question relative à leur appréciation de l'art dramatique/théâtre :

– Si tu avais une note à donner à l'art dramatique là, sur dix, ce serait quoi la note que tu donnerais pour comment toi tu aimes ça l'art dramatique ? Pourquoi ?

3.5.2 Contenu journal de bord

Toutes nos observations ont été fixées dans le journal de bord à l'aide de notes consignées immédiatement après chaque activité visée par l'intervention pédagogique en classe. Ce document contenait donc différentes notes prises tout au long de notre expérience de terrain, entre autres, postérieurement aux entrevues semi-dirigées, c'est-à-dire lors de notre

présentation en classe d'un exemple de lecture animée, lors des répétitions liées à la lecture animée et surtout au moment de la tenue des ateliers de théâtre. Les données étaient destinées à l'analyse des résultats quant à l'autodétermination (Annexe-B) et aux attitudes (Annexe-C) des participantes et des participants au projet et ce, conformément aux indices observables et aux items correspondants à chaque élément de recherche étudié. Ce moyen de récolte de données s'est avéré également un outil complémentaire aux enregistrements sonores et audiovisuels lors des présentations initiales et finales lorsque nous avons dû poser un regard global sur l'ensemble de l'intervention pédagogique pour en déterminer les incidences sur les apprentissages (Annexe-D).

3.5.3 Contenu observation participante

Dans une perspective d'observer une éventuelle progression de la compétence « interpréter » se rattachant à deux éléments du PFÉQ — *Progression des apprentissages* — *Art dramatique* (MELS, 2009), nous avons capté, à l'aide d'une caméra vidéo, la présentation initiale, qui s'est tenue avant notre animation de deux ateliers de théâtre. Voici la question sur laquelle nous avons fixé notre attention concernant cette présentation initiale :

– Est-ce que préalablement aux ateliers offerts par l'artiste, l'élève applique des éléments du langage dramatique (moyens corporels) et de techniques de jeu (techniques vocales) ?

Ensuite, pendant la présentation finale (c'est-à-dire postérieurement aux deux ateliers de théâtre offerts par l'artiste), nous nous sommes interrogée à savoir si et comment l'élève appliquait ces mêmes éléments du langage dramatique. Ainsi, les images captées lors des présentations initiales et finales de la lecture animée ont été analysées au moyen d'une grille personnalisée (Annexe-D) ; une observation notée de zéro à trois points ainsi que des précisions sur chaque élément observé nous a permis de constater les différences dans les deux prestations.

3.5.4 Présentation initiale

En ce qui concerne notre approche pour soutenir les élèves dans leur démarche d'interprétation, et ce, préalablement à leur première répétition et leur présentation initiale de la séquence 1, nous les avons encouragés à explorer les postures, les mimiques, le timbre de voix, la respiration, le rythme du personnage - (MELS, 2009, p. 11-14), par le biais d'une démonstration de lecture animée. Celle-ci a été exécutée par nous-même, à partir de l'album jeunesse *Un monstre dans la gorge* (Annexe-G) tel que déjà indiqué.

À tour de rôle, lors de la première répétition des participantes et des participants, dans une optique d'autorégulation (Deci et Ryan, 2000), chacune des six équipes a reçu notre soutien et c'est à ce stade que les réflexions de Brook (1979) nous ont servi d'appui. Ce que cet auteur relate au chapitre du « théâtre immédiat » oriente notre façon de faire avec les enfants : peu importe l'œuvre abordée, celle-ci doit faire l'objet de questionnements, de réflexions, d'imperfections, de modifications. Ainsi, la metteuse en scène ou le metteur en scène doit révéler ses doutes à l'ensemble des comédiennes et comédiens, dans l'immédiateté. En contrepartie, « il dispose d'un matériau qui réagit et évolue. Le sculpteur dit que le choix du matériau influence sa création ; les acteurs — matériau vivant — parlent, sentent, explorent constamment. Répéter une pièce, c'est penser à voix haute et devant tous » (p. 144-145).

3.5.5 Contenu ateliers de théâtre

Nous avons animé deux ateliers de théâtre dans l'optique d'outiller les participantes et les participants dans la progression des apprentissages pour la compétence *interpréter* puis de jauger leurs types de motivation et d'observer leur attitude. Les élèves ont ainsi abordé divers exercices d'échauffement physique, de concentration, d'écoute, de mémoire, de voix, de diction et de caractéristiques du personnage (rythme, volume de la voix, gestuelle, respiration), par une série de brefs exercices ludiques ; nous présentons ici un aperçu des contenus.

Atelier no 1 (durée 50 minutes, en raison d'un retard de l'enseignante suppléante)

Travail d'échauffement physique :

– Les participantes et participants exécutent des actions liées à une série de numéros annoncés par nos soins. Exemples : n° 1 : sauter sur place ; n° 2 : s'asseoir ; n° 3 : danser au ralenti ; n° 4 : courir sur place ; n° 5 : faire la danse du ventre. Les numéros sont annoncés dans un ordre aléatoire.

Travail de concentration, d'écoute et de mémoire :

– Les participantes et participants se placent en cercle. Un premier élève lance simultanément son prénom et un ballon à un autre élève, en le regardant droit dans les yeux. Celui qui lance le ballon doit prendre soin de mémoriser à qui il l'a lancé. Parallèlement à ce jeu, un bâton circule de main à main pendant toute la durée de cet exercice.

Travail vocal (voix, diction) :

- Les participantes et participants font vibrer leurs lèvres en imitant le cheval ou le moteur d'une voiture ;
- Les participantes et participants émettent un son grave, un son aigu et un son dans la tonalité de leur voix ;
- Les participantes et participants émettent un premier ah neutre puis graduellement un deuxième, auquel s'ajoute un troisième, un quatrième afin de déclencher un éventuel rire ;
- À tour de rôle, chaque participantes et participants se place face au groupe et joue une messagère ou un messenger du roi s'adressant au peuple. L'élève lit trois fois le virelangue suivant à voix haute : foie frais, foie froid.

Vers la fin du premier atelier, neuf répliques, tirées de trois des textes qui avaient été distribués aux participantes et participants lors de notre première séquence, ont été utilisées. Le temps nous a manqué pour explorer tous les textes lors de ce premier atelier.

Atelier no 2 (à une semaine d'intervalle, durée 60 minutes)

Travail de concentration, d'écoute et de mémoire :

– Les participantes et participants se placent en cercle. Un premier élève lance simultanément son prénom et un ballon à un autre élève, en le regardant droit dans les yeux et en projetant sa voix. Celle ou celui qui lance le ballon doit prendre soin de mémoriser à qui il l'a lancé. Aussi, un bâton circule de main à main pendant toute la durée de cet exercice.

La seconde partie de ce deuxième atelier, incluait l'exploration des textes par chacune des équipes, dans différents espaces de jeu.

3.5.6 Présentation finale

La présentation finale s'est déroulée dans les jours suivants le second atelier. Celle-ci avait pour but d'évaluer la progression ou non des participantes et participants, après la tenue des deux ateliers de théâtre. Nous souhaitons les aider à améliorer, voire à acquérir, les connaissances liées à la compétence *interpréter des séquences dramatiques*. Débarrassé des contraintes de mémorisation du texte, de déplacements dans l'aire de jeu et de projection de la voix (une technique qui s'acquiert sur plusieurs mois, voire quelques années), l'élève se concentre essentiellement sur son interprétation du personnage de la fable, sur ce que nous appelons communément le jeu en langage théâtral. Faisant mention du jeu dramatique, Beauchamp (1979, p. 266) écrit : « Le jeu est ici un atout pédagogique fort intéressant. Il est activité libre et gratuite, mais aussi fortement structurée, avec ses règles et sa discipline [...] ». Aussi, de notre point de vue, la notion de plaisir à travers ce jeu dramatique représente un aspect essentiel pour l'assimilation des connaissances en art dramatique. Voilà pourquoi lors de la lecture animée avec les élèves, nous privilégions inmanquablement une approche distractive. De plus, tel que déjà stipulé, nous cherchions à constater les niveaux de motivations et les attitudes chez ces élèves qui suivent des cours d'art dramatique (ou) nous cherchions à constater les niveaux de motivations et les attitudes des élèves à l'égard de l'art dramatique.

En somme, nous formulons par ce projet de recherche notre volonté d'enrichir les actuelles suggestions de techniques théâtrales du programme du MELS : marionnette, jeu clownesque, théâtre d'ombres, jeu masqué (2009, p. 5), par la lecture animée, et ce, en ciblant à la fois l'assimilation des savoirs disciplinaires, l'accroissement d'une motivation autodéterminée, tout comme l'appropriation d'une attitude positive envers l'intervention pédagogique d'une artiste à l'école et à l'égard de la discipline enseignée.

3.5.7 Contenu questionnaire

Concernant le questionnaire écrit, remis aux participantes et aux participants en toute fin d'expérience, et permettant d'analyser les attitudes, tel que stipulé déjà, des mentions accompagnées d'emojis apparaissaient et la participante ou le participant devait faire un choix unique parmi les choix proposés, tout en justifiant sa réponse aux deux questions (Annexe-E). Il lui était donc demandé de qualifier le niveau de satisfaction de l'expérience vécue auprès de l'artiste puis d'indiquer le sentiment qui serait éprouvé en cas de suppression du cours d'art dramatique à l'école.

3.6 Méthodes de traitement des données

Les méthodes d'analyse qualitative ont, d'après Paillé et Mucchielli, « un caractère systématique et elles sont effectuées de manière délibérée, c'est-à-dire de manière consciente, intentionnelle, réfléchie, volontaire » (2016, p. 88). C'est pour cette raison que nous avons prévu d'observer et de consigner le corpus des données à l'aide de plusieurs outils (entrevues semi-dirigées, observation participative, journal de bord et questionnaire) avant de le soumettre au service de la problématique de recherche et en arrimage avec les repères théoriques. Pour cette étape, nous nous penchons donc sur le traitement des données récoltées et ce, en tenant compte que, pour la recherche descriptive qualitative, il s'agit de décrire des « données organisées autour d'un thème ciblé » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 200) et d'analyser les contenus du point de vue des questions de recherche.

Pour ce faire, selon Van Campenhoudt et Quivy (2011), la scientifique ou le scientifique doit nécessairement s'affairer, dans un premier temps, à la retranscription complète de ces entrevues : ce que nous nous sommes appliquée à faire, tant pour les entrevues semi-dirigées que pour les captations vidéo. Cette manœuvre a pour but « d'éviter d'écarter trop vite de l'analyse des parties de l'entretien qui seraient jugées a priori inintéressantes, ce qui pourrait se révéler inexact au fil de l'analyse ». Prioritairement, la chercheuse ou le chercheur doit posséder des données riches « et de qualité » ; retranscrites de façon parfaite, de manière à y accéder intégralement à des fins d'analyse (2011, p. 199). Puisqu'il nous a fallu analyser les types de motivation, l'attitude et la progression de certains apprentissages en art dramatique de la compétence « interpréter », nous nous sommes référée, pour ce qui est de la technique des traitement des données, aux écrits de Paillé et Mucchielli (2016). Ces auteurs mentionnent que « deux types de support peuvent être envisagés pour l'analyse thématique d'un corpus discursif : le support papier et le logiciel (spécialisé ou non) » (2016, p. 239). Dans notre cas, la classification des différentes données a été fixée grâce à des logiciels de transfert de fichiers audionumériques (format MP3), de fichiers vidéo (format MP4), d'un lecteur audio et d'un lecteur vidéo, du logiciel Word de notre ordinateur portable, d'un cahier (journal de bord) à l'intérieur duquel nous avons utilisé des marqueurs de couleur pour catégoriser des unités d'analyse relatives à notre cadre conceptuel.

Avant de procéder à l'examen des données, nous avons déterminé les items d'analyse en fonction des objectifs de la présente recherche ; le tableau suivant précise la corrélation entre les diverses composantes de notre méthodologie.

Tableau 1
Synopsis de la procédure

| Étape | Item observé | Outil/support | Indices observables |
|-----------------------------------------------|---------------------|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Avant l'intervention pédagogique de l'artiste | Autodétermination | Entrevues semi-dirigées | <i>Indices présents dans les verbatims :</i> Appréciation de l'art dramatique sur une |

| | | | |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | échelle de 1 à 10 points et justification de la note par l'élève. |
| Démonstration de lecture animée | Attitude | Observation participante Journal de bord | <i>Indices présents dans l'Annexe-C, points 2-1 et 2-2 :</i> Sentiments émotions (agréables, désagréables) |
| Répétition - 1 | Autodétermination Attitude | Observation participante Journal de bord | <i>Indices présents dans l'Annexe-B, points A, B et C :</i> Plaisir, intérêt d'apprendre, satisfaction quant à l'acquisition de nouveaux savoirs, maîtrise de savoirs. Posture d'imitation, l'agir par obligation ou par récompense, crainte de représailles. Désintérêt. <i>Indices présents dans l'Annexe-C, points 1, 2 et 3 :</i> Savoirs, croyances, jugements. Sentiments, émotions (agréables, désagréables). Intention d'agir, disposition à réagir, tendance à l'action. |
| Présentation initiale | Apprentissages | Observation participante | <i>Indices présents dans l'Annexe-D, points 1 et 2 :</i> |

| | | | |
|------------------------|-------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | Notes de visionnement des vidéos | <p>Moyens corporels : Elle ou il utilise des attitudes, des gestes, des mimiques et des mouvements liés au personnage de la fable.</p> <p>Techniques vocales : Elle ou il utilise quelques techniques vocales liées au personnage : émission du son, projection, prononciation.</p> |
| Atelier de théâtre - 1 | Autodétermination | Observation participante Journal de bord | <p><i>Indices présents dans l'Annexe-B, points A, B et C :</i></p> <p>Plaisir, intérêt d'apprendre, satisfaction quant à l'acquisition de nouveaux savoirs, maîtrise de savoirs. Posture d'imitation, l'agir par obligation ou récompense, crainte de représailles. Désintérêt.</p> <p><i>Indices présents dans l'Annexe-C, points 1, 2 et 3 :</i></p> <p>Savoirs, croyances, jugements. Sentiments, émotions (agréables, désagréables). Intention d'agir, disposition à réagir, tendance à l'action.</p> |
| | Attitude | | |

| | | | |
|-----------------------------------------------|----------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Attitude | | <p><i>Indices présents dans l'Annexe-C, points 1, 2 et 3 :</i></p> <p>Savoirs, croyances, jugements. Sentiments, émotions (agréables, désagréables). Intention d'agir, disposition à réagir, tendance à l'action.</p> |
| Présentation finale | Apprentissages | <p>Observation participante</p> <p>Notes de visionnement des vidéos</p> | <p><i>Indices présents dans l'Annexe-D, points 1 et 2 :</i></p> <p>Moyens corporels : Elle ou il utilise des attitudes, des gestes, des mimiques et des mouvements liés au personnage de la fable.</p> <p>Techniques vocales : Elle ou il utilise quelques techniques vocales liées au personnage : émission du son, projection, prononciation.</p> |
| Après l'intervention pédagogique de l'artiste | Attitude | Questionnaire | <p><i>Indices présents dans l'Annexe-E, questions 1 et 2 :</i></p> <p>Appréciation de l'intervention pédagogique de l'artiste dans la classe (avec 5 types d'emojis, justification des réponses).</p> <p>Sentiment éprouvé à l'idée d'une</p> |

| | | | |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | suppression du cours d'art dramatique (avec 5 types d'emojis, justification des réponses). |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------|

Les items observés au long de toutes les étapes de notre intervention pédagogique ont été classifiés et examinés dans leur dynamique ce qui nous a permis de valider, pas à pas, les données de chaque étape précédente ou, au contraire, de les mettre en question et de nous distancier de certains bilans séquentiels quant aux résultats obtenus. Voyons par la suite de quelle manière les éléments d'analyse ont été traités avant de nous permettre de formuler des résultats et leur discussion.

3.6.1 Analyse des données sur l'autodétermination

La question à laquelle nous cherchions une réponse liée à cet item se libellait de la façon suivante : S'agit-il de la motivation autodéterminée, de la motivation extrinsèque, ou d'amotivation chez les participantes et les participants lors des différentes activités ?

Pour ce faire nous avons effectué la compilation des données à l'aide d'une grille d'observation d'autodétermination (Annexe B), document utilisé à plusieurs reprises pour classer les résultats, et notamment lors des étapes suivantes de notre intervention pédagogique :

Entrevues semi-dirigées

Séquence 1 – Répétition -1

Séquence 2 – Atelier - 1

Séquence 3 – Atelier - 2

Séquence 4 – Répétition générale

Les indices observables, dûment fixés à chaque étape et analysés selon le critère de fréquence du même indice par personne, ont été traités par triangulation grâce aux sources suivantes : entrevues semi-dirigées, observation participante, journal de bord. À l'aide du codage (indiquant des composantes d'une unité précise d'analyse) nous avons repéré et classé le matériel comme il suit : dans un premier temps, par rubrique (liée aux questions de recherche) ; dans un second temps, par catégorie (visant le regroupement des réponses semblables) ; dans un troisième temps, par pondération (permettant finalement la construction d'une hiérarchie d'indices associés à un item précis pour chaque personne participante).

3.6.2 Analyse des données sur l'attitude

La cueillette des données visant cet item a été réalisée lors de plusieurs étapes de notre intervention pédagogique avec, dans chacun des cas, une question spécifique, soit :

Séquence 1 - Démonstration de lecture animée : Quelle attitude les participantes et les participants démontrent-ils lors de la démonstration, par l'artiste, d'un exemple de lecture animée ?

Séquence 1 - Répétition -1 : Quelle attitude les participantes et les participants démontrent-ils lors de leur première répétition théâtrale liée à la lecture animée ?

Séquence 2 - Premier atelier : Quelle attitude les participantes et les participants démontrent-ils lors du premier atelier offert par l'artiste à l'école ?

Séquence 3 - Second atelier : Quelle attitude les participantes et les participants démontrent-ils lors du second atelier offert par l'artiste à l'école ?

Séquence 4 - Répétition générale : Quelle attitude les participantes et les participants démontrent-ils lors de leur répétition générale liée à la lecture animée ?

Le traitement des données issues de ces activités s'est effectué par le biais de l'Annexe C :

- Grille d'observation de l'attitude et ce, à partir des sources documentaires ayant servi à la collecte des données : l'observation participante, le journal de bord, le questionnaire.

Plus précisément, nous avons procédé au repérage et à la classification du matériel par codage d'après la méthode présentée précédemment, à quoi s'ajoute ici la confrontation des réponses au questionnaire avec les données des verbatims pour vérifier si l'attitude des personnes participantes a évolué et comment.

3.6.3 Analyse des données sur la progression des apprentissages

Nous souhaitons aussi, comme mentionné au chapitre de la problématique, observer si notre proposition de lecture animée pouvait apporter une plus-value aux apprentissages des élèves. Et comme le mot « progression » le dit, nous avons l'intention d'observer la dynamique des changements qualitatifs dans les apprentissages des personnes participantes relatifs à la matière enseignée. À ces fins, nous avons utilisé à deux reprises la grille d'analyse relative à la progression des apprentissages (Annexe D), document complété suite à l'analyse des vidéos (en référence à chaque participante ou participant), et qui visait des questions précises :

Séquence 1 - Présentation initiale : Est-ce que préalablement aux deux ateliers offerts par l'artiste la participante ou le participant applique les éléments suivants ?

Séquence 4 - Présentation finale : Est-ce que postérieurement aux deux ateliers offerts par l'artiste la participante ou le participant applique les éléments suivants ?

Les indices échelonnés sur quatre niveaux de maîtrise de divers aspects de la compétence *interpréter* (colonnes 2 - 5, Annexe-D) nous ont permis, par comparaison entre les deux séquences, de déterminer si oui ou non une progression des apprentissages a été notée, et aussi de mettre en lien les données de chaque personne participante avec les indices de son autodétermination et de son attitude, faits qui allaient nourrir et enrichir la discussion des résultats.

3.7 Éthique de la recherche

Compte tenu du fait que notre projet de recherche impliquait des êtres humains, il nous a fallu déposer une requête auprès du comité d'éthique de notre établissement d'enseignement supérieur, c'est-à-dire l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), en vue d'obtenir un certificat d'éthique. Cette obtention nous a été accordée en novembre 2019. Nous avons donc pris soin de respecter, à la lettre, l'ensemble des directives relatives à notre type de recherche. Un formulaire de consentement (Annexe F) a été remis aux parents et aux tuteurs et tutrices des enfants concernés et nous avons pris soin d'avoir toutes les autorisations nécessaires avant d'entamer notre expérience. À noter que quatre élèves de cette classe ne possédaient pas d'autorisations parentale. Dans le respect du protocole d'éthique, aucune entrevue ni observation n'ont été faites concernant ceux-ci.

Nous avons capté les entretiens avec le consentement des enfants et de leurs parents, à l'aide d'un enregistreur numérique. Ces échanges, intégrés dans un ordinateur et accessibles uniquement via un mot de passe, ont été retranscrits par nous-même, sous la forme d'un verbatim, à l'intérieur duquel les prénoms ont été anonymisés. Il est à noter que l'ensemble de notre matériel de recherche demeure dans notre ordinateur avec un code d'accès connu uniquement par la chercheuse. Ce matériel sera détruit cinq ans après la communication des résultats et ne fera jamais l'objet d'un partage. Dans le cas de la publication d'un article ou d'une diffusion des résultats de notre étude, nous nous engageons à respecter l'anonymat de l'établissement scolaire et celui des participantes et des participants. En ce qui a trait au questionnaire, les élèves y ont répondu sans y indiquer leur identité, tel que déjà précisé, après quoi, l'enseignante titulaire a inséré tous les exemplaires de ce questionnaire dans une enveloppe prévue à cet effet, et qu'elle a déposée, à notre attention, au secrétariat de l'école.

CHAPITRE IV

DÉROULEMENT ET RÉSULTATS

4.1 Présentation générale

Nous présentons à l'intérieur de ce chapitre, les différents résultats émanant des entrevues semi-dirigées, des captations vidéo, de l'observation participante, du journal de bord et du questionnaire. Ces divers outils de collecte de données nous ont permis de tracer un portrait de notre échantillon, de brosser un tableau quant aux retombées de notre intervention pédagogique sur les apprentissages visant la compétence *interpréter*, et de mettre en relief, en parallèle, les constats concernant l'autodétermination et les attitudes de participantes et de participants à l'égard de l'art dramatique/théâtre, aspects qui, comme le démontre la recherche, sont étroitement liés aux apprentissages scolaires.

Compte tenu de deux types de données obtenus, soit une série de données servant à l'organisation du processus, et une autre série servant à répondre aux questions de recherche, nous les présentons dans ce qui suit dans ce même ordre.

4.1.1 Caractéristiques de la population étudiée

Les caractéristiques de la population à l'étude concernaient dix-sept participantes et participants qui fréquentaient l'école Notre-Dame-de-Grâce de Rouyn-Noranda. Ils suivaient tous des cours d'art dramatique auprès d'une spécialiste formée en enseignement de la discipline à l'UQAM. Voici le tableau illustrant ces spécificités :

Tableau 2
Caractéristiques de la population étudiée

| | |
|---------------------|---------------------------------------------------|
| Moyenne d'âge | 9,6 ans |
| Nombre de filles | 10 |
| Nombre de garçons | 7 |
| Niveau de scolarité | 5 années de scolarité (incluant la maternelle) |

Quant au tableau suivant, il présente le nombre d'années d'expérience en dramatique des participantes et participants, données qui nous ont servi, tout comme celles inscrites au tableau précédent, à la composition des équipes :

Tableau 3
Nombre d'années d'expérience en art dramatique

| Expérience | Nombre d'élèves ayant participé aux entrevues semi-dirigées (2 élèves absents) |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 années d'expérience avec certitude | 5 |
| 4 années d'expérience sans certitude | 3 |
| 3 ou 4 années d'expérience | 1 |
| 3 années d'expérience avec certitude | 1 |
| 2 années d'expérience avec certitude | 1 |
| 1 année d'expérience avec certitude | 1 |
| Ne savent pas | 2 |
| Omission de poser la question | 1 |

Notons que ces informations n'influencent aucunement les résultats concernant nos questions de recherche, mais elles nous ont été indispensables lors du processus d'intervention pédagogique prévue par notre protocole de recherche.

4.1.2 Préférences en termes de personnages à interpréter

Dans l'objectif d'accommoder les élèves et de distribuer au mieux des rôles correspondant à leurs goûts et intérêts, nous avons recueilli des informations en termes de préférences particulières pour l'interprétation d'un personnage :

Tableau 4
Préférences en termes de personnages à interpréter

| Catégorie de personnage | Code de l'élève |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------|
| Animal ou monstre | A1, D4 |
| Clown | B2 |
| Humain (fille) | C3, E5, L12 |
| Peu importe | F6, G7, H8, i9, J10, K11, M13, O15 |
| Personnage du monde imaginaire (drôle, fantaisiste) | N14 |

4.1.3 Appréciation de la discipline art dramatique

Avec cette série de réponses, nous avons tenté d'avoir un aperçu de l'autodétermination et des attitudes des élèves avant notre intervention pédagogique en classe. Voici le tableau présentant les résultats :

Tableau 5
Appréciation de la discipline art dramatique

| <i>Si tu avais une note à donner à l'art dramatique sur dix, ce serait quoi la note que tu donnerais pour comment toi tu aimes ça l'art dramatique ? Pourquoi ?</i> | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| A1 | 7/10 |
| B2 | 5/10 |
| C3 | 9,5/10 |
| D4 | 8/10 |
| E5 | 9/10 |
| F6 | 9/10 |
| G7 | 10/10 |
| H8 | 10/10 |
| i9 | 10/10 |
| J10 | 10/10 |
| K11 | 9/10 |
| L12 | 10/10 |
| M13 | 10/10 |
| N14 | 10/10 |
| O15 | 7,5/10 |
| Total de la moyenne | 8,9/10 |

Ces données ont été confrontées avec les observations notées dans le journal de bord ainsi qu'avec les réponses au questionnaire ce qui nous a permis de les comparer et d'en tirer des conclusions sur les items étudiés : le niveau d'autodétermination des élèves et leurs attitudes.

Aussi, pour donner une vue d'ensemble permettant de conclure sur l'ambiance générale de la classe, nous avons pu établir une moyenne d'appréciation de l'art dramatique/théâtre pour le groupe et transposer celle-ci en pourcentage, résultat qui représente la note de 8,9 sur 10.

4.1.4 Séquence 1 (démonstration de lecture animée, répétition-1, présentation initiale)

À cette étape de notre intervention pédagogique, nous avons appliqué l'observation participante afin de constater :

- les attitudes (lors de la démonstration par l'artiste d'une lecture animée) ;
- l'autodétermination ou la non autodétermination et les attitudes (lors de la première répétition des élèves) ;
- le niveau initial des apprentissages des participantes et des participants en lien avec la compétence *interpréter des séquences dramatiques* (lors de la présentation initiale).

Voyons maintenant quel a été le déroulement et quels sont les résultats. Préalablement à la démonstration par l'artiste d'une lecture animée, l'enseignante spécialiste en enseignement de l'art dramatique délègue deux élèves avant l'arrivée des autres, afin qu'ils ramènent deux lutrins nécessaires à notre intervention pédagogique. Ceux-ci sont très coopérants et ils nous donnent un coup de main pour les installer.

Nous informons les élèves que six textes ont été sélectionnés en fonction de leurs préférences de jeu émises lors des entrevues ; que les six équipes sont constituées au hasard et que la communication de celles-ci sera faite après la diffusion d'un exemple de lecture animée. Donc, ce jour-là, tel que précisé précédemment, une démonstration par nos soins, de la lecture animée d'un extrait du conte *Un monstre dans la gorge* a ouvert la séance de notre expérience de terrain. Nous constatons quelques rires pendant la projection et un bon niveau d'écoute et de concentration, de l'ensemble des élèves.

Par la suite, nous communiquons les constitutions d'équipes : cinq équipes de trois et une équipe de deux. Les participantes et participants disposent de vingt minutes pour prendre connaissance du texte qui leur a été attribué et pour le répéter, segment qui correspond ici à la répétition - 1.

Les textes représentent une page et autour de cinq répliques pour chaque élève. Nous observons un très bon niveau de participation et une réelle autonomie dans le travail en équipe, à l'exception d'un garçon qui est rappelé à l'ordre par son enseignante.

Deux équipes ont l'autorisation, de leur enseignante, de travailler dans le corridor près de leur classe. Nous faisons le tour des équipes afin de vérifier s'ils ont des questions. Une seule participante nous interroge concernant une didascalie qui indique que : le personnage se parle à lui-même. Cette élève nous demande si elle peut la lire. Nous lui expliquons qu'il serait préférable qu'elle essaie de jouer cette indication du texte. Nous sentons, par son attitude, une volonté de bien réussir la lecture qui succédera à la courte répétition - 1.

Pour une des équipes, nous tenons le rôle de narratrice. À noter que les quatre élèves qui n'ont pas l'autorisation des parents pour participer à l'expérience discutent avec l'enseignante en art dramatique pendant que les équipes répètent. Ces quatre mêmes élèves regardent la vidéo et assistent aux présentations de leurs camarades afin de ne pas les faire sentir exclus.

En ce qui concerne les analyses des captations vidéo de la présentation initiale en utilisant l'Annexe D, au sujet des compétences inhérentes au langage dramatique (moyens corporels), celles-ci révèlent que : douze participantes ou participants n'appliquent pas de moyens corporels (F6 ; L12 ; i9 ; B2 ; C3 ; M13 ; D4 ; Y16 ; Z17 ; J10 ; G7 ; N14), tandis que cinq en appliquent partiellement (K11, O15, E5 ; H8 ; A1). Ces constats démontrent donc que la totalité des participantes ou des participants ne maîtrise pas cet élément de la compétence *interpréter* ou alors ne l'atteint que partiellement, au moment de la présentation initiale. Voici le tableau illustrant ces résultats :

Tableau 6
Observation moyens corporels – présentation initiale

| <u>PARTICIPANTS (17)</u> | <u>MOYENS CORPORELS - PRÉSENTATION INITIALE</u> |
|--------------------------|-------------------------------------------------|
| F6 : | Moyens corporels Non |
| L12 : | Moyens corporels Non |
| i9 : | Moyens corporels Non |
| K11 : | Moyens corporels Partiellement |
| B2 : | Moyens corporels Non |
| C3 : | Moyens corporels Non |
| O15 : | Moyens corporels Partiellement |
| M13 : | Moyens corporels Non |
| D4 : | Moyens corporels Non |
| Y16 : | Moyens corporels Non |
| Z17 : | Moyens corporels Non |
| J10 : | Moyens corporels Non |
| G7 : | Moyens corporels Non |
| E5 : | Moyens corporels Partiellement |
| H8 : | Moyens corporels Partiellement |
| A1 : | Moyens corporels Partiellement |
| N14 : | Moyens corporels Non |

Selon nos constats quant à l'analyse des techniques de jeu (techniques vocales), 88% de notre échantillon n'arrive pas à atteindre cet élément de la compétence *interpréter* ou ne la maîtrise que partiellement, lors de la présentation initiale. Il se trouve que huit participantes ou participants n'appliquent aucune technique vocale (F6; B2; O15; Y16; J10; G7; Z17; H8) comparativement à sept qui en appliquent partiellement (L12 ; i9 ; C3 ; M13 ; D4 ; E5 ;

A1). Deux filles appliquent suffisamment de techniques vocales (K11), ce qui représente 12% de la population à l'étude. Le tableau qui suit démontre les résultats :

Tableau 7

Observation techniques vocales – présentation initiale

| <u>PARTICIPANTS- PARTICIPANTES (17)</u> | <u>TECHNIQUES VOCALES - PRÉSENTATION INITIALE</u> |
|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| F6 : | Techniques vocales Non |
| L12 : | Techniques vocales Partiellement |
| i9 : | Techniques vocales Partiellement |
| K11 : | Techniques vocales Suffisamment |
| B2 | Techniques vocales Non |
| C3 : | Techniques vocales Partiellement |
| O15 | Techniques vocales Non |
| M13 : | Techniques vocales Partiellement |
| D4 : | Techniques vocales Partiellement |
| Y16 : | Techniques vocales Non |
| Z17 : | Techniques vocales Non |
| J10 : | Techniques vocales Non |
| G7 : | Techniques vocales Non |
| E5 : | Techniques vocales Partiellement |
| H8 : | Techniques vocales Non |
| A1 : | Techniques vocales Partiellement |
| N14 : | Techniques vocales Suffisamment |

À ce stade préliminaire de notre expérience, succède l'animation des deux ateliers de théâtre.

4.1.5 Séquence 2 et 3 (Atelier – 1/Atelier - 2)

L'observation participante a été employée lors des séquences 2 et 3, c'est-à-dire au moment des ateliers et dans l'optique de noter :

- les attitudes ;
- l'autodétermination ou la non autodétermination.

Notre journal de bord représente le principal outil de collecte de données utilisé conjointement aux Annexes B et C. Le déroulement de notre premier atelier, dont le contenu a été décrit précédemment, a eu lieu le 31 mai 2021, c'est-à-dire trois jours après la présentation initiale (séquence 1). La durée de cette intervention pédagogique est de cinquante minutes au lieu de soixante. Cela s'explique par le fait qu'en l'absence de l'enseignante en art dramatique, une suppléante arrive en accusant un retard de dix minutes. La non-présence de l'enseignante en art dramatique a une incidence quant au comportement d'une majorité d'élèves. Plusieurs d'entre eux sont très dissipés, ce qui rend la tenue de l'atelier plus difficile qu'escompté. Il nous faut les rappeler à l'ordre à quelques reprises puisque la suppléante réagit très peu. Dans l'ensemble, le taux de participation pour la première portion de l'atelier est significatif. Puis, une fois les consignes bien comprises et assimilées, un exercice d'échauffement physique ; un exercice de concentration et de travail de la mémoire puis trois exercices liés à la voix et à la diction connaissent un taux élevé de franche participation, et ce, pour la majorité de la population à l'étude. En contrepartie, nous observons un désintéressement à l'égard d'un exercice distinct d'échauffement physique où trois participantes et participants y mettent un faible effort. Cela représente autour de 18% des élèves. Aussi, bien qu'un exercice lié au travail vocal rencontre un bon taux d'implication, certains nous émettent avoir de la difficulté à faire vibrer leurs lèvres, d'autres nous disent être incapables d'exécuter cette action.

En dernière partie du premier atelier, une exploration s'effectue à partir de neuf répliques tirées de trois textes des participantes et participants, faute de temps pour explorer tous les textes lors de ce premier atelier. À cet effet, nous invitons les enfants, qui le souhaitent, à effectuer des propositions d'interprétation à partir de ces répliques, dans l'objectif de

soutenir leurs camarades. Ainsi, le rythme, la gestuelle, les mimiques, la voix, la prononciation, les émotions qui habitent les personnages, sont passés en revue ce jour-là, par le biais d'un travail collectif que nous suggérons. Il ressort de notre observation que cinq participantes et participants sur les dix-sept se montrent très dynamiques tout au long de cette portion de l'atelier.

La tenue du second atelier doit initialement se dérouler le 11 juin 2021, auprès de l'enseignante en art dramatique, mais cette journée décrétée finalement pédagogique, il nous faut solliciter une période auprès de l'enseignante titulaire, qui accepte de nous recevoir le 10 juin, pour une durée de soixante minutes.

En début du second atelier, une activité relative à un travail de concentration, d'écoute, de mémoire et de projection de la voix s'effectue, en cercle. La majorité des élèves prend plaisir à l'exécuter.

Ensuite, toujours placés en cercle, les participantes et participants réalisent une exploration à partir des huit répliques qui n'ont pas fait l'objet d'un tel exercice lors du précédent atelier. Au même titre que nous l'avions suggéré lors du premier atelier, les participantes et participants peuvent, s'ils le souhaitent, soutenir leurs acolytes quant à la façon d'interpréter tel ou tel personnage. Quatre, parmi les cinq élèves qui s'étaient montrés très impliqués lors de l'atelier précédent, font montre d'une implication égale. Le cinquième, bien qu'impliqué, démontre une légère réserve ce jour-là. Un autre participant, qui avait été plus discret lors de la dernière séance, se révèle plus actif. Nous observons que deux élèves, de la même équipe, ne tiennent pas compte des suggestions de leurs camarades au sujet de l'état de leur personnage ; état pourtant souligné dans le texte par des points d'exclamation ou par des mots écrits en majuscules.

Finalement, un des participants qui avait affirmé lors des entrevues semi-dirigées que l'art dramatique était sa matière préférée, ne démontre pas de constance quant à sa participation lors des jeux en groupe. Ce dernier nous paraît très influençable, et ce, en fonction du lieu où il se situe dans le cercle. Nous observons que lorsqu'il se place à côté d'un participant

qui nous a indiqué ne pas apprécier l'art dramatique (visiblement son ami) son taux de participation et de concentration diminué.

Pour la seconde partie de ce deuxième atelier, chaque équipe, dans différents espaces de jeu, explore le texte. Nous soutenons toutes les équipes dans l'exécution de cette lecture animée, par le biais d'une direction d'actrice et d'acteur, à l'exception d'une équipe, faute de temps. Cependant, nous signifions à ces élèves qu'un soutien leur sera proposé le jour de la présentation finale. D'autre part, deux garçons démontrent une implication moindre et nous n'observons aucun progrès dans leurs apprentissages ce jour-là.

4.1.6 Séquence 4 (répétition générale, présentation finale)

Cette séquence de notre expérience a permis la récolte de données relatives :

- à l'autodétermination ou la non autodétermination des participantes et des participants (lors de la seconde répétition)
- à leurs attitudes (lors de la seconde répétition)
- au niveau des apprentissages en lien avec la compétence *interpréter des séquences dramatiques* (lors de la présentation finale).

Toujours à l'aide de notre journal de bord et des grilles d'analyse (Annexes B, C et D), nous recueillons différentes données.

Le jour de la présentation finale et préalablement à celle-ci, nous accordons quinze minutes de préparation à chaque équipe et une répétition générale (soit une plage de 35 minutes au total). De plus, nous offrons notre appui aux élèves que nous n'avions pas pu soutenir lors du précédent atelier. Toutefois, un des membres de cette équipe refuse cette aide en estimant que ce coup de pouce ne lui apparaît pas nécessaire. L'ensemble des participantes et participants fait montre d'une meilleure maîtrise de l'autodiscipline lors du travail en équipe restreinte. En effet, les élèves ne sont pas apparus dissipés, contrairement aux activités réalisées en grand groupe. Ils font également preuve d'une réelle autonomie, qui

s'explique possiblement par la présence, à la fois, de leur enseignante en art dramatique et de leur enseignante titulaire.

Avant le début de la répétition générale, l'enseignante en art dramatique insiste sur l'importance d'être à l'écoute des camarades qui offrent une prestation et sur celle d'apporter, le cas échéant, des commentaires constructifs après les présentations. Elle pose la question suivante à ses élèves : comment on se sent quand quelqu'un parle pendant notre présentation ou regarde ailleurs que là où l'action se déroule? La moitié des élèves lève la main afin de répondre. Par le biais de leur réponse, deux élèves, à qui l'enseignante accorde la parole, démontrent leur maîtrise des consignes relatives à l'écoute et au respect d'autrui.

Ce jour-là, il s'avère que le fait d'être filmés inhibe les élèves. À l'évidence, lors des ateliers et de la répétition générale, nous observons que certains enfants maîtrisent les compétences visées, mais que ceux-ci ne sont pas en mesure de le démontrer lors de la présentation finale filmée. La peur du ridicule ou le manque de confiance en soi, additionné d'un stress, perturbent assurément l'actrice ou l'acteur apprenti qui ne peut offrir le meilleur de lui-même.

Pour la dernière portion de la séquence 4 (présentation finale), voici les résultats de nos observations réalisées à l'aide de la grille d'analyse relative à la progression des apprentissages (Annexe D) :

Tableau 8
Observation moyens corporels – présentation finale

| <u>PARTICIPANTS (17)</u> | <u>MOYENS CORPORELS - PRÉSENTATION FINALE</u> |
|---------------------------------|------------------------------------------------------|
| F6 : | Moyens corporels Non |
| L12 : | Moyens corporels Non |
| i9 : | Moyens corporels Partiellement |
| K11 : | Moyens corporels Suffisamment |
| | |

| | |
|--------------|-------------------------|
| B2 | Moyens corporels |
| | Partiellement |
| C3 : | Moyens corporels |
| | Partiellement |
| O15 | Moyens corporels |
| | Partiellement |
| M13 : | Moyens corporels |
| | Suffisamment |
| D4 : | Moyens corporels |
| | Non |
| Y16 : | Moyens corporels |
| | Partiellement |
| Z17 : | Moyens corporels |
| | Partiellement |
| J10 : | Moyens corporels |
| | Partiellement |
| G7 : | Moyens corporels |
| | Non |
| E5 : | Moyens corporels |
| | Suffisamment |
| H8 : | Moyens corporels |
| | Partiellement |
| A1 : | Moyens corporels |
| | Partiellement |
| N14 : | Moyens corporels |
| | Partiellement |

En termes de compétences inhérentes au langage dramatique (moyens corporels), l'analyse de la présentation finale démontre une progression chez dix participantes et participants sur dix-sept, ce qui signifie 59%. Ainsi nous observons les résultats suivants : sept d'entre eux appliquent partiellement des moyens corporels lors de la présentation finale comparativement à la présentation initiale où ils n'en avaient appliqué aucuns (i9 ; B2 ; C3 ; Y16 ; Z17 ; J10 ; N14). Deux d'entre eux en appliquent suffisamment alors qu'ils n'en avaient appliqué que partiellement, lors de la présentation initiale : (K11, E5). Une participante applique suffisamment de moyens corporels alors qu'elle n'en avait appliqué aucuns lors de la présentation initiale (M13).

Nous observons une constance chez trois participantes et participants qui appliquent partiellement des moyens corporels tant lors de la présentation initiale que lors de la présentation finale (O15, H8 ; A1). Ceci représente 18 %.

Finalement, nous n'observons aucune application de moyens corporels chez quatre participantes et participants lors de la présentation finale, tout comme cela fut le cas lors de la présentation initiale (F6 ; L12 ; D4 ; G7), ce qui représente 23 % de la population étudiée.

En ce qui a trait aux analyses inhérentes aux techniques de jeu (techniques vocales) et faites également à partir de l'Annexe D, celles-ci indiquent que neuf participantes et participants sur dix-sept démontrent une progression à l'égard de cette compétence (53 %). Parmi ceux-ci, nous notons que deux n'appliquent pas de techniques vocales lors de la présentation initiale et en appliquent partiellement lors de la présentation finale (F6 ; H8). Cinq parmi eux appliquent partiellement des techniques vocales lors de la présentation initiale et en appliquent suffisamment lors de la présentation finale (L12 ; i9 ; M13 ; D4 ; E5). Deux participantes n'appliquent pas de techniques vocales, lors de la présentation initiale et en appliquent suffisamment lors de la présentation finale (Y16 ; J10), celles-ci démontrant ainsi une importante progression.

Nous n'observons aucune progression chez six participantes et participants (35 %). Parmi eux, nous notons que deux appliquent partiellement des techniques vocales tant lors de la présentation initiale que lors de la présentation finale (C3 ; A1). Quatre autres parmi ce nombre n'appliquent pas de techniques vocales, tant lors de la présentation initiale que lors de la présentation finale (B2 ; O15 ; Z17 ; G7).

Une participante applique suffisamment de techniques vocales (6 %), comme cela fut le cas lors de sa présentation initiale (K11).

En dernier lieu, nous observons une régression chez une participante (6 %), qui applique suffisamment de techniques vocales lors de la présentation initiale mais qui les utilise partiellement lors de la présentation finale (N14). En résumé, une majorité d'élèves démontre qu'elle maîtrise partiellement ou suffisamment cet élément de la compétence *interpréter des séquences dramatiques* lors de l'étape de la présentation finale, tel que le démontre le tableau suivant :

Tableau 9
Observation techniques vocales – présentation finale

| <u>PARTICIPANTS (17)</u> | <u>TECHNIQUES VOCALES - PRÉSENTATION FINALE</u> |
|--------------------------|-------------------------------------------------|
| | |
| F6 : | Techniques vocales Partiellement |
| L12 : | Techniques vocales Suffisamment |
| i9 : | Techniques vocales Suffisamment |
| K11 : | Techniques vocales Suffisamment |
| B2 | Techniques vocales Non |
| C3 : | Techniques vocales Partiellement |
| O15 | Techniques vocales Non |
| M13 : | Techniques vocales Suffisamment |
| D4 : | Techniques vocales Suffisamment |
| Y16 | Techniques vocales Suffisamment |
| Z17 : | Techniques vocales Non |
| J10 : | Techniques vocales Suffisamment |
| G7 : | Techniques vocales Non |
| E5 : | Techniques vocales Suffisamment |
| H8 : | Techniques vocales Partiellement |
| A1 : | Techniques vocales Partiellement |
| N14 : | Techniques vocales Partiellement |

4.1.7 Questionnaire

Ce questionnaire (Annexe E) nous a permis d'enrichir nos données visant l'attitude chez les élèves. Ainsi, selon les réponses à la première question *Comment as-tu trouvé cette*

expérience avec une artiste dans ta classe ? nous notons qu'un faible pourcentage (12%) de participantes et de participants n'apprécie pas l'expérience en art dramatique que nous avons menée au sein de leur établissement scolaire (deux sur dix-sept). Une ou un de ces deux élèves signifie : « Ce n'est pas mon truc » et inscrit qu'elle ou qu'il serait content s'il n'y avait plus de cours d'art dramatique à son école. La deuxième ou le deuxième élève indique, comme réponse à la première question, qu'elle ou qu'il « n'aime pas parler devant la classe » et que cela ne lui ferait rien si jamais il n'y avait plus de cours d'art dramatique à son école.

Aussi, 35% des répondantes et répondants (six sur dix-sept) indiquent avoir moyennement apprécié cette expérience auprès d'une artiste dans leur classe, et ce, pour des raisons qui divergent. Une ou un ne donne pas de justification à sa première réponse, mais indique à la deuxième question *Comment te sentirais-tu s'il n'y avait plus de cours d'art dramatique à ton école ?* qu'elle ou qu'il serait triste parce qu'elle ou qu'il aime son professeur. Une autre personne spécifie qu'il ne s'agit pas de l'activité qu'elle a préférée dans le cadre de son cours d'art dramatique, mais qu'elle serait triste de ne plus avoir de cours relié à cette discipline. Un autre élève écrit avoir aimé l'expérience mais souligne sa gêne : « J'ai aimé mais je suis gêné », tout en indiquant à la seconde question que cela ne lui ferait rien s'il n'y avait plus d'art dramatique à son école : « Je ne suis pas une personne qui aime l'art dramatique ». Une autre participante ou un autre participant exprime sa crainte quant au fait de commettre des erreurs lors des enregistrements vidéo, et que, ces erreurs soient conservées : « C'était pas vraiment agréable parce que j'avais peur que si je fais une erreur sur caméra ils vont le garder dans le vidéo ». Cette répondante ou ce répondant ne semble pas avoir bien compris la raison de notre présence, bien que cela ait été clairement expliqué lors de notre premier atelier. Par contre, elle ou il répond qu'il serait triste concernant la question relative à son sentiment en cas d'abolition du cours d'art dramatique. Elle ou il justifie sa réponse en indiquant : « J'adore l'art dramatique, ça me fait exprimer mes vraies pensées. Je ne sais pas quoi faire sans l'art ». Une ou un autre élève écrit comme réponse à la première question : « J'ai pas aimé quand il fallait le lire à tout le monde ». Cet énoncé révèle un désagrément à s'exprimer devant un groupe. De plus, à la lecture de sa réponse à la seconde question, nous constatons un désintéressement de sa part pour la discipline,

puisqu'elle ou qu'il indique : « Parce que j'aime pas vraiment l'art dramatique. Ce n'est pas dans mes cours favoris ». Finalement, la sixième participante ou participant indique comme réponse à la question un : « Parce que c'est pas vraiment mon genre ». Selon sa réponse, il n'est pas clair si celle-ci est en lien avec l'expérience que nous avons menée ou s'il s'agit de l'art dramatique en général. Toutefois, en analysant sa justification à la seconde question, nous observons un manque d'intérêt pour l'art dramatique, puisque la participante ou le participant répond que cela ne lui ferait rien s'il n'y avait plus de cours d'art dramatique à son école. Elle ou il inscrit : « Parce que j'aime moyen et je n'aime pas vraiment ça ».

En ce qui a trait au nombre de répondantes ou de répondants ayant inscrit avoir beaucoup aimé l'expérience avec une artiste dans la classe, il correspond à quatre. Une élève ou un élève justifie la réponse à la première question par le fait qu'elle ou qu'il aime notamment acquérir de nouvelles connaissances. Une seconde ou un second écrit qu'elle ou qu'il apprécie jouer des personnages et sortir de la routine. La troisième ou le troisième ainsi que la ou le quatrième font mention du plaisir éprouvé. Ces quatre élèves mentionnent qu'elles ou qu'ils seraient tristes d'être privés du cours d'art dramatique. Un ou une d'entre eux justifie sa réponse par le fait que l'art dramatique représente une de ses matières préférées. La deuxième ou le deuxième répond sensiblement la même chose en indiquant : « J'aime beaucoup l'art dramatique ». La troisième ou le troisième souligne qu'il s'agit d'une de ses passions. En ce qui a trait à la quatrième répondante ou au quatrième répondant, elle ou il stipule qu'elle ou qu'il apprécie travailler en équipe et qu'elle ou qu'il ne sait pas à quoi pourrait ressembler un cours sans ce genre de dynamique de classe.

Comme dernier constat, nous relevons que cinq participantes ou participants indiquent avoir adoré l'expérience pour des raisons variant entre le fait de raffoler de l'art dramatique ; aimer incarner un personnage et changer sa voix ; apprécier de participer à des activités ludiques ; faire des progrès, se sentir comme une vedette. Sur ces cinq répondantes ou répondants, quatre d'entre eux expriment de la tristesse à l'idée de ne plus avoir de cours d'art dramatique au sein de leur établissement scolaire. Une première répondante ou un premier répondant ne donne aucune justification à sa réponse tandis qu'une seconde ou un

second l'explique en soulignant la grande gentillesse de son enseignante en art dramatique. Elle ou il ajoute également que cette discipline artistique fait partie de lui. La troisième répondante ou le troisième répondant inscrit adorer l'art dramatique et apprécier plus particulièrement : « faire des pièces de théâtre ». Apparemment, ne plus avoir la possibilité d'en faire la rendrait ou le rendrait triste. La quatrième participante ou le quatrième participant stipule que l'art dramatique est ce qu'il : « aime le plus faire à l'école ». Quant à la cinquième élève ou le cinquième élève, il exprime un sentiment de colère à l'idée de ne plus suivre de cours d'art dramatique parce qu'il s'agit là de sa matière préférée.

Globalement, un peu plus de la moitié des participantes et des participants (53 %) souligne avoir franchement apprécié notre intervention pédagogique auprès d'eux. Aussi, selon la compilation des résultats concernant la question : *Comment te sentiras-tu s'il n'y avait plus de cours d'art dramatique à ton école ?* il en résulte que 70 % des répondantes et des répondants (12 sur 17) démontrent un désagrément (tristesse ou colère) à l'idée de ne plus bénéficier de cours d'art dramatique à l'école. En contrepartie, 24 % des répondantes ou des répondants (4 sur 17) démontrent de l'indifférence et 6 % du contentement (1 sur 17) au fait de ne plus disposer de cours d'art dramatique au sein de leur établissement scolaire.

CHAPITRE V

DISCUSSION, LIMITES ET PERSPECTIVES

5.1 Discussion

Ce chapitre consacré à la discussion fait état de divers résultats et observations qui retiennent particulièrement notre attention du point de vue de nos questions de recherche et des objectifs de cette étude. Par l'entremise de cette portion du texte, nous entendons interpréter, au regard des données récoltées, différents constats et incidences (positifs ou négatifs) quant aux types de motivation et les attitudes de la population étudiée à l'égard de l'art dramatique. Outre la description de notre intervention pédagogique en classe en

tant qu'artiste nous mettons en évidence les répercussions de notre proposition d'ateliers de lecture animée sur les apprentissages disciplinaires chez les élèves.

5.1.1. L'art dramatique, facteur d'autodétermination ou d'activation ?

Cette dimension de notre étude a été analysée à la suite des traitements des données recueillies (entrevues, répétition - 1, ateliers 1 et 2, répétition générale). Le bilan obtenu nous fournit des éléments de réflexion quant au niveau de l'autodétermination en lien avec l'art dramatique. Pour ce faire, en amorce de notre intervention pédagogique en milieu scolaire, nous jugeons opportun d'interviewer individuellement les participantes et les participants en utilisant spécifiquement une question portant sur l'appréciation, par les élèves, de l'art dramatique, tel qu'évoqué préalablement. Cet item constituait ainsi une façon d'étudier les types de motivation. Les deux ateliers représentaient également des moyens à cette fin.

En nous appuyant sur la moyenne de 8,9/10 attribuée par la quinzaine d'élèves, lors des entrevues semi-dirigées, en ce qui a trait à la valeur qu'ils accordent à l'art dramatique et à la justification qui s'y rattache, il appert qu'une majorité d'entre eux démontre un réel engouement à l'endroit de cette discipline. Les énoncés suivants le prouvent : « Neuf sur dix. Moi, j'aime vraiment beaucoup l'art dramatique » ; « Mille sur mille. C'est ma matière préférée » ; « Dix sur dix, c'est une de mes matières préférées » ; « Neuf et demi sur dix. J'aime bien ça l'art dramatique » ; « Cent sur dix parce que j'adore l'art dramatique » ; « Dix sur dix. J'aime vraiment ça » ; « Oui, j'aime vraiment ça » ! Selon notre analyse, le taux remarquable d'élèves montrant de réelles affinités à l'égard de l'art dramatique/théâtre corrobore l'idée qu'un intérêt marqué pour une activité renforce l'autodétermination. Selon Fenouillet (1998) qui s'appuie sur les travaux de Deci (1975), l'intérêt représente une des modalités essentielles à l'apparition d'une motivation intrinsèque. Nous sommes donc en mesure d'avancer qu'un niveau de motivation intrinsèque est déjà bien ancré chez la plupart des participantes et des participants lors de cette étape de notre intervention pédagogique.

Nous jugeons opportun d'ajouter ici une conversation tenue avec un des participants lors de notre première venue dans la classe, c'est-à-dire à la suite de la présentation initiale. Cet élève, qui a accordé la note de dix sur dix à l'art dramatique au cours de l'entrevue semi-dirigée, vient nous demander si nous sommes une vedette. Cette question nous fait sourire et nous lui répondons que nous ne sommes pas une vedette, mais une artiste. Il nous indique sa grande satisfaction à l'égard de notre participation, à titre de narratrice, au sein de son équipe. Il nous dit également connaître nos livres puisqu'il les a à la maison.

Il s'agit ici à notre avis de ce qu'affirme Beauchamp : « les enfants aiment ces jeux d'imitation » et ils ont tendance à calquer « ce qu'ils voient, que ce soit à la télévision, dans la rue, dans leur famille ou à l'école » (Beauchamp, 1997, p. 201) ; vu notre position et notre intervention pédagogique à l'école, particulièrement lors de notre démonstration d'une lecture animée et aussi au moment des ateliers — où nous agissions comme observatrice participante — l'élève nous perçoit telle un modèle ce qui correspond également à la motivation intrinsèque.

Aussi, il nous demande s'il est possible de nous trouver sur Internet en inscrivant notre nom au clavier de sa tablette électronique. Ce à quoi nous répondons oui, qu'il peut se rendre au www.louiselavictoire.com ; sur Facebook ou sur notre chaîne YouTube. Nous insérons ici un extrait de l'entrevue réalisée auprès de cet enfant :

(LL) Puis toi, ton expérience en art dramatique c'est quoi ? Ça fait combien d'années que tu en fais de l'art dramatique ?

(H8) Euh, ben... Je crois depuis la première année que j'en fais. Mais euh, chez moi c'est sûr que j'en fais un peu, vu que je trouve ça cool... Je suis un peu passionné avec l'art dramatique.

(LL) Ah, OK. En dehors de l'école, t'en fais aussi ?

(H8) : C'est ça. Des fois je fais des genres de marionnettes. Ces affaires-là, là.

Au vu de cet extrait, nous nous interrogeons quant à la portée de ces échanges sur l'apprenante ou l'apprenant. Nos interventions pédagogiques et nos interactions auprès des élèves peuvent-elles favoriser l'émergence d'une motivation intrinsèque ou son maintien ?

Les résultats obtenus nous mènent vers l'affirmative, puisque la tenue des deux ateliers représente à l'avenant un outil pour observer la manifestation d'une motivation autodéterminée, et ce, compte tenu du haut taux de participation relevé pour la majorité des exercices proposés.

Également, il nous est clairement apparu que nos interventions pédagogiques ont favorisé, chez au moins cinq participantes et participants, la motivation inhérente à l'accomplissement : satisfaction ressentie au moment de l'accomplissement d'une tâche, d'une prestation... (Villiers, 2016-2017). De ce fait, nous sommes à même d'indiquer des résultats concluants en matière de motivation intrinsèque, sans toutefois avancer que ce fait émerge uniquement de nos actions. Effectivement, cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignante spécialisée en enseignement de l'art dramatique, déjà en fonction au sein de l'école, a précédemment établi des conditions favorisant un climat motivationnel positif chez une majorité de ses élèves. Nous avançons cette hypothèse après avoir observé une réelle autonomie chez les participantes et participants, et ce, lors des répétitions en petits groupes, avant la présentation initiale et finale. Selon Deci, La Guardia, Moller, Scheiner et Ryan (2006), cités par Villiers (2016-2017), une enseignante ou un enseignant, qui soutient l'autonomie chez ses élèves, encourage le développement de la motivation autodéterminée. Les impacts qui en découlent sont multiples : « compétences élevées, émotions positives, haute estime de soi, meilleure compréhension, persévérance dans les études et développement de la créativité » (p. 9).

Nonobstant ces constats, nous soulignons des indices laissant apparaître une motivation extrinsèque qui se situe à l'échelle de la non autodétermination. Nous l'associons à une « régulation externe » signifiant que la participante ou le participant prend part à une activité, d'abord « pour répondre à une demande ou à une pression sociale, pour obtenir un privilège ou encore pour éviter une sanction ou tout autre désagrément » (Deci, Ryan, 2000, cité dans Rouxel 2015, p. 39). Ce type de motivation se constate chez trois des élèves, à l'intérieur des entrevues semi-dirigées, puisqu'en établissant la moyenne de la note appréciative qu'ils allouent à l'art dramatique — un cours qui leur est imposé — nous arrivons à un total de 6,5/10. Ce chiffre marque un désintérêt et représente un résultat bien

en deçà de la pondération générale du groupe, qui elle, se situe à 8,9/10. De la même façon, nous remarquons, au moment des ateliers, l'équivalent de ce phénomène pour deux d'entre eux qui démontrent par ailleurs, par intermittence, un décrochage lors des répétitions consacrées à la présentation initiale et finale; ce qui concorde avec le concept d'amotivation indiquant que l'élève évite de s'engager (Deci, Ryan, 2000).

Toutes ces données nous permettent ainsi d'affirmer que l'art dramatique signifie majoritairement un facteur de motivation intrinsèque chez plusieurs élèves plutôt que celui d'une motivation extrinsèque ou celui d'une amotivation. Nous ajoutons qu'une stabilité se remarque tout au long de notre processus, et ce, chez l'ensemble des participantes et des participants, à l'exception d'une ou d'un d'entre eux, qui a démontré une progression d'autodétermination en passant d'une motivation extrinsèque lors des entrevues semi dirigées à une motivation intrinsèque lors de la répétition 1, de la présentation initiale, de l'atelier 2 et lors de la présentation finale. À noter que cette participante ou ce participant présente un trouble d'ordre neurologique, ce qui explique, selon nous, de tels résultats chez elle ou chez lui.

5.1.2 Les répercussions en matière d'attitude

En tenant compte de notre objectif visant à étudier à quel niveau se situe les attitudes des participantes et des participants à l'égard de l'art dramatique/théâtre, certains éléments s'avèrent observables au cours de notre démonstration d'une lecture animée, lors des répétitions des séquences 1 et 4 (qui précèdent la présentation finale et initiale), durant les ateliers puis par le biais du questionnaire. Aussi, nous avons pu établir des liens avec l'attitude d'une participante ou d'un participant, rétrospectivement aux entrevues semi-dirigées. Il s'est avéré que cette personne, qui avait attribué une note d'appréciation de 5 sur 10 à l'art dramatique, a démontré un comportement plus réfractaire, coïncidant avec la sphère conative. Ce cas particulier ne relève donc pas du hasard, puisque nous avons constaté à travers celui-ci une disposition à réagir de manière négative en répondant « défavorablement à un objet, à une personne, à une institution, ou à un événement » (Ajzen, 2005, cité dans Elwakil et *al.*, 2020, p. 20).

Cela dit, le fait le plus significatif se remarque lors de la tenue du second atelier que nous avons offert en présence de l'enseignante titulaire et pour lequel nous y trouvons une résonance avec les énoncés de Potvin et Rousseau (1993) concernant le concept d'attitude et plus particulièrement celui qui se rattache à l'aspect affectif et conatif. Ces chercheurs avancent que, ressentie comme une réaction émotive et changeante en fonction du contexte, l'attitude permet de construire chez l'individu une tendance de rapprochement ou de rejet face à un objet/personne/phénomène/activité.

Ainsi, en présence de leur enseignante titulaire, nous notons que le niveau de concentration et d'écoute est supérieur à l'atelier précédent. Les participantes et les participants se comportent différemment (mieux) qu'avec la suppléante. Cette attitude coïncide avec celle observée lors des activités réalisées préalablement à la présentation initiale et finale, c'est-à-dire en présence de leur enseignante en art dramatique. Les élèves connaissent visiblement les conséquences d'un comportement pouvant attirer des privilèges ou des réprimandes de la part de leurs enseignantes habituelles ou réagissent de façon négative en l'absence de celles-ci : [...] « l'attitude serait une disposition intérieure d'une personne (l'élève) qui se traduit par des réactions émotives qui sont apprises, puis ressenties chaque fois que cette personne (l'élève) est en présence de l'autre (l'enseignant) ; ces réactions émotives la portent à s'approcher d'elle (à lui être favorable) ou à s'en éloigner (à lui être défavorable) » (Rousseau et Potvin, 1993, p. 747).

En ce qui a trait à la relation artiste/élève — celle qui en somme nous concerne — nous soulignons que la majorité de la population étudiée, certains à des degrés plus élevés que d'autres, a démontré une attitude positive à notre endroit, à l'exception de trois élèves. Tel que souligné précédemment, une ou un d'entre eux nous signifie une forme de rejet en refusant notre appui lors de la répétition précédant la présentation finale, et ce, bien qu'elle ou qu'il démontre un grand intérêt pour la discipline. Nous y voyons donc une corrélation avec les écrits de Rousseau et Potvin (1993) cités plus haut. Aussi, deux participantes ou deux participants énoncent, par le biais du questionnaire, ne pas avoir apprécié leur expérience auprès de nous.

Enfin, nous constatons une certaine lassitude chez une jeune fille lors de la présentation finale, ce qui fait en sorte que, malgré sa grande maîtrise de différentes compétences en art dramatique et la présence constante d'une motivation intrinsèque chez elle, cette élève n'utilise pas son plein potentiel, en raison de son attitude.

Tout compte fait, en découvrant les résultats récoltés à l'intérieur du questionnaire, nous pouvons avancer que notre présence démontre un effet favorable, puisque plus de la moitié des élèves indique avoir beaucoup aimé ou adoré l'intervention pédagogique d'une artiste dans la classe. D'ailleurs, plusieurs commentaires en témoignent : « Parce que j'ai aimé apprendre de nouvelles choses avec Louise » ; « Parce que j'aime bien jouer des personnages et ne pas tout le temps répéter les mêmes activités » ; « On s'amuse bien » ; « Parce qu'on fait des blagues et on rit, on s'amuse » ; « Parce que j'adore l'art dramatique et que c'était une occasion spéciale » ; « Parce que me mettre dans un personnage et changer ma voix c'était cool » ; « Parce que j'ai adoré faire les ateliers pour m'améliorer. Mais je ne suis pas trop à l'aise de parler devant les autres » ; « Parce que j'ai beaucoup aimé les activités que nous avons faites » ; « Je me sentais comme une star ». Quant à la compilation des réponses à la question inscrite dans le questionnaire *Comment te sentiras-tu s'il n'y avait plus de cours d'art dramatique à ton école ?* celle-ci démontre, sans contredit, la présence d'un sentiment de tristesse ou de colère à l'idée de ne plus bénéficier de cours d'art dramatique, et ce, chez une majorité d'élèves (70 %). Selon notre interprétation, un tel résultat s'explique par le fait que l'élève voit dans cette discipline une source de plaisir liée au jeu, activité primordiale chez l'enfant. Nous comprenons aussi que plusieurs élèves éprouvent un sentiment d'attachement envers leur enseignante spécialiste. L'idée d'être privé d'une telle relation, tout comme celle de ne plus suivre de cours d'art dramatique, suscitent des émotions désagréables et constituent ici un indice indubitablement observable (Annexe C/composante affective).

5.1.3 Les retombées de l'intervention pédagogique de l'artiste sur les apprentissages

Notre proposition d'ateliers de théâtre en lien avec la lecture animée revêt un des aspects marquants de notre recherche : nous souhaitons évaluer l'application de certains éléments

du langage dramatique (moyens corporels) et de techniques de jeu (techniques vocales) afin de constater si notre proposition s'avère profitable pour la progression des apprentissages des participants et participantes à notre expérience. De ce fait, le bilan qui s'appuie sur nos grilles d'analyse (Annexe D) révèle que notre intervention pédagogique représente des répercussions positives et significatives.

À titre d'exemple, par nos actions d'encouragement, certains apprentissages nous sont apparus comme déjà acquis chez cinq élèves : ceux-ci formulaient des propositions d'accent russe, espagnol, italien, anglais, en démontrant une réelle maîtrise des deux éléments visés par notre recherche. Ces participantes et participants y allaient de propositions touchant essentiellement la gestuelle (chien, chat) et les émotions. Ils ont également, tel que nous leur avons conseillé, amené des suggestions se rattachant à une prononciation spécifique (un accent) correspondant à un personnage de diseuse de bonne aventure (présent à l'intérieur d'un des textes). De plus, un traçage des données concernant précisément ces personnes montre qu'il s'agit de ceux-là mêmes qui ont accordé une note de 9 ou de 10 sur 10 à l'art dramatique. Une corrélation peut donc être faite entre la maîtrise des apprentissages chez eux et le type de motivation observé lors de ces séquences (Annexe B, plaisir, satisfaction quant à la maîtrise des savoirs). « L'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action [...] » (Deci et Ryan, 1985).

Une progression des apprentissages a aussi été constatée lors de la répétition générale, nous observons que la majorité des équipes réussit à se surpasser, tant en ce qui a trait au langage dramatique (moyens corporels) qu'à deux éléments des techniques vocales liées au personnage : émission du son et prononciation.

Aussi, en référence à la tenue de la présentation finale, nous retranscrivons ici le témoignage, par écrit, reçu de la part de l'enseignante en art dramatique. Cette courte missive relate son étonnement à l'égard de deux de ses élèves : « Louise, je prends le temps de t'écrire ! Oui, j'ai vu des belles surprises. Surtout i9 ! J'ai été vraiment ébahie. Il y a aussi A1, malgré son comportement réfractaire, il y est allé et était super bon ». Nous rapportons également le témoignage verbal de l'enseignante titulaire qui nous a relaté avoir

constaté une amélioration chez une élève très timide, et ce, lors de la lecture du texte, au moment de la présentation finale : « Elle parlait plus fort que d’habitude ».

Ces propos vont dans le même sens que nos observations quant à l’efficacité des ateliers proposés sur la capacité des élèves à maîtriser/améliorer la compétence *interpréter des séquences dramatiques* : la progression des apprentissages entre la présentation initiale, les deux ateliers et la présentation finale est réelle ; le niveau des compétences disciplinaires a été constaté chez un plus grand nombre d’élèves que nous avions préalablement établies. Comment s’expliquent ces résultats ?

Premièrement, au regard des résultats observés quant à leur attitude et leur autodétermination, et ce, dès les prémices de notre intervention, nous constatons que les élèves démontrent, pour la plupart, un accueil chaleureux. Ceux-ci étaient donc apparemment bien disposés à recevoir nos enseignements en tant que personne extérieure à l’école, et plus précisément, une ressource du milieu artistique pouvant apporter de la nouveauté. Fenouillet (1998) relève dans ses travaux que : « La motivation intrinsèque à la connaissance se retrouve dans les situations où l’individu est guidé par le plaisir de la découverte de nouvelles connaissances, la curiosité ou l’exploration d’éléments nouveaux » (p. 6). Nous pensons aussi que les effets de notre présence en classe ont sans doute été augmentés par le fait que l’enseignante spécialiste nous a présentée comme ayant été l’une de ses mentores, ce qui a prédisposé les participantes et les participants à une attitude bienveillante à notre égard.

Deuxièmement, nous avons tenu compte du rapport de confiance qui devait s’établir entre l’artiste et l’élève puisque, dans un esprit d’échanges, nous prônons la réunion de l’artiste et de l’apprenante ou de l’apprenant dans un lieu où chacun est susceptible d’y trouver son compte. De ce fait, pour la majorité des élèves notre intervention a été valorisante, ce qui porte à croire qu’effectivement ce fut pour plusieurs d’entre eux « un événement » (Simard, 2021), et probablement une rencontre unique dans leur scolarité, rencontre qui les a marqués et les a amenés à une plus grande ouverture quant à la discipline enseignée.

Enfin, cette ambiance générale tout au long de notre recherche de terrain a porté ses fruits : les données montrent un bon niveau dans la progression des apprentissages disciplinaires selon les indices de la compétence visée par cette expérimentation soit la compétence *interpréter des séquences dramatiques*.

Est-ce que notre intervention a influencé la motivation et les attitudes des participantes et des participants à l'égard de l'art dramatique/théâtre ? Est-ce que nos propositions de situations d'apprentissages différaient des enseignements habituels, amenant ainsi des retombées bénéfiques au niveau de l'acquisition de nouveaux savoirs ?

Les résultats obtenus nous permettent de l'affirmer, ainsi que de conclure que, pour augmenter les bénéfices de l'art dramatique/théâtre auprès des élèves, le milieu scolaire devrait, dans une perspective de « partenariat-école-communauté » (Lemonchois, 2016, p. 2), faire appel à des artistes pour des projets conjoints qui — comme notre projet l'a démontré — s'avèrent d'une réelle efficacité quant au développement des compétences prévues par le PFÉQ.

Pour finir, nous aimerions revenir sur la notion de « lecture animée » qui est, à notre avis, un des moyens innovants pouvant enrichir l'actuel PFÉQ : en plus de constituer un outil d'évaluation en art dramatique, la lecture animée (pouvant inclure des contes pour enfants) permet aussi d'évaluer les compétences en français : *communiquer oralement, lire des textes variés, écrire des textes variés, apprécier des œuvres littéraires* (MELS, 2006, p. 73). Plus précisément, selon Lépine (2017), qui fait état de l'utilisation de divers supports spécifiquement pour la compétence *apprécier des œuvres littéraires*, il en ressort qu'au deuxième cycle du primaire, le conte se trouve largement employé, puisque ce genre littéraire arrive au troisième rang sur une échelle de onze (Lépine, 2021, p. 31); la transversalité de ce dispositif permettrait donc d'une part, d'optimiser les processus d'enseignement/apprentissage aussi bien en art dramatique qu'en français, et d'autre part, de concrétiser dans le travail de l'enseignante ou de l'enseignant le déploiement de deux compétences professionnelles fondatrices sans lesquelles « l'école n'existerait pas »

(Gouvernement du Québec, p. 6) et qui visent la culture (Compétence-1) et la langue (Compétence-2).

5.1.4 Les limites de la recherche et les perspectives

Sur la base de nos objectifs et de nos questions de recherche, nous sommes en mesure de tracer un bilan concluant, sans toutefois omettre d'indiquer les limites qui se rattachent à notre projet. En ce qui a trait à ces limites, voici ce que nous mettons en évidence : la présente étude porte sur un petit échantillon composé uniquement d'élèves de deuxième année du second cycle du primaire qui suivent des cours d'art dramatique, au sein d'une école primaire de l'Abitibi-Témiscamingue. Cette école, sélectionnée en raison de la présence d'une enseignante spécialisée en art dramatique — une amie de longue date — est établie dans un quartier estimé économiquement défavorisé. Les résultats recueillis ne représentent donc pas une généralité pour l'ensemble des écoliers de cette tranche d'âge et relevant de différents centres de services scolaires de la région ou du Québec.

Quant aux données recueillies, nous nous devons de faire mention qu'une seule portion de la collecte des données a été réalisée de façon anonyme (le questionnaire de la fin de notre intervention); de ce fait, les données pourraient être partiellement biaisées par le phénomène appelé « désirabilité sociale », car les élèves ont peut-être cherché à plaire à leur enseignante en art dramatique, à leur titulaire ou à nous-même.

Le déroulement du projet d'intervention a supporté également des modifications de procédure : le contexte pandémique dans lequel nous avons réalisé notre projet de recherche a présenté plusieurs difficultés.

Premièrement, nous n'avons pas pu exécuter notre présentation de lecture animée en direct, en raison des mesures sanitaires mises en place en contexte de pandémie de COVID-19. Cette démonstration — normalement faite par nous-même en direct et sans masque — a été projetée au tableau interactif, par le biais d'une capsule vidéo que nous avons réalisée quelques semaines auparavant et dans laquelle nous utilisons des éléments du langage

dramatique et des techniques de jeu. Il faut savoir que dans le contexte d'une lecture animée, l'appareil vocal se doit d'être libre, nous ne pouvions donc pas effectuer notre présentation en portant un masque de protection sanitaire en classe.

Deuxièmement, un contexte différent, c'est-à-dire une période de fréquentation plus longue, aurait peut-être permis à l'élève de s'inspirer différemment des propositions de l'artiste qui est venue à sa rencontre dans son établissement scolaire. Ceci ne fut pas possible, compte tenu des conditions liées à la pandémie.

En troisième lieu, dans cette conjoncture exceptionnelle, le local normalement prévu pour le cours d'art dramatique a été remplacé par l'espace de classe des participantes et participants. Ceci représentait divers obstacles, notamment un manque de superficie et une configuration du lieu moins propice à la pratique de l'art dramatique. Malgré ces contraintes, nous avons créé, du mieux que nous pouvions, dans une perspective de renforcer le sentiment d'appartenance, un espace à la fois convivial et ludique, un lieu d'échanges offrant impérativement, à chaque participante et participant, l'occasion de prendre la place qui lui revient, peu importe ses habiletés, en art dramatique/théâtre.

Nous nous devons également de faire mention de la contrainte associée à notre double rôle, c'est-à-dire celui à la fois de chercheuse et d'animatrice. Dans une perspective d'amélioration de ce type d'expérience, la présence d'une assistante ou d'un assistant de recherche, qui prendrait le rôle de « scientifique », pourrait s'avérer profitable afin de nous permettre de tenir exclusivement le rôle « d'artiste à l'école » plutôt que de nous distancier de notre rôle de comédienne et d'enseignante, le temps d'observer notre public.

CONCLUSION

Le Référentiel des compétences de la profession enseignante remanié dernièrement par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2020) souligne l'importance de la collaboration des enseignantes et des enseignants « [avec] l'ensemble des principaux acteurs et actrices éducatifs — aussi bien dans l'école qu'à l'extérieur de celle-ci [...] »

(p. 6), en précisant que toutes les activités du personnel enseignant « [...] nécessitent le partage, la mobilisation et la constitution de réseaux d'acteurs autour de situations, de problèmes et d'enjeux concernant la qualité de l'enseignement » (idem). Dans le contexte de l'enseignement des arts, et plus particulièrement de l'art dramatique, quoi de plus naturel que l'intervention des artistes dans le milieu scolaire pour soutenir le développement des compétences des élèves et aussi pour accompagner le personnel enseignant dans ce processus ?

C'est exactement dans cette idée que s'inscrit le présent projet, qui est né d'une longue expérience d'intervention en tant qu'artiste dans le cadre du programme *La culture à l'école* dans plusieurs établissements scolaires, du niveau primaire, de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Au cours de nos actions à titre de formatrice en théâtre, nos constats quant aux conséquences positives des ateliers liés à cette discipline (tels que les impacts remarquables chez les enfants en matière d'estime de soi, la persévérance scolaire et la motivation), nous ont incité à entreprendre cette démarche de recherche : démontrer les impacts de l'intervention de l'artiste par le biais d'une approche scientifique.

Dès lors, l'intervention pédagogique d'une artiste à l'école auprès d'élèves du primaire a-t-elle des effets quant aux apprentissages en art dramatique ? Voilà une des interrogations pour laquelle les résultats de notre recherche nous permettent de répondre par l'affirmative. Cela dit, parallèlement aux moyens qui nous ont conduite à cette énonciation, nous avons utilisé différentes démarches nous permettant également de décrire les types de motivation et les attitudes chez les participantes et les participants par rapport à l'art dramatique, dimensions étroitement liées à la progression des apprentissages disciplinaires (Deci et Ryan, 2000 ; Potvin et Rousseau, 1993).

Trois objectifs se sont ainsi précisés : 1) étudier la motivation et les attitudes des participantes et des participants en lien avec l'art dramatique et les retombées sur celles-ci quant à l'intervention pédagogique de l'artiste en classe ; 2) proposer aux participantes et aux participants, à titre expérimental, des ateliers de lecture animée dans le contexte du

cours d'art dramatique ; 3) étudier l'efficacité de ces ateliers sur la capacité des élèves à maîtriser/améliorer la compétence *interpréter des séquences dramatiques*.

Les données recueillies démontrent que la majorité d'élèves s'intéresse à l'art dramatique ; la motivation et l'attitude sont deux dimensions inhérentes à la progression des apprentissages liés à la compétence *interpréter* en art dramatique. Il nous est ainsi possible, à la lumière de ces faits, de réaffirmer la pertinence de notre proposition de la lecture animée en tant que moyen pouvant enrichir les techniques théâtrales inscrites au PFÉQ ; notre intervention en milieu scolaire est, comme le démontrent les traces écrites du projet, un des facteurs déterminants des résultats obtenus.

Le processus de travail sur ce projet, les expérimentations sur le terrain, les échanges avec les enseignantes, ainsi que les réflexions qui nous ont habité tout au long de la recherche nous ont conduit à formuler quelques constats ou propositions en lien avec le sujet abordé :

- le rôle de l'artiste en milieu scolaire est irremplaçable par l'impact de son action sur la motivation et l'attitude des élèves ; le programme *La culture à l'école* est une richesse incontestable de notre système d'éducation et il devrait être maintenu (et soutenu) pour que l'élève puisse s'approprier un bagage culturel et qu'il devienne à la fois un être humain, un membre d'une communauté ou d'une société et un sujet singulier (Charlot, 1997)
- notre suggestion de lecture animée, qui a été au cœur du dispositif pédagogique proposé ici pourrait, après avoir fait ces preuves lors de notre intervention sur le terrain, servir comme outil d'évaluation pour les enseignantes et enseignants du primaire aussi bien en art dramatique qu'en français oral, stratégie qui s'inscrit à notre avis dans le concept d'approche-programme de formation enseignante
- le programme de formation en sciences de l'éducation offert par les universités au Québec devrait privilégier au moins deux des quatre formes d'arts inscrites au PFÉQ (2006) plutôt que de favoriser l'enseignement d'une seule discipline artistique aux étudiants et au personnel enseignant au primaire. Nous pensons notamment à la pratique de l'Université Laval à Québec qui offre un baccalauréat permettant de former des artistes pédagogues qui pourront transmettre leurs

connaissances à la fois en arts plastiques et en art dramatique (Université Laval, 2022), formation censée outiller ce personnel enseignant pour qu'il puisse s'accomplir de son rôle de passeur culturel en s'appuyant notamment sur les opportunités qu'offre de ce point de vue l'art dramatique. En effet, il semble que très peu d'enseignantes et d'enseignants possèdent des connaissances en art dramatique; de ce fait, des interrogations s'imposent en ce qui a trait à l'enseignement de cette discipline aux étudiantes et aux étudiants qui étudient en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, et qui seront les « passeurs culturels » de demain dans les écoles primaires de la région.

Pour ce qui est de la perspective d'une nouvelle recherche, il nous semblerait pertinent d'effectuer une étude sur une durée plus longue, afin de passer davantage de temps auprès d'un plus grand nombre de participants. Nous pourrions privilégier la réalisation d'un projet demandant une plus grande implication des élèves, incluant la compétence créer des œuvres dramatiques en sus de la compétence *interpréter* puisque nous nous consacrons aussi à l'écriture de livres pour enfants. Nous pourrions ainsi mettre à profit notre expertise d'autrice, en sus de notre savoir-faire de comédienne et de metteuse en scène. Nous inviterions les participantes et les participants à prendre part à l'élaboration de leurs textes avant de les présenter sous la forme de lectures animées, ce qui pourrait avoir une plus grande incidence sur leur motivation et leur attitude.

Enfin, nous rappelons que la pandémie de la Covid-19 nous a imposé plusieurs obstacles dans le déroulement du projet, mais nous nous estimons tout de même chanceuse d'avoir pu réaliser, malgré la situation, notre expérience de terrain (qui aurait dû se dérouler normalement au cours du printemps 2020), et nous espérons que notre travail pourra nourrir des recherches futures au profit culturel des jeunes.

ANNEXE A – PROTOCOLE DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

| A1 - Caractéristiques de la population étudiée | |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Prénom | Quel est ton prénom ? |
| Âge | Tu as quel âge ? |
| Sexe | Tu es un garçon ? Tu es une fille ? |
| Nombre d'années de scolarité | Ça fait combien d'années que tu viens à l'école ? |
| Expérience en art dramatique/théâtre | Ça fait combien d'années que tu fais de l'art dramatique ? |

A2 - Appréciation de la discipline art dramatique

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Si tu avais une note à donner à l'art dramatique, sur dix, ce serait quoi la note que tu donnerais pour comment toi tu aimes ça l'art dramatique ? Pourquoi ? | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

| A3 - Préférences en termes de personnages à interpréter | |
|----------------------------------------------------------------|--|
| C'est quoi le genre de personnages que tu aimes jouer ? | |

ANNEXE B – GRILLE D'OBSERVATION D'AUTODÉTERMINATION

| Participant(e) | Indices observables A. Plaisir, intérêt d'apprendre, satisfaction quant à l'acquisition de nouveaux savoirs, maîtrise de savoirs B. Posture d'imitation, l'agir par obligation ou par récompense, crainte de représailles C. Désintérêt, refus de participer | Type d'autodétermination a. Motivation intrinsèque (autodéterminée) b. Motivation extrinsèque c. Amotivation |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| F6 | | |
| L12 | | |
| i9 | | |
| K11 | | |
| B2 | | |
| C3 | | |
| O15 | | |
| M13 | | |
| D4 | | |
| Y16 | | |
| Z17 | | |
| J10 | | |
| G7 | | |
| E5 | | |
| H8 | | |
| A1 | | |
| N14 | | |

ANNEXE C – GRILLE D'OBSERVATION DE L'ATTITUDE

| Participant(e) | Indices observables | Composante prédominante | Type d'attitude |
|----------------|---------------------|-------------------------|-----------------|
| F6 | | | |
| L12 | | | |
| i9 | | | |
| K11 | | | |
| B2 | | | |
| C3 | | | |
| O15 | | | |
| M13 | | | |
| D4 | | | |
| Y16 | | | |
| Z17 | | | |
| J10 | | | |
| G7 | | | |
| E5 | | | |
| H8 | | | |
| A1 | | | |
| N14 | | | |

ANNEXE D - GRILLE D'ANALYSE RELATIVE À LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES

| Code de la participante ou du participant : | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------|--------------|-----|-------------|
| | | | | | |
| Élément d'analyse | Non | Partiellement | Suffisamment | Oui | Commentaire |
| <p>1 - L'élève applique des éléments du langage dramatique</p> <p><u>Moyens corporels</u> Elle ou il utilise des attitudes, des gestes, des mimiques et des mouvements liés au personnage de la fable (MELS, 2009, p.11)</p> | | | | | |
| <p>2 - L'élève applique des éléments de technique de jeu</p> <p><u>Techniques vocales</u> Elle ou il utilise quelques techniques vocales liées au personnage : émission du son, projection, prononciation (MELS, 2009, p.12)</p> | | | | | |

ANNEXE E – QUESTIONNAIRE ÉCRIT



QUESTIONNAIRE ANONYME

Dans le cadre du projet de maîtrise de Louise Lavictoire

Question #1 :

Comment as-tu trouvé cette expérience avec une artiste dans ta classe ?

Merci de mettre un X dans le cercle situé sous l'emoji de ton choix.



Je n'ai pas aimé



J'ai moyennement aimé



J'ai beaucoup aimé



J'ai adoré



Je ne sais pas

Pourquoi as-tu inscrit cette réponse ? _____

Question #2 :

Comment te sentiras-tu s'il n'y avait plus de cours d'art dramatique à ton école ?

Merci de mettre un X dans le cercle situé sous l'emoji de ton choix.



Triste



Fâché-Fâchée



Content-Contente



Ça ne me ferait rien



Je ne sais pas

Pourquoi as-tu inscrit cette réponse ? _____

ANNEXE F - EXTRAITS DES TEXTES DE THÉÂTRE ET DE CONTES POUR ENFANTS

Texte 1

L'artiste chat et son vélo

(Extrait d'un texte de Louise Lavictoire et d'élèves de troisième année de l'école Notre-Dame de Béarn réalisé dans le cadre d'un projet soutenu par Fusion Jeunesse en 2021)

MAÎTRE DE CÉRÉMONIE

Sur la scène à partir de demain et pour une semaine, au casino du grand hôtel des poulets : Gribouille le chat! Ce célèbre artiste réalise des acrobaties incroyables avec son vélo! Ne manquez surtout pas son spectacle!

CHIPIE (serveuse au casino, une chienne)

Grr! Je déteste cette vedette!

KIKI (femme de ménage du grand hôtel, une souris)

J'ai une petite idée qui pourrait bien changer notre vie!

CHIPIE

Comme saboter son vélo avant qu'il ne commence sa répétition?

KIKI

Exactement! On dirait que tu lis dans mes pensées.

CHIPIE

Il faut se dépêcher avant que ce Gribouille arrive.

KIKI

Il est en train de jongler avec ses balles de laine.

CHIPIE

Nous avons un peu de temps devant nous alors.

KIKI

Tiens, voici la clé à molette.

CHIPIE

Génial!

KIKI

Oh! Il arrive. Vite cachons-nous!

GRIBOUILLE LE CHAT

J'ai bien hâte de voir comment les spectateurs vont réagir à mon nouveau spectacle.

CHIPIE

J'espère qu'il va se blesser suffisamment.

KIKI

Pas trop quand même. Juste ce qu'il faut pour qu'il soit obligé de trouver un remplaçant.

CHIPIE

Des remplaçantes tu veux dire?

KIKI

Exact. Mais chut. Il pourrait nous entendre.

GRIBOUILLE LE CHAT

Ouch! Ma petite patte. Je crois bien qu'elle est cassée. Comment se fait-il que je sois tombé? Ça ne m'arrive jamais d'habitude. Je me demande si quelqu'un a touché à mon vélo. Zut! Je vais être obligé d'annuler mon spectacle.

CHIPIE

Ça y est! Notre plan fonctionne à merveille!

KIKI

Chouette! À nous la gloire! Nous allons devenir des vedettes!

Texte 2***Le précieux trésor***

(Extrait d'un texte de Louise Lavictoire et d'élèves de quatrième année de l'école Notre-Dame de Béarn dans le cadre d'un projet soutenu par Fusion Jeunesse en 2021)

LA NARRATRICE

Dans la petite ville de Fil d'Or, se trouve une mine bien particulière, soigneusement gardée par un chat et un chien.

LYLOU LE CHAT

Il n'y a pas d'employés plus fiables que nous pour garder la mine aux pelotes d'or. N'est-ce pas Touki?

TOUKI LE CHIEN

Tu as parfaitement raison Lylou.

LA NARRATRICE

Un jour, la factrice vient leur livrer un colis.

LA FACTRICE

Un colis pour Lylou et Touki, les meilleurs gardiens de la mine. Une petite signature s'il vous plaît.

TOUKI LE CHIEN

Avec plaisir.

LA FACTRICE

Merci et bonne journée!

LYLOU LE CHAT

Bonne journée à vous aussi madame la factrice!

TOUKI LE CHIEN

Miam! Nos croquettes étoilées sont arrivées!

LYLOU LE CHAT

Je vais en réserver quelques-unes pour notre lance-croquettes.

TOUKI LE CHIEN

Bonne idée! On ne sait jamais ce qui peut arriver... (Il goûte à une croquette). Hum, un vrai régal.

LYLOU LE CHAT

Oui. Elles sont meilleures que la dernière fois je trouve. (Il baille).

LA NARRATRICE

Étrangement, nos amis se sentent tout à coup très fatigués.

TOUKI LE CHIEN

Comme c'est bizarre. (Il baille). Il est seulement dix heures et nous avons déjà sommeil.

LYLOU LE CHAT

Oui, tu as raison. Nous devrions faire une petite... (Il ronfle).

(Touki se met à ronfler lui-aussi).

Texte 3

Les vies de Chatouille

(Extrait d'un texte de Louise Lavictoire)

ADAM MALAIMÉ, *visiblement ébranlé*.

Vous êtes certaine de ce que vous voyez dans votre boule de cristal ? Atchoum !

BÉRANGÈRE BONNAVENTURA

Ma boule de cristal ne ment jamais... Vous avez le cœur fragile et je vois une femme qui vous veut du mal. Elle cherche à vous effrayer.

CHATUILLE LE CHAT, *se parlant à lui-même.*

Bien fait pour lui. Cette femme a bien raison de vouloir lui faire peur. Miaou.

ADAM MALAIMÉ

Bon, l'avenir nous le dira. Atchoum ! Est-ce que je dois en plus déboursier de l'argent pour toutes ces bonnes prédictions ?

BÉRANGÈRE BONNAVENTURA

Non monsieur Malaimé, pour vous c'est gratuit.

ADAM MALAIMÉ

J'espère bien... Atchoum ! Vous devriez vous abstenir de garder votre animal à vos côtés durant vos séances. Atchoum !

BÉRANGÈRE BONNAVENTURA

Je vois que vous êtes terriblement allergique à ces...

ADAM MALAIMÉ

Ces animaux...inutiles.

BÉRANGÈRE BONNAVENTURA

Les allergies ont toujours une signification. Et puis, je ne fais jamais de prédictions sans ma jolie Chatouille. Les chats ont plusieurs vies vous savez et ils connaissent beaucoup de secrets...

CHATUILLE LE CHAT, *se parlant à lui-même.*

Et les tiens, je les connais parfaitement méchant bonhomme. Miaou.

ADAM MALAIMÉ

Non seulement vous croyez que les chats se réincarnent mais vous pensez aussi qu'ils ont une intelligence. Pff ! Adieu !

CHATUILLE LE CHAT, *se parlant à lui-même.*

Bon débarras ! Miaou...

BÉRANGÈRE BONNAVENTURA

Hum, je te soupçonne d'avoir connu cet homme dans une autre vie toi... Bon, c'est l'heure de casser la croûte. Tu viens ?

CHATUILLE LE CHAT

Miaou.

Texte 4

SAUVÉS DES EAUX

(Extrait d'un texte de Louise Lavictoire)

ROUQUETTE

Tiens, tiens, tiens... Une fée.

FÉE NOMÉNALE

Oui. Je m'appelle Noménale.

ROUQUETTE

Noménale? Ah oui, je vois! Phénoménale! Moi c'est Rouquette. On peut dire que vos parents ont beaucoup d'imagination.

FÉE NOMÉNALE

Mes parents? Je n'ai jamais connu mes parents.

ROUQUETTE

Je suis désolée.

FÉE NOMÉNALE

Ça ne fait rien. Tout ce que je sais, c'est que je suis née du mariage entre un rayon de lune et une étoile filante. (Voyant un champignon). Oh! Un tricholome rigolitus.

ROUQUETTE

Un tricholome rigolitus?

FÉE NOMÉNAL

Oui. Il est délicieux. Goutez-y.

ROUQUETTE

Hum, c'est vrai qu'il est bon.

FÉE NOMÉNALE

En plus, vous allez rigoler. Bon, c'est le temps de jouer un petit tour à Henri. (Elle souffle dans une petite trompette).

HENRI LE CLOWN, arrive.

Fée Noménale, je suis à ton service.

ROUQUETTE, éclatant de rire en voyant Henri Le Clown

Ah, ah, ah! Il est vraiment drôle!

HENRI LE CLOWN

Mais, je n'ai même pas raconté de blague encore.

Rouquette rit de plus belle.

FÉE NOMÉNALE

J'ai toujours dit que tu avais un talent naturel Henri.

ROUQUETTE,*riant encore*

Ah, ah, ah! Un talent naturel!

HENRI LE CLOWN

Vous êtes sûre que vous allez bien Madame?

ROUQUETTE,*riant encore*

Oui, oui. Surtout depuis que j'ai goûté au tricholome rigolitus.

HENRI LE CLOWN

Ah, je comprends tout maintenant. Fée Noménale?

FÉE NOMÉNALE

Quoi? Il faut bien s'amuser dans la vie...

Texte 5***SUPER CHIEN***

(Texte de Louise Lavictoire et d'élèves de troisième année de l'école St-Isidore de Laverlochère)

NARRATRICE

Ce matin, Zoé s'est réveillée un peu plus tard que d'habitude.

ZOÉ

Ah! Vite Super Chien! Il ne faut pas que je sois en retard à l'école! Sinon, je vais perdre des privilèges!

SUPER CHIEN : Tu peux compter sur moi.

ZOÉ

D'accord. $2 + 2 = 4$; $4 + 4 = 8$; $8 + 8 = 16$

SUPER CHIEN

Ah, ah, ah! (Arrêtant de rire). Oh, oh! Danger à l'horizon.

ZOÉ

Ah non! Pas le monstre à trois têtes.

SUPER CHIEN

Accroche-toi bien à mes oreilles Zoé!

NARRATEUR

Super Chien lance des éclairs en direction du monstre à trois têtes.

MONSTRE À TROIS TÊTES

Je n'ai pas dit mon dernier mot Super Chien! Tiens, une boule de glace pour toi !

NARRATRICE

Super Chien réussit à éviter de justesse la boule de glace. Il descend rapidement jusqu'à l'école de Zoé.

SUPER CHIEN

Maintenant tu es en sécurité. Tu n'as plus rien à craindre. Je vais aller combattre le monstre à trois têtes.

ZOÉ

Merci tu es mon héros, mais sois prudent!

SUPER CHIEN

Ne t'inquiète pas pour moi. J'ai plus d'un tour dans mon sac! À tantôt!

NARRATEUR

Avec tout son courage, Super Chien s'envole vers le monstre à trois têtes.

MONSTRE À TROIS TÊTES

Tiens, prends-toi une boule de glace dans la face!

SUPER CHIEN

Tiens, une boule de feu dans tes ailes, espèce de vilain!

MONSTRE À TROIS TÊTES

Aaah!

SUPER CHIEN

Bon débarras! Enfin, la planète est en sécurité!

NARRATRICE

Super chien est fier d'avoir accompli sa mission. Pour se détendre, il s'en va jouer à son jeu préféré : Démolcroquettes.

SUPER CHIEN, *en jouant à son jeu vidéo.*

Dégage de mon chemin, cette croquette est à moi!

Texte 6

Un petit chaperon rouge

Texte de Marjolaine Leray

(Le petit chaperon rouge fredonne *Sur le pont d'Avignon...*)

LE LOUP

Eh! Où tu vas toi?

PETIT CHAPERON ROUGE

Chez grand-mère.

LE LOUP

Viens plutôt avec moi.

PETIT CHAPERON ROUGE

Où ça?

LE LOUP

À table...

PETIT CHAPERON ROUGE

On mange?

LE LOUP

Oui, de la VIANDE ROUGE !!

PETIT CHAPERON ROUGE

Oh, la la! Comme t'as de grandes oreilles!

LE LOUP

C'est pour t'écouter.

PETIT CHAPERON ROUGE

T'es poilu aussi! T'as de grands yeux tu sais. Comme t'as de grandes dents!

LE LOUP

C'est pour mieux te manger !!!

PETIT CHAPERON ROUGE

Non.

LE LOUP

Non?

PETIT CHAPERON ROUGE

Non.

LE LOUP

Pourquoi?

PETIT CHAPERON ROUGE

Tu pues de la bouche!

LE LOUP

Moi?

PETIT CHAPERON ROUGE

Ouais, prends un bonbon.

LE LOUP

Euh... Merci! (Le loup s'étouffe tellement que c'est fort).

PETIT CHAPERON ROUGE

T'as encore faim lou lou? Naïf! (À elle-même). Les loups, ne sont pas très intelligents!

ANNEXE G – RÉSUMÉ ET PAGE COUVERTURE DU LIVRE *UN MONSTRE DANS LA GORGE*

Lavictoire, L., Mayrand-Légaré, M (2018). *Un monstre dans la gorge*. Éditions en Marge.

Résumé : Baptiste, un jeune écolier à l'imagination débordante, se trouve contraint de garder le lit. Ce dernier est persuadé qu'un « monstre-dragon » crache des flammes dans sa gorge. En fait, il s'agit plutôt d'un virus en forme de violon avec lequel Baptiste entretient une conversation qui le mène, finalement, vers la guérison.



ANNEXE H

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE : *L'ARTISTE À L'ÉCOLE : QUELS EFFETS SUR LES APPRENTISSAGES EN ART DRAMATIQUE AU PRIMAIRE ?*

NOM DE LA CHERCHEUSE ET SON APPARTENANCE : LOUISE LAVICTOIRE – Unité de recherche en sciences de l'éducation (niveau maîtrise) - Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT : Aucune source de financement

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UQAT
LE :**

7 NOVEMBRE 2019

PRÉAMBULE

Nous vous demandons votre consentement pour que votre enfant prenne part à un projet de recherche qui implique une participation à des ateliers liés à la lecture publique d'un texte, et ce, à l'intérieur du cours d'art dramatique. Avant d'accepter que votre enfant participe à ce projet de recherche, merci de prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, sa méthodologie, ses avantages, ses risques et inconvénients. Il inclut également le nom des personnes avec qui vous pouvez communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits et ceux de votre enfant en tant que participant.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse **Louise Lavictoire** ou à sa directrice de recherche, **Maia Morel**. Vous pouvez leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair au sujet du projet de recherche.

BUT DE LA RECHERCHE

-Mesurer les effets d'un travail d'animation théâtrale réalisé en milieu scolaire, par une artiste professionnelle, sur les attitudes des élèves en art dramatique.

-Vérifier ce qu'une proposition de lecture publique peut apporter à l'élève sur le développement de ses apprentissages en art dramatique.

DESCRIPTION DE LA PARTICIPATION DE VOTRE ENFANTS À LA RECHERCHE

Votre enfant sera invité à participer à une courte entrevue auprès de la chercheuse avec enregistrement vocal, et ce, au sein de son établissement scolaire. Le but est d'établir un profil général des différents participants. Votre enfant sera également filmé lors de deux présentations d'une lecture publique réalisée en classe, au moment de son cours d'art dramatique, devant ses camarades uniquement. Votre enfant participera aussi à deux ateliers relatifs à la lecture publique d'un court texte, toujours à l'intérieur de son cours d'art dramatique.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE SA PARTICIPATION

- Possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances par l'intermédiaire d'une artiste professionnelle en théâtre ;
- Possibilité de développer une attitude positive à l'égard de l'art dramatique ;
- Expérience singulière en art dramatique au sein de son établissement scolaire ;
- Possibilité de progression au niveau de la compétence « interpréter » en art dramatique.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE SA PARTICIPATION

Une certaine nervosité pourrait se faire sentir chez le participant au moment des deux captations vidéo de sa présentation de lectures à voix haute.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

Les renseignements recueillis auprès de votre enfant demeurent confidentiels et la chercheuse sera la seule avec sa directrice de maîtrise à avoir accès à ceux-ci. L'ensemble de son matériel de recherche demeurera dans son ordinateur avec un code d'accès connu uniquement par elle. Tout le matériel sera détruit cinq ans après la communication des résultats.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune compensation ne sera versée à votre enfant. Sa participation est volontaire et donc offerte à titre gratuit. À la demande, un résumé des résultats de recherche pourra vous être transmis à la fin du projet.

COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET CONFLITS D'INTÉRÊTS

Étant donné que LOUISE LAVICTOIRE offre depuis plusieurs années des formations à titre d'artiste à l'école, et ce, dans le cadre du programme *La culture à l'école*, la tenue de son expérience en milieu scolaire peut potentiellement représenter un conflit d'intérêts. Ainsi, si les résultats de la chercheuse démontrent un effet favorable chez les élèves quant à la formation reçue lors de l'expérience scientifique, l'artiste professionnelle pourrait invoquer cet effet favorable ultérieurement, et ce, auprès des commissions scolaires. Ceci pourrait éventuellement lui procurer un avantage financier. Il y a donc apparence de conflit d'intérêts d'un point de vue pécuniaire. De plus, son double rôle, c'est-à-dire celui de formatrice et de chercheuse sur les effets de sa formation, peuvent également représenter un conflit d'intérêts. En ce sens, la chercheuse pourrait peut-être avoir une influence sur le comportement des participants, bien que cela ne soit pas le but recherché.

DIFFUSION DES RÉSULTATS

Les résultats seront contenus dans le rapport de recherche. Ceux-ci pourront être diffusés à des fins de recherche uniquement ou dans des revues scientifiques ou lors de colloques scientifiques.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ

En acceptant que votre enfant participe à cette étude, vous ne renoncez à aucun de ses droits et vous ne libérez pas la chercheuse LOUISE LAVICTOIRE ni l'UQAT de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard ou à l'égard de votre enfant.

LA PARTICIPATION DANS UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE.

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire, ce qui veut dire que même si vous consentez à ce jour à ce qu'il participe, il est entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation, et ce, en tout temps sans avoir à se justifier et sans pénalité. Il pourra, le cas échéant, demander la destruction des données le concernant. Un refus ou un retrait de sa part ne modifie en rien la qualité ou la quantité des soins ou services qu'il reçoit ou auxquels il a droit.

Vous pouvez aussi retirer votre enfant du projet en cours à n'importe quel moment.

Votre consentement à ce que votre enfant participe implique aussi que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser à des fins de recherche les renseignements récoltés (articles, mémoire, essai, thèse, conférences et communications scientifiques). Ceci à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit transmise publiquement, sauf consentement de votre part et avec l'autorisation de votre enfant.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
Vice-rectorat à l'enseignement, à la recherche et à la création
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
445, boulevard de l'Université, bureau B-309
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4
Téléphone : 819 762-0971 poste 2252
cer@uqat.ca

CONSENTEMENT

Je soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à l'étude *L'artiste à l'école, quels effets sur les apprentissages en art dramatique au primaire ?*

Nom du participant (lettres moulées)

Signature du participant

Date

Nom du représentant légal (lettres moulées) [à conserver lorsque cela s'applique]

Signature du représentant légal

Date

Ce consentement a été obtenu par :

Louise Lavictoire

Nom du chercheur·e ou de l'agent de recherche (lettres moulées)

L. Lavictoire

Date

3 mai 2021

Signature

QUESTIONS

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez joindre :

LOUISE LAVICTOIRE (Chercheuse) 819-279-8169 louise.lavictoire@uqat.ca **ou**

MAIA MOREL (Directrice de recherche) 819-762-0971 maia.morel@usherbrooke.ca

Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

RÉFÉRENCES DE NOTES DE BAS DE PAGE

1. Les voisins d'en haut (2018). <https://www.facebook.com/lesvoisinsdenhaut>
2. Note justificative au sujet de la nature de notre relation avec Marie-Jo Gareau.
3. Lavictoire, L., Mayrand-Légaré, M. (2018). *Un monstre dans la gorge*. Éditions en Marge.

Liste de références bibliographiques

- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (5^e éd.). Les Éditions CEC.
- Barret, G. (1984). Quatre questions sur l'exdra. *Jeu : revue de théâtre*, (31), 27-31.
- Beauchamp, H. (1977). Le théâtre à l'école. *Jeu : revue de théâtre*, (6), 1-15.
- Beauchamp, H. (1979). Enfin l'art dramatique à l'école ! *Jeu : revue de théâtre*, (12), 260-267.
- Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre*. Les Éditions Logiques.
- Beaud, S., Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain* (4^e éd.). La Découverte.
- Bevers, T. (2001). In school arts and cultural education in Europe – A report on the reactions of twenty-two European countries. Dans van Hemel, A. (dir.), *Conference Reader: A Must or a-Muse* (p. 13-46). Boekman Foundation.
- Bouchard-Valentine, V. (2007). *L'éducation musicale scolaire contemporaine : vers un modèle axiologique* (Thèse de doctorat). UQAM, Montréal.
<https://archipel.uqam.ca/4806/>
- Brook, P. (1977). *Les écrits sur le théâtre*. Éditions du Seuil.
- Chaîné, F. (2012). L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique : auto-ethnographie d'une recherche. *Éducation et francophonie*, (402), 69.
- Chaîné, F., Lepage, C. et Marceau, C. (2016). L'art dramatique au Québec : dialogue entre l'élève, l'enseignant et la pratique artistique. Dans J. Arden (dir.), *Théâtre et éducation dans le monde. De nouveaux territoires d'utopies* (p. 107-113). Lansman Éditeur.
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. *Anthropos*, 91.
- Conseil supérieur de l'éducation (1988). *L'Éducation artistique à l'école*.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and social Psychology*, 18(1), 105-115.
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1971_Deci.pdf
- Deci, E. L. (1981). *Pourquoi travaillons-nous ? Par goût ? Par intérêt ? Par besoin ? Pour l'argent ?* http://ressources.emf.free.fr/pagesweb/deux_theoriesmotivation.pdf
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

- Deci L. E. et Ryan, M. R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- De Souza Barros, S. et Elia, M. F. (1997). Physics teachers' attitudes: How do they affect the reality of the classroom models for change? Dans A. Tiberghien, E. L. Jossem et J. Barojas (dir.), *Connecting research in physics education with teacher education*. International Commission on Physics Education
- Dheur, S. (2017). La lecture à voix haute/Entre écriture et oralité, une autorité en jeu. *Bulletin des bibliothèques de France*, 168-185.
- Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation et du ministère de la Culture et des Communications (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention des enseignants*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf
- Elwakil, H-A., Salem, H-T-A., Ibrahim A-T. et Refaei, A-A-A. (2020). Efficacité d'un programme basé sur l'apprentissage électronique en vue de développer l'attitude envers l'apprentissage de la traduction chez les étudiants de 4ème année à la Faculté de Pédagogie de Sohag. *Sohag University International Journal of Educational Research*, (1), 19-36.
- Fenouillet, F. (1998). La nature de l'intérêt. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, (3), 269-284. <https://www.lesmotivations.net/IMG/pdf/natureinteret.pdf>
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gerard, F-M. (2011). L'apprentissage et l'évaluation des attitudes et des savoir-être. Dans X. Roegiers (dir.), *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire – La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action* (p.146-150). De Boeck.
- Gouvernement du Québec. (2020). Référentiel des compétences professionnelles : profession enseignante. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2018, 15 avril). Programme la culture à l'école. <https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=2024>
- Jean, G. (1999). *Lire à haute voix/Histoire, fonctions et pratiques de la « lecture oralisée »*. Les Éditions de l'Atelier/Les Éditions Ouvrières.
- Kerlan, A. et Robert, A. (2016). *Enfants et artistes ensemble. Recomposition de l'enfance, refondation des politiques de l'enfance*. Presses universitaires de Lorraine.

- Lafontaine, M. et de Serres, L. (2007). Élaboration et validation d'échelles d'attitudes envers la lecture en français langue première, de motivation et d'anxiété envers la lecture en anglais langue seconde. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(2), 92-109.
- Legendre, R. (2005 [1993]). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lemonchois, M. (2007, 28-31 août). *Dimension culturelle des enseignements et travail enseignant*. Communication présentée dans le cadre du congrès AREF, 2007, Strasbourg (France). http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Myriam_LEMONCHOIS_534.pdf
- Lemonchois, M. (2011). Pour une pratique participative des hauts dans le cadre d'un projet artistique. *Art et Éducation artistique (Arta si educatie artistica)*, 1(16), 11-22.
- Lepage, C. (2013). Faire de l'art dramatique à l'école ? Dans C. Marceau et C. Cajaiba (dir.), *Le théâtre à l'école. Réflexions sur les pratiques actuelles Brésil-Québec* (p. 11-19).
- Lepage, C. et Marceau, C. (2012-2013). Le théâtre à l'école au Québec. *Horizons/Théâtre : Théâtre et éducation. Partage, enjeux, avenir* (2), 24-37.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Lépine, M. (2021). Les supports de lecture et de genres littéraires les plus utilisés par les enseignantes du primaire : quelques résultats d'une enquête québécoise. *La lettre de l'AIRDF : Dossier lire, comprendre, interpréter et apprécier des supports composites*, (68), 28-32.
<https://static1.squarespace.com/static/538d1599e4b048a9bc601ba0/t/6090638b9266e428892be744/1620075411533/AIRDF-Lettre-68.pdf#page=30>
- Maréchal, A. (1994). *Art dramatique, repères pédagogiques, textes réunis et présentés par Hélène Beauchamp et Francine Chaîné*. Presses collégiales du Québec.
- Ministère de la Culture et des Communications. (1996). *Mot de la ministre de la culture et des communications*.
<https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/politique-diffusion-arts-scene.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (1981). *Programme d'études. Primaire. Art dramatique*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de la politique éducative*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise — Éducation préscolaire — Enseignement primaire — Domaine des arts — Art dramatique*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire primaire. Domaine des arts — Art dramatique*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire — Art dramatique*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2018). *Programme La culture à l'école*. <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/arts-et-culture/culture-education/programme-la-culture-a-lecole/>
- Morel, M. (2013). Réflexions d'enseignantes du primaire autour d'une œuvre d'art contemporain comme moyen d'éco-sensibilisation des élèves. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), p.223–242.
- Morel, M. (2020). Arts plastiques et éducation relative à l'environnement : comment repenser une formation des enseignants engagée et critique ? Dans Émond, A.-M.
- Olesen, V. (1994). Feminisms and models of qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 158-174). Sage Publications Inc.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Payette, S. (2012). Lire à voix haute au fil du temps. *Info-ABM*, (19), 3-5.
- Petrucci, A. (1984). Lire au Moyen-Âge. Mélange de l'école française de Rome. *Moyen-Âge, Temps Modernes*, 96(2), 603-616. <https://doi.org/10.3406/mefr.1984.2770>
- Pinto, R. et Grawitz, M. (1967). *Méthode des sciences sociales* (2^e éd.). Dalloz.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 18(2), 132-149.
- Poupart, J. et Lalonde, M. (1997). Réflexions sur le statut de la méthodologie qualitative. Dans M. Jaccoud, M. Lalonde et J. Poupart (dir.), *De l'école de Chicago au postmodernisme : trois quarts de siècle de travaux sur la méthodologie qualitative. Bibliographie alphabétique et thématique* (p. 3210335). Les Presses inter-universitaires.
- Renoult, N., Renoult, B. et Gauthier, P. (1992). *L'enfant et le théâtre. Techniques d'expression au service de l'école*. Armand Colin.

- Rioux, M. (1969). Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. *Commission d'enquête sur l'enseignement des arts dans la province de Québec*. Assemblée nationale du Québec. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=68747
- Rousseau, R., Potvin, P. (1993). Attitude des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 745-763.
- Rouxel, V. (2013). L'art dramatique en salle de classe : réflexion sur la pratique pédagogique. Dans C. Marceau et C. Cajaiba (dir.), *Le théâtre à l'école. Réflexions sur les pratiques actuelles Brésil-Québec* (p. 21-33).
- Rouxel, V. (2015). *L'enseignement de l'art dramatique au primaire : Une alternative aux problématiques motivationnelles des élèves en milieu défavorisé* (Mémoire de maîtrise). UQAM, Montréal. <https://archipel.uqam.ca/7572/1/M14069.pdf>
- Ryngaert, J.-P. (1990). « De grands yeux et de grandes oreilles ». L'enfant, le jeu, le théâtre. *Théâtre Éducation*, (2), 25-35.
- Saint-Jacques, D. (2006). Le potentiel de l'éducation artistique. *Vie pédagogique*, (141), 35-37.
- Savoie, A. (2015). Des arts à l'école pour préserver le mode perceptif : l'équilibre cognitif de l'enfant créatif. *Spirale*. Revue de recherches en éducation, n°56, p. 107-116.
- Simard, D. (2021). Du désir de la culture à la culture du désir: quelques notes pour une éducation culturelle à l'école. *Vivre le primaire*, été 2021, p. 43-45.
- Université Laval (2022). Baccalauréat en enseignement des arts plastiques. <https://www.ulaval.ca/etudes/programmes/baccalaureat-en-enseignement-des-arts-plastiques>
- UQAT (2022). Programme d'études version abrégée. Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire – 8091. <https://programmes.uqat.ca/programmes/pdf/8091abrg.pdf>
- Valentin, E. (2006). *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale : Un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et des principaux impacts relevés dans la littérature*. Institut national de la recherche scientifique. Urbanisation, Culture et Société.
- Vallerand, R. J., Blais, M., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, (21), 323-349.

Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd.). Dunod.

Verdeil, J. (1995). Théâtre et pédagogie, une vieille histoire ! *Les cahiers pédagogiques*, (337),16-17.

Villeneuve, L. (2014). Enseigner une « gymnastique d'ouverture à l'autre » : pour la transmission d'un art vivant. *L'Annuaire théâtral*, (55), 59-72.

Villier, M. (2016-2017). Défi individuel, défi collectif : leviers de motivation et de performance en course de durée au cycle 3 ? (Mémoire de maîtrise). Université de Rouen, ESPE, Rouen.