



HAL
open science

Pratique du théâtre, estime de soi et rapport au savoir chez des lycéens de Terminale

Mandarine Hugon

► **To cite this version:**

Mandarine Hugon. Pratique du théâtre, estime de soi et rapport au savoir chez des lycéens de Terminale. Psychologie. Université Toulouse le Mirail, 2009. Français. NNT: . tel-04420491

HAL Id: tel-04420491

<https://hal.science/tel-04420491v1>

Submitted on 26 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse II-Le Mirail

Discipline ou spécialité : **Psychologie du Développement**

Présentée et soutenue par **Mandarine HUGON**

Le **07 décembre 2009**

PRATIQUE DU THEATRE, ESTIME DE SOI ET RAPPORT AU SAVOIR CHEZ DES LYCEENS DE TERMINALE GENERALE

MEMBRES DU JURY

Joseph DANAN, Maître de conférences, HDR, en Etudes Théâtrales, Université Paris III

Myriam de LEONARDIS, Professeur en Psychologie, Université Toulouse II

Pascal MALLET, Professeur en Psychologie, Université Paris - Ouest Nanterre La Défense (rapporteur)

Yves PRÊTEUR, Professeur en Psychologie, Université Toulouse II

Jean-Yves ROCHEX, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université Paris VIII (rapporteur)

École doctorale : CLESCO

Unité de recherche :

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation

Directrice de Thèse : Myriam de LEONARDIS

Résumé

L'objectif de cette thèse est d'appréhender les effets de la pratique théâtrale en milieu scolaire sur l'estime de soi et le rapport au savoir de lycéen(ne)s scolarisés en classes de Terminale générale. La pratique théâtrale est appréhendée à travers les caractéristiques du parcours théâtral mais aussi à travers le sens et la valeur que les adolescents accordent à cette activité artistique.

Notre échantillon est composé de 176 lycéen(ne)s inscrit(e)s en terminale générale (33 garçons - 143 filles) et pratiquant tous le théâtre dans le cadre scolaire.

Cinq instruments de recueil de données ont été utilisés : un questionnaire sur le parcours théâtral de l'élève et le rapport au théâtre, l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (Oubrayrie, Safont & de Léonardis, 1994), le bilan de savoir (Charlot, Bautier & Rochex, 1992), le questionnaire sur le parcours scolaire (Prêteur, Constans & Féchant, 2004) et l'échelle du rapport à l'apprendre (Capdevielle-Mougnibas, 2008).

Nos résultats montrent une diversité des formes de rapport au théâtre chez les lycéen(ne)s : ils n'accordent pas le même sens et les mêmes valeurs à cette activité en fonction notamment du cadre scolaire de pratique théâtrale. De plus, une estime de soi plutôt élevée semble caractériser notre échantillon ; le soi social étant principalement valorisé. Dans leur bilan de savoir, ces adolescents ont également tendance à privilégier des apprentissages de type relationnel et affectif ainsi que liés au développement personnel. En revanche, ils mettent moins en avant des apprentissages intellectuels et scolaires.

Le parcours théâtral influence de façon positive le soi émotionnel alors que le rapport au théâtre a des effets sur le soi physique et le soi créatif. L'interaction du parcours théâtral et du rapport au théâtre explique les variations du soi émotionnel et du soi social. Enfin, contrairement au parcours théâtral, le rapport au théâtre oriente le rapport au savoir des lycéen(ne)s.

Mots-clés : Estime de soi – Lycéen(ne)s – Parcours théâtral – Rapport au savoir – Rapport au théâtre – Théâtre au lycée

Summary

The goal of this dissertation was to assess the effects of drama experience at school on twelfth grade students' self-esteem and relation to knowledge. Drama practice was tapped by the characteristics of drama experience but also by the meaning and value students assign to this art activity.

The sample comprised 176 twelfth grade students (33 high school-boys and 143 high school-girls), all being involved in a theatre program at school.

Five data collection instruments have been employed: a questionnaire measuring their drama experience and relation to theatre, the "Echelle Toulousaine d'Estime de Soi" (Oubrayrie, Safont & de Léonardis, 1994), an assessment of their knowledge (Charlot, Bautier & Rochex, 1992), a questionnaire measuring the school experience (Prêteur, Constans & Féchant, 2004), and a scale measuring relation to learning (Capdevielle-Mougnibas, 2008).

The results show that high school pupils have diverse types of relations to theatre: the meaning and value they assign to this art activity vary, among others, as a function of the academic status of the drama practice. Moreover, the sample under investigation reveal a rather positive self-esteem, the social self being particularly developed. The assessments of their knowledge indicate that students tend to give greater place both to relational and affective learning and to personal development learning. However, they less frequently mention intellectual and academic learning.

As far as the drama experience is concerned, it positively influences the emotional self, whereas the relation to theatre exerts effects on the physical and creative self. The interaction between the drama experience and the relation to theatre accounts for the emotional and social self variations. Lastly, unlike the drama experience, the relation to theatre influences the students' relation to knowledge.

Key words: Self-esteem – High school pupils – Drama experience – Relation to knowledge – Relation to theatre – Drama at school

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Myriam de Léonardis, directrice de thèse, pour m'avoir permis d'apprendre le métier d'enseignant-chercheur, pour son soutien et suivi.

Je remercie vivement les membres du jury pour avoir accepté d'évaluer ce travail : Joseph Danan, Pascal Mallet, Yves Prêteur et Jean-Yves Rochex.

Merci aux établissements qui m'ont accueillie agréablement et qui m'ont permis alors de réaliser ma recherche sans trop de difficultés.

Merci aux lycéens qui ont joué le jeu et qui ont enrichi mon expérience de vie au-delà de la recherche, qui m'ont donné goût à la recherche et le plaisir de faire une thèse sur le thème du théâtre au lycée.

Merci aux membres du laboratoire PDPS de m'avoir accueillie pour ce travail de thèse.

Parce que pour avancer, il faut apprendre à dépasser les obstacles, je remercie tous les gens qui m'ont comprise, encouragée et aidée mais aussi tous ceux qui m'ont fait grandir en disposant sur mon chemin de thèse et de vie quelques obstacles.

Parce qu'on ne peut pas avancer sans autrui, parce que le travail de recherche se fait en équipe, parce que la vie de doctorant nécessite un soutien affectif : Merci aux « filles du labo » (Kettani, 2009) qui m'ont apportée tout le soleil qu'il me fallait pour prendre plaisir à faire une thèse !

Parce qu'ils sont la source de mes forces, la racine de mon arbre : merci à mes parents, Françoise Coupat (et Mr Rossini, principal du collège de l'Albarine qui m'a permis de la rencontrer !), le théâtre du Cri, Robert & Michèle Birou, ma famille.

Merci à Aurélien & Anaïs, Paul & Julie, Oncles, tantes et grands-mères, d'être là tout simplement.

Parce qu'un travail de recherche ne se fait pas sans financement, je remercie très fortement mes « **sponsors financiers** » :

- *Papa & Maman les premiers et meilleurs sponsors !*
- *La SNCF*
- *Le conseil général de Corrèze*
- *La MJC Roguet*

Merci aux employeurs qui m'ont permis de me construire une expérience durant ces années de doctorat : le SIOU de l'université du Mirail, le service inscription de l'UFR de Psychologie, Annick, responsable de la bibliothèque de psychologie, Madeleine, responsable du service jeunesse à la MJC Roguet.

J'ai aussi eu la grande chance d'échanger des réflexions avec ces « **sponsors de l'esprit** » :

- *Aude, Emilie, Béatriz, Alexandra, Amélie, Myriam, Marie, Florence, Séverine,...*
- *Le laboratoire PDPS,*
- *Ma famille*
- *Le festival de théâtre lycéen de Périgueux « Les Didascalies »: Grand merci à Jean Marie Champion, très digne de ce nom !*
- *La MJC Roguet*
- *L'ANRAT, Mr Carasso, Mr Zanotti*

MERCI à eux !!

Parce que réaliser un travail de thèse n'est pas simple pour l'entourage : Merci à tous ceux qui m'ont entourée, soutenue, aidée, écoutée, supportée ! Spéciale Dédicace à Ludivine, Laure & Emilie, les Copines du lycée, Mr Greg, Benjamin, Tof, le Catalan, Nicolas Fabre & Julie, Stéphane Laurier, Béatriz, Olivier, Renaud & sa grenouille.

Merci à Emilie !

Merci à Aude !

Merci à Myriam !

Merci à Majd Benabdallah et sa famille !

Merci à Julie Lemarié !

Non merci à mon voisin-qui-vit-la-nuit et à mon appartement qui m'a causée bien des ennuis...

« Au départ la peur d'être ridicule puis on se sent à l'aise et on finit par être bien sur scène et ne plus pouvoir la quitter comme son petit chez soi que l'on veut partager avec les autres. Sur scène, c'est comme un coma profond, j'oublie tout et je suis avec ceux qui travaillent avec moi. Puis aux applaudissements on revient à la vie avec dans la tête une idée sûre que l'on reviendra. Comme une drogue dont on ne peut se passer. La scène c'est comme une vie. Prendre le temps de vivre »

(Parole anonyme d'un(e) lycéen(ne), Lallias *eds*, 2006, 114)

À la vie.

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I LES ACTIVITES THEATRALES EN MILIEU SCOLAIRE	5
1 LES ACTIVITES THEATRALES : DEFINITION ET ENJEUX	5
1.1 <i>De l'importance du théâtre dans la société.....</i>	6
1.2 <i>Jeu de l'artiste et acte en je : l'art du théâtre.....</i>	7
2 QUELLES PRATIQUES THEATRALES EN MILIEU SCOLAIRE ?	9
2.1 <i>Quand éducation artistique et éducation scolaire se rencontrent... ..</i>	10
2.2 <i>Enseignement du théâtre en milieu scolaire français.....</i>	12
2.2.1 L'éducation artistique à l'école primaire	13
2.2.2 Les activités théâtrales au collège.....	14
2.2.3 Les diverses pratiques théâtrales proposées au lycée.....	14
2.2.3.1 L'enseignement de spécialité	14
2.2.3.2 L'option facultative.....	15
2.2.3.3 L'atelier.....	15
2.2.3.4 Apprentissage et représentations théâtrales au lycée	16
2.3 <i>Activités théâtrales : comment les enseigner ? Regards croisés des enseignants et des artistes. .</i>	16
3 EN RESUME.....	18
CHAPITRE II CONSTRUCTION IDENTITAIRE, ESTIME DE SOI ET ACTIVITES THEATRALES A L'ADOLESCENCE	21
1 AVENTURE THEATRALE ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE A L'ADOLESCENCE	21
1.1 <i>À la découverte de soi</i>	21
1.2 <i>Art théâtral et image de soi.....</i>	23
2 L'ESTIME DE SOI : DEFINITION, DETERMINANTS ET FONCTIONS	24
2.1 <i>Rôle et fonctions de l'estime de soi</i>	25
2.2 <i>Quels sont les facteurs déterminants de l'estime de soi ?</i>	25
2.2.1 Milieu de vie familial et socioculturel : quelles influences sur l'estime de soi ?	25
2.2.2 Estime de soi et perspective développementale	26
3 ACTIVITES THEATRALES ET VALORISATION DE SOI.....	27
3.1 <i>Théâtre comme activité de loisir : identité et compétences créatives.....</i>	27
3.2 <i>Théâtre à l'école : évolution du soi scolaire ?.....</i>	29
3.2.1 Estime de soi et performances scolaires.....	30
3.2.2 Importance de la valeur accordée à l'école.....	31
3.3 <i>Echange de rôles et échanges entre pairs : développement des compétences sociales ?.....</i>	32
3.4 <i>Engagement du corps et acte d'expression.....</i>	35
3.5 <i>Maîtrise des émotions et contrôle de soi</i>	36
4 EN RESUME.....	38
CHAPITRE III PRATIQUE THEATRALE EN MILIEU SCOLAIRE ET RAPPORT AU SAVOIR 39	39
1 AUX ORIGINES DE LA NOTION DE « RAPPORT AU SAVOIR »	39
1.1 <i>Éléments de définition de la notion de Rapport au Savoir</i>	39
1.2 <i>Du rapport au savoir au rapport à l'apprendre.....</i>	41
2 CONSTRUCTION DU RAPPORT AU SAVOIR ET ACTIVITES THEATRALES : QUELLES VARIABLES EN JEU ?....	42
2.1 <i>Différences de sexe et d'âge.....</i>	42
2.2 <i>Effets du milieu familial et socioculturel.....</i>	44
3 PRATIQUE DU THEATRE A L'ECOLE ET DEVELOPPEMENT DU RAPPORT AU SAVOIR.....	45
3.1 <i>Apprendre en jouant et développement cognitif.....</i>	47
3.2 <i>Etre actif : plaisir d'apprendre</i>	50
3.3 <i>S'exprimer et travailler en équipe : évolution de la relation didactique, du rapport à soi et aux autres</i>	51
4 DECOUVRIR LA LITTERATURE ET LE PLAISIR DES MOTS : DEVELOPPEMENT DU RAPPORT AU LANGAGE...	53
5 APPRENDRE A ETRE SPECTATEUR : DEVELOPPEMENT DU RAPPORT AU MONDE	56
6 EN RESUME.....	58
CHAPITRE IV PROBLEMATIQUE	59

CHAPITRE V	DISPOSITIF DE LA RECHERCHE	67
1	RAPPEL DE L'HYPOTHESE GENERALE DE RECHERCHE	67
2	LES DIFFERENTES VARIABLES, LEUR STATUT ET LEURS INDICATEURS	67
2.1	<i>Variables explicatives : parcours théâtral et rapport au théâtre</i>	67
2.1.1	Le parcours théâtral	67
2.1.2	Le rapport au théâtre	68
2.2	<i>Variables à expliquer : L'estime de soi et le rapport au savoir</i>	69
2.3	<i>Variables invoquées</i>	70
2.4	<i>Constitution de l'échantillon</i>	71
3	LES HYPOTHESES OPERATIONNELLES	71
3.1	<i>Première hypothèse opérationnelle : Parcours théâtral, rapport au théâtre et estime de soi</i>	71
3.2	<i>Deuxième hypothèse opérationnelle : parcours théâtral, rapport au théâtre et rapport au savoir</i>	72
3.3	<i>Troisième hypothèse opérationnelle : interaction du parcours théâtral et du rapport au théâtre</i>	73
4	TECHNIQUE DE RECUEIL DE DONNEES.....	73
4.1	<i>L'activité théâtrale : questionnaire construit pour cette étude</i>	74
4.2	<i>Echelle du rapport au théâtre</i>	74
4.2.1	Validation de l'échelle « Rapport au théâtre »	75
4.2.2	Elaboration des profils d'élèves en fonction de leur rapport au théâtre	77
4.3	<i>Estime de soi : instrument de recueil</i>	78
4.3.1	Présentation de l'instrument	78
4.3.2	Modifications apportées à l'échelle initiale	78
4.3.3	Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES) : validation et démarche d'analyse	78
4.4	<i>Rapport au savoir : le bilan de savoir</i>	79
4.5	<i>Rapport à l'apprendre : échelle sur les mobiles d'apprendre</i>	80
4.6	<i>Parcours scolaire</i>	81
4.7	<i>Caractéristiques socio-biographiques</i>	81
5	PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNEES	82
5.1	<i>Accès à la population</i>	82
5.2	<i>Présentation des établissements</i>	82
5.3	<i>Procédure</i>	82
6	CARACTERISTIQUES GENERALES DE L'ECHANTILLON.....	83
7	RECAPITULATIF DES VARIABLES ET DE LEURS INDICATEURS	86
CHAPITRE VI	PARCOURS SCOLAIRE, THEATRAL ET RAPPORT AU THEATRE	87
1	QUELLES SONT LES CARACTERISTIQUES DU PARCOURS SCOLAIRES DES ADOLESCENTS PRATIQUANT LE THEATRE ?	87
1.1	<i>Représentation des résultats scolaires</i>	88
1.2	<i>Résultats scolaires obtenus en Terminale et au Baccalauréat de Français</i>	88
1.3	<i>Redoublements et sauts de classes</i>	89
1.4	<i>Sont-ils satisfaits de leur orientation actuelle ?</i>	90
1.5	<i>Quelle orientation souhaitent-ils après le Baccalauréat ?</i>	91
1.5.1	Quel niveau d'études envisagent-ils ?.....	91
1.5.2	Quels métiers souhaitent-ils exercer ?	91
2	PARCOURS THEATRAL : DE QUELLE MANIERE LES ADOLESCENTS INTERROGES PRATIQUENT-ILS LE THEATRE ?	92
2.1	<i>Cadre scolaire de pratique théâtrale</i>	92
2.2	<i>Années de pratique théâtrale</i>	93
2.3	<i>Pratique théâtrale à l'extérieur du lycée</i>	93
3	COMMENT LES ADOLESCENTS PRATIQUANT LE THEATRE AU LYCEE EVALUENT-ILS LES CONDITIONS DE CETTE PRATIQUE ?.....	94
3.1	<i>Les adolescents sont-ils satisfaits de la pratique théâtrale dispensée au lycée ?</i>	94
3.2	<i>Les élèves désirent-ils poursuivre la pratique du théâtre au-delà du lycée ?</i>	95
3.3	<i>Qu'en pensent les parents ?</i>	96
3.4	<i>Comment les lycéens perçoivent-ils l'évaluation liée à la pratique du théâtre ?</i>	96
4	ANALYSE DU « RAPPORT AU THEATRE » DES ADOLESCENTS INTERROGES	99
5	PARCOURS THEATRAL ET RAPPORT AU THEATRE.....	100
6	SYNTHESE DU CHAPITRE VI.....	101
CHAPITRE VII	PARCOURS THEATRAL, RAPPORT AU THEATRE ET ESTIME DE SOI	103
1	ANALYSE DESCRIPTIVE DE L'ESTIME DE SOI DE L'ECHANTILLON.....	104
1.1	<i>Quelles sont les caractéristiques de l'estime de soi des élèves de notre échantillon ?</i>	105

1.1.1	Caractéristiques générales de notre échantillon : scores moyens d'estime de soi	105
1.1.2	Corrélation entre chaque dimension d'estime de soi.....	105
1.2	<i>Caractéristiques socio biographiques et estime de soi.....</i>	106
1.3	<i>Parcours scolaire et estime de soi.....</i>	106
1.4	<i>Projection dans l'avenir, regard de la famille vis-à-vis du théâtre et estime de soi</i>	109
2	LE PARCOURS THEATRAL EXERCE-T-IL DES EFFETS SUR L'ESTIME DE SOI DES ADOLESCENTS ?.....	111
2.1	<i>Quel rôle joue le nombre d'années de pratique théâtrale sur l'estime de soi ?.....</i>	111
2.2	<i>Pratique complémentaire à l'extérieur du lycée : quels effets sur l'estime de soi ?</i>	112
3	LES DIFFERENTES FORMES DE « RAPPORT AU THEATRE » ORIENTENT-ELLES L'ESTIME DE SOI DES ADOLESCENTS ?	112
4	PARCOURS THEATRAL, RAPPORT AU THEATRE ET ESTIME DE SOI.....	113
4.1	<i>Nombre d'années de pratique théâtrale et rapport épistémique au théâtre.....</i>	114
4.2	<i>Pratique théâtrale complémentaire à l'extérieur du lycée et rapport ludique au théâtre</i>	114
4.3	<i>Cadre de pratique théâtrale et rapport identitaire au théâtre</i>	116
5	SYNTHESE	117
CHAPITRE VIII PARCOURS THEATRAL ET SCOLAIRE, RAPPORT AU THEATRE ET RAPPORT AU SAVOIR.....		119
1	RAPPORT AU SAVOIR DES ADOLESCENTS PRATIQUANT LE THEATRE AU LYCEE.....	120
1.1	<i>Analyse quantitative des bilans de savoir</i>	121
1.1.1	Grille d'analyse relative aux types d'apprentissages évoqués.....	122
1.1.2	Caractéristiques générales des types d'apprentissages évoqués par les adolescents pratiquant le théâtre au lycée	123
1.1.3	Variables invoquées et types d'apprentissages privilégiés.....	124
1.1.3.1	Variables socio biographiques et types d'apprentissages privilégiés	124
1.1.3.2	Parcours scolaire et types d'apprentissages privilégiés	126
2	PARCOURS THEATRAL ET TYPES D'APPRENTISSAGES PRIVILEGIES	126
3	RAPPORT AU THEATRE ET TYPES D'APPRENTISSAGES PRIVILEGIES	128
4	RAPPORT AU THEATRE, PARCOURS THEATRAL ET RAPPORT AU SAVOIR : ANALYSE LEXICOMETRIQUE DES BILANS DE SAVOIR (ALCESTE).....	128
4.1	<i>Classe 1 (21,46%) : « Pratique du théâtre pour le plaisir ; désir d'apprendre et importance des apprentissages intellectuels et scolaires ».....</i>	130
4.2	<i>Classe 2 (13,24%) : « Pratique intensive du théâtre, comme loisir et pour créer ; importance accordée aux apprentissages artistiques »</i>	133
4.3	<i>Classe 3 (35,30%) : « Pratique débutante du théâtre ; importance accordée aux apprentissages relationnels, affectifs, et liés au développement personnel ».....</i>	134
4.4	<i>Synthèse de la Classification Hiérarchique Descendante</i>	135
5	RAPPORT A L'APPRENDRE DES ADOLESCENTS PRATIQUANT LE THEATRE AU LYCEE	136
5.1	<i>Quel rapport à l'apprendre entretiennent les lycéen(ne)s de notre population ?</i>	137
5.1.1	Quels effets des variables invoquées sur le rapport à l'apprendre ?.....	137
5.1.1.1	Résultats scolaires et rapport à l'apprendre	137
5.1.1.2	Redoublement et rapport à l'apprendre	138
6	PARCOURS THEATRAL ET RAPPORT A L'APPRENDRE.....	139
7	RAPPORT AU THEATRE ET RAPPORT A L'APPRENDRE	139
8	PARCOURS THEATRAL, RAPPORT AU THEATRE ET RAPPORT A L'APPRENDRE	141
9	SYNTHESE	141
CHAPITRE IX PARCOURS THEATRAL, RAPPORT AU THEATRE, ESTIME DE SOI ET RAPPORT AU SAVOIR.....		145
1	QUELS SONT LES PRINCIPAUX EFFETS SUR L'ESTIME DE SOI ?.....	145
2	QUELS SONT LES PRINCIPAUX EFFETS SUR LE RAPPORT A L'APPRENDRE ?.....	147
3	PARCOURS THEATRAL, RAPPORT AU THEATRE, ESTIME DE SOI, RAPPORT AU SAVOIR ET RAPPORT A L'APPRENDRE.....	148
3.1	<i>Classe 1 : Pratique intensive du théâtre pour le plaisir personnel</i>	150
3.2	<i>Classe 3 : Pratique du théâtre en option facultative, pour apprendre à créer.....</i>	152
3.3	<i>Classe 2 : Pratique du théâtre sans « mobile » utilitaire, ni identitaire.</i>	153
3.4	<i>Classe 4 : Débutante en théâtre et pratique pour le développement personnel</i>	154
3.5	<i>Classe 5 : Pratique du théâtre en atelier et rapports au théâtre faibles</i>	155
4	SYNTHESE DE LA CLASSIFICATION HIERARCHIQUE DESCENDANTE.....	157
CHAPITRE X - DISCUSSION -		159

1	CARACTERISTIQUES GENERALES DE NOTRE ECHANTILLON.....	159
2	RAPPORT AU THEATRE, PARCOURS THEATRAL ET ESTIME DE SOI.....	161
3	RAPPORT AU THEATRE, PARCOURS THEATRAL ET RAPPORT AU SAVOIR.....	163
3.1	<i>Le rapport au savoir.....</i>	<i>163</i>
3.2	<i>Rapport à l'apprendre.....</i>	<i>165</i>
4	RAPPORT AU THEATRE, PARCOURS THEATRAL ET SCOLAIRE, ESTIME DE SOI ET RAPPORT AU SAVOIR.....	167
	CONCLUSION.....	169
	BIBLIOGRAPHIE.....	173
	INDEX ONOMASTIQUE.....	185
	INDEX DES TABLEAUX.....	189
	INDEX DES FIGURES.....	191

Introduction

Aborder la pratique du théâtre en milieu scolaire en se penchant sur le sens que lui accordent les élèves, pour en montrer l'intérêt et les effets éventuels sur la construction identitaire de l'adolescent et sur le rapport au savoir, constitue l'objectif central de notre étude. Une recherche n'étant pas anodine à l'histoire de vie du chercheur, notre propre investissement dans la pratique théâtrale nous a amenée à questionner son intérêt, ses effets et les liens qu'elle tisse avec le domaine scolaire notamment : passionnée de pratique théâtrale, nous avons eu effectivement l'occasion de découvrir cet art et tous les apprentissages qu'il engage, dans le cadre de stages proposés au collège. Nous avons eu par la suite, l'opportunité de jouer pour des écoles, collèges et lycées, expériences qui nous ont rappelée l'intérêt de la rencontre entre le milieu culturel du théâtre et le milieu scolaire.

Depuis quelques années les activités théâtrales et dramatiques sont de plus en plus présentes au sein du système éducatif français. Aujourd'hui, la plupart des académies permettent effectivement aux élèves de s'inscrire dans des options ou ateliers théâtre, d'aller à la rencontre de ce milieu artistique. Certains professeurs proposent également à leurs élèves un travail d'écriture, de lecture ou encore de compréhension à partir de spectacles ; les élèves apprennent le rôle de spectateur en observant attentivement le jeu des acteurs tout en goûtant à l'envie de se retrouver sur scène et, dans le même temps, les comédiens prennent plaisir à jouer devant un public participant et attentif. Néanmoins, l'enseignement des activités artistiques est sans cesse remis en question au sein du Ministère de l'Education nationale. Nous cherchons alors à montrer les enjeux de cet enseignement chez les élèves.

Des œuvres cinématographiques qui ont toutes connu un franc succès auprès d'un large public, se sont attachées à montrer comment la pratique d'activités artistiques pouvait avoir des effets personnalisants sur les adolescents. C'est le cas de films tels que « *Le Cercle des Poètes Disparus* » (Peter Weir, 1990) centré sur la rencontre d'un professeur de lettres anglaises avec ses élèves : ce premier les encourage à toujours refuser l'ordre établi ; la relation didactique entre enseignant et élèves va alors évoluer, les élèves devenant acteurs de leurs apprentissages. Plus récemment, dans « *Les Choristes* » (Christophe Barratier, 2004), nous assistons à une transformation du quotidien d'enfants « difficiles » grâce à l'initiation au chant choral : chaque élève semble y trouver un intérêt et une motivation à sa vie d'écolier et découvre l'envie d'exister. Le film plusieurs fois récompensé d'Abdellatif Kechiche, « *L'esquive* » (2005), met en scène le quotidien des jeunes de banlieue réunis autour de la pratique du théâtre, pratique qui donne une toute autre signification à leur vie d'adolescents. Ils découvrent aussi le plaisir de l'apprentissage de la littérature. Une réflexion est alors menée sur la nécessité d'apporter à l'élève un enseignement culturel mettant notamment en jeu ses capacités créatrices.

Par ce qu'il peut apporter à l'élève, le théâtre permet-il une appréhension différente du milieu scolaire ? Nous parlerons « d'activités théâtrales », dans le sens où le théâtre engage le sujet qui le pratique dans des activités diverses, mettant en jeu différents domaines du soi et différents apprentissages. Nous supposons que ces activités pourraient offrir aux élèves l'acquisition d'outils pour se construire, s'ouvrir aux autres et au monde mais aussi pour se sentir plus à l'aise dans le système scolaire (comme développer son estime de soi, acquérir des bases littéraires et une certaine compréhension du monde).

L'étude envisagée ici est un approfondissement de recherches exploratoires réalisées au cours de notre cursus universitaire (M. Hugon, 2004 ; M. Hugon, 2005). Nous avons pour objectif principal d'analyser l'influence de cet art sur l'estime de soi et le rapport au savoir de l'élève. Nous avons alors comparé 18 élèves d'une classe de CM2, où le théâtre était enseigné, à 18 élèves de CM2 scolarisés dans la même école mais ne faisant pas de théâtre. Les résultats ont montré que les élèves ayant fait du théâtre à l'école avaient tendance à disposer d'un soi scolaire et global plus valorisé que les élèves du second groupe. Une différence entre ces deux groupes s'est aussi révélée au niveau de la représentation que les élèves se faisaient de l'école. Les activités telles que le théâtre, mettant en situation et responsabilisant les élèves, semblaient être considérées comme plus intéressantes par rapport aux cours conventionnels dispensés traditionnellement à l'école. De plus, nous avons mis en évidence un rapport au langage particulier dans la « classe théâtre », ces élèves ayant plus de facilité à rédiger et raconter leurs expériences de vie.

De cette toute première étude, nous avons retiré que le théâtre semblait avoir particulièrement des effets positifs sur certains aspects du développement de l'enfant quand ce dernier est volontaire et intéressé. Le sens et la valeur attribués cette activité seraient-ils alors en jeu dans les variations des effets possibles du théâtre ?

Nous envisageons, au regard des contenus théoriques recueillis et en s'appuyant sur l'analyse d'une pré-enquête sur le terrain, de proposer ici une méthodologie plus appropriée dans l'idée de poursuivre cette première recherche. Nous nous centrerons ici, sur une population d'adolescent(e)s, vivant un moment particulier, où évolue notamment l'image de soi. Plus précisément, notre étude porte sur des lycéen(ne)s de terminale générale, pratiquant le théâtre en milieu scolaire : le lycée général permettant des enseignements divers et variés du théâtre et, la terminale correspondant à la dernière année du second degré, année où l'orientation va jouer un rôle important. La pratique du théâtre pouvant être source de nombreux effets psychologiques, nous tenterons de mettre en relation cette activité créatrice dispensée en milieu scolaire avec *l'estime de soi* et le *rapport au savoir*, concepts impliqués dans le développement personnel et scolaire de l'élève : le parcours théâtral a-t-il des effets sur l'estime de soi de l'adolescent(e) ? Comment les élèves pratiquant une activité artistique à l'école s'investissent dans les autres apprentissages ? Au lycée, plusieurs parcours en théâtre sont proposés aux élèves. Ces parcours impliquent des enseignements distincts, aux cadres et engagements

différents : Ces apprentissages différenciés vont-ils avoir des effets variés ? Permettant de construire des ponts avec les autres enseignements suivis à l'école, l'apprentissage du théâtre sera-t-il susceptible de favoriser le « développement » scolaire de l'élève ?

Les quelques recherches montrant les effets des activités artistiques sur le développement personnel de façon générale, ne prennent pas en compte le sens que le sujet accorde à ces activités. Pourtant, une pratique volontaire ne peut avoir les mêmes effets qu'une pratique imposée ; une activité artistique pratiquée en tant que loisir ne peut engager les mêmes apprentissages qu'une activité artistique pratiquée dans un objectif précis. Le sens que le sujet accorde à ses activités pouvant déterminer ses propres conduites (Malrieu, 1967), nous nous interrogeons alors sur les représentations du théâtre chez les élèves qui le pratiquent en milieu scolaire : ces représentations sont-elles liées au parcours théâtral du lycéen(ne) ? Quels vont être les effets du sens et de la valeur accordée au théâtre pratiqué en milieu scolaire sur l'estime de soi et le rapport au savoir des adolescent(e)s ?

Nous tentons de répondre à ces questions dans ce travail de thèse, sans prétendre pour autant à une totale exhaustivité. Les trois premiers chapitres sont destinés à appréhender les concepts théoriques questionnés dans cette étude et les travaux effectués sur notre thème de recherche.

Il s'agit dans un premier chapitre, de définir le contexte de l'étude : qu'est-ce que faire du théâtre ? Quels sont les enjeux d'une telle pratique ? Nous interrogeons également la manière dont est enseigné le théâtre en milieu scolaire et mettrons en lumière les contrastes existant d'une rencontre entre le milieu culturel et le milieu scolaire. Nous présentons dans le deuxième chapitre, les enjeux de la construction identitaire à l'adolescence et cherchons d'abord à mettre en évidence les liens établis entre la construction identitaire et les activités théâtrales, pour ensuite se pencher plus spécifiquement sur le concept d'estime de soi et montrer les enjeux des pratiques artistiques ou de loisirs, telles que le théâtre, sur les différents domaines de représentation de soi. Le troisième chapitre est consacré au concept du « rapport au savoir », concept clé pour appréhender le sens que l'élève accorde au savoir, aux apprentissages et à l'apprendre. Les activités théâtrales enseignées en milieu scolaire encourageant les élèves à apprendre en jouant, de manière active et collective, pourraient-elles orienter le rapport au savoir des jeunes ? En quoi le rapport au langage et le rapport au monde peuvent-ils également être en jeu dans l'apprentissage du théâtre au lycée ?

Le chapitre IV consiste à exposer notre problématique, à l'issue de laquelle nous formulons notre hypothèse de recherche.

Dans la seconde partie, nous explicitons la méthodologie employée, en mettant en évidence dans un premier chapitre, les hypothèses de recherche et leurs variables, le dispositif et les instruments de recueil de données ainsi que la présentation de la population étudiée.

Les chapitres suivants mettent en lumière les résultats obtenus : nous décrivons d'abord les caractéristiques de notre échantillon concernant le parcours théâtral effectué et le sens et la valeur

accordés au théâtre ; nous mettons ensuite en évidence les liens entre parcours théâtral et « rapport au théâtre » (entendu comme sens et valeur attribués au théâtre). Le chapitre VII montre les effets du parcours théâtral, puis du rapport au théâtre et de l'interaction entre ces deux variables sur les dimensions de l'estime de soi. Le chapitre VIII met en avant les liens entre parcours théâtral, « rapport au théâtre » et rapport au savoir, puis entre parcours théâtral, « rapport au théâtre » et rapport à l'apprendre. Le dernier chapitre de résultats a pour objectif d'appréhender un modèle général de notre étude, en s'appuyant sur l'importance des effets de chacune des variables, et sur une classification hiérarchique descendante ; ce qui nous permet d'obtenir des profils idéaltypiques de lycéen(ne)s pratiquant le théâtre au lycée. Ces résultats sont ensuite discutés dans le chapitre X. Enfin, une conclusion générale permettra de proposer des perspectives d'ordre pratique et de recherche.

Chapitre I Les activités théâtrales en milieu scolaire

« Les racines du théâtral sont en l'homme depuis la préhistoire, activités fondamentales, très étudiées et peu définissables, tels le besoin de s'exposer, celui d'agir sur autrui, par l'intimidation ou la séduction, l'intention de convaincre et de faire partager, la tendance universelle à reproduire, la volonté de secouer symboliquement les contraintes réelles en parodiant, la recherche complémentaire des rires et des pleurs, la quête du sacré » (Couty & Rey, 1995, 191).

Notre étude se centre sur l'art du théâtre « dont le but est de produire des représentations (régies par certaines conventions) devant un public, de donner à voir, à entendre une suite d'événements, d'actions, par le biais d'acteurs qui se déplacent sur la scène et qui utilisent ou peuvent utiliser le discours, l'expression corporelle, la musique » (Le trésor de la langue française informatisé, 2008, 3). Cette définition en suppose d'autres, plus complexes car cet art n'est pas simple et se met en œuvre différemment selon le sens qu'on lui attribue (Naugrette, 2005). Quelles sont alors les particularités et enjeux de cette pratique artistique ?

Dans ce premier chapitre, nous définissons de façon générale les différentes activités impliquées dans la pratique théâtrale ainsi que leurs particularités. De plus en plus présent en milieu scolaire, nous nous intéressons ensuite, aux enjeux de l'enseignement du théâtre pour les élèves. Nous explicitons ici, la manière dont le théâtre est enseigné à l'école : comment sont mises en œuvre les activités théâtrales en milieu scolaire ? Nous nous interrogeons en dernier lieu, sur la représentation de cet enseignement par les enseignants et artistes-intervenants : quels sont les objectifs visés ?

I Les activités théâtrales : définition et enjeux

Le mot théâtre vient du grec *theatron* désignant « le lieu d'où l'on voit », correspondant à l'hémicycle entourant *l'orchestre* (Girard, Ouellet & Rigault, 1986, 9). À travers l'histoire du théâtre, nous pouvons définir et comprendre cet art à la fois comme un lieu de divertissement¹ mais aussi comme le lieu d'éducation du citoyen. Au-delà du lieu, le théâtre engage les acteurs dans des activités multiples et différentes selon les époques.

Aussi, nous parlerons d'activités théâtrales au pluriel puisque la pratique du théâtre a le privilège de réunir plusieurs approches culturelles comme la danse, les arts du cirque, la musique, l'audiovisuel... Elle encourage aussi les artistes à recourir à de multiples domaines dont l'écriture, la lecture, l'expression orale et gestuelle, la création de costumes et de décors, la mise en espace ou encore l'improvisation.

Un enseignement de la pratique théâtrale débute souvent par l'apprentissage du jeu en collectivité (tissage de la complicité, des échanges possibles entre individus) et par le développement

¹ « Cette acception étymologique passe au figuré dans une expression comme « amuser le théâtre », c'est-à-dire « ceux qui voient ». Le XVII^e siècle français voyait dans le mot un autre sens : l'aire de jeu des acteurs » (Girard *et al.*, 1986, 9).

de l'expression orale et gestuelle (apprendre à parler fort, à articuler, à s'adresser à quelqu'un, à bouger sur scène avec les autres, à mobiliser tout son corps, etc.). L'appréhension de la scène et du jeu d'acteur se construit ensuite au travers d'activités d'improvisation ou de jeu dramatique. Le comédien se découvre et se dévoile alors en inventant des personnages et des situations de façon spontanée : sa créativité est ici mise en avant. Enfin, la lecture puis la mise en jeu d'un texte lient tous ces apprentissages et en proposent de nouveaux : mémorisation du texte, appropriation d'un rôle, proposition de costumes et de situations, adresse au public, mise en espace et organisation d'une création.

Tous ces enseignements puisent leur origine dans l'histoire du théâtre, qui a en effet vu naître de multiples pratiques et ce notamment, en fonction de l'évolution de la société.

1.1 De l'importance du théâtre dans la société

« Un comédien est quelqu'un qui travaille sur la vérité, quelqu'un qui toute sa vie part à la recherche de « qu'est-ce qu'un être humain ? ». Non seulement il le cherche mais il est chargé de le raconter, de le jouer, de le dire » (Ariane Mnouchkine citée par Ryngaert, 1990, 25).

Dans l'Antiquité, le théâtre est essentiellement acte d'imitation, ou « mimesis », notion alors formulée par Aristote (384-322 av. J.-C.) dans la *Poétique* pour définir la pratique théâtrale. Le théâtre se donne comme un « miroir du monde » mais n'est à cette époque, qu'improvisation. Puis, à partir de la Renaissance, le jeu théâtral se voit « soumis » à un texte, en vers ou en prose. En France, le XVII^{ème} siècle devient l'âge d'or du théâtre classique, dominé par les tragédies, les poèmes dramatiques de Corneille (1606-1684), de Racine (1639-1699) et par les comédies de Molière (1622-1673). Au XVIII^{ème} siècle, l'ambition des auteurs sera de mettre en scène le monde bourgeois. Le théâtre explore alors la psychologie des types sociaux ouvrant la voie aux comédies boulevardières, plus futiles. À la fin du XIX^{ème} siècle, le metteur en scène apparaît comme un élément nouveau qui va bouleverser la pratique théâtrale : c'est la « crise du théâtre »². Les acteurs ne se préoccupent pas seulement de leurs répliques : ils apprennent à jouer ensemble, à construire des personnages. Pour installer une pièce de théâtre, il faudra alors créer un tissu de relations et y impliquer l'imagination (Girard *et al.*, 1986). Le jeu n'est pas uniquement tourné vers lui-même et les acteurs mais au contraire, il prend tout son sens dans son ouverture vers l'autre : « il montre ; il n'est pas seulement manifestation de pulsions intérieures mais signe projeté vers des spectateurs » (*op.cit.*, 12). Il s'agit donc d'un espace de communication.

Au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, Jean Vilar crée le Festival d'Avignon, sous le signe de la fête populaire. Il s'agit en effet de rendre le théâtre accessible au plus grand nombre. Une nouvelle façon de mettre en scène les pièces classiques voit alors le jour, ce qui bouscule habitudes et

² « La scène impose son univers : un plateau nu, un amoncellement de caisses, un ballet de tentures créent un lieu qui n'a pas pour souci de reproduire une réalité référentielle, mais qui est habité par les personnages d'une manière radicalement autre » (Roux-Lanier, Pimbé, Lanot et Popert, 1998, 374).

préjugés et donne « une vitalité salutaire à ces pièces » (Roux-Lanier, Pimbé, Lanot & Popert, 1998, 374).

Aussi, depuis l'Antiquité, le théâtre reste au cœur de la cité : « il reflète ses cohérences et ses contradictions, et souvent, il se fait le porte-parole du peuple. Il illustre, mais sait aussi proposer, dénoncer... Par un jeu subtil, il crée un phénomène d'effet-miroir en renvoyant une société à sa propre image ; il favorise sa transformation et le public agit comme un catalyseur d'énergies. Quelle que soit sa forme, même la plus ludique, le théâtre interpelle la conscience » (Jullien & Rault, 1999, 14). Le comédien joue en effet, le rôle de messager auprès du public en tentant de transmettre ce qu'il comprend de la société dans laquelle il est inscrit : le théâtre reproduit la vie et va « révéler le dessous des cartes » (Meria, 2005, 101). Lieu social où il se passe quelque chose pour des gens volontairement assemblés (Girard & al., 1986), le théâtre devient alors « le maillon indispensable d'une société » (Jullien & Rault, 1999, 16) puisqu'en favorisant les moments de création, d'expérimentation et de mise en scène des émotions, il offre un espace privilégié de communication entre les hommes, « un ciment commun de la sensibilité » (Zucchet, 2001, 11).

Par ailleurs, l'acteur se définit différemment en fonction des époques, de l'évolution de la société : « il est le témoignage même de ce changement » (Duvignaud, 1965, 206). Il n'aura pas alors les mêmes fonctions, ni les mêmes façons de travailler et la représentation du monde qui l'entoure sera fonction de son évolution. Dans le même sens, les personnages proposés par les auteurs de théâtre peuvent se voir attribuer des significations différentes selon la période et ainsi, les interprétations des personnages seront en constante évolution avec la société, la représentation de la personne, du langage et du monde (Ryngaert & Sermon, 2006) : « le corps de l'acteur à la recherche des significations propres au personnage qu'il veut créer ne porte pas seulement des sentiments, n'interprète pas seulement des conduites, il formule une définition du personnage conforme à l'image de la personne humaine qu'admet une époque ou une société » (Duvignaud, 1965, 239).

Cependant, le jeu de l'acteur intrigue. Comment se monte exactement une pièce de théâtre ? Qu'est-ce que ressent l'acteur sur scène ? Qui est-il exactement ? Est-il un peu du personnage qu'il interprète ? Tant de « secrets » que le spectateur rêve de connaître et auxquels il imagine des réponses en même temps qu'il voit se dérouler devant lui une histoire, le spectacle.

1.2 Jeu de l'artiste et acte en je : l'art du théâtre

« Le théâtre n'est qu'une pratique millénaire pour éclairer le mystère du jouable ; mystère que l'on côtoie quand on joue à être un autre ou à être soi-même, semblable à ce qu'on croit » (Sibony, 1997, 11).

Outil culturel et artistique, le théâtre c'est notamment l'existence d'un texte d'auteur, écrit pour être une farce, une comédie, une tragédie ou un mélodrame... Texte donnant lieu à la création d'une pièce vivante grâce à la présence de personnages ayant chacun leur propre rôle et interprété par des comédiens-artistes. Le premier objectif des comédiens et du metteur en scène est donc de réfléchir

à la manière dont ils vont appréhender ce texte, dont ils le comprennent et finalement de voir ensemble quel sens ils vont lui donner. Cela dessine ensuite le décor, les personnages et les costumes qui vont vivre dans cette aventure. Les artistes vont ici se laisser guider par l'imagination, travail primordial pour la création artistique (Ryngaert & Sermon, 2006).

Le théâtre est aussi une façon de jouer, de s'exprimer, différente selon les metteurs en scène qui sont là pour guider et donner une signification particulière à la pièce. Pièce qui fera l'objet de représentations³, prenant vraiment tout leur sens face à un public de spectateurs écoutant, regardant, vivant, ressentant le jeu des comédiens. « C'est la définition du théâtre : un espace s'ouvre et bien sûr quelqu'un regarde... La qualité d'écoute et les réactions du public déterminent le jeu et la qualité de la représentation » (Zucchet, 2001, 31).

Sur scène, on parle, avec des mots, avec son corps, avec des silences, on court, on rit, on crie, on chante, on mime, on demeure immobile, on pleure, on se tait... « Au cœur du dispositif théâtral se trouve l'acteur : il est un corps, une voix, un ensemble de mimiques et de mouvements. Il incarne des êtres auxquels le public doit croire, même s'il sait que se joue devant lui une *illusion comique* » (Roux-Lanier et al., 1998, 374). L'acteur, engagé sur scène pour jouer et faire le « spectacle », vit l'exigence de montrer, interpréter le texte de l'auteur, de donner du sens à une situation pour la rendre vivante. En gérant une infinité d'informations disparates, l'artiste va s'engager dans un jeu de ping-pong entre le subjectif et le spectaculaire. « Totalement engagé dans son rôle, il n'en est pas moins le juge, l'appréciateur froid. Secondairement, la réalité même de l'organisation spectaculaire le requiert à son tour de « garder la tête froide ». Il est à la fois dans l'abandon et le calcul » (Cormann, 2003, 28). Ainsi, il devra faire attention à placer ses répliques au bon moment, à se placer lui-même dans l'espace, à penser à ses accessoires, à être dans la lumière des projecteurs, etc. « Mais bien sûr l'acteur est aussi engagé comme individu dans les catégories de l'être. Il se voit faire l'acteur, mais aussi être « acté ». (...) Il est tout à la fois dans le songe de l'auteur et dans son propre songe consistant dans le spectacle plus ou moins confus d'un incessant transfert d'affects entre un lui-jouant et un lui-étant » (*op.cit.*, 28). L'acteur-artiste vit donc dans une double identité : tout se joue entre le paraître et l'intime, le jeu et le je. L'identité propre de l'artiste qui fait du théâtre est en permanence troublée, parasitée par celle du personnage qu'il va incarner, malgré cela, le comédien doit arriver à préserver son identité « que l'on peut définir comme le sentiment d'être un et permanent, distinct d'autrui, lui, dont la fonction est d'être double, changeant et de s'identifier à autrui » (Meria, 2005, 102). L'acteur doit faire la part entre le réel et ce qu'il joue et ne pas se perdre dans son jeu. Tel est le paradoxe évoqué par Diderot (1999) : il ne s'agit pas pour le comédien de ressentir les émotions à montrer mais bien au contraire de simplement les manifester, ce qui implique de faire preuve de sang froid et de compréhension de soi, pour étudier les émotions et ainsi les reproduire. L'interprétation de l'acteur

³ « Représentation signifie l'action de jouer une fiction sur un théâtre et s'oppose ainsi à la narration qui est l'action de raconter cette même fiction » (Girard & al., 1986, 15).

sera différente selon sa personnalité et sa propre histoire engagées dans cette invention, mais aussi selon le sens qu'il attribuera aux émotions.

Le théâtre revêt enfin, un caractère éphémère : tel un funambule, le comédien joue « sans filet » face aux spectateurs, par la diffusion de sensations et d'émotions « en direct ». Aussi, jouer une pièce nécessite de rejouer plusieurs fois (en répétitions et en représentations) les mêmes expressions, les mêmes gestes, les mêmes attitudes ; le personnage doit être interprété de façon analogue tout au long de la pièce et d'une représentation à l'autre (Sibony, 1997).

Ce moment d'évasion dans l'imaginaire, loin du quotidien, donne spécialement lieu à une réflexion particulière sur la vie. Car le théâtre c'est aussi et tout simplement la représentation et la mise en espace singulière de cette vie (Artaud, 1985). Ce que donnent à voir le metteur en scène et les comédiens n'est qu'une interprétation subjective de moments de vie ou de rêves. « Donner à voir des histoires d'êtres humains fictifs sert à représenter le monde qui nous contient, et à le contenir à notre tour dans une cage de scène. Représenter le monde sert à l'examiner. Examiner le monde sert à le connaître » (Cormann, 2003, 73). Il s'agit donc bien d'un « travail culturel » (Malrieu, 2000, 103) qui a pour horizon d'éveiller l'imagination collective, de la faire vivre, ressentir et fusionner pour qu'ensuite elle s'évapore dans une réflexion plus intense quant à la vie humaine passée, actuelle et future. « C'est un imaginaire collectif qui se développe, comme dans le mythe, mais avec cette différence qu'il ne peut se développer que par l'intermédiaire d'une tentative au plus haut degré personnelle, originale, volontaire » (*op.cit.*).

Irrémédiablement, le théâtre est un art culturel aux activités diverses, qui a son rôle dans et pour une société. Toujours différent et en évolution permanente, cet art si ancien résiste aux modes. Cependant, encore de nos jours et ce, certainement en relation avec l'histoire du théâtre en France, des représentations péjoratives demeurent quant aux métiers artistiques. Une volonté de dépasser ces idées et d'introduire le théâtre dans le quotidien se développe depuis une trentaine d'années au sein du Ministère de la Culture. Ce travail passe en outre, par la présentation et l'enseignement de cette pratique artistique en milieu scolaire.

2 Quelles pratiques théâtrales en milieu scolaire ?

C'est avec les idées et le combat de l'Education Nouvelle que les activités artistiques ont été reconnues comme un moyen de privilégier l'évolution de l'individu (Page, 1997). Après la Seconde Guerre mondiale, des Hommes de théâtre et des pédagogues militants⁴ de l'Éducation populaire, vont effectivement penser à offrir au plus grand nombre la possibilité de développer leurs capacités d'expression grâce aux activités dramatiques. Ainsi, une éducation artistique telle que le théâtre

⁴ L'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT) a été et continue d'être un terrain de recherche et de questionnement important, contribuant à faire évoluer les institutions éducatives et culturelles.

pourrait permettre aux jeunes d'apprendre à exprimer leurs émotions, leurs sensations, en relation avec la fréquentation des œuvres traditionnelles et contemporaines.

2.1 Quand éducation artistique et éducation scolaire se rencontrent...

C'est plus précisément, sur les principes de base du protocole d'accord⁵, signé le 25 Avril 1983 par le Ministère de l'Éducation et le Ministère de la Culture, visant à ouvrir les établissements scolaires à leur environnement culturel que reposent, pour l'essentiel aujourd'hui, les rapports entre l'école et l'art. Dès 1984, les Ateliers de Pratique Artistique (APA) développés aussi bien à l'école primaire qu'au collège et au lycée, encouragent les collaborations entre enseignants et artistes professionnels. Les conventions et plans d'action vont ensuite se multiplier permettant au théâtre de devenir une discipline d'enseignement à part entière⁶, tout en essayant de ne pas la rendre trop scolaire (Ministère de la Culture et de la Communication, 1988), ce qui va notamment passer par l'intervention d'artistes au sein de l'école (Protocole d'accord relatif à l'éducation artistique⁷, 1993). En 1998, plus de 30 000 élèves sont ainsi référencés comme pratiquant le théâtre au sein d'ateliers et d'options animés par des artistes et des enseignants (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n°31 du 30 Juillet 1998).

Pour Carasso (2005), il y a eu bien évidemment des avancées concernant l'introduction des pratiques artistiques au sein même du système scolaire (Projets d'Action Educative ; Classes à Projet Artistique et Culturel ; Ateliers de pratique artistique ; Options théâtre, danse, cinéma au Baccalauréat ; Jumelages entre établissements scolaires et culturels, etc.) pourtant, il reste encore beaucoup à faire. Par exemple, demeure la question des budgets, de plus en plus restreints malgré les grandes lignes proposées dans les journaux officiels de l'Éducation nationale témoignant pourtant d'une volonté certaine de tout mettre en œuvre pour enseigner les Arts à l'école : « Dans de nombreuses Académies, le découragement s'installe, les crédits diminuent, les projets se réduisent, les formations s'amenuisent, la légitimité même de ces actions est mise en cause » (*op.cit.*, 16). En outre, peu de professeurs ont la possibilité de se former aux règles de mise en scène et de direction d'acteur. L'activité théâtrale reste une pratique marginale, proposée principalement par des passionnés se formant par eux-mêmes : « Ainsi, s'il existe des postes de Conseillers Pédagogiques pour le premier degré et d'Inspecteurs Régionaux spécialisés en musique et arts plastiques, l'enseignement théâtral dans le secondaire est le plus souvent confié à des professeurs de français ou des enseignants d'éducation physique et sportive. Les premiers envisagent plutôt le théâtre par l'étude de textes et les seconds sous l'angle du mime et de l'expression corporelle » (Zucchet, 2001, 27). Enfin, le partenariat

⁵ Ce protocole introduit la création de Projets d'Activités Éducatives et culturelles (PAE), ce qui a permis le développement du théâtre en milieu scolaire.

⁶ Loi sur les enseignements artistiques, 1988 ; Entrée dans les textes officiels de « l'expression dramatique » comme complément à l'éducation artistique, 1995.

⁷ Protocole signé en 1993 par le Ministre de l'Éducation Nationale, de la Culture, de la Francophonie, de l'Enseignement supérieur, de la Jeunesse et des Sports : ce protocole définit un plan d'action à mener, portant sur le renforcement du partenariat, la consolidation des enseignements artistiques et pratiques dans le temps scolaire, la formation des enseignants, le développement des plans locaux pour l'éducation artistique, l'aménagement du temps et des rythmes scolaires.

entre l'enseignant et l'artiste n'est pas toujours évident : leur monde étant très distant, ils n'ont effectivement pas les mêmes manières de travailler et de concevoir l'enseignement (Ardouin, 1997 ; Balazard et Gentet-Ravasco, 1996).

C'est ainsi que l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT) et le Ministère de la Culture avaient lancé un appel⁸ le 15 décembre 2004, dans l'objectif de réclamer à nouveau des moyens financiers et humains, une formation continue des partenaires et le droit d'accès à une pratique artistique pour tous les élèves. Appel plus ou moins pris en compte par l'Éducation nationale qui semble saisir difficilement l'intérêt d'encourager l'éducation artistique et culturelle en son sein et mise finalement peu sur cet investissement.

Il y aurait effectivement un écart entre le monde de la culture, souhaitant se rendre accessible à tous (ce qui passe notamment par une fervente volonté de s'inscrire dans le système scolaire), et le monde de l'éducation nationale qui hésite encore à laisser ouvertes toutes ses portes à cet univers bien particulier. En outre, les changements au sein des Ministères ne facilitent pas la tâche, chacun entraînant un renouvellement des positions concernant l'art à l'école⁹. « L'éducation artistique et culturelle souffre particulièrement de la tension perpétuelle entre les Ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, comme du manque de continuité dans les politiques envisagées » (Carasso, 2005, 93). La situation est finalement contrastée : « d'un côté, une certaine inquiétude s'empare des acteurs les plus impliqués, quant à la continuité des dispositifs mis en place et la volonté d'engagement de l'institution scolaire à poursuivre son ouverture à la culture. Dans le même temps, on a le sentiment que l'objectif de généralisation de l'éducation artistique à l'école est désormais validé dans l'esprit » (Saez, 2003, 13).

Aujourd'hui encore ce sentiment persiste puisqu'à la rentrée 2008-2009, les textes du Bulletin Officiel¹⁰ destiné au corps enseignant des écoles, collèges et lycées, invitent bien l'éducation artistique à se développer en milieu scolaire mais il demeure des écarts entre les textes et leur mise en œuvre sur le terrain. En effet, une certaine priorité est donnée aux apprentissages artistiques d'ordre théoriques (histoire de l'art) plus qu'à la pratique, ce qui va à l'encontre de la définition donnée à l'éducation artistique par le courant militant théâtre-éducation¹¹. Ceci est d'autant plus prégnant que le Ministère de l'Éducation nationale a tendance aujourd'hui à se retourner vers la réussite individuelle et accorde un vif intérêt pour l'acquisition prioritaire des bases scolaires (« socle commun des connaissances ») telles que le français et les mathématiques et réduit notamment l'avenir aux pédagogies de projet.

⁸ Appel pour la présence régulière des arts et des artistes à l'école : http://www.anrat.asso.fr/actions.php3?id_rubrique=32

⁹ Tandis que les Ministres de l'Éducation Nationale (Lang) et de la Culture et de la Communication (Tasca) cherchèrent en 2000, à proposer une initiation dans ce domaine pour tous les élèves, une ré-évaluation de ce plan a été mise en place par les Ministres suivants Xavier Darcos (Enseignement scolaire) et Jean-Jacques Aillagon (Culture et Communication) qui avaient alors pour intention de proposer des réorientations éventuelles.

¹⁰ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n°19, 8 Mai 2008.

¹¹ Ce courant rassemble des enseignants, artistes et représentants de diverses institutions dans des associations départementales. Ils partagent tous « cette croyance en un théâtre citoyen porteur de valeurs humanistes et démocratiques » (Lemêtre, 2005, 24).

« L'hypertrophie de la raison et du savoir objectif relègue les disciplines de la sensibilité dans la marge, réelle et symbolique, de l'institution scolaire, quelque part entre l'heure de détente, la récréation et la préparation de la fête de fin d'année » (Carasso, 2005, 28). Le domaine de l'expression artistique et corporelle, davantage considéré comme un loisir personnel, reste en effet secondaire dans les emplois du temps scolaire.

Pourquoi alors tenir à dispenser une discipline alliant artistique et culturel au sein même de l'École ? Pourquoi s'y obstiner ? La pratique d'activités artistiques de façon extrascolaire peut certes offrir des avantages et bénéfices : il s'agit d'avoir une certaine liberté, pour ne pas faire du « scolaire », et de proposer aux jeunes d'entrer directement dans ce monde culturel (qui reste à sa place). Cependant, ce cloisonnement n'autorise pas un accès culturel à tous, accentuant ainsi les inégalités dans ce domaine et pis encore, le fait de ne pas offrir à tous les enfants et adolescents la possibilité de pratiquer, apprendre, comprendre l'art, n'encourage pas à la réussite au sein même du système éducatif (Carasso, 2005 ; Ryngaert, 1990 ; Zucchet, 2001).

Malgré toutes ces contradictions, l'on constate de plus en plus la présence d'activités théâtrales en milieu scolaire, l'emploi du pluriel est ici très significatif puisqu'il existe effectivement de nombreuses et diverses formes de pratiques.

2.2 Enseignement du théâtre en milieu scolaire français

Les activités théâtrales, lorsqu'elles sont proposées aux enfants et adolescents, s'articulent autour du pôle de « l'éducation artistique et culturelle¹² ». Cette éducation particulière amène les jeunes à lier théorie et technique, abstraction et pratique concrète sur un plateau de théâtre. La formation des jeunes s'effectue selon une double démarche : acquisitions de savoir-faire, de références, de techniques (qui relèvent de la pédagogie) et expériences de la création, de l'aventure, de la recherche (qui sont du domaine artistique). Aussi, « elle suggère une approche profondément différente de l'acte éducatif qui allie, dans une pédagogie active de projet, à la fois une pratique personnelle, des relations aux œuvres et un indispensable travail intellectuel sur ces expériences » (Carasso, 2005, 45). Cela nécessite bien d'agir mais aussi d'éprouver et de réfléchir, trois actions indispensables à l'acte de création et donc à l'ouverture culturelle et théâtrale.

Le système scolaire français étant organisé en trois niveaux principaux (école primaire, collège et lycée), les activités théâtrales sont dispensées de manières distinctes pour s'articuler alors avec ces différents degrés et s'adapter aux âges des élèves. Au-delà de la prise en compte de ces différences, les offres de pratique artistiques et culturelles dépendent aussi des budgets qui leur sont attribués et de la force d'engagement des directeurs d'académie, d'école, de collège et lycée, des enseignants, des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes. Cela va aussi dépendre de l'ancrage des artistes dans la ville

¹² « Dire *éducation artistique et culturelle*, c'est insister sur la complémentarité de ces deux axes (art et culture), à la fois sensibilisation et développement de la pratique artistique personnelle de chacun et ouverture, initiation et formation à une approche culturelle du monde » (Carasso, 2005, 33).

et de leur implication dans l'éducation artistique et culturelle. Nous présentons rapidement les différents cadres de pratique proposés à la fois à l'école primaire, au collège mais aussi et surtout au lycée, lieu qui nous intéressera plus particulièrement pour la suite de notre étude.

2.2.1 L'éducation artistique à l'école primaire

L'école primaire a pour principal objectif de permettre à l'enfant de former sa personnalité et de lui donner les meilleures chances de réussir à l'école et dans la vie. Ainsi, il devra effectuer de nouvelles expériences et développer des relations singulières que la famille seule ne lui permet pas d'établir de par sa structure initiale (Zaouche-Gaudron, 2002). Le théâtre se présente effectivement comme une activité permettant la création de nouvelles relations entre participants et avec l'enseignant, un apprentissage autre de la vie en société et surtout, l'affirmation de la personnalité de l'enfant. C'est pourquoi, depuis 1995, les programmes de l'école primaire, soucieux d'offrir les meilleures possibilités de développement à tous les enfants, laissent une place pour les pratiques théâtrales.

Dans cette perspective, au cours des trois cycles scolaires de l'école primaire, le théâtre sera plutôt de l'ordre du « jeu dramatique »¹³, qui consiste avant tout à apprivoiser le théâtre (Beauchamp, 1984).

À l'école maternelle, les enfants explorent leurs capacités sensorielles, corporelles, relationnelles, verbales et imaginatives, au sein d'un groupe. Sous la conduite du maître et à travers des jeux, les élèves peuvent approcher la notion de personnage, de petites histoires structurées et faire la distinction entre le réel et le fictif. Puis au cycle 2, avec l'apprentissage de la lecture-écriture, les élèves sont invités à pratiquer des lectures orales et expressives de textes ou de dialogues. Ils découvrent quelques règles et conventions du jeu théâtral : la scène, les personnages, le jeu pour le public... L'enseignement du théâtre consiste aussi et principalement au cycle 3, à faire connaître à l'enfant des artistes et des spectacles qui lui permettent de découvrir la diversité des formes et des lieux de création (Ministère de l'Education nationale, 1995, cité par Zucchet, 2001).

À l'école primaire, cet art encore trop rarement présent, peut être proposé sous forme d'atelier en Centres de Loisirs Associés aux Ecoles (CLAE) ou en deuxième et dernière alternative, sous forme d'un Projet Artistique et Culturel (PAC)¹⁴ dirigé par un professeur qui s'engage à prendre en charge cette activité au sein de sa classe, dans le souci de donner une illustration, donc du sens aux disciplines enseignées. L'activité s'adresse ici à tous, et non aux seuls élèves volontaires.

¹³ Pour Antonetti, "inviter les jeunes à jouer dramatiquement ce n'est pas les inviter à faire du théâtre, c'est les lancer vers ce qui constitue peut-être l'essentiel de l'humain : l'action consciente, voulue et construite dans des conditions d'harmonie, de beauté et de probité. En d'autres termes, c'est lancer des individus, rendus conscients de leurs limites, vers un effort de création conforme à leurs aspirations les plus authentiques" (cité par Grosset-Bureau, Christophe, Isaac, 1986, 11).

¹⁴ La classe à PAC constitue le fil rouge du traitement des programmes ; autour d'elle s'articulent plusieurs matières enseignées. Ainsi, un même sujet ou une même problématique choisis comme thème annuel pourront être abordés sous l'angle de différentes matières au programme de la classe concernée.

2.2.2 Les activités théâtrales au collège

Dans les collèges, plusieurs structures officielles d'enseignement artistique existent et se distinguent notamment par l'intervention d'un artiste mais aussi par le cadre de pratique proposé, soit sous forme de projet pour une classe entière, soit sous forme d'ateliers se basant sur le volontariat.

Le Projet d'Action Educative (PAE) a par exemple, pour objectif d'articuler des activités éducatives et des contenus d'enseignement. Ces activités sont alors construites autour d'une idée directrice, dans le temps scolaire ou hors de celui-ci. Elles sont limitées dans le temps et ouvertes aux interventions extérieures.

Dans le même sens, il est possible pour un enseignant de mettre en place une classe-théâtre, classe qui pourra alors suivre une formation spécifique de théâtre : c'est une organisation interne à l'établissement, aucun partenariat officiel n'est prévu, c'est à l'enseignant de s'organiser avec les moyens que lui concèdera son établissement.

Un établissement scolaire peut aussi effectuer un jumelage avec une compagnie de théâtre professionnelle, offrant aux élèves toute une panoplie d'activités artistiques, qui vont de l'approche du théâtre en tant que spectateurs à la pratique. L'atelier peut se dérouler en temps scolaire, à raison de deux heures par semaine.

Existe aussi l'Atelier de Pratique Artistique (APA), qui se déroule lui hors temps scolaire et ce, trois heures par semaine. Concernant tous les arts, les APA ont pour objectifs de faire découvrir aux élèves la diversité et la complémentarité des expressions artistiques, par une approche à la fois pratique et critique et de sensibiliser les élèves aux métiers liés au monde de l'art et de la culture.

Au collège, il s'agit principalement d'ateliers proposés hors temps scolaire, nécessitant un financement peu souvent accordé, ou d'une pratique imposée à tous les élèves d'une classe. Les professeurs de français expérimentés en théâtre proposent quelquefois aux élèves de découvrir cet art mais cela reste dans le cadre du programme scolaire avec une organisation analogue aux cours magistraux (en classe, théorie sur le théâtre ou récitations de dialogues).

2.2.3 Les diverses pratiques théâtrales proposées au lycée

Dans les lycées, cinq disciplines artistiques, dont le théâtre, sont proposées aux élèves : en classe de Seconde sous forme d'options (obligatoires ou facultatives), puis, en classes de Première et de Terminale sous forme d'option obligatoire pour la série Littéraire et facultative pour les autres séries.

2.2.3.1 *L'enseignement de spécialité*

L'enseignement de spécialité (ou obligatoire) théâtre est proposé uniquement aux élèves de la série littéraire. Il donne lieu à un parcours approfondi pratique et théorique sur trois ans : 2 heures de pratique et 1 heure de théorie hebdomadaires en Seconde générale et technologique ; 3 heures de

pratique et 2 heures de théorie par semaine en Première et Terminale Littéraire. Au cours de cet enseignement, l'élève apprendra les bases du jeu théâtral en Seconde (espace, rythme, travail collectif) puis, en classe de Première, il approchera de façon plus précise le jeu de l'acteur. La Terminale est une classe d'approfondissement des acquis, débouchant sur un examen lors d'épreuves écrites (coefficient 3) et orale (coefficient 3) au baccalauréat (Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale et du Ministère de la Recherche, Hors-série N°4, 30 août 2001). La pratique artistique sera fondamentale en Terminale : « L'élève réalise la synthèse entre l'analyse d'un texte, la compréhension des enjeux esthétiques de celui-ci et la pratique. Il prend conscience de ses acquis culturels et théoriques et peut les investir dans une pratique qui, loin de se limiter à une simple expression personnelle, révèle de sa part disponibilité et curiosité face à un univers nouveau » (*op.cit.*, 50). Pour la mise en œuvre de cette option, un partenariat est engagé associant des enseignants (qui ne sont pas spécialistes disciplinaires à la différence des enseignants d'arts plastiques et de musique) et des professionnels de théâtre. Ces intervenants extérieurs sont tout autant présents pendant les cours mais aussi lors de l'évaluation. Les activités théâtrales à ce niveau, se différencient de celles pratiquées en option facultative, car elles sont plus exigeantes et contraignantes en temps et en investissement. Il ne s'agit ici « ni d'un cours de théâtre à visée professionnelle dispensé dans les conservatoires ou écoles supérieures de théâtre, ni d'un club périscolaire (option facultative ou atelier), qui repose sur l'adhésion volontaire des élèves. Le théâtre est ici une discipline scolaire évaluée en partenariat, sanctionnée par le diplôme du baccalauréat » (Lemêtre, 2005, 23). Les élèves ont choisi de s'inscrire dans cette option mais vont être ensuite contraints de la continuer jusqu'en Terminale. Par ailleurs, certains établissements organisent de réelles sélections (évaluation orale ou sur dossier), prenant en compte les motivations des élèves, les candidats étant trop nombreux.

2.2.3.2 *L'option facultative*

L'option facultative théâtre est ouverte à tous les élèves volontaires des sections générales et technologiques. Le temps destiné à cette activité est de 3 heures par semaine. Les bases du jeu théâtral sont apprises en Seconde et en Première (appréhension de l'espace scénique et théâtral, déchiffrement des codes de la représentation et développement de l'imaginaire) ; puis, en classe de Terminale, seront privilégiés l'approfondissement et le réinvestissement des acquis dans un travail créatif et collectif, éventuellement présenté à un public. Ce travail se finalise aussi par une épreuve orale au baccalauréat (coefficient 1) qui s'appuie sur un dossier et un travail théâtral collectif. Cette épreuve facultative permet notamment aux élèves d'avoir des points supplémentaires au baccalauréat (seuls les points obtenus au dessus de la moyenne étant pris en compte).

2.2.3.3 *L'atelier*

Les lycéens peuvent profiter des temps libres entre les heures de cours pour s'inscrire dans un atelier théâtre (d'une durée de deux heures hebdomadaires, en général) dirigé soit par un professeur, soit par un intervenant extérieur, où le théâtre sera davantage exposé comme une activité de loisir et de

détente. Aucune évaluation n'est effectuée ici. Les élèves ont en outre le choix d'arrêter ou de continuer l'atelier en fonction de l'intérêt qu'ils y trouvent.

2.2.3.4 *Apprentissage et représentations théâtrales au lycée*

Des festivals ont été créés pour permettre aux lycéens de mettre en œuvre leur pratique théâtrale, tel que le Printemps Théâtral¹⁵, qui encourage les élèves à rencontrer des pairs ayant la même activité mais aussi une pluralité d'artistes. Les élèves peuvent ainsi s'exprimer et découvrir d'autres manières de pratiquer l'art théâtral.

Au lycée, toutes les formes de théâtre sont ouvertes au choix des élèves : de l'enseignement évalué à l'instant de loisir. Cependant, comme pour les collèges, cela dépend ici encore des budgets attribués aux académies et établissements pour réaliser ce genre d'activités. Les représentations théâtrales nécessitent en effet des investissements particuliers : présence d'un espace scénique et d'un espace consacré au public, d'une régie, de coulisses ; nécessité d'un temps conséquent d'organisation ; rémunération d'intervenants extérieurs, *etc.* Aussi, en 2005 une centaine de lycées généraux et technologiques seulement (soit 4%) étaient recensés comme proposant l'option de spécialité théâtre en France ; 8000 lycéens seraient inscrits chaque année dans ce dispositif, ce qui représente moins de 1% de la population lycéenne (Lemêtre, 2005).

Enfin, il nous semble particulièrement intéressant d'examiner de plus près, ce que représentent précisément les activités théâtrales pour les enseignants et artistes engagés dans cet enseignement artistique.

2.3 Activités théâtrales : comment les enseigner ? Regards croisés des enseignants et des artistes.

Aux Etats-Unis, Oreck (2004) s'est intéressé à la représentation des activités artistiques de 423 enseignants, à travers le questionnaire « Teaching with the Arts Survey, YWAS » (Oreck, 2000, cité par Oreck, 2004). La plupart des enseignants interrogés estiment que les arts sont importants dans l'éducation pour notamment prendre en compte la diversité des élèves. Ils pensent que les activités artistiques permettent d'améliorer la motivation et le plaisir d'apprendre des élèves. Ils le conçoivent aussi comme un soutien à l'innovation et la créativité. Cependant, ils ne les utilisent que rarement par obligation de suivre le programme scolaire, par manque de moyens et de compétences dans ce domaine mais aussi par manque d'artistes partenaires.

Cette conception semble être assez identique à celle des enseignants et artistes en France. Le système scolaire tel qu'il est organisé, accorde peu de place à la créativité et fait l'objet de critiques de la part de chercheurs se centrant sur le thème des activités artistiques (Oberlé, 1990 ; Ryngaert, 1990).

¹⁵ Festival créé par le Ministère de l'Éducation nationale en 1998.

Certains auteurs de théâtre (Sakvarelidze, 1960 et Athon, 1967, cités par Gratiot-Alphandéry, Rosemberg & Chapuis, 1973) considèrent cette activité comme un moyen de transmission d'informations et de valeurs, quand d'autres (Dasté, 1970) lui attribuent le moyen de remettre en question les valeurs acquises, de tenir les esprits en éveil (Gratiot-Alphandéry, Rosemberg & Chapuis, 1973). La rigidité des programmes et des cours proposés ne suffirait pas selon eux à permettre aux élèves de s'épanouir, d'apprendre à se construire socialement et personnellement.

Parler d'éducation artistique implique bien l'idée de mettre en action, en mouvement les apprenants, de les encourager à la découverte de l'art, du monde, des autres et d'eux-mêmes. D'ailleurs, la pratique en tant que telle du théâtre est essentielle à sa compréhension, en complément de l'apprentissage des théories existantes, de l'histoire du Théâtre ou encore de la lecture de pièces de théâtre en cours (Demarcy-Mota, 2005 ; Bertran-Hours & Gary, 1985). « Il y a éducation artistique dès lors que l'élève apprend de l'art, dès lors que l'élève entre en conscience dans une culture artistique (...) et qu'il apprend quelque chose de lui même, que cet apprentissage lui permet de résoudre des problèmes, de poser des questions, bref de s'inscrire dans une culture réflexive des hommes » (Ardouin, 1997, 39).

Enseigner le théâtre en milieu scolaire ne vise pas à la spécialisation, ni à la professionnalisation. C'est uniquement dans ce sens (c'est-à-dire lorsqu'elles ne s'inscrivent pas dans « une course à la performance ») que « l'initiation à la pratique d'un art, la fréquentation des œuvres, peuvent constituer une formidable école du développement personnel » (Carasso, 2005, 39). Pour Renucci (2005), il ne s'agit pas de prôner l'excellence ou de créer un groupe privé, mais bien de proposer, offrir, ouvrir à tous, quel que soit leur niveau et leurs connaissances, la découverte et l'apprentissage de l'univers particulier qu'est le théâtre. Selon cette représentation de l'éducation artistique et théâtrale, le théâtre est ouvert à tout volontaire. C'est en partie aussi parce qu'il autorise cette diversité qu'il devient une pratique centrée sur l'ouverture aux autres et au monde, sur la compréhension d'autrui, du monde et de soi-même. « La prise de conscience, chez les plus jeunes, de la diversité et de la richesse des attitudes culturelles contribue par ailleurs, souvent de manière décisive, à la reconnaissance des différences : différences culturelles, sociales et respect de l'expression des minorités » (*op.cit.*, 8).

De plus, en vue d'offrir un cadre de travail qui permette une expérience authentique, il est nécessaire de créer un partenariat entre l'enseignant et l'artiste, deux personnes permettant de relier les deux mondes (Zanotti, 2005). Bien entendu, la présence de l'artiste (intervenant extérieur) vient en complément et offre un savoir-faire précis, de la sensibilité et une vision singulière du monde (Carasso, 2005). Et ce, d'autant plus que « la rencontre directe avec un artiste, fût-elle éphémère, demeure un fait exceptionnel pour la plupart des jeunes et peut être un moment d'une rare intensité, modifiant à jamais les représentations qu'ils se font de l'art et de ses praticiens » (*op.cit.*, 63).

En revanche, une question demeure : que faire de l'évaluation, reflet de l'apprentissage effectif de l'élève ? Peut-on et doit-on évaluer les élèves en théâtre ? Et si oui, comment s'y prendre ? Le risque étant que « lorsque le système d'enseignement entreprend de former à l'art, il le fasse de telle sorte que l'école rabatte ce qui est objet festif ou passionnel sur une discipline qui écarte la sensibilité et la passion au profit d'une compatibilité rationnelle de ce qui a été appris » (Pujas & Ungaro, 1999, 23). Aussi, Ryngaert (1990) met en garde sur les conséquences possibles de la mise en place de la pratique du théâtre au sein du cadre scolaire : « le théâtre, s'il n'entre pas dans un projet de création, ne deviendrait-il pas qu'un ensemble de techniques qui apprendraient à être plus sages, c'est-à-dire à obéir aux normes de la société moderne ? » (*op.cit.*, 28). L'art suppose effectivement une nouveauté par rapport à ce qui existe déjà. « On apprendrait donc : appétit, curiosité, capacité à tendre vers le nouveau. Non pas capacité à reproduire mais à explorer, tenter, risquer. Avec un enjeu : une sensibilité moderne, un art moderne, risque du théâtre, apprentissage à contrario de l'académisme qui enrégimente l'expression, qui fait entrer dans la norme du bien dire ou du bien jouer » (*op.cit.*, 32). Cependant, la notion d'évaluation peut être envisagée comme un moyen de mettre en avant l'importance de l'éducation artistique et de ses exigences de travail mais aussi comme une preuve de ce qui se « joue » sur le terrain (Zanotti, 2005).

Enfin, l'éducation artistique, passe non seulement par l'appréhension des textes, de l'esthétique, de la pratique mais aussi par l'apprentissage à devenir spectateur. Ce qui implique des déplacements pour permettre aux élèves de voir des spectacles et demande aux artistes d'accueillir avec attention ces apprentis-spectateurs (*op.cit.*). Là encore, cela ne va pas sans budget et sans mobilisation de la part de chacun (enseignants, parents, élèves, artistes). De plus, les pièces proposées et adaptées pour les enfants ou adolescents se font rares. Peu sont en relation avec les programmes scolaires et ouvertes au public dans les horaires de classe, ce qui engendre une attirance moindre pour le domaine théâtral de la part des enseignants soucieux d'éclairer le programme scolaire (Bernanoce, 2002).

3 En résumé

Recouvrant l'histoire de l'Homme, art d'échange, d'expression et de mise en lumière du sens, le théâtre implique la mise en scène et l'appropriation du texte d'un auteur, à travers le jeu de l'acteur. Il est rendu vivant par la présence d'un public et le plaisir de jouer pour ce public. Plus précisément, l'art théâtral mêlant de multiples activités, nécessite en amont de la rigueur, de la concentration et une préparation intense, ce qui donne lieu à de multiples répétitions, pour aboutir à une présentation par une « représentation ». Jeu et travail se mêlent ici pour se conclure en une expérience toujours unique et vécue différemment par chacun mais dont les effets sont multiples tant sur les artistes que sur le public.

Malgré l'importance de cet échange et l'intérêt du théâtre au sein de la société, les amateurs de cet art restent peu nombreux. Cela se constate également en milieu scolaire où, les activités théâtrales sont en effet, difficilement mises en avant. Les diverses propositions des Ministères de la Culture et de l'Éducation nationale pour rendre accessible ce domaine artistique à tous les élèves, sont sans cesse remises en question. Au final, parmi les activités offertes en éducation artistique et culturelle, le théâtre est certes pris en compte mais de façon encore trop limitée, au profit de la musique et des arts visuels. Pourtant, « plus de 78% des élèves de lycées publics, au printemps 1998, souhaitent voir les enseignements artistiques enseignés au lycée, reprochant au système actuel de les négliger » (Pujas & Ungaro, 1999, 142). Quels sont alors les enjeux psychologiques et pédagogiques de ces activités chez les adolescents ?

Chapitre II Construction identitaire, estime de soi et activités théâtrales à l'adolescence

« Le théâtre est un merveilleux porte-voix pour les hommes car au théâtre, on parle de soi en parlant d'autre chose ! » (Zucchet, 2001, 22)

L'adolescence est un temps bien particulier dans la construction de la personne, où chaque sujet doit faire face à de nombreuses modifications personnelles et sociales. Le corps change, les relations sociales évoluent ainsi que la façon de se percevoir et de comprendre les autres (Cloutier, 1996). Quels sont alors les effets des activités théâtrales sur la construction identitaire, lorsqu'elles sont pratiquées à l'adolescence ?

Dans ce chapitre, nous nous attachons à identifier les liens entre construction identitaire et pratique théâtrale, puis nous définissons le concept d'estime de soi, et appréhendons les relations entre estime de soi et pratique d'activités créatrices telles que le théâtre.

I Aventure théâtrale et construction identitaire à l'adolescence

« L'identité est ce par quoi l'individu se sent exister en tant que personne, dans tous ses rôles et toutes ses fonctions, se sent accepté et reconnu comme tel par autrui, par son groupe, ou sa culture d'appartenance » (Tap, 1979, cité par Ricaud-Droisy, Oubrayrie-Roussel & Safont-Mottay, 2009, 197). L'identité personnelle¹⁶ et sociale se construisent notamment à l'adolescence (Tourette & Guidetti, 1998). Les changements au niveau des compétences cognitives, des relations sociales mais aussi les changements de conception envers soi-même (l'adolescent commence à porter plus d'attention à lui-même) vont être à l'origine d'une construction et d'une affirmation particulière de l'identité de soi.

1.1 À la découverte de soi

L'identité existe à travers le sentiment de son être matériel, d'unité et de cohérence, de continuité temporelle, d'appartenance, de différence, de valeur, d'autonomie, de confiance et d'existence (Malewska-Peyre, 1991). L'adolescent(e) va apprendre à anticiper, à s'accepter et à accepter le regard des autres, mais aussi à se chercher pour mieux se retrouver et se construire tel qu'il le souhaite, et enfin à savoir s'entourer, et engager des relations aux autres (Cloutier, 1996), apprentissages qui se retrouvent comme étant essentiels dans la pratique théâtrale. Le théâtre permet en effet de forger la personnalité, en ce qu'il nécessite « la distance et l'implication, l'identification avec le personnage et, en même temps, la nécessité et la possibilité, voire l'impératif, de se désidentifier parce que la structure, la temporalité, l'organisation de l'espace l'imposent » (P. Meirieu,

¹⁶ Sous système de la personnalité, l'identité personnelle peut être définie « comme un système de représentations et de sentiments de soi sur soi » (Tap, 1991, 58).

2005, 42). Le théâtre a pour spécificité de permettre aux « citoyens » de se voir « émerger », de se construire et de se reconnaître (M. Meirieu, 2002) et ainsi, d'offrir des acquis ayant trait à l'épanouissement de la personnalité et à la construction de soi (Balazard & Gentet-Ravasco, 1996 ; Zucchet, 2001). En se découvrant de nouvelles capacités, sur scène, face à un public et au travers d'un jeu, les adolescents vont partir à la découverte d'eux-mêmes, certaines facettes cachées pouvant se révéler (Glück & Venezia, 2000). Théberge (2006) a étudié les facteurs de l'éducation théâtrale qui favoriseraient la construction identitaire de lycéens habitant en contexte rural franco-ontarien, contexte au sein duquel les enseignements artistiques sont de plus en plus restreints. D'après l'analyse d'entretiens semi-directifs effectués auprès de trente trois élèves du secondaire, ces derniers affirment que le théâtre leur permet de découvrir des facettes de leur propre personnalité et de celle des autres : ils « constatent d'emblée qu'une meilleure connaissance de soi et des autres fait partie des apprentissages réalisés » (*op.cit.*, 141). En outre, selon eux, le théâtre leur aurait permis de « vaincre leur timidité » mais aussi de s'ouvrir davantage aux autres.

C'est également ce que semblent accorder au théâtre la plupart des auteurs se penchant sur ce thème, d'après une revue de la littérature internationale réalisée par Gratiot-Alphandéry, Rosemberg et Chapuis (1973) sur les fonctions assignées au théâtre pour enfants : n'étant pas seulement considéré comme un loisir distrayant, le théâtre aurait effectivement une fonction éducative ou formative de la personnalité. Cette analyse met en avant deux tendances chez les auteurs : certains insistent sur les liens entre le théâtre et la construction individuelle des sujets ; d'autres mettent l'accent sur le développement de la personnalité à travers les rapports sociaux entretenus par le théâtre (*op.cit.*). « Tous les éducateurs avertis, dans le domaine de l'art et de la culture, s'attachent à l'objectif central de la construction de la personnalité » (Carasso, 2005, 39). Construction de la personnalité qui passe notamment par le « développement de l'imaginaire, l'expression de la sensibilité et de l'émotion, le dévoilement d'une part de soi-même, l'écoute, l'attention, la concentration, la prise de confiance » (*op.cit.*).

Les arts contribuent à la formation identitaire des élèves et ce, notamment parce qu'ils mettent en jeu l'imagination (Gadsden, 2008). En effet, pour Malrieu (1973), l'acte d'imagination qui constitue « ce double mouvement d'évasion et de mise en correspondance est en fait une activité de personnalisation¹⁷ » (*op.cit.*, 240). L'imagination permet au sujet de sortir de lui-même en interrogeant et mettant à distance le vécu, et d'envisager des configurations inédites face aux problèmes qui lui sont posés. C'est notamment dans la recherche de l'identité de son personnage, que le comédien recherche, rencontre et construit l'identité de sa personne (Hache, 1995 ; Ryngaert & Sermon, 2006).

¹⁷ « Si la personnalisation consiste en un effort pour surmonter les divisions qu'imposent au sujet des engagements divergents, on peut dire que l'imagination en est un mode primitif indispensable : celui où il dessine, sans pouvoir encore les définir de façon claire, les moyens de sortir de lui-même, de donner un sens à sa vie en condensant dans l'action dont il rêve une multiplicité d'existences séparées » (Malrieu, 1973, 244).

1.2 Art théâtral et image de soi

L'identité implique une dimension cognitive (description et évaluation de soi) mais aussi « affectivo-sociale : motivations, attitudes et sentiments à l'égard de soi-même » (Ricaud-Droisy, Oubrayrie-Roussel & Safont-Mottay, 2009, 199). Dans la constitution de l'identité, l'image de soi joue un rôle très important (Marc, 2005). Cette dernière se constitue notamment à partir des sources extérieures de la conscience de soi, des informations constituées par le sujet dans sa défense à l'égard des autres, par comparaison avec ses performances antérieures et avec ses idéaux (Ricaud-Droisy et al., 2009).

Mc Ardle et al (2002, cités par Daykin, Orme, Evans, Salmon, McEachran & Brain, 2008) ont montré une amélioration significative du concept de soi (analysé à l'aide de l'échelle *Multidimensional Self-Concept Scale*) chez des adolescents pratiquant le théâtre. Meria (2005) analysant les traits de personnalité des comédiens, explique que l'objectif des comédiens est généralement de plaire pour en retour se construire une bonne image de soi. En attirant l'attention et en faisant rejaillir toute la sensibilité et les émotions du spectateur, le comédien pourra recevoir de ce dernier une image de lui valorisée : « tout ce que l'on peut finalement faire passer dans la sensibilité profonde de la personne du spectateur par des mots simples apportera dans le monde imaginaire du public quelque chose de l'ordre de l'extase introjecté dans l'âme du spectateur comme bon objet intériorisé, et ce même spectateur par cet effet que j'ai appelé *feed-back* renverra à l'acteur une bonne image de soi » (*op.cit.*, 109). Pour ce faire, le comédien ne devra pas avoir peur d'oser se « mettre à nu » face à des inconnus, ce qui nécessite certainement en retour d'avoir suffisamment confiance en soi. Pourtant, celui qui fait du théâtre peut ressentir le besoin d'être quelqu'un d'autre à travers le personnage joué : serait-ce alors parce qu'il a au départ, une faible image de soi ? Il tenterait ainsi « de masquer cela en jouant le jeu de la séduction à l'abri de situations et de personnages d'emprunt » (Costanzo-Ruf, citée par Meria, 2005, 238). Dans ce cas, faire du théâtre ne nécessite pas forcément d'avoir une image de soi valorisée, ce besoin de reconnaissance pourrait même au contraire, pousser les sujets à désirer monter sur scène face à un public pour combler ce manque.

Au fondement de l'image de soi se trouvent le concept de soi et l'estime de soi (Oubrayrie, Safont & de Léonardis, 1994). Alors que la notion de « concept de soi » est considérée comme la composante cognitive du soi (Martinot, 2001), « l'estime de soi » se définit en termes d'attitudes et d'évaluations générales qu'entretient le sujet sur lui-même (Seidah, Bouffard & Vezeau, 2004). Nous nous attachons alors plus particulièrement à l'étude de l'estime de soi, composante dynamique et fonctionnelle de l'identité, qui prend notamment toute son importance dans le développement de l'adolescent. Les activités théâtrales, aux multiples enjeux, pourraient-elles jouer un rôle sur le développement de l'estime de soi des adolescents ?

2 *L'estime de soi : définition, déterminants et fonctions*

Dimension affective et opérationnalisable du soi (Rodriguez-Tomé, 1997 ; Lamia, 1999), l'estime de soi est l'évaluation que le sujet fait de lui-même, constituée alors par les perceptions que l'individu a de ses propres caractéristiques positives et/ou négatives en fonction d'un système de valeurs qui est le sien, et forgée à partir des rapports de l'individu avec son environnement, et avec les personnes importantes dans sa vie (Levesque, 2001). L'estime de soi peut alors être définie comme le degré de satisfaction de l'individu en rapport à ce qu'il perçoit de lui-même, de sa personne. « Elle oriente la prise de conscience et la connaissance de soi, par l'appréciation positive ou négative que le sujet porte sur lui-même, en comparaison avec autrui. Le processus d'évaluation joue ainsi un rôle central dans la structuration et la hiérarchisation des représentations » (Ricaud-Droisy et al., 201).

Le concept d'estime de soi fait l'objet de controverses tant sur sa définition que sur les relations de cause à effet qu'il peut produire. Certains auteurs tels que James¹⁸, vont attribuer au concept d'estime de soi, l'élaboration d'une construction interne de soi et la prise de conscience de soi, d'autres comme Cooley¹⁹ vont davantage se pencher sur le versant de la socialisation, c'est-à-dire de la construction de soi par rapport aux autrui. Dans le modèle de l'interstructuration du sujet et des institutions (Malrieu, 1967), les deux définitions peuvent être considérées comme complémentaires et l'affectivité prendra une place importante dans la construction et l'évaluation de soi.

Une seconde controverse s'est construite autour de la définition de l'estime de soi conçue soit de façon unidimensionnelle (Coopersmith, 1967) soit de façon multidimensionnelle (Rodriguez-Tomé, 1997). Aujourd'hui, l'approche multidimensionnelle de l'estime de soi semble être dominante : l'appréciation que le sujet fait sur Soi est à la fois globale mais aussi fonction de l'importance accordée de façon subjective à des estimations plus spécifiques (Harter, 1998). Les évaluations que le sujet opère concernant chaque dimension du concept de soi peuvent varier notamment selon « leur poids dans l'économie du sujet, selon les critères et l'urgence de l'évaluation, ou selon les contextes par rapport auxquels l'évaluation prend son sens » (Rodriguez-Tomé, 1997, 26).

L'estime de soi est donc un jugement que l'individu construit quant à sa valeur (estime de soi globale) et en référence à différents domaines (estime de soi spécifique). On peut avoir une bonne estime de soi dans un domaine (physique, par exemple), mais une faible estime de soi dans un autre domaine (scolaire par exemple).

¹⁸ Pour James (1890, in Bolognini et Plancherel, 1998), l'estime de soi correspond au rapport entre les réussites et les aspirations de l'individu.

¹⁹ Pour Cooley (1902, in Bolognini et Prêteur, 1998), l'estime de soi se construit en fonction du rapport que le sujet entretient avec autrui, mais aussi selon ses propres représentations des perceptions et opinions que peut avoir un autre individu sur lui-même.

2.1 Rôle et fonctions de l'estime de soi

Ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même, l'estime de soi l'oriente dans l'interprétation des événements, dans ses réactions, ses décisions, comme dans ses conduites (Bariaud, 1997 ; Coopersmith, 1967 ; de Léonardis & Lescarret, 1998). Ce besoin de s'estimer contribue à faciliter l'épanouissement personnel du sujet et son insertion sociale (Oubrayrie, Lescarret & de Léonardis, 1996)

Le bien-être physique et psychologique peut par ailleurs évoluer en fonction de l'estime de soi, qui est elle-même une valeur fragile et changeante (L'Ecuyer, 1978). Ainsi, une estime de soi valorisée est préférable puisque qu'elle « préserve une positivité à partir de laquelle les angoisses et le sentiment d'échec peuvent être canalisés » (Sudre & Voisin, 1992, 70), ce qui permettra un engagement de la personnalité dans une activité sociale (Tap, 1991). À l'inverse, si le niveau d'estime de soi est faible, c'est-à-dire qu'un décalage existe entre le soi perçu et le soi attendu, des sentiments de culpabilité, d'auto dépréciation, et même des dépressions, peuvent survenir dans des cas extrêmes, ce qui peut rendre difficile l'adaptation sociale du sujet (Levesque, 2001).

2.2 Quels sont les facteurs déterminants de l'estime de soi ?

L'estime de soi oriente les conduites mais se développe aussi en fonction des expériences vécues par le sujet et de l'environnement dans lequel il vit. L'estime de soi peut notamment varier en fonction du milieu de vie familial, de l'âge et du sexe.

2.2.1 Milieu de vie familial et socioculturel : quelles influences sur l'estime de soi ?

Le sujet s'évalue par rapport à autrui et selon la perception qu'il se fait de l'attitude de l'autre envers lui (*op.cit.*). Aussi, le sujet a besoin d'être reconnu, notamment par des personnes importantes (significatives) à ses yeux (Cloutier & Renaud, 1990 ; Lackovic-Grgin & Dekovic, 1990), dont la famille. La fratrie, selon son importance et son rôle à l'égard du sujet, influence aussi la représentation que ce dernier se fait de lui-même et lui apprend à faire face au regard désapprobateur du monde social (Oubrayrie, 1997). L'éducation familiale peut également influencer l'élaboration de l'estime de soi (*op.cit.*).

Un lien existerait par ailleurs entre le milieu socio-économique et le niveau d'estime de soi. Cependant le sens de la relation entre ces deux variables n'a pas été mis en évidence, certains concluant à une influence du milieu socio-économique sur l'estime de soi (Perron, 1991), l'appartenance à un milieu socio-économique favorisé entraînerait une estime de soi plus forte que l'appartenance à un milieu socio-économique défavorisé ; tandis que d'autres ont réussi à prouver l'inverse (Clark & Towbridge, 1971, cités par Levesque, 2001). Cette hétérogénéité des résultats serait due au fait que les auteurs n'aient pas pris en considération les classes d'âges étudiées. En effet, l'adulte participe à sa réussite tandis que le milieu socio-économique est plutôt imposé pour

l'enfant (Rosenberg et Pearlin, 1978, cités par Levesque, 2001) ; la relation de cause à effet ne peut alors être la même. Le milieu socio-économique serait donc à mettre en rapport avec le niveau d'estime de soi mais cette dynamique est à nuancer selon le statut et l'âge des individus.

2.2.2 Estime de soi et perspective développementale

L'estime de soi évolue aussi en fonction des périodes de la vie : « la valorisation de soi, le besoin de s'estimer soi-même est un élément fondamental tout au long de la vie » (Prêteur, 2002, 1). Au fur et à mesure du développement, les aptitudes individuelles se différencient, de nouvelles compétences font jour, de nouveaux champs s'ouvrent à la réussite, et les possibilités s'accroissent de choisir ses domaines de réalisation. C'est au cours de l'adolescence et notamment par le développement cognitif que le sujet peut « parvenir à une vision personnelle, différenciée mais relativement unifiée, complexe et hiérarchisée, de ce qu'il est « en tant que personne », avec tout le sens que cela implique » (Bariaud & Bourcet, 1998, 127). L'adolescent change dans les moyens et les modalités qu'il a de se penser et de se comprendre. On peut alors s'attendre à ce que, durant cette « période », qui nécessite pourtant une estime de soi établie et positive pour la réalisation de soi, l'évaluation de soi change (Bolognini & Plancherel, 1998). Oubrayrie, Lescarret et de Léonardis (1996) repèrent effectivement une variation de l'appréciation de soi avec l'âge, les adolescent(e)s ayant entre 15 et 18 ans étant ceux qui se déprécient le plus par rapport aux plus jeunes (13 ans) et plus âgés (19 et 20 ans).

Rodriguez-Tomé (1997) montre par ailleurs, qu'à l'adolescence, le statut pubertaire n'influence pas vraiment le niveau d'estime de soi. En revanche, le rythme de maturation pourrait stimuler ou entraver le sentiment de valeur de soi, en fonction du sexe notamment. En effet, chez les filles, soit on n'observe aucune relation entre maturation biologique et sentiment de valeur de soi, soit la corrélation est négative. Tandis que chez les garçons, les corrélations entre le rythme de développement pubertaire et l'estime de soi sont positives mais généralement faibles. De plus, les multiples changements propres à l'adolescence sur les plans intrapersonnel et relationnel entraîneraient une baisse de l'estime de soi et des résultats scolaires chez les filles. Pour les garçons, seuls les résultats scolaires semblent subir ces changements et, dans les deux sexes, une diminution des activités extrascolaires en serait la dernière conséquence. « Ce serait donc l'accumulation de changements, parmi lesquels des événements négatifs, qui contribuerait à un facteur de risque pour l'adolescent » (*op.cit.*, 27).

En outre, plusieurs recherches abordant les variations de l'estime de soi en fonction du sexe montrent qu'en général, l'estime de soi globale est supérieure chez les garçons, les filles ayant tendance à se déprécier (Marsh, 1989 ; Oubrayrie, Safont & de Léonardis, 1994 ; Prohon & Lescarret, 1998). En effet, de tels constats peuvent être expliqués par « la valorisation que nos cultures attachent au masculin et les effets d'une socialisation qui pousse davantage les garçons, depuis l'enfance, à

l'affirmation d'eux-mêmes et à la conquête du pouvoir » (Bariaud & Bourcet, 1998, 136). Cette différence d'évaluation selon le sexe s'observe surtout à partir des domaines spécifiques composant l'estime de soi puisque « les garçons ont une meilleure estime de leurs compétences sportives et une plus forte valeur propre que les filles, ces dernières valorisant plus que leurs pairs, leur conduite » (Bouissou, 1998, 157). En ce qui concerne les perceptions de soi plus spécifiques, les filles ont tendance à s'évaluer plus positivement dans des domaines tels que la communication, les relations avec autrui, la lecture ou encore la performance scolaire. Les garçons pour leur part, ont une meilleure évaluation de soi dans les domaines de l'habileté et de l'apparence physique (Seidah, Bouffard & Vezeau, 2004) ou encore en mathématiques (Levesque, 2001). Mais de façon générale, les filles sont plus sévères et critiques que les garçons dans leur évaluation d'elles-mêmes (Seidah, Bouffard & Vezeau, 2004).

Aussi, les expériences vécues et les relations avec l'entourage étant toujours différentes d'une personne à l'autre, l'évolution de la perception de soi pourra se faire de multiples manières. Les activités théâtrales proposées aux élèves, développant une nouvelle expérience artistique et créatrice, seraient-elles alors en jeu dans l'évaluation de soi ?

3 Activités théâtrales et valorisation de soi

À l'adolescence, l'apparence physique, le paraître, prennent une importance considérable dans la vie du jeune et vont jouer un rôle principal dans le processus de valorisation sociale et d'élaboration de l'image personnelle (Cloutier, 1996). Le fait de se produire sur scène face à des pairs et de pouvoir exposer de nouvelles capacités, valorise l'adolescent de façon positive (Ucar-Martinez, 2004). Le jeune va apprendre à se découvrir lui-même et à accepter ce qui fait de lui un être différent, indépendant des autres, finalement un être à part entière. En effectuant une synthèse sur la mise en œuvre de programmes d'éducation artistique dans plusieurs pays, Iwai (2002) constate que l'amélioration de la confiance en soi est un des principaux effets de la pratique d'activités artistiques, dont notamment, le théâtre (Douglas, Warwick & Whitty, 2000 ; Daykin *et al.*, 2008).

L'art théâtral permet aux adolescents de s'exprimer, d'essayer de multiples identités, de créer, dans un environnement où les risques sont ouverts et possibles. Ces divers apprentissages mettent en valeur le sujet dans plusieurs domaines, dont le domaine créatif, social, scolaire, physique et émotionnel, susceptibles de faire varier l'estime de soi. Considéré comme multidimensionnelle, ces domaines semblent être déterminants dans le sentiment global de soi (Oubrayrie, Safont & Tap, 1991 ; Barbot & Strayer, 2004).

3.1 Théâtre comme activité de loisir : identité et compétences créatives

« Lieu d'énorme plaisir et d'expression d'idées, de sens » (Carasso, 2008, 18), le théâtre pratiqué volontairement, peut être considéré comme une activité de loisir. Les activités de loisirs se

révèlent être « une niche écologique où la nature de l'activité, les personnes qui y sont impliquées et l'individu lui-même interagissent pour constituer des mécanismes complexes intervenant dans le développement. Elles touchent à tous les aspects du développement de l'individu : cognitif, émotionnel, social et comportemental » (Kindelberger, Le Floc'h & Clarisse, 2007, 498). Les activités de loisirs auraient en effet un rôle significatif dans la construction identitaire chez les adolescents (Feinsten, Bynner & Duckworth, 2006 ; Oliver, 1995) et ce, principalement lorsqu'il s'agit d'activités mettant en jeu la créativité, contexte permettant d'affirmer l'identité personnelle et sociale des adolescents. Parce qu'elles ne sont pas vécues comme une contrainte, « elles deviennent les plus à même de révéler les motivations intrinsèques de la personne » (Kindelberger, Le Floc'h & Clarisse, 2007, 491). Barbot (2005) montre que les adolescents les plus créatifs disposent d'une image plus positive d'eux-mêmes. La créativité pourrait en effet permettre aux adolescents d'explorer les possibles, de s'adapter aux changements ou de se penser autrement, éléments essentiels dans la construction identitaire.

Les activités de loisirs créatifs joueraient alors un rôle important sur le développement du potentiel créatif d'une part, et sur la formation de l'identité d'autre part (Barbot, 2008). La pensée créative se développe aussi à travers la représentation de soi dans les domaines émotionnel, physique et social (Barbot, 2005). Un lien existerait effectivement, entre les activités de loisirs notamment créatifs, et l'estime de soi positive (Rosenberg, 1965 ; Hendrick, 1990, cité par Barbot, 2008 ; Bueges, 1993).

Ces liens sont cependant à relativiser, le genre et la nature sexuée des activités de loisirs pouvant orienter les relations entre pratique de loisir et développement de l'identité (Barbot, 2008). Les filles se tournant davantage vers des activités artistiques tandis que les garçons choisissent plus généralement de pratiquer un sport (Kindelberger, Le Floc'h & Clarisse, 2007).

Il est aussi important de tenir compte de la motivation entretenue par le jeune pour pratiquer cette activité. En effet, « seule la motivation intrinsèque aux loisirs permet de promouvoir un bon ajustement » (*op.cit.*, 496). Des difficultés émotionnelles peuvent intervenir si la motivation à réaliser une activité extrascolaire (très investie) est extrinsèque (exigence des parents, par exemple). La volonté des adolescents à participer ou non aux activités théâtrales peut effectivement influencer les effets possibles du théâtre (Daykin *et al.*, 2008). La pratique d'un art « peut constituer une formidable école du développement personnel » à condition qu'il ne s'agisse pas d'en faire un lieu de compétition ou encore un lieu obligatoire (Carasso, 2005, 39). Aussi, la pratique avec plaisir voire passion, dans une ambiance de loisir, laissant alors la porte ouverte à la création, semble nécessaire pour qu'un développement personnel ait lieu. Et il ne s'agit pas d'en faire profiter qu'aux enfants ou adolescents en difficulté scolaire ou sociale, mais bien à tous les volontaires puisque « tous les enfants ont à gagner au développement individuel et sensible, terrain où la distinction sociale ou psychologique s'estompe en partie face à l'engagement des corps, au plaisir (mais aussi à l'angoisse maîtrisée) de

l'expression de l'imaginaire » (*op.cit.*). D'ailleurs, ce ne sont pas forcément ceux qui sont le moins en « difficulté » qui seront les plus favorisés, cet art permettant justement de mettre en valeur des capacités alors encore insoupçonnées chez certains. Capacités qui ne sont pas forcément mises en lumière dans d'autres domaines (scolaire notamment) et qui pourront ainsi émerger chez tous les gens volontairement inscrits dans la pratique artistique. Théberge (2006) constate par ailleurs, lors de l'analyse d'entretiens auprès d'adolescents de quatorze à dix-sept ans pratiquant le théâtre dans le cadre de leur formation au secondaire, que les élèves inscrits par obligation n'ont pas les mêmes intérêts que ceux qui sont volontaires et des frustrations sont alors ressenties tant par les élèves que par les enseignants. Cette auteure nous met alors en garde sur l'importance de la motivation des élèves à pratiquer une discipline artistique. Prendre en compte la différence entre le volontariat et l'obligation est donc nécessaire pour mieux appréhender les représentations de chacun.

Proposées en milieu scolaire, les activités théâtrales seraient-elles en lien avec les performances scolaire, et au-delà, avec l'évaluation que se fait l'élève de lui-même dans le domaine scolaire ?

3.2 Théâtre à l'école : évolution du soi scolaire ?

Le soi scolaire implique la perception des compétences, qui selon les auteurs, intervient dans la représentation que se fait le sujet de lui-même (Oubrayrie, Safont & de Léonardis, 1994). C'est aussi dans l'environnement scolaire que le jeune va se développer de par ses multiples expériences riches en ressentiments positifs comme négatifs. « L'école est un des lieux privilégiés où l'image de soi de l'enfant va se construire à partir de l'image que les autres lui renvoient » (Prêteur & de Léonardis, 2003, 209). L'élève va apprendre à s'accepter comme individu unique et différent mais aussi à faire partie d'un groupe avec lequel il va partager certains points communs (Lamia, 1998). Le passage au collège puis au lycée, va par ailleurs, marquer le développement de l'autonomie personnelle et les choix d'orientation vont introduire des différences inter-individuelles (Mallet, 2003a). Les activités théâtrales, en tant que nouvelle expérience scolaire pour les élèves et parce qu'elles favorisent l'effort et la persévérance, pourraient par ailleurs faire évoluer les conceptions de soi (Daykin *et al.*, 2008).

Les expériences et l'environnement du sujet font varier le niveau d'estime de soi mais en retour, l'estime de soi oriente les comportements de l'individu au cours de sa vie. Il en serait de même quant aux liens possibles entre estime de soi et résultats scolaires, l'évaluation scolaire intervenant dans la représentation de soi de l'adolescent(e) (Mallet, 2003a). Les études cherchant à montrer le lien entre l'estime de soi et les performances scolaires, se confrontent effectivement à des résultats différents et opposés. Une dialectique s'opère alors autour du concept d'estime de soi à travers deux théories : la « théorie de la cohérence de soi » et la « théorie de l'estime de soi », proposant une

explication radicalement opposée quant au sens de la relation causale entre l'estime de soi et les performances.

3.2.1 Estime de soi et performances scolaires

L'estime de soi influencerait les performances scolaires selon la théorie de la « cohérence de soi » (Lecky, 1945 ; Marsh, 1990 ; Shavelson et Bolus, 1982, cités par Levesque, 2001). Les élèves seraient enclins à maintenir un niveau de performances cohérent avec le jugement positif ou négatif qu'ils ont de leurs compétences. Caille et O'Prey (2005), dans une enquête auprès de lycéens inscrits en terminale générale, ont montré que les jeunes qui avaient eu un score élevé d'estime de soi globale ont ensuite été ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats au baccalauréat et ce, quel que soit le sexe. Une estime de soi positive aurait aussi un rôle à jouer sur la motivation des élèves et leur persévérance scolaire (Martinot, 2001).

Par ailleurs, les performances scolaires auraient aussi un effet positif sur l'estime de soi. En effet, l'école pouvant être source de gratification comme de dépréciation, a une influence considérable dans l'image que l'individu se construit de lui-même (Martinot, 2001). Le modèle intitulé « théorie de l'estime de soi », postulant la nécessité pour l'individu de se percevoir positivement, stipule que l'élève peut se baser sur ses performances scolaires pour s'évaluer : un succès aurait des conséquences positives alors qu'un échec serait une menace pour l'estime de soi (Muijs, 1997, cité par Levesque, 2001). L'évaluation de l'image de soi prend en compte l'approbation ou la désapprobation des autres ; les évaluations entreprises par les enseignants tout au long de la scolarité de l'élève et le soutien reçu de la part des pairs, joueront alors un rôle important sur la conception que se fait ce dernier de lui-même (Compas, 1991 ; Harter, 1998). Alaphilippe, Maintier et Defer (2002) mettent en évidence que le système d'enseignement mis en oeuvre et une exposition répétée à certaines expériences dans le parcours scolaire de l'élève peuvent entraîner un effet négatif sur son auto évaluation. Aussi, les systèmes compétitifs améliorent l'estime de soi des sujets chez lesquels elle est haute mais altère celle des autres et, à l'inverse les systèmes non compétitifs où les réussites et échecs ne font pas l'objet de récompenses ou sanctions, valorisent relativement moins l'estime de soi des bons élèves, mais améliorent celle des « mauvais », ces derniers se sentant moins menacés par une ambiance d'émulation (Lelord & André, 1999).

La tendance actuelle amène à dépasser les controverses entre les deux théories antagonistes, en envisageant une influence réciproque : « si l'échec peut avoir comme conséquence une dépréciation de soi, il est vraisemblable qu'en retour un enfant ayant peu d'estime de lui-même se trouve désavantagé dans les apprentissages scolaires » (Pierrhumbert, Tamagni Bernasconi & Geldof, 1998, 184). Par ailleurs, le fait d'avoir vécu des expériences positives (succès) en milieu scolaire oriente la conception de soi de façon positive, ce qui encourage l'élève à se projeter dans l'avenir et permet ainsi une nouvelle réussite scolaire (Martinot, 2001).

3.2.2 Importance de la valeur accordée à l'école

La valeur que l'adolescent accorde à l'école peut éclairer la signification de cette relation entre l'estime de soi et les performances scolaires. Il s'agit de prendre alors en compte le point de vue du sujet acteur.

Selon l'importance accordée par le sujet au domaine dans lequel il est acteur, son estime de soi se verra plus ou moins affectée. Les études de Harter (1998) sur les déterminants de l'estime de soi révèlent « qu'à partir de l'âge de huit ans, l'estime de soi est directement influencée par la manière dont les enfants et adolescents perçoivent leurs compétences dans des domaines où la réussite est considérée comme importante » (*op.cit.*, 61). L'influence de la performance scolaire sur l'estime de soi scolaire dépendrait alors de la valeur accordée à l'école (Levesque, 2001) : « c'est la définition qu'a le sujet de la réussite ou de l'échec qui importe ainsi que la valeur accordée à la tâche accomplie ; en effet deux jeunes peuvent interpréter différemment un succès objectivement égal » (*op.cit.*, 75).

Le contexte scolaire et le type d'enseignement dispensé par les enseignants peuvent avoir un effet sur l'estime de soi des adolescents et, inversement, le concept de soi en fonction des domaines oriente les choix du contexte scolaire par les élèves : Galand et Grégoire (2000) ont cherché à montrer en quoi le type de pratiques d'évaluation peut avoir un impact sur les motivations et le concept de soi des élèves. Ils ont interrogé deux cent quarante élèves, d'âge moyen 11 ans et demi, à l'aide du questionnaire « d'orientations de motivation » et du « questionnaire de concept de soi » (version raccourcie du *Self-description questionnaire – I* de Marsh, 1988) et ont fait passer « le questionnaire sur les pratiques spécifiques d'évaluation » à leur enseignant titulaire. Ils constatent un effet principal du « but d'apprentissage²⁰ » sur le concept de soi scolaire, en lecture et non-académique : les élèves ayant pour volonté d'apprendre pour apprendre ont un concept de soi supérieur aux élèves ayant des « buts de performance²¹ ». Ils montrent aussi, que selon la pratique pédagogique mise en œuvre par l'enseignant, les orientations motivationnelles et le concept de soi des élèves diffèrent. En s'appuyant sur les travaux de Nicholls et Miller (1994), ces auteurs notent par ailleurs que les pédagogies fondées sur le dialogue et la coopération feraient davantage évoluer chez les élèves leur « but d'apprentissage » que les pédagogies dites « traditionnelles ». Le concept de soi, c'est-à-dire ce que connaît et juge l'individu de ses propres caractéristiques, peut aussi être orienté par les pratiques pédagogiques proposées en milieu scolaire : « par conséquent, il devrait être possible d'influencer de manière durable le niveau de concept de soi et le type de buts poursuivis par les élèves via la structuration des pratiques éducatives » (Galand & Grégoire, 2000, 437).

²⁰ Les élèves ayant des « buts d'apprentissage » ont pour finalité de faire tous les efforts possibles pour apprendre (développer ses connaissances, augmenter sa compréhension), le processus d'apprentissage étant valorisé en tant que tel.

²¹ Les élèves ayant des « buts de performance » utilisent leurs compétences pour être valorisés face aux autres élèves, l'objectif étant effectivement de « prouver ou d'établir la supériorité de leur compétence par rapport aux autres » (*op.cit.*, 432) en faisant en sorte d'obtenir des jugements de compétences positifs.

L'éducation artistique et culturelle, dont le théâtre, implique une pratique éducative différente de celles proposées habituellement en milieu scolaire : le cadre d'enseignement diffère en ce sens que les élèves ne restent pas assis face au professeur, l'activité n'est pas la même puisque les élèves sont eux-mêmes impliqués dans la création et vont pouvoir échanger entre eux et avec l'enseignant. Par ailleurs, les choix d'orientation des élèves en théâtre semblent importants à prendre en compte, leurs raisons et buts d'apprentissage pouvant moduler leur évaluation de soi. Aussi, par les stratégies d'apprentissage qu'elle implique, l'éducation artistique aurait des effets sur la réussite des élèves, notamment dans des disciplines telles que le français et les mathématiques : dans l'optique d'analyser un programme d'enseignement en école élémentaire au Canada, intégrant les arts visuels et de la scène dans toutes les disciplines, Upitis et *al.* (2001) ont fait passer un test de connaissances (CAT/3) aux élèves concernés par ce nouveau type d'apprentissage. Ce test permettait d'évaluer leurs performances en vocabulaire, compréhension de textes et mathématiques. Les résultats mettent en avant des corrélations entre les performances en mathématiques et langue, et l'engagement dans des activités artistiques, dont la musique (*op.cit.*). L'augmentation des compétences scolaires pourraient alors orienter positivement le soi scolaire des élèves.

3.3 Echange de rôles et échanges entre pairs : développement des compétences sociales ?

Construire son identité, c'est aussi « être engagé socialement, autant dans ses idées ou valeurs, que dans son mode de vie. Cet engagement est précédé d'une période d'expérimentation de divers rôles sociaux, qui permettra l'engagement ultérieur » (Tourrette & Guidetti, 1998, 154). Le soi social correspond à la représentation des interactions avec autrui, et au sentiment d'être reconnu socialement (Oubrayrie, Safont & de Léonardis, 1994). Moyen d'expression et de communication, le théâtre « permet aux gens de découvrir et d'éprouver leurs propres limites et possibilités, aussi bien au niveau personnel que sur le plan des interactions sociales » (Ucar Martinez, 2004, 4). Le théâtre est généralement une activité collective où l'on apprend à être en contact avec l'autre, à le respecter, l'écouter... La relation à l'autre, importante pour le jeu, est en même temps un acte de socialisation (Malrieu, 1973). Apprendre à vivre en société et le respect des normes se réalisent ici à travers les « jeux de rôles²² », en s'identifiant aux personnages sociaux jugés importants aux yeux de l'adolescent.

Les relations interpersonnelles jouent un rôle important, particulièrement à l'adolescence, sur les représentations de soi et l'estime de soi (Mallet, 2003b). Plusieurs études ont montré l'impact positif de la pratique théâtrale sur le développement des compétences sociales et des interactions entre pairs (Daykin et *al.*, 2008). La pratique d'activités artistiques encourage effectivement les possibilités d'interactions et ce notamment avec les adultes, ce qui facilite le développement de la communication,

²² « L'existence du comédien est une manifestation sociale, et l'acte de se représenter un personnage imaginaire est une appropriation de substance sociale » (Duvignaud, 1965, 281).

de l'esprit critique, mais aussi des représentations de soi (Holloway & LeCompte, 2001). Les activités artistiques seraient aussi un moyen de privilégier les relations entre pairs (Iwai 2002), alors fortement valorisées par les adolescents (Mallet, 2003c). Dans la pratique d'activités théâtrales, l'entraide est tout à fait nécessaire, le groupe doit être solidaire, c'est comme cela uniquement que le projet du spectacle tient. Il s'agit alors de croire en soi mais aussi de croire en les capacités du groupe entier lorsque le jeu prend place. Il est alors important d'accorder toute sa confiance aux autres, à la création du groupe, et d'accepter de collaborer car, on crée ensemble et la responsabilité de réussir revient à l'équipe entière : « C'est par une meilleure connaissance de soi et une étroite communication que s'exerce le jeu théâtral et que prennent forme des productions théâtrales » (Théberge, 2006, 142).

Harris (2007) montre à travers plusieurs recherches expérimentales qu'en effet, « le jeu à deux exige une compréhension mutuelle et une accommodation de chacun des partenaires à l'autre, au fur et à mesure qu'ils construisent un épisode de « faire-semblant » » (*op.cit.*, 21). Pour que le jeu fonctionne, cela implique une coopération entre les partenaires réussie, c'est-à-dire une flexibilité et une sensualité considérables. L'auteur fait donc remarquer qu'il est courant de constater que les enfants participants à de nombreux jeux de rôle sont perçus comme plus avenants par leurs camarades et comme plus sociables par leurs instituteurs. En outre, « des études récentes (Wimmer & Perner, 1983 ; Chandler, Lalonde, Fritz & Hala, 1991) suggèrent que les enfants qui se livrent fréquemment à des jeux de rôle sont socialement habiles, au sens où ils sont plus perspicaces dans leur compréhension des états mentaux » (*op.cit.*, 48). Le théâtre aurait alors un impact sur les compétences sociales (Douglas *et al.*, 2000 ; Lasic & Kenny, 2002, cités par Daykin *et al.*, 2008).

« L'affirmation de soi passe par la réussite dans le travail et dans le jeu en équipe, selon des normes admises par les groupes intéressés, grâce à une autodirection de plus en plus consciente de règles collectives » (Malrieu, 1973, 159). En effet, le processus de personnalisation s'effectue aussi en fonction des relations entretenues avec les autres. Et, c'est notamment par le biais de la communication, de l'échange entre sujets, que se mettent en œuvre les rapports à autrui, rapports amenant le sujet à la fois à se rapprocher d'autrui (par notamment, l'écoute, l'identification, l'amour), mais aussi à s'en écarter pour s'affirmer, se distinguer, ce qui révélera sa propre personnalité (Baubion-Broye, Curie, Gaffié, Hajjar, Lanneau & Malrieu, 1979). Les adolescents sont généralement confrontés à la recherche d'un équilibre entre le groupe et eux-mêmes. L'adolescent investi dans le jeu théâtral va chercher à ancrer sa place au sein du groupe et, c'est à la fois en se distinguant des autres mais aussi en s'adaptant qu'il va prouver qu'il est un être singulier indispensable à l'élaboration du travail commun. Par l'acceptation des différences de chacun, le sujet apprend à accepter ses propres différences qui ne sont alors pas jugées mais plutôt mises en lumière.

Un certain sentiment d'appartenance au groupe dans lequel se pratique le théâtre mais aussi au monde artistique va alors se construire chez les adolescents en quête de définition et d'appartenance à divers rôles et groupes sociaux. « Puisque les élèves se côtoient parfois pendant des années dans les

cours d'art dramatique/théâtre, ils y développent d'autant plus un sentiment d'appartenance qu'ils créent ensemble, discutent et partagent leurs émotions. La formation théâtrale peut contribuer à resserrer les liens qui les unissent tout au long de leur adolescence » (Théberge, 2006, 142). Entrer dans un groupe de théâtre peut permettre à l'adolescent de se faire une place par ses propres moyens et d'apprendre à gérer les relations à l'intérieur de ce groupe impliquant diverses personnes (metteur en scène, artistes, enseignants, pairs). « Les amis qui vivent les mêmes expériences partagent leurs goûts, leur langage, permettent des interactions individuelles et hétérosexuelles, et contribuent à la construction de l'identité personnelle. Le groupe apparaît alors comme un lieu d'expérimentation sociale : de ce qu'on peut et de ce qu'on ne doit pas faire, qui permet d'éprouver les limites des règles collectives et sociales » (Tourrette & Guidetti, 1998, 153). En effet, une certaine proximité va se mettre en place, de par aussi les conséquences du jeu théâtral exigeant une complicité particulière et un rapprochement des corps au sein d'un même décor, d'un même projet. Il s'agit alors d'apprendre à côtoyer les autres, à vivre avec eux et à se rapprocher ainsi un peu du monde extérieur. Il leur faudra assurément apprendre à gérer les conflits au sein du groupe et à rassembler leurs énergies, se concentrer ensemble vers un même objectif : celui de la création pour offrir notamment au public une image du monde qui les entoure. « Le théâtre est avant tout une expérience personnelle et de groupe. C'est une raison suffisante pour qu'il soit compris comme un instrument de formation au service de l'épanouissement, du développement et de l'autonomie progressive des personnes et des communautés » (Ucar Martinez, 2004, 4). L'adolescent en quête d'autonomie mais aussi confronté au besoin d'appartenir à des groupes de pairs, va retrouver ces deux exigences en s'impliquant dans le projet théâtral : étant donné que « les productions théâtrales offrent souvent à l'élève le choix de s'associer au groupe ou de s'en dissocier, le choix à faire constitue, en soi, une situation d'apprentissage où l'élève exerce son autonomie » (Théberge, 2006, 143).

« Comme le jeu dramatique est un jeu social, l'adolescent établit de nouvelles relations, de nouveaux rapports avec les autres. La nouvelle image qu'il peut donner de lui comme, provisoirement un autre, va modifier également l'image qu'il a de lui-même, et en même temps, l'image qu'il pense que les autres ont de lui » (Verdeil, 1995, 4). Car, c'est notamment par la représentation que les autres se font de lui que l'adolescent va construire sa propre image de lui-même (Rodriguez-Tomé, 1972). De plus, le regard valorisant du public pourrait faire évoluer son estime de soi puisque le sujet ne peut se plaire à lui-même que s'il a le sentiment de pouvoir plaire à d'autres : il ne s'admire que s'il se croit admiré (Wallon, 1941).

Enfin, la pratique du théâtre ne peut s'effectuer qu'en dehors de tout jugement négatif. La créativité ne fait effectivement pas de discrimination : chacun à sa façon, peut la développer (Simons & Hicks, 2006). Les arts diffèrent en effet des autres activités extrascolaires dans le sens où la compétition est inexistante (Holloway & LeCompte, 2001). Tout le monde est mis au même niveau : il

est alors rare que des comparaisons entre pairs s'opèrent, comparaisons qui pourraient être néfastes pour l'estime de soi si elles avaient lieu (Martinot, 2001).

3.4 Engagement du corps et acte d'expression

Le soi physique s'explique par l'importance de l'image corporelle dans l'estime de soi. Les représentations vis-à-vis d'autrui, des aptitudes physiques et sportives et le désir de plaire ainsi que les représentations corporelles font partie de cette évaluation (Oubrayrie, Safont & de Léonardis, 1994). Premier univers connu, le corps est aussi le premier point de repère de notre existence. C'est à partir de l'exploration du corps et des effets de son activité sur l'environnement que se construisent les premières représentations et activités mentales (Piaget, 1963). Les changements physiques de l'adolescence impliquent des modifications dans les représentations de soi, des autres, des relations interpersonnelles et des rapports avec les institutions (Cloutier, 1996 ; Tourette & Guidetti, 1998). À l'adolescence, la construction de la personne passe donc aussi par l'évolution, les changements du corps. L'adolescent va alors explorer ces changements, les vivre et, par une remise en question, il va devoir apprendre à les surpasser en redécouvrant ce corps évolué. Faire le deuil de son image d'enfant en pleine mutation et accepter la nouvelle image alors en train de se créer naturellement, la faire sienne, s'installer dans ce nouveau corps et s'y sentir présent, s'y reconnaître, sont des passages nécessaires pour se construire en tant que personne.

Le comédien passe aussi par cette étape puisque le corps²³ est un des principaux « outils » du comédien-artiste qui doit rendre vivant un personnage imaginaire. Effectivement, créer suppose d'être en action, ce qui implique d'y engager non seulement l'expression orale mais aussi le corps tout entier. « La compréhension commence au moment où le corps entre en action - un élève ne peut apprendre tout ce qu'il reçoit sans que le corps soit engagé » (Brook, 1995, 19). C'est ainsi que la création n'advient pas sans un corps détendu, relâché, prêt à accepter les gestes d'un autre, à les ressentir et à les mettre en scène. Pour préparer le comédien à accepter de vivre une expérience différente de son propre quotidien, intervient l'apprentissage d'exercices de relaxation et de différentes techniques de respiration (Stanislavski, 1963). Le comédien va apprendre alors à rompre avec ses attitudes, conduites habituelles et personnelles pour les « mettre au service d'un caractère imaginaire, c'est-à-dire d'une personnalité dépourvue d'existence réelle » (Duvignaud, 1965, 274).

Bouger son corps en geste et en mots, tel que l'implique la pratique théâtrale, va exiger de l'adolescent qu'il apprenne d'abord à connaître son corps, ce qui va lui permettre de le découvrir ou redécouvrir et de l'accepter tel qu'il est. Car au théâtre, le but du jeu est bien pour l'artiste de s'accepter pour oublier ses propres défauts et se fondre dans le moule d'un autre personnage. Le

²³ « Le corps de l'acteur invente un monde fictif où les relations humaines sont dévoilées par le geste et le ton du langage ; il tend à créer un réel selon une hypothèse dépendant plus ou moins du texte et de la situation donnée par le poète » (Duvignaud, 1965, 238).

théâtre d'après Diderot, va entraîner l'artiste à puiser en son identité profonde, à chercher et aller rechercher qui il est, pour pouvoir faire advenir l'autre personnage qu'il devra interpréter sans avoir à se cacher. Il en va également de la disponibilité du comédien à exprimer tous les sens possibles, « connaissance qui n'est pas une réflexion par analogie, ni une imitation, mais une intégration de la puissance signifiante dans la chair même du comédien » (Duvignaud, 1965, 238). Cela va amener l'adolescent à remettre en question ses propres postures, attitudes et façons de s'exprimer, à travers la découverte de nouvelles manières d'évoluer dans l'espace, et au-delà, de nouvelles manières de vivre. Il aura l'occasion alors de construire, exploiter et peut-être modifier son image corporelle. Les capacités à concevoir et accepter ses différences, capacités qui s'acquièrent notamment dans la pratique théâtrale, peuvent l'encourager à se valoriser physiquement, ce qui n'est pas toujours évident à cette période. L'évaluation que se fait le sujet de son image corporelle (soi physique) est effectivement remaniée à l'adolescence et sera aussi fonction du regard d'autrui (Marc, 2005). Mettre le corps en jeu engage par ailleurs, l'adolescent à apprendre à maîtriser ses propres gestes et émotions.

3.5 Maîtrise des émotions et contrôle de soi

Apprendre à gérer ses émotions est nécessaire pour l'acquisition de l'autonomie. L'évaluation de ses capacités à se contrôler, à maîtriser ses émotions, constituant une part importante de la représentation de soi est par ailleurs, susceptible d'évoluer à l'adolescence et selon les expériences vécues par le sujet (Oubrayrie, Safont & de Léonardis, 1994).

L'éducation artistique et culturelle est un « processus de découvertes sensibles » (Carasso, 2005, 36). En le pratiquant, les adolescents vont découvrir ce qu'est l'acte artistique en lui-même, c'est-à-dire les sensations procurées par le fait de se retrouver sur scène, sensations qui passent du « trac » à l'envie d'y retourner. Et en effet, toutes les activités qu'impliquent le théâtre entraînent la personne à appréhender chaque sens dont est doté l'être humain, mais elles offrent aussi aux adolescents la possibilité d'approcher d'un peu plus près l'expression humaine d'hier et d'aujourd'hui. « Parmi ces découvertes, la part la plus profonde concerne les aspects subjectifs propres à l'activité artistique : prise de conscience intime de l'émotion vécue ou ressentie » (*op.cit.*, 36).

L'exploration émotionnelle qu'implique la pratique théâtrale, nécessite la recherche d'un déjà vécu par soi ou par d'autres. L'enfant (tout comme l'adulte) en jouant, retrouve ses peurs, ses colères ou ses envies réelles ; il explore son passé récent pour faire en quelque sorte revivre des émotions par le biais du jeu. De même, le développement de l'imagination permis par la pratique du théâtre, délivre le sujet des angoisses vécues : « l'imagination est moins une création que la répétition déguisée de quelques événements, les uns traumatisants, les autres heureux ; elle permet de retrouver un plaisir perdu » (Malrieu, 2000, 146).

Jouer à faire semblant aurait alors un certain effet cathartique²⁴ (Sudres, 1998) : cela libère le sujet de certaines de ses angoisses²⁵ par le simple fait de reproduire la situation angoissante et de voir que l'on peut la contrôler, la gérer et finalement d'arriver à l'accepter. Moreno (1965) a effectivement démontré au travers du psychodrame, les effets bénéfiques de l'improvisation comme le fait de provoquer une libération cathartique par l'extériorisation qu'implique cette situation. Du point de vue psychanalytique, le jeu dramatique aurait quelques effets positifs sur le développement psychique de l'enfant mais aussi de l'adulte bien qu'à des niveaux différents. L'activité symbolique est considérée par les psychanalystes, comme une action du sujet pour organiser un monde ajusté à ses besoins : elle lui permet d'affronter les drames que lui offre la vie (Malrieu, 2000). Par exemple, par l'intermédiaire du jeu de la marionnette, l'enfant va pouvoir exprimer des conflits individuels, et voir renaître ou du moins reconnaître une part de son identité par le biais du couple formé avec la marionnette (construction du double du sujet) interprété face à un public (Turbiaux, 1997). « Le jeu théâtral fait semblant de nous parler de choses fictives sans importance, mais derrière celles-ci se cache une réalité qui nous touche au plus profond de nous-mêmes » (Meria, 2005, 101).

L'apprentissage à bien faire la distinction entre le réel et l'imaginaire est également mis en jeu, apprentissage qui va permettre aux adolescents de réguler leurs réactions émotionnelles car une rencontre imaginaire peut activer le système émotionnel de la même manière qu'une rencontre réelle (Harris, 2007). Parce qu'elles sont primordiales en théâtre, les adolescents vont alors repérer ces émotions et apprendre à les gérer. Pour Diderot (cité par Duvignaud, 1965), il s'agit de créer des conduites sans se laisser prendre au jeu de l'émotion elle-même. Villiers (cité par Duvignaud, 1965), en analysant les différents états par lesquels passent les acteurs (selon leur propre conception et à partir d'observations), montre comment un dédoublement s'opère entre le réel et l'imaginaire à travers le passage chez le comédien du désir de plaire à l'état de grâce dans lequel il se trouve quand il représente un personnage qu'il idéalise face à un public attentif. « Le *ravisement* par le héros, le détachement de l'état *normal* donnent à celui qui exerce cette activité ludique l'impression d'une *extase* qui l'arrache à lui-même » (Duvignaud, 1965, 27). Sortir de soi sans se perdre dans le jeu exige une certaine maîtrise de soi. Il s'agit d'apprendre à s'imposer des limites et savoir les respecter, de se contrôler intérieurement, mais aussi d'appréhender ce « dédoublement », car « l'être psychique du comédien, quand il joue, est différent de son être naturel ou banal » (*op.cit.*, 27). Par le contrôle de soi, de ses émotions et sentiments, le comédien devient alors acteur des effets produits sur lui-même et sur le public.

L'adolescent va pouvoir aussi tester ses propres limites en se confrontant au jeu sur scène, avec d'autres comédiens, sous l'œil attentif d'un metteur en scène (et parfois d'un enseignant) et du

²⁴ La catharsis peut être définie comme « une décharge d'affects avec et par une production-représentation amenant à une perlaboration qui enrichit le Moi au prix éventuel d'une culpabilité ou bien répare l'objet, voire le soi » (Sudres, 1998, 152).

²⁵ « La parole dans le théâtre occidental ne sert jamais qu'à exprimer des conflits psychologiques particuliers à l'homme et à sa situation dans l'actualité quotidienne de la vie » (Artaud, 1985, 85).

public. Il devra apprendre à gérer ensuite les limites imposées en théâtre mais aussi ses propres limites : il faudra alors faire preuve d'autocontrôle. « Presque toutes les réalisations personnelles importantes nécessitent l'aptitude à s'autocontrôler : l'apprentissage d'une langue étrangère, l'obtention d'un diplôme, le succès artistique, etc. » (Cloutier, 1996, 197).

4 En résumé

La construction identitaire est au cœur de la problématique adolescente. L'estime de soi, composante évaluative de l'image de soi, en jeu dans la construction identitaire, est désormais davantage conçue de façon multidimensionnelle. Aussi, l'évaluation que le sujet fait de son image de soi sera différente en fonction des domaines et de l'intérêt qu'il leur accorde.

Les activités théâtrales amènent les adolescent(e)s à développer des capacités créatives, sociales, physiques, émotionnelles et scolaires, susceptibles de favoriser la construction identitaire. Des travaux ont effectivement montré les effets de la pratique théâtrale sur la valorisation de soi mais à notre connaissance, aucun ne s'est centré sur le sens que le jeune accorde à cette pratique. Par ailleurs, les concepts employés dans ces études semblent faire l'objet de définitions imprécises : certains auteurs utilisent le terme de « concept de soi », d'autres celui de « confiance en soi » ou encore celui « d'estime de soi ». Étudiée de façon générale, il serait enfin intéressant de se pencher sur chacun des domaines en jeu dans la représentation de soi, domaines qui sont tous aussi susceptibles de varier positivement de par les apprentissages permis par les activités théâtrales. Par ailleurs, la valeur que le sujet accorde à ces activités est à prendre en compte dans l'étude de leur influence sur l'estime de soi.

Chapitre III Pratique théâtrale en milieu scolaire et rapport au savoir

« Si le théâtre c'est la vie, alors l'apprentissage du théâtre peut devenir l'apprentissage de la vie »
(Peter Brook, cité par Zucchet, 2001).

Quels sont les enjeux de l'éducation théâtrale sur le rapport au savoir des élèves ? A notre connaissance, aucune étude sur ce thème n'ayant été réalisée, nous tenterons ici d'étudier les liens possibles entre ces deux variables. Nous appréhendons dans ce chapitre le concept de rapport au savoir, en tentant de cibler sa définition dans un premier temps, pour dans un second temps, mettre en lien chacun des facteurs susceptibles de le faire évoluer avec les apprentissages offerts par la pratique théâtrale en milieu scolaire, tels que la part active de l'élève, le travail en équipe et la relation didactique. Enfin, nous nous demandons en quoi le rapport au langage et le rapport au monde peuvent également entrer en jeu dans l'apprentissage du théâtre au lycée.

I Aux origines de la notion de « rapport au savoir »

La notion de rapport au savoir, bien qu'employée dès 1968, va se développer particulièrement dans les années 1980, dans différentes disciplines comme les sciences de l'éducation, la sociologie de l'éducation, les travaux d'inspiration psychanalytique ou encore les travaux de psychologie. Les théories d'orientation sociologiques sur le rapport au savoir conduisent à articuler « signification subjective et contraintes socio-institutionnelles à l'œuvre dans l'acte d'apprendre » (de Léonardis, 2004, 90), en prenant en compte l'expérience scolaire de l'élève et en s'intéressant à son point de vue (Bautier, Charlot & Rochex, 2001). « Etudier le rapport au savoir, c'est étudier ce sujet en tant qu'il est confronté à la nécessité d'apprendre et à la présence dans le monde de « savoir » » (Charlot, 1997, 35).

1.1 Eléments de définition de la notion de Rapport au Savoir

Tout au long de son parcours scolaire, l'élève s'engage dans une relation particulière d'échange avec le savoir. La fonction première de l'institution scolaire est effectivement de gérer la circulation et l'accès au savoir. « Pour donner sens à son expérience, chaque acteur, pris à parti dans cette logique institutionnelle, va déployer son propre rapport au savoir, liaison singulière entre lui-même et le savoir » (de Léonardis, 2004, 89). Le concept de rapport au savoir introduit alors l'idée de mise en relation²⁶, d'une mise en lien d'un sujet avec le savoir (Beillerot, Mosconi, Blanchard-Laville & Hatchuel, 1989). Charlot, Bautier et Rochex (1992) définissent le rapport au savoir comme « un ensemble de relations de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (*op.cit.*, 29) et distinguent le « rapport au savoir » du « rapport à l'école », qu'ils considèrent comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes » (*op.cit.*).

²⁶ « A strictement parler, nous n'avons pas un rapport au savoir, nous entretenons avec le savoir un certain type de relation » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, 31).

Conçu dans une perspective de changement ou de transformation, le rapport au savoir serait par ailleurs le fruit d'une construction en lien avec les expériences vécues par le sujet (Rinaudo, 2002). « Le rapport au savoir implique un dynamisme du sujet créateur pour lequel le savoir dépasse toujours le su, dans un mouvement vers une totalisation jamais achevée » (Laterrasse & Brossais, 2006, 386). Mosconi, Beillerot et Blanchard-Laville (2000), s'intéressant particulièrement à l'origine du rapport au savoir et à l'ancrage du désir de savoir chez le sujet, le définissent comme un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (*op.cit.*, 51). De plus, l'appropriation de ce savoir est propre à chaque sujet puisque chacun interprète à sa façon les données, selon son vécu, ses représentations et ses connaissances antérieures : « L'apprenant se fait un récit, se fait son savoir, ou plutôt, un savoir s'impose à lui qui devient son savoir par le remaniement permanent de son psychisme, c'est-à-dire d'une conscience et d'un inconscient » (*op.cit.*, 43). Le rapport au savoir est ainsi spécifique à chacun et peut évoluer au cours de l'histoire de vie du sujet, ses influences étant plurielles.

Rochex (1995) privilégie la notion « d'expérience scolaire » en mettant l'accent sur la question du sens que l'élève accorde à l'école, à sa scolarité et au travail qui lui est demandé. « Le sens que l'élève accorde à ses activités scolaires constitue un des processus essentiels par lequel il va s'individualiser et créer les structures de sa subjectivité dans les instances de sa socialisation » (de Léonardis, Capdevielle-Mougnibas & Prêteur, 2006, 9). Cette conception s'éloigne de celle réduite à remettre uniquement en question les contenus d'enseignement. Il s'agit effectivement de dépasser l'accent mis uniquement sur les éléments objectifs expliquant les avatars de la scolarité, en prenant notamment en compte « les acteurs internes qui amènent le sujet à se mobiliser » (Rochex, 1995, 10).

Le rapport au savoir et le sens accordé à l'école s'organisent entre activité et subjectivité mais aussi, en fonction de l'interaction des mobiles d'enseigner du professeur et du rapport à l'apprendre des élèves (Rochex, 1995). Une même action peut servir des mobiles différents d'un sujet à l'autre, voire d'une circonstance à l'autre pour un même sujet, et un même mobile peut se concrétiser dans des buts différents, engendrant des actions différentes. Outre l'accent mis sur la relation de sens, la dialectique entre sens et valeur est ici remarquable : « l'individu valorise ce qui fait sens pour lui, ou inversement confère du sens à ce qui pour lui présente une valeur » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, 29).

Enfin, pour Charlot (1997), le sujet est impliqué en tant que tel dans ce rapport : « le rapport au savoir, c'est le sujet lui-même, en tant qu'il doit apprendre, s'approprier le monde, se construire » (*op.cit.*, 95). Tout rapport au savoir est donc aussi rapport à soi, à l'autre et au monde. Ce concept de « rapport au savoir » a effectivement pour spécificité de souligner « la complexité des déterminations sociofamiliales, socio-institutionnelles, biographiques, psychiques et reconnaît à chaque personne le pouvoir d'une autodétermination relative, d'une transformation possible de son rapport au monde, à

autrui, au savoir, au langage, à l'école en fonction de ses pouvoirs d'agir, de ses engagements successifs, de ses remises en questions, de ses projets » (Prêteur & de Léonardis, 2005, 105).

1.2 Du rapport au savoir au rapport à l'apprendre

Non seulement, les sujets peuvent choisir d'apprendre des choses différentes mais il existe aussi diverses façons d'apprendre (Charlot, 1997). Il s'agit alors d'étudier plus précisément le « rapport à l'apprendre » des sujets. Un glissement s'opère alors de la notion de « rapport au savoir » à celle de « rapport à l'apprendre » (de Léonardis, Laterrasse & Hermet, 2002). Cependant, la notion « d'apprendre » est plus souvent étudiée chez les élèves et ce, « précisément parce que l'école est le lieu par excellence de l'apprentissage » (Brossais, 2003, 142).

Pour expliquer les difficultés d'apprentissage et inégalités entre élèves, Charlot, Bautier et Rochex (1992) prennent en compte le rôle de l'institution scolaire mais aussi de ses agents, ce qui nécessite de « décrire et analyser ce qui se passe à l'école et en classe pour un élève » (Bautier, Charlot & Rochex, 2001, 180) et de s'interroger sur le sens que l'élève accorde aux activités scolaires, aux savoirs et au fait d'apprendre. Qu'est-ce qui l'incite à apprendre ? Pour apprendre, le sujet doit se mobiliser mais il est aussi nécessaire qu'il trouve dans le monde ce qui lui permet de se construire. « Pour qu'il se mobilise, il faut que la situation présente pour lui du sens » (Charlot, 1997, 61). Le rapport à l'école est, pour certains élèves, différent du rapport au savoir dans le sens où l'individu n'a pas le même intérêt pour l'un ou pour l'autre : il donnera par exemple, du sens à l'école, sera mobilisé pour réussir, parce que cela lui permettra d'avoir un bon métier mais n'attribuera pas forcément du sens au fait d'apprendre et de savoir. Inversement, le fait de pouvoir donner sens à ce qui s'apprend à l'école est mobilisateur. Deux formes de mobilisation se côtoient alors : la mobilisation *sur* l'école, où l'élève va à l'école pour apprendre un métier par exemple (finalité utilitaire) et, la mobilisation *à* l'école, où le travail scolaire et le savoir en tant que tels recouvrent un réel intérêt puisqu'ils sont reconnus comme une nécessité.

La construction du rapport à l'apprendre implique de prendre en compte l'identité du sujet mais aussi la définition même de l'acte d'apprendre. Aussi, sont mis en avant le « rapport identitaire au savoir et le rapport épistémique au savoir, lesquels sont présents chez chaque élève sous des formes diverses, différenciées et différenciatrices » (Bautier et al., 2001, 181). Le « rapport *épistémique* au savoir » correspond à la relation que l'individu entretient avec la nature même de l'acte d'apprendre et du fait de savoir (signification attribuée à l'activité). Le « rapport *identitaire* au savoir » implique le fait que l'identité du sujet est en jeu dans l'appropriation du savoir : « il tient à la façon dont le savoir prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à un éventuel projet ou imaginaire professionnel, à l'anticipation de sa vie future. La relation de sens entre l'individu et le savoir s'enracine dans l'histoire en devenir du sujet, et ce pour une large part à l'insu de celui-ci » (*op.cit.*, 181). Ces deux formes de rapport au savoir supposent un rapport « social » au savoir : « le savoir est

construit dans une histoire collective qui est celle de l'esprit humain et des activités de l'homme, et il est soumis à des processus collectifs de validation, de capitalisation, de transmission. Aussi, les rapports de savoir sont-ils, plus largement, des rapports sociaux » (Charlot, 1997, 73). Si le rapport social au savoir constitue une troisième dimension, elle est inséparable des deux premières et « elle contribue à leur donner forme particulière » (*op.cit.*, 87).

Les relations entretenues par un individu avec le fait d'apprendre et le savoir, varient dans le temps et en fonction des situations, du type de savoir. Aussi, il est difficilement possible de catégoriser les individus dans un type de rapport au savoir. C'est pourquoi, il est important de prendre en compte les origines et la forme de la mobilisation du sujet, en s'intéressant davantage à analyser un processus et non des catégories de rapport au savoir : « c'est ce travail d'identification, d'exploration, de construction d'éléments et de processus, qui constitue la recherche sur le rapport au savoir – travail qui, en dernière instance, permet de comprendre les formes (éventuellement contradictoires) de mobilisation dans le champ du savoir et de l'apprendre » (Charlot, 2001, 16). Les chercheurs pourront alors repérer des idéotypes grâce à l'élaboration de constellations mettant en relation les éléments qui rendent compte d'une forme de mobilisation face au savoir et à l'apprendre.

L'élaboration du rapport au savoir, aux apprentissages et à l'école des sujets se met en œuvre à travers l'interaction de processus scolaires et non scolaires (Bautier, Charlot & Rochex, 2001). L'expérience scolaire sera différente selon l'histoire du sujet et les pratiques familiales qui l'ont construit, mais aussi selon le fonctionnement de l'école et les pratiques de ses professionnels, ce qui va finalement structurer le rapport au savoir de l'élève (Prêteur, Constans & Féchant, 2004). Le parcours scolaire peut transformer à son tour l'histoire du sujet et être conçu différemment en se développant.

2 Construction du rapport au savoir et activités théâtrales : quelles variables en jeu ?

Le sexe, l'âge, l'orientation scolaire, les milieux familial et socioculturel sont des éléments à prendre en considération dans la construction de l'expérience scolaire de l'élève (Mosconi, 1998 ; Rochex, 2006). La pratique du théâtre est aussi un choix d'orientation qui n'est pas anodin, choix qui s'opère notamment en fonction de ces cinq variables, qui risquent à leur tour d'influencer la représentation de cette activité artistique.

2.1 Différences de sexe et d'âge

Les élèves pratiquant le théâtre choisissent principalement une orientation en série Littéraire (L). Les filles étant majoritaires en série L²⁷, il est compréhensible de recenser une majorité de celles-ci en théâtre : d'après une étude entreprise par l'ANRAT (Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale) en 2006, sur les enseignements du théâtre au lycée en France, 80% des élèves

²⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

inscrits en option de spécialité ou facultative Théâtre sont des filles²⁸. Ces choix disciplinaires sont certainement source de variation de l'expérience scolaire et du rapport au savoir entretenu par les adolescents.

Charlot (1999) observe effectivement une différence de rapport au savoir en fonction du sexe des élèves. Les filles seraient davantage capables de réguler leur rapport au monde, aux autres et à elles-mêmes, notamment par une prise de distance vis-à-vis des autres, des situations mais aussi d'elles-mêmes (processus de distanciation-régulation). Les filles auraient alors des ressources plus nombreuses et plus solides pour affronter l'école et ses exigences.

Si l'on se réfère aux éléments statistiques (Marry, 2001), il s'avère en effet que les filles sont aujourd'hui plus diplômées que les garçons, et ce dans l'enseignement général comme dans l'enseignement technique. « Obtenant de meilleurs résultats scolaires au collège, les filles accèdent plus souvent que les garçons en seconde, elles obtiennent plus souvent le baccalauréat (...) et ont de meilleurs résultats à l'examen, y compris dans les séries où elles sont minoritaires » (Rochex, 2006, 236). Une différence se creuse aussi quant au redoublement, noté comme étant moins important chez les filles. En outre, les filles ont par exemple tendance, plus que les garçons, à être centrées sur les apprentissages littéraires, réussissent mieux en français (Baudelot & Establet, 1992) et ont une volonté plus forte de continuer les études (Cloutier, 1996). Par ailleurs, les sociologues (Terrail, 1992 ; Baudelot & Establet, 1992), constatent que la variable « sexe », plus que le « milieu socio-économique », a une forte influence sur la réussite scolaire : « la supériorité scolaire des filles s'observe dans toutes les classes sociales et elles sont moins sensibles que les garçons aux obstacles ordinaires de la réussite scolaire (taille de la fratrie, activité de la mère, durée de la préscolarisation en maternelle...) » (Marry, 2001, 287).

Les sociologues (Baudelot & Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 1990) expliquent cet écart par un mode de socialisation différencié entre les filles et les garçons : ils n'apprennent pas les mêmes règles qui sont alors plus ou moins adaptées au fonctionnement de l'école, les filles apprenant davantage le respect et l'attention à autrui mais aussi l'obéissance, la docilité et la persévérance ; les garçons apprenant plutôt la compétition et l'affirmation de soi (Mosconi, 1998). « L'étude des interactions entre maîtres et élèves dans la classe met ainsi en évidence des traitements différents des filles et des garçons par les enseignants²⁹. Ceux-ci n'accueillent pas, par exemple, de la même manière les comportements agités des uns et des autres et renforcent ainsi généralement des différences déjà construites par la socialisation familiale » (Rayou, 2006, 80). Cela aurait un effet sur le choix des matières scolaires, les filles se sous-estimant davantage dans les matières scientifiques (Marry, 2001), effet qui sera d'autant plus fort à l'adolescence, âge où s'affirment les identités sexuées (Duru-Bellat, 1990).

²⁸ N°12, Décembre 2006 : **Etude sur les enseignements de théâtre au lycée**

²⁹ M. Duru-Bellat (1995). Filles et garçons à l'école. *Revue française de pédagogie*, n°109, 1994 et n°110.

Barrère et Martuccelli (2001) soulignent effectivement un lien possible entre la période adolescente et la relation de l'élève aux apprentissages et au système scolaire. « C'est au lycée que l'individu émerge pleinement de la socialisation scolaire ou, au contraire, qu'il se sent emporté par un sentiment d'échec et de dévalorisation personnelle » (*op.cit.*, 259). Un écart peut alors voir le jour, notamment en fonction de l'orientation des élèves, leurs volontés étant soit centrées sur les projets professionnels et sociaux, soit donnant priorité à l'intérêt intellectuel. « Aujourd'hui plus encore qu'hier, les différentes filières du lycée sont bien moins typées selon leurs domaines et contenus de formation que selon le profil social et scolaire de leurs élèves et selon leur sexe. C'est au travers de la diversification et de la hiérarchisation des filières et des différents types de baccalauréat que se sont déplacées et reconfigurées au lycée les modalités de production des inégalités sociales et sexuées de scolarisation (Rochex, 2006, 234). Cependant, les adolescents définissent rarement leur orientation au lycée en fonction d'un projet professionnel, ce dernier étant rarement établi ou stabilisé à cet âge. Aussi, les choix de filière se font davantage en fonction des représentations de chacune d'entre elles (la série S étant la plus valorisée) ou par défaut que par motivation pour un projet futur (*op.cit.*).

2.2 Effets du milieu familial et socioculturel

En France, le théâtre est souvent considéré comme étant une pratique culturelle élitiste (Bertran-Hours & Gary, 1985). Pouvoir assister à une représentation théâtrale n'est effectivement pas donné à tout le monde, le prix des places étant élevé et la compréhension de certains spectacles nécessitant un certain niveau culturel. De même, payer des cours de théâtre coûte cher, cet art nécessitant un investissement matériel important. Pourtant, le métier d'artiste revêt un côté « marginal » et précaire. D'ailleurs, les lycéens et enseignants nous ont fait part, lors d'entretiens semi-directifs (M. Hugon, 2005), de la difficulté pour les parents d'élèves d'accepter et d'autoriser leurs enfants à s'inscrire dans ces pratiques. En effet, de nombreux parents avouent avoir peur pour l'avenir de leurs enfants s'ils s'engagent dans ce type d'activités qui amènent selon eux à un métier marginal, peu reconnu et difficilement rémunéré. Les adolescents expriment aussi leurs inquiétudes quant à leur avenir professionnel dans le milieu artistique et disent ne pas souhaiter en faire leur métier principalement pour ces raisons. La représentation parentale du théâtre joue certainement un rôle dans les choix et investissement des lycéens en théâtre.

L'école a bien évidemment un rôle de mise en scène dans la construction des connaissances chez l'élève, mais la famille joue le rôle de soutien, primordial pour l'investissement du sujet dans son rôle principal d'élève (Cloutier, 1996). Dans une approche psychanalytique, Mosconi, Beillerot et Blanchard-Laville (2000) mettent effectivement en lumière, à travers l'analyse d'œuvres littéraires et d'entretiens auprès d'enseignants, l'importance des liens familiaux dans la construction du rapport au savoir.

Dans une perspective plus interactionniste, Prêteur, Constans et Féchant (2004) montrent que l'histoire familiale et personnelle des élèves, leur relation à l'institution scolaire et leur parcours scolaire orientent le type de mobilisation scolaire entretenu et ainsi, le sens attribué par le sujet à sa propre expérience scolaire. Ces auteurs constatent en effet, que les élèves ayant le sentiment de ne pas être reconnus, voire soutenus par les enseignants et parents, ont plus de difficultés à se mobiliser que les élèves adhérant aux valeurs et aux attentes scolaires.

Charlot, Bautier et Rochex (1992) notent par ailleurs, une différence de sens accordé à l'école entre les élèves issus de milieux favorisés et ceux issus de milieux « populaires » : ils retrouvent chez certains de ces derniers (sans pour autant en affecter l'ensemble) une conception de l'école en terme de « logique de niveau ou de cheminement » et cela est notamment expliqué par les enjeux de la situation socio-économique du moment (Rochex, 2002). De même, dans leur recherche consacrée à l'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » (issus de milieu populaire et bénéficiant de l'enseignement secondaire grâce à la massification), Bautier et Rochex (1998) constatent une divergence avec les « héritiers » (issus de familles favorisées) quant à leur rapport au langage, les premiers ne le reconnaissant pas comme un objet légitime d'apprentissage, les seconds le considérant plutôt comme nécessaire au développement de la pensée. Charlot (2001) note aussi une différence de types d'apprentissages évoqués entre les jeunes de milieu populaire, mettant davantage l'accent sur le besoin de se défendre pour vivre, et les jeunes des classes moyennes, citant quant à eux, prioritairement des apprentissages de type intellectuel et scolaire. De même, en s'appuyant sur l'étude de Langouët (1985), Rayou (2006) explique que les pratiques d'enseignement (« moderniste », « libertaires », « classiques » etc.) n'ont pas les mêmes effets de réussite sur les élèves en fonction de leur origine socioprofessionnelle.

3 Pratique du théâtre à l'école et développement du rapport au savoir

L'expérience scolaire se diversifie en fonction notamment de l'âge, de la position scolaire de l'élève mais aussi du système d'enseignement qui évolue au cours du parcours scolaire de l'élève (épreuves différentes, consignes scolaires changeantes, évolution de la signification des études et importance de plus en plus grande du projet), ce qui va l'amener à se construire en fonction de ce propre parcours : finalement, « l'école produit aussi et surtout des itinéraires différents et des individus différents » (Barrère & Martuccelli, 2001, 262).

Les activités théâtrales proposées au sein du système scolaire, par les multiples apprentissages qu'elles impliquent, pourraient aussi jouer un rôle sur l'expérience scolaire des élèves et ainsi, intervenir dans la construction de leur personne. Elles permettent en effet, de construire des compétences transversales (attitudes, mémoire, construction des concepts d'espace et de temps, méthodes de travail) mais aussi nouvelles par rapport à ce qu'offre généralement l'institution scolaire,

telles que la recherche du geste précis, l'écoute et la concentration sur le rythme, la parole et l'émotion, l'importance du regard, la justesse d'une interprétation (Ardouin, 1997 ; Zucchet, 2001).

Le rapport au savoir des élèves ne saurait être considéré seulement à partir des différents domaines d'activités de l'élève et de leurs modes d'expérience familiale et sociale, sans que l'on prenne en compte les pratiques et dispositifs pédagogiques qui contribuent à sa construction (Bautier, Charlot & Rochex, 2001). Les élèves entrent à l'école déjà dotés d'un rapport au savoir et d'une conception particulière du système scolaire. Mais l'institution scolaire joue également un rôle dans l'élaboration du rapport au savoir, par les disciplines et manières d'enseigner mises en œuvre (Rochex, 2002).

Les programmes scolaires consistent souvent à transmettre des contenus de savoir morcelés et non intégrés dans une situation signifiante pour l'élève. En outre, les évaluations scolaires se multiplient dans l'optique de mettre en avant les compétences des élèves, notion associée à celles de performance et d'efficacité. Or, procéder en terme d'évaluation des compétences tend à scinder le savoir en différentes tâches et ainsi à « formater les esprits plus que de les aider à penser le monde et les relations entre les hommes, comme si la question du sens était réductible à la tâche à accomplir » (Ropé, 2001, 167). Le risque dans la volonté de tout objectiver, en rendant les connaissances mesurables, est donc la perte de sens (*op.cit.*). Il est vrai que l'Education nationale s'est appuyée sur certaines idées de l'Education Nouvelle, dont l'objectif est de remettre en question les pratiques d'enseignement plus que les capacités des élèves, en mettant en place des travaux personnels encadrés (TPE) au lycée, des itinéraires de découvertes (IDD) au collège, ainsi que des ateliers des pratiques artistiques. Malgré cette bonne volonté, le constat d'un décalage entre les textes et leur application sur le terrain demeure (A.M. Hugon, 2006). « Un rapport³⁰ récent des inspections générales sur l'état du système éducatif montre que dans le premier degré comme dans le second, les approches traditionnelles sont aujourd'hui largement majoritaires. (...) Dans l'enseignement secondaire, les rapporteurs soulignent le poids de la tradition » (*op.cit.*, 429). Le cadre d'apprentissage reste sous forme de cours magistral où l'élève doit s'approprier principalement les savoirs de manière passive.

Pourtant, les nouveaux programmes d'études au Québec, constitués dans une perspective socioconstructiviste, semblent changer les rapports aux savoirs des enseignants et élèves. L'apprentissage se réalise ici « en situation » et permet alors à l'élève de construire des connaissances situées et de développer ses compétences. Analysant ce nouveau système d'enseignement, Joannaert (2003) constate effectivement, un renversement des rapports des enseignants à l'égard de leur discipline scolaire, puisque ces derniers se voient confrontés à une nouvelle façon d'enseigner, opposée à la traditionnelle « organisation atomisée des savoirs », et qui consiste à des mises en situations bien plus concrètes et réelles. De plus, le taux de réussite a augmenté puisque les étudiants bénéficiant de ce

³⁰ *Etats des lieux : le système éducatif sous le regard des inspections générales*. Rapport IGEN-IGAENR, Paris, La documentation française, p.59

nouveau programme organisé dans une université de sciences se sont classés parmi les meilleurs élèves reçus au concours professionnel national destiné à l'acquisition du diplôme de médecin. De même, la mise en avant de nouvelles techniques d'apprentissage, telles que les Technologies d'Information et de Communication pour l'Enseignement (TICE), induisent de nouveaux rapports au savoir tant pour les enseignants que pour les élèves (Rinaudo, 2002). Il peut en aller de même quant à l'introduction des activités artistiques en milieu scolaire.

Le théâtre, mettant en jeu des savoirs tant physiques qu'intellectuels, fait appel à plusieurs disciplines et peut être caractérisé de transdisciplinaire, ce qui va dans le sens d'un décloisonnement des disciplines et des nouvelles approches didactiques. « Ce développement vigoureux ne se fait pas au détriment des autres disciplines mais vient au contraire les renforcer, les épauler, voire les refonder ou les repenser, et l'enseignement des lettres n'est pas l'unique bénéficiaire de cette évolution » (Charvet, 2006, 10). L'éducation artistique et culturelle suppose une remise en question des modes habituels de transmission des savoirs et va dans le sens des théories stipulant l'inscription en milieu scolaire de nouvelles formes d'apprentissage, faisant appel davantage à la sensibilité, à l'implication personnelle et active des élèves (Lallias, 2003 ; Saez, 2003). L'intervention d'un artiste extérieur peut en outre, renouveler les pratiques d'enseignement : un nouveau cadre d'apprentissage va alors être créé (Hautin, 1998).

D'après une enquête réalisée auprès d'élèves des options Théâtre (Moreigne, 1998), il semblerait que ces derniers aient conscience des divers apprentissages permis par cette activité créatrice. Ainsi beaucoup considèrent que le théâtre leur apprend à « discuter de leurs démarches », à « évaluer ou à critiquer leur travail » (92%), à « justifier les choix qu'ils ont fait » (88%) ou encore à « observer leur environnement » (*op.cit.*, 87). Sur le plan culturel, c'est la découverte de nouveaux artistes et de nouvelles expressions artistiques qu'ils plébiscitent (91%), de même que la connaissance d'œuvres et de courants artistiques. Mais c'est sans doute sur un registre plus individuel et personnel que se situent les acquis les plus remarquables : 91% des élèves pensent en effet que le jeu théâtral leur offre la possibilité d'exprimer une idée ou un sentiment et 63% qu'il leur apprend à utiliser de nouveaux modes d'expressions. Par ailleurs, les élèves voient dans les apprentissages proposés par la pratique théâtrale, des liens avec certaines matières, dont principalement le français, la philosophie ou encore l'histoire géographie. Les liens sont à double sens : le théâtre les aide dans ces trois disciplines et les connaissances acquises dans ces matières leur sont utiles pour pratiquer le théâtre (*op.cit.*).

3.1 Apprendre en jouant et développement cognitif

Dans une étude sur le goût de jouer chez les adolescents, Denis (2001) relève dans les discours de lycéennes l'idée principale que le jeu n'est réservé qu'au cadre extra scolaire, car au lycée, il s'agit uniquement d'apprendre, travailler et réussir ses examens. Or, parce que la vie ne s'apprend et ne se

récite pas par cœur, mais qu'au contraire, elle s'invente et s'improvise, apprendre par le jeu théâtral est une entrée particulièrement privilégiée pour appréhender la vie comme elle est (Teillard, 2001). « Le théâtre amuse en même temps qu'il éduque et c'est là, l'une des caractéristiques qui le rend particulièrement approprié aux activités de formation » (Ucar Martinez, 2004, 4). Pratiquer le théâtre en milieu scolaire, c'est être dans un temps qui suspend le travail scolaire proprement dit : la situation différente des cours magistraux offre aux élèves la possibilité de se dépasser, de découvrir un autre univers et de développer leur capacité d'innovation, d'imagination notamment lors des séances d'exercices théâtraux. L'objectif du théâtre à l'école n'est pas de monter une pièce mais bel et bien de « créer un moment pour apprendre, grandir et rêver ... Un moment de plaisir, un moment où l'on a envie » (Jullien & Rault, 1999, 30). Il s'agit également de mettre en contact deux univers et pour l'enseignant, de « savoir s'effacer pour laisser entrer dans son monde un théâtre au-delà d'un texte au programme, et fertiliser l'imaginaire. Ainsi, la pratique théâtrale ne se mesure pas ici dans le résultat, quel qu'il soit, ce n'est plus un instrument, mais un parcours à lui seul » (*op.cit.*). Le théâtre pratiqué en tant que loisir au sein de l'école, pourrait encourager le développement cognitif et social des élèves. Par exemple, apprendre à construire un personnage et à l'interpréter, c'est aussi apprendre à gérer l'espace et le temps : « En général, un personnage est situé dans l'espace : il est de quelque part et il va quelque part. (...) Un personnage se définit aussi par son espace » (Ryngaert & Sermon, 2006, 22). Ce sont ces apprentissages qui vont introduire du sens dans l'acte de création. De même, « les personnages se construisent dans des temporalités différentes » (*op.cit.*, 24), ce qui contribue à démarquer leurs identités mais qui nécessite un travail de réflexion et de logique de situation.

Plusieurs études montrent l'intérêt des activités de loisirs, notamment extrascolaires, sur l'investissement scolaire des élèves (Oliver, 1995). Davalos, Chavez et Guardiola (1999) suggèrent effectivement que les activités extrascolaires peuvent permettre d'explorer de nouveaux intérêts et de nouvelles relations avec des pairs mais aussi de développer les relations interpersonnelles et les compétences intellectuelles, ce qui devrait renforcer les liens que l'adolescent va entretenir avec le système scolaire. Pratiquer une activité de loisir implique de se retrouver dans d'autres milieux « susceptibles de contribuer de manière spécifique et significative au développement cognitif et social » (Kindelberger, Le Floc'h & Clarisse, 2007, 486).

Les apprentissages techniques et culturels liés à l'enseignement théâtral permettent, plus que d'autres domaines, aux élèves qui se prêtent à ce jeu exigeant et contraignant d'apprendre à apprendre (Carasso, 2005). Pour improviser, l'étudiant doit en effet faire abstraction de ses préjugés, se concentrer et être présent, à l'écoute (Huffaker & West, 2005). Le théâtre, par la mise en activité qu'il implique, permettrait en outre de renforcer les aspects du fonctionnement cognitif, essentiels à la vie

autonome (H. Noice, T. Noice & Staines, 2004³¹ ; Thomas & Mulvey, 2008 ; Racine, 2007). L'éducation théâtrale permet aussi l'appropriation d'outils pour une meilleure appréhension du système et du travail scolaires : « la pratique théâtrale dès le plus jeune âge demeure l'un des plus puissants moyens fédérateurs pour consolider et relier entre eux l'ensemble des apprentissages fondamentaux » (Clark, 2003, 6). En exemple, pour construire un personnage, l'acteur va devoir faire le lien entre le texte et la logique de la scène. « Cela revient, pour le lecteur, à faire appel à tous les réseaux de son encyclopédie personnelle, à ceux qui relèvent des savoirs, des typologies, des réceptions antérieures, aussi bien qu'à ceux qui appartiennent à son expérience sensible » (Ryngaert & Sermon, 2006, 31). Aussi, il va devoir procéder par essais et revenir attentivement sur le texte.

Les arts fournissent des opportunités pour le développement de l'intelligence et les représentations sociales, ce qui encourage l'accès à l'autonomie (Théberge, 2006). Ils facilitent en effet la flexibilité cognitive et l'intégration des connaissances (Efland, 2002, cité par Thomas & Mulvey, 2008), ce qui peut par ailleurs encourager les élèves à faire des liens entre les différents apprentissages réalisés. En effet, les élèves capables de donner un sens à leur activité, arrivent davantage à être autonomes vis-à-vis de leur travail en classe, de leurs activités scolaires et de l'enseignant. De plus, « ils ont intuitivement conscience du caractère progressif et toujours incomplet des apprentissages, dont la réalisation participe d'un travail de développement et de transformation de soi, et d'élaboration de l'expérience personnelle » (Rochex, 2002, 6).

L'éveil de la sensibilité permis par les pratiques artistiques, serait par ailleurs nécessaire au bon développement des différentes intelligences (réflexive, manuelle et physique, sensible et intuitive) mobilisées à l'école (Lallias, 2005), et permettrait aussi de développer la pensée divergente, importante pour un développement harmonieux de l'intelligence en général. Le regard, l'observation, la centration sur une situation particulière et les remarques, critiques et donc remises en question que cela suppose, sont essentiels dans la création artistique (P. Meirieu, 2005). La créativité met effectivement en jeu la personnalité toute entière et, notamment l'intelligence (Sudres & Fourasté, 1994, 27). Guilford (1967) distingue dans le processus de l'intelligence la *pensée convergente* de la *pensée divergente*. La pensée convergente est le processus qui permet d'aboutir et de traiter un problème précis. La pensée divergente correspond à la recherche de la meilleure des solutions possibles dans une situation où il y a plusieurs pistes et plusieurs solutions. « Ce qui a été énoncé comme critique du système scolaire américain et repris en partie contre le système français, c'est que ce système favorise le développement de la pensée convergente et non celui de la pensée divergente »

³¹ Noice, H., Noice, T. & Staines (2004) ont travaillé sur la participation à une activité théâtrale chez des personnes âgées afin de vérifier les enjeux sur le développement cognitif de ces personnes. 124 personnes âgées de 60 à 80 ans ont été divisées en trois groupes : certains ont participé à une activité théâtrale pendant 4 semaines, d'autres simplement à des arts visuels et un groupe contrôle a été constitué. Au bout de ce temps de formation, ils constatent un gain supplémentaire sur la formation cognitive chez les personnes ayant fait du théâtre par rapport au groupe contrôle : augmentation de la résolution de problèmes, de la mémoire et amélioration du bien-être psychologique (testé en partie par l'échelle d'estime de soi de Rosenberg). Ils notent par ailleurs que le théâtre a des effets plus avantageux que les arts visuels.

(Oberlé, 1990, 50). Or, la créativité est constituée principalement de cette partie de l'intelligence qui se rapporte à la pensée divergente (Guilford, 1967).

S'ouvrir au monde de la culture par notamment la stimulation de la créativité, « c'est offrir aux générations futures de plus amples possibilités d'affronter, mieux armées, les changements considérables d'orientation et d'emploi, les modifications d'environnement, les technologies nouvelles, les brassages identitaires insoupçonnés auxquels ils seront confrontés » (Carasso, 2005, 40).

3.2 Etre actif : plaisir d'apprendre

Les comportements scolaires peuvent être distingués en fonction du type de participation de l'élève : active ou passive. D'après B. Zazzo (1993), seule la participation active est corrélée avec de bons résultats scolaires. Il s'agit à la fois d'être attentif au discours de l'enseignant mais aussi d'être autonome pour effectuer les exercices demandés (Mosconi, 1998). Encourager l'élève à être actif serait plus propice à l'appropriation des apprentissages que le seul discours de l'enseignant (Rochex, 1995). Aussi, par la production artistique, les élèves peuvent « (re)nouer un rapport vivant aux savoirs, aux théories et aux œuvres, et donner ou restaurer ainsi un sens à l'apprendre et non à la seule accumulation des savoirs-objets, de diplômes ou d'années d'études » (*op.cit.*, 288).

Théberge (2006), cherchant à montrer ce qui motive les adolescents à suivre des cours d'arts, a interrogé des élèves pratiquant le théâtre en milieu scolaire et constate qu'ils font bien la différence entre cet enseignement-actif et les autres cours dispensés à l'école, notamment parce qu'il s'agit d'être en mouvement et de prendre conscience de son corps et de ses gestes. Les principales motivations des adolescents à suivre des enseignements de théâtre résultent d'une volonté de s'exprimer, de mettre en œuvre leur imagination, mais aussi de travailler en équipe.

Par ailleurs, il serait plus facile pour les enseignants, d'aborder les concepts difficiles en classe à l'aide d'illustrations artistiques (Thomas & Mulvey, 2008). Roth (2001) constate effectivement un renforcement de la motivation d'apprendre chez les élèves suivant un cours illustré par les arts visuels. À travers l'observation de sa propre expérience d'enseignante proposant à ses élèves la pratique d'activités théâtrales, Levey (2005) dit réussir à mobiliser la concentration des élèves et à les faire travailler ensemble. Ces activités théâtrales impliquent un travail de réflexion, d'organisation mais aussi de synthèse et peut se faire pour différentes matières : pour créer une pièce de théâtre sur un thème au programme, les élèves vont devoir faire des recherches, les comprendre et les apprendre mais aussi construire un décor en lien avec ce thème, ce qui va aussi impliquer tout un travail de recherche et de création. En encourageant l'élève à apprendre de manière active et à partager ses découvertes avec ses camarades, « le théâtre permet aux élèves de se mettre au défi d'explorer une matière, mais également d'identifier des problèmes et de trouver des solutions tout en les aidant à développer leur expression individuelle et leur créativité » (Levey, 2005, 19).

3.3 S'exprimer et travailler en équipe : évolution de la relation didactique, du rapport à soi et aux autres

Les postures des élèves facilitant l'appropriation des savoirs scolaires et des outils intellectuels peuvent notamment évoluer à partir de la représentation que se fait l'enseignant des élèves et du travail d'apprentissage, de sa façon de s'adapter ou non aux différences entre élèves. La relation didactique instaurée entre l'enseignant et les élèves est primordiale pour l'apprentissage et peut donc orienter les représentations des élèves comme celles des enseignants sur l'identité de chacun mais au-delà, sur les apprentissages, leurs mise en application et le savoir en lui-même. De plus, les élèves, principalement à l'adolescence, seraient en demande de reconnaissance en tant que personne (Barrère et Martuccelli, 2001), et de liberté d'expression pour s'investir dans les apprentissages, ce qui va impliquer une relation particulière avec les enseignants (Charlot *et al.*, 1992). Bonnéry (2002) constate que les élèves recherchent le contact avec leur enseignant. Ils apprécient quand l'enseignant se montre aussi comme une personne et parle de ses propres expériences. L'échange en termes de communication³² et d'utilisation de différentes formes de langage joue aussi un rôle important dans la mobilisation des élèves au sein du système scolaire.

Les recherches réalisées au Canada sur ce thème (Giles, Ryan, Belliveau, De Freitas & Casey, 2006) révèlent dans le même sens, une préférence pour l'interaction de la part des élèves : ils réclament des possibilités de discussions variées et non sorties directement d'un ouvrage ; ils disent aussi préférer un enseignant enthousiaste, qui fait cours de façon intéressante et avec plaisir.

La relation didactique peut aussi évoluer en fonction du cadre d'apprentissage et ainsi être plus ou moins propice à mobiliser les élèves sur l'apprentissage. Hatchuel (1999) étudie, à partir d'entretiens cliniques, le rapport au savoir de lycéens et lycéennes participant à un atelier de mathématiques, hors temps scolaire, dont l'organisation diffère du « cours de maths » proprement dit. Tous volontaires, certains lycéens y trouvent l'intérêt d'avoir une ouverture sur le monde de la recherche, quand la plupart s'y inscrit parce que c'est le seul lieu où ils auront enfin l'occasion de dialoguer entre eux et avec l'enseignant mais aussi de s'exprimer, l'élève ayant droit à l'erreur. Pour tous, cet atelier constitue un apport bénéfique variant selon leur histoire personnelle et leurs propres représentations, et ce notamment parce que leur engagement fait sens : « parce qu'elle est volontaire, cette participation s'inscrit forcément dans une dynamique identitaire et contribue à la construction psychique globale » (*op.cit.*, 37). Un cadre d'enseignement différent des cours magistraux, où l'élève se sent en confiance et peut échanger avec l'enseignant, semble perçu comme important chez certains

³² « Eccles et Midgley (1990), à partir de deux études qu'elles ont menées, expliquent que les jeunes désirent avoir un droit de parole plus important dans la prise des décisions qui concernent leur travail scolaire, mais que, dans la pratique, tout indique que leur rôle décisionnel est encore moins important au début du secondaire qu'il ne l'était à la fin de l'élémentaire. De plus, ces auteures précisent que ce sont les adolescents qui perçoivent le plus grand écart entre leur volonté de participer aux décisions et la place qu'on leur accorde à ce chapitre qui accusent le plus grand désintérêt pour les matières scolaires au début du secondaire » (Cloutier, 1996, 243).

élèves. Cette confiance en l'enseignant et en soi passe effectivement par l'échange de regards avec l'enseignant et se révèle nécessaire pour avancer dans les apprentissages.

Blanchard-Laville et Obertelli (1989), en observant l'évolution de la dynamique transférentielle entre un professeur d'université et ses étudiants lors d'un enseignement de statistiques, montrent que l'élève doit passer d'un comportement passif à un comportement de compréhension active pour devenir autonome et libre dans son travail d'apprentissage : « d'un comportement passif d'« absorption » du savoir, l'étudiant accède à un comportement de compréhension active à l'intérieur d'un espace dans lequel il est en confiance. Le travail d'investigation curieuse affermit en retour la confiance de l'individu face au domaine mathématique » (*op.cit.*, 39).

L'analyse des entretiens réalisés par Théberge (2006) révèle l'importance pour les élèves du contact avec l'enseignant et la nécessité de mise en confiance : « étant donné que le cours exige de réfléchir sur sa manière d'être et d'exprimer ses émotions, l'enseignante ou l'enseignant doit agir de manière à ce que tous se sentent à l'aise d'affirmer leurs différences sans craindre une remise en question fondamentale » (*op.cit.*, 143). Les élèves affirment ainsi avoir choisi de poursuivre le théâtre notamment grâce au travail de l'enseignant et aux liens qui ont pu se créer entre eux.

En outre, le passage d'un comportement passif à un comportement actif nécessite une désidéologie de l'enseignant et d'accepter de ne pas savoir. Le désir d'apprendre est considéré comme moteur de l'action. Pour apprendre, il faut effectivement prendre conscience que l'on ne sait pas et avoir envie de savoir. Sans désir, le savoir n'est pas (Mosconi et al., 2000). L'éducation artistique telle que le théâtre, reposant sur l'incertitude, le doute, engage les élèves mais aussi les enseignants dans une certaine remise en question, nécessaire pour apprendre et comprendre. « L'acquisition des connaissances est favorisée, parce que l'énergie nécessaire pour assimiler est augmentée par le passage du non-savoir, le dessaisissement, le droit de chercher » (Wismann, 2006, 33). L'improvisation théâtrale par exemple, consiste en un travail spontané de l'acteur, cela nécessite d'oser prendre des risques, de faire intervenir l'imaginaire mais aussi l'humour (Huffaker & West, 2005). Par ailleurs, « apprendre par surprise » peut être vu comme un catalyseur d'apprentissage émotionnel permettant à l'apprenant d'être moins intimidé par le sujet (Cimino, 2003, cité par Huffaker & West, 2005). Il s'agit d'encourager la prise de risque, ce qui suppose une alternative dynamique à la discussion en classe traditionnelle, mais aussi un supplément de créativité et d'expression. Cela facilite enfin l'apprentissage par l'expérience.

Les activités théâtrales dispensées en milieu scolaire sont susceptibles de faire évoluer les relations entretenues en classe entre le professeur et ses élèves. À partir de simples observations de leurs propres expériences, nombreux sont les auteurs qui ont constaté cette évolution. L'écoute et la confiance offertes en atelier théâtre, notamment à travers la communication, le respect mutuel et l'échange, peuvent réconcilier certains élèves en difficultés avec le système scolaire (Zucchet, 2001).

Thomas et Mulvey (2008), cherchant à montrer l'intérêt des arts pour améliorer l'apprentissage en psychologie de la santé, observent en effet, à travers une analyse théorique et se basant sur l'observation d'expériences personnelles, que l'utilisation des arts, notamment le théâtre, dans l'enseignement facilite le dialogue interactif (travail collectif, partage avec les autres). Ces chercheurs et enseignants en psychologie ont testé l'utilisation des arts pour dispenser leurs enseignements et mettre en avant des stratégies participatives. Le domaine artistique, proposant aux élèves de s'engager dans une nouvelle forme d'apprentissage, les encourage effectivement à prendre des risques et à travailler en équipe. La participation des élèves en classe augmente alors, ainsi que leur motivation à entendre le message transmis par l'enseignant (Heppner, Umphrey et *al.*, 1995, cités par Black, Weisz, Coats & Patterson, 2000). De même, à partir de l'observation de leur propre expérience d'enseignement auprès d'étudiants en école de commerce, Huffaker et West (2005) constatent que l'utilisation de la technique d'improvisation théâtrale en classe, entraîne un degré plus élevé de confiance entre élèves et un sentiment d'appartenance au groupe plus fort. Ces auteurs constatent alors une augmentation de la participation, de l'engagement des élèves dans l'échange, dans la discussion en classe. Les étudiants signalent lors d'entretiens (après l'expérience) qu'ils sont satisfaits de ce style d'enseignement.

Van Loo (1990), directeur du théâtre de la Guimbarde en Belgique, remarque également, en faisant la synthèse de ses propres expériences d'artiste-intervenant dans les classes, que les relations entre les élèves évoluent : un rééquilibrage se crée et, les meneurs scolaires ne sont pas obligatoirement les meneurs de l'expérience théâtrale. Il note aussi l'évolution positive du regard des enseignants à l'égard des élèves : ils voient les enfants autrement. Moshavi (2001) soutient l'introduction des techniques d'improvisation pour l'amélioration de la gestion des classes et de l'enseignement, par l'ouverture des discussions en classe. Mais cela nécessite pour les étudiants d'être en confiance, pour oser prendre des risques : ils le deviennent lorsqu'ils s'aperçoivent qu'il s'agit d'un jeu collectif et qu'ils ne sont donc pas seuls responsables de ce qui arrive. Les étudiants réalisent alors que l'efficacité, le succès sont basés sur le partage des responsabilités de tous les camarades. Cela favorise alors le travail d'équipe et la confiance en soi et en les autres, en plus d'améliorer les capacités d'écoute et de communication. Les élèves sont donc invités à se concentrer sur l'intuition et l'expérience et ont l'occasion de mettre en valeur leur créativité.

4 *Découvrir la littérature et le plaisir des mots : Développement du rapport au langage*

Le rapport au langage est à mettre en lien avec les différences sociales et culturelles, mais aussi avec les différences par rapport à l'école et au(x) savoir(s) (Rochex, 2000).

Par exemple, les élèves en difficulté seraient plus enclins à lier langage et affirmation identitaire, l'important pour eux étant avant tout d'être considérés, valorisés et reconnus (Bonnéry,

2002). Ils utilisent alors principalement le langage pour faire transparaître leurs expériences de vie, leurs sentiments, pour évoquer ce qui est vrai. En rapprochant de trop près identité et langage, ces jeunes éprouvent alors des difficultés à comprendre les usages du langage scolaire et à se construire en tant qu'élèves. « Pour pouvoir opérer cette distance réflexive à l'égard de la langue, il faut pouvoir bénéficier d'un certain statut, d'une reconnaissance identitaire » (Prêteur & de Léonardis, 2005, 105-106). Le rapport scolaire au langage occupe un enjeu central dans la production des inégalités scolaires (Lahire, 1993). Bautier (1997) pose l'hypothèse qu'au-delà des formes linguistiques différenciées, ce serait le rapport au langage, lié à une façon particulière de vivre et de comprendre le monde, qui entraînerait un conflit de valeur avec celles qui sous-tendent les usages scolaires et les apprentissages. Aussi, il serait nécessaire que les enseignants prennent connaissance des usages multiples du langage des jeunes et leurs significations sociale et culturelle, afin d'être plus compréhensifs et pertinents dans l'échange avec les adolescents en classe. « Dès lors, les enjeux sociaux et cognitifs des formes et usages langagiers — et ce faisant de l'école — pourraient être explicités, et enseignants et élèves joueraient avec les mêmes cartes » (*op.cit.*, 8). L'ouverture des enseignants à une production langagière différente de celle véhiculée par l'institution scolaire pourrait alors permettre aux adolescents de s'exprimer davantage en classe et de se sentir valorisés. « Ces pratiques restent rares dans l'enseignement du français et sont généralement dérangeantes pour l'institution car elles remettent en cause un de ses principes fondateurs : le partage d'une même langue par tous les élèves » (*op.cit.*, 9).

Par l'intermédiaire de la pratique théâtrale, les adolescents vont avoir l'occasion de mesurer leurs propres capacités d'expression. La pratique du théâtre en milieu scolaire représente « un effort pour libérer les enfants du poids de l'enseignement traditionnel qui bloque toute forme d'expression spontanée, tout désir véritable de lire, d'écrire » (Gratiot Alphandéry, Rosemberg & Chapuis, 1973, 17-18). L'adolescent pratiquant le théâtre au sein d'un groupe est en situation de communication, notamment à travers l'écoute attentive des autres. L'élève pourra échanger avec l'adulte ou avec ses pairs, de nouvelles idées de mise en scène, des expressions verbales ou gestuelles, et porter un jugement sur ce qui a été fait tout en argumentant son opinion. « En général on peut dire que l'objectif principal du théâtre est de générer des expériences, des instruments et des ressources qui permettent aux gens d'explorer et d'augmenter le nombre et la qualité de leurs propres registres expressifs et communicatifs dans l'intention d'enrichir et d'améliorer leur vision du monde réel » (Ucar Martinez, 2004, 5).

De plus, le théâtre engage une combinaison de langages divers et variés : il implique donc l'apprentissage de la complexité (Rivière, 2006). Il s'agit en effet, d'apprendre à construire un espace symbolique, à s'investir dans une parole, et à partager dans un lien collectif (Reygnier, 2005). Hatchuel (2005) prend pour exemple la pratique du théâtre à l'école pour montrer l'apprentissage culturel et littéraire qu'il permet, apprentissage source de la découverte du monde, de l'ouverture à autrui et de sa

propre connaissance quand le texte est rédigé personnellement. Elle cite l'expérience réalisée par une enseignante qui monte des spectacles avec ses élèves à l'aide de leurs propres écrits : « le soir de la création de leur pièce, un effet de sidération était perceptible chez les élèves. Ils étaient étonnés de la beauté de leur texte. Ils étaient comme étrangers à eux-mêmes » (Ladjalli & Steiner, cités par Hatchuel, 2005, 59). Cette nouvelle façon de travailler les textes, l'écriture et la lecture, permet aux élèves de donner du sens à ce qu'ils font et avoir de l'intérêt pour la littérature (Ph. Meirieu, 2005). Les adolescents engagés dans des activités théâtrales vont alors se retrouver explorateurs de la littérature et, tels des aventuriers, vont apprendre à découvrir de nouveaux textes mais surtout à les exprimer, les mettre en mots et en gestes, puis les investir et les ressentir³³. « On peut peut-être voir dans ce primat accordé aujourd'hui à un théâtre de l'oreille (...) une forme de résistance à la cacophonie visuelle du monde ambiant, qui finit par vider de leur chair les images comme le langage ; le théâtre serait alors un lieu où l'on réapprend à être attentif à ce que parler fait et veut dire » (Ryngaert & Sermon, 2006, 106). Cela engage les élèves dans une réelle quête du sens (en plus de celle des sensations) et les amène à percevoir la nécessité de ce dernier.

Bautier (1997) note que des écarts d'apprentissage sont en lien avec le rapport à l'écrit et se constatent chez les élèves de CP, puis se retrouvent au lycée : les élèves les plus en réussite considèrent l'écrit comme ayant une place centrale et maîtrisent les règles du jeu langagier, les autres qui sont dans une logique institutionnelle plutôt que dans une logique d'apprentissage, n'ont pas adopté un langage écrit suffisamment « organisateur ». Il serait alors nécessaire de concevoir le langage écrit comme un espace de contraintes mais aussi de possibles (Rochex, 2000).

« Aborder les arts vivants en classe serait le moyen de libérer la parole et de lui redonner son sens en la faveur d'une présence artistique qui questionne et inquiète. Il s'agirait, ce qui est nullement en contradiction avec la recherche linguistique, de partir du corps pour retrouver les mots, ceux-ci reprenant alors du sens parce qu'on aurait fait l'expérience des choses » (Zanotti, 2005, 114). La conception de l'écriture/lecture chez les élèves pourrait alors évoluer, le texte n'étant plus perçu comme quelque chose d'extérieur et d'inconnu mais bien au contraire, vivant et susceptible de faire intervenir davantage leur imaginaire et leur créativité. « L'univers de la fiction et des personnages est en général complété par le lecteur qui y ajoute le monde de son expérience pour que l'ensemble fasse sens » (Ryngaert & Sermon, 2006, 124).

Finalement, les adolescents engagés dans cet espace d'invention, de création, de jeu, disposeront de nouvelles clés pour s'adapter au monde dans lequel ils vivent.

³³ « Pendant la répétition, l'acteur se sert du texte pour s'échauffer, pour acquérir une certaine puissance d'existence et de vérité, saisissable par les yeux et les oreilles pour le spectateur, mais, cet effet obtenu, le texte devient pour l'acteur un élément en soi » (Duvignaud, 1965, 231).

5 ***Apprendre à être spectateur : Développement du rapport au monde***

« *Le théâtre se promène en liberté à la frontière du monde connu et explore les contrées vierges de l'imaginaire* » (Zucchet, 2001, 12).

L'adolescent se retrouve dans la nécessité d'apprendre à vivre et accepter les contradictions de ce monde.

Représentation de la vie, le théâtre éclaire les spectateurs et acteurs sur le monde qui les entoure et révèle certains points plus obscurs, plus cachés, tout comme il autorise à remettre en question ce monde. Obtenir le sens critique, capacité nécessaire pour se construire en tant que citoyen et continuer d'apprendre au sein de la société, c'est également ce que les arts et l'activité qui apprend à être spectateur tout particulièrement, opèrent chez les jeunes par ce qu'ils donnent à voir et à penser (Mathieu, 1998 ; Leblanc, 2005 ; Levey, 2005). C'est aussi l'occasion pour l'élève, de faire appel à sa sensibilité pour accepter les diverses représentations proposées sur scène (Zanotti, 2005).

Faire du théâtre, autrement dit jouer, c'est être dans l'acte de création : « l'acteur invente le rôle qu'il joue, invente cette manifestation sociale qui lui donne une existence nouvelle » (Duvignaud, 1965, 210). En pratiquant une activité artistique, les élèves apprennent à mettre en lumière leur imagination, ce qui leur offre un accès à de nouvelles représentations et leur permet de comprendre les diverses possibilités de l'expérience humaine (Thomas & Mulvey, 2008). « On peut aussi penser que l'une des fonctions du théâtre est justement de participer à « *l'institution imaginaire* » de notre société » (Ryngaert & Sermon, 2006, 108). Par le biais de l'imaginaire, l'élève peut par ailleurs explorer certaines possibilités inhérentes à la réalité (Oberlé, 1990) ce qui est perçu comme essentiel pour comprendre autrui mais aussi pour développer le raisonnement logique et opérer des jugements causals.

Loin d'être un repli sur soi, l'imagination permet de mieux appréhender la réalité et de mieux s'adapter au monde grâce à trois fonctions essentielles : l'immersion dans des mondes fictifs (qui reprennent cependant en grande partie des règles du monde réel) ; la comparaison de ce qui s'est passé avec ce qui aurait pu avoir lieu (raisonnement contrefactuel) ; l'exploration de ce qui est impossible ou magique. L'imagination serait donc nécessaire au développement de la pensée (Harris, 2007) et de la construction de l'individu. Il est important d'imaginer le monde pour l'expliquer (Florin, 2007).

L'intervention des artistes à l'école peut aider « grâce à leur statut particulier, à déplacer les représentations mentales, les idées toutes faites » (Lallias, 2005, 54). En effet, il va s'agir de déconstruire chez les élèves leurs conceptions premières ou au-delà, de les dépasser. Dépasser leurs conceptions de l'art théâtral d'abord, qui est souvent perçu comme le lieu des « stars » plus que des artistes, puis dépasser ou reconstruire des représentations liées à toute situation sociale, de la vie en général, des différences imposées dans notre monde et découvrir l'inconnu (Jullien & Rault, 1999).

L'adolescent-élève sera confronté à la diversité des opinions propres à chaque personnage de la pièce. Une certaine représentation du monde s'ouvre alors à lui, les opinions s'actualisent de par la compréhension des attitudes de chaque personnage et la situation d'expérimentation et de confrontation que l'activité théâtrale implique (Page, 1997). Une signification particulière et changeante peut être de nouveau attribuée à la vie de l'individu, à la société dans laquelle il se réveille chaque jour ou encore, à sa propre activité d'élève (Zucchet, 2001).

Guégnard (2002) s'interroge concernant les effets, notamment sur les représentations sociales, que peut entraîner la participation active des élèves à la lecture d'une pièce de théâtre. À partir du spectacle interactif « *Lucie technicienne* » présenté aux collégiens de troisième, mettant en scène une jeune fille déterminée à choisir une profession « masculine », cette auteure a mesuré les éventuels impacts de cette pièce de théâtre en analysant les représentations des filles et des garçons vis-à-vis des métiers et leurs impressions du monde du travail. Les élèves spectateurs participent à cette création puisqu'ils sont incités à l'issue de chaque scène à en modifier le dénouement, en donnant à Lucie des arguments pour défendre son point de vue. Contrairement aux autres collégiens, ceux qui ont eu l'occasion d'être ici spectateurs « s'opposent à l'idée de professions réservées aux hommes, ils contestent les opinions stéréotypées sur les métiers et ressentent davantage les difficultés des femmes sur le marché du travail » (*op.cit.*, 601). Cette forme d'activité mettant en avant la réflexion, permet de faire évoluer ou de confirmer certaines représentations et de prendre conscience de la réalité.

Aux Etats-Unis, les chercheurs ont pu évaluer les effets des spectacles sur l'orientation des représentations des élèves. Black, Weisz, Coats et Patterson (2000) se sont ainsi penchés sur l'étude de l'influence d'une présentation théâtrale sur les représentations sociales et le changement d'attitudes des étudiants. Ces chercheurs américains montrent comment la discipline du théâtre contribue notamment à changer certains aspects des croyances. Ils ont observé en effet une possibilité de changement d'attitudes envers l'agression sexuelle après avoir fait travailler des étudiants sur ce thème à partir notamment d'une pièce de théâtre. De même, Lanier, Elliot, Martin et Kapadia (1998, cités par Black, Weisz, Coats & Patterson, 2000, 592) ont évalué l'efficacité d'une pièce de théâtre visant à lutter contre le viol, sur l'évolution de la tolérance adoptée par les jeunes étudiants. Dans un sens analogue, Roth (2001) montre que l'élaboration des enseignements à l'aide des arts visuels, permet aux étudiants de former davantage leurs propres opinions et d'éliminer certains préjugés ou stéréotypes. Cependant, ces études sont à relativiser de par les méthodologies employées : en effet, il s'agit d'expériences réalisées uniquement par les chercheurs eux-mêmes et seules leurs observations sont relevées. Nous pouvons alors supposer quelques biais dans l'analyse des comportements des sujets.

6 *En résumé*

Chacun construit une expérience scolaire différente et attribue au monde une représentation singulière selon ce qu'il vit au quotidien (particulièrement à l'école). D'après les travaux de Charlot et *al.* (1992), le type de rapport au savoir entretenu par l'élève (aussi bien à l'école primaire qu'au collège ou au lycée) joue un rôle sur le déroulement de sa scolarité. De même que le sens qu'il attribuera au fait d'apprendre entraînera des plus ou moins grandes difficultés scolaires rencontrées. L'activité artistique et, tout particulièrement le théâtre peut être « l'enjeu de renouvellement d'une pédagogie souvent sclérosée et productrice d'échec scolaire » (Carasso, 2003, 7), d'autant plus qu'il fait découvrir à l'enfant l'univers de la culture, le plaisir de découvrir, chercher, et de construire un projet collectif. Cette activité finalise les acquisitions scolaires, ouvre l'esprit critique, permet d'accéder au sens et sollicite les élèves au niveau de la globalité de leur personne (Page, 1997 ; Lorient, 2006). Elle peut aussi être l'occasion de mettre en application une nouvelle relation didactique, en mettant l'élève dans une posture active où son autonomie est valorisée. En outre, rappelons que le théâtre encourage l'apprentissage de la littérature, sans oublier la possibilité de comprendre le monde qui nous entoure et d'ouvrir le jeune à un espace de liberté et d'imagination. Parce que le théâtre peut être conçu comme une transcription abstraite du monde (Rivière, 2006), son enseignement permet de découvrir, d'analyser et de comprendre le monde, au moyen d'une pédagogie active et concrète (Gratiot-Alphandéry, Rosemberg & Chapuis, 1973 ; Lorient, 2006).

Quelques recherches ont établi des liens positifs entre pratiques artistiques et réussite scolaire. Néanmoins, ce lien est à relativiser, une étude bibliographique ayant montré que ces résultats statistiques étaient sans réels fondements et nécessiteraient des recherches plus rigoureuses (Upitis et *al.*). Par ailleurs, la représentation que se font les adolescents des activités théâtrales pratiquées en milieu scolaire n'a pas été prise en compte dans ces études, ce qui nous semble pourtant important, voire primordial, pour appréhender les variations des possibles effets.

Chapitre IV Problématique

En quoi la pratique du théâtre et le sens que le sujet lui accorde peuvent-ils être mis en lien avec l'estime de soi, le rapport au savoir ? Les activités théâtrales proposées en milieu scolaire font l'objet de multiples apprentissages (implicites et explicites) pour les élèves, enfants ou adolescents. Quels sont les intérêts tant d'un point de vue psychologique que scolaire, de la pratique théâtrale en milieu scolaire ?

Bien que nombre d'auteurs du milieu artistique et culturel (Carasso, 2005, 2008 ; Cormann, 2003 ; Ryngaert, 1990 ; Saez, 2003 ; Zucchet, 2001) se soient penchés sur les enjeux de cette activité artistique en milieu scolaire, les activités artistiques ne font pourtant que rarement l'objet d'études dans le domaine de la psychologie du développement. La plupart des recherches effectuées sur les bienfaits psychologiques d'une pratique artistique se sont principalement attachées à analyser les productions artistiques de personnes en difficulté psychologique, physique ou sociale, suivant un accompagnement thérapeutique (Favara-Scacco C, Smirne G, et *al.*, 2001 ; Deane et *al.*, 2000 ; Ruddy R, et *al.*, 2005 ; Boudinet, 2002 ; Benoit & Klein, 2002 ; Yessad & Davy-Roulance, 2002 ; Daykin et *al.*, 2008 ; Klein, 2003 ; Sudres, 1998). Les activités artistiques pourraient alors permettre de réduire certains symptômes, faire évoluer les comportements et les modes de pensées (Camic, 2008). Or, l'art-thérapie est à distinguer de l'art en ce qu'elle se situe dans le registre du soin : la créativité n'a ici pas pour finalité de mettre en avant le sens artistique de la personne (Sudres, 1998). Il nous semble alors important de considérer les activités théâtrales comme ayant des intérêts bénéfiques bien plus élargis, intérêts qui ne sont pas seulement destinés à des « personnes en souffrance ». L'éducation artistique et théâtrale n'est pas considérée comme un moyen thérapeutique mais plutôt comme une activité à part entière, engageant la personne qui sera alors volontaire (Carasso, 2005 ; Renucci, 2005). Il s'agit par conséquent ici, d'appréhender les apports du théâtre chez des adolescent(e)s ayant volontairement choisi de le pratiquer. Dans l'impossibilité de réaliser une analyse exhaustive de tous les niveaux de développement en jeu, nous nous centrerons principalement sur deux concepts impliqués tant dans le développement de la scolarité que dans le développement personnel de l'adolescent : *l'estime de soi* et *le rapport au savoir*.

Daykin et *al.* (2008), exposant une revue de la littérature concernant les effets des arts de la scène sur le développement des adolescents de 11 à 18 ans, soulignent que ce thème de recherche n'est qu'à son début. Concernant plus précisément le théâtre, les recherches effectuées sont très hétérogènes tant au niveau méthodologique qu'épistémologique : populations variées et thèmes de recherches très diversifiés. Les études utilisent principalement la méthode d'observation ou se basent sur l'expérience de l'auteur, animant lui-même les ateliers de théâtre (soit spécialement pour sa recherche, soit parce qu'il est initialement artiste). Les résultats obtenus sont à resituer dans leurs contextes spécifiques : les expériences directes (souvent réalisées à court terme) peuvent avoir des conséquences particulières chez les sujets et infléchir des biais liés à la subjectivité, le chercheur étant impliqué personnellement

dans l'expérience. Les analyses qualitatives sont en outre peu explicitées, l'échantillon reste restreint et certains biais de désirabilité sociale sont constatés. Dans ces études, les effets de la pratique théâtrale sur l'estime de soi et le rapport au savoir des élèves ne sont pas directement appréhendés et vérifiés.

Adoptant une perspective interactionniste, nous considérons le sujet comme acteur en prenant en compte ses représentations et le sens qu'il accorde à ses actes. En accord avec les modèles du développement promus par des auteurs tels que Wallon, Malrieu et Vygotski, nous tenons à prendre en compte le sujet dans sa globalité, en interaction avec ses divers milieux de vie. C'est avec son histoire, ses expériences et les relations qu'il entretient avec autrui que le sujet se construit une représentation du monde. Nous envisageons alors d'appréhender le sens que l'élève attribue à ses activités (théâtrales et scolaires). Quelles significations accordent les lycéens à l'enseignement théâtral proposé dans leur établissement et à leur pratique du théâtre ? Aussi, nous supposons que les effets du théâtre sont différents selon le sens que l'élève accorde à cette activité. Le sens et la valeur accordés au théâtre varient-ils en fonction du parcours théâtral de l'adolescent ? Nous avons pour premier objectif, de décrire, analyser, le parcours théâtral de l'élève puis le sens qu'il donne au fait de pratiquer le théâtre. Ces représentations pourront certainement être en lien avec le parcours théâtral vécu (nombre d'années de pratique et cadre institutionnel choisi).

Activités théâtrales en milieu scolaire : quels enjeux ?

L'Education nationale a mis au point un projet ayant pour objectif de rendre une éducation artistique, accessible pour tous les élèves au sein de l'école (Primaire, Collège et Lycée). Cependant, le théâtre ne semble pas être pris réellement en compte parmi ces activités qui concernent davantage la musique ou les arts visuels. Peu de moyens (financiers, humains, matériels...) sont effectivement proposés pour la mise en place d'un tel enseignement. Pourtant, nombreux sont les jeunes qui souhaitent découvrir ce qu'est le théâtre ou, envisagent de poursuivre leur passion, voire d'apprendre le métier de comédien au sein du système scolaire. D'autant plus que les activités théâtrales pratiquées en milieu scolaire nécessitent une certaine forme d'engagement de la personne qui serait particulièrement favorable au développement psychologique tant du point de vue cognitif que socio affectif (Ryngaert, 1996). Le théâtre à l'école, c'est d'abord le plaisir du jeu et de la mise en jeu : oser, se risquer à affronter le regard des autres, parler, improviser face à un public, communiquer et partager les émotions communes, explorer l'imaginaire et s'exprimer. C'est encore le plaisir de savoirs nouveaux, la découverte d'autres formes de langage, l'apprentissage de l'exigence, de la rigueur et de l'humilité (Zucchet, 2001). L'élève, en pratiquant le théâtre, apprend à connaître son corps mais aussi des choses essentielles au jeu théâtral qui consistent à savoir bouger, parler et donc respirer ainsi qu'articuler, écouter les autres et observer. Il travaillera aussi sa mémoire, en apprenant à retenir un texte. Enfin, respecter les règles du théâtre, c'est apprendre des règles de vie essentielles : se respecter l'un l'autre, vivre ensemble et accompagner l'autre pour permettre l'aboutissement d'un projet commun

mais aussi faire acte de présence, chaque personnalité pouvant alors exister sans être « étouffée » par les autres. Il s'agit d'une responsabilité collective pour ne pas mettre en péril le projet commun (Balazard & Gentet-Ravasco, 1996).

Comme l'ont constaté Claverol et Clemente (1993), le théâtre aurait davantage de conséquences sur la construction de la personnalité lorsqu'il est pratiqué à l'école. Les activités théâtrales, lorsqu'elles sont enseignées en milieu scolaire, mettent en jeu une relation didactique particulière entre l'enseignant et les élèves, ceux-ci apprenant en outre à travailler ensemble et de façon active et autonome : le cadre d'enseignement diffère alors des enseignements traditionnels, ce qui peut aussi encourager l'élève à s'ouvrir au monde qui l'entoure. Pratiqué en activité extra scolaire, le théâtre n'inclut pas les mêmes formes d'apprentissages ; il ne fait pas de pont entre milieu culturel et milieu scolaire. Spady (1970, cité par Davalos, Chavez & Guardiola, 1999) stipule aussi que le rôle attribué à l'élève ainsi que la reconnaissance qu'il reçoit de ses réalisations sont d'importantes sources de réussite, au-delà de l'intelligence de l'élève et de l'éducation parentale. L'éducation artistique encourage l'enfant et l'adolescent à prendre conscience de leurs propres capacités, et ainsi favorise l'épanouissement personnel et la construction de l'élève en sujet (Zucchet, 2001). Il s'agit d'un outil pédagogique mettant en valeur le propre potentiel individuel de chaque apprenant : les élèves peuvent utiliser leurs propres compétences, appliquer leurs idées, les confronter et mettre en scène leurs pensées (Weigel-Doughty, 2002). Ils se voient alors en réussite, valorisés dans ce domaine artistique qui implique notamment plusieurs disciplines scolaires. Cela pourrait ainsi accroître leur motivation et leur investissement dans les apprentissages.

Aussi, notre étude a été effectuée au sein de lycées et non dans des ateliers proposés par les Centres Culturels. Il s'agit de se centrer par ailleurs sur une population d'adolescents. Tout(e) lycéen(ne) traverse l'adolescence, considérée comme une période de changements, où le futur adulte continue de se construire de par les nouvelles expériences vécues et, n'a aucunement un rôle passif dans la réalisation de soi (Rodriguez-Tomé, Jackson & Bariaud, 1997). De plus, « les acquisitions et expériences faites dans le cadre de la scolarité contribuent fortement à donner des repères généraux sur le cours de l'adolescence et à définir au sein de celui-ci des voies de développement différentes » (Mallet, 2003a, 114). Aussi, le lycéen opère des choix quant à son orientation, décide de son avenir et adopte une attitude réflexive quant à son développement personnel, ses intérêts et sa vie de futur adulte. Décider de pratiquer le théâtre au sein du lycée implique une part de responsabilité de l'élève lui-même, cette décision met en jeu les représentations du sujet sur le théâtre ainsi que sur son parcours scolaire.

Au lycée, trois cadres d'enseignement du théâtre sont possibles : l'option de spécialité, l'option facultative ou l'atelier. Le cadre de pratique n'implique donc pas la même finalité, et sera choisi par l'élève notamment en fonction de l'intérêt qu'il accorde au fait de faire du théâtre au lycée et de ses ambitions quant à l'apprentissage du théâtre. Néanmoins, tous les lycées n'offrent pas la

possibilité aux élèves de choisir entre ces trois cadres, ni de faire du théâtre, certains préférant privilégier d'autres enseignements artistiques. Aussi, les élèves n'auront pas toujours le choix et s'inscriront alors dans le seul cadre proposé dans leur lycée, quelle que soit leur volonté première de faire du théâtre. Nous choisissons alors de nous pencher davantage sur la représentation que se font les adolescents des activités théâtrales au lycée, plus que sur le contexte scolaire dans lequel il est pratiqué. Les effets possibles de cette activité artistique vont-ils être orientés par les représentations des adolescents la pratiquant ?

Nous avons effectivement pu constater (au travers d'entretiens de recherche) que les adolescents pratiquant le théâtre au lycée ont des représentations différentes de cette activité : le théâtre pouvant être conçu comme un loisir, un art permettant la construction de soi et le développement personnel, l'apprentissage d'une culture artistique, ou encore comme le moyen d'obtenir de meilleurs résultats scolaires, voire d'apprendre le métier de comédien (M. Hugon & de Léonardis, 2007). Le sens et la valeur accordés à la pratique théâtrale en elle-même, au-delà du nombre d'années de pratique ou du fait de pratiquer le théâtre à l'extérieur du lycée, peuvent-ils avoir des effets sur le développement des adolescent(e)s ? Pour faciliter l'opérationnalisation, nous intitulerons « rapport au théâtre », la relation de sens et de valeur entretenue par le sujet à l'égard de la pratique théâtrale.

Pratique du théâtre au lycée et construction identitaire à l'adolescence

À l'adolescence, les besoins de reconnaissance, d'expression et d'autonomie sont de plus en plus prégnants. L'élève qui pratique le théâtre à l'école a l'occasion d'être impliqué entièrement dans cette aventure : il participe à la création et se voit attribuer des responsabilités (Zucchet, 2001). L'activité théâtrale peut apporter à l'adolescent une image de lui-même valorisante et ainsi, faire accroître son estime de soi.

L'estime de soi est un « processus par lequel un individu porte sur lui-même – sur ses performances, ses capacités et ses attributs – des jugements positifs ou négatifs » (Oubrayrie, de Léonardis & Safont, 1994, 311). Adoptant une conception multidimensionnelle de l'estime de soi, celle-ci pouvant varier en fonction des différents domaines de vie et de la valeur que le sujet leur accorde, nous supposons que la valeur accordée à la pratique théâtrale peut orienter l'estime de soi de l'adolescent dans divers domaines. Les activités théâtrales engendrent effectivement de multiples effets sur le développement personnel. Nous supposons qu'il en va de même pour la valeur accordée au théâtre : ferait-elle varier l'évaluation que le sujet se fait de ses propres compétences mises en jeu notamment dans les activités théâtrales (compétences émotionnelles, sociales, scolaires, physiques, créatives) ? Il s'agit en outre de considérer que ces différents domaines influencent le niveau d'estime de soi en fonction de la signification que leur accorde le sujet. Le soi global résulte de la perception de soi au sein des différents milieux dans lesquels se développe l'individu (Oubrayrie, Safont & de

Léonardis, 1994). Le fait d'être confronté à un public, qui applaudit la personne osant s'exposer, est un facteur favorable pour l'estime de soi. Le théâtre exigeant le contrôle de ses émotions, impliquant le désir d'être reconnu socialement, permettrait aussi la valorisation de l'image de soi corporelle. De plus, nous supposons que la pratique du théâtre en milieu scolaire a un impact sur la dimension scolaire de l'estime de soi, puisque cette activité créative encourage l'élève à se sentir davantage compétent.

Quelques études ont été réalisées sur le thème de la pratique théâtrale et de la valorisation de soi (Daykin et *al.*, 2008 ; Iwai, 2002). Cependant, les concepts employés semblent mal définis et les recherches ne se centrent finalement pas sur les différentes dimensions de l'estime de soi, dimensions pourtant susceptibles chacune de varier de par les multiples apprentissages permis par la pratique du théâtre. Il demeure en outre, difficile d'obtenir des résultats objectifs et significatifs sur cette relation causale. Il nous paraît alors important de vérifier les résultats obtenus dans ces recherches en optant pour une démarche de recherche mêlant quantitatif et qualitatif. Quelles sont les spécificités des adolescents pratiquant le théâtre ? Quel niveau d'estime de soi ont-ils ? Les travaux mettant en évidence des liens entre pratique théâtrale et estime de soi, sont pour la plupart basés sur des observations ou analyses cliniques de cas. Il serait important désormais pour l'analyse de l'impact du théâtre, d'identifier quels en sont les facteurs les plus significatifs. « Certes, nous sommes nombreux à sentir que la relation à l'art est un élément important de la constitution de la sensibilité, de l'estime de soi et de l'intelligence du futur citoyen, un gage de son inscription heureuse dans la société et une des voies lui permettant de s'adapter aux évolutions accélérées de la vie économique. Encore faut-il le prouver ou, à tout le moins, fournir des arguments solides en ce sens et ne pas faire des arts un universel orviétan » (Fraisie, 2007, 28-29).

Pratique du théâtre en milieu scolaire et rapport au savoir

Alors que la plupart des travaux se focalisent sur la description des facteurs qui caractérisent les « élèves à risque » (Langevin, 1999 ; Galand et *al.*, 2000) en apportant des connaissances sur les contextes et processus explicatifs des phénomènes de décrochage, d'abandon ou de « démobilitation » scolaire, notre étude se centre davantage sur les processus psychologiques et les types d'activités qui permettent aux adolescents de se mobiliser au sein de l'institution scolaire. Plus précisément, il s'agit d'analyser les spécificités du rapport au savoir des adolescents pratiquant une activité artistique et culturelle telle que le théâtre. S'intéresser au sens et à la valeur que les élèves accordent au savoir et aux apprentissages, permet de prendre en compte l'interprétation que fait le sujet de ses propres conduites et des facteurs les influençant. Il s'agit alors d'une approche pluridimensionnelle du sujet et du savoir. « Rompant avec le réductionnisme sociologique de la thèse du handicap socioculturel, cette mise en perspective est aussi un moyen de dégager l'acte d'apprendre des seuls mécanismes cognitifs. Elle intègre les apprentissages scolaires et extrascolaires dans les conditions de l'histoire individuelle et sociale » (Laterrasse & Brossais, 2006, 393). Le thème du rapport au savoir en lien avec l'activité

théâtrale n'ayant à notre connaissance pas fait l'objet de recherches en psychologie, nous nous inscrivons davantage dans une optique de découverte.

Le sujet construit son rapport au savoir d'abord au sein du milieu familial, milieu qui lui offre un premier accès aux connaissances, une ouverture sur le monde qui l'entoure, puis cette construction est complétée, remaniée ou confirmée au sein du milieu scolaire par l'apprentissage des savoirs diffusés en classe mais aussi par les différentes activités possibles au sein de l'école, par la confrontation aux camarades de classes, aux représentations des professeurs et des expériences scolaires. Les relations de sens qu'entretient chaque individu avec les produits du savoir et avec l'école sont diverses selon l'histoire du sujet et le parcours scolaire vécu mais aussi selon les buts qu'il cherche à atteindre en allant à l'école. « Tous les élèves donnent et construisent, pour une part à leur insu, un sens aux objets d'apprentissage et aux situations scolaires, de même que tous les élèves ont un rapport au savoir, mais ce sens, ce rapport au savoir, sont différents chez les uns et les autres et peuvent être de nature à favoriser ou au contraire à gêner l'appropriation des savoirs » (Bautier, Charlot & Rochex, 2001, 181). Comment ce sens va-t-il évoluer chez des élèves pratiquant le théâtre en milieu scolaire ? La pratique d'activités culturelles telles que le théâtre pourrait être un moyen d'appréhender l'école de façon différente et en tout cas, d'acquérir des outils pour s'investir davantage dans le système scolaire (comme acquérir une meilleure estime de soi, de meilleures bases littéraires et une certaine compréhension du monde extérieur). Outre l'accent mis sur le sens, la dialectique entre sens et valeur est à souligner : « l'individu valorise ce qui fait sens pour lui, ou inversement confère du sens à ce qui pour lui présente une valeur » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, 29). L'appropriation des savoirs est alors différenciée en fonction de la manière dont les élèves considèrent les apprentissages et leur finalité. L'insistance se fait ici sur la question du sens développée dans le rapport à l'apprendre qui engage la dynamique identitaire du sujet. Le sens que l'élève accorde à son activité théâtrale sera-t-il en lien avec son rapport au savoir, son rapport à l'apprendre ?

Par ailleurs, s'interroger sur le sens des disciplines, sur les objectifs et les principes des activités scolaires permet aux élèves de développer une attitude réflexive (Rochex, 2002), les rendant davantage autonomes vis-à-vis de leur travail en classe, de leurs activités scolaires et de l'enseignant. Le théâtre, enseigné en milieu scolaire, encouragerait les élèves à donner du sens aux apprentissages, la question du sens étant primordiale dans les activités théâtrales.

La notion même de « savoir » n'est pas simple, elle met en jeu plusieurs idées comme celles de « savoir scolaire », « savoir faire », « savoir être », « savoir scientifique » et implique dès lors une pluralité de savoirs. « Acquérir du savoir permet de s'assurer une certaine maîtrise du monde dans lequel on vit, de communiquer avec d'autres êtres et de partager le monde avec eux, de vivre certaines expériences et de devenir ainsi plus grand, plus sûr de soi, plus indépendant » (Charlot, 1997, 68). La définition du savoir en lui-même est déjà vaste et floue puisque subjective. Ainsi, pour savoir, il faut « apprendre » et, c'est par l'intermédiaire de cette notion que Charlot et *al.* (1992) tentent de définir le

« savoir ». Charlot (1997) ouvre un horizon de définitions puisque, de même que le savoir, le fait d'apprendre a plusieurs origines et plusieurs intérêts. Ainsi, « apprendre est une activité d'appropriation d'un savoir que l'on ne possède pas mais dont on pose l'existence dans des objets, des lieux, des personnes (...). Ce peut être aussi maîtriser une activité ou se rendre capable d'utiliser un objet de façon pertinente. Enfin, c'est entrer dans un dispositif relationnel, s'assurer un certain contrôle de son développement personnel, construire de façon réflexive une image de soi » (Charlot, 1997, 80-82). Apprendre est un processus individuel et s'effectue dans une intention différente selon l'histoire personnelle du sujet. « Tout rapport au savoir est aussi rapport à soi-même : à travers « l'apprendre », quelle que soit la figure sous laquelle il se présente, est toujours en jeu la construction de soi et son écho réflexif, l'image de soi » (*op.cit.*, 85).

Davantage appréhendée à travers ses effets sur les apprentissages scolaires ou sur le développement personnel, la pratique du théâtre en milieu scolaire n'a pas fait l'objet de recherches spécifiques la mettant en lien avec le rapport au savoir des adolescents. Pourtant, à travers la pratique scolaire d'activités culturelles telle que le théâtre, les élèves peuvent « (re)nouer un rapport vivant aux savoirs, aux théories et aux œuvres, et donner ou restaurer ainsi un sens à l'apprendre et non à la seule accumulation des savoirs-objets, de diplômes ou d'années d'études » (Rochex, 1995, 288). En effet, l'éducation artistique « fait appel, le plus souvent, à des démarches plus « *actives et plus impliquantes* » où l'élève apprend en se plongeant au cœur de l'action, en agissant, en faisant, en rencontrant, en réalisant » (Lallias, 2005, 22). Par ailleurs, « la pratique théâtrale dès le plus jeune âge demeure l'un des plus puissants moyens fédérateurs pour consolider et relier entre eux l'ensemble des apprentissages fondamentaux » (Clark, 2003, 6). Aussi, l'élève pratiquant cette activité culturelle pourra donner un sens nouveau à son expérience scolaire. En outre, l'élève se mobilise et comprend davantage la situation d'apprentissage lorsqu'il est actif et intéressé, ce qui lui permet d'en bénéficier. D'autres recherches (Hatchuel, 1999 ; Bonnéry, 2002) mettent en évidence les effets de la relation didactique entre enseignant et enseignés sur la construction du rapport au savoir de l'élève et sur son travail effectif en classe. Aussi, une structure d'enseignement différente des cours « magistraux », permettrait à l'élève un dialogue avec l'enseignant, une relation didactique particulière, ainsi qu'une nouvelle conception de la discipline par exemple, ce qui encouragerait le sujet à entretenir un rapport au savoir propice à un bon apprentissage. L'enseignement théâtral permet aux adolescents de s'exprimer sans jugement et, instaure un dialogue entre l'enseignant et les élèves : la relation didactique se voit renouvelée, ce qui encourage les élèves à surmonter la difficulté que demande le fait d'apprendre (Hatchuel, 1999).

Enfin, selon la manière dont l'adolescent construit sa propre identité, se personnalise, il n'aura pas les mêmes nécessités de reconnaissance, ni les mêmes rapports aux autres, au monde et notamment à l'école (Rochex, 2000). À la fois apprentissage culturel et littéraire, la pratique du théâtre est source de découverte de soi, du monde et de l'ouverture à autrui (Hatchuel, 2005). L'activité

théâtrale permettant une nouvelle représentation du monde et de la vie, aurait un rôle à jouer sur le rapport au savoir. En s'inscrivant dans une activité de type artistique telle que le théâtre, les élèves vont s'exposer et pouvoir se découvrir davantage. De plus, la relation didactique enseignant-enseignés se verra renouvelée et propice à un meilleur investissement de l'élève dans ses apprentissages scolaires. Il s'agit en effet d'un apprentissage qui s'approprie différemment de celui dispensé lors des cours scolaires, puisque son caractère est implicite, dissimulé par la pratique, mais surtout, on lui attribue un sens différent de celui « obligatoire », les motivations étant autres. Développer cette activité d'imagination, par le biais de la pratique théâtrale, serait par conséquent l'occasion pour le système scolaire de permettre aux élèves d'acquérir des capacités cognitives et affectives, nécessaires pour leur développement personnel. Au théâtre, art de création et d'expression, les acteurs avec le public s'engagent ensemble dans un acte d'imagination, à travers un échange d'émotions, d'expressions (gestuelles et/ou langagières), de situations... La principale fonction de l'art n'est-elle pas de s'exprimer librement à travers une vision particulière et de permettre ensuite de la partager, de l'échanger avec un public ?

Hypothèse générale

Dans l'objectif de repérer les spécificités des adolescents pratiquant le théâtre en milieu scolaire concernant l'estime de soi et le rapport au savoir, nous prendrons en compte l'expérience théâtrale du lycéen en comparant les élèves faisant du théâtre en fonction du sens qu'ils accordent à cette activité (que nous désignerons « rapport au théâtre ») mais aussi de leur propre parcours, mesuré en nombre d'années de pratique, en fonction d'une pratique complémentaire ou non à l'extérieur du lycée et à partir du cadre dans lequel est enseignée l'activité artistique.

Etant donné que le théâtre, pratiqué dans le cadre scolaire, met en jeu certains facteurs orientant l'évolution de l'estime de soi et du rapport au savoir des élèves, nous posons l'hypothèse générale suivante : **Le parcours théâtral et le sens et la valeur accordés à la pratique du théâtre en milieu scolaire influencent l'estime de soi et orientent le rapport au savoir.**

Chapitre V Dispositif de la recherche

Nous exposerons dans ce chapitre, les modalités de mise en œuvre de la recherche à travers le rappel de notre hypothèse générale, la description de nos variables et de leurs indicateurs, et l'énoncé des hypothèses opérationnelles. Puis, nous présenterons nos instruments de recueil de données et les caractéristiques générales de notre échantillon.

1 Rappel de l'hypothèse générale de recherche

Nous avons posé l'hypothèse générale suivante : **le parcours théâtral et le sens et la valeur accordés à la pratique théâtrale développée en milieu scolaire influencent l'estime de soi et orientent la construction du rapport au savoir de l'élève.**

2 Les différentes variables, leur statut et leurs indicateurs

Notre étude vise globalement, à analyser :

- les effets respectifs du parcours théâtral (première variable explicative) et du rapport au théâtre (seconde variable explicative) sur l'estime de soi (première variable à expliquer), le rapport au savoir (deuxième variable à expliquer) des lycéens de terminale
- les effets de la relation entre parcours théâtral et rapport au théâtre sur ces deux variables à expliquer.

2.1 Variables explicatives : parcours théâtral et rapport au théâtre

2.1.1 Le parcours théâtral

La première variable explicative correspond au *parcours théâtral* du lycéen. Il est défini à partir de trois dimensions : le cadre scolaire de pratique théâtrale, la pratique complémentaire à l'extérieur du lycée et le nombre d'années de pratique théâtrale effectué par l'adolescent. Chacune de ces dimensions est constituée de plusieurs indicateurs.

Les cadres d'enseignement théâtral au lycée peuvent être associés à des méthodes d'apprentissage différentes et être dispensés en termes d'organisation différente, de types d'intervenants différents, par exemple.

Cette dimension comporte 4 indicateurs qui sont les suivants :

- **Pratiques théâtrales avec pour finalité l'épreuve du Baccalauréat** : les enseignements dispensés sont d'ordre pratique mais aussi théorique. Ces pratiques théâtrales peuvent être déclinées selon trois indicateurs :

- **Pratique intensive** (choix de pratiquer le théâtre à la fois en options de spécialité, facultative et sous forme d'atelier) : possible pour les élèves de Terminale Littéraire, ce choix implique une place importante de l'enseignement théâtral dans l'emploi du temps des lycéens.

- **Option de spécialité uniquement** : réservée aux Terminales Littéraire, cette option nécessite l'évaluation des élèves tout au long de l'année avec un coefficient de six points au baccalauréat.

- **Option facultative uniquement** : ouverte à toutes les sections de Terminale, cet enseignement fait l'objet d'une évaluation uniquement lors de l'épreuve du Baccalauréat, qui permet d'obtenir des points supplémentaires.

- **Pratique théâtrale de loisir** :

- **Atelier uniquement** : possible pour tous les lycéens volontaires, ce cadre est proposé hors temps scolaire avec pour finalité quelquefois la présentation d'un spectacle en fin d'année.

La pratique du théâtre au lycée est parfois *complétée par une pratique à l'extérieur* de l'établissement (en atelier privé par exemple). Nous avons distingué deux groupes d'adolescents : les lycéen(ne)s **pratiquant aussi le théâtre en activité extra scolaire, de façon complémentaire, versus ceux ne pratiquant le théâtre qu'au sein du lycée.**

Le *nombre d'années de pratique théâtrale* comprend deux modalités :

- **Débutant en théâtre : entre 1 et 3 ans de pratique**, l'élève apprend à acquérir les bases et techniques théâtrales tout en découvrant cet univers particulier.
- **Expérimenté en théâtre : plus de 3 ans d'expérience théâtrale.** L'élève a acquis les bases et connaît bien le milieu théâtral, il n'est plus dans une perspective de découverte et, la pratique peut alors avoir d'autres effets. Par ailleurs, s'il a choisi de poursuivre cette pratique au lycée, nous pouvons supposer qu'il a un goût certain pour cette activité en milieu scolaire, son intérêt pour le théâtre doit donc être différent des élèves moins expérimentés.

2.1.2 Le rapport au théâtre

La seconde variable explicative correspond au *rapport au théâtre* des lycéens, qui renvoie au sens et à la valeur accordés au théâtre pratiqué au lycée. Le « rapport au théâtre » correspond ainsi à la manière dont l'adolescent donne sens à l'activité théâtrale qu'il pratique au lycée. Il tient compte de des raisons avancées par l'adolescent pour expliquer le choix de cette discipline au lycée, mais aussi de la définition donnée et de la finalité attribuée à la pratique de cet art. Le « rapport au théâtre » comprend quatre dimensions :

- **Le rapport identitaire au théâtre** renvoie au développement personnel. Les adolescents ont choisi cette pratique pour être plus à l'aise dans leur corps, s'affirmer en s'exprimant librement, vaincre leur timidité, s'exprimer plus facilement à l'oral et mieux gérer leurs émotions.
- **Le rapport épistémique au théâtre** correspond à une conception plus objectivée de cette pratique. Les adolescents se centrent sur les contenus de cet apprentissage, son intérêt culturel et artistique (faire du théâtre, c'est alors « acquérir une culture artistique », « créer, inventer » et « découvrir un univers »).
- **Le rapport utilitaire au théâtre** se distingue des deux premières formes dans la mesure où il privilégie davantage l'utilisation du théâtre comme moyen d'obtenir de meilleurs résultats scolaires (grâce aux notes obtenues dans cette option par exemple), ou encore d'apprendre le métier de comédien.
- **Le rapport ludique au théâtre** : le théâtre est ici davantage considéré comme un loisir, c'est-à-dire un moyen de « sortir du quotidien », « d'oublier le cadre scolaire », de « se libérer » et de « s'amuser avec les copains ».

Il s'agira de mesurer au travers de scores relatifs à chacune de ces dimensions, quel est le type de rapport au théâtre privilégié par les élèves. Toutefois, il n'est pas exclu qu'un même sujet présente simultanément des scores élevés sur plusieurs dimensions du rapport au théâtre.

2.2 Variables à expliquer : L'estime de soi et le rapport au savoir

La première variable à expliquer est *l'estime de soi*. Elle comporte six dimensions :

- **L'estime de soi émotionnelle** renvoie à l'évaluation du contrôle de ses émotions, à la maîtrise de l'impulsivité ;
- **L'estime de soi sociale** correspond à l'évaluation des interactions avec autrui, au sentiment d'être reconnu socialement ;
- **L'estime de soi scolaire** est associée à l'évaluation de ses compétences scolaires ;
- **L'estime de soi physique** correspond à l'évaluation de la représentation de l'image corporelle, des aptitudes physiques et sportives, au désir de plaire ;
- **L'estime de soi créative** est associée à l'évaluation de ses propres compétences artistiques et créatives ;
- **L'estime de soi globale** renvoie à l'ensemble des 5 dimensions et révèle la tendance générale du niveau d'estime de soi des élèves.

La seconde variable à expliquer est le **rapport au savoir**. Le rapport au savoir sera principalement évalué par les *types de savoirs et d'apprentissages privilégiés* :

- Apprentissages de la vie quotidienne
- Apprentissages intellectuels et scolaires
- Apprentissages idéologiques
- Expressions tautologiques
- Apprentissages relationnels et affectifs
- Apprentissages liés au développement personnel
- Apprentissages professionnels

Nous évaluerons aussi plus précisément le rapport à l'apprendre qui comprend quatre dimensions, correspondant à des *mobiles d'apprendre différents* :

- **Rapport épistémique à l'apprendre** : apprendre, c'est comprendre et s'approprier des contenus de savoirs, « acquérir des théories abstraites » ;
- **Rapport identitaire à l'apprendre** : apprendre, c'est pour « satisfaire sa curiosité », « c'est savoir des choses qui permettent de mieux se connaître », apprendre pour le plaisir ;
- **Rapport utilitaire à l'apprendre** : apprendre, c'est « assimiler des savoirs nécessaires pour faire un métier précis », c'est pour « aller plus loin dans les études » et s'approprier des savoirs utiles pour la vie quotidienne ;
- **Rapport externalisé à l'apprendre** : apprendre, c'est « s'approprier des choses ennuyeuses », parce qu'on est obligé.

2.3 Variables invoquées

Au-delà des variables qui nous intéressent directement dans cette recherche, nous avons également appréhendé des variables dites « invoquées », c'est-à-dire des variables susceptibles d'influencer l'estime de soi et le rapport au savoir des lycéens. Nous prendrons donc en compte les variables suivantes dans nos analyses :

- **Le sexe**
- **Catégorie socioculturelle** : quatre catégories socioculturelles sont distinguées à partir d'une cote sociale³⁴ (populaire, intermédiaire, favorisée, très favorisée).
- **Le parcours scolaire** : opérationnalisé par la moyenne générale obtenue en cours de l'année de terminale mais aussi par la moyenne des deux notes obtenues au baccalauréat de français ; par le redoublement ; par la série du Baccalauréat (littéraire, économique et social, scientifique) ; et enfin, par la représentation du parcours scolaire.

³⁴ Afin de pouvoir coder les professions des pères et mères, nous nous sommes référée à la liste des catégories socioprofessionnelles de l'INSEE (2003). Nous avons ensuite utilisé une grille permettant la construction d'une cote sociale à partir de la profession du père et du niveau d'étude de la mère (cf. annexe 4, p. 24).

- **La pratique d'activités extra scolaires** : nous avons distingué les activités sportives des activités artistiques et avons ajouté une troisième catégorie qui concerne le fait de pratiquer plusieurs activités extrascolaires.
- **Projection dans l'avenir et regard familial vis-à-vis de la pratique théâtrale** : nous avons considéré la satisfaction des élèves vis-à-vis de la pratique théâtrale au lycée, leur souhait de poursuivre cette activité, mais aussi l'avis des parents d'élèves sur cette pratique, et la présence d'un artiste dans la famille.

2.4 Constitution de l'échantillon

Nous avons sélectionné notre échantillon d'étude à partir de trois critères :

- Le « lieu de scolarisation » : notre étude a été réalisée dans des lycées généraux du Grand Sud de la France proposant l'activité théâtrale au sein de leur établissement.
- La « situation scolaire » : tous les élèves interrogés sont en Terminale Générale.
- « L'âge » : tous les élèves ont entre 17 et 18 ans (M=17,73 ; ET=0,74).

3 Les hypothèses opérationnelles

Nous avons posé quatre hypothèses opérationnelles qui mettent en relation nos variables à expliquer et explicatives.

3.1 Première hypothèse opérationnelle : Parcours théâtral, rapport au théâtre et estime de soi

Ho 1 : Le parcours théâtral et le rapport au théâtre des lycéen(ne)s auront une influence significative sur les différentes dimensions de l'estime de soi.

La variable explicative « parcours théâtral » renvoie à la fois, au cadre institutionnel dans lequel s'inscrit la pratique du lycéen, au nombre d'années de pratique effectuées par l'adolescent mais aussi au fait de pratiquer cette activité soit dans un cadre extérieur au milieu scolaire en plus du lycée, soit uniquement au lycée.

En considérant en outre, la signification accordée aux situations, nous pensons qu'il est nécessaire de prendre en compte la représentation qu'attribue le sujet à l'activité théâtrale entreprise. Le sens et la valeur qu'ils lui accordent orienteront alors leurs niveaux d'estime de soi.

- **Les élèves pratiquant le théâtre de manière intensive, depuis plus de trois ans et complétant leur pratique à l'extérieur du lycée, auront des niveaux d'estime de soi plus élevés que les élèves débutant en théâtre et moins expérimentés.** Les élèves pratiquant le théâtre depuis plus de trois ans auront une estime de soi supérieure à ceux qui débutent dans la pratique théâtrale. Le cadre de pratique orientera aussi les niveaux d'estime de soi : les lycéens inscrits dans plusieurs cadres à la fois (pratique intensive) auront développé une expérience plus

conséquence dans cette activité, ce qui pourra faire varier positivement leur estime de soi. Il en va de même pour les élèves ayant choisi de pratiquer le théâtre en complément à l'extérieur du lycée. Par ailleurs, la pratique dans le cadre d'option de spécialité ou facultative (enseignement évalué au Baccalauréat) aura certainement un effet sur l'estime de soi scolaire. Tandis que les lycéen(ne)s inscrits en atelier théâtre, dans le cadre des loisirs, auront une estime de soi sociale et créative plus élevée que les autres élèves. La pratique en atelier étant ouverte à tous, accueille des élèves de tous les âges et de toutes les séries, cette possibilité d'ouverture aux autres pourrait alors être propice à une amélioration du soi social.

- ***Le type de rapport au théâtre des lycéens orientera les différents niveaux d'estime de soi des élèves.*** Nous nous attendons à ce que les lycéen(ne)s développant un rapport au théâtre identitaire fort aient un soi émotionnel plus élevé. Les adolescent(e)s ayant un rapport au théâtre davantage épistémique auront un soi créatif plus élevé. Les élèves développant un rapport utilitaire au théâtre fort auront un soi scolaire plus élevé. Enfin, nous supposons que les lycéen(ne)s entretenant un rapport ludique au théâtre auront un soi social élevé.

3.2 Deuxième hypothèse opérationnelle : parcours théâtral, rapport au théâtre et rapport au savoir

Ho 2 : Le parcours théâtral et le rapport au théâtre des lycéen(ne) exerceront une influence significative sur le rapport au savoir.

Le théâtre, pratiqué en milieu scolaire, permettrait à l'élève de se sentir davantage impliqué dans le système scolaire, mais aussi de construire une représentation particulière des enseignants et des apprentissages. Les élèves participant à une activité théâtrale au lycée auront aussi un rapport au savoir différent selon le sens qu'ils accordent à cette activité.

- ***Le parcours théâtral influencera les types d'apprentissages privilégiés par les lycéens ainsi que la forme du rapport à l'apprendre qu'ils entretiennent.***
- ***Le rapport au savoir sera différent selon le sens et la valeur que l'élève attribue au théâtre (« rapport au théâtre ») :*** plus les lycéens pratiquant le théâtre au lycée auront un « rapport épistémique au théâtre », c'est-à-dire qu'ils considéreront le théâtre comme une activité créatrice à part entière, plus ils auront tendance à entretenir un rapport « épistémique » au savoir et à l'apprendre, les disciplines scolaires ne seront pas considérées comme des « étiquettes institutionnelles mais vraiment comme des corps de savoirs, et l'idée d'objet de savoir aura du sens » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, 150). Par ailleurs, les élèves accordant du sens et une valeur positive à la pratique du théâtre (rapport au théâtre fort), privilégieront davantage les activités artistiques et de loisirs comme types d'apprentissages importants pour eux.

3.3 Troisième hypothèse opérationnelle : interaction du parcours théâtral et du rapport au théâtre

Ho 3 : L'interaction entre le parcours théâtral et le rapport au théâtre aura une influence sur les niveaux d'estime de soi et sur le rapport au savoir (ces deux déterminants étant considérés de manière isolée).

Nous pensons que ces deux variables, chacune susceptibles d'influencer l'estime de soi et le rapport au savoir, auront un effet plus important sur ces variables à expliquer si elles sont considérées en interaction.

4 Technique de recueil de données

Nous avons construit un instrument qui comprend trente et une questions ouvertes ou fermées et six échelles, permettant de mesurer nos variables (cf. annexe 2, p.4).

Pour faciliter la passation, nous avons créé un document (brochure) de 12 pages. Les consignes pour remplir le questionnaire se trouvent en page de couverture.

- La première rubrique du questionnaire interroge l'élève sur *l'activité théâtrale* qu'il pratique (variable « parcours théâtral »). Quatre questions permettent en outre, d'appréhender « la projection de l'élève dans l'avenir et le regard de la famille vis-à-vis du théâtre » (variable invoquée): cela correspond à la satisfaction de pratiquer cette activité, au souhait de la poursuivre, à l'avis des parents sur ce souhait et à la présence ou non d'un artiste dans la famille de l'élève.
- La deuxième rubrique comprend deux échelles permettant de repérer *le sens et la valeur accordés à la pratique théâtrale* (« rapport au théâtre »). Elles permettent d'appréhender ce qui motive les lycéens à faire du théâtre ainsi que ce que cette pratique du théâtre au lycée leur apporte.
- La deuxième rubrique, intitulée « Ta façon d'être », correspond à *l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi* (ETES). Nous avons ajouté à cette échelle, la dimension du soi créatif (Barbot, 2005).
- La troisième rubrique est consacrée à la rédaction d'un *bilan de savoir*, avec pour consigne : « Depuis que tu es né(e), tu as appris plein de choses, chez toi, dans ton quartier, à l'école et ailleurs... Qu'as-tu appris et qu'est-ce qui est important pour toi dans tout ça ? ».
- La quatrième rubrique permet d'appréhender le *parcours scolaire* (Prêteur, Constans & Féchant, 2004) et le *rapport à l'apprendre* de l'élève (Capdevielle-Mougnibas, 2008).
- La dernière rubrique correspond à un *questionnaire socio biographique*.

Les réponses des sujets ont été codées de manière numérique afin de pouvoir les analyser. Celles relatives aux questions ouvertes ont été retranscrites et mises en forme pour une analyse lexicométrique à l'aide du logiciel Alceste (Reinert, 1993).

4.1 L'activité théâtrale : questionnaire construit pour cette étude

Dans ce questionnaire (cf. annexe 2, p.6), trois questions fermées concernent le parcours théâtral des lycéen(ne)s : elles interrogent l'adolescent(e) sur le cadre de pratique effectué (les sujets peuvent cocher plusieurs cases à la fois), sur le nombre d'années de pratique théâtrale et sur le fait de pratiquer ou non le théâtre à l'extérieur du lycée. Ces trois questions correspondent aux trois indicateurs de la variable « parcours théâtral ».

Six questions complémentaires ont aussi été insérées dans ce questionnaire mettant en avant la variable invoquée « *Projection dans l'avenir et représentations familiales à l'égard de la pratique théâtrale* ». Ces questions ont également pour objectif d'approfondir les résultats obtenus en laissant la liberté au sujet de s'exprimer (questions ouvertes) :

- Deux questions fermées suivies chacune d'une question ouverte, permettent de repérer la satisfaction des adolescents à pratiquer le théâtre au lycée mais aussi leur souhait de poursuivre cette activité au-delà du lycée (« *Est-ce que l'activité théâtre que tu pratiques au lycée te plaît ? Pourquoi ?* » ; « *Souhaites-tu poursuivre la pratique du théâtre après le lycée ? Pourquoi ?* »).
- Deux questions fermées correspondent à la représentation familiale des activités théâtrales (« *Est-ce que tes parents souhaitent te voir continuer dans ce domaine ?* » ; « *Y-a-t-il des artistes dans ta famille ? Si oui, que font-ils ?* »). Il nous semble en effet important de prendre en compte la conception familiale sur ce domaine pour mieux comprendre le rapport au théâtre adopté par les adolescents.
- Une dernière question traite de l'évaluation de la pratique théâtrale (« *Penses-tu que ce soit intéressant et utile d'être noté(e) en théâtre ? Pourquoi ?* »), question que nous utiliserons uniquement de manière descriptive dans cette étude.

4.2 Echelle du rapport au théâtre

S'appuyant sur les résultats annoncés par l'ANRAT (2006) interrogeant les lycéen(ne)s sur leur pratique du théâtre et montrant différentes représentations possibles du théâtre, ainsi que sur l'analyse d'entretiens semi-directifs exploratoires que nous avons effectués auprès d'adolescent(e)s (collégiens et lycéens) pratiquant le théâtre en milieu scolaire, nous avons élaboré deux échelles de type Lickert, pour mesurer le rapport au théâtre entretenu par les lycéens interrogés (cf. annexe2, p.7). La première interroge l'adolescent sur ce qui lui a donné envie de faire du théâtre (10 items), la seconde concerne la représentation de l'apport de la pratique théâtrale au lycée (19 items).

A la suite d'un pré-test auprès d'un échantillon de 43 lycéen(ne)s pratiquant le théâtre au lycée, qui visait à valider nos items et à vérifier la compréhension des questions, les différentes analyses de fiabilité nous ont amenée à modifier quelque peu l'échelle, ce qui a donné lieu à un post-test³⁵. Malgré ces précautions, nous avons dû supprimer certains items après la passation, les analyses de normalité et de fiabilité nous indiquant que certains items ne pouvaient être inclus dans nos analyses paramétriques.

Nous avons alors réduit nos deux échelles initiales pour n'en former plus qu'une afin qu'elle soit la plus fiable possible. Permettant d'appréhender le « rapport au théâtre », cette échelle de Lickert en 5 points est constituée de 22 items, à partir desquels on peut calculer quatre scores de rapport au théâtre (*voir tableau 2*).

Les items de cette échelle ont donc été regroupés en fonction de leur signification par rapport à quatre dimensions (rapport au théâtre identitaire/ rapport au théâtre épistémique/ rapport au théâtre utilitaire/ rapport au théâtre ludique). Nous avons opté pour nommer les dimensions de cette échelle de la même manière que les dimensions de l'échelle sur le rapport à l'apprendre (Capdevielle-Mougnibas, 2008) ainsi que les dimensions du rapport au savoir repérables à l'aide des bilans de savoirs (Charlot, Bautier & Rochex, 1992), autres instruments de notre enquête. Cela, dans l'objectif de pouvoir comparer les différents rapports (au théâtre et à l'apprendre) des adolescents entre eux.

Pour évaluer la variable « rapport au théâtre », quatre dimensions ont donc été prises en compte : le rapport identitaire au théâtre ; le rapport épistémique au théâtre ; le rapport utilitaire au théâtre et enfin, le rapport ludique au théâtre. Un score pondéré pouvant varier de 1 à 5 sera donc associé à chacune de ces dimensions.

4.2.1 Validation de l'échelle « Rapport au théâtre »

Dans l'objectif de vérifier la validité et la fiabilité de notre échelle portant sur le « rapport au théâtre », nous avons effectué des tests de normalité, une analyse en composantes principales (ACP) et enfin, des analyses de fiabilité.

Après avoir recodé les items négatifs, nous avons effectué les tests de normalité afin de vérifier que chaque item de l'échelle concernant le rapport au théâtre suive bien une loi normale (pour pouvoir ensuite réaliser des test statistiques paramétriques).

4 items ne suivent pas la loi normale, les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement étant inférieurs ou supérieurs à |1,5|. Il s'agit des items relevés dans le tableau suivant, correspondant principalement à l'explication du choix d'inscription dans une activité théâtrale au lycée.

³⁵ Le post-test a été effectué auprès de 15 lycéens de terminale faisant du théâtre au lycée sous forme d'atelier ou d'option de spécialité, et tous scolarisés dans le même lycée. La finalité étant ici simplement de contrôler la compréhension et la forme du questionnaire, nous n'avons pas effectué d'analyse statistique. Nous avons simplement réalisé des entretiens avec chacun de ces élèves afin de prendre connaissance de leurs remarques ou critiques éventuelles.

Tableau 1. Coefficients d'asymétrie et d'aplatissement des items ne suivant pas une loi normale

Items	Moy.	E.T.	Coef. d'asymétrie	Coef. d'aplatissement
8.2 « Manque d'intérêt »	1,49	1,00	2,405	5,228
8.6 « Incité par tes parents »	1,45	0,86	2,039	3,746
8.9 « N'a pas eu le choix »	1,09	0,52	6,441	42,182
9.2 « Permet d'aller voir des spectacles »	4,28	1,01	-1,461	1,502

Nous avons supprimé ces items avant d'effectuer les tests de fiabilité, afin de pouvoir valider notre échelle. Cependant, cela nous paraît intéressant de prendre en compte ces résultats. En effet, ces items correspondent principalement à un désintérêt vis-à-vis de l'activité théâtrale, à une motivation externe et faisaient partie d'une autre dimension alors intitulée « rapport externalisé au théâtre ». Or, au vu de ces coefficients, nous avons dû supprimer cette dimension qui ne semble pas discriminer notre population, ni la caractériser. Il semblerait effectivement que la plupart des adolescents interrogés ont choisi volontairement de faire du théâtre au lycée.

Analyse en Composantes Principales (ACP) et analyse de fiabilité (Alpha de Cronbach)

Deux échelles (questions n°8 et 9 du questionnaire final) figurent dans le questionnaire pour mesurer le rapport au théâtre de l'adolescent interrogé. Nous en avons réuni les items (cf. tableau 2) pour effectuer l'ACP, ce qui nous a permis d'obtenir les sous-dimensions détaillées dans le tableau suivant et de catégoriser chaque item (valide) à l'intérieur de chacune de ces sous-dimensions. Nous avons ensuite vérifié la fiabilité de chacune de ces dimensions et de l'ensemble de l'échelle en calculant les alphas de Cronbach³⁶. Nous présentons dans le tableau ci-dessous les résultats obtenus pour chaque dimension mesurée.

³⁶ Pour que l'homogénéité des variables soit vérifiée, l'alpha de Cronbach est acceptable s'il est compris entre .60 et .90.

Tableau 2. Echelle du rapport au théâtre : répartition des items dans chaque sous-dimension, suivant l'ACP après rotation varimax

	Variables	ACP	Alpha de cronbach
Rapport identitaire	8.5 Envie d'être plus à l'aise dans ton corps	.746	.82
	9.7. Vaincre la timidité	.769	
	9.9. Apprendre à gérer ses émotions	.526	
	9.16. Améliorer la confiance en soi	.727	
	9.17. S'exprimer plus facilement à l'oral	.730	
Rapport épistémique	8.3. Envie de découvrir cet univers	.695	.70
	8.4. Envie de voir des spectacles	.774	
	8.8. Déjà lu ou vu des pièces	.595	
	9.4. Acquérir une culture artistique	.515	
	9.10. Créer, inventer	.513	
Rapport utilitaire	9.1. Apprendre le métier	.545	.68
	9.3. Obtenir des points supplémentaires au bac	.578	
	9.5. Mémoriser plus facilement les leçons	.488	
	9.12. Etre reconnu	.573	
	9.11. Avoir de meilleurs résultats scolaires	.834	
	9.13. Se découvrir et mieux connaître les autres	.426	
	9.15. Apprendre à travailler en groupe	.694	
9.19. Acquérir une rigueur dans le travail	.433		
Rapport ludique	9.6. Sortir du quotidien	.597	.72
	9.8. Se libérer	.524	
	9.14. Oublier le cadre scolaire	.638	
	9.18. S'amuser avec les copains	.666	
Echelle globale	22items		.86

Au vu des coefficients calculés, les dimensions mesurées par notre échelle semblent valides. Nous avons par conséquent, effectué les analyses statistiques sur la base de ces sous-dimensions.

4.2.2 Elaboration des profils d'élèves en fonction de leur rapport au théâtre

Nous avons calculé des scores pour chaque dimension de l'échelle, scores qui vont nous permettre de repérer le rapport que l'élève entretient avec la pratique du théâtre en milieu scolaire.

Les items correspondant à chacune des dimensions du « rapport au théâtre » sont évalués sur une échelle en cinq points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Tous les items étant positifs, nous avons attribué 1 point à la modalité « pas du tout d'accord », 2 points à la deuxième modalité, 3 points à la troisième modalité, 4 points à la quatrième et 5 points à la modalité « tout à fait d'accord ». Nous avons ensuite calculé les scores pour chacune des dimensions. Le nombre d'items variant en fonction des sous-dimensions de notre échelle, nous avons calculé un score moyen pour chaque sous dimension afin de pouvoir effectuer des comparaisons. Nous obtenons donc 4 scores moyens de « rapport au théâtre » (épistémique, identitaire, utilitaire, ludique), allant de 1 à 5.

Pour effectuer les analyses de variance multivariées, nous avons dichotomisé ces quatre scores moyens à la médiane. Nous obtenons alors deux modalités du rapport au théâtre pour chaque dimension : faible « rapport au théâtre », *versus* fort « rapport au théâtre » associés à chaque type de rapport au théâtre distingué.

4.3 Estime de soi : instrument de recueil

Afin d'appréhender les niveaux d'estime de soi des élèves pour chaque dimension qui la constitue mais aussi de façon globale, nous avons utilisé une version révisée de l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES), pour adolescent(e)s (cf. annexe2, p.8).

4.3.1 Présentation de l'instrument

Nous avons choisi d'utiliser l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES) créée par Oubrayrie, de Leonardis et Safont (1994). Ces auteurs définissent cinq sous-dimensions de l'estime de soi : le soi émotionnel, le soi social, le soi scolaire, le soi physique et le soi futur. Chacune de ces cinq dimensions est représentée par cinq sous-échelles de l'ETES, contenant chacune 12 items. L'échelle comprend donc au total 60 affirmations, auxquelles le sujet doit répondre par oui ou par non, ce qui permet d'obtenir un score d'estime de soi global sur 60 et cinq scores partiels sur 12. « Ces scores sont des indices de la conception plus ou moins positive que le sujet a de lui-même suivant qu'il déclare posséder des attributs socialement valorisés ou dévalorisés et suivant la perception qu'il a de sa compétence. Ils sont donc des indices de la valorisation ou de la dévalorisation de l'image du sujet » (*op.cit.*, 312).

4.3.2 Modifications apportées à l'échelle initiale

Initialement, les modalités de réponse aux items étaient dichotomiques. Dans l'objectif de laisser davantage de liberté aux sujets pour répondre aux affirmations et à obtenir des résultats plus précis, nous avons proposé aux élèves de répondre sur une échelle en 5 points, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

Par ailleurs, nous avons ajouté une cinquième sous-dimension intitulée le « soi créatif » (Barbot & Strayer, 2004), qui comprend 8 items et qui a pour objet de mesurer la perception que l'adolescent a de ses compétences en matière artistique et créative. Etant donné notre hypothèse de recherche, il nous a semblé intéressant d'analyser si cette sous-dimension de l'estime de soi pouvait être influencée par le parcours théâtral ainsi que par le sens et la valeur attribués à cet art. Il sera enfin, intéressant de comparer les scores obtenus dans ce domaine par rapport aux autres scores de l'ETES.

4.3.3 Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES) : validation et démarche d'analyse

Après avoir évalué l'homogénéité des réponses des lycéens à cette échelle, nous avons effectué une ACP dans l'objectif de supprimer certains items susceptibles de la faire varier. Nous avons alors effectué des modifications sur la dimension du soi social, modifications qui impliqueront de prendre en compte dans l'analyse statistique la suppression d'items, pour calculer les scores. Il en va de même pour le soi physique, dimension pour laquelle nous avons pris la décision de supprimer certains items afin d'obtenir un coefficient de cohérence interne plus élevé.

Tableau 3. Coefficient de cohérence interne Alpha de Cronbach pour chaque dimension de l'estime de soi révisée

Dimensions de l'estime de soi	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
Soi émotionnel	.77	12
Soi social	.62	7
Soi scolaire	.72	12
Soi physique	.79	7
Soi créatif	.63	8
Soi global	.83	46

D'après la construction de notre échelle, contenant à présent 46 items, nous obtenons un score d'estime de soi global sur 230, deux scores partiels sur 60 (soi émotionnel et scolaire), deux scores (soi physique et social) sur 35 et un score de soi créatif sur 40. Chacun des scores a été pondéré et varie finalement de 1 à 5.

En ce qui concerne l'ETES, un recodage des données est nécessaire dans le but d'étudier uniquement des items positifs. L'obtention des scores se réalise par le regroupement de chaque item entre eux dans chaque dimension de l'estime de soi. Nous analyserons nos résultats grâce aux scores obtenus et, en faisant une analyse de variance (MANOVA) dans l'objectif de voir l'impact de notre variable explicative sur les résultats obtenus (scores des sujets pour chaque dimension de l'ETES).

4.4 Rapport au savoir : le bilan de savoir

La technique du Bilan de savoir a été élaborée par Charlot, Bautier et Rochex (1992). Les bilans de savoir ont pour objectif de comprendre la façon dont les élèves conçoivent le savoir et l'école. Il s'agit de répondre sous forme de texte écrit à la consigne suivante : « *J'ai ...ans. J'ai appris des choses chez moi, dans la cité, à l'école, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ?* » (Op.cit., 36).

Les bilans de savoir permettent de rendre compte, à travers des analyses qualitatives et quantitatives, de la façon dont les élèves se représentent les apprentissages, ce qui est le plus important à leurs yeux mais aussi permettent l'accès au rapport au langage. « La pratique langagière adoptée, en effet, ne dépend pas seulement de la nature de l'apprentissage mais aussi du sens et de la valeur que l'élève lui attribue » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, 136). Cette technique de recueil de données permet une analyse très riche des représentations que les élèves se font de l'école et de leur intérêt pour le domaine scolaire. « Ce bilan n'a pas pour objectif de dresser l'inventaire de tout ce que les élèves savent mais de repérer ce qu'ils jugent important d'évoquer lorsqu'on leur demande de faire un bilan de savoir » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992, 36). À partir des bilans de savoir effectués par des collégiens, les auteurs ont constaté l'hétérogénéité de leurs réponses. « Tout se passe comme si la consigne faisait l'objet d'une réappropriation par l'élève, des consignes semblables pouvant engendrer

des bilans fort différents. Cette réappropriation est intéressante car elle témoigne de rapports différents au savoir, à l'école et peut-être, à la situation de rédaction d'un bilan de savoir » (*op.cit.* 37).

Pour notre étude, nous reprendrons cette consigne en la modifiant quelque peu, pour qu'elle reste sous forme d'une seule question adressée à l'adolescent :

« *Depuis que tu es né(e), tu as appris plein de choses, chez toi, dans ton quartier, à l'école et ailleurs... Qu'as-tu appris et qu'est ce qui est important pour toi dans tout ça ?* »

Nous avons laissé une feuille recto-verso pour permettre des réponses plus ou moins longues de la part des lycéens (cf. annexe 2, p.11). Le recto de la feuille contient des lignes pour faciliter l'espace de réponse.

Contrairement à Charlot, Bautier et Rochex (1992), nous n'avons pas effectué d'entretiens complémentaires en relation directe avec les bilans de savoir. S'agissant davantage d'une recherche extensive, nous ne pouvions pas envisager de nous entretenir avec chaque élève.

4.5 Rapport à l'apprendre : échelle sur les mobiles d'apprendre

Nous avons utilisé le questionnaire de Capdevielle-Mougnibas (2008), permettant d'appréhender différents mobiles d'apprendre (cf. annexe 2, p.14). Ce questionnaire est composé d'une échelle comprenant les questions « *Pour toi, apprendre c'est* » (question n°7) et « *De façon générale, tu apprends pour* » (question n°8) :

- 7 items relevant du rapport identitaire à l'apprendre,
- 8 items faisant référence au rapport utilitaire à l'apprendre,
- la dimension du rapport épistémique comprenant 8 items,
- et enfin, une dimension correspondant au rapport externalisé regroupe 4 items.

Pour chaque item, les lycéen(ne)s devaient se positionner sur une échelle de Likert en cinq points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Nous avons calculé un score moyen allant de 1 à 5, pour chaque dimension du rapport à l'apprendre (rapport épistémique/ rapport utilitaire / rapport identitaire / rapport externalisé / rapport autonome à l'écrit / rapport impliquant un autrui).

Afin de tester l'homogénéité des variables mesurées par le questionnaire, nous avons analysé les alphas de Cronbach de chaque échelle et de chaque dimension du rapport à l'apprendre. Nous présentons dans le tableau 4 les résultats obtenus pour chaque dimension mesurée.

Tableau 4. Coefficient de cohérence interne Alpha de Cronbach relatif aux 4 dimensions du rapport à l'apprendre

Variables	Alpha de Cronbach	Nbre items
Rapport identitaire	.77	7
Rapport utilitaire	.75	8
Rapport épistémique	.67	8
Rapport externalisé	.51	4

La fiabilité des trois dimensions « rapport identitaire », « rapport utilitaire » et « rapport épistémique » est vérifiée (Alpha de Cronbach $>.60$). La dimension concernant le rapport externalisé à l'apprendre n'est pas valide ($<.60$). La révision de la structure entière de l'échelle à l'aide notamment d'une ACP ne nous a pas permis d'en améliorer la validation. Pour obtenir une cohérence interne adaptée, il aurait été souhaitable d'ajouter des items concernant cette dimension. Nous avons toutefois choisi de conserver cette dimension, le rapport externalisé à l'apprendre étant selon nous un indicateur important, étant donné qu'il permet de repérer la démobilisation scolaire des lycéens.

4.6 Parcours scolaire

Le parcours scolaire des lycéens est appréhendé à partir du questionnaire « *Les jeunes, l'école et leur avenir...* » (Prêteur, Constans & Féchant, 2004). Il s'agit de mettre en avant la représentation que les élèves ont de leur parcours scolaire et de repérer leur niveau scolaire (cf. annexe 2, 13).

- Quatre questions permettent de définir **la représentation du parcours scolaire** en prenant en compte la représentation des résultats scolaires à l'école primaire, au collège, puis au lycée ; le redoublement de l'élève et le saut de classes ; le point de vue des parents concernant les résultats obtenus au lycée.
- Deux questions renvoient aux **résultats scolaires** : moyenne générale de l'année scolaire en cours et notes obtenues au Baccalauréat de français.
- Quatre questions sont associées à l'**orientation et au projet** : la satisfaction vis-à-vis de l'orientation actuelle ; l'orientation envisagée pour l'année suivante ; la poursuite d'études souhaitée ; le métier envisagé.

4.7 Caractéristiques socio-biographiques

Le questionnaire se termine par des questions d'ordre socio-biographiques, renseignant sur l'âge, le sexe, la spécialité de la classe, les options obligatoires choisies, le choix d'options facultatives, la pratique d'activités extra-scolaires, le statut du lycéen au lycée (interne/externe/ demi pensionnaire), la catégorie socio culturelle des parents et la composition de la fratrie de l'adolescent interrogé (cf.annexe 2, p.16).

5 Protocole de recueil de données

5.1 Accès à la population

Nous avons contacté 34 lycées d'enseignement général proposant la pratique du théâtre aux élèves de Terminale, dans les régions du Grand Sud. Après présentation de notre recherche (par téléphone, courrier et rendez-vous), nous avons obtenu l'autorisation des chefs d'établissements et enseignants (annexe 1, p.3) de 26 lycées pour réaliser notre étude auprès de leurs élèves.

5.2 Présentation des établissements

Les 26 établissements au sein desquels nous avons recueilli nos données sont situés dans quatre régions du Sud de la France (cf. annexe 4, p.25). La distribution des questionnaires a été à peu près équitable dans 3 des 4 régions. 31,25% des questionnaires retournés proviennent de l'académie de Toulouse (Région Midi-Pyrénées), 28,40% de l'académie de Bordeaux (région Aquitaine), 13% de l'académie de Limoges (Limousin) et 27,27% des questionnaires ont été recueillis dans l'académie de Montpellier (Languedoc-Roussillon).

Nous avons rencontré de grandes difficultés pour réunir suffisamment de sujets inscrits dans les trois cadres scolaires différents de pratique théâtrale (soit, option de spécialité, option facultative ou atelier). En effet, très peu de lycées proposent les trois cadres de pratique aux élèves et ce, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'élèves de Terminale (leur emploi du temps étant déjà bien chargé).

Parmi les lycées au sein desquels nous avons effectué notre étude, 11 dispensent l'option de spécialité théâtre uniquement pour les élèves inscrits en série Littéraire, 10 offrent uniquement l'option facultative théâtre (disponible pour tous les élèves, toutes séries et années confondues) et 5 seulement proposent aux élèves de Terminale l'accès à un atelier théâtre (accessibles à tous les élèves volontaires du lycée).

Nous avons pu remarquer que tous les chefs d'établissements rencontrés ainsi que les enseignants perçoivent un intérêt certain pour les activités artistiques, ce qui explique leur volonté d'offrir cet enseignement à leurs élèves. Par ailleurs, nombreux sont les enseignants qui nous ont autorisée à assister à plusieurs de leurs cours de théâtre, ce qui nous a permis d'observer le fonctionnement de ces enseignements et les comportements des adolescents au cours de la pratique théâtrale.

5.3 Procédure

La passation a eu lieu pour tous les établissements à la même période, soit entre avril et mai 2007 (fin d'année scolaire pour les élèves de Terminale qui ont l'épreuve du baccalauréat ensuite). Nous avons choisi d'interroger les lycéens en fin d'année scolaire, parce qu'ils auront eu le temps de prendre connaissance de la pratique théâtrale durant toute l'année et pourront donc prendre un peu plus de recul par rapport à cette activité.

Après obtention des accords des directeurs d'établissements et des enseignants, nous nous sommes déplacées dans chaque établissement pour présenter aux élèves l'objectif de la recherche. Suite à l'obtention des autorisations des parents d'élèves et élèves concernés, nous avons distribué personnellement aux 300 lycéens de Terminale volontaires notre « brochure » (questionnaires), en fin d'heure de cours de théâtre. Les élèves avaient pour principale consigne de ne pas répondre au questionnaire pendant les cours. En effet, en accord avec les enseignants et lycéens, nous avons pensé qu'ils prendraient davantage le temps de répondre au questionnaire s'ils pouvaient le remplir chez eux et qu'ils se sentiraient plus libres d'y répondre comme ils le souhaitent. Il était convenu que nous venions récupérer nous-même les questionnaires remplis par les élèves. Leur laissant une semaine pour répondre au questionnaire, nous avons alors récupéré chaque brochure remise en main propre par chacun des élèves. Ainsi, les questionnaires n'ont pas transité par les enseignants, ce qui évite quelques biais dans les réponses des lycéens (désirabilité sociale, etc.).

Dans un souci d'éthique de la recherche, les élèves interrogés ont bien entendu été volontaires (les élèves ont tous reçu une lettre d'information concernant les objectifs de cette recherche et devaient retourner un coupon-réponse pour donner leur accord). Leurs réponses ont été maintenues anonymes et confidentielles.

6 *Caractéristiques générales de l'échantillon*

Parmi les 300 questionnaires distribués, 200 (66,6%) nous ont été retournés, ce qui est un pourcentage assez important et montre l'intérêt des élèves interrogés pour le thème de notre étude³⁷. Sur les 200 questionnaires remplis par les lycéens, nous en avons retenus et analysés 176 (après suppression de ceux qui étaient incomplets).

L'échantillon sur lequel s'appuie notre étude est donc constitué de **176 lycéens des deux sexes, pratiquant tous le théâtre au lycée et inscrits en Terminale** dans différents établissements publics d'enseignement général tous situés dans la région du Grand Sud (Midi Pyrénées ; Aquitaine ; Limousin ; Languedoc Roussillon).

Dans le tableau 5, nous avons recensé les effectifs de notre échantillon en fonction du sexe, de la catégorie socioculturelle des parents et de la série dans laquelle est inscrit le lycéen.

³⁷ Cf. annexe 3 présentant la répartition de l'échantillon en fonction de chaque question posée dans le questionnaire.

Tableau 5. Effectifs de la population observée en fonction du sexe, de la catégorie socio culturelle des parents et de la série fréquentée au lycée.

		Effectifs	%
Genre	Filles	143	81,3
	Garçons	33	18,8
CSP parents	Très Favorisé	58	33
	Favorisé	45	25,6
	Populaire	32	18,2
	Intermédiaire	25	14,2
	Non Renseigné	16	9,1
Série	Littéraire (L)	131	74,4
	Scientifique (S)	23	13,1
	Economique et Social (Es)	22	12,5
Total		176	100%

Parmi les 176 adolescents qui ont participé à cette étude, une très grande majorité d'élèves pratiquant le théâtre sont des filles (81,25%). D'après une étude entreprise par l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT, 2006) sur les enseignements du théâtre au lycée en France, 80% des élèves inscrits en option de spécialité ou facultative « théâtre » sont des filles. Aussi, concernant la variable « sexe », notre échantillon semble représentatif de la population française d'élèves inscrits dans un enseignement de théâtre au lycée.

Pour chaque cadre de pratique, nous retrouvons à peu près le même nombre de garçons et de filles, ce qui signifie que notre échantillon est équilibré concernant le sexe au niveau de chaque cadre considéré.

Les lycéens inscrits en série Littéraire sont les plus nombreux (74,4%) : l'option de spécialité théâtre est effectivement proposée uniquement aux élèves ayant choisi la série Littéraire. Par ailleurs, il s'agit d'une série qui dispense des disciplines en lien avec le domaine artistique, qui permet davantage l'ouverture à la culture artistique. 12,5% des adolescents interrogés sont inscrits en série ES et 13,1% en série S.

Nous avons distingué quatre catégories socio culturelles : « populaire » (18,2%) ; « intermédiaire » (14,2%) ; « favorisée » (25,6%) et « très favorisée » (33%). Les lycéens interrogés sont donc majoritairement issus de milieux favorisé et très favorisé.

Parmi les élèves interrogés, seulement 17 d'entre eux n'ont pas de frères et sœurs, la majorité des fratries étant composée de 2 à 3 enfants (67%).

Dans notre échantillon, deux groupes se distinguent fortement par rapport à la présence d'un artiste dans la famille de l'adolescent : 50% ont au moins un artiste dans leur famille et 50 % n'en ont aucun. Il sera nécessaire de vérifier si la présence ou non d'un artiste dans la famille a une influence sur le rapport au théâtre entretenu par les adolescents. L'implication de la famille dans une activité artistique peut en effet expliquer l'implication du lycéen dans l'apprentissage du théâtre.

Enfin, 63,6% des sujets que nous avons rencontrés pratiquent une activité extrascolaire. Nous avons référencé ces différents types de loisirs dans le tableau 6.

Tableau 6. Effectifs de la population observée en fonction des activités extrascolaires pratiquées

Activités extrascolaires	Effectifs		TOTAL
	Filles	Garçons	
Activités artistiques (Danse, théâtre, musique, dessin, chorale, cirque, photo)	52 36,4%	7 21,2%	59 33,5%
Sports	23 16,1%	11 33,3%	34 19,3%
Activités multiples	13 9%	6 18,2%	19 10,8%
Aucune activité	55 38,5%	9 27,3%	64 36,4%
TOTAL	143 100%	33 100%	176 100%

Nombreux sont les élèves qui complètent la pratique du théâtre à l'école par une autre activité artistique (52,7% ; majorité de filles). Cela sera à prendre en compte dans l'analyse de nos données, car les représentations des adolescents concernant l'art doivent être en partie aussi influencées par la pratique d'une activité créatrice extrascolaire, et ce d'autant plus qu'à l'extérieur de l'école, ces pratiques sont dirigées et organisées d'une toute autre manière (pas d'intérêt scolaire ; davantage de financements ; objectifs et publics différents, etc.).

7 Récapitulatif des variables et de leurs indicateurs

Variables	Indicateurs	Outils de recueil utilisés	
Explicatives	Parcours théâtral	- Cadre de pratique : Intense/option de spécialité/option facultative/atelier - Nombre d'années de pratique : expérimentés / débutants - Pratique complémentaire à l'extérieur du lycée	Questionnaire construit pour cette étude
	Rapport au théâtre	- épistémique - identitaire - utilitaire - ludique	Questionnaire construit pour cette étude
À expliquer	Estime de soi	- soi scolaire, - soi social, - soi émotionnel, - soi physique, - soi créatif, - soi global	ETES révisée pour adolescents
	Rapport au savoir	Types d'apprentissages privilégiés : - Apprentissages de la vie quotidienne - Apprentissages intellectuels et scolaires - Apprentissages idéologiques - Expressions tautologiques - Apprentissages relationnels et affectifs - Apprentissages liés au développement personnel - Apprentissages professionnels Formes de rapport à l'apprendre : - rapport épistémique - rapport identitaire - rapport utilitaire - rapport externalisé	Bilans de savoir Echelle sur le rapport à l'apprendre
Invoquées	Sexe	Filles/garçons	
	Catégorie socioculturelle	Populaire/ Intermédiaire/ favorisé / très favorisé	- Questionnaire de Prêteur, Constans & Féchant (2004)
	Parcours et niveau scolaire	Représentation des résultats scolaires obtenus ; Orientation et projets ; Moyenne générale ; Moyenne des résultats du baccalauréat de français ; Redoublement ; Série du baccalauréat.	- Questionnaire socio-biographique
	Activités extra scolaires	Aucune/sportives/artistiques/plusieurs activités	
	Projection dans l'avenir et représentations familiales à l'égard du théâtre	Satisfaction de la pratique théâtrale et souhait de poursuivre cette pratique ; représentations des parents sur cette pratique ; présence d'un artiste dans la famille	Questionnaire construit pour cette étude

Chapitre VI Parcours scolaire, théâtral et Rapport au théâtre

L'objectif de ce premier chapitre de résultats est de décrire les caractéristiques de notre échantillon concernant le parcours scolaire des lycéens, leur parcours théâtral, leur projection dans l'avenir et les représentations de la famille à l'égard de la pratique théâtrale, et concernant leur rapport au théâtre. Enfin, nous examinerons les relations entre le parcours théâtral des élèves et leur rapport au théâtre. Nous avons effectué nos analyses à l'aide du logiciel SPSS.14.

Tableau 7. Récapitulatif des variables considérées dans ce chapitre

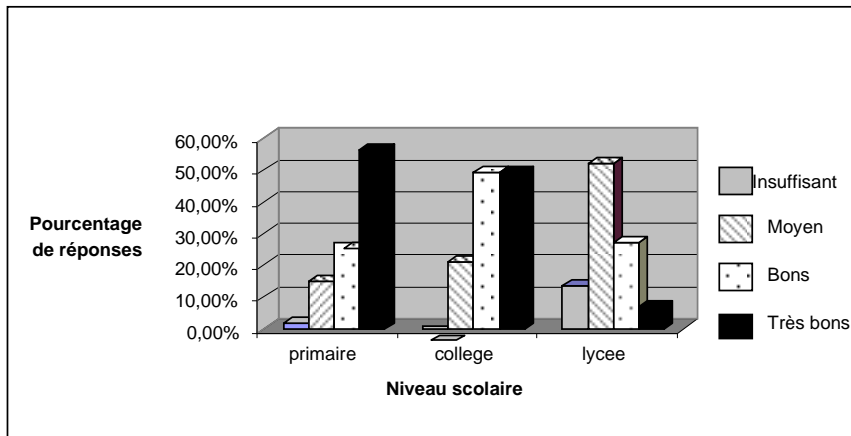
Variables	Indicateurs	
Explicatives	Parcours théâtral	- Cadre de pratique : Intense/option de spécialité/option facultative/atelier - Expérimenté/débutant : nombre d'années de pratique ; - Pratique complémentaire à l'extérieur du lycée
	Rapport au théâtre	- épistémique - identitaire - utilitaire - ludique
Variables invoquées	Projection dans l'avenir et représentations familiales à l'égard du théâtre	Satisfaction de la pratique théâtrale et souhait de poursuivre cette pratique ; représentations des parents sur cette pratique ; présence d'un artiste dans la famille
	Parcours et niveau scolaire	Représentation des résultats scolaires obtenus ; orientation et projets ; Moyenne générale ; Moyenne des résultats du baccalauréat de français ; redoublement ; série du baccalauréat.

1 *Quelles sont les caractéristiques du parcours scolaires des adolescents pratiquant le théâtre ?*

Les adolescents rencontrés sont en majorité demi-pensionnaire au lycée (59,7%), 23% sont internes et seulement 17,6% sont externes. Pour beaucoup d'entre eux, le lycée est donc un lieu où ils passent une grande partie de la journée, voire de la semaine, et où peuvent alors se créer des liens de toutes parts.

1.1 Représentation des résultats scolaires

Figure 1 Représentation des résultats scolaires depuis l'école primaire chez les lycéens interrogés



Plus on avance dans la scolarité, moins les élèves ont tendance à se représenter leurs résultats scolaires comme étant très bons (voir figure 1). On constate une relative similitude entre l'école primaire et le collège, mais au lycée une inversion de tendance s'opère. En effet, 56,3% des élèves déclarent avoir eu de très bons résultats à l'école primaire, tandis qu'au lycée, il n'y a plus que 6,8% des adolescents qui pensent avoir de très bons résultats.

1.2 Résultats scolaires obtenus en Terminale et au Baccalauréat de Français

Tableau 8. Effectifs en fonction de la moyenne obtenue en Terminale.

Moyenne obtenue	Effectif	%	M	ET	Min	Max
[0 ; 9]	30	17%				
[10 ; 12]	99	56,3%	11,14	1,83	8	16
[13 ; 20]	47	26,7%				
Total	176	100%				

83% des adolescents déclarent avoir une moyenne générale supérieure à 10/20 (voir tableau 8). Parmi eux, plus de la moitié affirment avoir une moyenne générale (de l'année en cours) comprise entre 10 et 12 sur 20 (56,3%).

Concernant la moyenne des deux notes obtenues au baccalauréat de français (oral et écrit), 64% des élèves interrogés ont eu une moyenne supérieure à 10/20 (voir tableau 9).

Tableau 9. Notes obtenues au baccalauréat français oral et écrit

	Note obtenue	Effectif	%
Oral	[0 ; 9]	38	21,6%
	[10 ; 11]	45	25,6%
	[12 ; 13]	35	20%
	[14 ; 18]	58	33%
Ecrit	[0 ; 9]	84	47,7%
	[10 ; 11]	39	22,15%
	[12 ; 13]	25	14,2%
	[14 ; 18]	28	16%
Total	Total	176	100%

Plus des trois quart des adolescents (78,4%) signalent avoir obtenu une note supérieure à la moyenne à l'examen oral au baccalauréat de français (voir tableau 9). Cependant, malgré le fait que ces élèves soient en série littéraire et malgré les apprentissages que sont sensés permettre les activités théâtrales, nous observons que 47,7% des lycéens interrogés disent avoir obtenu une note inférieure à la moyenne lors de l'épreuve écrite au baccalauréat de français.

1.3 Redoublements et sauts de classes

Seulement 8 élèves de notre échantillon ont sauté une classe durant leur scolarité (6 en maternelle et 2 le CE2).

27,8% des sujets de notre population ont redoublé durant leur parcours scolaire (voir tableau 10).

Tableau 10. Effectifs d'adolescents ayant redoublé en fonction du niveau de scolarité.

Niveau de redoublement	Effectif	%
Ecole primaire	3	6,12%
Collège	13	26,5%
Lycée	27	55,1%
Deux classes redoublées	6	12,2%
Total	49	100%

Parmi eux, 3 ont redoublé à l'école primaire ; 13 au niveau du collège et 27 au lycée, ce qui montre encore que le lycée semble être le niveau entraînant le plus de difficultés concernant la réussite des élèves.

Tableau 11. Réponses associées aux raisons données du redoublement

Raisons du redoublement	Effectif	%
Résultats insuffisants	19	38,7%
Manque de travail	9	18,4%
Pour se réorienter	8	16,3%
Problèmes de santé	4	8,2%
Problèmes familiaux	4	8,2%
Pour obtenir de meilleurs résultats	3	6,1%
Problèmes de comportement	2	4,1%
Total	49	100%

Parmi les élèves qui ont redoublé, 38,7% l'expliquent principalement par le fait d'avoir eu des résultats insuffisants (voir tableau 11). Par ailleurs, 18,4% des élèves ayant redoublé l'expliquent par un manque de travail de leur part.

1.4 Sont-ils satisfaits de leur orientation actuelle ?

88% des adolescents interrogés annoncent être satisfaits de leur orientation actuelle. Nous avons recensé dans le tableau 12 les raisons de leur satisfaction³⁸.

Tableau 12. Raisons données par les adolescents sur leur (in)satisfaction concernant leur orientation actuelle.

Thèmes explicatifs donnés par les adolescents		Effectif de réponses	%
Satisfaits	Disciplines et série intéressante	49	29,16
	Choix personnel	30	17,85
	Correspond à la personnalité de l'adolescent	18	10,71
	Formation utile pour l'orientation future	16	9,52
	Apport de culture générale	15	8,92
	Parce qu'il y a l'apprentissage du théâtre	8	4,76
	Epanouissement	8	4,76
	Résultats satisfaisants	3	1,78
Insatisfaits	Déception concernant le choix effectué	12	7,14
	N'arrive pas à se décider concernant l'orientation future	4	2,38
	Ne correspond pas à l'orientation future souhaitée	3	1,78
	Choix par défaut	2	1,19

La majorité des arguments expriment le plaisir pris avec les enseignements dispensés (« *J'aime lire, écrire, les langues, le théâtre et suis donc bien en filière littéraire* », sujet 97 ; « *Parce qu'en série Littéraire j'étudie des sujets qui me plaisent, je ne me force pas !* », sujet 19). La satisfaction est liée au fait qu'il s'agit d'un choix personnel (« *Car c'est mes choix et personne ne m'a rien imposé* », sujet 74), qui correspond à leur personnalité (« *C'est celle qui correspond le plus à mes envies et mes moyens, mes capacités* », sujet 132). 15 élèves affirment être satisfaits de l'apport culturel que leur permet la série choisie : « *Car la section littéraire est celle qui apporte le plus de culture* » (sujet 53). Enfin, certains évoquent l'importance du théâtre pour expliquer leur satisfaction concernant leur orientation actuelle (« *Grâce au théâtre, je ne regrette pas mon choix d'orientation* », sujet 12). Très peu (3) disent être satisfaits parce qu'ils ont de bons résultats.

La plupart des élèves non satisfaits de leur orientation actuelle l'expliquent par le sentiment d'être déçus par leur choix (« *Je viens de découvrir avec 9h de maths par semaine que j'aimais pas les maths* », sujet 23 ; « *Trop de lettres, il me manque de la science pour revenir à une vie rationnelle* », sujet 66). Seulement deux adolescents disent avoir fait un choix par défaut, ce qui explique d'après eux leur insatisfaction concernant leur orientation actuelle (« *Je n'ai pas eu le choix* », sujet 81).

³⁸ 9 élèves n'ont pas renseigné cette question ouverte

1.5 Quelle orientation souhaitent-ils après le Baccalauréat ?

Tableau 13. Choix d'orientation pour l'année suivant le baccalauréat.

Orientation souhaitée	Effectifs de réponse	%
Universités	81	46,02
Théâtre / domaine artistique	36	20,45
Ecoles	34	19,31
Autres	17	9,65
Ne sait pas	8	4,54
Total	176	

20,45% des adolescents interrogés prévoient de continuer leur orientation en théâtre, tandis que 46% envisagent d'aller à l'université l'année suivant l'obtention de leur Baccalauréat (dont 34% en Lettres). Seulement 8 lycéens ne savent pas encore vers quoi s'orienter (voir tableau 13).

1.5.1 Quel niveau d'études envisagent-ils ?

Tableau 14. Niveau d'études envisagé

Niveau d'études souhaité	Effectif	%
Aurait déjà quitté l'école	6	3,4
Bac	7	4
Bac+2	23	13,1
Bac+3	56	31,8
> Bac+3	84	47,7

Près de la moitié des adolescents interrogés (47,7%) envisagent de continuer leurs études au-delà d'une licence (voir tableau 14). Seulement 7,4% ne souhaitent pas s'engager dans des études après l'obtention de leur baccalauréat, dont 3,4% déclarent avoir pensé à quitter l'école bien avant le Baccalauréat.

1.5.2 Quels métiers souhaitent-ils exercer ?

Tableau 15. Domaines professionnels choisis par les adolescents interrogés

Métier futur envisagé	Effectif	%
Domaine artistique	45	25,5
Education (éducateur, enseignant, professeur)	42	23,8
Ne sait pas	30	17
Domaine de la défense (armée, police, droit)	22	12,5
Domaine médico-social	10	5,7
Domaine de l'immobilier	7	4
Domaine économique	7	4
Domaine littéraire (écrivain, interprète, bibliothécaire)	7	4
Recherche (ingénieur)	5	2,8
Métier manuel	1	0,56
Total	176	100

Tandis que 17% des sujets n'ont pas encore défini leur futur métier, 25,5% affirment vouloir exercer un métier artistique (voir tableau 15). Les métiers de l'éducation sont aussi très prisés (23,8%), suivis de loin par les métiers relatifs à la défense (12,5% souhaitent travailler dans le droit, l'armée ou la police). Le choix de ces deux derniers domaines est assez représentatif des souhaits de la population adolescente française actuellement. En revanche, notre échantillon est spécifique quant à la volonté d'opter pour un métier artistique : ce domaine faisant encore de nos jours l'objet de représentations négatives (peu de débouchés, difficulté d'avoir un salaire fixe, etc.), les sujets interrogés semblent tout de même ici être déterminés à exercer une activité professionnelle dans le milieu des arts. Cela s'explique notamment par le fait que la plupart soient inscrits en série Littéraire mais aussi parce qu'il s'agit d'adolescents qui ont suivi des enseignements artistiques pendant leur parcours scolaire, enseignements qui les ont apparemment suffisamment intéressés pour qu'ils souhaitent s'engager dans une profession artistique.

2 *Parcours théâtral : de quelle manière les adolescents interrogés pratiquent-ils le théâtre ?*

Le parcours théâtral peut être défini en fonction du cadre scolaire dans lequel est réalisée l'activité, du nombre d'années de pratique mais aussi par le fait d'être inscrit (ou non) dans une activité théâtrale à l'extérieur du lycée (pratique venant alors compléter celle effectuée en établissement scolaire).

2.1 Cadre scolaire de pratique théâtrale

Concernant la variable « cadre de pratique théâtrale », rappelons que nous avons constitué 4 groupes d'élèves en distinguant leur pratique en fonction de sa finalité.

Tableau 16. *Effectifs en fonction du cadre scolaire de pratique théâtrale*

Cadre scolaire de pratique théâtrale	Effectif	%
Option de spécialité seule	63	35,8%
Option facultative seule	57	32,4%
Plusieurs cadres	43	24,4%
Atelier seul	13	7,4%
Total	176	100%

43 lycéens ont choisi de multiplier les formes de pratique en s'inscrivant dans deux, voire trois cadres de pratique théâtrale différents (voir tableau 16) : ils optimisent ici leur pratique qui devient alors intensive étant donné le nombre d'heures que cela implique en plus de leur emploi du temps de lycéens. 63 sont inscrits uniquement en option de spécialité théâtre, réservée aux élèves de série Littéraire avec un fort coefficient pour l'épreuve du Baccalauréat. 57 font du théâtre uniquement en option facultative, option choisie en général pour le plaisir de découvrir une activité particulière mais qui a aussi pour finalité une évaluation au Baccalauréat (la note permettant quelquefois d'obtenir des

points supplémentaires), tandis que 13 lycéens de notre échantillon pratiquent seulement le théâtre au lycée dans un atelier, c'est-à-dire hors temps scolaire.

Aussi, les groupes « option de spécialité », « option facultative » et « pratique intensive » nous paraissent suffisamment homogènes pour être comparés. En revanche, seulement 7,4% des lycéens interrogés font du théâtre dans le seul cadre d'un atelier ; ce résultat est représentatif du nombre réduit d'ateliers de pratique théâtrale proposés en lycée. En outre, peu d'élèves inscrits de Terminale Générale choisissent de s'investir dans un atelier hors temps scolaire, en raison d'un emploi du temps chargé. Ce groupe nous semble cependant intéressant à conserver puisqu'il s'agit d'un cadre bien particulier et différent des trois autres : en effet, ici, le théâtre est pratiqué uniquement en tant que loisir, sans évaluation, ni obligation de suivre un programme précis. Nous pouvons alors supposer que les adolescents ayant choisi ce cadre n'ont ni les mêmes représentations ni les mêmes investissements que ceux des trois autres groupes.

2.2 Années de pratique théâtrale

Notre échantillon se divise en deux groupes de sujets concernant le nombre d'années de pratique théâtrale effectuée : 46,6% des adolescents interrogés pratiquent le théâtre depuis 3 ans ou moins, ils sont donc considérés comme débutants. 53,4% sont davantage expérimentés puisqu'ils le pratiquent depuis plus de 3 ans et ont donc commencé soit à l'école primaire, soit au collège.

2.3 Pratique théâtrale à l'extérieur du lycée

18,7% des lycéens pratiquent aussi le théâtre à l'extérieur du lycée, dont la majorité d'entre eux, en atelier avec un professionnel (51,7%). Il nous paraît important de prendre en compte cette variable étant donné que la pratique théâtrale extérieure au lycée ajoute une expérience particulière vis-à-vis de cet art chez les lycéens et ce, d'autant plus que la pratique extérieure est tout à fait différente de celle proposée en établissement scolaire, tant au niveau du contenu que de la finalité. Les adolescents qui pratiquent le théâtre à l'extérieur choisissent d'approfondir ce qu'ils font au lycée, ou de le faire autrement, mais aussi s'investissent davantage dans ce domaine.

Parmi ces adolescents (pratiquant le théâtre à l'extérieur), la pratique théâtrale est plus ou moins intensive en fonction du cadre dans lequel ils sont inscrits. Aussi, se distinguent :

- les lycéens pratiquant le théâtre avec leurs amis (27,3%),
- les lycéens inscrits dans un atelier dirigé par un comédien (51,5%),
- les lycéens faisant du théâtre de manière plus intensive (écoles, conservatoire...) (21,2%).

De plus, nous constatons que les élèves inscrits en option de spécialité théâtre sont les plus nombreux à faire du théâtre à l'extérieur (66,6%) et parfois de manière intensive (plus de 4h hebdomadaires). Nous pouvons alors nous demander si cela correspond à leur volonté d'apprendre le

métier, au plaisir de faire du théâtre ou encore au besoin de faire du théâtre « autrement » qu'en classe ? Pour les analyses qui suivent, nous n'avons pris en compte que deux modalités de cet indicateur : pratique complémentaire à l'extérieur du lycée, *versus* pratique scolaire uniquement.

3 *Comment les adolescents pratiquant le théâtre au lycée évaluent-ils les conditions de cette pratique ?*

La satisfaction de pratiquer cette activité, la volonté de la continuer au-delà du lycée, l'intérêt accordé à son évaluation mais aussi l'avis des parents sur cette pratique sont, nous semble-t-il, des points importants à prendre en compte, notamment pour mieux appréhender les caractéristiques des élèves pratiquant le théâtre.

3.1 **Les adolescents sont-ils satisfaits de la pratique théâtrale dispensée au lycée ?**

La très grande majorité des adolescents interrogés (92%) déclarent être satisfaits de l'activité théâtrale qu'ils pratiquent au lycée. Ces données montrent l'importante satisfaction des adolescents concernant l'enseignement théâtral proposé au sein de l'établissement scolaire, quel que soit le contexte dans lequel il est pratiqué. Quels sont les motifs de satisfaction et d'insatisfaction ?

Tableau 17. Raisons associées à la satisfaction ou insatisfaction à faire du théâtre au lycée

Raisons données par les adolescents		Effectif ³⁹	Total	%
Satisfaits	Permet développement personnel	71	194	91,9
	C'est un loisir	35		
	Permet un apprentissage artistique	24		
	Permet développement de la culture générale et culturel	19		
	C'est une passion	17		
	C'est différent des matières scolaires	13		
	Apprécie la théorie	9		
	Avantage pour les apprentissages scolaires	3		
	Relation bénéfique avec les enseignants et intervenants	3		
Insatisfaits	Trop scolaire	9	17	8,05
	Manque de pratique	3		
	Mauvaise ambiance	3		
	Désintérêt	1		
	Manque de théorie	1		

71 élèves interrogés ont expliqué leur satisfaction à pratiquer le théâtre au lycée, principalement par le fait qu'il agit sur leur développement personnel (voir le tableau 17) : « C'est enrichissant, on apprend sur soi, sur les autres, on cherche à se dépasser » (sujet n°4) ; « Ca suscite mes sens, mon corps, mon imagination. Ça me met un peu face à moi-même, ça me vide l'esprit » (sujet n°10) ; « C'est le seul cours où je me sens libre et où le regard des autres ne me perturbe pas » (sujet n°98) ; « Elle me permet de m'ouvrir et de développer ma personnalité et de me créer une réelle identité créatrice » (sujet n°25) ; « Pour moi, le théâtre est l'art maître, l'art de tous les arts permettant une connaissance du corps, voix, un moyen de se libérer, un moyen de se canaliser et chaque nouveau personnage est une nouvelle vie apprise » (sujet n°146).

³⁹ Rappelons que les sujets pouvaient évoquer plusieurs raisons.

Les sujets satisfaits de la pratique théâtrale au lycée l'expliquent aussi par le fait qu'il s'agit d'une activité ludique (35 réponses), d'un moyen de pratiquer une passion au lycée (« *Car on peut pratiquer notre passion dans le cadre scolaire et non en plus des cours* », sujet 56), ou encore de développer leur culture et l'apprentissage artistique (« *Car cela me permet de découvrir des œuvres, des esthétiques et des univers différents* », sujet 87), et également d'améliorer leur scolarité (« *ça me permet d'avoir des meilleures notes* », sujet 12 ; « *on s'entend bien avec les profs et le comédien* », sujet 123). Certains adolescents satisfaits de l'enseignement théâtral au lycée l'expliquent par le fait qu'il s'agit d'un enseignement complémentaire aux autres cours (« *Engagement physique que nous n'avons pas dans d'autres cours* », sujet 18).

Enfin, certains soulignent que le théâtre diffère de la forme classique de l'enseignement scolaire : « *Ça change des autres cours* » (sujet 133) ; « *Car le théâtre me permet de sortir du cadre scolaire tout en le prenant au sérieux* » (sujet 27) ; « *C'est un monde à part, un cours comme aucun autre, une autre ambiance, plus d'intimité, la possibilité de s'amuser, s'entraider spontanément et naturellement* » (sujet 170).

Les quelques lycéens non satisfaits de la pratique théâtrale dispensée au lycée, l'expliquent par le fait que cette activité est trop scolaire à leurs yeux. C'est le cadre de pratique scolaire et la pédagogie en tant que telle qui sont peu appréciés. En effet, ces élèves évoquent davantage des problèmes correspondant au programme enseigné, à l'ambiance du groupe constitué et au fait que cela soit trop scolaire pour une pratique artistique : « *Car il y a une très mauvaise organisation de cette option au lycée : sur deux ans, on doit avoir fait réellement qu'un an de pratique théâtrale. De plus, ce que l'on fait c'est surtout des exercices d'échauffement, pas vraiment du théâtre. Je trouve ça dommage* » (sujet 51) ; « *Cela permet de s'évader mais l'option obligatoire reste assez scolaire à cause du bac* » (sujet 19).

3.2 Les élèves désirent-ils poursuivre la pratique du théâtre au-delà du lycée ?

71% des adolescents interrogés souhaitent continuer à pratiquer le théâtre après le lycée. L'activité théâtrale dispensée au lycée semble donner envie aux adolescents de poursuivre cet apprentissage dans l'avenir. Cela rejoint pour certains le fait de vouloir en faire leur métier.

Pourquoi souhaitent-ils continuer ou arrêter le théâtre⁴⁰ ? Nous recensons dans le tableau 18 les arguments de réponses des lycéens.

⁴⁰ Signalons que seulement 12 lycéens n'ont pas répondu à cette question.

Tableau 18. Raisons données par les lycéens pour expliquer leur souhait de continuer ou pas l'activité théâtrale après le lycée

Raisons données		Effectif	%
Souhaitent continuer	Ne peut s'en passer : passion	49	26,20
	Pour le développement personnel	36	19,25
	Pour se former davantage aux métiers artistiques	26	13,90
	En tant que loisir	24	12,83
	Pour le développement culturel	3	1,60
	Envie de découvrir le théâtre hors cadre scolaire	1	0,53
Ne souhaitent pas continuer	Par manque de temps	20	10,69
	Autres priorités, études privilégiées	19	10,16
	Pas fait pour ce métier	5	2,67
	Inutile	2	1,07
	Exige trop de travail, de rigueur	2	1,07

Le fait qu'il s'agisse d'une passion est le principal argument donné par les élèves (49 réponses) : ils ne pourraient alors s'en passer et n'envisagent aucunement d'arrêter cette pratique (« *Je ne peux plus m'en passer ! Parce que c'est la vie, le théâtre !* » (Sujet 22) ; « *Sans le théâtre, je ne serais plus moi* » (sujet 161). Les lycéens qui souhaitent continuer le théâtre sont aussi nombreux (36) à l'expliquer par la volonté de se développer personnellement. Il s'agit également d'un loisir qui leur permet entre autre de se ressourcer : « *Parce que cela me permet de fuir le monde actuel ou au contraire de le voir autrement, de ne plus se prendre au sérieux, se lâcher* » (sujet 14).

Toutefois, la plupart des adolescents ne souhaitant pas continuer le théâtre l'expliquent par la volonté de se consacrer aux études et par conséquent, la peur de manquer de temps pour pratiquer cette activité créatrice (« *Je ne pense pas avoir le temps, peut-être plus tard quand ma vie professionnelle sera stable* », sujet 175).

3.3 Qu'en pensent les parents ?

63% des élèves pensent que leurs parents souhaitent les voir continuer la pratique du théâtre après le lycée : toutefois, parmi eux, 21% pensent que leurs parents ne sont pas favorables à la pratique de manière professionnelle. Si le théâtre est bien accepté tant qu'il reste du domaine des loisirs, sa pratique professionnelle semble poser davantage problème, c'est du moins la représentation que les lycéens attribuent à leurs parents.

3.4 Comment les lycéens perçoivent-ils l'évaluation liée à la pratique du théâtre ?

La notation en théâtre au lycée est considérée comme intéressante et utile pour 62,9% des sujets interrogés. La plupart des adolescents de notre échantillon déclarent ne pas être gênés par le fait d'être évalué au moyen de notes dans les options de théâtre.

Quelles en sont les raisons ?

Tableau 19. Effectifs des thèmes des raisons données à l'intérêt ou pas d'une évaluation en théâtre

Notation intéressante et utile	Thèmes explicatifs	Effectif	%
Oui	C'est une matière scolaire ; travail rigoureux	39	15,53
	Pour repérer ses progrès, son niveau	37	14,74
	Pour évaluer ses capacités, ce que l'on vaut	32	12,75
	Motive, met la pression, encourage, valorise	20	7,96
	Note d'investissement, récompense	12	4,78
	Avantages pour le Baccalauréat	12	4,78
	Permet d'augmenter la moyenne	8	3,18
	Formation importante pour l'avenir	3	1,19
Oui et Non	Préférerait une appréciation	6	2,39
	Notation uniquement en théorie	3	1,19
Non	Pas de critères de notation objectifs - travail subjectif	38	15,13
	C'est un loisir	11	4,38
	La note développe la compétition	11	4,38
	L'évaluation décourage	10	3,98
	La notation est trop scolaire, c'est réducteur	7	2,78
	La notation bloque la créativité	2	0,79

L'argument le plus avancé est qu'il s'agit d'une matière à part entière, qui exige un investissement et un travail particuliers (voir tableau 19): « A partir du moment où le théâtre est une matière à part entière, il est naturel d'être évalué et noté. Par ailleurs, les notes de théâtre ne sont que des plus » (sujet 89) ; « C'est une matière comme une autre qui demande de la rigueur et du travail donc il n'y a aucune raison pour qu'on ne soit pas noté. De plus, les notes permettent de constater l'évolution de l'élève et de savoir quels sont ses points forts et ses points faibles » (sujet 39). Il s'agit ici d'une représentation de la note comme « récompense ». De même, la note est considérée comme utile dans le sens où elle permet de repérer son niveau, ses progrès et d'évaluer ainsi ses capacités, l'activité théâtrale étant difficile à mesurer personnellement (nécessité d'avoir un regard extérieur) : « Car avoir l'avis d'autres personnes par une note, ou par critique, nous aide à nous améliorer dans le jeu artistique » (sujet 77) ; « Car cela nous donne une idée sur notre travail, tout en sachant les progrès à faire et les erreurs à détourner. Mais en même temps, être noté peut être valorisant ou plutôt encourageant » (sujet 138) ; « Cela permet de nous situer par rapport aux autres, de savoir à peu près ce que l'on vaut (sachant bien sûr qu'une note est subjective et ne nous définit pas). La notation nous permet aussi de nous rappeler le cadre scolaire (ce n'est pas un loisir) » (sujet 112).

La note en théâtre est également considérée par certains comme utile pour augmenter la moyenne et, pour avoir de meilleurs résultats au Baccalauréat. De plus, l'évaluation oblige à s'investir et permet de se mettre au travail (« ça crée une pression inutile mais travaillerait-on autant si il n'y avait pas de notes à la clé, c'est pas sûr », sujet 159) ; « On pourrait penser qu'en théâtre on fait ce que l'on veut or d'être noté permet de recadrer l'option. Il y a une échéance à laquelle on est noté. On est donc obligé de fournir un travail », sujet 95). La note apparaît ici comme une revendication de la part de certains lycéens qui veulent montrer qu'ils travaillent tout autant dans le cadre du théâtre que

dans une autre matière et que cela est prouvé par leurs résultats. Il s'agirait alors d'une réponse à ceux qui pensent qu'en théâtre, les élèves ne font que s'amuser. Pour ceux qui souhaitent en faire leur métier, ils affirment nécessiter d'une évaluation pour constituer leurs dossiers, et avoir de quoi prouver leur travail déjà fourni dans cette activité : *« Cela peut l'être surtout pour les personnes qui veulent en faire leur métier. Pour savoir ce qu'ils valent sur un plateau. De plus, nous l'avons choisi comme option, comme matière et pas comme loisir... Mais d'un autre côté, l'Art, à mon avis est quelque chose d'incalculable, on ne peut donc lui mettre une note sur 20 »* (sujet 21).

Peu d'adolescents (3,4%) préféreraient être évalués sous forme d'appréciations et non de notes, ce qui aurait à leurs yeux plus de sens et leur permettrait davantage de progresser : *« Des personnes se retrouvent avec la même note (numéro) pour des capacités différentes. En général, la note numéro ne m'intéresse pas puisqu'elle ne sert qu'à classer. J'ai besoin d'être évalué tout de même et ne regrette pas les appréciations, la note de 0 à 20 n'est simplement pas une bonne idée »* (sujet 10) ; *« Je ne vois pas en quoi se base la notation en théâtre. Des remarques, des appréciations sont constructives à mon avis mais une note est comme un jugement qui peut faire mal. De plus, le théâtre est une histoire de sensibilité et donc comment peut-on décider si oui ou non on interprète bien un personnage ? Je pense également que cette option nous fait sortir du cadre scolaire et donc les notes ne devraient pas être nécessaires »* (sujet 187).

D'autres arguments insistent sur la difficulté, voire l'impossibilité de noter à partir de critères objectifs, considérant que leur travail est personnel et subjectif (*« Le théâtre permet d'incarner un personnage, que chacun voit différemment, donc il est impossible de juger objectivement »*, sujet 36). D'autres élèves supposent plus particulièrement que la notation peut provoquer un esprit de compétition ou encore bloquer la créativité : *« Bon d'accord cela permet peut-être d'évaluer ses capacités, mais je trouve que ça scolarise l'activité. Ce qui est dommage c'est que ça peut bloquer la créativité »* (sujet 2) ; *« ça instaurerait un esprit de compétition, ou ça découragerait certaines personnes et ce n'est absolument pas le but de l'option au lycée. Le but est de prendre du bon temps avec le talent qu'on a »* (sujet 141).

Il s'agit pour nombre de lycéens d'une activité de loisir qui, si elle est notée, est rendue trop scolaire et pourrait décourager certains élèves : *« Je pense que le cadre scolaire du théâtre et donc en partie la notation, nuit au théâtre et restreint son champ d'action. Il paraît faux, moins naturel et le jeu s'en ressent »* (sujet 55) ; *« La note permet aux élèves ayant des résultats faibles dans le cadre scolaire traditionnel de se sentir valorisé par rapport à cette activité. Mais étant donné qu'on est déjà noté dans toutes les autres matières, le théâtre en s'affranchissant de cet esprit d'évaluation peut rompre avec le cadre scolaire traditionnel »* (sujet 174).

La représentation de l'évaluation dépendrait alors de la représentation que se font les adolescents du théâtre mais aussi des mobiles qui les poussent à le pratiquer.

4 Analyse du « rapport au théâtre » des adolescents interrogés

Afin d'appréhender le sens et la valeur que les lycéens accordent au théâtre, nous avons construit un indicateur que nous avons appelé « rapport au théâtre ». Nous rappelons qu'il se décline en quatre dimensions :

- Le « rapport identitaire » au théâtre, renvoyant à une représentation de l'activité théâtrale comme moyen de développement personnel ;
- Le « rapport épistémique » au théâtre, où le contenu de l'apprentissage en lui-même est pris en compte et considéré comme important ;
- Le « rapport utilitaire » où le théâtre est pratiqué dans l'optique d'améliorer son parcours scolaire ou théâtral ;
- Le « rapport ludique » au théâtre, lorsque ce dernier est considéré comme un loisir.

Quelles formes de « rapport au théâtre » entretiennent les adolescents ?

Nous décrivons dans le tableau 20, l'échantillon en fonction des scores moyens obtenus pour chaque dimension de l'échelle « rapport à la pratique du théâtre au lycée ».

Tableau 20. Moyennes et écarts-types des scores obtenus pour chaque dimension du rapport au théâtre

Dimensions	Moy	ET	Variance	Asymétrie	Aplatissement	Intervalle	Min	Max
R. épistémique	3,93	0,69	0,48	-0,88	0,74	3,60	1,40	5,00
R. ludique	3,65	0,89	0,79	-0,63	-0,06	3,75	1,25	5,00
R. identitaire	3,45	0,97	0,96	-0,43	-0,39	4,00	1,00	5,00
R. utilitaire	2,91	0,64	0,41	0,21	0,09	3,50	1,38	4,88

Les scores moyens ne sont pas distribués de la même façon pour chaque dimension, les dimensions du « rapport épistémique » et du « rapport ludique » au théâtre semblant être les plus prégnantes.

La moyenne des scores la plus élevée correspond au « rapport épistémique au théâtre » (M=3,9 ; ET=0,69). Il semblerait donc que les adolescents interrogés aient tendance à faire du théâtre pour acquérir une culture artistique, et trouvent un intérêt dans les contenus mêmes de cet apprentissage.

En ce qui concerne les rapports « identitaire » (M=3,4 ; ET=0,97) et « ludique » au théâtre (M=3,6 ; ET=0,89), les scores moyens sont assez élevés : les adolescents interrogés semblent être nombreux à concevoir le théâtre comme un vecteur de développement et de construction personnelle mais également comme une pratique de loisir.

Enfin, les scores obtenus pour la dimension du rapport utilitaire au théâtre sont distribués équitablement et respectent donc la courbe gaussienne. Les adolescents se différencieraient alors

davantage à partir de cette représentation du théâtre comme moyen d'obtenir de meilleurs résultats scolaires ou d'apprendre le métier de comédien.

5 Parcours théâtral et rapport au théâtre

Afin de vérifier s'il existe un lien entre les dimensions du parcours théâtral et le type de rapport au théâtre du lycéen(ne), nous avons effectué un test du χ^2 d'indépendance (Stafford & Bodson, 2005) et ce, en fonction de chaque dimension du parcours théâtral et du rapport au théâtre.

Aucun lien significatif ($p > .05$) n'existe entre le nombre d'années de pratique théâtrale et les types de rapport au théâtre entretenus. Nous constatons ce même résultat ($p > .05$) entre la pratique complémentaire à l'extérieur du lycée et les types de rapport au théâtre entretenus.

Tableau 21. Rapport au théâtre et cadre de pratique : table de contingence des effectifs réels, des résidus et test d'indépendance χ^2

Rapport au théâtre		Cadre de pratique				Total	X^2	ddl	p	V de Cramer
		Intensif	Spécialité	Facultatif	Atelier					
identitaire	Faible	19 (-2,7)	37 (+5,1)	23 (-5,8)	10 (+3,4)	89	8,37	3	0,03	0,21
	Fort	24 (+2,7)	26 (-5,1)	34 (+5,8)	3 (-3,4)	87				
épistémique	Faible	17 (-5,2)	35 (+2,4)	30 (+0,5)	9 (+2,3)	91	4,54	3	0,20	0,16
	Fort	26 (+5,2)	28 (-2,4)	27 (-0,5)	4 (-2,3)	85				
utilitaire	Faible	14 (-7,7)	37 (+5,1)	26 (-2,8)	12 (+5,4)	89	16,87	3	0,001	0,31
	Fort	29 (+7,7)	26 (-5,1)	31 (+2,8)	1 (-5,4)	87				
ludique	Faible	21 (-1,5)	43 (+10,1)	23 (-6,8)	5 (-1,8)	92	10,89	3	0,012	0,24
	Fort	22 (+1,5)	20 (-10,1)	34 (+6,8)	8 (+1,8)	84				

Note 1 Lecture du tableau : 19 (-2,7) = Effectif réel (résidu), soit 19 élèves pratiquant le théâtre de façon intensive ont un rapport au théâtre identitaire faible. La différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique est de - 2,7.

La comparaison des effectifs observés et attendus montre que, sur notre échantillon, la tendance est à l'association des caractéristiques du rapport au théâtre et du cadre de pratique théâtrale : le test du χ^2 d'indépendance montre effectivement un lien significatif entre le cadre de pratique théâtral et les types de rapport au théâtre identitaire ($\chi^2(3)=8,37, p < .05$), utilitaire ($\chi^2(3)=16,87, p < .01$) et ludique ($\chi^2(3)=10,89, p < .05$).

D'après l'analyse des résidus⁴¹, nous observons une sur-représentation des lycéen(ne)s pratiquant le théâtre en option de spécialité (+5,1) et de ceux inscrit(e)s en atelier (+3,4), concernant le rapport au théâtre identitaire faible. Les lycéen(ne)s inscrit(e)s en option de spécialité ou en atelier théâtre sont plus nombreux à avoir un rapport au théâtre identitaire faible que les lycéen(ne)s pratiquant le théâtre de manière intensive ou en option facultative (voir tableau 21).

⁴¹ Résidu = Effectif Réel – Effectif théorique ; noté entre parenthèse dans le tableau de contingence.

Les élèves pratiquant le théâtre dans plusieurs cadres à la fois («intensif») et ceux inscrits en option facultative, ont tendance à avoir un rapport au théâtre utilitaire fort alors que ceux inscrits en option de spécialité ou en atelier ont tendance à avoir un rapport utilitaire au théâtre faible (*voir tableau 21*). Nous pouvons supposer effectivement que ces deux premiers cadres de pratique sont choisis principalement dans l'optique d'obtenir des points supplémentaires au Baccalauréat ou encore d'apprendre le métier de comédien (rapport au théâtre utilitaire).

Notons par ailleurs, que les lycéen(ne)s inscrit(e)s en options de spécialité sont plus nombreux (*voir tableau 21*) à avoir un rapport au théâtre ludique faible, tandis que les élèves inscrits en option facultative sont plus nombreux à avoir un rapport au théâtre ludique fort (*voir tableau 21*) : la pratique du théâtre en option de spécialité constitue effectivement un enseignement à part entière, où le côté loisir n'est souvent pas mis en avant.

Le V de Cramer montre que 4 % des variations du cadre de pratique théâtrale explique les variations du rapport au théâtre identitaire (et inversement), que près de 6% des variations du cadre de pratique théâtrale explique les variations du rapport au théâtre ludique (et inversement), tandis que près de 9% des variations du cadre de pratique théâtrale explique les variations du rapport utilitaire au théâtre (et inversement). Aussi, il semblerait que le lien entre rapport au théâtre utilitaire et cadre de pratique soit plus fort que ceux entre rapport au théâtre identitaire et ludique et le cadre de pratique.

On notera finalement que le rapport au théâtre épistémique ne semble en revanche pas être en lien avec le cadre de pratique.

6 Synthèse du chapitre VI

Que retenir de ces premiers résultats ?

Parcours scolaire

Concernant leur parcours scolaire, les adolescents interrogés semblent avoir des résultats scolaires moyens, voire bons (83% ont une moyenne générale supérieure à 10/20).

La plupart (88%) sont satisfaits de leur orientation actuelle, principalement parce que les disciplines enseignées sont intéressantes et qu'il s'agissait d'un choix d'orientation personnel.

Un quart (25%) des adolescents interrogés envisagent d'exercer un métier artistique. Cette finalité n'étant pas la même pour tous, nous pouvons imaginer que les sens et valeurs accordés à la pratique théâtrale au lycée seront alors différents entre ces adolescents et ceux qui n'optent pas pour faire du théâtre leur métier.

Parcours théâtral

La majorité des lycéens interrogés sont inscrits en option théâtre de spécialité ou facultative. Nous notons qu'un quart des élèves a choisi de faire du théâtre dans plusieurs cadres scolaires à la fois. En revanche, très peu de lycéens de notre échantillon sont inscrits en atelier théâtre (7,4%).

18,7% pratiquent également le théâtre en activité extra-scolaire, en complément de la pratique au lycée. La majorité d'entre eux choisissent de compléter cette pratique en s'inscrivant dans un atelier dirigé par un comédien professionnel.

Projection dans l'avenir et représentation familiale à l'égard du théâtre

Nos analyses montrent que les élèves de Terminale pratiquant le théâtre au lycée sont très majoritairement intéressés par cette activité. En effet, leur choix étant principalement volontaire, très peu déclarent trouver un manque d'intérêt pour cette discipline. Ce résultat est complété par celui correspondant à la satisfaction que des adolescents accordent à cette discipline : 92% estiment être satisfaits de l'activité théâtrale qu'ils effectuent au lycée.

En revanche, nous constatons que les avis sont relativement partagés concernant la question de l'évaluation de cette activité artistique. En effet, plus de la moitié des élèves déclarent accorder de l'intérêt à la notation, cette dernière étant conçue comme une reconnaissance apportée aux investissements fournis. Il s'agit par ailleurs d'être reconnu, tant par le travail que cela suppose mais aussi par l'ensemble des camarades et professeurs de l'établissement, qui ont des conceptions quelquefois péjoratives des activités artistiques (représentées davantage comme des lieux de loisir et d'amusement). Par contre, 29% estiment que l'évaluation du travail personnel qu'exige la pratique théâtrale ne peut être objective.

Rapport au théâtre

Les lycéens interrogés tendent pour un grand nombre, à entretenir un rapport épistémique au théâtre. La plupart semblent en effet concevoir la pratique du théâtre au lycée comme une activité artistique à part entière, leur permettant d'appréhender le domaine de la création. Cependant, nos sujets vont davantage se différencier quant à leur rapport utilitaire au théâtre.

Parcours théâtral et Rapport au théâtre

Seul le cadre de pratique théâtrale est en lien avec le rapport au théâtre : les élèves ayant choisi de faire du théâtre de manière intensive ont tendance à avoir des visées utilitaires vis-à-vis de la pratique théâtrale (volonté d'obtenir des points supplémentaires, d'améliorer ses compétences, d'apprendre un métier), l'évaluation serait alors utile et plutôt valorisante à leurs yeux. Par contre, les lycéens inscrits en atelier théâtre uniquement ont davantage tendance à entretenir un rapport ludique au théâtre. Le théâtre serait conçu comme un loisir plus qu'un enseignement spécifique.

Chapitre VII *Parcours théâtral, Rapport au théâtre et Estime de soi*

Nous présentons dans ce chapitre les résultats relatifs à notre première hypothèse opérationnelle : **le parcours théâtral et le rapport au théâtre auront une influence significative sur les différentes dimensions de l'estime de soi.** Rappelons que nos hypothèses supposent que :

- *Les niveaux d'estime de soi des élèves faisant du théâtre au lycée seront d'autant plus élevé que leur pratique théâtrale sera intensive, ancienne et complétée par une pratique à l'extérieur du lycée*
- *Le type de rapport au théâtre des lycéens orientera les dimensions de l'estime de soi.*

Afin de mettre à l'épreuve ces hypothèses, nous avons mené des analyses statistiques⁴² montrant les effets principaux et d'interaction du parcours théâtral, puis du rapport au théâtre sur chaque dimension de l'estime de soi. Il s'agira donc dans ce chapitre, de présenter les résultats significatifs issus de ces analyses. Toutefois, il est nécessaire au préalable, de présenter de manière détaillée les caractéristiques de l'estime de soi des lycéens interrogés.

Nous terminerons en exposant les résultats relatifs à la troisième hypothèse opérationnelle stipulant d'abord un *effet d'interaction du parcours théâtral et du rapport au théâtre sur l'estime de soi.* Il s'agira de tester les effets d'interaction de chaque dimension du parcours théâtral avec chaque dimension du rapport au théâtre sur les dimensions de l'estime de soi.

⁴² Nous avons effectué nos analyses à l'aide du logiciel SPSS.14. Nous nous référons à Dancy & Reidy (2007).

Tableau 22. Récapitulatif des variables étudiées dans ce chapitre

Variables		Indicateurs
Explicatives	Parcours théâtral	- Cadre de pratique : Intense/option de spécialité/option facultative/atelier - Nombre d'années de pratique : expérimentés/débutants - Pratique complémentaire à l'extérieur du lycée
	Rapport au théâtre	- épistémique - identitaire - utilitaire - ludique
À expliquer	Estime de soi	- soi scolaire, - soi social, - soi émotionnel, - soi physique, - soi créatif, - soi global
Invoquées	Sexe	Filles/garçons
	Catégorie socio culturelle	Populaire/ Intermédiaire/ favorisé / très favorisé
	Parcours et niveau scolaire	Représentation des résultats scolaires obtenus ; orientation et projets ; Moyenne générale ; Moyenne des résultats du baccalauréat de français ; redoublement ; série du baccalauréat.
	Activités extra scolaires	Aucune/sportives/artistiques/plusieurs activités
	Projection dans l'avenir et représentations familiales à l'égard du théâtre	Satisfaction de la pratique théâtrale et souhait de poursuivre cette pratique ; représentations des parents sur cette pratique ; présence d'un artiste dans la famille

1 Analyse descriptive de l'estime de soi de l'échantillon

Rappelons que les items correspondant à chacune des dimensions de l'estime de soi sont évalués sur une échelle en cinq points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Pour les items positifs, nous avons attribué 1 point à la modalité « pas du tout d'accord », 2 points à la deuxième modalité, 3 points à la troisième modalité, 4 points à la quatrième et 5 points à la modalité « tout à fait d'accord ». Pour les items négatifs, nous avons inversé la valeur : la première modalité équivalent à 5 points et la dernière modalité (« tout à fait d'accord ») valant cette fois-ci 1 point. Nous avons ensuite calculé les scores pour chacune des dimensions. Le nombre d'items variant en fonction des sous-dimensions de notre échelle, nous avons calculé un score moyen pour chaque sous dimension afin de pouvoir effectuer des comparaisons. Nous obtenons donc 6 scores moyens d'estime de soi (émotionnelle, sociale, scolaire, physique, créative et globale), allant de 1 à 5.

Dans cette partie, nous présentons dans un premier temps, les statistiques descriptives associées aux six dimensions de l'estime de soi, puis, dans un second temps, nous analysons l'influence des variables considérées dans notre étude sur l'estime de soi.

1.1 Quelles sont les caractéristiques de l'estime de soi des élèves de notre échantillon ?

1.1.1 Caractéristiques générales de notre échantillon : scores moyens d'estime de soi

Tableau 23. Statistiques descriptives associées à chaque dimension de l'estime de soi des lycéens

Dimensions	Moy	ET	Variance	Asymétrie	Aplatissement	Intervalle	Min	Max
Soi émotionnel	3,13	.65	.429	-.399	.378	3,67	1,08	4,75
Soi social	4,08	.54	.292	-.634	.151	2,57	2,43	5
Soi scolaire	3,12	.59	.353	-.035	-.116	2,92	1,67	4,58
Soi physique	3,02	.75	.565	-.315	-.293	3,57	1,14	4,71
Soi créatif	3,06	.66	.437	-.239	-.322	3,13	1,5	4,63
Soi global	3,28	.39	.155	-.204	-.318	2,08	2,08	4,15

Les adolescents de notre échantillon ont globalement, une estime de soi moyenne, voire forte (les moyennes étant supérieures ou égales à 3 sur une échelle en 5 points pour chaque sous dimension) quel que soit la dimension considérée.

Toutefois, la moyenne des scores la plus forte concerne le soi social : les élèves de notre échantillon auraient tendance à évaluer de façon positive leurs compétences sociales (voir tableau 23).

1.1.2 Corrélation entre chaque dimension d'estime de soi

Tableau 24. Coefficients de corrélation (r de Pearson) entre les variables mesurées (N=176)

Variables	Soi émotionnel	Soi Social	Soi scolaire	Soi physique	Soi créatif	Soi global
Soi émotionnel	1	.386**	.202**	.416**	.320**	.767**
Soi social	.386**	1	.142*	.165*	.093	.532**
Soi scolaire	.202**	.142*	1	.187**	.017	.481**
Soi physique	.416**	.165*	.187**	1	.226**	.692**
Soi créatif	.320**	.093	.017	.226**	1	.560**
Soi global	.767**	.532**	.481**	.692**	.560**	1

** La corrélation est significative à $p < .01$; * La corrélation est significative à $p < .05$

Le tableau 33 présente les coefficients de corrélations entre chaque dimension de l'estime de soi. Seul le soi créatif n'est pas corrélé significativement avec le soi social et scolaire. Les autres dimensions sont toutes corrélées positivement et significativement entre elles ($p < .01$ ou $p < .05$), mais la force du lien est variable : elle est faible ($r < .30$) entre le soi scolaire et les soi émotionnel, social et physique ; elle est modérée ($.30 < r < .60$) entre le soi social et le soi émotionnel et global ; le soi émotionnel et le soi social, physique et créatif ; le soi global et le soi social, scolaire et créatif ; la force du lien est forte ($r > .60$) entre le soi global et le soi émotionnel et physique. La plupart des variables dépendantes étant corrélées entre elles, nous avons effectué une MANOVA.

1.2 Caractéristiques socio biographiques et estime de soi

Des différences significatives ont été mises en évidence par l'analyse statistique (MANOVA) des effets du sexe sur l'estime de soi.

Tableau 25. Comparaison de moyennes des dimensions de l'échelle toulousaine d'estime de soi en fonction du sexe

	Sexe				ddl	F	p.
	Garçon		Fille				
	M	ET	M	ET			
Soi émotionnel	3,41	.58	3,06	.65	1 ; 174	7,851	.006
Soi social	3,97	.53	4,10	.53	1 ; 174	1,474	.226
Soi scolaire	3,09	.57	3,13	.60	1 ; 174	.087	.768
Soi physique	3,05	.69	3,01	.76	1 ; 174	.075	.784
Soi créatif	3,20	.47	3,02	.69	1 ; 174	2,067	.152
Soi global	3,34	.35	3,26	.40	1 ; 174	1,168	.281

*Lambda de Wilks*⁴³ = 0,9 ; *p* < .05 ; $\eta_p^2 = 0,092$

Seul le soi émotionnel varie en fonction du sexe [F(1 ; 174)=7,851 ; *p*<.01] : les garçons ayant un score moyen de soi émotionnel (M=3,41 ; ET=0,58) plus élevé que les filles (voir tableau 25).

1.3 Parcours scolaire et estime de soi

Tableau 26. Comparaison de moyennes des scores d'estime de soi en fonction de la moyenne obtenue au baccalauréat de français

	Moyenne obtenue au Bac Français						ddl	F	p.
	Basse		Moyenne		Élevée				
	M	ET	M	ET	M	ET			
Soi émotionnel	3,20	.58	3,06	.68	3,15	.72	3 ; 172	0,55	.649
Soi social	4,16	.50	4,03	.59	4,02	.46	3 ; 172	0,97	.406
Soi scolaire	2,84	.54	3,15	.54	3,53	.53	3 ; 172	13,14	.000
Soi physique	3,07	.77	3,00	.73	2,95	.75	3 ; 172	0,28	.837
Soi créatif	3,17	.64	3,02	.66	2,95	.65	3 ; 172	1,70	.168
Soi global	3,29	.33	3,25	.41	3,32	.44	3 ; 172	0,30	.819

Lambda de Wilks = 0,77 ; *p* < .001 ; $\eta^2 p = 0,16$

Le soi scolaire varie significativement (*p*<.001) en fonction de la moyenne des deux notes obtenues au baccalauréat de français : plus la moyenne est élevée, plus le score moyen d'estime de soi scolaire est élevé (voir tableau 26).

⁴³ Nous nous référons à Kinnear & Gray (2005).

Tableau 27. Comparaison de moyennes des scores d'estime de soi en fonction de la moyenne générale de l'année scolaire en cours

	Moyenne générale de l'année en cours						ddl	F	p.
	Basse		Moyenne		Élevée				
	M	ET	M	ET	M	ET			
Soi émotionnel	3,15	.68	3,15	.63	3,06	.68	2 ; 173	0,36	.698
Soi social	4,08	.53	4,14	.51	3,95	.57	2 ; 173	1,89	.153
Soi scolaire	2,59	.53	3,02	.43	3,67	.49	2 ; 173	54,95	.000
Soi physique	3,06	.73	3,00	.82	3,03	.58	2 ; 173	0,09	.908
Soi créatif	3,09	.67	3,11	.64	2,93	.68	2 ; 173	1,23	.295
Soi global	3,19	.32	3,28	.40	3,33	.39	2 ; 173	1,06	.347

Lambda de Wilks = 0,53 ; p < .001 ; $\eta_p^2 = 0,26$

Le soi scolaire varie aussi significativement en fonction de la moyenne générale obtenue dans l'année scolaire en cours ($p < .001$) : plus la moyenne est élevée, plus le score moyen d'estime de soi scolaire est élevé (voir tableau 27).

Tableau 28. Comparaison de moyennes des scores d'estime de soi en fonction de la représentation des résultats scolaires au collège

Représentation des résultats scolaires au collège	Insuffisants		Moyens		Bons		Très bons		ddl	F	p.
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET			
Soi émotionnel	3,75	.	3,23	.71	3,11	.62	3,07	.66	3 ; 172	0,77	.512
Soi social	3,28	.	4,15	.51	4,05	.56	4,08	.50	3 ; 172	0,98	.402
Soi scolaire	2,75	.	2,84	.60	3,06	.50	3,43	.60	3 ; 172	9,03	.000
Soi physique	2	.	3,05	.80	3,01	.71	3,01	.78	3 ; 172	0,63	.593
Soi créatif	3,12	.	3,16	.57	3,05	.67	2,98	.71	3 ; 172	0,49	.685
Soi global	2,98	.	3,28	.39	3,26	.41	3,32	.36	3 ; 172	0,42	.734

Lambda de Wilks = 0,77 ; p < .05 ; $\eta_p^2 = 0,08$

Les élèves affirmant avoir eu des résultats très bons au collège ont significativement ($p < .001$) un score moyen du soi scolaire plus élevé que les élèves pensant avoir eu des résultats insuffisants, voire moyens (voir tableau 28).

Tableau 29. Comparaison de moyennes des scores d'estime de soi en fonction de la représentation des résultats au lycée

	Représentation des résultats scolaires au lycée								ddl	F	p.
	Insuffisants		Moyens		Bons		Très bons				
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET			
Soi émotionnel	3,26	.55	3,12	.63	3,08	.70	3,13	.84	3 ; 172	0,43	.728
Soi social	4,06	.55	4,14	.49	3,96	.59	4,07	.59	3 ; 172	1,28	.281
Soi scolaire	2,64	.47	2,93	.47	3,51	.44	3,93	.52	3 ; 172	36,92	.000
Soi physique	3,02	.77	2,94	.81	3,16	.64	2,98	.56	3 ; 172	0,85	.466
Soi créatif	3,16	.63	3,00	.68	3,07	.68	3,18	.42	3 ; 172	0,56	.642
Soi global	3,23	.35	3,23	.39	3,36	.40	3,46	.34	3 ; 172	2,14	.096

Lambda de Wilks = 0,53 ; p < .001 ; $\eta_p^2 = 0,19$

Il en va de même pour la représentation qu'ils se font des résultats obtenus au lycée ($p < .001$) : les élèves pensant avoir eu des résultats bons, voire très bons ont un score moyen de soi scolaire plus élevé que ceux déclarant avoir eu des résultats plutôt moyens, voire insuffisants (voir tableau 29).

Les adolescents ayant de bons résultats scolaires se valoriseraient davantage que les élèves moins en réussite. Ce résultat va dans le sens de tous les résultats développés dans les travaux antérieurs à ce sujet (Martinot, 2001).

Tableau 30. Comparaison de moyennes des scores d'estime de soi en fonction du redoublement

	Redoublement				ddl	F	p.
	Non		Oui				
	M	ET	M	ET			
Soi émotionnel	3,15	.65	3,06	.66	1 ; 174	0,74	.389
Soi social	4,07	.54	4,10	.54	1 ; 174	0,10	.751
Soi scolaire	3,28	.51	2,69	.58	1 ; 174	43,36	.000
Soi physique	3,02	.73	2,99	.81	1 ; 174	0,07	.782
Soi créatif	3,02	.61	3,14	.75	1 ; 174	1,07	.301
Soi global	3,31	.37	3,19	.42	1 ; 174	3,07	.081

Lambda de Wilks = 0,77 ; p < .001 ; $\eta_p^2 = 0,22$

Une différence significative sur le soi scolaire s'observe aussi en fonction du redoublement ($p < .001$) : les lycéens n'ayant jamais redoublé ont un score moyen du soi scolaire plus élevé que les lycéens ayant redoublés au moins une fois durant leur parcours scolaire (voir tableau 30).

Tableau 31. Comparaison de moyennes des scores d'estime de soi en fonction de l'orientation souhaitée

	Orientation future										ddl	F	p.
	Aurait déjà arrêté		Bac		Bac+2		Bac+3		> Bac+3				
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET			
Soi émotionnel	3,18	.51	3,23	.88	3,05	.68	3,18	.59	3,10	.68	4 ; 171	0,25	.909
Soi social	3,80	.72	4,22	.33	4,19	.42	4,05	.56	4,07	.55	4 ; 171	0,81	.517
Soi scolaire	2,77	.30	2,71	.44	2,72	.58	3,07	.55	3,32	.56	4 ; 171	7,23	.000
Soi physique	2,83	.86	3,12	.89	2,90	.89	3,09	.76	3,00	.69	4 ; 171	0,41	.795
Soi créatif	3,31	.61	3,51	.41	3,11	.84	2,97	.72	3,04	.56	4 ; 171	1,38	.243
Soi global	3,18	.36	3,36	.48	3,20	.40	3,27	.40	3,31	.38	4 ; 171	0,52	.716

Lambda de Wilks = 0,77 ; p < .05 ; $\eta_p^2 = 0,06$

Le score moyen du soi scolaire varie aussi significativement ($p < .001$) en fonction de l'orientation souhaitée par les adolescents interrogés : plus les adolescents déclarent vouloir faire de longues études, plus leur score moyen d'estime de soi scolaire est élevé (voir tableau 31).

1.4 Projection dans l'avenir, regard de la famille vis-à-vis du théâtre et estime de soi

La volonté de poursuivre le théâtre après le lycée, le fait d'avoir un artiste dans sa famille et l'avis des parents sur la pratique théâtrale orientent les scores d'estime de soi des adolescents.

Tableau 32. Comparaison des scores moyens d'estime de soi en fonction de la volonté de poursuivre le théâtre

	Volonté de continuer le théâtre						ddl	F	p.
	Non		Oui		Ne sais pas				
	M	ET	M	ET	M	ET			
Soi émotionnel	3,17	.59	3,12	.68	2,89	.44	2 ; 173	0,36	.696
Soi social	4,13	.48	4,07	.55	3,67	.76	2 ; 173	1,34	.263
Soi scolaire	2,93	.60	3,19	.58	3,00	.48	2 ; 173	3,56	.030
Soi physique	2,99	.73	3,01	.76	3,53	.24	2 ; 173	0,97	.379
Soi créatif	2,84	.62	3,14	.65	3,06	.87	2 ; 173	3,66	.028
Soi global	3,21	.38	3,31	.40	3,23	.16	2 ; 173	1,02	.360

Lambda de Wilks = 0,86 ; p < .05 ; $\eta_p^2 = 0,06$

Nous remarquons une différence significative ($p < .05$) des scores moyens du soi scolaire ($p < .05$) et créatif ($p < .05$) en fonction de la volonté ou non de continuer le théâtre : les adolescents souhaitant continuer cette activité créatrice ont un score moyen de soi scolaire plus élevé que ceux affirmant ne pas vouloir continuer le théâtre (voir tableau 32). De même, les lycéens qui souhaitent poursuivre le théâtre ont un score moyen du soi créatif ($M=3,14$) plus élevé que les autres ($M=2,84$). La motivation à faire du théâtre, au point de vouloir continuer après le lycée, serait alors à mettre en lien avec une estime de soi scolaire et créative positive et élevée.

Tableau 33. Comparaison des scores moyens d'estime de soi en fonction de la présence ou non d'un artiste dans la famille de l'adolescent interrogé

	Présence d'un artiste dans la famille de l'élève				ddl	F	p.
	Oui		Non				
	M	ET	M	ET			
Soi émotionnel	3,24	.62	3,02	.66	1 ; 174	4,97	.027
Soi social	4,08	.57	4,07	.51	1 ; 174	0,02	.874
Soi scolaire	3,14	.56	3,10	.62	1 ; 174	0,15	.697
Soi physique	3,05	.79	2,98	.70	1 ; 174	0,36	.549
Soi créatif	3,21	.58	2,90	.69	1 ; 174	10,16	.002
Soi global	3,34	.37	3,21	.39	1 ; 174	4,81	.029

Lambda de Wilks = 0,92 ; p < .05 ; $\eta_p^2 = 0,08$

La présence d'un artiste dans la famille de l'adolescent pratiquant le théâtre semble être en lien avec l'estime de soi émotionnelle ($p < .05$), créative ($p < .01$) et globale ($p < .05$) : les adolescents ayant un artiste dans leur famille, ont un score moyen d'estime de soi émotionnelle (M=3,24 ; ET=0,62), créative (M=3,21 ; ET=0,58) et globale (M=3,34 ; ET=0,37) plus élevés que les adolescents n'ayant pas d'artiste dans leur famille. L'approche artistique présente dans la famille permettrait aux adolescents de se sentir plus à l'aise et de valoriser davantage leurs compétences émotionnelles, créatives et globales (voir tableau 33).

Tableau 34. Comparaison de moyennes des scores d'estime de soi en fonction de la volonté des parents de voir ou non leur enfant continuer le théâtre

	Volonté de la part des parents de voir leur enfant continuer le théâtre								ddl	F	p.
	Oui		Loisir seulement		Non		Ne sais pas				
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET			
Soi émotionnel	3,14	.74	3,22	.55	2,95	.41	3,07	.60	3 ; 172	0,51	.674
Soi social	4,15	.55	4,01	.55	3,80	.77	4,05	.49	3 ; 172	1,13	.336
Soi scolaire	3,14	.55	3,35	.67	3,13	.43	2,95	.55	3 ; 172	3,66	.014
Soi physique	3,00	.76	3,13	.79	3,28	.81	2,94	.71	3 ; 172	0,70	.551
Soi créatif	3,22	.63	3,00	.61	2,87	.84	2,89	.67	3 ; 172	3,15	.026
Soi global	3,33	.41	3,34	.37	3,20	.38	3,18	.36	3 ; 172	2,14	.097

La représentation attribuée aux parents de les voir poursuivre le théâtre oriente significativement l'estime de soi scolaire ($p < .05$) et créative ($p < .05$) : les adolescents qui déclarent que leurs parents sont favorables à leur poursuite du théâtre ont un score moyen du soi scolaire (M=3,14 ; ET=0,55) et créatif (M=3,22 ; ET=0,63) plus élevé que les élèves imaginant que leurs parents ne veulent pas qu'ils continuent cette activité artistique (voir tableau 34). Le soutien des parents dans les

activités entreprises par les adolescents, les encouragerait à se valoriser dans ces domaines (ici, le théâtre est entendu comme une activité scolaire et créative).

2 *Le parcours théâtral exerce-t-il des effets sur l'estime de soi des adolescents ?*

Pour tester les effets des trois dimensions du parcours théâtral sur l'estime de soi (émotionnelle, sociale, scolaire, physique, créative et globale), nous avons réalisé des analyses de variance multivariée (MANOVA⁴⁴).

2.1 **Quel rôle joue le nombre d'années de pratique théâtrale sur l'estime de soi ?**

Tableau 35. Comparaison de moyennes des scores d'estime de soi en fonction du nombre d'années de pratique théâtrale

	Années de pratique théâtrale				ddl	F	p.
	[0 ; 3] ans		> 3 ans				
	M	ET	M	ET			
Soi émotionnel	3,02	.71	3,22	.58	1 ; 174	4,52	0,03
Soi social	4,02	.55	4,12	.52	1 ; 174	1,40	0,23
Soi scolaire	3,08	.60	3,15	.58	1 ; 174	0,53	0,46
Soi physique	2,96	.76	3,06	.73	1 ; 174	0,80	0,37
Soi créatif	2,96	.63	3,14	.67	1 ; 174	3,51	0,06
Soi global	3,21	.42	3,34	.35	1 ; 174	5,02	0,02

Lambda de Wilks=0,037; p>.05 ; $\eta_p^2=0,081$

Même si le nombre d'années de pratique n'influence pas de manière significative l'estime de soi, on constate qu'il exerce un effet significatif sur les scores moyens d'estime de soi émotionnel et global (voir tableau 35) : les élèves pratiquant le théâtre depuis plus de trois ans, ont un score moyen du soi émotionnel (M=3,22 ; ET=0,58) et global (M=3,34 ; ET=0,35) plus élevés que les élèves débutant en théâtre. Nous notons une différence marginalement significative ($p=0,063$) concernant le soi créatif en fonction du nombre d'années d'expérience théâtrale : les élèves étant plus expérimentés ont un score moyen du soi créatif (M=3,14 ; ET=0,67) plus élevé que les élèves débutant en théâtre (M=2,96 ; ET=0,63).

⁴⁴ La MANOVA permet de considérer l'effet d'une ou plusieurs variables explicatives (VI) sur plusieurs variables à expliquer (VD). Nous avons alors utilisé la procédure intitulée « Modèle Linéaire Général » afin d'effectuer les tests d'analyses de variance multivariée (MANOVA) et univariée (ANOVA).

2.2 Pratique complémentaire à l'extérieur du lycée : quels effets sur l'estime de soi ?

Tableau 36. Comparaison des scores moyens d'estime de soi en fonction de la pratique théâtrale extérieure au lycée

	Pratique théâtrale extérieure au lycée				ddl	F	p.
	Non		Oui				
	M	ET	M	ET			
Soi émotionnel	3,08	.65	3,33	.61	1 ; 174	3,91	.049
Soi social	4,07	.52	4,11	.61	1 ; 174	0,17	.675
Soi scolaire	3,10	.62	3,18	.43	1 ; 174	0,45	.499
Soi physique	2,98	.77	3,16	.62	1 ; 174	1,51	.220
Soi créatif	3,04	.63	3,12	.50	1 ; 174	0,39	.530
Soi global	3,25	.40	3,38	.34	1 ; 174	2,77	.098

Lambda de Wilks=0,671; p<.05 ; η_p^2 =0,025

Le fait de pratiquer le théâtre à l'extérieur du lycée influence significativement l'estime de soi des élèves (voir tableau 36). De manière plus précise, on constate qu'il oriente l'estime de soi émotionnelle ($p<.05$). En effet, les adolescents inscrits dans une activité théâtrale extérieure au lycée ont un score moyen de soi émotionnel (M=3,33 ; ET=0,61) plus élevé que ceux ne pratiquant le théâtre qu'au sein du lycée (M=3,08 ; ET=0,65). La pratique complémentaire d'activités théâtrales à l'extérieur du lycée semble alors avoir un effet sur l'évolution positive du soi émotionnel.

3 Les différentes formes de « rapport au théâtre » orientent-elles l'estime de soi des adolescents ?

Les résultats de la MANOVA, testant les effets respectifs et d'interaction des cinq dimensions du rapport au théâtre sur les six dimensions de l'estime de soi, montrent les effets principaux significatifs du rapport utilitaire au théâtre [$F(13 ; 163)=5,970$, $p<.001$; $\eta^2=.20$]⁴⁵ et du rapport au théâtre ludique [$F(13 ; 163)=3,579$, $p=0,002$; $\eta^2=.13$] sur l'estime de soi. Le rapport utilitaire au théâtre explique 20% des variations des scores d'estime de soi, le rapport ludique en explique 13%. Ces deux dimensions détermineraient alors de façon importante les variations de notre variable à expliquer (VD).

⁴⁵ Nous nous référons au test Lambda de Wilks

Afin, d’analyser plus en détail l’influence de ces deux dimensions sur les différentes dimensions de l’estime de soi, nous avons eu recours à l’ANOVA⁴⁶ à un facteur.

Tableau 37. Comparaison des scores moyens du soi créatif en fonction du rapport utilitaire au théâtre

Rapport utilitaire au théâtre				ddl	F	p.	η_p^2
Faible		Fort					
M.	E.T.	M.	E.T.				
2,89	0,59	3,22	0,68	1 ; 174	11,70	.001	0,06

Lambda de Wilks = 0,918, p.<.05 ; $\eta_p^2=0,08$

Après vérification de l’homogénéité des variances (test de Levene, $p>.05$), nous observons une influence significative et positive du rapport au théâtre utilitaire sur les scores d’estime de soi créatif [$F(1 ; 174)=11,702 ; p=0,001$] : les adolescents ayant un rapport utilitaire au théâtre fort, ont des scores moyens d’estime de soi créatif ($M=3,22 ; ET=0,68$) plus élevés que les adolescents ayant moins tendance à faire du théâtre dans un but de réussite ($M=2,89, ET=0,59$). Concevoir le théâtre comme un moyen pour réussir scolairement ou professionnellement, permettrait d’augmenter le niveau du soi créatif des adolescents pratiquant cette activité (voir tableau 37).

Tableau 38. Comparaison des scores moyens du soi physique en fonction du rapport ludique au théâtre

Rapport ludique au théâtre				ddl	F	p.	η_p^2
Faible		Fort					
M.	E.T.	M.	E.T.				
3,13	0,74	2,89	0,73	1 ; 174	4,65	0,032	0,02

Lambda de Wilks = 0,93, p.>.05 ; $\eta_p^2=0,06$

En revanche, notons que le rapport au théâtre ludique influencerait de façon négative l’estime de soi physique des adolescents ($p<.05$) : les élèves ayant un rapport au théâtre ludique faible ont un score moyen du soi physique plus élevé que ceux qui considèrent plus fortement le théâtre comme un lieu de loisir et de détente (voir tableau 38). Plus les adolescents accorderaient de l’importance au théâtre comme pratique artistique en tant que telle, plus ils valoriseraient leurs compétences physiques. Le théâtre, pratiqué de manière intensive, exige en effet la mise en jeu du corps notamment à travers des exercices bien précis.

Cependant, nous ne constatons aucune différence significative concernant les scores d’estime de soi en fonction du rapport au théâtre épistémique.

4 Parcours théâtral, rapport au théâtre et estime de soi

Dans l’objectif de tester notre troisième hypothèse opérationnelle stipulant un effet de l’interaction du parcours théâtral et du rapport au théâtre sur l’estime de soi, nous avons réalisé une

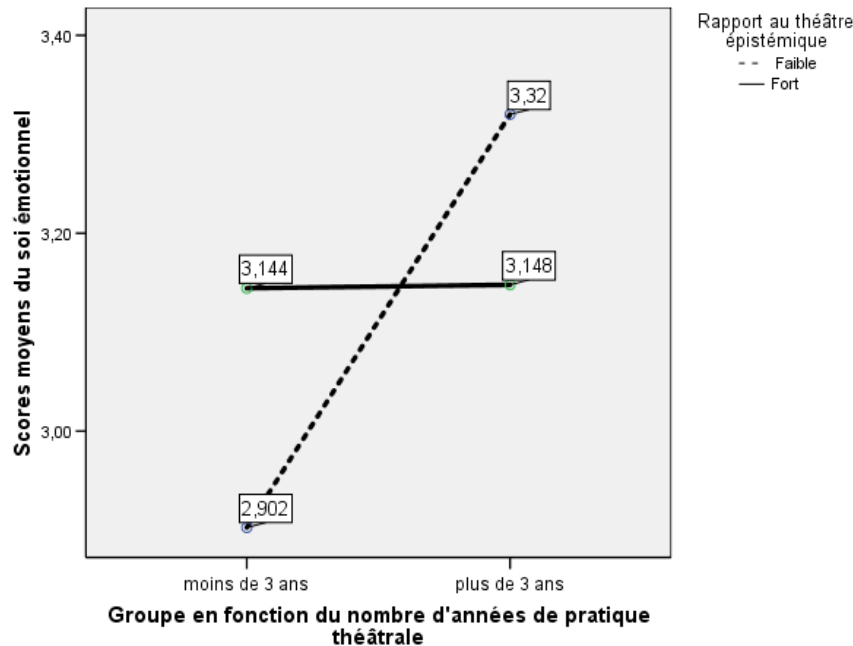
⁴⁶ L’ANOVA permet de repérer une différence entre les moyennes des groupes. Cela est réalisé en déterminant la moyenne générale et en comparant les différents scores à cette moyenne générale (Dancey & Reidy, 2007). L’ANOVA étudie donc les différentes causes potentielles de variation de la VD.

série de MANOVA à deux facteurs. Nous présentons ci-après uniquement les effets significatifs repérés.

4.1 Nombre d'années de pratique théâtrale et rapport épistémique au théâtre

Nous constatons un effet d'interaction significatif [$F(1 ; 172) = 4,90 ; p < .05 ; \eta_p^2 = .02$] entre le nombre d'années de pratique théâtrale et le rapport épistémique au théâtre sur le soi émotionnel.

Figure 2 Scores moyens du soi émotionnel en fonction du nombre d'années de pratique théâtrale et du rapport épistémique au théâtre

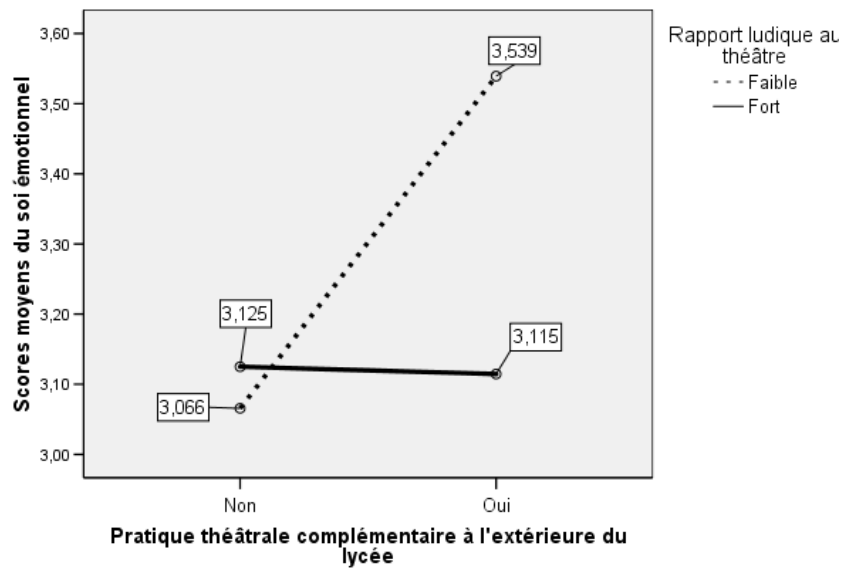


Les élèves ayant un rapport épistémique au théâtre fort ne se différencient pas en fonction du nombre d'années de pratique théâtrale concernant le soi émotionnel (voir figure 2) : quel que soit le nombre d'années de pratique, les scores moyens du soi émotionnel demeurent stables. En revanche, les variations des scores moyens du soi émotionnel sont significativement différentes en fonction du nombre d'années de pratique théâtrale chez les élèves ayant un rapport épistémique au théâtre faible.

4.2 Pratique théâtrale complémentaire à l'extérieur du lycée et rapport ludique au théâtre

Nous notons également un effet d'interaction significatif [$F(1 ; 172) = 4,05 ; p < .05 ; \eta_p^2 = .02$] de l'interaction entre le fait de pratiquer le théâtre en complément du lycée et le rapport ludique au théâtre sur le soi émotionnel (voir figure 3).

Figure 3 Scores moyens du soi émotionnel en fonction de la pratique théâtrale complémentaire à l'extérieur du lycée et du rapport ludique au théâtre



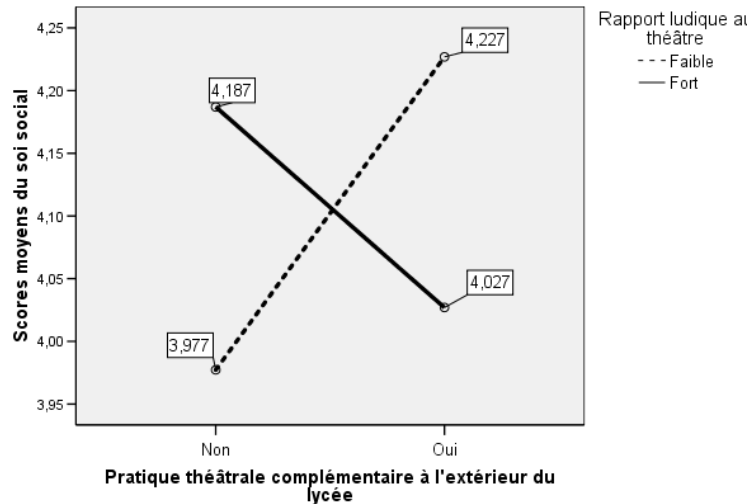
Deux constats se dégagent de nos résultats d'analyse (voir figure 3).

D'abord, les élèves qui considèrent moins le théâtre comme une activité de loisir (rapport ludique au théâtre faible), et qui complètent leur pratique théâtrale à l'extérieur du lycée, ont un soi émotionnel plus élevé que ceux qui ne font du théâtre qu'au lycée.

De plus, parmi les élèves qui pratiquent le théâtre à l'extérieur, ceux qui entretiennent un faible rapport ludique au théâtre sont aussi ceux qui ont un soi émotionnel le plus élevé.

Nos analyses indiquent aussi un effet d'interaction significatif [$F(1 ; 172) = 4,16 ; p < .05 ; \eta_p^2 = .02$] entre le fait de pratiquer le théâtre en complément du lycée et le rapport ludique au théâtre sur le soi social (voir figure 4).

Figure 4 Scores moyens du soi social en fonction de la pratique théâtrale complémentaire à l'extérieur du lycée et du rapport ludique au théâtre



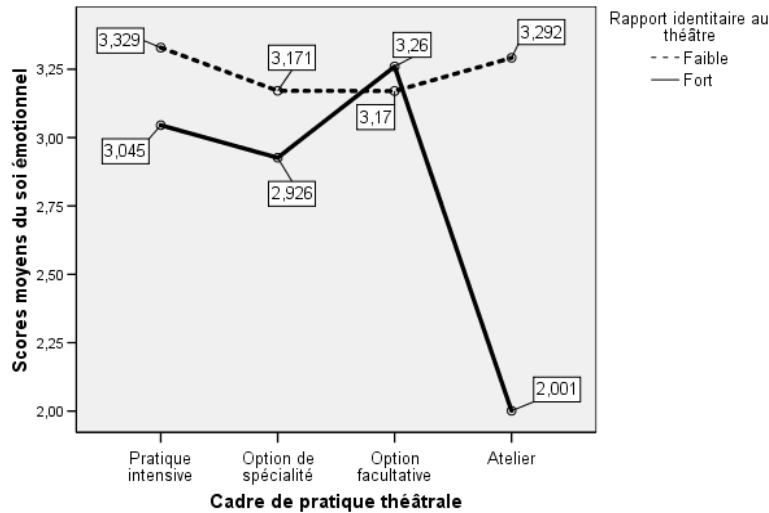
Les lycéens qui ont un rapport ludique au théâtre faible ont un niveau de soi social différent en fonction de leur pratique (ou non) du théâtre à l'extérieur du lycée (voir figure 4) : ceux qui pratiquent le théâtre de manière complémentaire à l'extérieur du lycée ont un soi social plus élevé que ceux qui pratiquent le théâtre uniquement au lycée. Il semble ainsi que moins considérer le théâtre comme une activité de loisir et le pratiquer à l'extérieur du lycée influence positivement le niveau d'estime de soi sociale.

Nous constatons une tendance inverse lorsque les élèves ont un rapport ludique au théâtre fort : dans ce cas, ceux qui pratiquent le théâtre uniquement au lycée ont un soi social plus élevé que ceux qui le pratiquent à l'extérieur du lycée. Aussi, considérer le théâtre comme une activité de loisir et le pratiquer uniquement au lycée permettrait aux élèves de se valoriser socialement que lorsque la pratique se prolonge à l'extérieur du lycée.

4.3 Cadre de pratique théâtrale et rapport identitaire au théâtre

Par ailleurs, nos analyses montrent un effet d'interaction significatif [$F(1 ; 172) = 3,55 ; p < .05 ; \eta_p^2 = .06$] entre le cadre de pratique théâtrale et le rapport identitaire au théâtre sur le soi émotionnel (voir figure 5).

Figure 5 Scores moyens du soi émotionnel en fonction du cadre scolaire de pratique théâtrale et du rapport identitaire au théâtre



Les élèves qui ont un rapport au identitaire au théâtre fort et qui pratiquent le théâtre en atelier ont un soi émotionnel moins élevé que ceux qui le pratiquent dans un cadre à visée évaluative (pratique intensive, option de spécialité ou option facultative).

En revanche, le fait d'avoir un rapport identitaire au théâtre faible n'influencerait pas les niveaux du soi émotionnel en fonction du cadre de pratique théâtrale. Quel que soit le cadre de pratique dans lequel est inscrit l'élève, lorsqu'il ne considère pas le théâtre comme une activité de développement personnel, l'évaluation qu'il fait de ses compétences émotionnelles ne varie pas (voir figure 5).

5 Synthèse

Nous constatons une certaine homogénéité des niveaux d'estime de soi, dont les dimensions globale et sociale semblent particulièrement valorisées.

Effets des variables invoquées sur l'estime de soi

Certains de nos résultats vont dans le sens de nombreux travaux réalisés sur l'estime de soi à l'adolescence : il existe un effet significatif des éléments du parcours scolaire tels que les résultats scolaires obtenus, la représentation des résultats antérieurs et le redoublement, sur le soi scolaire. De même, les filles ont un soi émotionnel plus faible que celui des garçons.

Plus les adolescents sont soutenus dans leur pratique théâtrale (présence d'artistes dans la famille, etc.), plus ils ont tendance à avoir un score d'estime de soi émotionnel élevé. Le soi créatif est aussi mis en relation avec cette variable.

Aucune différence significative n'a été en revanche, repérée entre les moyennes des scores d'estime de soi des adolescents interrogés et la fratrie ; la catégorie socio culturelle des parents ; la

spécialité choisie (L, ES ou S) ; les activités extra scolaires ; le lieu du lycée ; les résultats scolaires à l'école primaire ; le fait d'avoir sauté une classe ; la satisfaction de l'orientation actuelle ; le statut au sein du lycée (interne, demi pensionnaire, externe) et la satisfaction à faire du théâtre.

Parcours théâtral et estime de soi

Nous constatons, l'influence significative du parcours théâtral sur le soi émotionnel et global. Ainsi, les adolescents expérimentés en théâtre ont plus tendance à valoriser leurs compétences émotionnelles et globales que les élèves débutants. Il en va de même pour les adolescents pratiquant le théâtre à l'extérieur du lycée : leur soi émotionnel est plus élevé que ceux qui ne pratiquent le théâtre qu'au lycée.

Rapport au théâtre et estime de soi

Les rapports au théâtre ludique et utilitaire font varier les dimensions de l'estime de soi. En effet, le rapport utilitaire au théâtre influence de façon positive le soi créatif. Considérer la pratique théâtrale comme un moyen de réussir professionnellement et scolairement aurait un effet significatif sur l'évaluation des compétences créatives.

Le rapport ludique au théâtre influence négativement le soi physique : la représentation du théâtre comme loisir, ne permettrait pas aux adolescents de travailler suffisamment sur l'expression corporelle et ainsi de faire évoluer leurs compétences dans ce domaine.

Parcours théâtral, rapport au théâtre et estime de soi

Le soi émotionnel et le soi social sont les seules dimensions de l'estime de soi qui varient en fonction de l'interaction entre chaque indicateur du parcours théâtral et les dimensions du rapport au théâtre.

Les effets du parcours théâtral et du rapport au théâtre sur l'estime de soi sont donc complexes et varient notamment en fonction de l'interaction de ces deux premières variables explicatives. Ce n'est pas uniquement le parcours théâtral qui influence l'estime de soi, principalement le soi émotionnel et social, ni uniquement le rapport au théâtre, mais plutôt l'interaction de certaines dimensions de ces deux variables.

Chapitre VIII *Parcours théâtral et scolaire, Rapport au théâtre et rapport au savoir*

Notre deuxième hypothèse opérationnelle était la suivante : **le parcours théâtral et le rapport au théâtre orientent le rapport au savoir du lycéen.** Nous supposons en effet que :

- *Le parcours théâtral influencera les types d'apprentissages privilégiés par les lycéens ainsi que la forme du rapport à l'apprendre qu'ils entretiennent.*
- *Le rapport au savoir sera différent selon le sens et la valeur que l'élève attribue au théâtre (« rapport au théâtre »).*

Dans ce chapitre, nous rappelons d'abord la démarche d'analyse effectuée à partir du bilan de savoir, instrument de recueil utilisé pour étudier le rapport au savoir. Nous décrivons ensuite le rapport au savoir des lycéens pratiquant le théâtre à partir principalement des types d'apprentissages privilégiés, notamment en vérifiant les effets des variables invoquées. Nous mettons ensuite en relation le parcours théâtral puis le rapport au théâtre avec les types d'apprentissages privilégiés (Test du χ^2 d'indépendance). Nous avons ensuite, effectué une analyse lexicométrique des bilans de savoir à l'aide du logiciel Alceste, permettant de vérifier les relations entre ces variables.

Dans une deuxième partie, nous décrivons les caractéristiques de notre échantillon concernant les formes de rapport à l'apprendre, en montrant les effets des variables invoquées. Puis, nous vérifions respectivement les effets du parcours théâtral et du rapport au théâtre sur chaque dimension du rapport à l'apprendre. Nous terminerons en exposant les résultats relatifs à la troisième hypothèse opérationnelle stipulant un ***effet d'interaction du parcours théâtral et du rapport au théâtre sur le rapport à l'apprendre.*** Il s'agira de tester les effets d'interaction de chaque dimension du parcours théâtral avec chaque dimension du rapport au théâtre sur les dimensions du rapport à l'apprendre.

Nous parlerons dans ce chapitre uniquement des résultats significatifs.

Tableau 39. Récapitulatif des variables étudiées dans ce chapitre

	Variables	Indicateurs
Explicatives	Parcours théâtral	- Cadre de pratique : Intense/option de spécialité/option facultative/atelier - Expérimenté/débutant : nombre d'années de pratique ; - Pratique complémentaire à l'extérieur du lycée
	Rapport au théâtre	- épistémique - identitaire - utilitaire - ludique
A expliquer	Rapport au savoir	Types d'apprentissages privilégiés : - Apprentissages de la vie quotidienne - Apprentissages intellectuels et scolaires - Apprentissages idéologiques - Expressions tautologiques - Apprentissages relationnels et affectifs - Apprentissages liés au développement personnel - Apprentissages professionnels Formes de rapport à l'apprendre : - rapport épistémique - rapport identitaire - rapport utilitaire - rapport externalisé
	Sexe	Filles/garçons
Variables invoquées	Catégories socio culturelles	Populaire/ Intermédiaire/ favorisé / très favorisé
	Parcours et niveau scolaire	Représentation des résultats scolaires obtenus ; orientation et projets ; Moyenne générale ; Moyenne des résultats du baccalauréat de français ; redoublement ; série du baccalauréat.
	Activités extra scolaires	Aucune/sportives/artistiques/plusieurs activités
	Projection dans l'avenir et représentations familiales à l'égard du théâtre	Satisfaction de la pratique théâtrale et souhait de poursuivre cette pratique ; représentations des parents sur cette pratique ; présence d'un artiste dans la famille

1 Rapport au savoir des adolescents pratiquant le théâtre au lycée

Pour appréhender le rapport au savoir des adolescents issus de notre échantillon, rappelons que nous avons utilisé le bilan de savoir, afin de repérer les types d'apprentissages évoqués par les adolescents et permettant de mettre en valeur la représentation qu'ils se font de l'école et des savoirs en général.

Nous avons analysé les bilans de savoirs recueillis auprès des adolescents de façon quantitative et qualitative afin de repérer les différents types de « rapport au savoir ».

Dans leurs travaux sur les différents types de rapport au savoir existants chez les élèves, Charlot, Bautier et Rochex (1992) ont mis en œuvre trois méthodes d'interprétation des bilans de savoir :

- Une analyse qualitative par thèmes : le principal objectif étant de repérer « les thèmes dominants qui renvoient à des attentes, des représentations, des stratégies, des images de soi, des valeurs ou des processus » (*op.cit.*, 40).

- Une analyse quantitative sur les types d'apprentissages évoqués par l'élève.

- Une analyse qualitative des pratiques langagières : il s'agit de repérer les « formes d'organisation du texte, la présence ou l'absence du sujet dans le texte » (*op.cit.*, 40).

L'analyse des pratiques langagières offre plus précisément « l'accès aux processus épistémiques. Les élèves ne doivent pas seulement *choisir* les types d'apprentissage qu'il est pertinent d'évoquer dans un bilan de savoir, ils doivent aussi *inventer* la forme de ce bilan » (*op.cit.*, 136).

Dans un premier temps, nous avons effectué une analyse de contenu des réponses des lycéens de type papier-crayon (Bardin, 1977) pour repérer les différents types d'apprentissage évoqués et analyser les pratiques langagières. Nous l'avons complétée dans un second temps, par une analyse à l'aide du logiciel Alceste. Ce logiciel permet d'effectuer une « analyse lexicale par contexte d'un corpus » (Reinert, 1986, 58) et vise à découvrir l'information essentielle contenue dans un texte. Cet outil classe les différents énoncés en fonction de la distribution du vocabulaire afin de déterminer comment sont organisés les éléments qui constituent un texte (Reinert, 1986). De plus, Alceste permettra de repérer la particularité du sujet selon le type de discours employé.

1.1 Analyse quantitative des bilans de savoir

Pour interpréter ces données, nous avons regroupé et catégorisé les éléments de réponse de chaque sujet. Dans le but de minimiser la part subjective du chercheur dans l'analyse quantitative et qualitative des bilans de savoir, nous nous sommes appuyée sur la catégorisation proposée par Charlot (1999), en ajoutant toutefois certaines sous-catégories, qui nous paraissaient nécessaires en fonction des réponses de nos sujets.

Nous nous sommes intéressée aux types d'apprentissages privilégiés par les adolescents pratiquant le théâtre au lycée, aux lieux et agents d'apprentissages évoqués ainsi que ce que ces adolescents déclarent comme étant des apprentissages importants à leurs yeux. Nous tenons compte à la fois du nombre d'occurrences⁴⁷ des types d'apprentissages évoqués afin de repérer la part d'un type d'apprentissage précis sur l'ensemble des apprentissages évoqués mais aussi du nombre d'adolescents citant au moins un apprentissage en fonction de chaque catégorie et sous-catégorie. Pour effectuer des tests du Khi², nous avons pris en compte uniquement ce second type d'analyse (noté en termes de « présence »/ « absence » d'apprentissages pour chaque catégorie). Nous présenterons ici uniquement les résultats les plus significatifs.

⁴⁷ Nous noterons « occurrences », les unités d'apprentissages évoqués dans le texte du bilan de savoir (Charlot, 1999).

1.1.1 Grille d'analyse relative aux types d'apprentissages évoqués

Notre grille de dépouillement (cf. annexe 8, p.35) est constituée de huit catégories d'apprentissages :

- *Les apprentissages liés à la Vie Quotidienne (AVQ)* regroupent les apprentissages de base tels que « marcher » et les tâches familiales (« faire la cuisine ») mais aussi des savoir-faire spécifiques (« conduire », « réparer », etc.) et des activités ludiques, sportives et artistiques.

- *Les apprentissages Intellectuels et Scolaires (AIS)* renvoient à des apprentissages scolaires de base (lire, écrire...), des expressions tautologiques (le savoir, les choses intéressantes, etc.) et l'évocation de disciplines scolaires, de contenus scolaire ou de capacités scolaires. Cette catégorie comprend aussi des apprentissages d'ordre méthodologiques et normatifs (« travailler comme il faut », « bien apprendre », etc.).

- *Les apprentissages sociaux, idéologiques, religieux, politiques* évoquent des principes ou faits sociaux, des éléments liés à la politique ou la religion. Nous avons ici ajouté des réflexions philosophiques, souvent notées par les adolescents de notre échantillon.

- *Rien* : cette catégorie correspond à l'évocation du fait de n'avoir rien appris.

- *Les expressions tautologiques (hors AIS)* sont des évocations floues d'apprentissages, énoncés alors comme des « choses » ou de façon générale comme « l'éducation ».

- *Les apprentissages Relationnels et Affectifs (ARA)* englobent des apprentissages de conformité (tels que le respect, la politesse), des apprentissages liés aux relations d'harmonie et d'ouverture à autrui mais aussi aux relations de conflit, la connaissance des gens et de la vie et, la transgression (comme « les mauvaises manières »).

- *Les apprentissages liés au Développement Personnel (DP)* : les énoncés des adolescents de notre échantillon étant importants dans cette catégorie, nous l'avons découpée en huit sous-catégories mettant en avant *l'estime de soi* (« j'aime ce que je suis, ce que je fais », « ne pas se dévaloriser »...), *la confiance en soi et le respect de soi* (« respecter ses propres principes », « toujours rester le même »...), *l'autonomie* (« être responsable de ses actes », « donner sens à sa vie », etc.), *la construction de soi et la socialisation* (se construire, devenir quelqu'un, structurer sa personnalité, trouver ses limites, grandir...), *le développement émotionnel* (extérioriser, surmonter la timidité, s'épanouir, se sentir vivre, en harmonie, décompresser...), *le fait de savoir surmonter les difficultés* (se battre, aller de l'avant, positiver, échouer pour réussir...), *le fait de savoir ce que le sujet est* : « ce que je suis » (mieux se connaître, se connaître, réfléchir sur soi-même, se comprendre...), et enfin, *savoir s'éclater, bien vivre, rire* (rigoler, vivre chaque moment, profiter, petits plaisirs quotidiens, la vie est belle...).

- Les *Apprentissages Professionnels* (APRO) sont liés au fait d’avoir un bon métier, un métier précis ou à des études nécessaires pour exercer un métier.

1.1.2 Caractéristiques générales des types d’apprentissages évoqués par les adolescents pratiquant le théâtre au lycée

Nous avons compté à la fois de nombre d’occurrences des types d’apprentissages évoqués pour chaque élève (cf. annexe 8, p.67) et le nombre d’élèves citant au moins une fois chaque type d’apprentissage (voir tableau 40). Nous relevons à partir de ces deux techniques, les mêmes tendances.

Tableau 40. Nombre et pourcentage d’élèves de notre échantillon ayant cité au moins un apprentissage en fonction du type d’apprentissage

Catégories d’apprentissages	Effectif	% d’élèves
Apprentissages de la Vie Quotidienne (AVQ)	Activités artistiques	44 25%
	Loisirs, activités ludiques	13 7,4%
	Savoirs et savoir faire de base	10 5,7%
	Activités physiques, sportives	8 4,5%
	Savoir-faire spécifiques	6 3,4%
	Tâches familiales	2 1,13%
Total élèves citant AVQ	67	38,06%
Activités Intellectuelles et Scolaires (AIS)	Apprentissages méthodologiques	32 18,2%
	Expressions génériques et tautologiques	30 17,04%
	Penser	29 16,5%
	Apprentissages scolaires de base	14 7,9%
	Evocation d’une capacité scolaire	13 7,4%
	Disciplines scolaires uniquement nommées	8 4,54%
	Apprentissages normatifs	7 3,97%
Evocation d’un contenu scolaire	6 3,41%	
Total élèves citant AIS	86	48,86%
Politique, société, idéologie, religion, philosophie	52	29,5%
Rien	1	0,56%
Expressions tautologiques (hors AIS)	41	23,3%
Apprentissages Relationnels et Affectifs (ARA)	Relations d’harmonie et ouverture à autrui	113 64,2%
	Conformité	82 46,6%
	Connaître les gens, la vie	47 26,7%
	Relations de conflit	36 20,45%
	Transgression	0 0%
Total élèves citant ARA	144	81,8%
Développement Personnel (DP)	Surmonter les difficultés	73 41,5%
	S’éclater, bien vivre, rire	63 35,8%
	Autonomie, liberté, acteur de sa vie	38 21,6%
	Construction de soi et socialisation	36 20,45%
	Ce que je suis	25 14,2%
	Confiance en soi, se respecter	23 13,06%
	Estime de soi	16 9,1%
Développement émotionnel (bien-être)	16 9,1%	
Total élèves citant DP	136	77,3%
Apprentissages Professionnels	23	13,06%

Les apprentissages de type relationnels et affectifs ainsi que les apprentissages liés au développement personnel sont ceux auxquels se réfèrent le plus les lycéen(ne)s interrogé(e).

- Près de 82% des adolescents mentionnent dans leur bilan de savoir des apprentissages relevant du **domaine relationnel et affectif** : 64,2% ont cité des apprentissages concernant les relations d'harmonie et l'ouverture à autrui. Les apprentissages de conformité sont aussi souvent évoqués (46,6% des élèves en ont cité au moins une fois). Apprendre à connaître les gens et la vie en général semble aussi faire partie des apprentissages privilégiés par les lycéens interrogés (26,7% ont cité au moins une fois ce type d'apprentissages).

- 77% des élèves ont cité au moins un apprentissage relatif au **développement personnel** ; 41,5% déclarent avoir appris à surmonter les difficultés.

- Les **apprentissages de la vie quotidienne** et liés au domaine **intellectuel et scolaire** sont évoqués de façon moindre par les adolescents de notre échantillon : 49% expriment au moins un apprentissage du domaine intellectuel et scolaire et 38% citent au moins un apprentissage de la vie quotidienne. Notons que parmi ce dernier type d'apprentissage, 25% des élèves interrogés citent au moins un apprentissage artistique.

- Environ 30% des élèves interrogés rédigent leur bilan en faisant référence à des apprentissages **politique, idéologiques, religieux ou de société** ; notons que la plupart font davantage part de réflexions d'ordre philosophique.

- Les **apprentissages professionnels** sont évoqués par peu d'élèves (13%).

- Enfin, 23% utilisent des **expressions tautologiques** dans leur rédaction.

1.1.3 Variables invoquées et types d'apprentissages privilégiés

Afin de vérifier s'il existe un lien entre les variables invoquées et les types d'apprentissage privilégiés, nous avons effectué un test du χ^2 d'indépendance et ce, en fonction des variables socio biographiques, du parcours scolaire de l'élève.

1.1.3.1 Variables socio biographiques et types d'apprentissages privilégiés

Nous relevons des différences significatives ($p < .05$) concernant les types d'apprentissages évoqués en fonction du sexe et de la catégorie socio culturelle des parents.

Tableau 41. Effectifs des types d'apprentissages en fonction du sexe et test du Khi²

Types d'apprentissages		Sexe		Total	X ²	ddl	p.	V. de Cramer
		Garçons	Filles					
Professionnel	Absence	30	123	153	0,56	1	0,33	0,05
	Présence	3	20	23				
de la vie quotidienne	Absence	20	89	109	0,03	1	0,50	0,86
	Présence	13	54	63				
Intellectuels et Scolaires	Absence	17	73	90	0,002	1	0,55	0,004
	Présence	16	70	86				
Relationnels et affectifs	Absence	6	26	32	0,00	1	0,61	0,000
	Présence	27	117	144				
Développement Personnel	Absence	8	32	40	0,05	1	0,48	0,01
	Présence	25	111	136				
Politique, etc.	Absence	24	10	124	0,10	1	0,46	0,02
	Présence	9	43	52				
Tautologiques	Absence	30 (+4,7)	105 (-4,7)	135	4,58	1	0,02	0,16
	Présence	3 (-4,7)	38 (+4,7)	41				
« S'éclater, bien vivre »	Absence	26 (+4,8)	87 (-4,8)	113	3,75	1	0,03	0,14
	Présence	7 (-4,8)	56 (+4,8)	63				

Le test du Khi² d'indépendance montre un lien significatif entre le sexe et certains types d'apprentissages privilégiés : les filles évoquant plus que les garçons le fait d'avoir appris à bien vivre et s'éclater ; de même, elles utilisent plus que les garçons des expressions tautologiques (voir tableau 41).

Tableau 42. Effectifs des types d'apprentissages en fonction du milieu socioculturel et test du Khi²

Types d'apprentissages		Catégorie socioculturelle				Total	X ²	ddl	p.	V. de Cramer
		Pop.	Int.	Fav.	Très fav					
Professionnel	Absence	27	23	40	49	139	1,20	3	0,75	0,08
	Présence	5	2	5	9	21				
App. de la vie quotidienne	Absence	22 (+1,6)	19 (+3,1)	32 (+3,3)	29 (-8,0)	102	7,77	3	0,05	0,22
	Présence	10 (-1,6)	6 (-3,1)	13 (-3,3)	29 (+8,0)	58				
Intellectuels et Scolaires	Absence	14	16	23	30	83	2,32	3	0,50	0,12
	Présence	18	9	22	28	77				
Relationnels et affectifs	Absence	6	9	9	8	32	5,4	3	0,14	0,18
	Présence	26	16	36	50	128				
Développement Personnel	Absence	7	5	13	14	39	0,86	3	0,83	0,07
	Présence	25	20	32	44	121				
Politique, etc.	Absence	20	22	29	43	114	5,87	3	0,11	0,19
	Présence	12	3	16	15	46				
Tautologiques	Absence	26	16	37	43	122	3,54	3	0,31	0,14
	Présence	6	9	8	15	38				

En fonction de la catégorie socioculturelle des parents, nous repérons des différences marginalement significatives concernant les apprentissages liés à la vie quotidienne : les adolescents issus de milieu socioculturel très favorisé sont les plus nombreux (50%) à évoquer ce type d'apprentissage par rapport aux autres adolescents (voir tableau 42).

1.1.3.2 Parcours scolaire et types d'apprentissages privilégiés

Aucun lien significatif n'a été repéré entre le redoublement, la série du baccalauréat (L, ES, S) et les types d'apprentissages privilégiés.

Des liens significatifs ($p < .05$) sont par contre, à noter en fonction de la moyenne générale obtenue durant l'année scolaire.

Tableau 43. Effectifs des types d'apprentissages en fonction de la moyenne scolaire générale et test du χ^2

Types d'apprentissages		Moyenne générale			Total	χ^2	ddl	p.	V. de Cramer
		[0 ; 9]	[10 ;12]	[13 ;20]					
Professionnel	Absence	27	83	43	153	1,94	2	0,37	0,10
	Présence	3	16	4	23				
de la vie quotidienne	Absence	21	59	29	109	1,05	2	0,58	0,07
	Présence	9	40	18	67				
Intellectuels et Scolaires	Absence	18 (+2,7)	56 (+5,4)	16 (-8,0)	90	7,60	2	0,02	0,20
	Présence	12 (-2,7)	43 (-5,4)	31 (+8,0)	86				
Relationnels et affectifs	Absence	10	14	8	32	5,75	2	0,05	0,18
	Présence	20	85	39	144				
Développement Personnel	Absence	4	24	12	40	1,84	2	0,39	0,10
	Présence	26	75	35	136				
Politique, etc.	Absence	21	71	32	124	0,20	2	0,90	0,03
	Présence	9	28	15	52				
Tautologiques	Absence	24	76	35	135	0,31	2	0,85	0,04
	Présence	6	23	12	41				

Les élèves déclarant avoir une moyenne générale supérieure à 12/20 sont plus nombreux à évoquer des apprentissages intellectuels et scolaires (voir tableau 43). Avoir des résultats scolaires plutôt élevés serait en lien avec le fait de privilégier des apprentissages de type intellectuels et scolaires.

2 Parcours théâtral et types d'apprentissages privilégiés

Afin de vérifier s'il existe un lien entre les dimensions du parcours théâtral et les types d'apprentissages privilégiés, nous avons effectué un test du χ^2 d'indépendance.

La comparaison des effectifs observés et attendus montre que, sur notre échantillon, la tendance est à l'association des caractéristiques de la variable « nombre d'années de pratique théâtrale » et des types d'apprentissages privilégiés (voir tableau 44).

Tableau 44. Effectifs des types d'apprentissages en fonction du nombre d'années de pratique théâtrale et test du Khi²

Types d'apprentissages		Nombre d'années de pratique		Total	X ²	ddl	p.	V. de Cramer
		- de 3 ans	+ de 3 ans					
Professionnel	Absence	68	85	153	2,168	1	0,10	0,11
	Présence	14	9	23				
de la vie quotidienne	Absence	54	55	109	1,002	1	0,19	0,75
	Présence	28	39	67				
Intellectuels et Scolaires	Absence	46	44	90	1,512	1	1,40	0,09
	Présence	36	50	86				
Relationnels et affectifs	Absence	14	18	32	0,127	1	0,43	0,27
	Présence	68	76	144				
Développement Personnel	Absence	14	26	40	2,795	1	0,67	0,12
	Présence	68	68	136				
Politique, etc.	Absence	56	68	124	0,345	1	0,33	0,04
	Présence	26	26	52				
Tautologiques	Absence	69	86	135	4,758	1	0,02	0,16
	Présence	13 -6,1	28 (+6,1)	41				

Le test du Khi² d'indépendance montre un lien significatif entre le nombre d'années de pratique théâtrale et les expressions tautologiques : les plus expérimentés en théâtre sont les plus nombreux à privilégier ce type d'expressions (voir tableau 44).

Tableau 45. Effectifs des types d'apprentissages en fonction du cadre de pratique théâtrale et test du Khi²

Types d'apprentissages		Cadre de pratique				Total	X ²	ddl	p.	V. de Cramer
		Intense	Spécialité	Fac	Atelier					
Professionnel	Absence	36	59	46	12	153	5,172	3	0,16	0,17
	Présence	7	4	11	1	23				
de la vie quotidienne	Absence	22	42	35	10	109	3,96	3	0,26	0,15
	Présence	21	21	22	3	67				
Intellectuels et Scolaires	Absence	19	34	30	7	90	1,123	3	0,77	0,80
	Présence	24	29	27	6	86				
Relationnels et affectifs	Absence	5	18	5	4	32	10,59	3	0,01	0,24
	Présence	-2,8 +2,8	+6,8 -6,5	-5,4 +5,4	+1,6 -1,6	144				
Développement Personnel	Absence	7	16	15	2	40	2,09	3	0,55	0,10
	Présence	36	47	42	11	136				
Politique, etc.	Absence	25	50	38	11	124	7,18	3	0,06	0,20
	Présence	18	13	19	2	52				
Tautologiques	Absence	33	49	46	7	135	4,35	3	0,22	0,15
	Présence	10	14	11	6	41				

Le cadre de pratique théâtrale semble être en lien avec les types d'apprentissages relationnels et affectifs : les élèves inscrits en option facultative théâtre exprimant plus que les autres des apprentissages relationnels et affectifs, tandis que ceux inscrits en option de spécialité sont plus nombreux à ne pas citer d'apprentissages de ce type dans leur bilan de savoir (voir tableau 45).

En revanche, aucun lien significatif ($p > .05$) n'a été repéré entre le fait de pratiquer le théâtre à l'extérieur du lycée et les types d'apprentissages évoqués.

3 *Rapport au théâtre et types d'apprentissages privilégiés*

Afin de vérifier s'il existe un lien entre les dimensions du rapport au théâtre et les types d'apprentissages privilégiés, nous avons effectué un test du χ^2 d'indépendance.

La comparaison des effectifs observés et attendus montre que, sur notre échantillon, la tendance est à l'association de la dimension « rapport identitaire au théâtre » et des types d'apprentissages privilégiés (voir tableau 46).

Tableau 46. Effectifs des types d'apprentissages en fonction du rapport identitaire au théâtre et test du χ^2

Types d'apprentissages		Rap Identitaire		Total	χ^2	ddl	p.	V. de Cramer
		Faible	Fort					
Professionnel	Absence	76	77	153	0,375	1	0,34	0,04
	Présence	13	10	23				
de la vie quotidienne	Absence	57	52	109	0,34	1	0,33	0,04
	Présence	32	35	67				
Intellectuels et Scolaires	Absence	42	48	90	1,12	1	0,18	0,08
	Présence	47	39	86				
Relationnels et affectifs	Absence	24 (+7,8)	8 (-7,8)	32	9,34	1	0,002	0,23
	Présence	65 (-7,8)	79 (+7,8)	144				
Développement Personnel	Absence	22	18	40	0,40	1	0,32	0,04
	Présence	67	69	136				
Politique, etc.	Absence	61	63	124	0,31	1	0,34	0,04
	Présence	28	24	52				
Tautologiques	Absence	68	67	135	0,009	1	0,53	0,007
	Présence	21	20	41				

Le test du χ^2 d'indépendance montre plus précisément un lien entre le rapport identitaire au théâtre et l'évocation des apprentissages de type relationnels et affectifs : les lycéen(ne)s ayant un rapport identitaire au théâtre fort sont plus nombreux à évoquer ce type d'apprentissage que ceux qui ont un rapport identitaire au théâtre faible (voir tableau 46).

4 *Rapport au théâtre, parcours théâtral et rapport au savoir : analyse lexicométrique des bilans de savoir (Alceste)*

Afin de repérer l'existence de profils concernant le rapport au savoir des élèves pratiquant le théâtre au lycée, en fonction de la valeur qu'ils accordent au théâtre et de leur parcours théâtral, nous avons effectué une analyse lexicométrique à l'aide du logiciel Alceste (Reinert, 1993), faisant ressortir les divergences et points communs entre les discours des élèves (cf. annexe 8, p. 37). Cette méthodologie constitue un outil d'aide à l'interprétation de données verbales, qui permet de réduire l'arbitraire de la description du corpus en mettant en évidence ses régularités, ses symétries cachées. « Plutôt que de chercher à obtenir un découpage rigoureux du texte en énoncés (auquel nous ne croyons

pas vraiment) nous lui avons substitué un découpage plus arbitraire en unités de contexte, dont la définition peut varier dans certaines limites, et que nous faisons varier. De cette manière, les résultats stables, c'est à dire indépendants de ces variations, ne devraient pas dépendre de l'arbitrarité du découpage, mais uniquement de son ordre de grandeur qui est l'ordre de grandeur d'un énoncé (qui, chez un locuteur moyen, est de l'ordre de quelques dizaines de mots) » (Reinert, 1990). Plus précisément, le logiciel permet de repérer la présence de différents ensembles d'énoncés qui se ressemblent du point de vue de la cooccurrence significative (Chi2) du vocabulaire qui les compose. Il élabore ainsi une modélisation du corpus, le reconstruit en classes d'énoncés présentant des mondes lexicaux différents et permettant ainsi de repérer des profils d'élèves. Il offre la possibilité de décrire ces classes à partir d'informations telles que le relevé du vocabulaire le plus spécifique, la sélection des Unités de Contexte Élémentaire (UCE)⁴⁸ les plus représentatives du vocabulaire caractéristique de la classe et les variables illustratives (ou explicatives) qui lui sont rattachées. Les classes (ou « mondes lexicaux ») sont considérées comme le reflet des représentations du sujet, chacune d'elles renvoyant à la manière dont ce dernier appréhende la représentation d'un objet en fonction de sa propre identité et de son intention (Reinert, 1990). Un des intérêts majeurs de cette technique réside dans le caractère inductif de la démarche utilisée. Le logiciel catégorise d'abord les réponses des sujets en fonction de la ressemblance de leur vocabulaire grâce à une Classification Hiérarchique Descendante (CHD) puis, dans un second temps, il établit une correspondance avec un individu ou des groupes d'individus caractérisés par certaines variables extratextuelles (Huet & de Léonardis, 2007).

Nous avons retenu sept variables illustratives liées à la pratique du théâtre :

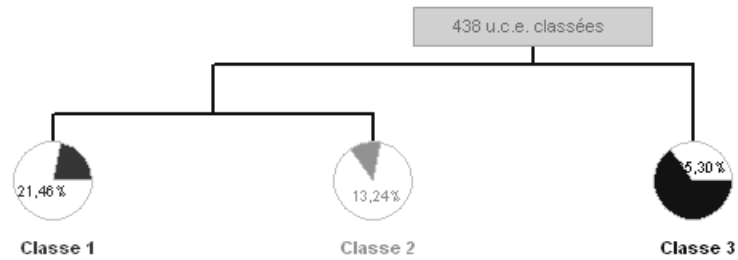
- Le parcours théâtral (cadre de pratique : intense/spécialité/facultative/atelier ; pratique complémentaire à l'extérieur ou non ; nombre d'années de pratique : [1 ; 3] ans / [4 ; 8] ans) ; 1
- Les scores moyens obtenus pour chaque dimension du rapport au théâtre (épistémique, identitaire, ludique, utilitaire) ;
- Deux variables sociobiographiques : le sexe ; la catégorie socioculturelle des parents (populaire/ intermédiaire/ favorisée/ très favorisée) ;
- Trois variables liées au parcours scolaire des adolescents : la moyenne générale de l'année donnée par les élèves eux-mêmes (faible/ moyenne/ forte) ; la moyenne des deux notes obtenues au baccalauréat de français (faible/forte) et le fait d'avoir redoublé ou non durant leur scolarité.

A l'issue d'une classification hiérarchique descendante (CHD), 80,07% des uce⁴⁹ ont été distribuées en trois classes.

⁴⁸ « Le texte est reformaté et découpé en segments de quelques lignes, avec le respect des coupures proposées par la ponctuation. Ces segments de texte constituent les unités de contexte élémentaires ou u.c.e. » (Reinert, 1990).

⁴⁹ Les UCE restantes ne contiennent pas de vocables dont les occurrences sont suffisamment nombreuses pour être repérées par le logiciel.

Figure 6 Dendrogramme de la CHD relative aux bilans de savoir



Les deux premières classes rassemblent des discours mettant en avant les apprentissages artistiques et philosophiques, tandis que la troisième classe recense des discours davantage centrés sur les apprentissages relationnels et liés au développement personnel. Ces discours se distinguent en fonction du rapport au théâtre mais aussi du parcours théâtral vécu, de la catégorie socioculturelle des parents et de la spécialité dans laquelle est inscrit le lycéen (L, ES ou S). Nous présentons chacune de ces classes afin d’appréhender de plus près leurs caractéristiques et différences.

4.1 Classe 1 (21,46%) : « Pratique du théâtre pour le plaisir ; désir d’apprendre et importance des apprentissages intellectuels et scolaires »

Le tableau 47 présente quelques exemples d’UCE caractéristiques de cette classe ainsi que les variables illustratives mises en avant pour ce profil.

Tableau 47. Exemple d'UCE et variables illustratives caractéristiques de la classe 1

N°UCE	Quelques exemples d'UCE caractéristiques	Chi2 (p.<.05)
289	la musique et la peinture me plaisent et sans jamais avoir appris je ne suis pas très mauvaise . au niveau scolaire malheureusement je n'ai pas appris grand chose et je me reproche un manque de culture générale	16
264	chez moi, j'ai appris le respect des autres, la générosité , j'ai appris à pardonner, des valeurs qui m'ont permis de structurer ma personnalité . à l'école, j'ai appris à m'endurcir face aux injustices , j'ai appris le partage , la tolérance , l' amitié , la solidarité , à encaisser les difficultés inhérentes à la vie de groupe.	16
19	Ce que j'ai appris avant tout, avant les apprentissages primaires : parole, marcher, est le respect et la politesse . Je crois que c'est ce qu'il y a de plus important en tant que valeur morale.	15
398	J'ai appris aussi que l' homme est par nature mauvais , cruel. Son regard est critique sur tout, et le moindre pas de côté sera juge et plus ou moins bien. J'admire les gens à qui ce regard ne touche pas	12
367	certes j'ai appris comme tout français une éducation de base , qui apprend à réfléchir, à comprendre, mais j'ai aussi appris une certaine culture durant cette éducation citée scolaire.	11
333	J'ai appris les relations avec les autres, les respects , l'écoute. J'ai appris que l' amitié , les relations de sympathie avec les autres sont importantes . J'ai appris le théâtre, la musique , piano, et le chant, l'équitation	11
312	appris la complexité de l'être humain , ses réactions, à l'école. Appris que finalement , le monde était injuste, que j'avais beaucoup de chance , si ce mot peut avoir un sens encore, que je pouvais essayer de rétablir un peu d'équilibre, de justice parmi ceux qui avaient été défavorisés par l'existence.	11
404	la connaissance , la culture est aussi très importante . Je pense aussi que nous avons tous un devoir d' humain , rester égal à nous-mêmes, nous entre aider. Et tellement d'autres choses à dire	10
Variables illustratives caractéristiques		
Rapport au théâtre	Rapport au théâtre Epistémique très fort	5,01
	Rapport au théâtre épistémique fort	4,55
	Rapport au théâtre utilitaire très faible	3,61
Cadre de pratique théâtrale	Option facultative	2,28
Catégorie socio culturelle	Favorisée	4,37
	Intermédiaire	2,44
Sexe	Féminin	7,04
Spécialité	Economique et social	6,23

Note. Les mots en gras correspondent aux vocables caractéristiques de la classe et aux cooccurrences significatives (p<.05).

Cette classe regroupe principalement des élèves inscrites en option facultative théâtre (chi2=2,28). Il s'agit plutôt de filles (chi2=7,04) issues de catégorie socioculturelle intermédiaire (chi2=2,44), voire favorisée (chi2=4,37) et préparant un baccalauréat Economique et Social (chi2=6,23). Le sujet prototypique de cette classe a un rapport épistémique au théâtre fort (chi2=5,01), et un rapport utilitaire au théâtre faible (chi2=3,61).

Les bilans de savoir recensés comme caractéristiques de cette classe, mettent en avant principalement des apprentissages considérés comme importants, ceux qui ont le plus marqué les sujets, le vocable « important » revenant en effet souvent dans les UCE recensées :

« Ce qui m'a le plus **marqué** et dont je me souviens est sans doute l'**apprentissage** de la **langue anglaise** » (uce 225, Chi2=16) ; « La **culture** est aussi très **importante** » (uce 404, Chi2=10) ; « Pour moi, la **chose** la plus **importante** c'est l'**éducation** que mes **parents** m'ont donnée car c'est cela en priorité qui m'a permis d'avancer et d'avoir la détermination de me battre pour obtenir ce que je veux » (uce 491, Chi2=10).

Acquérir une éducation semble primordiale pour ces élèves : les vocables « éducation » (chi2=39,90) et « acquérir » (chi2=39,90) étant significativement représentatifs de cette classe. L'apprentissage est de plus, considéré comme toujours ouvert et non comme acquis pour toujours. Un certain désir d'apprendre ressort alors de ces discours, ces élèves déclarant notamment vouloir continuer d'apprendre : « Je pense que peu de **choses** sont **acquises** mais que l'on **apprend** continuellement. J'ai **appris** à ne jamais me fermer **face** à une **culture**, des **connaissances** car tout est enrichissant » (uce 330, Chi2=14).

Soulignons en outre, l'évocation de réflexions philosophiques sur l'être humain (« la **chose complexe** qu'est l'être **humain** est une grande interrogation existentielle. Ce dont je suis sûre c'est que l'**homme** n'est ni bon, ni **mauvais**, les deux sont en lui » uce 322, Chi2=26 ; « L'**égalité des chances** est le plus souvent une utopie. Et que certaines personnes ont plus de facilités que d'autres. Je me suis **également** rendu **compte** que les **choses** ou les **mots** n'ont pas la même **valeur** ou la même définition selon les personnes » uce 366, Chi2=11), des apprentissages sur la culture générale et des apprentissages d'ordre plus scolaires comme les langues étrangères (« J'ai ensuite **appris**, à l'école, tout ce qui est lecture, écriture, **culture générale**, les **langues vivantes** » uce 20, Chi2=15) : ces types d'apprentissages sont catégorisés comme étant des apprentissages intellectuels et scolaires par Bautier, Charlot et Rochex (1992).

Certains apprentissages relationnels de conformité sont mis en avant, tels que le respect et la politesse : « J'ai **appris** des notions **importantes** comme le **respect** des autres, et de soi, la **tolérance**, le **partage** qui sont à la **base** de la vie en société » (uce 248, Chi2=16). Parmi les vocables significatifs, sont recensés effectivement les mots « valeur » (chi2=65,41), « respect » (chi2=62,98) ; « solidarité » (chi2=28,52). Par ailleurs, nous retrouvons ici l'évocation d'expressions tautologiques : « C'est sûr que j'ai **appris** beaucoup de **choses** » (uce 225, Chi2=16).

Les principaux agents d'apprentissages repérés ici sont la famille (principalement les parents) et l'école. Le domaine scolaire semble important et caractéristique de ce profil d'élèves principalement de sexe féminin : « L'**école**, elle, m'a avant tout amenée une **culture**, mais aussi une organisation, la sociabilité, l'entraide et enfin une **certaine** volonté de réussite » (uce 496, Chi2=11) ; Les valeurs inculquées par la famille semblent être considérées comme primordiales : « J'ai eu la **chance** de **grandir** dans un cercle **familial** qui **encourage** l'humanité et refuse toute forme de discrimination. J'ai

depuis longtemps des **valeurs** qui me suivent comme le **respect** de l'autre, la **fidélité** en **amitié** et en **amour** » (uce 274, Chi2=11).

4.2 Classe 2 (13,24%) : « Pratique intensive du théâtre, comme loisir et pour créer ; importance accordée aux apprentissages artistiques »

Le tableau 48 présente quelques exemples d'UCE caractéristiques de cette classe ainsi que les variables illustratives mises en avant pour ce profil.

Tableau 48. Exemple d'UCE et variables illustratives caractéristiques de la classe 2

N°UCE	Quelques exemples d'UCE caractéristiques	Chi2 (p<.05)
392	le théâtre m'a aussi permis de trouver le métier que je voulais faire : comme je ne suis pas à l'aise sur scène , je ne peux pas faire actrice.	34
327	je me suis trouvé dans la danse , le théâtre dramatique, Bond, dans l' art oratoire de la poésie qui permet avec l' aide de la sublimation des mots d' exprimer des idées, un vécu . Je pense qu'il est important de se construire en touchant un peu à tout,	32
326	J'ai trouvé ma voie dans l' art car cela permet de découvrir une partie en nous que l'on ne connaissait pas forcément.	24
486	la musique est aussi une façon de s'évader, de méditer. et la danse permet de s' exprimer avec son corps exclusivement, de se libérer des violences qui nous tourmentent, surtout en ce qui concerne l'improvisation.	22
Variables illustratives caractéristiques		
Rapport au théâtre	Rapport au théâtre Ludique fort	9,36
	Rapport au théâtre identitaire faible	6,39
	Rapport au théâtre épistémique très fort	3,58
Parcours théâtral	Plus de 3 ans de pratique théâtrale	9,82
	Pratique du théâtre complémentaire à l'extérieur du lycée	3,87
Catégorie socioculturelle	Pratique intensive	8,05
	Très favorisée	5,04
Spécialité	Littéraire	2,20

Cette classe recense le discours d'adolescent(e)s pratiquant le théâtre de façon intensive au lycée (chi2=8,05), complétant cette pratique à l'extérieur (chi 2= 3,87), et faisant cette activité artistique depuis plus de 3 ans (chi2=9,82). Ces adolescent(e)s ont un rapport ludique et épistémique au théâtre plutôt fort (chi2=9,36 ; 3,58) mais un rapport identitaire au théâtre plutôt faible (chi2=6,39). Ils (elles) préparent un baccalauréat littéraire (chi2=2,20) et sont issu(e)s de catégorie socioculturelle très favorisée (chi 2= 5,04).

Au sein de cette classe, sont mis en avant les apprentissages artistiques : sont en effet principalement évoqués le théâtre (chi2=39,21), la danse (chi2=46,61) et l'art en général (chi2=46,19). Ils sont mis en lien avec des apprentissages relevant du développement personnel (tels que vaincre la timidité) mais aussi relationnels et affectifs, l'accent étant mis sur la nécessité d'ouverture aux autres et au monde : « *De ce fait pouvoir m'épanouir dans des arts comme le théâtre, la danse, la musique me permet de m'ouvrir au monde artistique et de connaître de nouvelles personnes* » (uce 17, Chi2=44) ; « *le fait de trouver une forme d'art auquel on appartient permet de construire notre futur être, de montrer l'abstraction de notre esprit et de s'améliorer sur le plan social* » (uce 328, Chi2=41).

Ces élèves privilégient aussi l'apprentissage artistique comme agent d'apprentissage leur permettant de se construire, se connaître mais aussi de s'ouvrir aux autres et au monde (construction de la personnalisation et de la socialisation) : « *Le théâtre permet lui de s'épanouir, de vaincre sa timidité, de s'ouvrir aux autres* » (uce 91, Chi2=20. Ils relatent par ailleurs leur expérience de pratique théâtrale : « *J'ai joué dans une petite pièce à la MJC, puis j'en ai refait dans un atelier au collège, en 5^{ème}* » (uce 22, Chi2=27). Nous pouvons alors penser qu'ici cet apprentissage est assez important puisqu'il est développé dans le bilan de savoir. Et ce d'autant plus, que même lorsqu'ils évoquent le domaine scolaire, ce sont encore les activités artistiques qui sont mises en lumière : « *Jusqu'au lycée, j'ai appris que ce que l'on voulait bien m'apprendre : j'ai fait de la danse, du judo, 7 ans de solfège et 4 ans de flûte traversière* » (uce 389, Chi2=20) ; « *J'ai appris diverses matières au collège et au lycée. Mais c'est plus particulièrement au lycée que je me suis épanouie comme à travers des disciplines comme le théâtre ou la philo* » (uce 143, Chi2=22).

4.3 Classe 3 (35,30%) : « Pratique débutante du théâtre ; importance accordée aux apprentissages relationnels, affectifs, et liés au développement personnel »

Le tableau 49 présente quelques exemples d'UCE caractéristiques de cette classe ainsi que les variables illustratives mises en avant pour ce profil.

Tableau 49. Exemple d'UCE et variables illustratives caractéristiques de la classe 3

N°UC E	Quelques exemples d'UCE caractéristiques	Chi2 (p<.05)
255	C'est pas toujours évident d'aider les ami(e)s et les gens, le mieux à faire est de rester présente ; la rancune et la vengeance pas chez moi;	16
514	J'ai appris que pour survivre il faut s'aider les uns les autres. J'ai appris qu'on ne peut pas faire trop confiance aux gens.	12
285	Que les amis sont rares mais quand on les a, ils sont toujours là pour nous. Que la plupart des gens vivent dans leur égoïsme même s'ils ne veulent pas l'avouer et même si on ne veut pas se l'avouer.	10
515	J'ai appris qu'il fallait vivre, profiter le plus possible, que la vie peut être vraiment dure parfois mais qu'il faut toujours y croire parce qu'au fond la vie est un cadeau	9
57	C'est ainsi que j'ai réalisé que même si l'on ne gagne pas vraiment sa vie en faisant du théâtre, le théâtre vaut quand même tout l'or du monde!	9
482	il est très difficile d'avoir confiance en quelqu'un. L'amitié est quelque chose de très important pour atteindre une vie heureuse. La famille reste ce qui m'est le plus précieux. J'ai très peur de m'attacher aux gens de peur de les perdre mais cela ne m'empêche pas d'être folle amoureuse depuis deux ans.	9
61	les coups que reçoivent les amis font plus mal que les coups que l'on reçoit. il faut savoir goûter de tout, et quand on n'aime pas il faut essayer de persévérer.	9
53	J'ai besoin d'eux pour avancer. Je me nourris d'eux, ils me font sourire et vivre. De plus, j'ai toujours besoin de me confier, et ils sont toujours là pour moi.	9
443	de tout ce que j'ai appris dans ma petite vie, le plus important reste le respect d'autrui, faire attention, s'ouvrir à lui, que ce soit la famille, les amis proches ou moins proches.	8
Variables illustratives caractéristiques		
Rapport au théâtre	Rapport au théâtre Epistémique faible	12,81
Parcours théâtral	Pas de pratique théâtrale à l'extérieur du lycée Pratique le théâtre depuis moins de 3 ans	6,34 4,88
C. socioculturelle	Populaire	2,45
Spécialité	Scientifique	3,52

Il s'agit ici du profil d'un(e) adolescent(e) pratiquant le théâtre depuis moins de 3 ans ($\chi^2=4,88$), n'en faisant pas à l'extérieur du lycée ($\chi^2=6,34$) et ayant un rapport épistémique au théâtre plutôt faible ($\chi^2=12,81$). Cet(te) adolescent(e) préparant un baccalauréat scientifique ($\chi^2=3,52$) est de milieu socioculturel populaire ($\chi^2=2,45$).

Les sujets de cette classe évoquent principalement les vocables liés au type d'apprentissages relationnels et affectifs : « *gens* » ($\chi^2=18,24$), « *confiance* » ($\chi^2=13,57$), « *amis* » ($\chi^2=10,25$). Au sein de cette classe, sont mis effectivement en avant les apprentissages relationnels et affectifs, avec une importance accordée à l'entraide, au soutien mutuel : « *J'ai appris qu'il fallait **respecter** autrui et **écouter**, être toujours là pour ceux qui ont **besoin** de parler. J'inspire **confiance**, les **gens aiment venir** me parler et je **profite** de cette qualité pour **essayer d'aider** les **gens** qui veulent » (uce 468, $\chi^2=18$) ; « *J'ai appris à **partager** avec les autres, à échanger, à me placer dans un groupe, par rapport aux autres. J'ai appris à **dire** ce qui ne **va pas**, à **donner** mon **opinion**, à **accepter** l'**opinion** des autres » (uce 544, $\chi^2=8$). Les amis et le cercle familial sont alors évoqués comme principaux agents d'apprentissage.**

Des apprentissages liés au développement personnel sont aussi recensés comme caractéristiques de cette classe : « ***rester** motivé cela est lié à la **confiance** en soi, à la **curiosité**, à l'**étonnement**, **aller** contre sa paresse. **Prendre** tous les **moments** que l'on peut prendre » (uce 458, $\chi^2=20$). Ici, l'importance de profiter de la vie et de savoir dépasser les difficultés est principalement évoquée par ces lycéen(ne)s. Sont recensés en effet les vocables « *vie, vivre* » ($\chi^2=5,64$), « *profiter* » ($\chi^2=11,26$) mais aussi « *dur, durement* » ($\chi^2=6,56$) : « *il faut tout **prendre** avec le **sourire**, si l'on **commence** à se **sentir** mal c'est parti pour la spirale infernale du malheur tristesse, etc. il faut **profiter** au **maximum** de la **vie** et **faire** en sorte que les autres le **comprennent**. **Aider** les **gens** à **oublier** les soucis, il faut y remédier certes, mais pas se plaindre tout le temps sinon on **finit** sous le **lexomil** » (uce 464, $\chi^2=10$) ; « *J'ai appris que la **vie** est **belle** et que lorsqu'on est au plus mal on doit se **battre** pour ça » (uce 514, $\chi^2=12$). Ces types d'apprentissages sont souvent évoqués chez des adolescents issus de classe populaire.***

4.4 Synthèse de la Classification Hiérarchique Descendante

Une très grande majorité des adolescents interrogés privilégient dans leur bilan de savoir, des apprentissages de types relationnels et affectifs mais aussi relatifs au développement personnel.

De plus, il existe un discours différent entre les élèves expérimentés en théâtre et les élèves débutant. En effet, l'analyse des résultats montre que les adolescent(e)s les plus expérimenté(e)s en théâtre ont tendance à accorder de l'importance aux apprentissages culturels et artistiques, plus qu'aux apprentissages purement scolaires. Il semblerait que l'expérience théâtrale au sein de l'établissement scolaire ait un effet sur l'expérience scolaire de l'adolescent(e) et sur son rapport aux apprentissages.

Enfin, des différences de discours s’observent en fonction du rapport au théâtre : plus les jeunes font du théâtre pour le plaisir de découvrir et apprendre cet art (rapport au théâtre épistémique), plus ils accordent de l’importance aux apprentissages artistiques. Les adolescents ayant un autre rapport au théâtre ont tendance à accorder plus d’importance aux apprentissages relationnels et affectifs ainsi que ceux liés au développement personnel.

Par ailleurs, les discours diffèrent en fonction de la spécialité choisie au baccalauréat et de la catégorie socioculturelle. En effet, l’analyse des résultats montre que les adolescent(e)s inscrit(e)s en série littéraire ont tendance à accorder de l’importance aux apprentissages culturels et artistiques, plus qu’aux apprentissages purement scolaires. Ces apprentissages sont mis en lien avec la construction de soi et l’ouverture aux autres et au monde. Les adolescentes inscrites en série économique et sociale font davantage référence aux apprentissages intellectuels et scolaires : nous pouvons aussi spécifier qu’il s’agit principalement de filles, apprentissages effectivement caractéristiques de cette population, de façon générale. Enfin, les adolescent(e)s préparant un baccalauréat scientifique évoquent principalement des apprentissages relationnels et affectifs ainsi que liés au développement personnel, apprentissages aussi caractéristiques principalement d’élèves issus de milieu populaire. La catégorie socioculturelle et le sexe semblent alors expliquer les distinctions entre les discours des adolescents interrogés.

Cependant, aucun lien ne semble apparaître entre le discours des lycéen(ne)s et leur parcours scolaire (opérationnalisé par le redoublement et les résultats scolaires : moyenne générale de l’année et moyenne des notes obtenues au baccalauréat de français). Cette variable institutionnelle n’aurait alors pas de lien avec le rapport au savoir entretenu par les adolescent(e)s interrogé(e)s.

5 Rapport à l’apprendre des adolescents pratiquant le théâtre au lycée

Rappelons que pour évaluer les dimensions du rapport à l’apprendre, nous avons utilisé le questionnaire de Capdevielle-Mougnibas (2008). Les items correspondant à chacune des quatre dimensions du rapport à l’apprendre (identitaire, épistémique, utilitaire, externalisé) sont évalués sur une échelle en cinq points allant de « pas du tout d’accord » à « tout à fait d’accord ». Pour les items positifs, nous avons attribué 1 point à la modalité « pas du tout d’accord », 2 points à la deuxième modalité, 3 points à la troisième modalité, et ainsi de suite. Pour les items négatifs, nous avons inversé la valeur : la première modalité équivalant à 5 points et la dernière modalité (« tout à fait d’accord ») valant cette fois-ci 1 point. Nous avons ensuite calculé les scores pour chacune des dimensions. Le nombre d’items variant en fonction des sous-dimensions de notre échelle, nous avons calculé un score moyen pour chaque sous dimension afin de pouvoir effectuer des comparaisons. Nous obtenons donc 4 scores moyens de rapport à l’apprendre allant de 1 à 5.

5.1 Quel rapport à l'apprendre entretiennent les lycéen(ne)s de notre population ?

Tableau 50. Statistiques descriptives relatives à chaque dimension du rapport à l'apprendre

Dimensions	M.	σ	Variance	Coef. Asymétrie	Coef. Aplatissement	Intervalle	Minimum	Maximum
Identitaire	3,68	.71	0,12	-.190	-.240	3,43	1,57	5,00
Utilitaire	3,46	.65	0,42	-.318	-.276	3,38	1,63	5,00
Epistémique	3,74	.55	0,30	.091	-.158	2,63	2,38	5,00
Externalisé	4,07	.75	0,55	-.807	-.051	3,00	2,00	5,00

Nous notons une moyenne plus élevée concernant le rapport externalisé à l'apprendre, par rapport aux autres dimensions, c'est-à-dire que ces adolescents évoquent majoritairement des mobiles d'apprendre externalisés (apprendre par obligation, pour faire plaisir à un tiers). Le score moyen du rapport épistémique à l'apprendre (M=3,74) est également élevé : nous pouvons alors supposer que les adolescents de notre échantillon expriment aussi un certain plaisir d'apprendre pour apprendre (voir tableau 50).

5.1.1 Quels effets des variables invoquées sur le rapport à l'apprendre ?

Nos résultats indiquent que le rapport à l'apprendre varie significativement en fonction de la moyenne générale de l'année en cours, la représentation des résultats scolaires au lycée, le redoublement, l'orientation future.

5.1.1.1 Résultats scolaires et rapport à l'apprendre

Tableau 51. Comparaison des scores moyens du rapport à l'apprendre en fonction de la moyenne générale

Rapport à l'apprendre	Moyenne générale de l'année en cours						ddl	F	p.
	<10		[10 ;12]		>12				
	M	ET	M	ET	M	ET			
R. identitaire	3,72	.75	3,58	.69	3,86	.71	2 ; 173	2,71	.069
R. utilitaire	3,55	.66	3,47	.61	3,37	.71	2 ; 173	0,70	.494
R. épistémique	3,74	.62	3,69	.48	3,83	.61	2 ; 173	1,15	.318
R. externalisé	3,82	.82	4,04	.77	4,27	.56	2 ; 173	3,54	.031

Lambda de Wilks = 0,908 ; p < .05 ; $\eta_p^2 = 0,04$

Les élèves ayant une moyenne générale élevée (>12/20) ont un score moyen du rapport externalisé significativement plus élevé que ceux ayant une moyenne générale inférieure à 10 sur 20 ou moyenne (voir tableau 51). Les bons résultats scolaires seraient alors à mettre en lien avec un investissement dans l'apprentissage par obligation.

Tableau 52. Comparaison des scores moyens du rapport à l'apprendre en fonction de la représentation des résultats scolaires au lycée

Rapport à l'apprendre	Représentation des résultats scolaires au lycée								ddl	F	p.
	Insuffisants		Moyens		Bons		Très bons				
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET			
R. identitaire	3,70	.86	3,55	.70	3,81	.63	4,03	.65	3 ; 172	2,535	.058
R. utilitaire	3,51	.52	3,45	.66	3,51	.66	3,17	.72	3 ; 172	.923	.431
R. épistémique	3,73	.58	3,68	.52	3,79	.55	3,89	.62	3 ; 172	.778	.508
R. externalisé	3,70	.94	4,04	.71	4,24	.69	4,31	.46	3 ; 172	3,333	.021

Lambda de Wilks = 0,87 ; $p < .05$; $\eta_p^2 = 0,04$

Il en va de même pour les représentations des résultats scolaires obtenus au lycée : les élèves déclarant avoir de très bons résultats au lycée, ont un score moyen de rapport à l'apprendre externalisé significativement plus élevé que les élèves disant avoir eu des résultats insuffisants (voir tableau 52).

5.1.1.2 Redoublement et rapport à l'apprendre

Tableau 53. Comparaison des scores moyens du rapport à l'apprendre en fonction du redoublement

	Redoublement				ddl	F	p.
	Non		Oui				
	M	ET	M	ET			
R. identitaire	3,74	.71	3,51	.70	1 ; 174	3,568	.061
R. utilitaire	3,42	.65	3,55	.63	1 ; 174	1,561	.213
R. épistémique	3,75	.53	3,69	.57	1 ; 174	.416	.520
R. externalisé	4,15	.68	3,84	.86	1 ; 174	6,582	.011

Lambda de Wilks = 0,93 ; $p < .05$; $\eta_p^2 = 0,06$

Les adolescents n'ayant pas redoublé durant leur scolarité ont un score moyen de rapport à l'apprendre externalisé significativement plus élevé que les élèves ayant redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité (voir tableau 53).

Tableau 54. Comparaison des scores moyens du rapport à l'apprendre en fonction de l'orientation souhaitée

	Orientation future										ddl	F	p.
	Aurait déjà arrêté		Bac		Bac+2		Bac+3		> Bac+3				
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET			
R. identitaire	3,23	.46	3,38	.95	3,50	.69	3,66	.82	3,79	.61	4 ; 171	1,82	.127
R. utilitaire	3,14	.48	2,91	.85	3,26	.73	3,49	.61	3,55	.61	4 ; 171	2,77	.029
R. épistémique	3,64	.65	3,62	.27	3,70	.42	3,72	.62	3,77	.53	4 ; 171	0,25	.907
R. externalisé	2,66	.83	4,00	.75	4,00	.79	4,09	.66	4,17	.69	4 ; 171	6,54	.000

Par ailleurs, les adolescents interrogés souhaitant aller loin dans les études ont un score moyen significativement élevé de rapport utilitaire ($p < .05$) et externalisé à l'apprendre (voir tableau 54).

6 *Parcours théâtral et rapport à l'apprendre*

La deuxième MANOVA⁵⁰, testant l'effet du parcours théâtral sur les quatre dimensions du rapport à l'apprendre, ne montre aucun effet significatif ($p > .05$) de cette variable sur le rapport à l'apprendre de façon générale, ni sur chacune des dimensions du rapport à l'apprendre (ANOVA).

7 *Rapport au théâtre et rapport à l'apprendre*

Pour tester l'effet du rapport au théâtre sur les quatre dimensions du rapport à l'apprendre (scores du rapport à l'apprendre identitaire, épistémique, utilitaire et externalisé), nous avons réalisé une analyse de variance multivariée (MANOVA⁵¹). Les résultats du test de Box confirment l'homogénéité des matrices de variances et covariances ($p > .05$).

Les résultats de la MANOVA, testant les effets respectifs et d'interaction du rapport au théâtre sur les quatre dimensions du rapport à l'apprendre, montrent les effets principaux significatifs du rapport au théâtre épistémique [$F(6,000)=5,090$, $p < .001$; $\eta^2=.18$]⁵² et du rapport au théâtre ludique [$F(6,000)=4,088$, $p=0,001$; $\eta^2=.15$] sur la variable « rapport à l'apprendre ». Le rapport épistémique au théâtre explique 18% des variations des scores du rapport à l'apprendre, le rapport ludique en explique lui, 15%, ces deux variables expliqueraient alors de façon importante les variations de notre variable à expliquer.

Afin, d'analyser plus en détail l'influence de ces deux dimensions sur les différentes dimensions du rapport à l'apprendre, nous avons eu recours à des ANOVA⁵³ à un facteur.

Tableau 55. Comparaison des scores moyens du rapport épistémique et identitaire à l'apprendre en fonction du rapport épistémique au théâtre

Rapport à l'apprendre	Rapport épistémique au théâtre				ddl	F	p.	η_p^2
	Faible		Fort					
	M.	E.T.	M.	E.T.				
Epistémique	3,52	0,44	3,96	0,54	1 ; 174	33,33	.000	0,16
Identitaire	3,46	0,69	3,91	0,64	1 ; 174	19,08	.000	0,06

Lambda de Wilks = 0,81, p. < .001 ; $\eta_p^2=0,18$

Un rapport épistémique au théâtre plutôt élevé va de pair avec un rapport épistémique à l'apprendre fort [$F(1 ; 174)=12,334$, $p=0,001$; $\eta^2=.08$]. Cette dimension a aussi un effet significatif positif sur le rapport à l'apprendre identitaire : les adolescents qui se centre davantage sur l'intérêt

⁵⁰ Nous avons effectué la MANOVA après vérification de l'homogénéité des matrices de covariances (Box's test, $p > .05$) et de l'homogénéité des variances de chaque dimension du rapport à l'apprendre (Test de Levene, $p > .05$).

⁵¹ La MANOVA permet de considérer une ou plusieurs variables explicatives (VI) sur plusieurs variables à expliquer (VD). Nous avons alors utilisé la procédure intitulée « Modèle Linéaire Général » afin d'effectuer les tests d'analyses de variance multivariée (MANOVA) et univariée (ANOVA).

⁵² Nous nous référons au test Lambda de Wilks

⁵³ L'ANOVA permet de repérer une différence entre les moyennes des groupes. Cela est réalisé en déterminant la moyenne générale et en comparant les différents scores à cette moyenne générale (Dancey & Reidy, 2007). L'ANOVA étudie donc les différentes causes potentielles de variation de la VD. Nous l'avons effectuée après avoir vérifié l'homogénéité des variances (test de Levene, $p > .05$) pour chacune de nos variables dépendantes.

culturel et artistique du théâtre, sont aussi ceux qui ont un rapport à l'apprendre identitaire élevé [F(1 ;174)=6,017, p=0,015 ; $\eta^2=0,04$].

Tableau 56. Comparaison des scores moyens du rapport épistémique à l'apprendre en fonction du rapport ludique au théâtre

Rapport ludique au théâtre				ddl	F	p.	η_p^2
Faible		Fort					
M.	E.T.	M.	E.T.				
3,63	0,55	3,84	0,50	1 ; 174	7,08	0,008	0,03

Lambda de Wilks = 0,96, p. > .05 ; $\eta_p^2=0,04$

Le rapport au théâtre ludique aurait des effets significatifs et positifs sur le rapport à l'apprendre épistémique [F(1 ;174)=7,088, p=0,008] : plus les adolescents font du théâtre pour le loisir et se détendre, plus ils ont tendance à aimer apprendre pour apprendre (voir tableau 56).

Tableau 57. Comparaison des scores moyens du rapport épistémique et identitaire et utilitaire à l'apprendre en fonction du rapport identitaire au théâtre

Rapport à l'apprendre	Rapport identitaire au théâtre				ddl	F	p.	η_p^2
	Faible		Fort					
	M.	E.T.	M.	E.T.				
Identitaire	3,52	0,68	3,84	0,69	1 ; 174	9,53	.002	0,05
Epistémique	3,62	0,52	3,85	0,53	1 ; 174	8,15	.005	0,04
Utilitaire	3,27	0,69	3,64	0,54	1 ; 174	15,02	.000	0,07

Lambda de Wilks = 0,90 ; p. < .05 ; $\eta_p^2=0,09$

Par ailleurs, nous constatons une différence entre les moyennes du rapport à l'apprendre identitaire [F(1 ;174)=9,535, p=0,002], utilitaire [F(1 ;174)=15,022, p<.001] et épistémique [F(1 ;174)=8,153, p=0,005] en fonction du rapport au théâtre identitaire : les adolescents considérant davantage le théâtre comme une activité de développement personnel, sont aussi ceux qui ont un rapport à l'apprendre identitaire (M=3,84 ; ET=0,69), utilitaire (M=3,64 ; ET=0,54) et épistémique (M=3,85 ; ET=0,53) plus élevés, c'est-à-dire qu'ils se représentent les apprentissages comme le lieu de construction de soi mais aussi comme un moyen de réussite et prennent du plaisir à apprendre (voir tableau 57).

Tableau 58. Comparaison des scores moyens du rapport épistémique et identitaire et utilitaire à l'apprendre en fonction du rapport utilitaire au théâtre

Rapport à l'apprendre	Rapport utilitaire au théâtre				ddl	F	p.	η_p^2
	Faible		Fort					
	M.	E.T.	M.	E.T.				
Identitaire	3,44	0,69	3,92	0,64	1 ; 174	22,46	.000	0,11
Epistémique	3,51	0,50	3,96	0,47	1 ; 174	35,50	.000	0,16
Utilitaire	3,25	0,69	3,67	0,52	1 ; 174	20,65	.000	0,10

Lambda de Wilks = 0,78; p.<.001 ; $\eta_p^2=0,21$

Nos résultats indiquent aussi des différences entre les moyennes du rapport à l'apprendre identitaire [F(1 ;174)=22,461, p<.001], utilitaire [F(1 ;174)=20,651, p<.001] et épistémique [F(1 ;174)=35,509, p<.001], en fonction du rapport utilitaire au théâtre : plus les adolescents entretiennent un rapport utilitaire⁵⁴ au théâtre (considéré alors comme un moyen de réussite), plus ils ont tendance à concevoir les apprentissages de manière identitaire, épistémique mais aussi utilitaire (voir tableau 58).

En revanche, aucun effet significatif n'a été constaté entre les différentes dimensions du rapport au théâtre sur le rapport à l'apprendre externalisé. Cette conception de l'apprendre ne serait alors pas en lien avec le sens accordé à l'activité théâtrale.

8 Parcours théâtral, rapport au théâtre et rapport à l'apprendre

Aucun effet d'interaction des dimensions du parcours théâtral prises une à une et les dimensions du rapport au théâtre prises une à une n'est constaté sur les scores de chaque dimension du rapport à l'apprendre.

9 Synthèse

Que retenir de ces résultats relatifs au rapport au savoir ?

Rapport au savoir

Les adolescents pratiquant le théâtre au lycée évoquent principalement des apprentissages relationnels et affectifs (dont l'ouverture à autrui) et des apprentissages liés au développement personnel (avec un accent mis sur le fait de savoir surmonter les difficultés). De plus, peu d'apprentissages intellectuels et scolaires sont évoqués tandis que les apprentissages artistiques sont eux, en revanche souvent mis en avant.

Parcours théâtral et rapport au savoir

Le nombre d'années de pratique théâtrale et le cadre de pratique sembleraient amener les élèves à privilégier des apprentissages différents : les lycéens débutant en théâtre évoquent davantage

⁵⁴ Test d'homogénéité des variances (Levene) : p >.001

des apprentissages liés au développement personnel ; les apprentissages relationnels et affectifs sont davantage privilégiés par les élèves inscrits en option facultative théâtre.

Rapport au théâtre et rapport au savoir

Les lycéens ayant un fort rapport identitaire au théâtre privilégient les types d'apprentissages relationnels et affectifs : entretenir un rapport identitaire au théâtre fort, amènerait à moins citer des apprentissages intellectuels et scolaires au profit d'apprentissages relationnels et affectifs.

Parcours théâtral, rapport au théâtre et rapport au savoir

En fonction des types d'apprentissages évoqués dans les bilans de savoir, trois profils différents de lycéens pratiquant le théâtre sont distingués par l'analyse lexicométrique. Ces différences sont fonction du parcours théâtral et du rapport au théâtre entretenu, modulés par d'autres variables telles que le sexe, le milieu socio culturel et la série du baccalauréat.

Cette analyse confirme les résultats statistiques repérés auparavant : les lycéen(ne)s inscrit(e)s en option facultative ou en atelier théâtre semblent évoquer davantage d'apprentissages de type relationnel et affectif. Les adolescents débutant en théâtre évoquent plus d'apprentissages liés au développement personnel que les adolescents expérimentés en théâtre. Tandis que les lycéens plus expérimentés en théâtre semblent mettre en avant les apprentissages culturels et artistiques, plus que des apprentissages intellectuels et scolaires.

Les apprentissages culturels et artistiques sont aussi privilégiés par les élèves ayant un rapport épistémique au théâtre élevé.

Rapport à l'apprendre

Le parcours scolaire des lycéens semble influencer le rapport à l'apprendre, et principalement le rapport externalisé à l'apprendre : contrairement à ce que l'on pouvait attendre, les adolescents ayant un parcours scolaire « réussi » (résultats scolaires élevés, non redoublants, volonté d'aller loin dans les études...), semblent avoir un rapport à l'apprendre plus externalisé que les lycéens moins investis dans la scolarité.

Parcours théâtral et rapport à l'apprendre

Le parcours théâtral n'a pas d'influence significative sur le rapport à l'apprendre.

Rapport au théâtre et rapport à l'apprendre

Les rapports au théâtre ludique et épistémique font varier de manière générale le rapport à l'apprendre : se représenter le théâtre comme un lieu de divertissement mais aussi comme une activité à part entière, permettant d'apprendre à créer, ferait varier le rapport à l'apprendre du lycéen.

Par ailleurs, plus les rapports au théâtre épistémique, identitaire et utilitaire sont forts, plus le rapport identitaire à l'apprendre est fort. Il y aurait donc un lien entre le sens et la valeur accordés au théâtre et la volonté d'apprendre pour se construire.

Les rapports au théâtre utilitaire et identitaire ont une influence positive sur le rapport utilitaire à l'apprendre : les adolescents considérant le théâtre comme permettant le développement personnel ainsi que la réussite (professionnelle ou scolaire), sont aussi ceux pour qui apprendre est une nécessité pour réussir.

Les rapports au théâtre épistémique et utilitaire ont une influence positive sur le rapport épistémique à l'apprendre.

En revanche, le rapport externalisé à l'apprendre serait davantage en lien avec le parcours scolaire (résultats scolaires) des adolescents qu'avec le sens et la valeur accordés aux activités théâtrales.

Parcours théâtral, rapport au théâtre et rapport à l'apprendre

L'interaction du parcours théâtral et du rapport au théâtre n'ayant aucune influence significative sur le rapport à l'apprendre, ce serait davantage le sens et la valeur accordés au théâtre qui aurait un effet sur les scores de chaque dimension du rapport à l'apprendre, plutôt que le parcours théâtral en tant que tel.

Chapitre IX Parcours théâtral, rapport au théâtre, estime de soi et rapport au savoir

Nous avons successivement appréhendé les effets du parcours théâtral, du rapport au théâtre et de leur interaction sur l'estime de soi, puis sur le rapport au savoir. L'objectif de ce dernier chapitre de résultats est de modéliser plus clairement les effets des éléments considérés dans notre étude sur l'estime de soi, le rapport au savoir et le rapport à l'apprendre.

Aussi, nous allons examiner si les effets du parcours théâtral sur l'estime de soi et le rapport à l'apprendre sont plus ou moins importants que les effets du rapport au théâtre sur ces deux variables. Nous nous interrogeons par ailleurs sur le poids des variables invoquées sur ces mêmes variables. Dans cette perspective, nous présentons dans ce chapitre des tableaux récapitulatifs des effets significatifs de chaque variable explicative et invoquée sur les dimensions de l'estime de soi, puis sur le rapport à l'apprendre. Nous nous centrons plus particulièrement sur l'étude de la taille des effets (n^2p). Nous regardons dans un premier temps, la taille des effets des variables explicatives (en interaction, puis prises une à une) et invoquées sur les dimensions de l'estime de soi. Dans un second temps, nous mettons en avant la taille des effets des variables explicatives et invoquées sur les différentes formes de rapport à l'apprendre.

Ensuite, nous relatons les résultats issus d'une classification hiérarchique descendante effectuée à l'aide du logiciel Alceste (Reinert, 1993), qui nous permet de mettre en lien chacune des variables étudiées, en mêlant données qualitatives et quantitatives, et d'obtenir des profils de sujets prototypiques.

1 Quels sont les principaux effets sur l'estime de soi ?

Précisons que de manière générale, seules certaines variables invoquées et le rapport au théâtre utilitaire exercent un effet significatif sur l'estime de soi (voir η^2p dans tableau 60).

Toutefois, l'ensemble des variables exposées dans le tableau 59 exercent des effets significatifs sur certaines dimensions de l'estime de soi.

Tableau 59. Effets des variables invoquées et à expliquer sur l'estime de soi

	Estime de soi						η^2	
	Emotion.	Social	Scolaire	physique	créatif	global		
Variables invoquées	Sexe	$p < .05$ $\eta^2 = 0,04$	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	0,09
	Représentation des résultats scolaires	N.S.	N.S.	$p < .01$ $\eta^2 = 0,39$	N.S.	N.S.	N.S.	0,19
	Moyenne générale	N.S.	N.S.	$p < .01$ $\eta^2 = 0,38$	N.S.	N.S.	N.S.	0,26
	Moyennes du bac de français	N.S.	N.S.	$p < .01$ $\eta^2 = 0,16$	N.S.	N.S.	N.S.	0,12
	Redoublement	N.S.	N.S.	$p < .01$ $\eta^2 = 0,19$	N.S.	N.S.	N.S.	0,22
	Orientation souhaitée	N.S.	N.S.	$p < .01$ $\eta^2 = 0,14$	N.S.	N.S.	N.S.	0,06
	Souhait de poursuivre le théâtre	N.S.	N.S.	$p < .05$ $\eta^2 = 0,04$	N.S.	$p < .05$ $\eta^2 = 0,04$	N.S.	0,06
	Présence d'un artiste dans famille	$p < .05$ $\eta^2 = 0,02$	N.S.	N.S.	N.S.	$p < .05$ $\eta^2 = 0,05$	$p < .05$ $\eta^2 = 0,02$	0,08
Variables explicatives	Années de pratique	$p < .05$ $\eta^2 = 0,02$	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	$p < .05$ $\eta^2 = 0,02$	N.S.
	Pratique extérieure	$p < .05$ $\eta^2 = 0,02$	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
	R. au théâtre utilitaire	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	$p < .01$ $\eta^2 = 0,06$	N.S.	0,08
	R. au théâtre ludique	N.S.	N.S.	N.S.	$p < .05$ $\eta^2 = 0,02$	N.S.	N.S.	N.S.
Variables explicatives en interaction	Années de pratique x rapport épistémique au théâtre	$p < .05$ $\eta^2 = 0,02$	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
	Pratique extérieure x rapport ludique au théâtre	$p < .05$ $\eta^2 = 0,02$	$p < .05$ $\eta^2 = 0,02$	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
	Cadre de pratique x rapport identitaire au théâtre	$p < .05$ $\eta^2 = 0,06$	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.

De manière globale, les variables relatives au parcours scolaire ont des effets de plus grande taille ($\eta^2 > .14$) que les autres variables invoquées (« sexe », « souhait de poursuivre le théâtre » et « présence d'un artiste dans la famille ») et que la dimension du rapport utilitaire au théâtre sur les variations de l'estime de soi.

Le parcours scolaire de l'élève fait varier plus précisément le soi scolaire. Le sexe a par ailleurs, un effet de taille moyenne ($.07 < \eta^2 < .14$) sur les variations de l'estime de soi : il exerce tout particulièrement un effet sur le soi émotionnel. Le souhait de poursuivre le théâtre après le lycée, a un effet de petite taille ($\eta^2 < .06$) sur le soi scolaire et le soi créatif. La présence d'un artiste dans la famille a également un effet de petite taille sur le soi émotionnel, créatif et global.

En revanche, les variables explicatives de notre étude (parcours théâtral et rapport au théâtre) semblent être moins influentes sur l'estime de soi (considérée de manière globale). Seul le rapport au théâtre utilitaire a un effet de taille moyenne ($.07 < \eta^2 < .14$) sur les variations de l'estime de soi et principalement le soi créatif.

Concernant les variables explicatives, on constate que leurs effets respectifs ne jouent pas sur les mêmes sous-dimensions de l'estime de soi. Le nombre d'années de pratique théâtrale influence plus précisément le soi émotionnel et global. La pratique théâtrale à l'extérieur du lycée a un effet significatif uniquement sur le soi émotionnel. Le rapport utilitaire au théâtre a lui plus particulièrement un effet sur le soi créatif, tandis que le rapport ludique au théâtre a un effet sur le soi physique.

Les interactions entre les trois dimensions du parcours théâtral et certaines dimensions du rapport au théâtre (épistémique, ludique et identitaire) ont toute un effet sur le soi émotionnel. Notons toutefois que l'interaction du cadre de pratique théâtrale et du rapport identitaire au théâtre a un effet de plus grande taille ($\eta_p^2=0,06$) sur l'estime de soi émotionnelle que les autres interactions significatives entre les dimensions des deux variables explicatives.

Enfin, seule l'interaction de la pratique théâtrale extérieure au lycée et du rapport ludique au théâtre influence significativement le soi social.

2 *Quels sont les principaux effets sur le rapport à l'apprendre ?*

Aucun effet significatif n'est repéré sur le rapport à l'apprendre en fonction des différentes dimensions du parcours théâtral (opérationnalisé par le nombre d'années de pratique, le cadre de pratique et la pratique extérieure au lycée en complément).

En revanche, certaines dimension du rapport au théâtre et certaines variables invoquées influencent globalement et de manière significative le rapport à l'apprendre (voir tableau 61). On constate d'ailleurs que ce sont deux dimensions du rapport au théâtre qui ont les effets les plus importants, et de grande taille ($\eta_p^2>.14$), sur le rapport à l'apprendre, soit le rapport utilitaire et épistémique au théâtre. Notons qu'aucun effet significatif sur le rapport à l'apprendre n'est repéré en fonction de l'interaction des dimensions du parcours théâtral et du rapport au théâtre (prises deux à deux).

Tableau 60. Effets significatifs et taille des effets sur les dimensions du rapport à l'apprendre

	Rapport à l'apprendre				η_p^2	
	Epistémique	Identitaire	Utilitaire	Externalisé		
Variables invoquées	Représentation des résultats scolaires	N.S.	N.S.	N.S.	$p < .05$ $\eta_p^2 = 0,04$	0,05
	Moy. scolaire générale	N.S.	N.S.	N.S.	$p < .05$ $\eta_p^2 = 0,04$	0,04
	Redoublement	N.S.	N.S.	N.S.	$p < .05$ $\eta_p^2 = 0,02$	0,06
	Orientation	N.S.	N.S.	$p < .05$ $\eta_p^2 = 0,06$	$p < .01$ $\eta_p^2 = 0,12$	0,05
Variables explicatives	Rap. au théâtre épistémique	$p < .01$ $\eta_p^2 = 0,16$	$p < .05$ $\eta_p^2 = 0,09$	N.S.	N.S.	0,18
	Rap. au théâtre identitaire	$p < .01$ $\eta_p^2 = 0,04$	$p < .01$ $\eta_p^2 = 0,05$	$p < .001$ $\eta_p^2 = 0,07$	N.S.	0,09
	Rap. au théâtre utilitaire	$p < .001$ $\eta_p^2 = 0,16$	$p < .001$ $\eta_p^2 = 0,11$	$p < .001$ $\eta_p^2 = 0,10$	N.S.	0,21
	Rap. au théâtre ludique	$p < .01$ $\eta_p^2 = 0,03$	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.

Si l'on observe les effets de chaque variable invoquée et explicative sur les dimensions du rapport à l'apprendre, nous constatons que le rapport épistémique au théâtre et le rapport utilitaire au théâtre ont tous deux un effet de grande taille ($\eta_p^2 > .14$) sur la variation du rapport à l'apprendre, par rapport aux autres variables :

- Le rapport épistémique au théâtre a un effet de grande taille sur le rapport épistémique à l'apprendre et un effet de taille moyenne sur le rapport identitaire à l'apprendre.

- Le rapport utilitaire au théâtre a un effet de grande taille sur le rapport épistémique à l'apprendre et de taille moyenne sur le rapport identitaire et utilitaire à l'apprendre.

Le rapport identitaire au théâtre a lui un effet de taille moyenne sur les variations du rapport à l'apprendre : plus précisément, il a un effet de petite taille sur le rapport épistémique, identitaire et utilitaire à l'apprendre.

Enfin, les indicateurs du parcours scolaire ont un effet significatif mais de petite taille sur le rapport à l'apprendre et, plus précisément sur le rapport externalisé à l'apprendre.

Les indicateurs du parcours théâtral et les autres variables invoquées n'ont pas d'effet significatif sur les dimensions du rapport à l'apprendre.

Ainsi, plus que le parcours théâtral du lycéen, le sens et la valeur qu'il accorde à son activité théâtrale semblent être en jeu dans les variations du rapport à l'apprendre.

3 Parcours théâtral, rapport au théâtre, estime de soi, rapport au savoir et rapport à l'apprendre

Afin de repérer l'existence de profils d'élèves pratiquant le théâtre au lycée, considérant la valeur qu'ils accordent au théâtre, leur parcours théâtral, leur estime de soi, les types d'apprentissages

privilegiés et le rapport à l'apprendre, nous avons effectué une classification hiérarchique descendante (C.H.D.) à l'aide du logiciel Alceste (Reinert, 1993). Outre l'analyse et l'interprétation de données textuelles, ce logiciel permet d'effectuer une C.H.D. à partir de questions fermées⁵⁵. Nous avons opéré ici une analyse à partir des données quantitatives du questionnaire : il s'agit ici de mettre les scores⁵⁶ des dimensions de l'estime de soi et des formes du rapport à l'apprendre ainsi que la présence ou l'absence d'occurrences des différents types d'apprentissage privilégiés dans le bilan de savoir. Nous avons aussi pris en compte le nombre de lignes (cf. annexe 8, p. 68) rédigées dans le bilan de savoir. Pour ce faire, nous avons retranscrit les bilans de savoir des jeunes sur un fichier Word ; tous les textes étant rédigés en Times New Roman, de taille 12. Nous avons alors comptabiliser le nombre de lignes par bilan. Nous obtenons quatre groupes distincts : [1 ; 4] lignes ; [5 ; 6] lignes ; [7 ;10] lignes ; [11 ; 24] lignes.

Comme pour le traitement de données textuelles, cette méthodologie vise à mettre en évidence les points communs et les différences qui caractérisent les réponses des sujets. Les classes (ou profils-types) regroupent les sujets en fonction de la ressemblance de leur profil par rapport à l'ensemble des indicateurs utilisés, puis les variables illustratives leurs sont associées (Capdevielle, 2003).

Pour ce faire, nous avons défini quatorze variables illustratives :

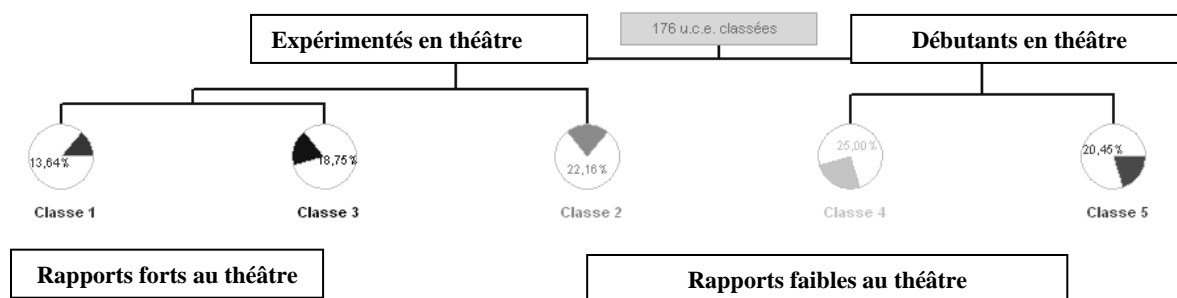
- Trois liées au parcours théâtral (cadre de pratique : intense/spécialité/facultative/atelier ; pratique complémentaire à l'extérieur ou non ; nombre d'années de pratique : [1 ; 3] ans / [4 ; 8] ans) ;
- Quatre variables regroupent les scores obtenus pour chaque forme du rapport au théâtre (épistémique, identitaire, ludique, utilitaire) ;
- Trois variables sociobiographiques : le sexe ; la catégorie socioculturelle des parents (populaire/ intermédiaire/ favorisée/ très favorisée) et la pratique d'activités extra scolaire (aucune activité/ activités sportives/ activités artistiques/) ;
- Trois variables liées au parcours scolaire des adolescents : la moyenne générale de l'année donnée par les élèves eux-mêmes ([0 ;9]/ [10 ;12]/ [13 ;20]) ; la spécialité suivie pour le baccalauréat (Littérature/ Economique et social/Scientifique) et le redoublement.
- Une variable invoquée concernant la présence d'un artiste dans la famille.

A l'issue d'une classification hiérarchique descendante (CHD), 100% des sujets (soit 176) ont été distribués en cinq classes (voir figure 7).

⁵⁵ Ce qui nécessite une préparation précise du corpus et un paramétrage spécifique de l'analyse

⁵⁶ Les scores sont compris entre 1 et 5. Nous notons 1 pour « faible », 2 pour « moyen faible », 3 pour « moyen fort », 4 pour « fort ».

Figure 7 Dendrogramme issu de la CHD



Une première partition du corpus permet de différencier les sujets en fonction de leur parcours théâtral. Les classes 1, 2 et 3 mettent en avant le discours principalement de lycéens expérimentés en théâtre et ayant plutôt une estime de soi élevée : les classes 1 et 3 rassemblent davantage des adolescents considérant le théâtre comme une activité importante (rapports identitaire et épistémique au théâtre forts), la classe 2 recense des adolescents qui accordent moins de valeur au théâtre (rapports identitaire et utilitaire au théâtre faibles). À l’opposé, les classes 4 et 5 rassemblent des adolescents débutant en théâtre ayant une faible estime de soi et un faible rapport à l’apprendre : la classe 4 recense principalement le discours d’adolescents ayant un rapport identitaire au théâtre fort et un rapport identitaire à l’apprendre fort ; la classe 5 met davantage en avant le discours de lycéens ayant un rapport au théâtre faible et un rapport à l’apprendre faible.

Ces profils se distinguent alors en fonction du parcours théâtral et du rapport au théâtre, du sexe, de la catégorie socioculturelle des parents et de la moyenne générale des lycéens. Nous présentons le détail de chacune des classes en suivant l’arborescence ci-avant (voir figure 7). Nous commencerons par détailler le profil de la classe 1, puis 3 et 2. Nous terminerons par l’analyse des 4 puis 5.

3.1 Classe 1 : Pratique intensive du théâtre pour le plaisir personnel

Le tableau 61 ci-dessous présente les variables illustratives et à expliquer les plus caractéristiques de la classe 1. Cette classe comprend 13,64 % (N=24)⁵⁷ des UCE analysées.

⁵⁷ Cette classe représente alors le discours de 24 sujets.

Tableau 61. Variables illustratives et à expliquer significatives de la classe 1

		Effectif Classe	Effectif Global	X ²		
Variables illustratives						
Cadre théâtral	Pratique intensive	9	43	2,7		
Rapport identitaire au théâtre	Moyen fort	14	50	12,24		
Moyenne générale	[10 ;12]	18	99	3,97		
Sexe	Garçons	9	33	6,41		
Spécialité	Scientifique	6	23	3,48		
Variables actives						
Estime de soi	Soi créatif : moyen fort	9	32	6,97		
	Soi émotionnel : moyen fort	11	46	5,58		
	Soi global : moyen fort	13	44	12,61		
Rapport au savoir	Apprentissages de la vie quotidienne	18	67	16,08		
	Apprentissages artistiques	10	44	4,12		
	Savoirs de base	5	10	11,90		
	Savoirs faire	4	6	14,83		
	Sport	3	8	4,05		
	Apprentissages scolaires	6	14	11,03		
	Types d'apprentissages présents	Apprentissages liés au Développement Personnel	23	136	5,45	
		Apprentissages « estime de soi »	5	16	4,64	
		Confiance en soi	8	23	10,05	
		Construction de soi	9	36	4,96	
		S'éclater, bien vivre	13	63	4,08	
		Apprentissages relationnels et affectifs	23	144	3,67	
		Relations d'harmonie	22	113	9,12	
		Conflits	12	36	14,91	
		Types d'apprentissages absents	Tautologie (scolaire) : aucun	23	146	3,26
	Rapport à l'apprendre	Rapport externalisé très faible	14	53	10,52	
		Rapport identitaire moyen faible	14	48	13,52	
		Rapport utilitaire moyen faible	14	53	10,52	

Le sujet prototypique de cette classe est plutôt un garçon (Chi²=6,41), inscrit en série scientifique (chi²=3,48) et ayant une moyenne générale comprise entre 10 et 12 sur 20 (chi²=3,97).

Pratiquant le théâtre de manière intensive, pour le plaisir personnel et dans le but d'améliorer leur développement personnel (rapport identitaire au théâtre), ces adolescents ont un rapport à l'apprendre identitaire et utilitaire plutôt faible mais une estime de soi globale assez élevée, ainsi qu'un soi créatif et émotionnel élevés. Les adolescents entretenant un rapport au théâtre identitaire élevé et qui pratiquent le théâtre de façon intensive (plusieurs cadres de pratique à la fois) ont un soi émotionnel élevé. Cela confirme nos résultats statistiques qui montraient un effet d'interaction du rapport identitaire au théâtre et du cadre de pratique théâtrale sur le soi émotionnel. Cependant, nous avons aussi vu que le soi émotionnel est généralement plus élevé chez les garçons, groupe caractéristique de ce profil.

Ces adolescents qui ont un rapport identitaire au théâtre plutôt fort, privilégient des apprentissages de type relationnel et affectif (dont les relations d'harmonies et conflictuelles) et liés au développement personnel (dont la valorisation de soi, la confiance en soi et la construction de soi). Les arts sont également évoqués comme principaux apprentissages effectués. Le fait que les arts soient prégnants dans la vie de cet adolescent peut expliquer le choix de pratiquer le théâtre de façon intensive. Et inversement, lorsque la pratique est intensive en arts, l'adolescent recense cet apprentissage comme étant important. Enfin, le sport est un apprentissage privilégié, ce qui peut être en lien avec la variable « sexe » : les garçons pratiquent plus d'activités sportives que les filles (Kindelberger, Le Floc'h & Clarisse, 2007).

3.2 Classe 3 : Pratique du théâtre en option facultative, pour apprendre à créer.

Le tableau 62 ci-dessous présente les variables illustratives et à expliquer les plus caractéristiques de la classe 1. Cette classe comprend 18,75 % (N=33) des UCE analysées.

Tableau 62. Variables illustratives et à expliquer significatives de la classe 2

		Effectif Classe	Effectif Global	X ²
Variables illustratives				
Cadre de pratique	option facultative théâtre	16	57	4.81
Rapport au théâtre épistémique	moyen fort	15	47	7.30
Catégorie socioculturelle	très favorisée	15	58	2.87
Variables actives				
Estime de soi	Soi créatif : fort	20	57	14.77
	Soi émotionnel : fort	17	51	10.02
	Soi global : fort	18	44	18.91
	Soi physique : moyen fort	12	32	9.03
	Soi social : fort	18	41	22.20
Rapport au savoir	« confiance en soi »	9	23	7.21
	« s'éclater, bien vivre »	22	63	16.84
	« connaître les gens, la vie »	18	47	16.08
	« relation d'harmonie »	22	113	7.53
<i>Types d'apprentissages présents</i>	Apprentissages méthodologiques	10	32	4.01
	« ce que je suis »	10	25	8.64
	« surmonter les difficultés »	23	73	13.32
	Tautologies	12	41	3.88
	Apprentissages relationnels et affectifs	32	144	6.27
	Apprentissages liés au Développement Personnel	33	136	11.95
	Nombre de lignes : [11 ; 24]	16	41	14.42
Rapport à l'apprendre	Rapport épistémique : fort	17	43	16.14
	Rapport externalisé : moyen faible	9	28	3.92
	Rapport identitaire : fort	22	53	25.79

Cette classe regroupe des adolescents, issus de milieu socioculturel très favorisé, inscrits en option facultative théâtre et ayant un rapport au théâtre épistémique fort.

Ces adolescents ont un rapport à l'apprendre identitaire et épistémique fort. La rédaction de leur bilan de savoir est plutôt longue (plus de 10 lignes). Nous repérons aussi qu'ils évoquent des apprentissages de type relationnels et affectifs (connaissance des gens, de la vie ; relations d'harmonie) mais aussi liés au développement personnel, dont principalement le fait de savoir surmonter les difficultés, de se connaître et d'avoir confiance en soi. Par ailleurs, ils ont aussi des niveaux d'estime de soi social, global, créatif, émotionnel et physique plutôt élevés.

Ici, la valeur importante accordée aux activités théâtrales, considérées alors comme un moyen d'apprendre à découvrir cet art (rapport épistémique au théâtre), serait en lien avec des niveaux d'estime de soi élevés et des rapports plutôt épistémique et identitaire à l'apprendre.

3.3 Classe 2 : Pratique du théâtre sans « mobile » utilitaire, ni identitaire.

Le tableau 63 ci-dessous présente les variables illustratives et à expliquer les plus caractéristiques de la classe 2. Cette classe comprend 22,10 % (N=39) des UCE analysées.

Tableau 63. Variables illustratives et à expliquer significatives de la classe 3

		Effectif Classe	Effectif Global	X ²	
Variables illustratives					
Cadre de pratique	Option de spécialité	19	63	3.64	
Pratique du théâtre	depuis plus de 3 ans	27	94	5,04	
Rapport identitaire au théâtre	faible	15	37	9.18	
Rapport utilitaire au théâtre	faible	16	54	2.52	
Activités extérieures	plusieurs	11	34	2,54	
Moyenne générale	forte	15	47	3.54	
Variables actives					
	Types d'apprentissages présents	Apprentissages intellectuels et scolaires	26	86	6.36
		Contenu scolaire	4	6	7.13
Rapport au Savoir	Types d'apprentissages absents	Aucun apprentissage « s'éclater, bien vivre »	34	113	11.51
		Aucun apprentissage lié au Développement Personnel	16	40	9.55
		Aucun apprentissage artistique	36	132	8.00
		Aucun apprentissage : développement émotionnel	39	160	5.01
		Aucun apprentissage de la Vie Quotidienne	30	109	4.78
		Aucun apprentissage « ce que je suis »	37	151	3.39
		Aucun apprentissage sportif	39	168	2.39
		Nombre de lignes	Nombre de lignes du bilan de savoir : [5 ;6] lignes	16	41
Rapport à l'apprendre	Rapport épistémique : faible	15	35	10.85	
	Rapport externalisé : fort	19	49	10.87	
Estime de soi	Soi créatif : moyen faible	19	50	10.16	
	Soi émotionnel : fort	22	51	18.32	
	Soi global : moyen fort	15	44	4.84	
	Soi global : fort	21	44	22.23	
	Soi physique : fort	24	45	34.06	
	Soi scolaire : fort	22	42	29.21	

Cette classe regroupe les adolescents ayant un rapport au théâtre utilitaire et identitaire faibles. Ils sont expérimentés dans la pratique théâtrale (pratique depuis plus de trois ans) et sont principalement inscrits en option de spécialité théâtre. Ils signalent avoir une moyenne générale élevée et faire des activités sportives à l'extérieur du lycée.

Ces adolescents ont une estime de soi globale très élevée. Les dimensions du soi physique, scolaire et émotionnel sont également élevées. Les adolescents expérimentés en théâtre auraient alors tendance à avoir une estime de soi élevée. Le parcours théâtral serait alors plus influent sur l'estime de soi que le rapport au théâtre en lui-même, ces adolescents n'accordant pas une grande valeur aux activités théâtrales.

Ces lycéens semblent avoir un rapport épistémique à l'apprendre faible. Par ailleurs, ces adolescents évoquent principalement des apprentissages de type scolaire (AIS, contenu scolaire). Leur investissement dans le domaine scolaire semble alors plus prégnant que dans d'autres domaines. Cela peut être mis en relation avec leur réussite scolaire : ces adolescents ont une moyenne générale élevée. Enfin, ils ont un rapport à l'apprendre externalisé très élevé, ce qui va dans le sens de nos premiers résultats statistiques montrant un lien entre les résultats scolaires élevés et un rapport externalisé à l'apprendre élevé. Nous pouvons alors supposer que les adolescents ayant de bons résultats scolaires attribueraient leur réussite à une motivation extérieure (par le fait d'être poussés par les parents, par exemple).

Enfin, soulignons que ces sujets n'évoquent aucun apprentissage artistique dans leur bilan : ce type d'apprentissage ne serait alors pas considéré comme important à leurs yeux.

3.4 Classe 4 : Débutante en théâtre et pratique pour le développement personnel

Le tableau 64 ci-dessous présente les variables illustratives et à expliquer les plus caractéristiques de la classe 4. Cette classe comprend 25 % (N=44) des UCE analysées.

Tableau 64. Variables illustratives et à expliquer significatives de la classe 4

		Effectif Classe	Effectif Global	X ²
Variables illustratives				
Nombre d'années de pratique théâtrale	moins de 3 ans	29	82	8.80
Rapport identitaire au théâtre	fort	19	53	4.76
Rapport utilitaire au théâtre	moyen faible	14	35	5.24
Sexe	filles	40	143	3.59
Variables actives				
Estime de soi	Soi créatif : faible	23	37	34.51
	Soi émotionnel : faible	36	44	101.01
	Soi global : faible	34	44	85.49
	Soi physique : faible	28	49	37.42
	Soi social : faible	18	44	7.92
Rapport au savoir	Aucun apprentissage scolaire	43	162	2.59
<i>Types d'apprentissages absents</i>	Aucun apprentissage « confiance en soi »	42	153	3.75
	Aucun apprentissage de la Vie Quotidienne	33	109	4.25
	Nombre de lignes : [5 ; 6]	15	41	3.83
Rapport à l'apprendre	Rapport identitaire : moyen fort	14	26	13.54

Le sujet prototypique de cette classe est une fille ($\chi^2=3,59$), débutante en théâtre (moins de trois ans de pratique théâtrale), ayant un rapport au théâtre identitaire fort et utilitaire faible.

Ces adolescentes ont des niveaux faibles d'estime de soi globale, émotionnelle, physique, créative et sociale. Nous constatons pouvons alors supposer que l'expérience en théâtre n'étant pas encore totalement acquise, l'effet du théâtre sur l'estime de soi est moindre. Nous pouvons dans le même sens poser l'hypothèse que ce sont les adolescents ayant une estime de soi faible qui choisissent de faire du théâtre dans l'optique d'améliorer leur développement personnel (d'où le rapport identitaire au théâtre élevé).

Par contre, elles ont un rapport à l'apprendre identitaire élevé : nous retrouvons aussi le lien entre le type de rapport au théâtre et le type de rapport à l'apprendre entretenus.

3.5 Classe 5 : Pratique du théâtre en atelier et rapports au théâtre faibles

Le tableau 65 ci-dessous présente les variables illustratives et à expliquer les plus caractéristiques de la classe 5. Cette classe comprend 20,45 % (N=36) des UCE analysées.

Tableau 65. Variables illustratives et à expliquer significatives de la classe 5

		Effectif Classe	Effectif Global	X ²
Variables illustratives				
Cadre de pratique	Atelier théâtre	5	13	2.80
Rapport épistémique au théâtre	Faible	15	56	2.02
Rapport utilitaire au théâtre	Faible	15	54	2.57
Rapport identitaire au théâtre	Moyen faible	11	36	2.84
Moyenne Générale	Supérieure à 10/20	9	30	2.03
Variables actives				
<i>Types d'apprentissages absents dans le bilan</i>	Aucun apprentissage intellectuel et scolaire	28	90	12.86
	Aucun apprentissage relationnel et affectif	14	32	13.04
	Aucun apprentissage lié au développement personnel	13	40	4.62
	Aucun apprentissage professionnel	34	153	2.25
	Aucun apprentissage : connaître les gens, la vie	33	129	7.80
	Aucun apprentissage : relations d'harmonie	24	63	18.77
	Aucun apprentissage : surmonter les difficultés	29	103	9.05
	Aucun apprentissage : estime de soi	36	160	4.53
	Aucun apprentissage : conflits	34	140	6.17
	Aucun apprentissage : confiance en soi	35	153	4.22
	Aucun apprentissage : construction de soi	33	140	4.09
	Aucun apprentissage : développement émotionnel	35	160	2.18
	Aucun apprentissage : méthodologie	35	144	7.22
	Aucun apprentissage : penser	33	147	2.18
	Aucun apprentissage : savoirs de base	36	166	2.73
	Aucune tautologie (scolaire)	33	146	2.43
	Aucun apprentissage sportif	36	168	2.16
	Aucun apprentissage : ce que je suis	36	151	7.49
	Aucune tautologie	31	135	2.24
	Nombre de lignes : [1 ; 4]		27	54
Rapport à l'apprendre	Rapport épistémique : moyen faible	20	69	5.08
	Rapport identitaire : faible	17	49	8.46
	Rapport utilitaire : faible	17	45	11.15
Estime de soi	Soi émotionnel : moyen faible	14	35	10.26
	Soi émotionnel : moyen fort	17	46	10.42
	Soi global : moyen faible	23	44	36.50
	Soi physique : faible	16	49	6.21
	Soi scolaire : moyen faible	13	40	4.62

Cette classe met en avant le profil d'adolescent(e)s inscrits en atelier théâtre, ayant un rapport au théâtre épistémique, utilitaire et identitaire faible et déclarant avoir une moyenne générale faible.

Ces lycéens ont un soi émotionnel moyen et un soi global, scolaire et physique faibles : les lycéens n'accordant pas de sens et de valeur au théâtre, ne disposeraient pas d'une estime de soi élevée.

Ils ne conçoivent pas les apprentissages de manière identitaire, ni épistémique, ni utilitaire : leur rapport à l'apprendre étant alors faible. Ils ne citent pas d'apprentissages relationnels et affectifs,

liés au développement personnel ou encore d'apprentissages intellectuels et scolaires. Leur rédaction des Bilans de savoir est courte (moins de 5 lignes), ce qui laisse supposer que le langage écrit peu utilisé, n'est pas complexifié. Les adolescents n'accordant pas une grande valeur à leurs activités théâtrales ne semblent pas non plus accorder de valeur aux apprentissages et à l'apprendre en général.

4 Synthèse de la Classification Hiérarchique Descendante

Les résultats obtenus à l'aide de la classification hiérarchique descendante confirment ceux des analyses statistiques précédentes : cinq profils types de lycéens pratiquant le théâtre se dégagent, chacun montrant le lien entre parcours théâtral, rapport au théâtre, estime de soi et rapport au savoir, liens à relativiser, certaines variables invoquées variables, principalement le « sexe », « l'appartenance socioculturelle » et les « résultats scolaires » paraissant jouer aussi un rôle.

Les lycéens ayant des rapports au théâtre forts (classes 1 et 3) semblent avoir des niveaux d'estime de soi plus élevés que ceux qui ont des rapports au théâtre faibles (classes 4 et 5). Des nuances sont tout de même à noter : les adolescents entretenant un rapport identitaire plutôt fort au théâtre ont des niveaux d'estime de soi global, créatif et émotionnel élevés (classe 1) ; ceux qui ont des rapports utilitaire et identitaire au théâtre faibles ont des niveaux d'estime de soi globale, physique, scolaire et émotionnelle élevés (classe 2) ; les lycéens ayant davantage un rapport épistémique au théâtre ont des niveaux d'estime de soi social, global, créatif, émotionnel et physique élevés (classe 3) ; tandis que les adolescents ayant un rapport identitaire au théâtre fort mais utilitaire faible, ont des niveaux d'estime de soi globale, émotionnelle, physique, créative et sociale faibles (classe 4) ; et ceux qui ont des rapports épistémique, utilitaire et identitaire au théâtre faibles, ont aussi des niveaux d'estime de soi émotionnel, scolaire, physique et global faibles (classe 5).

Le parcours théâtral serait également en lien avec les niveaux d'estime de soi : les lycéens expérimentés en théâtre (classes 1, 2 et 3 : pratique intensive, en option de spécialité ou facultative, depuis plus de 3 ans) ont des niveaux d'estime de soi plus élevés que les lycéens inscrits en atelier théâtre ou débutant (classes 4 et 5). Les lycéens ayant un rapport identitaire au théâtre positif, ont un soi émotionnel élevé (classe 1) lorsqu'ils pratiquent le théâtre de manière intensive mais pas lorsqu'ils sont débutants en théâtre (classe 4). En revanche, les expérimentés en théâtre qui ont un rapport identitaire au théâtre faible, ont eux un soi émotionnel élevé (classe 3).

De plus, le soi scolaire semble être principalement influencé par les résultats scolaires obtenus, puisque ces derniers font partie des variables caractéristiques des deux seules classes où le soi scolaire est mis en avant : les lycéens ayant une moyenne générale élevée, ont un soi scolaire positif (classe 2), tandis que ceux qui ont une moyenne générale plus basse, ont un soi scolaire plus faible (classe 5).

Nous constatons que le sens et la valeur accordés au théâtre sont en lien avec ceux accordés à l'apprendre.

Les principaux apprentissages privilégiés par les adolescents pratiquant le théâtre au lycée sont les apprentissages relationnels et affectifs ainsi que ceux liés au développement personnel. Cependant, nous pouvons observer quelques nuances en fonction des résultats scolaires et du cadre de pratique théâtral : les adolescents inscrits en option de spécialité théâtre et étant en réussite scolaire (moyenne générale élevée), citeraient davantage d'apprentissages scolaires dans leur Bilan de savoir. Ceux qui pratiquent de manière intensive le théâtre (plusieurs cadres à la fois), privilégient les arts comme apprentissage ainsi que les apprentissages relationnels, affectifs, et liés au développement personnel. Il en va de même pour les adolescents inscrits en option facultative théâtre. Tandis que les lycéens pratiquant le théâtre en atelier et n'accordant pas de valeur importante au théâtre, citent eux, très peu d'apprentissages et ne semblent pas considérer le langage comme important (rédaction très courte).

Il serait alors intéressant de se pencher sur le groupe des adolescents inscrits dans plusieurs cadres de pratique à la fois et de voir d'après eux quels sont les objectifs (intérêts) et les différences repérés entre ces différents cadres : qu'est-ce qui les pousse à faire ces choix ?

Chapitre X - Discussion -

L'objectif général de notre étude était de décrire et d'analyser les effets du parcours théâtral et du sens et de la valeur accordés au théâtre pratiqué au lycée sur l'estime de soi et le rapport au savoir de lycéens scolarisés en classe de Terminale générale. Nous reprenons et discutons ici les résultats saillants de notre étude pour répondre à chacune de nos hypothèses opérationnelles.

1 Caractéristiques générales de notre échantillon

La majorité des élèves interrogés sont des filles inscrites en série Littéraire, série caractéristique des élèves pratiquant le théâtre au lycée, puisqu'elle est la seule à permettre l'accès à l'option de spécialité. Concernant le parcours scolaire, les lycéens de notre échantillon semblent avoir dans l'ensemble des résultats scolaires moyens. Leurs résultats à l'épreuve orale du baccalauréat de français sont pour la majorité plutôt bons : la pratique du théâtre aurait-elle joué un rôle sur cette évaluation positive ? Le théâtre encourage effectivement l'expression orale et ouvre l'apprentissage de la littérature et de la culture. Par ailleurs, la majorité des lycéens interrogés se déclare satisfaite de son orientation actuelle : cela peut être mis en lien avec le choix opéré par les élèves de leur propre orientation, choix possible en lycée général. Concernant leur avenir, un quart seulement envisage un métier artistique tel que comédien. Nous pouvons alors supposer que leur choix d'orientation dans une option théâtre n'a pas forcément une visée professionnelle.

Nos analyses montrent que les élèves de Terminale pratiquant le théâtre au lycée sont très majoritairement intéressés par cette activité. En effet, leur choix étant volontaire pour la plupart, très peu annoncent trouver un manque d'intérêt pour cette discipline. Ce résultat est complété par la satisfaction des adolescents associée à la pratique de cette discipline (92% estiment être satisfaits de l'activité théâtrale qu'ils effectuent au lycée). D'après le point de vue des élèves, l'enseignement des activités théâtrales proposées en milieu scolaire (et ce, quel que soit le cadre) convient à la plupart des lycéens parce qu'il s'agit notamment d'une activité à la fois différente et complémentaire des enseignements magistraux proposés dans le programme scolaire. L'évaluation pratiquée dans le cadre de l'activité théâtrale semble être bien acceptée par une majorité d'élèves (63%) dans la mesure où elle permet de mettre en lumière le travail théâtral et constitue un repère dans cet apprentissage. Toutefois, une proportion moindre mais non négligeable d'élèves considère inutile la notation en théâtre, lorsque pour eux, il s'agit principalement d'une activité de loisir ou de développement personnel.

Une grande majorité des lycéens interrogés souhaite pratiquer le théâtre en dehors du domaine scolaire, sous forme de loisir et en tant qu'exercice d'une passion plutôt que dans une visée d'apprentissage. La pratique du théâtre ne peut en effet se poursuivre sans réelle passion (Meria, 2005). Par ailleurs, nombreux sont les lycéens qui ont choisi de s'inscrire dans plusieurs cadres scolaires de pratique théâtrale : 24,4% des adolescents constituant notre échantillon font en effet, du théâtre en option de spécialité mais aussi facultative et quelques fois, s'inscrivent aussi dans un atelier

théâtre. Ces choix peuvent être effectués uniquement dans les lycées proposant ces trois types de pratique. Nous repérons également, que les lycéens inscrits en option de spécialité, sont aussi ceux qui pratiquent le plus le théâtre à l'extérieur du lycée de manière complémentaire (66,6%). Nous pouvons alors nous demander dans quel but choisissent-ils cette pratique complémentaire : est-ce pour apprendre le métier de comédien, se faire plaisir ou encore pour simplement faire du théâtre d'une autre manière qu'en milieu scolaire ? Il serait intéressant dans une recherche à venir, d'interroger davantage les raisons de ces choix.

Pour étudier les effets du parcours théâtral, nous nous sommes appuyée sur trois dimensions principales : le nombre d'années de pratique théâtrale, le cadre de pratique théâtrale et le fait de pratiquer ou non le théâtre de manière complémentaire à l'extérieur du lycée. Nous considérons par ailleurs important de se pencher sur le sens et la valeur que le sujet accorde à ses activités. Aussi, nous avons mis en avant la variable « rapport au théâtre », entendue comme le sens et la valeur accordés au théâtre. Quatre dimensions du rapport au théâtre ont été distinguées : le rapport épistémique au théâtre, le rapport identitaire au théâtre, le rapport utilitaire au théâtre et le rapport ludique au théâtre. Parmi les adolescents interrogés, nous constatons une certaine diversité des formes de rapports au théâtre et ce, principalement concernant le rapport utilitaire au théâtre : les lycéens ne semblent pas tous faire du théâtre dans une visée scolaire ou professionnelle et cela serait en lien avec le cadre de pratique théâtrale choisi. Les lycéens pratiquant le théâtre de façon intensive au lycée, auraient un rapport davantage utilitaire et moins ludique au théâtre que les élèves inscrits dans un seul cadre de pratique théâtrale. Pour ces premiers, le théâtre ne serait pas une simple activité de loisir mais bien le moyen d'apprendre les bases de cet art, d'améliorer leurs résultats scolaires et au-delà, d'apprendre éventuellement le métier de comédien. Le caractère ludique de l'atelier théâtre se retrouve moins dans les options qui ont une visée d'apprentissages plus scolaires : les élèves de terminale, qui préparent une épreuve théâtre pour l'obtention de leur baccalauréat n'ont effectivement pas choisi le théâtre dans la seule optique de « se détendre » et de « s'amuser » (Lemêtre, 2005).

Le rapport identitaire au théâtre est aussi en lien avec le cadre de pratique théâtrale : les lycéens qui font du théâtre dans une optique de développement personnel sont davantage inscrits en option facultative théâtre ou dans plusieurs cadres à la fois. Le choix de s'inscrire dans plusieurs cadres à la fois pourrait alors être en partie expliqué par cette volonté de faire du théâtre pour apprendre à maîtriser ses émotions, ou encore pour améliorer sa confiance en soi : l'option de spécialité offre-t-elle alors un enseignement trop « scolaire » qui pousserait les adolescent(e)s à s'inscrire dans un cadre de pratique plus « ludique » (tel que l'atelier ou l'option facultative), où seule la pratique est enseignée, pratique qui serait plus propice au développement personnel que l'apprentissage de la théorie ? La pratique du théâtre en tant que telle permet effectivement bien plus que l'apprentissage théorique, de construire une réflexion sur soi, d'apprendre à se connaître et à interagir avec les autres (Ardouin, 1997). Nous pouvons enfin supposer que le cadre de pratique

pourrait orienter le sens et la valeur accordés au théâtre, notamment par les méthodes d'enseignement mises en œuvre. Inversement, le sens et la valeur que les élèves accordent à cette activité pourraient les orienter dans leur choix d'un cadre de pratique spécifique. Ce point serait à approfondir en prenant davantage en compte les origines des choix des élèves et en se centrant sur l'évolution des représentations en fonction du cadre d'enseignement.

2 Rapport au théâtre, parcours théâtral et estime de soi

Notre première hypothèse opérationnelle était la suivante : ***le parcours théâtral et le rapport au théâtre ont des effets sur les dimensions de l'estime de soi.***

Les sujets de notre échantillon ont de manière générale, une estime de soi positive moyenne, voire élevée. Dans son analyse de cas à travers des entretiens cliniques auprès de comédiens, Meria (2005) émet l'hypothèse selon laquelle certains comédiens ne peuvent se passer du théâtre, dans la mesure où pour eux, il s'agit d'une recherche identificatoire, une recherche de soi-même. La pratique du théâtre n'est certainement pas la seule à permettre cette réflexion sur soi, l'adolescence étant un temps aussi propice à cette réflexion. Aussi, le niveau d'estime de soi des adolescents de notre échantillon peut être expliqué en partie par l'âge : les jeunes ont effectivement tendance de façon générale, à s'évaluer plus positivement à la fin de l'adolescence (Oubrayrie et al., 1994).

La dimension du soi social semble en particulier être fortement valorisée chez les lycéens interrogés. La pratique du théâtre encourage en effet l'ouverture aux autres et au monde : ces adolescents pourraient alors se considérer comme allant plus facilement vers les autres. Faire du théâtre, acte d'expression à travers l'interprétation d'un rôle, permet de se dévoiler face à un public, de prendre conscience de ce que l'on est, de ce que l'on projette, de ce que l'on est capable de faire. Ce travail rendra le sujet de plus en plus à l'aise avec lui-même, dans son corps et dans les relations à autrui. « Par le biais du théâtre et de la dramatisation nous pouvons observer nos actions et réfléchir sur ce que nous sommes et sur ce que nous faisons, c'est-à-dire, sur notre propre identité et la manifestation de cette dernière dans le cadre de l'action et de l'interaction » (Ucar Martinez, 2004, 4). De plus, le théâtre consiste à représenter des situations humaines. « Il s'agit là sans doute d'un trait fortement motivant qui permet à chacun de se représenter et par conséquent, d'observer, de penser, d'analyser, d'explorer et étudier ce qui est ou a été vécu » (*op.cit.*, 4). La construction de soi est ici en jeu, à partir notamment des effets que les actes de représentation de ce qui nous entoure « produisent sur les autres et des réponses que, par conséquent, ils nous fournissent » (Ucar Martinez, 2004,1). Par ailleurs, ce niveau élevé d'évaluation de l'interaction avec autrui peut aussi être en partie expliqué par le fait que notre échantillon soit majoritairement féminin. Les filles ont en effet tendance à s'évaluer plus positivement que les garçons les domaines de la communication et de la relation avec autrui (Seidah et al., 2004).

L'étude des différentes dimensions constituant l'estime de soi, nous a permis de mettre en évidence les dimensions précises que pouvaient influencer le parcours théâtral et le rapport au théâtre : ces deux variables feraient évoluer principalement le soi émotionnel, social, physique et créatif. Contrairement à ce à quoi nous nous attendions, le soi social ne semble pas varier en fonction du parcours théâtral, ni du rapport au théâtre mais davantage en fonction de leur interaction.

Le rapport utilitaire au théâtre a la primauté des effets sur les variations de l'estime de soi, comparativement aux autres dimensions du rapport au théâtre et aux dimensions du parcours théâtral. Faire du théâtre dans l'optique d'apprendre le métier de comédien ou encore d'améliorer ses compétences artistiques ou scolaires permettrait d'évaluer plus positivement ses compétences créatives. D'après Barbot (2005), les activités de loisirs créatifs encourageraient le développement du potentiel créatif. L'étude auprès de notre échantillon montre que ce sont principalement les élèves qui attribuent au théâtre l'apprentissage de capacités créatrices qui ont un soi créatif élevé, c'est-à-dire qui évaluent positivement leurs capacités créatives. Le sens accordé à l'activité créative pourrait-il alors jouer un rôle sur le développement du potentiel créatif ?

Nous constatons néanmoins, des effets significatifs du nombre d'années de pratique théâtrale, de la pratique théâtrale à l'extérieur du lycée et du rapport ludique au théâtre sur certaines dimensions de l'estime de soi.

Le nombre d'années de pratique théâtrale influence les niveaux d'estime de soi émotionnelle et globale : le fait d'être expérimenté en théâtre permettrait de contrôler davantage ses émotions, de maîtriser son impulsivité et d'évaluer positivement ses compétences globales. Le fait de pratiquer le théâtre à l'extérieur du lycée influence également positivement les niveaux d'estime de soi émotionnelle. Plus les adolescents pratiquent le théâtre, plus ils arriveraient à contrôler leurs émotions. Comme le signalent Zucchet (2001) et Carasso (2005), le théâtre engagerait bien les adolescents dans l'apprentissage du contrôle de soi et de la maîtrise de ses émotions.

En revanche, considérer le théâtre avant tout comme une activité de loisir implique une faible estime de soi physique : le travail de l'expression corporelle est en effet très exigeant et nécessite d'accorder de l'importance aux activités théâtrales en elles-mêmes (Duvignaud, 1965). Cet apprentissage (développer l'expression corporelle) aurait alors un effet moindre sur la représentation de l'image corporelle des élèves qui voient davantage cette activité artistique comme un lieu d'amusement.

Notre première hypothèse opérationnelle est alors en partie validée : seules les dimensions du soi émotionnel, physique, créatif et global varieraient en fonction du parcours théâtral et du rapport au théâtre.

Ces résultats sont à relativiser étant donné que certaines variables invoquées orientent également les niveaux d'estime de soi. Les garçons ont effectivement un soi émotionnel plus fort que

les filles, ce qui vient confirmer des résultats antérieurs (Oubrayrie, Safont & de Léonardis, 1994). Le soutien parental semble aussi important pour l'évolution positive de l'estime de soi dans les domaines scolaires et créatifs. La présence d'un artiste dans la famille du lycéen influence positivement le soi émotionnel, créatif et global. Enfin, comme l'ont montré de nombreuses études, le soi scolaire est essentiellement à mettre en lien avec les résultats scolaires et ne semble être affecté ni par le parcours théâtral ni par le rapport au théâtre des élèves.

Notre opérationnalisation du concept d'estime de soi reste toutefois limitée étant donné que nous ne prenons pas en compte le processus d'élaboration d'estime de soi. En effet, pour Harter (1998), « le modèle hiérarchique tiré d'analyses statistiques permet de confirmer les théories psychologiques mais ne décrit pas nécessairement les théories que l'individu construit lui-même à son propos. Les procédures qui expliquent la manière dont l'individu organise la construction de soi ainsi que les techniques qui permettraient d'élaborer les constellations d'attributs prédictives d'une valeur de soi globale restent à explorer » (*op.cit.*, 80-81). Une étude longitudinale serait alors à privilégier pour appréhender plus précisément les liens entre pratique théâtrale, rapport au théâtre et évolution de l'estime de soi.

Enfin, notre population est peut-être trop spécifique sur certaines dimensions de l'estime de soi pour que l'on puisse constater des variations : il serait alors intéressant d'avoir deux mesures pour vérifier l'effet de la pratique théâtrale sur l'estime de soi, en effectuant une étude comparative entre des élèves faisant du théâtre et des élèves ne pratiquant pas cette activité.

3 Rapport au théâtre, parcours théâtral et rapport au savoir

Notre deuxième hypothèse opérationnelle stipulait que *le parcours théâtral et le rapport au théâtre du lycéen ont un effet sur le rapport au savoir*.

Pour appréhender de manière générale le rapport au savoir des élèves pratiquant le théâtre au lycée, nous avons principalement pris en compte les types d'apprentissages privilégiés dans les bilans de savoir. Nous avons par ailleurs, abordé le rapport à l'apprendre à partir de quatre indicateurs principaux : le « rapport identitaire », le « rapport épistémique », le « rapport utilitaire » et le « rapport externalisé ».

3.1 Le rapport au savoir

Les lycéens de notre échantillon privilégient de manière générale, les apprentissages relationnels et affectifs ainsi que les apprentissages liés au développement personnel impliquant une réflexion et une prise de distance vis-à-vis de soi-même et des autres (processus de distanciation-régulation) : « apprendre, c'est « réfléchir » et « s'éduquer », prendre de la distance vis-à-vis de soi-même, des gens, de la vie, ce qui rend possible une régulation des rapports à soi-même et aux autres » (Charlot, 1999, 104).

Ils privilégient principalement, dans ces deux types d'apprentissages, les relations d'harmonie, l'ouverture à autrui et le fait de savoir surmonter les difficultés. « Pouvoir dire ce que l'on pense, donner ses idées, créer à partir de soi, participer à la prise de décision de ce qui est présenté, discuter et apprendre des autres constituent des éléments qui incitent à poursuivre une formation artistique et à suivre des cours optionnels en art dramatique/théâtre » (Théberge, 2006, 139). Les compétences sociales vont être développées au sein du jeu théâtral, dont la cognition sociale, qui consiste en « la capacité de se mettre à la place des autres et de comprendre leurs sentiments, leurs attitudes, leurs intentions, etc. » (Cloutier, 1996, 205). Par ailleurs, l'apprentissage de la sensibilité qu'implique la pratique théâtrale est nécessaire pour tout individu cherchant à s'inscrire dans la société. « La capacité de s'arracher de soi pour s'imaginer l'autre est le fondement secret de tout contrat social. Il s'agirait donc d'une nécessité à la fois pédagogique et politique. L'homme ne serait pas spontanément capable de ce transport hors de soi. Il faudrait l'y éduquer » (Valon, 2005a, 21). L'adolescent aura l'occasion par l'intermédiaire du jeu théâtral, de mettre à profit ses connaissances des codes sociaux mais aussi d'en découvrir de nouveaux et d'apprendre alors que les conduites diffèrent en fonction de la personne à laquelle on s'adresse ou qui nous parle. « Pour chacun de ces types relationnels, il existe un répertoire de comportements appropriés qu'il faut connaître pour bien réagir » (Cloutier, 1996, 231). De plus, savoir se cantonner à son propre rôle est nécessaire dans le jeu artistique : chacun se voit attribuer un rôle, se doit de l'occuper à part entière et de le faire vivre. Aussi, cette règle du jeu apprend aux « joueurs » à savoir être et rester à sa place (dans l'espace et en fonction du statut occupé). Ces exigences font l'objet d'un apprentissage plus ou moins implicite. En ce sens, le théâtre est un apprentissage subtil de la vie en société. C'est également à partir des interactions avec les autres que l'adolescent va développer son identité sociale : certains éléments de sa personnalité seront reconnus de l'extérieur et, l'appartenance à différents groupes multipliera ses statuts. En outre, pour progresser, l'élève doit aussi accepter ses échecs et en tirer profit. Comme les lycéens de notre échantillon ont un soi social élevé, ils mettent en avant l'apprentissage de l'ouverture aux autres dans le bilan de savoir : le théâtre encourage effectivement le développement du rapport aux autres. De plus, au théâtre, le comédien doit accepter ses erreurs, en prendre conscience pour ensuite les dépasser et avancer. Apprendre à surmonter les difficultés, qui sont quelques fois grandes notamment pour ceux qui débent sur scène, est une nécessité pour qu'advienne la création artistique. En effet, face au public, par exemple, de nombreuses craintes peuvent survenir (oublier son texte, perdre un élément du décor, etc.) et les comédiens doivent ensemble et rapidement trouver des solutions pour rendre le spectacle attractif aux yeux des spectateurs.

Des différences de discours sont à noter en fonction du parcours théâtral : les lycéens débutants en théâtre privilégieraient des apprentissages liés au développement personnel ; les lycéens inscrits en option facultative ou en atelier théâtre, c'est-à-dire pratiquant cette activité de manière ludique, mettraient davantage l'accent sur les apprentissages relationnels et affectifs. Les

enseignements de théâtre proposés en option facultative ou en atelier encouragent (plus que ceux proposés en option de spécialité), la construction de liens et l'ouverture aux autres, car ce sont des cadres de pratique ouverts à tous les élèves (hétérogénéité des âges, des séries, des classes, etc.) : ce sont en effet les types d'apprentissages les plus évoqués par les adolescents inscrits en option facultative ou atelier théâtre.

Comme pour les résultats obtenus entre rapport au théâtre et estime de soi, nous repérons ici, que les élèves débutants en théâtre (pratique depuis moins de trois ans) évoquent davantage d'apprentissages liés au développement personnel que les élèves plus expérimentés. L'expérience de la pratique théâtrale pourrait alors ouvrir les adolescents à d'autres types d'apprentissages, tels que les apprentissages relationnels et affectifs.

Le rapport identitaire au théâtre oriente le rapport au savoir : considérer le théâtre comme un élément majeur de la construction de soi engendre la valorisation d'apprentissages d'ordres relationnels et affectifs. Par contre, ceux qui ne font pas du théâtre dans l'optique d'améliorer leur développement personnel (rapport identitaire au théâtre faible), ont tendance à considérer les apprentissages scolaires comme étant plus importants.

Les apprentissages culturels et artistiques sont principalement évoqués par les élèves expérimentés en théâtre et ayant un rapport épistémique au théâtre fort. Cet art leur semble assez important pour le mettre en lien avec d'autres apprentissages principalement d'ordre relationnels et affectifs, ainsi que liés au développement personnel. Plus l'adolescent pratique des activités artistiques, plus il a tendance à évoquer ces types d'apprentissages dans son bilan de savoir en les mettant en lien avec les activités créatrices pratiquées.

Enfin, le sexe, le milieu socio culturel et la série du baccalauréat jouent sur le rapport au savoir des élèves. Les élèves inscrits dans la série Littéraire privilégient les apprentissages culturels et artistiques, ce qui est en lien avec les enseignements dispensés dans cette série, cela montre la cohérence de leur choix avec le sens et la valeur qu'ils accordent à ces apprentissages.

3.2 Rapport à l'apprendre

Les adolescents de notre échantillon mettraient davantage en œuvre des mobiles externes d'apprentissage. Galand et Grégoire (2000), cherchant à montrer en quoi le type de pratiques d'évaluation peut avoir un effet sur la motivation et le concept de soi des élèves, ont observé un lien significatif entre évitement du travail et concept de soi non-académique : les élèves qui désinvestissent le travail scolaire s'investiraient alors dans des domaines extra-scolaires. Le choix de la pratique théâtrale pourrait alors être une sorte « d'échappatoire » pour des adolescents qui attribuent des mobiles externes à l'apprendre et qui n'ont pas l'impression de s'investir pour eux-mêmes dans leurs apprentissages. Ce « rapport externalisé » à l'apprendre peut être également mis en lien avec les résultats scolaires : l'élève en réussite (performances scolaires élevées, pas de redoublement et

orientation souhaitée vers des études longues) aurait un rapport externalisé à l'apprendre plus fort que l'élève ayant des résultats scolaires moindres.

Concernant les effets de nos variables à expliquer sur le rapport à l'apprendre et, contrairement à ce que nous avons postulé (deuxième hypothèse opérationnelle), nous ne relevons pas d'effets significatifs du parcours théâtral sur le rapport à l'apprendre.

En revanche, le rapport épistémique au théâtre orienterait positivement les rapports épistémique et identitaire à l'apprendre. Notre hypothèse stipulant un lien entre « rapport épistémique » au théâtre et « rapport épistémique » à l'apprendre est donc validée. Faire du théâtre dans l'optique de découvrir les apprentissages de cet art, permettrait d'entretenir un rapport épistémique à l'apprendre, c'est-à-dire de considérer l'apprentissage comme le moyen d'acquérir des contenus de savoir. Le théâtre permettrait effectivement d'ouvrir sur les apprentissages et de créer un certain désir d'apprendre (Saez, 2003). Le théâtre, pratiqué en milieu scolaire, permettrait à l'élève de se sentir davantage impliqué dans le système scolaire, mais aussi de se construire une représentation spécifique des enseignants et des apprentissages.

De plus, la conception du théâtre comme une discipline artistique à part entière, permettant d'apprendre à créer, serait aussi à mettre en lien avec un rapport identitaire à l'apprendre, soit une conception de l'apprentissage comme permettant la construction identitaire. S'investir dans l'apprentissage du théâtre avec pour visée d'apprendre les contenus de cet art, encouragerait à concevoir les apprentissages comme moyen de s'épanouir personnellement.

Nous repérons par ailleurs, que la forme de rapport au théâtre développée a un effet sur la même forme de rapport à l'apprendre : par exemple, les adolescents entretenant davantage un rapport identitaire au théâtre semblent avoir également un rapport identitaire à l'apprendre fort. Nous sommes alors amenée à supposer qu'il s'agit principalement d'un rapport au monde, d'une conception générale des apprentissages et de l'apprendre, qui engloberait alors le sens et la valeur attribués au théâtre pratiqué en milieu scolaire.

Par contre, aucun lien significatif n'a été constaté entre les différentes dimensions du « rapport au théâtre » et le « rapport externalisé » à l'apprendre : la pratique du théâtre relevant d'un choix personnel, les adolescents n'attribuent pas à leur pratique du théâtre des mobiles externes, contrairement aux apprentissages de manière générale.

Notre deuxième hypothèse opérationnelle est donc en partie validée : certains indicateurs du parcours théâtral et certaines dimensions du rapport au théâtre orientent le rapport au savoir des lycéens. Concernant le rapport à l'apprendre : seul le rapport au théâtre l'influencerait, le parcours théâtral n'ayant aucun effet significatif sur les dimensions du rapport à l'apprendre.

Au regard de ces résultats, selon nous il aurait été pertinent de considérer d'autres facteurs explicatifs des variations du rapport à l'apprendre, tel que les apprentissages pédagogiques mis en œuvre par les enseignants de théâtre. En effet, nous avons eu l'occasion d'observer les modalités pédagogiques associées à certains enseignements au cours de notre recherche, et avons constaté des disparités dans leur organisation en fonction des établissements. Précisons que ces disparités s'expliquent en partie par un manque de budget : certains élèves ayant la possibilité de faire du théâtre avec un intervenant extérieur et souvent dans une salle adaptée à la pratique (spacieuse, équipée, etc.), tandis que d'autres ne vont pouvoir bénéficier de ces avantages, l'enseignement étant assuré par un seul professeur, dans une simple salle de classe.

4 *Rapport au théâtre, parcours théâtral et scolaire, estime de soi et rapport au savoir*

Notre troisième hypothèse stipulant **que l'interaction entre le parcours théâtral et le rapport au théâtre aura une influence sur les niveaux d'estime de soi et sur le rapport au savoir** (ces deux déterminants étant considérés de manière isolée), est validée en partie seulement.

L'interaction entre ces deux variables explicatives influence effectivement les variations de certaines dimensions de l'estime de soi. En revanche, leur interaction n'a aucun effet significatif sur le rapport à l'apprendre, le parcours théâtral n'influençant pas ce dernier.

Notre troisième hypothèse opérationnelle est alors en partie confirmée, l'interaction entre le parcours théâtral et le rapport au théâtre influençant les variations du soi émotionnel et social.

Nous relevons que les adolescents expérimentés en théâtre (plus de trois ans de pratique) et qui ont un rapport au théâtre épistémique faible, sont ceux qui ont un soi émotionnel le plus élevé : ne pas considérer le théâtre comme lieu d'apprentissage culturel et artistique serait bénéfique chez les élèves ayant pratiqué le théâtre depuis plus de trois ans : avec l'expérience, ils développeraient alors davantage un soi émotionnel positif qu'avec un rapport épistémique au théâtre fort. Nous sommes en outre amenée à penser que ces jeunes accorderaient moins au théâtre ce sens épistémique, étant donné leur expérience. A notre sens, il conviendrait d'explorer plus précisément chez des élèves expérimentés en théâtre, le lien entre le parcours théâtral, le rapport au théâtre et l'estime de soi. Il s'agirait alors d'essayer d'identifier la forme de rapport au théâtre valorisée par ces élèves qui favoriserait les niveaux d'estime de soi (notamment émotionnelle).

Le rapport ludique au théâtre en interaction avec le fait de pratiquer le théâtre à l'extérieur du lycée implique le même résultat : le soi émotionnel n'augmenterait que chez les élèves qui ont un rapport ludique au théâtre faible mais qui ont une pratique à l'extérieur du lycée. Considérer le théâtre comme une activité de loisir serait alors moins favorable à l'évaluation positive du soi émotionnel chez les lycéens interrogés.

Ne pas considérer le théâtre comme une activité de loisir mais le pratiquer à l'extérieur du lycée serait également bénéfique pour le soi social : s'investir dans la pratique, sans la considérer comme un simple lieu d'amusement permettrait en effet d'apprendre davantage à développer l'interaction avec autrui. Les activités théâtrales impliquent un investissement rigoureux dans leurs apprentissages pour qu'un épanouissement ait lieu (Zucchet, 2001). Par ailleurs, la pratique complémentaire du théâtre à l'extérieur du lycée semble permettre le développement de compétences sociales telles que l'ouverture aux autres, les élèves évaluant plus positivement leurs capacités dans ce domaine que ceux qui pratiquent le théâtre uniquement au lycée. En revanche, considérer le théâtre comme une activité de loisir et ne le pratiquer qu'au sein du lycée semble influencer positivement le soi social : au lycée, il serait alors important pour l'évolution du soi social, de pratiquer le théâtre davantage dans une visée ludique. Nous pouvons supposer que les enseignements à visée plus scolaire permettraient moins l'évolution du soi social, étant donné qu'ils mettent moins les élèves en interaction les uns avec les autres et ne leur permettent pas d'être en relation avec des élèves de niveaux scolaires différents. Le théâtre pratiqué en tant que loisir au lycée (atelier principalement), offre aux élèves cette possibilité d'échanges qui pourrait alors encourager l'apprentissage de l'ouverture aux autres.

Les analyses complémentaires que nous avons menées, mettent en avant l'hétérogénéité des rapports singuliers au théâtre et au savoir, au regard notamment du parcours théâtral, scolaire, du sexe et du milieu socio culturel d'appartenance. Les niveaux d'estime de soi sont aussi différents en fonction de ces différentes variables.

Plus précisément, les niveaux d'estime de soi seraient variables en fonction du parcours théâtral vécu, plus que du rapport au théâtre entretenu : aussi, l'expérience de la pratique théâtrale pourrait influencer positivement l'estime de soi des adolescents. Notre recherche ne permettant pas de mettre en exergue cette influence de façon concrète, ce résultat serait à vérifier à partir d'une étude longitudinale. Le choix de faire du théâtre pourrait aussi être lié au besoin de reconnaissance, important à l'adolescence. Dans ce cas, faire du théâtre ne nécessite pas forcément d'avoir une estime de soi valorisée, le besoin de reconnaissance pourrait même pousser les sujets à désirer monter sur scène face à un public pour combler ce manque (Méria, 2005). En effet, Tap (1991) souligne que « tout individu a besoin de se valoriser à ses propres yeux, et aux yeux d'autres personnes ou de ses groupes d'appartenance. Il a besoin de se sentir digne de confiance et d'amour, d'être considéré dans sa valeur et dans ses compétences » (*op.cit.*, 67).

Les formes de rapport au théâtre sont en lien avec les formes de rapport à l'apprendre entretenus, au-delà du parcours théâtral vécu : ces adolescents auraient chacun un rapport au savoir singulier, qui serait rattaché à un rapport au théâtre et à l'apprendre particuliers.

Conclusion

Quelles sont les spécificités des adolescent(e)s pratiquant le théâtre au lycée ? Le parcours théâtral, le sens et la valeur accordés à cette pratique jouent-ils un rôle sur l'estime de soi et le rapport au savoir des lycéen(ne)s ? A ces questions, nos résultats apportent plusieurs contributions.

Ils mettent en lumière l'expérience scolaire lycéenne et plus particulièrement celle d'élèves scolarisés en Terminale générale pratiquant le théâtre. Cette population privilégierait moins les apprentissages intellectuels et scolaires au profit des apprentissages relationnels et affectifs mais aussi des apprentissages liés au développement personnel : principalement l'apprentissage de l'ouverture aux autres et le fait de savoir surmonter les difficultés. Cela peut être en partie expliqué par le fait qu'il s'agisse ici d'adolescent(e)s en quête identitaire. Apprendre le théâtre et le pratiquer à l'adolescence encouragerait les jeunes à acquérir l'autonomie nécessaire pour se construire. L'expérience du théâtre en termes d'années de pratique semble effectivement influencer positivement le soi émotionnel et global.

Nous avons par ailleurs, pu décrire le point de vue des lycéen(ne)s sur la pratique théâtrale et repérer la diversité des mobiles qui accompagnent la pratique du théâtre. Nous pouvons noter une satisfaction certaine de ces lycéen(ne)s à pratiquer le théâtre dans le cadre scolaire : cet enseignement semble leur convenir. Ils acceptent facilement l'évaluation scolaire dans ce cadre qui encourage pourtant le jeu. Leur volonté d'apprendre et de se voir évoluer dans ce domaine artistique les encouragerait à accepter l'évaluation.

Le théâtre encourage le tissage de liens entre les corps et les êtres sur scène ; il développe toutes formes d'expressions permettant aussi d'aller vers autrui et de s'ouvrir au monde extérieur. Le fait de se retrouver dans un monde où tout l'être entier peut se dévoiler et se défouler sans aucune censure, semble être un trait de caractère du théâtre très apprécié de certains adolescents. La période de l'adolescence est sûrement à mettre en lien avec ce besoin de se retrouver ailleurs. Est-ce justement uniquement pour fuir le lieu présent, ou plutôt pour prendre le temps de se retrouver avec soi-même, apprendre à se connaître dans un monde où les contraintes extérieures semblent absentes ? Si le théâtre est un art en partie choisi par les adolescents pour « fuir » le quotidien, « s'évader » un instant de la réalité, il a tout de même comme particularité d'interroger les sujets sur leurs expériences, leur et la vie en général, la société et l'environnement dans lequel ils vivent ou pourraient vivre (identification/projection). Par ce sentiment « d'évasion », il semblerait donc que les adolescents construisent (ou re-construisent) leur identité, leur avenir, leurs projets (Malrieu, 1973). Par ailleurs, l'adolescent pourra retrouver en cet art le moyen d'exister à travers le regard d'autrui. La valorisation que lui portera le public mais aussi le fait d'oser se « mettre à nu » face à ce dernier, risquent finalement, de faire évoluer l'estime de soi. Il s'agit aussi pour les adolescents de se découvrir pour

ensuite continuer de se construire comme ils le souhaitent : en étant acteurs sur scène, ils deviennent aussi acteurs de leur vie.

Nos résultats ont mis en avant certains effets du parcours théâtral d'une part, puis du rapport au théâtre d'autre part, sur l'estime de soi des lycéens. Le rapport au savoir est aussi mis en lien avec le rapport au théâtre et ce, davantage qu'avec le parcours théâtral en tant que tel. Aussi, la pratique du théâtre sur une longue durée (plus de trois ans) et de manière complémentaire à l'extérieur du lycée, mais aussi le rapport au théâtre utilitaire principalement, auraient des effets sur les niveaux d'estime de soi. Tandis que le rapport au savoir des élèves pratiquant le théâtre serait davantage orienté par le sens et la valeur accordés à cette activité. Nous sommes alors amenée à supposer qu'il s'agit davantage d'un rapport à soi, au monde et aux autres particulier, rapport qui serait en lien avec les types d'apprentissages, le type de rapport à l'apprendre privilégiés et le sens et la valeur accordés au théâtre.

Limites de l'étude et perspectives de recherche

Cependant, certaines limites sont à noter et à prendre en compte pour une recherche ultérieure. Une approche longitudinale est en effet souhaitable pour vérifier les effets de la pratique théâtrale sur les niveaux d'estime de soi et l'évolution du rapport au savoir. De même, notre questionnaire permettant de mettre en lumière différentes dimensions du rapport au théâtre serait à approfondir dans l'objectif de repérer davantage un degré de valeur accordée au théâtre et de pouvoir vérifier les liens possibles entre l'importance accordée au théâtre, l'estime de soi et le rapport au savoir entretenu. La variable « rapport au théâtre » serait à reconsidérer en prenant davantage en compte les spécificités de la population lycéenne expérimentée en théâtre, qui semble avoir des traits caractéristiques différents des débutants dans cette activité artistique. Il serait en outre pertinent de repérer l'effet d'autres variables associées à la pratique théâtrale sur l'estime de soi. Par exemple, il aurait été opportun de mieux définir les formes de rapport à la culture et au théâtre entretenus par les membres de la famille.

Par ailleurs, nous avons choisi de nous centrer uniquement sur les types d'apprentissages privilégiés pour étudier de manière générale le rapport au savoir des adolescents interrogés, mais il est prévu dans un temps ultérieur, d'approfondir cette étude et de la compléter par une analyse des pratiques langagières, le rapport au langage étant particulièrement en jeu dans l'apprentissage du théâtre.

En outre, nous n'avons pas pu contrôler le contexte d'enseignement du théâtre dans chacun des établissements étudiés : aussi, la manière dont est enseigné le théâtre, l'implication des enseignants et des intervenants extérieurs, le cadre même de l'enseignement (lieu de pratique, travail collectif ou individuel, etc.) pourraient influencer l'estime de soi et le rapport au savoir des adolescents. Nous pensons qu'il est nécessaire d'approfondir les résultats issus de cette étude à visée exploratoire, en effectuant des recherches davantage comparatives. Par exemple, pour évaluer si le théâtre a une réelle

influence, il faudrait comparer des élèves faisant du théâtre et des élèves qui n'ont aucune expérience dans ce domaine. De plus, les effets du contexte scolaire de la pratique théâtrale seraient à comparer avec les éventuels effets des activités théâtrales extra-scolaires, pratiquées dans un cadre davantage de loisir (atelier) ou davantage professionnel (conservatoire). Il serait également pertinent de déterminer si les effets du théâtre sur l'estime de soi et le rapport au savoir des adolescents sont spécifiques comparativement à d'autres activités artistiques et créatives, telles que la danse (qui engage davantage l'expression corporelle) la musique ou encore le dessin.

Quelques pistes pratiques....

La pratique du théâtre aurait des effets différents sur l'estime de soi en fonction du nombre d'années d'expérience et du fait de compléter cette pratique à l'extérieur. Cet élément est corrélé avec le sens et la valeur qu'ils accordent au théâtre : offrir le choix aux adolescents, d'opter pour un apprentissage scolaire ou plus ludique du théâtre, semble alors primordial pour observer un épanouissement de ces derniers tant au niveau identitaire que scolaire. Il est en effet nécessaire qu'ils restent volontaires pour que leur pratique théâtrale soit cohérente avec le sens et la valeur qu'ils lui accordent. Cela amène par ailleurs, à réfléchir aux pratiques pédagogiques de l'enseignement du théâtre au lycée, qui devraient prendre en compte le sens que leur accordent les lycéens, en pleine adolescence : certaines pratiques sont certainement plus adaptées que d'autres.

D'après nos résultats, il semble important de comprendre la représentation que se font les élèves du théâtre enseigné au lycée, avant de mettre en pratique cette activité : effectivement, cette représentation peut modifier les effets de la pratique sur la construction du sujet (identitaire et scolaire). La représentation que se font les enseignants de cet enseignement est aussi à prendre en considération. L'engagement dans un projet artistique et au-delà l'éducation artistique dispensée aux élèves, ne vont pas sans une représentation claire de ceux-ci : le sens accordé à cet enseignement à la fois par les enseignants et les artistes va être la conséquence de la finalité du projet et de la représentation que vont s'en faire ensuite les élèves. « Dans un projet partenarial clairement perçu et bien conduit, priorité est donnée au savoir-être, à la présence, à l'engagement, à l'énergie, à la parole habitée. Cela suppose évidemment que la participation de l'artiste soit perçue de plein droit comme un authentique acte artistique où il déploie l'univers poétique qui lui est propre. Cela implique aussi que les élèves, même si certains le souhaitent, sachent qu'il n'est pas là pour former des acteurs. Cela impose enfin à l'enseignant de s'interroger sur sa relation au savoir. Le duo qu'il forme avec l'artiste doit surmonter l'apparente contradiction qui de fait fonde leur association et en constitue l'essence même, l'un opérant dans le domaine de la connaissance et l'autre dans celui du doute » (Zanotti, 2005, 111). Aussi, le sens et la valeur que les enseignants et intervenants accordent au théâtre seront donc

intéressants à prendre en compte dans une recherche ultérieure, afin de les comparer à leur manière de l'enseigner mais aussi pour vérifier leurs effets sur les résultats observés dans cette première étude.

Le but n'est effectivement pas de former absolument des futurs acteurs, mais bien de partager, d'échanger autour d'un art et, cela est accessible et doit être accessible à tous. « Tout le monde ne peut pas devenir acteur. Mais tout le monde peut faire passer le théâtre par son corps et le faire résonner dans sa personne et dans la vie. Dans ce sens, le théâtre a davantage besoin d'hommes et de femmes que de savoir-faire, de pure technique et de spécialistes » (Broucaret, 2005, 60). De plus, il serait intéressant de proposer davantage de liens entre les disciplines, notamment entre le théâtre et les autres disciplines scolaires, liens qui encourageraient les élèves à concevoir les apprentissages autrement, en considérant davantage les contenus de savoir : « Comme au lycée, le lien avec les programmes de français, qui comportent l'étude du théâtre, reste fondamental. Néanmoins, l'approche artistique des textes de théâtre reste à développer au collège : l'essentiel reste à faire pour assurer une continuité, c'est-à-dire une entière reconnaissance, au parcours théâtral » (Charvet, 2006, 9). Enfin, les formations des enseignants au théâtre faisant encore défaut (Danan, 2005), une formation spécifique rassemblant enseignants et intervenants extérieurs sur la manière d'enseigner l'activité théâtrale serait alors à penser.

Bibliographie

- Alaphilippe, D., Maintier, C., & Defer, J.P. (2002). Etude de l'estime de soi. *Revue de Psychologie de l'Education*, 7, 46-59.
- Arduin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Artaud, A. (1985). *Le théâtre et son double*. Paris : Gallimard.
- Bailly, R. (2005). Le jeu dans l'œuvre de D.W. Winnicott. *Enfance & Psy*, 15, 41-45.
- Balazard, S., & Gentet-Ravasco, E. (1996). *Pratiquer le théâtre au collège – de l'expression à la création théâtrale*. Paris : A. Colin.
- Barbot, B. (2005). *Créativité et construction identitaire à l'adolescence*. Mémoire de Master 2 Recherche Individu, Social et Environnement, Bordeaux : Université.
- Barbot, B. (2008a). *Créativité et formation de l'identité à l'adolescence : perspective différentielle du développement du Soi*. Thèse Nouveau Régime (dirigée par Todd Lubart) : Université Paris Descartes, institut de psychologie.
- Barbot, B. (2008b). Structures identitaires et expression créative à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(4), 25-37.
- Barbot, B., & Strayer, F. F. (2004). *Créativité et concept de Soi chez l'adolescent : approche normative, comparative et clinique du « Soi créatif »*. Mémoire de Master 2 Professionnel de psychologie de l'enfance et l'adolescence. Laboratoire de Psychologie (EA – 3662), équipe psychologie du développement et de l'éducation. Université Victor Segalen Bordeaux II.
- Bardin, L. (1977). *L'Analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bariaud, F. (1997). Le développement des conceptions de soi. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson & F. Bariaud (Eds.), *Regards actuels sur l'adolescence* (pp. 49-78). Paris : PUF.
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1998). L'estime de soi à l'adolescence. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi – Perspectives développementales* (pp. 125-146). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Barrère, A., & Martuccelli, D. (2001). La fabrication des individus à l'école. In A. Van-Zanten (Ed.), *L'école, état des savoirs* (pp. 254-262). Paris : La Découverte.
- Baubion-Broye, A., Curie, J., Gaffié, B., Hajjar, V., Lanneau, G., & Malrieu, P. (1979). Rapports sociaux, rapports interpersonnels, rapports à autrui (esquisse d'une problématique d'interstructuration). *HOMO XVIII-XIX, fasc.2*, tome XV, 61-79.
- Baudelot, C., & Establet, G. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- Bautier, E. (1997). Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? *Migrants-Formation*, 108, 5-17.
- Bautier, E. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation. *Langage et Société*, 111, 51-72.
- Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (2001). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. Van-Zanten (Ed.), *L'école, état des savoirs* (pp. 179-188). Paris : La Découverte.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1996). Transformations du lycée et expérience lycéenne : le rapport au savoir des « nouveaux lycéens ». *Migrants-Formation*, 104, 132-148.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.

- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (2001). Rapport aux savoirs et travail d'écriture en philosophie et en Sciences économiques et sociales. In B. Charlot (Ed.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales* (pp. 133-154). Paris : Anthropos.
- Beauchamp, H. (1984). *Les enfants et le jeu dramatique. Apprivoiser le théâtre*. Bruxelles : de Boeck.
- Beillerot, J. (1996). Le rapport au savoir : une notion en formation. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (Eds.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 165-202). Paris : l'Harmattan.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions Universitaires.
- Benoit, P., & Klein, J.-P. (2002). *L'art-thérapie*. Paris : PUF.
- Bernanoce, M. (2002). *Ecrire et mettre en scène le théâtre*. CRDP Grenoble : éditions Delagrave.
- Bertran-Hours, C., & Gary, M. (1985). *Théorie et pratique du théâtre à l'école*. Thèse de 3^{ème} cycle. Toulouse : Université de Toulouse, UTM.
- Black, B., Weisz, A., Coats, S., & Patterson, D. (2000). Evaluating a psychoeducational sexual assault. Prevention program incorporating theatrical. Presentation, peer education, and social work. *Research on Social Work Practice*, 10 (5), 589-606.
- Blanchard-Laville, C., & Obertelli, P. (1989). Rapport au savoir mathématique et médiation didactique. Etude clinique d'une situation didactique. In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (Eds.), *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques* (pp. 19-43). Bégédis : Editions Universitaires.
- Bolognini, M., & Plancherel, B. (1998). Estime de soi et santé psychique : le rôle de la puberté et du support social. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi – Perspectives développementales* (pp. 85-106). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bonnéry, S. (2002). Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire. *VEI Enjeux*, 130, 152-162.
- Boudinet, G. (2002). Apprendre l'art et apprendre par l'art : des langages esthétiques à la construction d'une parole apprenante. *Art & Thérapie, Interventions Artistiques à l'Ecole*, 80/81(2), 14-23. <http://www.inecat.org/publications/extraits%20choisis/extrait1/extrait1.html>
- Bouissou, C. (1998). Valorisation de soi et positionnement de soi chez les pré-adolescents. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi – Perspectives développementales* (pp. 147-166). Paris : Delachaux et Niestlé
- Brook, P. (1995). Le théâtre, un outil fantastique pour l'éducation. *Cahiers Pédagogiques*, 337, 18-19.
- Brossais, E. (2003). *Implication paternelle et rapport à l'apprendre. Le point de vue d'enfants de 8-10 ans*. Thèse nouveau régime (sous la direction de Laterrasse) : Université Toulouse II Le Mirail.
- Broucayet, J.M. (2005). Entre projet artistique et projet de transmission. *Théâtre-éducation un mode d'emploi, Hors série n°3*, 58-60.
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale (30 juillet 1998). *L'éducation artistique de l'école maternelle à l'université. n°31*, pp. 1790. www.education.gouv.fr/bo/1998/31/som.htm
- Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de la Recherche (30 août 2001). *Hors-série, n°4*, pp. 50-56. www.education.gouv.fr/bo/2001/hs4/som.htm
- Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale (8 Mai 2008). *Education artistique et culturelle. N°19*, pp. 925-245. <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/19/MENE0800388C.htm>
- Caille, J.P., & O'Prey, S. (2005). Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième. *Education & Formations*, 72, 25-52.

- Capdevielle-Mougnibas, V. (2005). *Rupture de Contrat d'apprentissage. Rapports au savoir et à l'apprendre des apprentis et lycéens professionnels*. Rapport Intermédiaire de Recherche, Laboratoire PDPS, Université Toulouse le Mirail, Toulouse.
- Capdevielle-Mougnibas, V. (2008). *Etude des effets des dispositifs pédagogiques de l'enseignement professionnel sur les savoirs, les compétences et les représentations des apprenants. Genèse des ruptures dans les parcours de formation de lycéens professionnels et d'apprentis de niveau V*. Rapport scientifique. Toulouse : Université Toulouse II Le Mirail.
- Carasso, J.G. (1990). Pour introduire les journées d'études. In C. Dupeyron (Ed.), *L'Enfant, le jeu, le théâtre. Autour des pratiques dramatiques de l'école élémentaire* (pp. 9-15). Paris : Actes Sud. ISSN 0298-0592.
- Carasso, J.G. (2003). *L'éducation artistique : un nouvel enjeu pour les collectivités territoriales*. Nantes : CRDP des pays de la Loire.
- Carasso, J.G. (2005). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Editions de l'attribut.
- Carasso, J.-G. (2008). *Art, culture et éducation, au cœur d'une passion*. Paris : Editions Lansman.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir – éléments pour une théorie*. Paris : Economica.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les milieux professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (Ed.) (2001). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charvet, P. (2006). Avant-propos. Acte du colloque national *Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire* (pp.7-16). Paris : 26-27 mai 2005. <http://www.eduscol.education.fr/forensactes>
- Cimino, J.-M. (2003). *Former et accompagner les élus lycéens. Le livret du Formateur*. Caen : Crdp de Basse Normandie.
- Clark, S. (2003). La langue et les langues au théâtre. Apprentissages premiers et apprentissages fondamentaux. *Trait d'union, La langue et le théâtre*, 5 (12), 5-8.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Canada : Gaëtan Morin Editeur.
- Cloutier, R., & Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Québec : Morin.
- Compas, Y. (1991). Représentation de soi et réussite scolaire. In Perron, R. (Ed.), *Les représentations de soi- développements, dynamiques, conflits* (pp. 89-118). Toulouse : Privat.
- Cooley, C. (1998). Nature humaine et ordre social. La signification de "je". In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi – Perspectives développementales* (pp. 33-45). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco : Freeman.
- Cormann, E. (2003). *A quoi sert le théâtre : articles et conférences : 1987-2003*. Besançon : Les solitaires intempestifs.
- Couty, D., & Rey, A. (1995). *Le théâtre*. Paris : Bordas.
- Dancey, C. & Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues*. Bruxelles : De Boeck. (Trad. Gauvrit, N.).
- Danan, J. (2005). Formation initiale à l'université. Actes des assises nationales de l'éducation artistique théâtre/spectacle vivant. *Inventons l'avenir*, pp. 85-86. 11, 12 et 13 novembre. Nantes.
- Darré, J.P. (1977). Le grand magic savoir. *Education Permanente*, 39-40, 25-50.

- Davalos, D.B., Chavez E.L., & Guardiola, R.J. (1999). The effects of Extracurricular Activity, Ethnic Identification, and Perception of School on Student Dropout Rates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21(1), 61-77.
- Daykin, N., Orme, J., Evans, D., Salmon, D., McEachran, M., & Brain, S. (2008). The impact of participation in performing arts on adolescent health and behaviour: A systematic review of the literature. *Journal of Health Psychology*, 13(2), 251-264.
- Deane, K., Fitch, M., & Carman, M., (2000). An innovative art therapy program for cancer patients. *Cancer Oncology Nursing Journal*, 10(4), 147-151.
- De Léonardis, M., & Lescarret, O. (1998). Estime de soi, pratiques éducatives familiales et investissement de la scolarité à l'adolescence. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi – Perspectives développementales* (pp. 217-234). Paris : Delachaux et Niestlé.
- De Léonardis, M., Laterrasse, C., & Hermet, I. (2002). Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations. In C. Laterrasse (Ed.), *Le rapport au savoir à l'école et à l'université* (pp. 13-42). Paris : L'Harmattan.
- De Léonardis, M. (2004). Rapport au savoir et socialisation familiale et scolaire. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 89-92.
- De Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V., & Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage des apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35(1), 5-27.
- Demarcy-Mota, E. (2005). Le théâtre est un art vivant. *Théâtre-éducation un mode d'emploi, Hors série n°3*, 97-98.
- Denis, P. (2001). Jeu de grand. *Enfance et Psy*, 15(3), 76-82.
- Diderot, D. (1999). *Paradoxe sur le comédien*. Paris : Mille et une nuits (nouvelle édition).
- Douglas, N., Warwick, I., & Whitty, G. (2000). Vital youth: Evaluating a theatre in health education project. *Health Education*, 100(5), 207-215.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles*. Paris : L'Harmattan.
- Duvignaud, J. (1965). *L'acteur. Esquisse d'une sociologie du comédien*. Paris : Gallimard.
- Eccles, J., & Midgley, C. (1990). Changes in Academic Motivation and Self-Perception During Early Adolescence. In R. Montemayor (Ed.), *Early Adolescence as a Time of Transition* (pp. 1-29). Beverly Hills, CA: Sage Publishing Co.
- Favara-Scacco, D., Smirne, G., Schiliro, G., & Di Cataldo, A. (2001). Art therapy as support for children with leukemia during painful procedures. *Medical Pediatric Oncology*, 36(4), 478-480.
- Feinstein, L., Bynner, J., & Duckworth, K. (2006). Young People's Leisure Contexts and their Relation to Adult Outcomes. *Journal of Youth Studies*, 9(3), 305-327.
- Florin, A. (2007). Maternelle : imagination et apprentissage. Communication présentée au Forum Retz *L'imagination de l'enfant : levier ou obstacle aux apprentissages fondamentaux ?*, RETZ & Le monde de l'éducation, Paris : 7 mars 2007. <http://www.editions-retz.com/forum2/flash/data/002/index.htm>
- Gadsden, V.L. (2008). The arts and education: Knowledge generation, pedagogy, and the discourse of learning. *Review of Research in Education*, 32(1), 29-61.
- Galand, B., & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 431-452.
- Galand, B., Macquet, D., & Philippot, P. (2000). Vision de l'école et facteurs liés à l'absentéisme dans une population d'élèves à risque de décrochage. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 49 (1), 27-45.

- Giles, J., Ryan, D., Belliveau, G., De Freitas, E., & Casey, R. (2006). Teaching style and learning in a quantitative classroom. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 213-225.
- Girard, G., Ouellet, R., & Rigault, C. (1986). *L'univers du théâtre*. Paris : PUF.
- Glück, M., & Venezia, C. (2000). *Avant qu'il ne soit trop tard...* Marseille : Editions Via Valeriano.
- Gratiot Alphanféry, H., Rosemberg, F., & Chapuis, E. (1973). Le théâtre pour enfant. *Enfance, numéro spécial*.
- Grossset-Bureau, C., Christophe, S., & Isaac, C. (1986). *La lecture par le jeu dramatique*. Paris : A. Colin.
- Guégnard, C. (2002). Représentations professionnelles des filles et des garçons au collège. Les effets d'une pièce de théâtre interactive. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol. 31, 4(12), 601-622.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New-York: MCGraw-Hill.
- Hache, M. (1995). Le théâtre à l'école... Pour quoi ? Pour vivre. *Cahiers Pédagogiques*, 337, 36-37.
- Harris, P.L. (2007). *L'imagination chez l'enfant. Son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*. Paris : Retz.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi – Perspectives développementales* (pp. 57-84). Paris : Delachaux et Niestlé
- Hatchuel, F. (1999). La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 37-47.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : la découverte.
- Hautin, P. (1998). Activités théâtrales auprès d'élèves en grandes difficultés scolaires. In Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie. *Le théâtre et l'école. Une rencontre toujours réinventée* (pp. 114-121). Paris : Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Holloway, D.L., & LeCompte, M.D. (2001). Becoming somebody!: How arts programs support positive identity for middle school girls. *Education and Urban Society*, 33(4), 388-408.
- Huet-Gueye, M. & de Léonardis, M. (2007). Représentations de l'enfant, du changement social et stratégies de scolarisation chez des parents et des enfants sénégalais. *Psychologie française*, 52, 2, 183-197.
- Huffaker, J.S., & West, E. (2005). Enhancing learning in the business classroom: An adventure with improv theater techniques. *Journal of Management Education*, 29(6), 852-869.
- Hugon, M. (2004). *La pratique du théâtre à l'école : quels effets sur l'estime de soi et le rapport au savoir ?*, Mémoire de maîtrise, sous la direction de M. de Léonardis. Toulouse : Université Toulouse II Le Mirail.
- Hugon, M. (2005). *L'activité théâtrale en milieu scolaire : quels effets sur la construction de l'image de soi et la mobilisation à l'école ?*, Mémoire de DEA, sous la direction de M. de Léonardis. Toulouse : Université Toulouse II Le Mirail.
- Hugon, M., & de Léonardis, M. (2007). Pratique du théâtre, développement personnel et expérience scolaire à l'adolescence. Actes du Congrès International AREF, *Actualités de la Recherche en Education et Formation*. Strasbourg, 28-31 Août. Version électronique sur http://www.congresintaref.org/actes_pdf/
- Iwai, K. (2002). The contribution of arts education to children's lives. *Prospect*, 32(4), 407-420.
- James, W. (1998). Prétentions et réussites. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi – Perspectives développementales* (pp. 47-56). Paris : Delachaux et Niestlé.

- Joannaert, P. (2003). Perspectives curriculaires contemporaines et changements des rapports aux savoirs. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp.105-120). Paris : Editions Fabert.
- Jullien. T.P., & Rault. G. (1999). *Le Théâtre au collège*. Paris : Editions Magnard.
- Kindelberger, C., Le Floc'h, N., & Clarisse, R. (2007). Les activités de loisirs des enfants et des adolescents comme milieu de développement. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(4), 485-502.
- Kinnear, P. & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliquée à la psychologie et aux sciences sociales. Maîtrise le traitement de données*. Paris : de Boeck et Larcier.
- Klein, J.P. (2003). *Que sais-je ? : l'art-thérapie*. Paris : PUF.
- Lackovic-Grgin, K., & Dekovic, M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' self-esteem. *Adolescence*, 15(100), 839-846.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*. Paris : PUL.
- Lallias, J.C. (2003). Les particularités du spectacle vivant dans l'éducation artistique. In J.G. Carasso (Ed.), *L'éducation artistique : un nouvel enjeu pour les collectivités territoriales* (pp. 21-30). Nantes : CRDP des pays de la Loire.
- Lallias, J.C. (2005). Introduire les écritures contemporaines à l'Ecole. *Théâtre-éducation un mode d'emploi, Hors série n°3*, 17-18.
- Lallias, J.C. (2006, eds). *Jouer, mais pas sans dire... Paroles échangées autour de la pratique artistique des adolescents*. Périgueux : Editions Fanlac.
- Lamia, A. (1998). L'estime de soi chez les enfants français de 6 à 10 ans. Différence d'appréciation selon le sexe et l'âge. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi – Perspectives développementales* (pp. 107-124). Paris : Delachaux et Niestlé
- Lamia, A. (1999). *Représentation de soi, position scolaire et estime de soi des enfants d'âge scolaire*. Thèse de troisième cycle, université Toulouse II Le Mirail.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire*. Québec : Editions Logiques.
- Langouet, G. (1985). *Suffit-il d'innover ? L'exemple des collèges*. Paris : PUF.
- Lasic, S., & Kenny, L. (2002). Theatre and peer education: An innovative approach to health promotion. *Australian Journal of Primary Health Interchange*, 8(3), 87-93.
- Laterrasse, C. & Brossais, E. (2006). Le rapport au savoir. In J. Beillerot & N. Mosconi (2006), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 382-393). Paris : Dunod.
- Leblanc, R.M. (2005). Esthétique et pédagogie. *Théâtre-éducation un mode d'emploi, Hors série n°3*, 86-87.
- L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris : PUF.
- Lelord, F., & André, C. (1999). *L'estime de soi – s'aimer pour mieux vivre*. Paris : Odile Jacob.
- Lemêtre, C. (2005). Le binôme enseignant-comédien : des partenaires si différents ? In ANRAT & CRDP Pays de la Loire, *Assises nationales de l'éducation artistique théâtre/spectacle vivant, Hors série n°4*, 21-26.
- Levesque, S. (2001). *Valeur accordée à l'école, estime de soi et performance scolaire à l'adolescence*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, université Toulouse II Le Mirail.
- Levey, S. (2005). Drama in Environmental Education. *Green Teacher*, 77, 15-19. <http://www.greenteacher.com/articles/LeTheatre.doc>
- Loriol, J.P. (2006). Pour une politique territoriale d'éducation artistique et culturelle des jeunes. Acte du Colloque, *Maison de la culture*, pp.1-20. Amiens (France) : 23, 24 novembre.

- Malewska-Peyre, H. (1991). Réflexions sur les valeurs, l'identité et le processus de socialisation. *Droit et société*, 19, 223-231.
- Mallet, P. (2003 a). L'adolescence : le passage du statut social de l'enfant à celui de l'adulte. In P. Mallet, C. Meljac, A. Baudier et F. Cuisinier (Eds.), *Psychologie du développement. Enfance et adolescence*, pp. 104-115. Paris : Belin.
- Mallet, P. (2003b). L'évolution des relations avec les parents et les pairs au cours de l'adolescence. In P. Mallet, C. Meljac, A. Baudier & F. Cuisinier (Eds.). *Psychologie du développement. Enfance et adolescence* (pp. 127-138). Paris : Belin. (CR)
- Mallet, P. (2003c). Amitié, intimité émotionnelle et rôles de sexe à l'adolescence. *Pratiques psychologiques*, 3, 39-48.
- Malrieu, P. (1967). *Les émotions et la personnalité de l'enfant*. Paris : Vrin.
- Malrieu, P. (1973). La socialisation. In P. Malrieu, S. Malrieu & D. Widlöcher (Eds.), *La formation de la personnalité, Tome 5 du Traité de psychologie de l'enfant* (pp. 9-234). Paris : PUF.
- Malrieu, P. (2000). *La construction des imaginaires*. Paris : L'Harmattan.
- Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité. Soi et le groupe*. Paris : Dunod.
- Marry, C. (2001). Filles et garçons à l'école. In A. Van-Zanten (Ed.), *L'école, état des savoirs* (pp. 283-292). Paris : La Découverte.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 4(81), 417-430.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(3), 483-502.
- Mathieu, H. (1998). Les parcours diversifiés, spectacle vivant. In Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie, *Le théâtre et l'école – une rencontre toujours réinventée* (pp.167- 172). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie.
- Meirieu, M. (2002). *Se (re)connaître par le théâtre*. Lyon : Chronique sociale.
- Meirieu, P. (2005). Théâtre et transmission. *Théâtre-éducation un mode d'emploi, Hors série n°3*, 39-44.
- Ministère de la Culture et de la Communication ; Direction de l'administration générale et de l'environnement culturel. (Red. par) Guy, J.M. & Mironer, L. (1988). *Les publics du théâtre : fréquentation et image du théâtre dans la population française âgée de 15 ans et plus*. Paris : La documentation française.
- Moreigne, M. (1998). Synthèse de l'activité des commissions académiques de suivi des enseignements et activités théâtrales. In Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie, *Le théâtre et l'école – une rencontre toujours réinventée*, (pp. 103-108). Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie.
- Moreno, J.L. (1965). *Psychologie de groupe et psychodrame*. Paris : PUF.
- Mosconi, N. (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école. *Recherches Féministes*, 11(1), 7-17.
- Mosconi, N., Beillerot, J., & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Moshavi, D. (2001). « Yes and... »: Introducing improvisational theatre techniques to the management classroom. *Journal of Management Education*, 25(4), 437-449.
- Naugrette, C. (2005 nouvelle édition). *L'esthétique théâtrale*. Paris : Armand Colin.
- Noice, H., Noice T., & Staines, G. (2004). A short-term intervention to enhance cognitive and affective functioning in older adults. *Journal of Aging and Health*, 16(4), 562-585.

- Oberlé, D. (1989). *Créativité et jeu dramatique*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Oberlé, D. (1990). Présentation d'une étude en psychologie sociale. In C. Dupeyron (Ed.), *L'Enfant, le jeu, le Théâtre. Autour des pratiques dramatiques de l'école élémentaire* (pp. 50-59). Paris : Actes Sud.
- Oliver, H. (1995). Influence of motivational factors on performance. *Journal of Instructional Psychology*, 22, 45-49.
- Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers: A study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 55-69.
- Oubrayrie, N. (1997). L'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent. L'Echelle Toulousaine d'Estime de soi comme technique d'évaluation. *Pratiques psychologiques*, 2, 39-53.
- Oubrayrie, N., Safont, C. & Tap, P. (1991). Identité personnelle et intelligence sociale. A propos de l'estime de soi (sociale). *Cahiers Internationaux de Psychologie sociale*. 63-76.
- Oubrayrie, N., Safont, C. & de Léonardis, M. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'ETES. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 44(4), 307-317.
- Oubrayrie, N., Lescarret, O., & de Léonardis, M. (1996). Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence. *Enfance*, 3, 383-403.
- Page, C. (1997). *Eduquer par le jeu dramatique*. Paris : ESF éditeur.
- Perron, R. (1991). *Les représentations de soi. Développements, dynamiques, conflits*. Toulouse : Privat.
- Piaget, J. (1963) *The origins of intelligence in children*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Pierrehumbert, B., Tamagni Bernasconi, K., & Geldof, S. (1998). Estime de soi et alternatives pédagogiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi – Perspectives développementales* (pp. 183-194). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Prêteur, Y. (2002). *Développement de l'estime de soi*. <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2002/novembre/Preteur.htm>
- Prêteur, Y., Constans, S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 119-132.
- Prêteur, Y., & de Léonardis, M. (2005). Précarités et scolarités. *Empan*, 60, 101-107.
- Prohon, P., & Lescarret, O. (1998). Concordance et discordance perceptives dans l'auto-évaluation scolaire adolescente. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27(3), 411-419.
- Pujas, P., & Ungaro, J. (1999). *Une éducation artistique pour tous?* Ramonville St-Agne : Erès.
- Racine, B. (2007). Enjeux de l'éducation artistique pour le devenir de l'école et de ses élèves, évolution des politiques publiques en matière d'aménagement culturel. Communication dans le cadre du séminaire national *Education artistique et culturelle* (pp. 14-17). Paris : 22-23 janvier.
- Rayou, P. (2001). La citoyenneté lycéenne et étudiante. In A. Van Zanten (Ed.), *L'école, état des savoirs* (pp. 263-270). Paris : La Découverte.
- Rayou, P. (2006). Sociologie de l'éducation. In J. Beillerot & N. Mosconi (Eds.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 71-83). Paris : Dunod.
- Reinert, M. (1990). Une méthode de classification des énoncés d'un corpus présentée à l'aide d'une application, *Cahiers Analyse des Données*, 1, 21-36. <http://www.image-zafar.com/publication/JADT1990Barcelone.pdf>
- Reinert, M. (1993,a). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récit de cauchemars. *Langage et société*, 60, 5-39.

- Reinert, M. (1993,b). Quelques problèmes méthodologiques posés par l'analyse de tableaux «Enoncés x Vocabulaire». In Bécue, Lebart, Rajadell (Eds), *Journées Internationales d'Analyse des Données Textuelles*, Montpellier, Telecom Paris, p. 539-549. <http://www.image-zafar.com/publication/JADT1993Montpellier.pdf>
- Renucci, R. (2005). L'expérience, à l'origine de la pensée. In J.G. Carasso (Ed.), *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 7-9). Toulouse : Editions de l'attribut.
- Reygner, J.C. (2005). L'approche de la littérature par le théâtre. *Théâtre-éducation un mode d'emploi, Hors série n°3*, 44-45.
- Ricaud-Droisy, H., Oubrayrie-Roussel, N. & Safont-Mottay, C. (2009). *Psychologie du développement. Enfance et adolescence*. Paris : Dunod.
- Rinaudo, J.L. (2002). Sur l'emploi de la notion « rapport au savoir ». *Perspectives Documentaires en Education. Interventions Sociales et Familiales*, INRP, 55/56, 93-96.
- Rivière, J-L. (2006). Nécessité politique du théâtre. Acte du colloque national *Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire* (pp.21-24). Paris : 26-27 mai 2005.
- Rochex, J.-Y. (1993). Normes et normativité en sociologie de l'éducation. *Futur Antérieur*, 19-20, 195-206.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Rochex, J.-Y. (2000). Pour une éthique et une clinique de l'altérité et de la rencontre, de l'indétermination et de l'élaboration de soi. *VEI Enjeux*, 121, 201-213.
- Rochex, J.-Y. (2002a). Entre apprentissages et socialisation : le rapport au savoir. *De la famille aux savoirs : dynamiques éducatives dans les sociétés complexes actuelles. Enjeux conceptuels interdisciplinaires*, 31 octobre-2 novembre, Timimoun, Algérie.
- Rochex, J.-Y. (2002b). Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 2, 339-356.
- Rochex, J.Y. (2006). Le lycée de masse : entre démocratisation et ségrégation. In J. Beillerot & N. Mosconi (Eds), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (229-241). Paris : Dunod.
- Rodriguez-Tomé, H. (1997). Maturation biologique et changements psychologiques à l'adolescence. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson & F. Bariaud (Eds.), *Regards actuels sur l'adolescence* (pp. 5-47). Paris : PUF.
- Ropé, F. (2001). Savoirs, savoirs scolaires et compétences. In A. Van-Zanten (Ed.), *L'école, état des savoirs* (pp. 161-169). Paris : La Découverte.
- Roth, L. (2001). Introducing students to « the big picture ». *Journal of Management Education*, 25(1), 21-31.
- Roux, J. (2005). Le projet théâtral en partenariat à l'école primaire, sans clés en main. *Théâtre-éducation un mode d'emploi, Hors série n°3*, 67-71.
- Roux-Lanier, C. Pimbé, D., Lanot, F., & Popert, A. (1998). *La culture générale de A à Z*. Paris : Hatier.
- Ryngaert, J.-P. (1990). Le théâtre à l'école. In C. Dupeyron (Ed.), *L'Enfant, le jeu, le Théâtre. Autour des pratiques dramatiques de l'école élémentaire* (pp. 22-33). Paris : Actes Sud.
- Ryngaert, J.-P. (1996). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris : De Boeck.
- Saez, J.-P. (2003). Education artistique et territoire. In J.-G. Carasso (Ed.), *L'éducation artistique : un nouvel enjeu pour les collectivités territoriales* (pp. 13-20). Nantes : CRDP des pays de la Loire.

- Seidah, A., Bouffard, T. & Vezeau, C. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons. *Enfance*, 4, 405-420.
- Sheldon Huffaker, J., & West, E. (2005). Enhancing learning in the business classroom: An adventure with improve theatre techniques. *Journal of Management Education*, 29(6), 852-869.
- Sibony, D. (1997). *Le jeu et la passe. Identité et théâtre*. Paris : Le Seuil.
- Simons, H., & Hicks, J. (2006). Opening doors: Using the creative arts in learning and teaching. *Arts and Humanities in Higher Education*, 5(1), 77-90.
- Stafford, J. & Bodson, P. *L'analyse multivariée avec SPSS*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Stanislavski, C. (1963). *La formation de l'acteur*. Paris : Payot.
- Sudre, I., & Voisin, N. (1992). *Les enjeux de l'estime de soi dans la représentation du statut scolaire des enfants de 8 ans*. Mémoire de maîtrise de psychologie, Université Toulouse II Le Mirail.
- Sudres, J. L. (1998). *L'adolescent en art-thérapie*. Paris : Dunod.
- Sudres, J. L., & Fourasté, R. (1994). *L'adolescent créatif*. Toulouse : PUM.
- Tap, P. (1979). Relations interpersonnelles et genèse de l'identité, *Homo*, XVIII, 7-43.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Eds.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 49-73). Paris : PUF.
- Teillard, F. (2001). Quels jeux joue-t-on à l'école ? *Enfance et Psy*, 15(3), 58-64.
- Terrail, J.-P. (1992). Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire. *Education et formations*, 30, 3-11.
- Théberge, M. (2006). Construction identitaire et éducation théâtrale dans le contexte rural franco-ontarien. *Education et Francophonie*, XXXIV(1), 133-147.
- Thomas, E., & Mulvey, A. (2008). Using the arts in teaching and learning: Building student capacity for community-based work in health psychology. *Journal of Health Psychology*, 13(2), 239-250.
- Tourrette, C., & Guidetti, M. (1998). *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- Trésor de la langue française informatisé (Le). *Théâtre*. <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=785463495>;
- Turbiaux, M. (1997). Le secret de Polichinelle ou De l'art de la marionnette en thérapie. *Bulletin de Psychologie*, 429, Tome L, 253-266.
- Ucar Martinez, X. (2004). Le théâtre et l'éducation : chercher, imiter, interpréter et représenter. In INRP & APRIEF, *7^{ème} Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Apprendre soi-même, connaître le monde*. Lyon. <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/211.pdf>
- Upitis, R., Smithrim, K., Patteson, A., & Meban, M. (2001). The Effects of an enriched elementary arts education program on teacher development, artist practices, and student achievement: Baseline student achievement and teacher data from six Canadian sites. *International Journal of Education and the Arts*, 2(8), <http://ijea.asu.edu/v2n8/>.
- Valon, F. (2005a). La pratique du théâtre est-elle édicatrice pour la jeune personne ? *Théâtre-éducation un mode d'emploi, Hors série n°3*, 21-23.
- Valon, F. (2005b). Le partenariat. *Assises nationales de l'éducation artistique théâtre/spectacle vivant, Hors série n°4*, 12-20.

- Van Loo, M. (1990). Expérience d'un comédien professionnel. In C. Dupeyron (Ed.), *L'Enfant, le jeu, le Théâtre. Autour des pratiques dramatiques de l'école élémentaire* (pp.56-62). Paris : Actes Sud.
- Verdeil, J. (1995). Théâtre et pédagogie. A propos du théâtre scolaire. *Cahiers Pédagogiques, CRAP, Paris*, 337,1-6. <http://coursenligne.univ-artois.fr/Arts/fichiers/cahpedag.pdf>
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Weigel-Doughty, G. (2002). Toward the artist-scholar. Theory in practice – a theatrical model for higher education. *Arts & Humanities in Higher Education*, 1(2), 205-219.
- Wismann, H. (2006). « L'art nous est donné pour nous empêcher de mourir de la vérité ». Acte du colloque national *Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire* (pp.25-33). Paris : 26-27 mai 2005.
- Yessad, Y., & Davy-Roulance, S. (2002). Quelle place pour le chant dans une classe d'enfants dysphasiques ? Exemple d'une conduite de projet. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 18, 71-82.
- Zaouche-Gaudron, C. (2002). *Le développement social de l'enfant- Du bébé à l'enfant d'âge scolaire*. Paris : Dunod.
- Zanotti, M. (2005). Synthèse. *Théâtre-éducation un mode d'emploi, Hors série n°3*, 108-126.
- Zazzo, B. (1993). *Féminin-masculin à l'école et ailleurs*. Paris : PUF.
- Zucchet, F. (2001). *Oser le théâtre*. Grenoble : CRDP.

Index onomastique

A

Alaphilippe	29
André	29
Ardouin	11, 17, 45, 159
Artaud	9, 36

B

Balazard	11, 21, 60
Barbot	26, 27, 72, 77, 160
Bardin	120
Bariaud	24, 25, 26, 60
Barrère	43, 44, 50
Baubion-Broye	32
Baudelot	42
Bautier	38, 39, 40, 41, 44, 45, 53, 54, 63, 71, 74, 78, 79, 119, 131
Beauchamp	13
Beillerot	38, 39, 43
Belliveau	50
Benoit	58
Bernanoce	18
Bertran-Hours	17, 43
Black	52, 56
Blanchard-Laville	38, 39, 43, 51
Bolognini	23, 25
Bonnéry	50, 52, 64
Boudinet	58
Bouffard	22, 26
Bouissou	26
Bourcet	25, 26
Brain	22
Brook	34, 38
Brossais	39, 40, 63
Broucaret	170
Bynner	27

C

Caille	29
Capdevielle-Mougribas	39, 72, 74, 79, 135
Carasso	10, 11, 12, 17, 21, 26, 27, 35, 47, 49, 57, 58, 160
Casey	50
Chapuis	17, 21, 53, 57
Charlot	38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 50, 57, 63, 71, 74, 78, 79, 119, 120, 131, 161
Charvet	46, 170
Chavez	47, 60
Christophe	1, 13
Cimino	51
Clarisse	27, 47, 150
Clark	24, 48, 64
Cloutier	20, 24, 26, 34, 37, 42, 43, 50, 162
Coats	52, 56

Compas	29
Constans	41, 44, 72, 80, 85
Cooley	23
Coopersmith	23, 24
Cormann	8, 9, 58
Couty	5
Curie	32

D

Danan	170
Davalos	47, 60
Davy-Roulance	58
Daykin	22, 26, 27, 28, 31, 32, 58, 62
De Freitas	50
de Léonardis	24, 25, 38, 39, 40, 53, 61, 128
Deane	58
Defer	29
Dekovic	24
Demarcy-Mota	17
Denis	46
Diderot	8, 35, 36
Douglas	26, 32
Duckworth	27
Duru-Bellat	42
Duvignaud	7, 31, 34, 35, 36, 54, 55, 160

E

Eccles	50
Establet	42
Evans	22

F

Favara-Scacco	58
Féchant	41, 44, 72, 80, 85
Florin	55
Fourasté	48

G

Gadsden	21
Gaffié	32
Galand	30, 62, 163
Geldof	29
Gentet-Ravasco	11, 21, 60
Giles	50
Girard	5, 6, 7, 8
Glück	21
Gratiot Alphanbéry	53
Grégoire	30, 163
Guardiola	47, 60
Guégnard	56
Guidetti	20, 31, 33, 34
Guilford	48

H

Hache	21
Hajjar	32
Harris	32, 36, 55
Harter	23, 29, 30, 161
Hatchuel	38, 50, 53, 64, 65
Hautin	46
Hermet	40
Hicks	33
Holloway	32, 33
Huffaker	47, 51, 52
Hugon	2, 43, 45, 61

I

Isaac	13
Iwai	26, 32, 62

J

James	23
Joannaert	45
Jullien	7, 47, 55

K

Kenny	32
Kindelberger	27, 47, 150
Klein	58

L

Lackovic-Grgin	24
Lahire	53
Lallias	46, 48, 55, 64
Lamia	23, 28
Langevin	62
Lanneau	32
Lanot	6, 7
Lasic	32
Laterrasse	39, 40, 63
Le Floc'h	27, 47, 150
Leblanc	55
LeCompte	32, 33
Lelord	29
Lemêtre	11, 15, 16, 158
Lescarret	24, 25
Levesque	23, 24, 26, 29, 30
Levey	49, 55
Loriol	57

M

Maintier	29
Malewska-Peyre	20
Mallet	28, 31, 60
Malrieu	3, 9, 21, 23, 31, 32, 35, 36, 59, 167
Marc	22, 35
Marry	42
Marsh	25, 29, 30
Martinot	22, 29, 34, 107
Martuccelli	43, 44, 50
Mathieu	55
McEachran	22
Meirieu	21, 48, 54

Midgley	50
Moreigne	46
Moreno	36
Mosconi	38, 39, 41, 42, 43, 49, 51
Moshavi	52
Mulvey	48, 49, 52, 55

N

Naugrette	5
Noice	48

O

Oberlé	16, 49, 55
Obertelli	51
Oliver	27, 47
Oreck	16
Orme	22
Oubrayrie	20, 22, 24, 25, 26, 28, 31, 34, 35, 61, 77, 159, 161
Oubrayrie-Roussel	20, 22
Ouellet	5

P

Page	9, 56, 57
Patterson	52, 56
Perron	24
Piaget	34
Pimbé	6, 7
Plancherel	23, 25
Popert	6, 7
Prêteur	23, 25, 28, 39, 40, 41, 44, 53, 72, 80, 85
Prohon	25
Pujas	18, 19

R

Racine	6, 48
Rault	7, 47, 55
Rayou	42, 44
Reinert	73, 120, 127, 128, 143, 147
Renaud	24
Renucci	17, 58
Rey	5
Reygnier	53
Ricaud-Droisy	20, 22, 23
Rigault	5
Rinaudo	39, 46
Rivière	53, 57
Rocheux	38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 52, 54, 63, 64, 71, 74, 78, 79, 119, 131
Rodriguez-Tomé	23, 25, 33, 60
Ropé	45
Rosemberg	17, 21, 53, 57
Roth	49, 56
Roux	6, 7, 8
Roux-Lanier	6, 7, 8
Ryan	50
Ryngaert	6, 7, 8, 12, 16, 18, 21, 47, 48, 54, 55, 58, 59

S

Saez	11, 46, 58, 164
Safont	20, 22, 25, 26, 28, 31, 34, 35, 61, 77, 161

Safont-Mottay	20, 22
Salmon	22
Seidah	22, 26, 159
Sibony	7, 9
Simons	33
Smirne	58
Staines	48
Stanislavski	34
Strayer	26, 77
Sudre	24
Sudres	36, 48, 58

T

Tamagni Bernasconi	29
Tap	20, 24, 26, 166
Teillard	47
Terrail	42
Théberge	21, 28, 32, 33, 48, 49, 51, 162
Thomas	48, 49, 52, 55
Tourette	31, 33
Turbiaux	36

U

Ucar Martinez	31, 33, 47, 53, 159
Ungaro	18, 19
Upitis	31, 57

V

Valon	162
Van Loo	52
Venezia	21
Verdeil	33
Vezeau	22, 26
Voisin	24

W

Wallon	33, 59
Warwick	26
Weigel-Doughty	60
Weisz	52, 56
West	47, 51, 52
Whitty	26
Wismann	51

Y

Yessad	58
--------------	----

Z

Zanotti	17, 18, 54, 55, 169
Zaouche-Gaudron	13
Zazzo	49
Zucchet	7, 8, 10, 12, 13, 20, 21, 38, 45, 51, 55, 56, 58, 59, 61, 160, 166

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1.	Coefficients d'asymétrie et d'aplatissement des items ne suivant pas une loi normale	76
Tableau 2.	Echelle du rapport au théâtre : répartition des items dans chaque sous-dimension, suivant l'ACP après rotation varimax.....	77
Tableau 3.	Coefficient de cohérence interne Alpha de Cronbach pour chaque dimension de l'estime de soi révisée	79
Tableau 4.	Coefficient de cohérence interne Alpha de Cronbach relatif aux 4 dimensions du rapport à l'apprendre	81
Tableau 5.	Effectifs de la population observée en fonction du sexe, de la catégorie socio culturelle des parents et de la série fréquentée au lycée.	84
Tableau 6.	Effectifs de la population observée en fonction des activités extrascolaires pratiquées	85
Tableau 7.	Récapitulatif des variables considérées dans ce chapitre	87
Tableau 8.	Effectifs en fonction de la moyenne obtenue en Terminale.	88
Tableau 9.	Notes obtenues au baccalauréat français oral et écrit.....	89
Tableau 10.	Effectifs d'adolescents ayant redoublé en fonction du niveau de scolarité.	89
Tableau 11.	Réponses associées aux raisons données du redoublement	89
Tableau 12.	Raisons données par les adolescents sur leur (in)satisfaction concernant leur orientation actuelle.	90
Tableau 13.	Choix d'orientation pour l'année suivant le baccalauréat.....	91
Tableau 14.	Niveau d'études envisagé.....	91
Tableau 15.	Domaines professionnels choisis par les adolescents interrogés.....	91
Tableau 16.	Effectifs en fonction du cadre scolaire de pratique théâtrale.....	92
Tableau 17.	Raisons associées à la satisfaction ou insatisfaction à faire du théâtre au lycée.....	94
Tableau 18.	Raisons données par les lycéens pour expliquer leur souhait de continuer ou pas l'activité théâtrale après le lycée	96
Tableau 19.	Effectifs des thèmes des raisons données à l'intérêt ou pas d'une évaluation en théâtre	97
Tableau 20.	Moyennes et écarts-types des scores obtenus pour chaque dimension du rapport au théâtre	99
Tableau 21.	Rapport au théâtre et cadre de pratique : table de contingence des effectifs réels, des résidus et test d'indépendance khi ²	100
Tableau 22.	Récapitulatif des variables étudiées dans ce chapitre.....	104
Tableau 23.	Statistiques descriptives associées à chaque dimension de l'estime de soi des lycéens	105
Tableau 24.	Coefficients de corrélation (r de Pearson) entre les variables mesurées (N=176).....	105
Tableau 25.	Comparaison de moyennes des dimensions de l'échelle toulousaine d'estime de soi en fonction du sexe	106
Tableau 26.	Comparaison de moyennes des scores d'estime de soi en fonction de la moyenne obtenue au baccalauréat de français.....	106
Tableau 27.	Comparaison de moyennes des scores d'estime de soi en fonction de la moyenne générale de l'année scolaire en cours.....	107
Tableau 28.	Comparaison de moyennes des scores d'estime de soi en fonction de la représentation des résultats scolaires au collège.....	107
Tableau 29.	Comparaison de moyennes des scores d'estime de soi en fonction de la représentation des résultats au lycée.....	108
Tableau 30.	Comparaison de moyennes des scores d'estime de soi en fonction du redoublement	108
Tableau 31.	Comparaison de moyennes des scores d'estime de soi en fonction de l'orientation souhaitée....	109
Tableau 32.	Comparaison des scores moyens d'estime de soi en fonction de la volonté de poursuivre le théâtre	109
Tableau 33.	Comparaison des scores moyens d'estime de soi en fonction de la présence ou non d'un artiste dans la famille de l'adolescent interrogé	110
Tableau 34.	Comparaison de moyennes des scores d'estime de soi en fonction de la volonté des parents de voir ou non leur enfant continuer le théâtre.....	110
Tableau 35.	Comparaison de moyennes des scores d'estime de soi en fonction du nombre d'années de pratique théâtrale	111
Tableau 36.	Comparaison des scores moyens d'estime de soi en fonction de la pratique théâtrale extérieure au lycée	112
Tableau 37.	Comparaison des scores moyens du soi créatif en fonction du rapport utilitaire au théâtre	113

Tableau 38.	Comparaison des scores moyens du soi physique en fonction du rapport ludique au théâtre	113
Tableau 39.	Récapitulatif des variables étudiées dans ce chapitre	120
Tableau 40.	Nombre et pourcentage d'élèves de notre échantillon ayant cité au moins un apprentissage en fonction du type d'apprentissage.....	123
Tableau 41.	Effectifs des types d'apprentissages en fonction du sexe et test du Khi ²	125
Tableau 42.	Effectifs des types d'apprentissages en fonction du milieu socioculturel et test du Khi ²	125
Tableau 43.	Effectifs des types d'apprentissages en fonction de la moyenne scolaire générale et test du Khi ² 126	
Tableau 44.	Effectifs des types d'apprentissages en fonction du nombre d'années de pratique théâtrale et test du Khi ² 127	
Tableau 45.	Effectifs des types d'apprentissages en fonction du cadre de pratique théâtrale et test du Khi ² . 127	
Tableau 46.	Effectifs des types d'apprentissages en fonction du rapport identitaire au théâtre et test du Khi ² 128	
Tableau 47.	Exemple d'UCE et variables illustratives caractéristiques de la classe 1	131
Tableau 48.	Exemple d'UCE et variables illustratives caractéristiques de la classe 2	133
Tableau 49.	Exemple d'UCE et variables illustratives caractéristiques de la classe 3	134
Tableau 50.	Statistiques descriptives relatives à chaque dimension du rapport à l'apprendre.....	137
Tableau 51.	Comparaison des scores moyens du rapport à l'apprendre en fonction de la moyenne générale	137
Tableau 52.	Comparaison des scores moyens du rapport à l'apprendre en fonction de la représentation des résultats scolaires au lycée	138
Tableau 53.	Comparaison des scores moyens du rapport à l'apprendre en fonction du redoublement.....	138
Tableau 54.	Comparaison des scores moyens du rapport à l'apprendre en fonction de l'orientation souhaitée 138	
Tableau 55.	Comparaison des scores moyens du rapport épistémique et identitaire à l'apprendre en fonction du rapport épistémique au théâtre	139
Tableau 56.	Comparaison des scores moyens du rapport épistémique à l'apprendre en fonction du rapport ludique au théâtre	140
Tableau 57.	Comparaison des scores moyens du rapport épistémique et identitaire et utilitaire à l'apprendre en fonction du rapport identitaire au théâtre	140
Tableau 58.	Comparaison des scores moyens du rapport épistémique et identitaire et utilitaire à l'apprendre en fonction du rapport utilitaire au théâtre.....	141
Tableau 59.	Effets des variables invoquées et à expliquer sur l'estime de soi.....	146
Tableau 60.	Effets significatifs et taille des effets sur les dimensions du rapport à l'apprendre	148
Tableau 61.	Variables illustratives et à expliquer significatives de la classe 1	151
Tableau 62.	Variables illustratives et à expliquer significatives de la classe 2	152
Tableau 63.	Variables illustratives et à expliquer significatives de la classe 3	153
Tableau 64.	Variables illustratives et à expliquer significatives de la classe 4	155
Tableau 65.	Variables illustratives et à expliquer significatives de la classe 5	156

INDEX DES FIGURES

<i>Figure 1 Représentation des résultats scolaires depuis l'école primaire chez les lycéens interrogés</i>	<i>88</i>
<i>Figure 2 Scores moyens du soi émotionnel en fonction du nombre d'années de pratique théâtrale et du rapport épistémique au théâtre</i>	<i>114</i>
<i>Figure 3 Scores moyens du soi émotionnel en fonction de la pratique théâtrale complémentaire à l'extérieur du lycée et du rapport ludique au théâtre</i>	<i>115</i>
<i>Figure 4 Scores moyens du soi social en fonction de la pratique théâtrale complémentaire à l'extérieur du lycée et du rapport ludique au théâtre</i>	<i>116</i>
<i>Figure 5 Scores moyens du soi émotionnel en fonction du cadre scolaire de pratique théâtrale et du rapport identitaire au théâtre.....</i>	<i>117</i>
<i>Figure 6 Dendrogramme de la CHD relative aux bilans de savoir</i>	<i>130</i>
<i>Figure 7 Dendrogramme issu de la CHD</i>	<i>150</i>

