



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Activité théâtrale à l'école primaire et motivation scolaire des élèves

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Directeur de mémoire : Alexandre Buysse

Camie Vouilloz
Grand-Rue 70
1904 Vernayaz

Saint-Maurice, le 4 septembre 2009

« Monter et réaliser un projet théâtre, c'est motiver des semaines de travail en expression écrite et orale, en histoire et géographie, en science et technologie, en expression artistique et manuelle. Pour l'enfant c'est observer, comprendre et reprendre à son compte des situations, des événements. C'est travailler en équipe, c'est imaginer, créer, concevoir des personnages, une histoire, des décors »

RENOULT & GAUTIER, 1992

RÉSUMÉ

L'activité théâtrale est un domaine encore peu exploité, de nos jours, dans le cadre scolaire. En effet, rares sont les classes qui proposent un atelier-théâtre dans leur grille horaire. En outre, aujourd'hui, l'enfant a le choix d'une multitude d'activités extrascolaires que ce soit dans le domaine artistique (musique, danse, etc.) ou dans le domaine sportif. Face à cette concurrence, l'école semble de plus en plus manquer d'attrait pour lui. Nous nous sommes donc demandé si l'introduction du jeu théâtral à l'école ne serait pas un facteur capable d'influencer sa motivation scolaire.

Pour commencer, ce travail de recherche présente sous quelles différentes formes peut être envisagée une activité théâtrale à l'école. Ensuite, il décrit le rôle qu'elle joue dans le développement de l'enfant et les compétences qu'elle est susceptible de développer chez lui. Enfin, il définit le rôle joué par l'enseignant dans cette activité et propose une certaine démarche pédagogique, pédagogie de projet où l'enfant est intimement associé à son élaboration.

Etant donné que ce travail cherche à établir un lien entre l'activité théâtrale et la motivation scolaire, son cadre conceptuel cherche à cerner le concept de motivation. Il fait la distinction, tout d'abord, entre motivation intrinsèque et extrinsèque en y classant, ensuite, les différents types de motivation en se basant sur une théorie de l'autodétermination. Enfin, il propose un modèle de motivation en contexte scolaire.

Afin d'étudier l'influence éventuelle que pourrait exercer l'activité théâtrale sur la motivation scolaire, nous avons procédé à une enquête par questionnaires. Celle-ci avait pour but de comparer les variations de la motivation scolaire entre des classes n'ayant pas bénéficié d'activité théâtrale et d'autres l'exerçant pour la première fois. Pour ce faire, nous avons soumis des questionnaires, dans un premier temps, en début d'année scolaire et, dans un deuxième temps, après quatre mois d'activité. De plus, nous avons également observé, grâce à d'autres questionnaires, la motivation des élèves à l'égard de l'activité théâtrale proprement dite et la perception qu'ils ont de l'atelier-théâtre.

Après analyse et interprétation des résultats, nous sommes arrivée à la conclusion que l'activité théâtrale pourrait, dans une certaine mesure, avoir une influence sur la motivation scolaire. Ce travail fait part également des limites qu'il comporte étant donné que d'autres facteurs non étudiés peuvent également influencer la motivation scolaire.

Mots-clé

Activité théâtrale à l'école – Motivation scolaire – Motivation intrinsèque et extrinsèque - Autodétermination

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser un grand merci :

A mon directeur de mémoire, Monsieur Alexandre Buysse, pour ses conseils et ses encouragements prodigués au cours de ce travail.

Aux directeurs d'école et aux enseignants qui m'ont permis de visiter leurs classes pour les besoins de mon enquête.

Aux élèves de 3^{ème} primaire qui, lors de mon enquête, ont accepté de jouer le jeu avec beaucoup de spontanéité.

A Etienne, mon papa, pour ses conseils, son soutien attentif et à ma famille qui m'a soutenue dans les moments de doute et de découragement.

Mes amis de la HEP pour leur soutien et leurs encouragements.

Aux lecteurs et correcteurs qui ont consacré un peu de leur temps à la révision de ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

1	Introduction	1
2	Contexte.....	2
2.1	L'activité théâtrale à l'école	2
2.1.1	Différentes formes d'activités	2
2.1.2	Rôle de l'activité théâtrale dans le développement de l'enfant.....	3
2.1.3	Compétences développées par l'activité théâtrale	4
2.1.4	Rôle de l'enseignant.....	5
2.1.5	Démarche pédagogique.....	6
3	Cadre conceptuel	7
3.1	Motivation intrinsèque ou extrinsèque	7
3.2	Théorie de l'autodétermination.....	9
3.2.1	Le continuum d'autodétermination	10
3.2.2	Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque	11
3.2.3	Théorie de l'évaluation cognitive.....	12
3.3	Modèle de motivation en contexte scolaire	12
4	Problématique	14
5	Question de recherche et hypothèses	16
5.1	Question de recherche.....	16
5.2	Questions opérationnelles.....	16
5.3	Hypothèses.....	16

6	Dispositif méthodologique	17
6.1	Choix de la méthode	17
6.1.1	Instruments mesurant la motivation	17
6.1.2	Elaboration de l'échelle de mesure de motivation à l'égard de l'école.....	18
6.1.3	Elaboration de l'échelle de mesure de motivation à l'égard du théâtre.....	18
6.1.4	Elaboration d'un questionnaire relatif à l'activité théâtrale	19
6.2	Echantillon	19
6.3	Déroulement dans le temps	19
7	Analyse des données récoltées	20
7.1	Questionnaire sur la motivation à l'égard de l'école	20
7.2	Questionnaire sur la motivation à l'égard de l'activité théâtrale.....	23
7.3	Questionnaire relatif à la perception de l'activité théâtrale à l'école.....	27
8	Interprétation des résultats	29
9	Conclusion.....	32
9.1	Vérification des hypothèses	33
9.2	Réponse à la question de recherche.....	33
9.3	Limites de la recherche et prolongements.....	34
10	Références bibliographiques	36
11	Liste des figures.....	37
12	Liste des Annexes.....	37
13	Attestation d'authenticité	45

1 INTRODUCTION

Ce qui a suscité chez nous le désir d'approfondir le sujet de cette étude, c'est-à-dire l'introduction de l'activité théâtrale dans le cadre du programme scolaire et de l'influence que pourrait exercer celle-ci sur la motivation de l'élève, c'est la recherche d'un moyen susceptible de fournir à l'enfant l'image d'une école plus attractive, en variant le champ des activités. Le théâtre nous a paru correspondre à l'une de celles-ci. Cette activité est encore peu exploitée à l'école de manière systématique. Il nous semble cependant, que l'activité théâtrale peut être une ressource parmi les plus enrichissantes, tant dans le domaine de la créativité, de l'expression personnelle et par conséquent, pour l'enfant, un moyen d'augmenter sa confiance en lui-même et par là même son plaisir et sa motivation.

Ce choix nous a été inspiré, d'une part, par l'influence d'un environnement familial très proche du théâtre. D'autre part, nous avons pu constater, en assistant à diverses représentations théâtrales mettant en scène des enfants, hors du cadre scolaire, la spontanéité, l'énergie et la joie qu'ils exprimaient à travers leur interprétation. C'est pour cette raison que nous nous demandons si, au même titre que l'éducation musicale, les activités créatrices manuelles, la peinture et le dessin, l'éducation théâtrale ne pourrait pas avoir sa place dans la grille horaire.

Avant de présenter en détail les différentes étapes et la démarche de notre recherche, il faut préciser que l'activité théâtrale n'est pas à considérer comme la plupart des branches scolaires traditionnelles en tant que branche destinée à l'acquisition de connaissances. En effet, son rôle appartient plus au domaine de l'éducation qu'à celui de l'instruction : l'activité théâtrale, grâce à la connaissance de soi, à la confiance, au plaisir qu'elle développe chez l'enfant, devrait être appelée à lui fournir la capacité et le désir d'affronter tout ce qui touche au domaine des apprentissages, en résumé, développer sa motivation.

Dans la première partie de notre recherche, le contexte, nous nous sommes penchée sur l'activité théâtrale en milieu scolaire.

Dans un premier temps, nous avons cherché à connaître les différents aspects et les différentes formes que peut prendre cette activité à l'école. Afin de mieux les cerner, nous nous sommes référée à plusieurs expériences faites dans ce domaine par des spécialistes de l'activité théâtrale en milieu scolaire. Dans un deuxième temps, nous avons déterminé le rôle qu'elle pourrait jouer sur le développement de l'enfant, puis, sur les compétences qu'elle serait sensée lui fournir. Enfin, nous avons tenté de définir le rôle de l'enseignant dans ce domaine ainsi que la démarche pédagogique utilisée dans cette activité.

La but de notre recherche étant de découvrir l'influence que pourrait exercer l'activité théâtrale sur la motivation scolaire de l'enfant, nous avons, dans la deuxième partie de notre travail, le cadre conceptuel, étudié et consulté divers ouvrages de recherche consacrés au concept de motivation.

Enfin, afin d'expérimenter les théories énoncées dans les deux premières parties de ce mémoire et de répondre à notre question de recherche, nous avons procédé à l'analyse de diverses enquêtes effectuées dans des classes.

Cette recherche va nous permettre, nous pensons, de mesurer le degré d'efficacité de l'activité théâtrale sur la motivation scolaire des enfants et par conséquent, l'intérêt qu'elle présente dans une perspective éducative.

2 CONTEXTE

2.1 L'ACTIVITÉ THÉÂTRALE À L'ÉCOLE

2.1.1 DIFFÉRENTES FORMES D'ACTIVITÉS

Nous allons, pour commencer, énumérer les différentes formes que peut prendre l'activité théâtrale à l'école. En effet, cette activité, dans le cadre scolaire, passe par différents stades d'apprentissage allant de la sensibilisation, grâce à diverses activités ludiques mettant en jeu le développement de la créativité, jusqu'à l'aboutissement d'un spectacle présenté à un public.

Une des premières activités de sensibilisation au théâtre consiste dans ce qui est appelé le *jeu de faire semblant*. Parlant du *jeu de faire semblant*, Buysse (2007), se référant à Göncü, Patt & Kouba (2002), le définit comme « une activité ludique et motivée intrinsèquement dans laquelle les participants transforment la signification d'objets, d'identités, de situations et de temps » (p. 55). S'inspirant de Smith (2005), Buysse (2007) précise que cette activité peut prendre différentes formes comme, tout d'abord, le *jeu de rôle* dans lequel les participants reproduisent les relations entre des adultes impliqués dans des situations de la vie sociale, comme, ensuite, le *jeu symbolique* dans lequel des objets sont utilisés pour signifier autre chose que ce qu'ils sont réellement, comme, enfin, le *jeu de rôle spontané* dans lequel les participants font semblant d'être quelqu'un d'autre. Il est à noter que le *jeu de faire semblant* n'implique pas nécessairement la présence d'un public, il ne se déroule pas en fonction de cette présence et dans le but de lui communiquer quelque chose (p.55). C'est en ce sens que nous définissons le *jeu de faire semblant* comme un exercice, une activité de sensibilisation au théâtre dans laquelle les participants intègrent la notion de comédien.

Nous citerons, ensuite, une deuxième activité de sensibilisation et d'initiation au théâtre consistant dans ce qui est appelé le *jeu dramatique*. Il s'agit d'un « jeu collectif qui consiste à inventer à plusieurs une fiction en élaborant le canevas d'une action dramatique, puis à jouer cette fiction sous couvert de personnages, et ensuite à parler et échanger autour de l'expérience vécue dans le jeu, pour enfin, rejouer. » (Page, 1997, p.15). Buysse (2007) le considère comme une activité qui « partage à la fois les caractéristiques de la discipline artistique et une visée pédagogique » en citant Beauchamp (1997) :

Le jeu dramatique constitue une démarche d'initiation au théâtre. C'est un apprentissage par l'expérimentation, mais surtout par l'implication directe. Le processus de création, de composition et de production théâtrale y est compris de l'intérieur. [...] Le jeu dramatique et le théâtre mettent tous les deux en œuvre les éléments du même art de la scène (p. 109).

Citant également Beauchamp (1984), Page (1997) relève que 'le Jeu dramatique figure le lieu de rencontre théâtre/enfants, il est à la fois pratique théâtrale et accueil de la créativité enfantine', 'Il met en œuvre les éléments du même travail artistique que le théâtre', 'c'est une démarche d'appropriation du théâtre' (p.15).

Nous citerons, enfin, le *théâtre* qui est la forme aboutie de l'activité théâtrale à l'école et non plus une activité d'initiation. Buysse (2007) considère cette activité comme étant très proche du *jeu dramatique* mais il fait cependant une distinction entre les deux activités :

Le théâtre [...] a comme finalité de créer un spectacle pour le public. Ceci exige certes de mettre l'élève au centre de la démarche de création mais impose d'unir les efforts vers une représentation finale. La forme est ainsi plus contraignante que dans le jeu dramatique. » (p. 54).

2.1.2 RÔLE DE L'ACTIVITÉ THÉÂTRALE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Il ne faut pas considérer l'activité théâtrale à l'école comme un simple divertissement, une activité qui n'aurait pour but qu'une distraction bienvenue dans un programme scolaire lourd et fatigant. Page (1997) le souligne en ces termes : « Au cours des siècles, la pratique instituée des activités théâtrales à l'école, quand elle a existé, a toujours eu pour visée le développement de compétences et la socialisation en conformité avec une conception de la société » (p.7).

L'activité théâtrale s'inscrit dans le cadre de toutes les activités visant à favoriser le développement de l'expression, de la sensibilité et de la créativité. Au sujet de l'importance de ces activités dans le cadre du programme scolaire, Page (1997) ajoute qu'« il faut attendre les idées et le combat de l'Education Nouvelle [...] pour donner aux activités artistiques un objectif privilégiant l'évolution de l'individu (p.7) et plus loin : « Les recherches menées au début du siècle, autour de la formation du comédien, privilégient le développement de toutes ses capacités expressives et créatives » (p.8).

Lorsqu'il entre à l'école, l'enfant quitte la cellule familiale et est confronté à d'autres individus inconnus et étrangers avec lesquels il va devoir communiquer, face auxquels il va devoir s'exprimer. Il est évident que les activités artistiques ont une importance primordiale dans cet apprentissage qu'il va devoir faire pour développer ses capacités d'expression. A ce sujet, Page (1997) déclare :

En effet, l'éducation artistique (et donc théâtrale) favorise l'expression et la créativité de l'enfant [...] ; elle fait partie de la formation que l'école doit garantir à tous, pour leur permettre une implication authentique dans les événements qui leur permettront de construire leur vie (qu'elle soit affective, familiale, sociale, culturelle, si tant est qu'on puisse scinder ces catégories) » (p. 7).

La pratique du jeu dramatique peut se révéler un outil particulièrement efficace dans sa rencontre et sa découverte des autres. Elle lui offre d'autres manières « de s'intégrer, de faire qu'il trouve sa place » (Renoult, Gautier, 1992, p. 9). Un peu plus loin, Renoult et Gautier ajoutent : « Grâce au théâtre, nous proposons d'autres moyens d'expression et de communication » (p.9). Sur le même sujet, à savoir le développement social de l'enfant, son apprentissage des relations et la coopération, Zucchet (2000) relève que « le théâtre est le lieu du collectif où chacun doit être relié à un (des) partenaire(s). [...] L'acteur doit apprendre à partir des autres pour parler de soi et partir de soi pour parler des autres » (p. 23).

Dans la perspective de remplir ses objectifs, à savoir de former de futurs adultes capables d'affronter et de vivre en harmonie avec le monde auquel les enfants seront confrontés dans le futur, Renoult et Gautier (1992) précisent :

L'école ne doit pas se priver de toutes ces techniques que le monde du travail introduit maintenant dans des formations continues parce qu'elles sont reconnues indispensables et qu'elles ont été jusqu'alors négligées en milieu scolaire » (p. 9).

Outre l'apprentissage de la vie sociale et l'expérience de la rencontre avec les autres, la pratique de l'activité théâtrale à l'école donne à l'enfant la possibilité d'un développement harmonieux :

Le premier objectif est de mettre la pratique du jeu dramatique au service du développement harmonieux de l'enfant : nous ne visons pas à la formation de jeunes comédiens. Le théâtre permet de resituer l'enfant dans sa globalité : son corps, sa motricité, ses possibilités intellectuelles, sa capacité de réflexion, sa sensibilité, ses relations avec les autres et avec l'environnement (Renoult, Gautier, 1992, p. 9).

L'activité théâtrale à l'école permet, grâce à d'autres stratégies que les approches scolaires traditionnelles, d'« ouvrir des horizons nouveaux » (Zucchet, 2000, p. 17). Par son caractère ludique, elle se distingue des activités traditionnelles de l'école. Elle met en jeu l'une des activités essentielles de l'enfant : jouer. A propos du développement, de la personnalité de l'enfant et de l'importance du jeu dans son processus, Page (1997) se réfère à D.W. Winnicott (1975) pour déclarer :

Pour [l'enfant], jouer est une expérience naturelle et universelle, c'est une expérience créative, une forme fondamentale de la vie. Le jeu facilite la croissance, permet de construire des relations avec les autres et est le lieu d'élaboration de la personne » (p.18).

2.1.3 COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES PAR L'ACTIVITÉ THÉÂTRALE

Dans l'apprentissage de sa relation aux autres, l'enfant va devoir développer une première compétence : celle de pouvoir s'exprimer, s'affirmer, communiquer avec d'autres. Cet apprentissage demande, de la part de l'enfant, une « prise de risque » à laquelle l'activité dramatique lui donne l'occasion d'être confronté (Zucchet, 2000, p. 22). Cette activité va demander de sa part un engagement de toute sa personne. A ce sujet, Zucchet (2000) relève :

Se lancer dans l'activité [théâtrale] demande un gros investissement personnel. Se mettre en jeu, oser le théâtre, c'est accepter de se mettre en scène, c'est prendre le risque narcissique de se montrer à d'autres, corps et voix, et de se dévoiler tel qu'on est, ou tel qu'on a peur d'être (p.22).

Un peu plus loin, il précise :

Au cours du jeu dramatique, il s'agit donc d'apprivoiser le verbe et la parole qui apportent la liberté, de conquérir le droit de s'exprimer. Prendre la parole est parfois difficile pour certains enfants mais quel plaisir de communiquer des sentiments, des émotions, des opinions, de rapporter des expériences et d'obtenir une grande qualité d'écoute ! » (p. 23).

Grâce au développement de cette première compétence à oser et savoir s'exprimer devant des personnes qui l'écoutent, l'enfant sera tout naturellement, à l'inverse, amené à développer sa capacité à écouter l'autre. Au sujet de l'écoute, Zucchet (2000) déclare :

Savoir écouter est la compétence la plus exigée et la moins enseignée dans les classes. Les activités théâtrales constituent un excellent moyen de développer cette compétence. [...] Parvenir à des échanges sereins avec des personnes qui ne sont pas forcément d'accord entre elles est un art difficile » (p. 23).

Lorsqu'il entre à l'école, l'enfant est au début du processus d'élaboration de sa pensée symbolique et du développement de son langage. L'activité théâtrale peut fournir à l'école un formidable outil d'apprentissage dans ce domaine (p.19). Zucchet (2000) ajoute :

De plus, le travail autour du jeu dramatique comporte des échanges verbaux après chaque jeu de l'élève. Ces moments d'échanges vont contribuer au développement du

langage, à la prise de conscience de soi, à l'élaboration de la pensée symbolique. Le jeu dramatique va être l'occasion pour l'enfant de structurer l'espace et le temps (p.19).

En outre, l'activité théâtrale est porteuse d'une foule d'activités annexes, source d'enrichissement pour l'enfant : approfondissement de la langue, élaboration de décors, expression corporelle, analyse de sentiments sont autant de domaines dans lesquels l'enfant va devoir acquérir des compétences diverses et, par conséquent, enrichir sa dimension culturelle (pp. 28-33). Zucchet (2000) traite du sujet en ces termes : « Le théâtre est l'art d'un langage multiple, porteur de plusieurs modes d'expression simultanés. La découverte de ces langages, paroles, gestes, musiques, costumes et scénographie favorise l'enrichissement culturel de l'enfant » (p. 33).

De plus, l'activité théâtrale mobilise un grand nombre de connaissances exigeant, de la part de l'enfant placé en situation de communication, une multitude de compétences transversales. En effet, l'enfant va devoir mettre en jeu sa mémoire, sa concentration, analyser ses attitudes, adopter et choisir une méthode de travail, apprivoiser les concepts fondamentaux d'espace et de temps. En outre, le théâtre à l'école va lui permettre de développer des compétences peu utilisées dans le cadre scolaire comme « la recherche du geste précis, le pouvoir évocateur d'un regard, la parole et l'émotion, la justesse d'une interprétation » (p. 18). En parlant des apprentissages fondamentaux que les enfants sont amenés à faire pour les besoins de l'activité, Page (1997) déclare : « les compétences du domaine de la langue, les compétences transversales ou d'ordre disciplinaire, sont requises de manière claire à chaque étape de l'atelier » (p.36).

2.1.4 RÔLE DE L'ENSEIGNANT

En proposant aux enfants une activité théâtrale, l'enseignant devra veiller à ne pas en faire uniquement une activité où le plaisir seul est mobilisé, de ne pas en faire une simple activité de divertissement. Il ne devra pas perdre de vue que l'activité théâtrale, même si le plaisir qu'elle suscite et son caractère ludique ne doivent pas être écartés, vise avant tout le développement et l'apprentissage de la vie sociale ainsi que l'enrichissement culturel de l'enfant. Cette nécessité est soulignée par Page (1997) qui déclare :

Si, à l'occasion d'une activité théâtrale l'enfant joue pour son plaisir, l'enseignant, l'éducateur qui lui propose de jouer ne le fait pas seulement pour cette raison, mais bien parce qu'il pense que l'activité ainsi déployée va solliciter l'enfant et le conduire à faire des efforts qui l'aideront à se développer et à maîtriser les apprentissages nécessaires à sa vie sociale présente et future (p. 7).

Ainsi, en tenant compte de l'importance pédagogique de l'activité théâtrale, l'enseignant devra mettre en place un projet. Le choix, l'élaboration, la mise en œuvre de ce projet va se faire, en concertation avec tous les acteurs concernés (enseignant, partenaires, élèves) en termes d'objectifs à atteindre (Caillat, Citterio, Gaspard-Huit, Marion, 1994, p. 95). A ce propos, Zucchet (2000) parle d'une « pédagogie de projet » :

Ainsi, il nous paraît indispensable d'inscrire les activités dramatiques dans des projets. En effet, permettre aux enfants de concevoir un projet théâtral de classe c'est les associer directement à toutes les phases du travail conduit, c'est les impliquer dans une démarche dont ils sont les acteurs – acteurs de l'activité dramatique, acteurs de leurs apprentissages – une démarche qui relie approche culturelle et construction de savoirs. Il ne s'agit pas d'instrumentaliser le groupe classe pour l'amener à présenter un « spectacle » conçu par l'adulte, mais, au contraire, d'impliquer l'enfant, l'élève, dans une démarche qui devient sa démarche, c'est-à-dire de permettre à chacun de devenir réellement acteur de son développement. C'est donc une pédagogie de projet,

projet coopératif en raison même de l'activité support, qui nous paraît le mieux à même de rendre efficaces les activités théâtrales à l'école » (p. 44).

Dans la mise en œuvre et la construction d'un atelier théâtre conçu en termes de projet pédagogique, l'enseignant devra, par conséquent, définir clairement les objectifs qu'il veut atteindre lors de cette activité. Le premier de ces objectifs pourrait être de permettre à l'enfant d'accéder progressivement et jamais de manière contraignante à un texte en insistant sur le plaisir du jeu, la recherche de l'expression. Un deuxième objectif pourrait être de favoriser la relation et la coopération entre les enfants en organisant, sous contrôle, des travaux par groupes. Un troisième objectif serait de développer l'autocritique (autoévaluation) de manière constante à chaque étape du travail. L'enseignant devra veiller à ce que ces évaluations soient constructives et se déroulent toujours dans un climat de respect mutuel (Vallon, 1998, p. 36).

De plus, à propos de l'attitude que devrait avoir l'enseignant durant le déroulement de ces ateliers-théâtre, Vallon (1998) précise que l'enseignant doit « apporter sa patience, sa réceptivité aux enfants, sans faire étalage de son savoir ; y recourir au moment venu et comme réponse à des situations objectives » et un peu plus loin : « apporter sa présence dans le plaisir et rendre contagieuse sa conviction. Ne rien entreprendre qui serait imposé » (p. 36).

En outre, l'activité théâtrale pourra fournir à l'enseignant l'occasion d'enrichir sa pratique grâce à la découverte de potentialités chez certains élèves jusqu'alors inexprimées dans les autres disciplines et de découvrir ainsi chacun de ses élèves sous un jour nouveau (Zucchet, 2000, p.17). Zucchet (2000) énumère ces potentialités cachées : « l'intuition, la capacité d'imagination, d'invention, de création, l'exploration ludique » (p. 17).

2.1.5 DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Pour Renoult et Gautier (1992), la progression d'une activité théâtrale devrait s'effectuer en trois phases fondamentales : « la découverte, l'expérimentation et la création » (pp. 11-12).

L'importance de la première phase, la découverte, est fondamentale. C'est la phase d'approche où l'on met en avant l'objet du travail, en l'occurrence le texte, la situation dans laquelle les enfants devront s'engager. « C'est le moment où l'adulte devient conteur et entraîne par la suggestion l'enfant dans le monde de la fiction » (p.11). La situation et l'action étant exposées, il s'agira alors pour l'adulte de s'effacer pour laisser libre cours à l'imagination créatrice des enfants pour ensuite les amener peu à peu à structurer leur jeu et y poser quelques règles. Renoult et Gautier poursuivent :

Tout part de l'action, de l'activité ludique naturelle de l'enfant, de sa faculté de créer des mondes imaginaires, d'y vivre et revivre des aventures, des situations ou des jeux fictifs pour l'amener progressivement au jeu plus structuré et réglementé qu'est le jeu dramatique (p. 11).

Dans la deuxième phase, l'expérimentation, l'enfant sera appelé à utiliser les règles et les structures mises en place lors de la première phase afin d'assimiler la situation, l'action qu'il joue. C'est la phase de travail où il approfondit, en s'observant, l'action, le personnage qu'il joue. C'est la phase où il assimile différentes techniques d'expression, c'est également le moment où il découvre qu'il n'est plus seul dans le jeu, où il expérimente la nécessité de communiquer avec l'autre (pp. 11-12). S'agissant de cette phase, Renoult et Gautier (1992) précisent qu'il s'agit du « moment où [l'enfant] découvre des moyens d'expression. Il reconnaît l'existence de l'autre : il ne joue plus seulement la

situation, l'histoire, le personnage pour lui-même, il les partage, s'en sert pour communiquer » (p. 11-12).

Dans la dernière phase, la création, l'expérience acquise, lors de la phase de la découverte et celle de l'expérimentation, sont utilisées pour aboutir au produit fini : la pièce de théâtre. C'est la phase de réalisation où l'on demande à l'enfant de maîtriser les techniques d'expression travaillées lors de la phase d'expérimentation. Il prend conscience alors « de sa participation à un travail collectif, à un projet ». Il s'aperçoit, à ce moment, que l'idée de départ s'est concrétisée et qu'il peut la communiquer à travers une expression artistique (p. 12).

Comme dans toute démarche pédagogique, l'activité théâtrale doit bénéficier, de la part de l'enseignant, d'une phase d'évaluation. Il ne s'agit pas de juger des performances ou de comparer des prestations chez les enfants. Il s'agit surtout d'analyser le résultat qu'« en terme d'évolution : évolution du groupe et des comportements, progrès des individus [...], place au sein du groupe et sens critique » (Zucchet, 2000, p. 49).

Pour conclure, étant donné que nous considérons l'activité théâtrale, en milieu scolaire, comme une activité susceptible d'aider l'enfant à grandir et progresser, il est important, pour l'enseignant, d'analyser l'évolution et les acquisitions de chaque enfant. A ce propos, Renoult et Gautier affirment :

[...] comme nous prêtons au théâtre des vertus capables d'aider globalement l'enfant à progresser, surveillons son expression orale et écrite, ses capacités d'attention, d'observation, de mémorisation et déterminons si le théâtre a fait ou non évoluer les choses » (Renoult, Gautier, 1992, p. 19).

3 CADRE CONCEPTUEL

L'enjeu de notre recherche consiste à analyser l'influence que pourrait exercer l'activité théâtrale en milieu scolaire sur la motivation des élèves.

L'importance de la motivation dans le milieu de l'éducation est évidente. C'est pour cette raison que de nombreuses recherches ont été effectuées sur ce sujet. Cependant, Viau (1994) précise que « la recherche sur la motivation en contexte scolaire étant récente, on ne peut s'attendre à ce qu'elle repose sur des définitions, des lois et des principes immuables (p. 8).

A ce propos, nous nous intéresserons tout d'abord aux travaux de recherche effectués par Deci et ses collègues (Deci et Ryan, 1985, Deci Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991) à propos de la motivation s'inscrivant dans la théorie de l'autodétermination. Nous traiterons ensuite d'un modèle de motivation en milieu scolaire présenté par Viau (1994).

3.1 MOTIVATION INTRINSÈQUE OU EXTRINSÈQUE

Vallerand et Thill (1993) définissent la motivation comme « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand & Blanchard, 1998, p. 15)

Dans leurs travaux de recherche Vallerand et Blanchard (1998) relèvent que la motivation est un phénomène complexe chez l'être humain. Selon eux, le concept de

motivation ne peut se limiter à sa forme générale. Il faut pour l'analyser et l'étudier considérer un ensemble de motivations, de types et de niveaux différents (p.17).

Vallerand et Blanchard (1998) se sont intéressés à la motivation dans le cadre scolaire. Leurs recherches ont porté sur deux types de motivation : la *motivation intrinsèque* et la *motivation extrinsèque*. Ils ont, en outre, proposé une hiérarchisation de ces différents types de motivation (p. 20).

La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque « réfère au fait d'effectuer une activité pour elle-même et pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure » (Vallerand & Blanchard, 1998, p. 20). De plus, « une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité » (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989, p. 223).

La motivation intrinsèque est divisée en trois catégories. Il faut distinguer la motivation intrinsèque à la connaissance, de celle liée à l'accomplissement et de celle se référant à la stimulation (p. 324)

La motivation intrinsèque à la connaissance

Les conséquences de celles-ci sont reliées à l'apprentissage impliquant la curiosité, l'exploration et la découverte (p. 325) :

Une personne est motivée par la motivation intrinsèque à la connaissance lorsqu'elle fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'apprendre quelque chose de nouveau ou d'explorer de nouvelles questions ou avenues » (p. 324)

La motivation intrinsèque à l'accomplissement

Celle-ci se réfère, par contre, au comportement et aux activités impliquant la fixation d'objectifs, l'action de relever des défis et la réussite de performances (p 325) :

Une personne est motivée par la motivation intrinsèque à l'accomplissement lorsqu'elle fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'accomplir, de créer quelque chose ou encore d'essayer de relever un défi optimal » (p.325).

La motivation intrinsèque aux sensations ou à la stimulation :

Le fait de participer à une activité pour le plaisir qu'elle permet de ressentir comme, par exemple, une conférence captivante, une discussion de groupe plaisante serait plutôt dû à la motivation intrinsèque à la stimulation (p. 325) :

Une personne est motivée par la motivation intrinsèque aux sensations lorsqu'elle fait une activité dans le but de ressentir des sensations spéciales (amusement, excitation, plaisir sensoriel, esthétisme ou autre) que lui procure son implication au sein de l'activité » (p.325).

La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque est liée au fait qu'« une personne motivée extrinsèquement ne fait pas l'activité pour cette dernière mais plutôt pour en retirer quelque chose de plaisant ou d'éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée » (p.326).

Il faut distinguer différents types de motivation extrinsèque affichant des degrés d'autodétermination différents (Vallerand & Blanchard, 1998, p. 20) :

Régulation externe

Dans ce cas, « le comportement de la personne est régularisé par des sources de contrôle extérieures à la personne, telles des récompenses matérielles ou des contraintes imposées par une autre personne » (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989, p. 327).

Régulation introjectée

L'individu commence à intérioriser les sources de contrôle de ses actions ou comportements. Cependant, bien que cette forme d'intériorisation concerne des sources de contrôle internes à la personne, [...] ces sources de contrôle sont limitées à l'intériorisation de contraintes qui jadis étaient extérieures à la personne » (p. 327).

Régulation identifiée

A mesure que le comportement devient valorisé et jugé important par l'individu et plus spécifiquement, que ce comportement est perçu comme étant choisi par celui-ci, le processus d'intériorisation des motifs externes devient régularisé par identification» (p. 327)

Il est possible de préciser que dans ce cas, « l'individu valorise l'activité et accepte alors cette dernière comme importante pour lui. Il choisit lui-même de faire cette activité même si celle-ci n'est pas nécessairement intéressante » (Vallerand & Blanchard, 1998, p. 21).

L'amotivation

Vallerand, Blais, Brière & Perletier (1989) relèvent que Deci et Ryan (1985) proposent, afin de pleinement comprendre la nature des comportements humains, une troisième source de motivation à travers un troisième type : l'*amotivation* (Vallerand, Blais, Brière, p.328).

Un individu est amotivé lorsqu'il ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats obtenus. Il a alors la perception que ses comportements sont causés par des facteurs hors de son contrôle. L'individu n'est donc ni intrinsèquement, ni extrinsèquement motivé : il y a absence de motivation (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989, p.328).

3.2 THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

En traitant de la motivation, Viau (1994), se référant aux travaux de Deci et Ryan (1985) et Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan (1991), relève que celle-ci « s'inscrit dans la théorie de l'autodétermination » (p.105). Se référant à Pelletier et Vallerand (1993) il mentionne que selon la théorie de l'autodétermination, « une personne a besoin de se considérer comme la cause principale de ses actions » (p. 105). Il continue en précisant :

Ce besoin d'autorégulation est intimement lié à deux autres besoins, le besoin de se sentir compétent et le besoin d'entretenir des relations avec les autres. [...] la satisfaction de ces besoins influence directement la motivation, car une personne se trouvant dans un environnement où elle peut s'autodéterminer est plus motivée

intrinsèquement qu'une autre se trouvant dans un environnement qui ne lui permet pas de s'autodéterminer » (p. 105)

3.2.1 LE CONTINUUM D'AUTODÉTERMINATION

Selon Pelletier et al. (1996), « le continuum d'autodétermination présente les différents types de motivation comme des étapes qui se succéderaient graduellement en fonction d'une dimension fondamentale : l'autodétermination » (p. 564).

Pour préciser, les différents types de motivation cités plus haut, peuvent s'inscrire sur une échelle, un continuum, dont le plus haut degré correspondrait aux trois types de motivation intrinsèque étant donné qu'ils représentent des comportements réalisés librement et par plaisir. Ils indiquent le niveau le plus élevé d'autodétermination. L'amotivation, elle, étant donné qu'elle représente la forme de motivation la moins autodéterminée puisqu'elle représente l'absence de contrôle, se situerait tout au bas de cette échelle, de ce continuum. Les différents types de motivation extrinsèque se trouveraient situés entre ces deux pôles. La régulation identifiée se trouverait située au degré le plus élevé, la plus proche de la motivation intrinsèque, la plus autodéterminée alors que la régulation externe se situerait au niveau le moins élevé, la moins autodéterminée. La régulation introjectée se situerait à mi-chemin entre les deux (pp. 564-565).

Ce continuum d'autodétermination permet d'établir une relation proportionnelle entre la motivation et le bien-être psychologique. Ainsi, plus le type de motivation se trouve à un degré élevé du continuum d'autodétermination, plus les conséquences psychologiques se révéleront positives. Cette relation deviendrait progressivement négative pour les types de motivation les moins autodéterminés (pp. 564-565).

Le continuum d'autodétermination permet également d'établir un lien entre le contexte social dans lequel sont placés les individus exerçant une activité. Par exemple, l'encouragement, le « soutien de la compétence à l'aide de rétroactions verbales », un contexte favorisant l'autonomie de la personne, augmentent la motivation intrinsèque et l'autodétermination. Au contraire, si l'environnement social est contraignant et refoule l'autonomie de la personne alors la motivation intrinsèque et l'autodétermination diminuent (p.565).

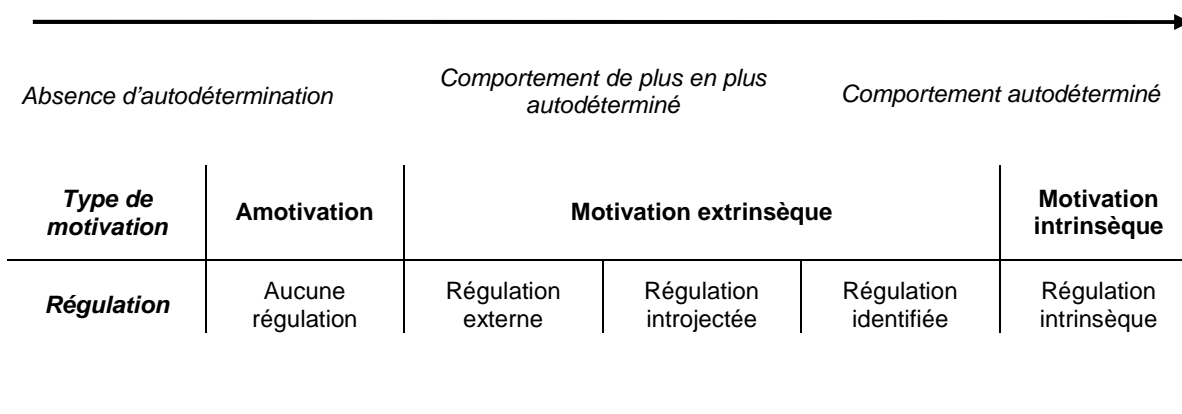


Figure 1 : Représentation schématique du continuum d'autodétermination proposé par Deci et Ryan (1985)

3.2.2 LE MODÈLE HIÉRARCHIQUE DE LA MOTIVATION INTRINSÈQUE ET EXTRINSÈQUE

Les trois types de motivation, intrinsèque, extrinsèque et amotivation « sont représentés chez l'individu à trois niveaux de généralité. Du plus haut au plus bas niveau de généralité, on retrouve les niveaux, global, contextuel et situationnel » (Vallerand & Blanchard, 1998, p. 22).

Par niveau global, il faut entendre que l'individu développe une motivation générale face à l'environnement auquel il est confronté ou avec lequel il est appelé à interagir.

Le niveau contextuel se définit comme le cadre où la motivation se développe dans une sphère précise d'activité, par exemple, le cadre scolaire, une activité sportive ou artistique quelconque.

Au niveau situationnel, la motivation est celle dont fait preuve un individu dans le cadre d'une activité spécifique à un moment précis (p. 22).

Ces trois niveaux de motivation sont influencés chacun par un type de facteur social déterminé. Les facteurs globaux font référence à des facteurs sociaux si importants qu'ils englobent toute l'orientation d'une vie. Un exemple de facteur global serait celui de la famille. Les facteurs contextuels quant à eux se réfèrent plutôt à un cadre précis ou à l'un de ses intervenants. Par exemple, l'enseignant est un facteur social contextuel agissant sur la motivation contextuelle (scolaire) de l'élève. Les facteurs situationnels se définissent comme étant des facteurs agissant dans un cadre et un moment précis. Par exemple, le cours hebdomadaire de dessin du lundi pourrait figurer un facteur situationnel (p. 23-24)

En outre, Vallerand & Blanchard (1998) relèvent qu'il a été « démontré que la motivation située à un niveau supérieur dans la hiérarchie peut [...] influencer la motivation directement inférieure » (Vallerand & Blanchard, 1998, p. 26). De plus, ils ajoutent un peu plus loin que « la motivation peut aussi avoir des effets récursifs du bas vers le haut de la hiérarchie ». Il existe donc une « relation bidirectionnelle entre les motivations des trois niveaux de la hiérarchie » (p. 27).

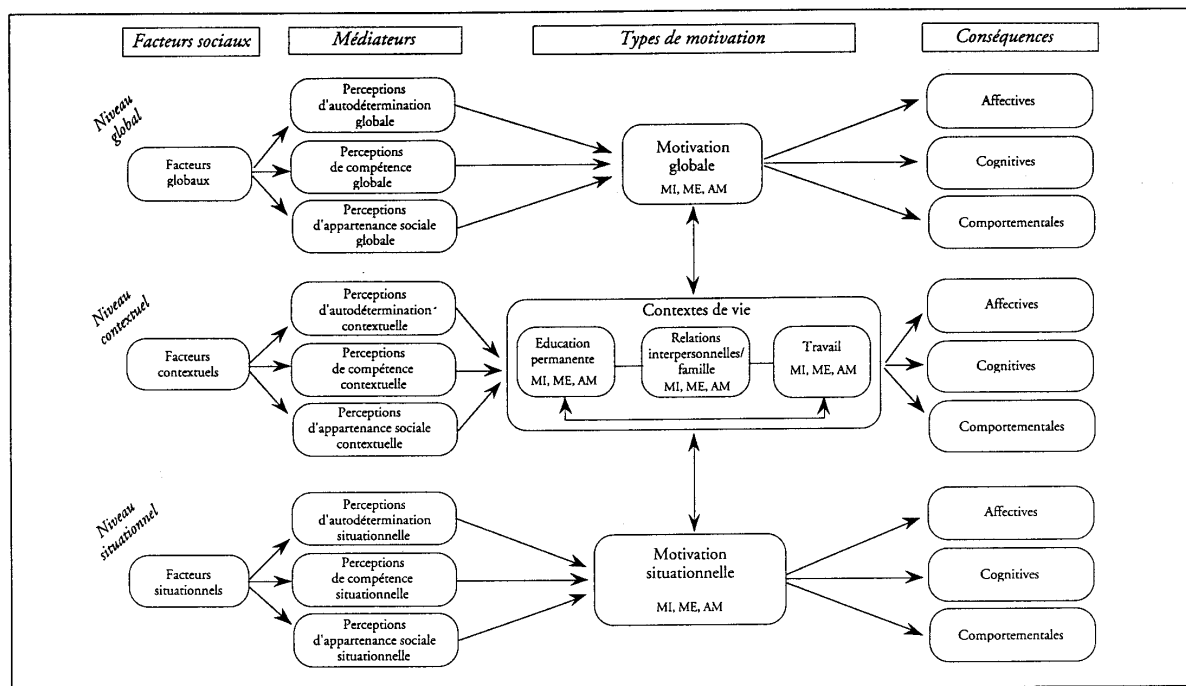


Figure 2 : Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand & Blanchard, 1998, p. 18)

3.2.3 THÉORIE DE L'ÉVALUATION COGNITIVE

La théorie de l'évaluation cognitive est une sous-théorie de celle de l'autodétermination. Se référant à plusieurs recherches (Deci, 1975, Deci et Ryan 1991, Harter, 1978, White, 1959), Vallerand (1998) parle de l'évaluation cognitive en ces termes :

Selon cette théorie, les facteurs sociaux influencent la motivation par le biais de leur impact sur les perceptions de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale [...]. Ces perceptions sont reliées à des besoins fondamentaux que les individus cherchent à combler. Le besoin de compétence implique que les individus ont le désir d'interagir de façon efficace avec leur environnement [...]. Le besoin d'autonomie, quant à lui, reflète le désir d'être à l'origine de son propre comportement [...]. Finalement, le besoin d'appartenance sociale [...] repose sur le désir d'être connecté socialement avec des personnes qui nous sont significatives (pp. 24-25).

De plus, il ajoute un peu plus loin, s'inspirant des recherches de Deci et Ryan (1991) :

Selon la théorie de l'évaluation cognitive, les facteurs sociaux qui facilitent les perceptions de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale vont, par le fait même, promouvoir des niveaux élevés de motivation intrinsèque et identifiée et amoindrir les motivations, introjectée, de régulation externe et d'amotivation (p. 25).

3.3 MODÈLE DE MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE

En s'inspirant des travaux de chercheurs comme Schunk (1990), Zimmerman (1990) et Pintrich et Schrauben (1992), Viau (1994) définit la motivation en ces termes :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (p. 7).

Afin d'illustrer cette définition, il propose un « modèle de motivation » qui s'inscrit dans une approche sociocognitive de l'apprentissage. Ce qu'il faut entendre par approche sociocognitive de l'apprentissage, c'est la démarche selon laquelle « la motivation de l'élève est influencée principalement par ses perceptions » : perception de soi et de ses compétences, perception de la valeur d'une activité et enfin perception de la contrôlabilité de l'activité (p. 39).

Perception de soi et de ses compétences

Par perception de soi, il faut entendre la connaissance qu'a une personne sur elle-même. L'une de ces connaissances est de mesurer ses compétences et par conséquent, la capacité à accomplir une tâche. Pour l'élève, il s'agit d'évaluer ses capacités à s'engager dans une activité comportant pour lui un « degré élevé d'incertitude quant à sa réussite » et à « l'accomplir de manière adéquate » (p. 55).

Perception de la valeur d'une activité

Viau (1994) définit la perception de la valeur d'une activité dans le cadre scolaire comme étant « le jugement qu'un élève porte sur celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit » (p.44.). Deux éléments importants figurent dans cette définition : utilité de

l'activité et but poursuivi. La perception de la valeur de l'activité est dépendante des buts que l'élève poursuit. Ces buts peuvent être, d'une part, d'ordre social, par exemple adhérer à un groupe pour en partager les valeurs et les projets. D'autre part, ces buts peuvent être d'ordre scolaire, soit en termes d'apprentissage, soit en termes de performance (pp. 44-45).

Perception de la contrôlabilité

Par perception de la contrôlabilité, il faut entendre le degré de contrôle dont l'élève fait preuve sur le déroulement et les conséquences d'une activité. Cette perception de contrôlabilité se rapproche du sentiment de maîtrise des choix stratégiques utilisés pour parvenir à accomplir avec succès une activité (p. 64).

Dans le modèle de Viau (1994), ces trois types de perception de l'élève sont les déterminants de la motivation, en ce sens qu'ils déterminent le choix de l'élève de s'engager cognitivement et de persévérer dans une activité afin d'atteindre une performance. Le choix de s'engager, l'engagement cognitif, la persévérance sont, dans ce modèle, les indicateurs de la motivation (p. 73).

Dans la figure 3 ci-dessous, les facteurs déterminants sont considérés comme les sources de la motivation alors que les indicateurs en sont les conséquences. Il faut cependant prendre garde à cette terminologie car comme le dit Viau (1994), les « composantes de la motivation sont soumises au déterminisme réciproque » (p. 35). En effet, la performance, la réussite de l'élève peuvent à leur tour devenir sources de motivation en influençant les perceptions qu'il a de lui-même et de son environnement (pp. 73-74).

Sur la réciprocité des composantes de la motivation, Viau (1994) précise en effet :

L'ensemble des composantes de la motivation sont soumises au déterminisme réciproque [...] nous avons défini les indicateurs de la motivation comme des effets de la motivation, mais à une étape finale de la dynamique motivationnelle, ils deviennent des causes car ils influencent à leur tour, par l'intermédiaire de la performance, les perceptions de l'élèves. Ces dernières, étant influencées par les indicateurs, deviennent à leur tour des effets de la motivation. (p. 35).

C'est la réciprocité des interactions entre indicateurs et déterminants de la motivation qui en font un processus dynamique qui ne s'achève jamais. En effet, au bout de la chaîne, la performance influence à son tour le début de la chaîne, le contexte (p. 73).

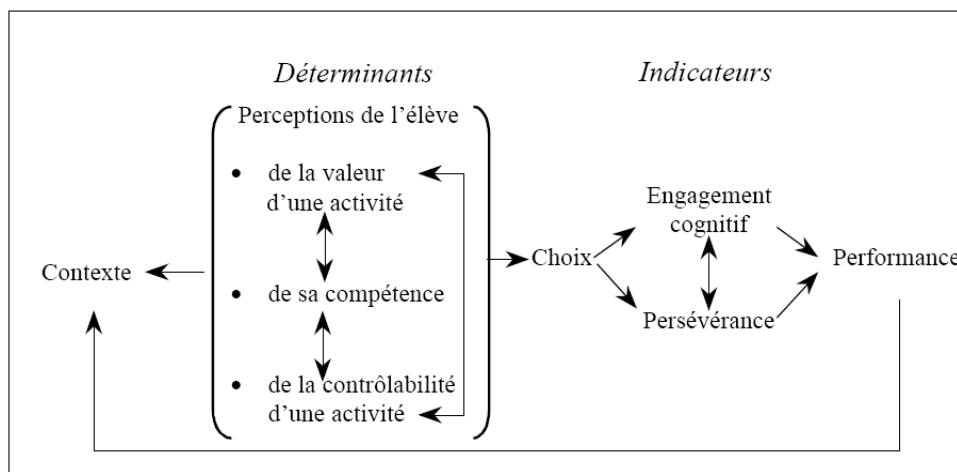


Figure 3 : Modèle de motivation en contexte scolaire (Viau, 1994, p.32)

4 PROBLÉMATIQUE

Au départ, nous nous sommes interrogée sur l'influence que pouvait exercer l'activité théâtrale en milieu scolaire sur le développement de l'enfant. Selon Gautier et Renoult (1992), l'apprentissage de la vie sociale et l'expérience de la rencontre avec les autres que fait l'élève grâce à l'activité théâtrale, nous semble un parmi les aspects fondamentaux du rôle qu'elle joue sur son développement (p. 9).

Ensuite, nous avons cherché à identifier les compétences que l'activité théâtrale serait susceptible de développer chez l'enfant. Nous référant à Zucchet (2000), outre les nombreuses compétences annexes développées par l'activité théâtrale chez l'élève, nous retiendrons plus particulièrement celle où l'enfant développe la prise de conscience, la perception de soi grâce à l'engagement de toute sa personne que cette activité demande de sa part (pp. 22-23).

Enfin, en nous interrogeant sur le rôle joué par l'enseignant dans cette activité, nous avons relevé l'importance pour lui d'inscrire l'activité théâtrale à l'intérieur d'un projet pédagogique dans lequel l'enfant serait amené à développer son autonomie en s'impliquant au départ et dans lequel, il est acteur de ses apprentissages (Zucchet 2000, p. 44). De plus, Page (1997) relève que l'activité théâtrale va « conduire [l'enfant] à faire des efforts qui l'aideront à se développer et à maîtriser les apprentissages nécessaires à sa vie sociale présente et future » (p. 7).

Au cours de leurs travaux, plusieurs chercheurs ont relevé le lien entre le contexte de l'activité théâtrale et le concept d'autonomie développée chez les élèves qui l'exercent. Traitant de ce sujet, Buysse (2007), utilisant les termes de Beauchamp (1992), mentionne que les élèves constatent qu'ils apprennent, non seulement de l'enseignant mais les uns des autres et qu'ils sont 'fascinés par le fait qu'ils sont en train de créer à partir d'eux-mêmes, de faire exister quelque chose là où rien n'existait avant leur intervention' (p. 101). Toujours à propos de l'autonomie, Hugon et Léonardis (2007) mentionnent que « 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. Cette activité artistique, par le désir qu'elle peut faire émerger chez le jeune, 'ouvre le champ de l'apprentissage et de la socialisation' (Meirieu, 2002) » (p.2). Dans la mesure où l'activité théâtrale s'inscrit dans un projet pédagogique et éducatif, susceptible d'enrichir l'enfant, Page (1997) relève que « la pratique du Jeu Dramatique s'inscrit dans le cadre d'un mouvement « Théâtre/Education » qui affirme une conception de l'éducation posant l'enfant comme sujet de sa formation et comme objet à modeler ». Un peu plus loin, il ajoute que « c'est ainsi que chaque individu assume le projet collectif dans un contexte où l'adulte, animateur ou enseignant, n'est pas la référence unique d'un savoir à acquérir » (p.32).

Outre le lien établi entre l'activité théâtrale et le concept d'autonomie, il en est un second à établir entre cette activité et le besoin de performance. La satisfaction de ce besoin de performance passe nécessairement par une prise de conscience de soi et de ses compétences. A ce sujet, Page (1997) considère le jeu dramatique comme un « désir et un besoin d'expression des joueurs » (p. 24). Il précise ensuite que pour parvenir à satisfaire ce désir et ce besoin, ils vont devoir, pour aborder les différents aspects du jeu dramatique « se heurter à des difficultés et s'approprier les connaissances nécessaires pour faire aboutir un projet [...] » (p.24) Pour l'enseignant, il s'agit de mettre en place des conditions d'apprentissage permettant aux joueurs de s'emparer des connaissances dont ils ont besoin. Un peu plus loin, il conclut : « En mettant en place cet espace de confiance, [l'enseignant] permet au joueur de s'engager, d'explorer, de faire des erreurs sans être jugé » (p. 24-25). Parlant d'utiliser la prise de conscience et de la perception de soi et de

ses compétences pour satisfaire un désir de performance, Vallon (1998) dit que l'enfant est « amené progressivement à une découverte de soi qui est elle-même regain de confiance et par voie d'enchaînement une « assurance » sur ses mouvements et ses dialogues qui lui confère peu à peu une aisance scénique » (p. 37).

Il y a un troisième lien à établir entre la pratique de l'activité théâtrale et l'influence qu'elle exerce sur l'apprentissage que fait l'élève de la vie sociale et sur son expérience de la rencontre avec les autres. Au sujet du besoin d'appartenance sociale éprouvé par l'enfant, Zucchet (2000), parlant de l'activité théâtrale, affirme : « Vivre une première expérience commune crée un sentiment d'appartenance au groupe. Les différentes interactions permettent de nouer des relations avec les participants et chacun découvre qu'il peut oser sans crainte du regard de l'autre » (p. 56). Dans un autre passage de sa recherche et sur le sujet de l'appartenance sociale chez certains enfants en difficulté et dont le niveau de motivation a donc diminué, Zucchet (2000) relève encore :

Le théâtre à l'école est un lieu de socialisation. Les enfants en difficulté sont susceptibles de trouver, au sein de l'atelier, l'écoute et la confiance qui les réconcilient avec le système scolaire. Leur travail et leurs propositions sont encouragés. A travers l'expérience théâtrale, la communication, l'échange entre les individus et le respect mutuel apportent la sécurité et la confiance. La prise de parole est recherchée et valorisée. Le fait de proposer de nouvelles pistes d'intégration au-delà de réponses justes ou fausses et de jugements de valeur, aide à la reconnaissance de chaque enfant dans la diversité des opinions exprimées. Par les stratégies complémentaires mises en œuvre, l'atelier-théâtre offre aux enfants en difficulté de nouvelles chances de réussite » (p. 26)

Dans le cadre conceptuel de notre recherche, nous avons relevé qu'un contexte (en l'occurrence l'activité théâtrale) qui favorise, d'une part, l'autonomie de la personne et le sentiment, pour elle, de se considérer comme la cause principale de ses actions, un contexte qui comble, d'autre part, le besoin de se sentir compétent et celui d'entretenir des relations avec les autres, ce contexte conduit à l'autodétermination et par conséquent, à une augmentation de la motivation intrinsèque (Pelletier et al., 1996, pp. 564-565).

De plus, en considérant l'activité théâtrale comme un facteur social dans le milieu scolaire Vallerand et Blanchard (1998) se référant à Deci et Ryan (1991) vont dans le même sens :

Selon la théorie de l'évaluation cognitive, les facteurs sociaux qui facilitent les perceptions de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale vont, par le fait même, promouvoir des niveaux élevés de motivation intrinsèque et identifiée, et amoindrir les motivations, introjectée, de régulation externe et l'amotivation (p. 25).

A partir de l'affirmation de Renoult et Gautier (1992) qui déclarent : « Le théâtre à l'école, c'est motiver autrement les activités scolaires traditionnelles, c'est favoriser l'interdisciplinarité, c'est gérer la vie de la classe autrement en y introduisant la notion de projet » (p. 10), nous nous posons la question de savoir, après l'introduction d'un atelier-théâtre dans leur programme scolaire, dans quelle mesure la motivation situationnelle des élèves à l'égard de l'activité théâtrale peut influencer leur motivation contextuelle à l'égard de l'école.

5 QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

5.1 QUESTION DE RECHERCHE

La question que nous nous posons est donc de savoir si par le fait d'augmenter l'attractivité de l'école, grâce à la présence dans la grille horaire d'une plage réservée au théâtre, peut avoir une influence sur la motivation scolaire de l'enfant. Notre question de recherche est la suivante :

Après l'introduction d'un atelier-théâtre dans le programme scolaire, dans quelle mesure la motivation situationnelle des élèves à l'égard de l'activité théâtrale peut influencer leur motivation contextuelle à l'égard de l'école ?

5.2 QUESTIONS OPERATIONNELLES

1. Comment évolue la motivation des élèves ayant participé à un atelier-théâtre en la comparant à celle d'élèves n'ayant pas participé à cet atelier ?
 - a. Quelle est l'évolution de l'index de motivation ?
 - b. Quelle est l'évolution des différents types de motivation ?
2. De quelle manière la pratique théâtrale influence-t-elle la motivation des élèves à l'égard de l'atelier-théâtre ?
 - a. Quel est le niveau de l'index de motivation ?
 - b. Quel est le niveau des différents types de motivation ?
3. Pour les élèves ayant un niveau élevé de motivation à l'égard de l'atelier-théâtre, comment a évolué leur motivation à l'égard de l'école ? Vont-ils vers une motivation de plus en plus autodéterminée ?
4. Quelle perception de celui-ci ont les élèves ayant participé à l'atelier-théâtre et quels sont les changements éventuels qu'ils perçoivent dans leur comportement scolaire ?
 - a. Quelles sont les qualités principales qu'ils pensent avoir développées grâce à l'activité théâtrale, lors des activités exercées dans l'atelier-théâtre, d'une part, et, d'autre part, dans les autres branches, en dehors de celui-ci ?
 - b. Comment les élèves manifestant une augmentation de leur motivation à l'égard de l'école perçoivent-ils positivement les différents aspects des ateliers de théâtre ?
5. Comment peuvent s'expliquer les variations de motivation constatées à l'égard de l'école en lien avec la perception de l'atelier-théâtre ?

5.3 HYPOTHÈSES

Nous pensons que l'activité théâtrale, considérée comme un facteur social facilitant les perceptions de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale, exercera une influence positive sur la motivation intrinsèque et autodéterminée et qu'elle aura tendance à amoindrir la motivation non autodéterminée et l'amotivation à l'égard de l'atelier-théâtre.

De plus, étant donné que, selon la théorie du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque, il existe une relation bidirectionnelle entre les motivations des trois niveaux de la hiérarchie (global, contextuel et situationnel), nous pensons que la motivation pour l'activité théâtrale (motivation situationnelle) aura une influence sur la motivation à l'égard de l'école en général (motivation contextuelle).

En outre, étant donné que nous supposons que l'activité théâtrale a une influence sur la motivation scolaire des élèves, nous pensons que les variations de la motivation à l'égard de l'école seront plus marquées dans les classes ayant exercé une activité théâtrale.

Etant donné le caractère des compétences développées lors de l'activité théâtrale citées dans la partie théorique de ce travail (autonomie, connaissance de soi et des autres, capacité de communiquer, affirmation de soi,...) nous pensons que les élèves auront une perception plutôt positive de l'atelier-théâtre grâce au ressenti qu'ils éprouveront lors de cette activité.

Nous pensons constater une augmentation de la motivation scolaire (contextuelle) en général chez les élèves manifestant un goût prononcé pour l'activité théâtrale et une forte motivation pour celle-ci (situationnelle).

6 DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE

6.1 CHOIX DE LA MÉTHODE

Afin de répondre à notre question de recherche et de vérifier nos hypothèses, nous avons choisi d'utiliser la méthode de l'enquête par questionnaire.

Celle-ci consiste, selon Quivy et Van Campenhoudt (2006), à « poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale [...], à leurs opinions, à leur attitude à l'égard d'options [...] » (p. 171). L'enquête par questionnaire est différente d'un sondage d'opinion en ce sens « qu'elle vise la vérification d'hypothèses théoriques et l'examen de corrélations que ces hypothèses suggèrent » (p. 171). Les réponses à la plupart des questions qui y figurent sont en général dirigées et donnent le choix aux répondants de façon à ce que leurs réponses aillent obligatoirement dans le sens de la question de recherche et des hypothèses émises par le chercheur (p.171)

6.1.1 INSTRUMENTS MESURANT LA MOTIVATION

La recherche sur la motivation a démontré que celle-ci existe à trois niveaux d'une hiérarchie : les niveaux, global, contextuel et situationnel. Un travail sur le plan méthodologique permet de mesurer les motivations aux trois niveaux de cette hiérarchie.

« Des instruments mesurant la motivation dans différents contextes de vie ont [...] été construits et validés, c'est notamment le cas de l'échelle de motivation à l'égard de l'éducation (Vallerand et al., 1989, 1992, 1993) » (Vallerand & Blanchard, 1998, p. 23).

« L'échelle de motivation la plus connue est celle développée par Vallerand et ses collègues (Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G., 1989) » (p. 3).

Elle mesure les trois types de motivation intrinsèque : motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement, à la stimulation. Elle mesure également la motivation extrinsèque identifiée, introjectée et externe ainsi que l'amotivation. Elle comprend 28 énoncés qui sont évalués sur une échelle de Likert de 1 à 5 exprimant une attitude de motivation face à l'école. Celle-ci demande aux répondants d'indiquer le degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés. L'échelle de mesure originale comprend des étiquettes verbales : « Pas du tout en accord », « Un peu en accord », « moyennement en accord », « assez en accord », « Complètement en accord » (Vallerand & Blanchard, 1998, p. 23).

6.1.2 ELABORATION DE L'ÉCHELLE DE MESURE DE MOTIVATION À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE

Pour mesurer la motivation contextuelle à l'égard de l'école, nous avons adapté l'échelle de motivation à l'égard de l'éducation d'après celle de Vallerand et ses collègues (1989) (Annexe I).

A la question « Pourquoi vas-tu à l'école ? », notre questionnaire propose au répondant 28 items. Pour chacun d'eux, il indique son degré d'accord sur une échelle allant de 1 à 5 selon les étiquettes verbales suivantes : « *Pas du tout pour cette raison* », « *Un peu pour cette raison* », « *à moitié pour cette raison* », « *Presque uniquement pour cette raison* », « *Uniquement pour cette raison* ». Nous avons divisé les 28 items en 6 groupes représentant chacun un type de motivation différent (Annexe II). Pour chacun de ces regroupements, nous citons un exemple d'énoncé représentatif du type de motivation qu'il met en évidence :

4 items : motivation intrinsèque à la connaissance : « *Pour le plaisir que j'ai à faire de nouvelles choses à l'école* »

4 items : motivation intrinsèque à l'accomplissement : « *Pour le plaisir que j'ai lorsque je sens que je fais du progrès* »

4 items : motivation intrinsèque à la stimulation : « *Parce que pour moi l'école c'est génial* »

6 items : motivation extrinsèque autodéterminée (identifiée) : « *Parce que je sais que c'est pour mon bien que je vais à l'école* »

6 items : motivation extrinsèque non autodéterminée (introjectée, externe) : « *Parce que je ne peux pas choisir, je suis obligé d'aller à l'école* »

4 items : amotivation : « *Je ne sais pas pourquoi je vais à l'école, il me semble que je perds mon temps* »

6.1.3 ELABORATION DE L'ÉCHELLE DE MESURE DE MOTIVATION À L'ÉGARD DU THÉÂTRE

Pour mesurer la motivation situationnelle à l'égard du théâtre, nous nous sommes également basée sur les instruments d'évaluation de la motivation à l'égard de l'éducation, des loisirs ou du sport (Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G., 1989) (Annexe III)

A la question « Pourquoi je fais du théâtre à l'école ? », notre questionnaire propose 18 items. Les 18 énoncés sont évalués par les élèves sur la même échelle de 1 à 5 que celle mesurant la motivation à l'égard de l'école. Nous les avons également divisés en 6 groupes selon les mêmes critères que la question précédente (Annexe II). Pour chaque regroupement, nous citons également un exemple d'énoncé :

3 items : motivation intrinsèque à la connaissance : « *Pour apprendre des choses que je ne connaissais pas avant* »

3 items : motivation intrinsèque à l'accomplissement : « *Parce que j'ai du plaisir lorsque je sens que je fais du progrès* »

3 items : motivation intrinsèque à la stimulation : « *Parce que j'aime faire du théâtre avec mes camarades* »

3 items : motivation extrinsèque autodéterminée (identifiée) : « *Parce que cette activité m'aide à l'école* »

3 items : motivation extrinsèque non autodéterminée (introjectée, externe) : « *Parce que je suis obligé de le faire* »

3 items : amotivation : « *Je ne sais pas pourquoi je fais du théâtre à l'école* »

6.1.4 ELABORATION D'UN QUESTIONNAIRE RELATIF À L'ACTIVITÉ THÉÂTRALE

Nous avons également élaboré un questionnaire permettant au répondant de donner un avis plus personnel et subjectif sur son attitude vis-à-vis de l'activité théâtrale à l'école (Annexe IV). Celui-ci comporte 5 questions. Les réponses proposées aux deux premières permettent à l'enfant de nuancer sa perception et son attitude vis-à-vis de l'activité théâtrale elle-même. Celles proposées aux trois suivantes lui donnent l'occasion d'analyser les changements perçus dans son attitude vis-à-vis de l'école en général provoqués par l'activité théâtrale en particulier.

6.2 ECHANTILLON

Afin d'analyser l'influence de l'activité théâtrale dans le cadre scolaire, nous avons proposé nos questionnaires à deux classes de troisième primaire bénéficiant pour la première fois, à raison d'une heure par semaine, d'un atelier-théâtre. Pour observer une éventuelle différence quant à l'évolution de la motivation scolaire, nous avons interrogé les élèves de deux autres classes de troisième primaire ne pratiquant pas d'activité théâtrale. Les classes pratiquant une activité théâtrale comportent respectivement 16 et 17 élèves alors que les deux autres comprennent 19 et 22 élèves.

6.3 DÉROULEMENT DANS LE TEMPS

Nous avons tout d'abord pris contact avec une de nos connaissances enseignant le théâtre dans des classes primaires. Celle-ci nous a donné l'adresse de classes bénéficiant, pour la première fois, de l'introduction de l'activité théâtrale dans leur grille horaire. Nous nous sommes alors adressée aux directions d'école concernées afin d'obtenir la permission de visiter ces classes.

Après autorisation, nous avons rendu visite à ces classes, en tout début d'année scolaire, pour leur soumettre notre questionnaire mesurant la motivation à l'égard de l'école. Ce questionnaire a été soumis également, à la même période, aux deux classes ne pratiquant pas d'activité théâtrale.

Afin d'observer et de comparer entre les classes une éventuelle évolution de la motivation, nous nous sommes rendue, quatre mois plus tard, dans les mêmes classes, afin de leur soumettre une nouvelle fois ce questionnaire.

Afin d'affiner notre analyse, nous nous sommes rendue encore, quelques semaines plus tard, uniquement dans les classes pratiquant le théâtre pour leur soumettre deux nouveaux questionnaires relatifs à l'activité théâtrale dans le cadre scolaire.

7 ANALYSE DES DONNÉES RÉCOLTÉES

7.1 QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE

Nous allons, dans un premier temps, d'après les données récoltées dans les questionnaires sur la motivation à l'égard de l'école, observer l'évolution de la motivation scolaire, tout d'abord dans les classes ayant bénéficié d'un atelier-théâtre et, ensuite, chez les élèves des classes n'en ayant pas eu. Enfin, nous allons comparer les résultats obtenus et relever une éventuelle différence.

Démarche utilisée

Dans un premier temps, pour chaque type de motivation, nous avons effectué une moyenne des résultats obtenus sur la totalité des élèves (moyenne de classe), tout d'abord dans le premier questionnaire (pré-test), puis, dans le deuxième questionnaire (post-test) soumis aux enfants quatre mois plus tard.

Nous considérons qu'un élève a un niveau bas d'un certain type de motivation lorsqu'il obtient une moyenne inférieure à 2.8 et qu'il a un niveau élevé lorsque celle-ci est supérieure à 3.2.

Plus le score de l'index de motivation est élevé, plus la personne est motivée davantage de manière autodéterminée que non autodéterminée. La formule suivante permet de calculer l'index de motivation :

$$[(MI \times 2) + MAUT] - [MNAUT - (AMO \times 2)]^*$$

En ce qui concerne l'index de motivation, nous considérons que les élèves qui obtiennent un résultat supérieur à 5 montrent une motivation globale élevée.

Dans un deuxième temps, nous avons calculé en pourcentage la quantité d'élèves ayant, pour chaque type de motivation, une augmentation ou une diminution de celle-ci.

Enfin, nous avons regroupé ces résultats dans les deux tableaux suivants qui nous permettront, par la suite, d'effectuer nos observations et de relever quelques indications intéressantes et significatives.

* MI : motivation intrinsèque, MAUT : motivation autodéterminée, MNAUT : motivation non autodéterminée
AMO : amotivation

Type de motivation	Pré-test	Post-test	Ecart	%
	Moyenne	Moyenne		
Intrinsèque à la connaissance				
Classes avec activité théâtrale	4.19	4.27	0.08	1.91%
Classes sans activité théâtrale	4.06	4.13	0.07	1.72%
Intrinsèque à la performance				
Classes avec activité théâtrale	3.54	3.53	-0.01	-0.28%
Classes sans activité théâtrale	3.46	3.62	0.16	4.62%
Intrinsèque à la stimulation				
Classes avec activité théâtrale	3.36	3.55	0.19	5.65%
Classes sans activité théâtrale	3.64	3.66	0.02	0.55%
Intrinsèque (MI)				
Classes avec activité théâtrale	3.69	3.78	0.09	2.44%
Classes sans activité théâtrale	3.72	3.80	0.08	2.15%
Extrinsèque autodéterminée (MAUT)				
Classes avec activité théâtrale	4.06	4.2	0.14	3.45%
Classes sans activité théâtrale	4.28	4.23	-0.05	-1.17%
Extrinsèque non autodéterminée (MNAUT)				
Classes avec activité théâtrale	3.22	2.45	-0.77	-23.91%
Classes sans activité théâtrale	3.39	3.50	0.11	3.24%
Amotivation (AMO)				
Classes avec activité théâtrale	1.87	1.48	-0.39	-20.86%
Classes sans activité théâtrale	1.94	2.13	0.19	9.79%
Index de motivation				
Classes avec activité théâtrale	4.06	6.35	1.87	41.74%
Classes sans activité théâtrale	4.45	4.07	-0.38	-8.54%

Figure 4 : Tableau récapitulatif représentant l'évolution de chaque type de motivation scolaire influencée par l'activité théâtrale

La première constatation que nous permet d'effectuer ce tableau est la légère augmentation (3,45%) de la motivation extrinsèque autodéterminée dans les classes avec une activité théâtrale et une légère diminution (-1,17%) de ce type de motivation dans les classes sans activité théâtrale.

Par ailleurs, la motivation extrinsèque non autodéterminée diminue de manière spectaculaire (-23.91%) dans les classes avec activité théâtrale alors qu'elle augmente légèrement (3.24%) dans les classes sans activité théâtrale.

En outre, l'amotivation diminue de manière tout aussi spectaculaire (-20,86%) dans les classes avec activité théâtrale et elle augmente légèrement (9,79%) dans les classes sans activité théâtrale.

En définitive, ce tableau fait apparaître une augmentation très sensible de l'index de motivation (41,74%) alors qu'une légère diminution (-8,54%) apparaît dans les classes sans activité théâtrale.

De plus, il faut ajouter que ce tableau met en évidence que, dans les classes exerçant une activité théâtrale, l'augmentation de la motivation intrinsèque à la stimulation (5,65%) est beaucoup plus grande que celle liée à la performance (-0,28%) ou à la connaissance (1,91%).

Type de motivation	Pourcentage d'élèves		
	En augmentation	Sans changement	En diminution
Intrinsèque à la connaissance			
Classes avec activité théâtrale	37%	27%	36%
Classes sans activité théâtrale	63%	20%	17%
Intrinsèque à la performance			
Classes avec activité théâtrale	46%	9%	45%
Classes sans activité théâtrale	51%	17%	32%
Intrinsèque à la stimulation			
Classes avec activité théâtrale	37%	27%	36%
Classes sans activité théâtrale	34%	32%	34%
Intrinsèque (MI)			
Classes avec activité théâtrale	48%	0%	52%
Classes sans activité théâtrale	54%	7%	39%
Extrinsèque autodéterminée (MAUT)			
Classes avec activité théâtrale	49%	6%	45%
Classes sans activité théâtrale	34%	10%	56%
Extrinsèque non autodéterminée (MNAUT)			
Classes avec activité théâtrale	12%	0%	88%
Classes sans activité théâtrale	44%	7%	49%
Amotivation (AMO)			
Classes avec activité théâtrale	15%	33%	52%
Classes sans activité théâtrale	49%	15%	36%
Index de motivation			
Classes avec activité théâtrale	85%	0%	15%
Classes sans activité théâtrale	54%	0%	46%

Figure 5 : Tableau récapitulatif indiquant en pourcentage d'élèves l'influence qu'exerce l'activité théâtrale sur leur motivation scolaire

Ce tableau permet de mettre en évidence une diminution de la motivation extrinsèque non autodéterminée chez 88% des élèves, après quatre mois d'activité théâtrale, alors qu'elle ne diminue que chez 49% et qu'elle augmente chez 44% des élèves fréquentant une classe sans activité théâtrale.

Par ailleurs, l'amotivation diminue chez 52% des élèves pratiquant l'activité théâtrale alors qu'elle n'est en augmentation que chez 15% d'entre eux. Dans les classes sans activité théâtrale, par contre, on remarque que 49% des élèves présentent une augmentation de l'amotivation et 36% seulement une diminution de celle-ci.

En fin de compte, l'index de motivation scolaire est en augmentation de manière extrêmement significative chez les élèves pratiquant l'activité théâtrale (85%), alors que dans les classes ne pratiquant pas d'activité théâtrale, il n'est en augmentation que chez 54 % des élèves. De plus, l'index de motivation diminue chez 46% des élèves sans activité théâtrale, alors qu'elle ne diminue que chez 15% de ceux qui pratiquent un atelier-théâtre.

Quant aux motivations intrinsèques et autodéterminées, ce tableau ne révèle pas une grande différence entre les classes pratiquant une activité théâtrale ou non.

7.2 QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À L'ÉGARD DE L'ACTIVITÉ THÉÂTRALE

Nous allons, dans un premier temps, d'après les données récoltées, observer le degré de motivation des élèves à l'égard de l'activité théâtrale. Dans un deuxième temps, nous observerons, d'abord, le cas d'élèves fortement motivés par l'activité théâtrale et l'évolution de leur motivation scolaire, puis, le cas d'élèves dont la motivation scolaire a augmenté et le degré de leur motivation à l'égard de l'activité théâtrale.

Comme dans le premier questionnaire, nous considérons qu'un élève a un niveau bas d'un certain type de motivation lorsqu'il obtient une moyenne inférieure à 2.8 et qu'il en a un niveau élevé lorsque celle-ci est supérieure à 3.2.

Résultats sur l'ensemble des élèves

	Moyenne de classe	Nombre d'élèves sur 33, avec une moyenne élevée
Motivation intrinsèque à la connaissance	3.61	20 (60.60 %)
Motivation intrinsèque à la performance	3.15	18 (57.57 %)
Motivation intrinsèque à la stimulation	3.75	25 (75.75 %)
Moyenne motivation intrinsèque	3.50	22 (66.66 %)
Motivation autodéterminée	3.47	21 (63.63 %)
Motivation non autodéterminée	2.34	6 (18.18 %)
Amotivation	1.49	2 (6.06 %)
Index de motivation	5.15	21 (64.00 %)

Figure 6 : Tableau récapitulatif indiquant la moyenne de classe pour chaque type de motivation à l'égard du théâtre et le nombre d'élèves ayant un taux élevé pour chacun des types de motivation

Le tableau ci-dessus démontre que la moyenne de classe quant à la motivation intrinsèque et autodéterminée est élevée (3.50 pour la motivation intrinsèque et 3.47 pour la motivation autodéterminée).

Nous remarquons, d'abord, que le type de motivation intrinsèque influencé le plus favorablement par l'activité théâtrale est la motivation intrinsèque à la stimulation (3.75) alors que la motivation intrinsèque à la connaissance et à la performance surtout ont une moyenne moins élevée (respectivement 3.61 et 3.15).

Ensuite, ce tableau indique que c'est la motivation intrinsèque à la stimulation qui est éprouvée par le plus grand nombre d'élèves (75.75%).

De plus, nous remarquons que, de manière assez spectaculaire, la motivation non autodéterminée ainsi que l'amotivation obtiennent un score très bas (respectivement 2.34 et 1.49).

Au total, après le calcul de l'index de motivation, nous constatons que les élèves sont, en général, motivés de manière plus autodéterminée que non autodéterminée à l'égard

de l'activité théâtrale (moyenne de classe 5.15). En outre, 64% des élèves ont un index de motivation élevé.

Résultats pour les élèves manifestant un intérêt particulier pour l'activité théâtrale

En reprenant les résultats relevés dans le tableau précédent, nous pouvons ainsi observer l'influence de la motivation à l'égard de l'activité théâtrale sur la motivation scolaire.

Pourcentage des élèves manifestant une augmentation de la motivation scolaire						
	<u>Intr. à la connaissance</u>	<u>Intr. à la performance</u>	<u>Intr. à la stimulation</u>	<u>intrinsèque</u>	<u>extr. auto-déterminée</u>	<u>index de motivation</u>
Motivation à l'égard du théâtre	Intrinsèque à la connaissance					
	Elèves avec un taux élevé (20 él.)	40 %	35 %	25 %	40 %	50 %
	Intrinsèque à la performance					
	Elèves avec un taux élevé (18 él.)	33 %	39 %	17 %	44 %	50 %
	Intrinsèque à la stimulation					
	Elèves avec un taux élevé (25 él.)	36 %	44 %	44 %	42 %	48 %
	Intrinsèque					
	Elèves avec un taux élevé (22 él.)	41 %	41 %	32%	45 %	55 %
	Extrinsèque autodéterminée					
	Elèves avec un taux élevé (21 él.)	38 %	43 %	28 %	38 %	48 %

Figure 7 : Tableau récapitulatif indiquant l'influence de la motivation à l'égard du théâtre sur la motivation scolaire

Le tableau ci-dessus met en évidence le fait que 88% des élèves manifestant un taux élevé de motivation intrinsèque à la stimulation à l'égard du théâtre augmentent leur index de motivation scolaire. De plus, 82 % des élèves manifestant un taux élevé de motivation intrinsèque à l'égard du théâtre augmentent leur index de motivation scolaire.

Evolution de l'index de motivation scolaire, avant et après l'activité théâtrale

En prolongement du tableau ci-dessus, après avoir relevé l'index de motivation à l'égard du théâtre pour chaque élève, nous avons formé trois groupes d'élèves selon leur degré de motivation pour le théâtre (index de motivation élevé, moyen, faible). Nous avons établi, ensuite, un parallèle entre leur index de motivation scolaire avant l'atelier-théâtre (pré-test) et après (post-test) afin d'en mesurer l'évolution.

En observant les trois tableaux ci-dessous, nous remarquons, en moyenne, qu'ils soient très motivés ou peu pour le théâtre, que les élèves augmentent leur index de motivation scolaire après quatre mois. Nous constatons que le groupe d'élèves manifestant une motivation très faible pour le théâtre a la plus forte augmentation de l'index de motivation scolaire (+2.42). Cependant, leur index de motivation scolaire est très bas au départ (2.07) en comparaison des deux autres groupes (5.17 et 5.67).

En ce qui concerne les deux autres groupes, nous nous apercevons que ce sont les élèves qui ont un index de motivation élevé pour le théâtre qui ont, en moyenne, la plus forte augmentation de leur index de motivation scolaire (+2.03) par rapport à ceux qui ont un index de motivation moyen pour le théâtre (+1.57).

Elèves ayant un index de motivation élevé pour le théâtre

Elève	Index de motivation scolaire		Ecart
	Pré-test	Post-test	
5A	-2.83	3.33	6.17
6A	2.33	2.67	0.33
7A	0.50	6.83	6.33
31A	8.17	7.83	-0.34
13A	8.67	7.00	-1.67
15A	8.33	8.83	0.50
30A	8.50	9.67	1.17
32A	7.67	9.33	1.67
25A	6.50	8.50	2.00
33A	3.83	8.00	4.17
Moyenne	5.17	7.20	2.03

Elèves ayant un index de motivation moyen pour le théâtre

Elève	Index de motivation scolaire		Ecart
	Pré-test	Post-test	
3A	4.33	8.33	4.00
16A	5.50	4.17	-1.33
19A	5.33	7.00	1.67
21A	3.33	6.50	3.17
22A	5.67	7.83	2.17
23A	6.17	8.17	2.00
26A	7.83	6.83	-1.00
28A	5.67	9.00	3.33
29A	7.17	7.33	0.17
Moyenne	5.67	7.24	1.57

Elèves ayant un index de motivation faible pour le théâtre

Elève	Index de motivation scolaire		Ecart
	Pré-test	Post-test	
2A	-0.67	2.00	2.67
4A	2.50	8.33	5.83
8A	3.33	4.00	0.67
10A	4.83	6.00	1.17
11A	0.50	5.50	5.00
12A	2.33	5.00	2.67
18A	4.67	5.50	0.83
20A	1.50	2.17	0.67
24A	4.33	6.50	2.17
27A	-2.67	-0.17	2.50
Moyenne	2.07	4.48	2.42

Figure 8 : Tableaux récapitulatifs comparant l'évolution de l'index de motivation des élèves peu, moyennement ou très motivés par l'activité théâtrale

Résultats pour les élèves manifestant une forte augmentation de l'index de motivation scolaire

Sur l'ensemble des élèves questionnés, nous avons sélectionné les quinze qui, après trois mois d'introduction d'un atelier-théâtre, manifestent la plus forte augmentation de l'index de motivation scolaire. Nous avons, ensuite, à l'égard du théâtre, relevé, pour chacun des élèves, la moyenne obtenue pour chaque type de motivation.

Elève avec une augmentation de l'index de motivation scolaire	A l'égard du théâtre, moyenne obtenue pour les différents types de motivation						
	Intr. à la connaiss.	Intr. à la perf.	Intr. à la stim.	Intr.	Extr. autodét.	Extr. non autodét.	Amot.
7A	3.67	4.33	3.67	3.89	4.33	1.33	1.00
33A	4.33	4.33	5.00	4.56	4.33	3.00	1.00
1A	4.67	5.00	4.33	4.67	5.00	4.33	1.00
28A	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.33	1.00
22A	4.00	3.33	4.00	3.78	4.33	2.33	1.67
5A	4.00	2.67	4.00	3.56	4.00	2.67	1.00
21A	3.67	2.67	3.67	3.33	3.67	2.33	3.33
3A	4.33	2.67	3.00	3.33	2.67	3.67	2.00
4A	2.67	3.00	3.67	3.11	3.00	1.00	1.00
23A	2.33	2.33	5.00	3.22	2.33	2.33	1.00
27A	3.00	3.00	3.67	3.22	3.67	1.67	2.33
12A	2.33	3.33	3.00	2.89	2.67	2.00	1.67
24A	2.67	3.00	3.00	2.89	3.00	3.00	3.67
2A	2.00	2.33	3.00	2.44	3.33	2.67	1.67
11A	1.67	1.33	2.67	1.89	2.00	2.33	1.00
Moyenne	3.29	3.16	3.71	3.39	3.49	2.53	1.62
Pourcentage d'élèves avec un niveau élevé du type de motivation	53.33 %	40.00 %	66.67 %	66.67 %	60.00 %	20.00 %	13.33 %

Figure 9 : Tableau récapitulatif indiquant les moyennes obtenues, à l'égard du théâtre, pour chaque type de motivation pour les quinze élèves manifestant une forte augmentation de l'index de motivation scolaire

Nous constatons que, pour ces quinze élèves, en moyenne, le taux le plus élevé de motivation est obtenu pour la motivation intrinsèque à la stimulation (3.71). De plus, considérant qu'un niveau élevé de motivation se situe à 3.2, 66,67 % des quinze élèves en question obtiennent largement cette moyenne.

Nous remarquons, de plus, que le plus grand nombre de ces quinze élèves développe sa motivation intrinsèque (66.67 %).

7.3 QUESTIONNAIRE RELATIF À LA PERCEPTION DE L'ACTIVITÉ THÉÂTRALE À L'ÉCOLE

Nous avons voulu nous rendre compte, dans un premier temps, du sentiment éprouvé par chaque élève face à l'activité théâtrale. Dans un second temps, nous leur avons demandé de définir les changements qu'ils avaient pu observer dans leur personnalité, leur manière d'être, causés par l'atelier-théâtre.

Perception de l'atelier-théâtre

	tout à fait	beaucoup		un peu	très peu		pas du tout
Amusants	49%	36%	85%	9%	6%	15%	0%
Intéressants	30%	43%	73%	21%	6%	27%	0%
motivants	43%	24%	67%	27%	3%	30%	3%
Utiles	34%	33%	67%	21%	12%	33%	0%
Importants	18%	24%	42%	46%	6%	52%	6%
Nécessaires	40%	30%	70%	21%	3%	24%	6%

	tout à fait	beaucoup		un peu	très peu		pas du tout
Intimidants	3%	0%	3%	12%	6%	18%	79%
Ennuyeux	3%	0%	3%	3%	9%	12%	85%
Difficiles	3%	6%	9%	15%	21%	36%	55%

Figure 10 : Tableaux récapitulatifs représentant la perception de l'atelier-théâtre par les élèves

Les tableaux ci-dessus démontrent, de manière significative, l'intérêt manifesté par les élèves à l'égard des ateliers-théâtre. En effet, 85% des élèves les trouvent amusants et seul 3% les trouvent ennuyeux. Il est intéressant de constater également que 70% les jugent nécessaires mais que seulement 42% les trouvent importants. De plus, près de 80% des élèves trouvent les ateliers-théâtre pas du tout intimidants.

Sentiments éprouvés à l'égard de l'activité théâtrale

	Pas du tout	Moyennement	Beaucoup
Sûr(e)de moi	0%	27%	73%
Fort(e)	6%	42%	52%
Intéressé(e)	0%	27%	73%
Concentré(e)	3%	36%	61%
Content(e)	0%	21%	79%
Intimidé(e)	73%	24%	3%

Figure 11 : Tableau récapitulatif représentant les sentiments éprouvés à l'égard des ateliers-théâtre

Les réponses aux questions relatives au sentiment éprouvé face aux ateliers-théâtre révèlent le plaisir que les élèves y ressentent en général (79%). De plus, près du trois-quarts des élèves (73%) se montrent sûrs d'eux et intéressés.

Evolution du sentiment face à l'école en général causée par l'activité théâtrale

	beaucoup plus de plaisir	plus de plaisir		autant de plaisir	Sans changement		moins de plaisir	beaucoup moins de plaisir
Pourcentage	21%	21%	42%	34%	24%	58%	0%	0%

Figure 12 : Tableau récapitulatif relatif à l'évolution du sentiment face à l'école en général causée par l'activité théâtrale

Ce tableau révèle qu'aucun des élèves ne manifeste une diminution du plaisir à aller à l'école depuis l'apparition des ateliers-théâtre dans la grille horaire. Si plus de la moitié d'entre eux (58%) ne perçoit pas de changement notable quant au plaisir à aller à l'école, il est à relever que 42% en ont augmenté le plaisir.

Nous avons voulu approfondir notre recherche en nous demandant quels étaient les élèves qui avaient augmenté leur plaisir à aller à l'école. Le tableau suivant indique que ce sont, en majorité, les élèves qui ont augmenté leur motivation intrinsèque qui affirment avoir augmenté leur plaisir à aller à l'école.

Elèves ayant manifesté une ...	Evolution du plaisir à aller à l'école			
	Aucun changement	Plus de plaisir	Beaucoup plus de plaisir	
...augmentation de la motivation intrinsèque à la connaissance (12 él.)	41%	42%	17%	59%
...augmentation de la motivation intrinsèque à la performance (15 él.)	33%	27%	40%	67%
...augmentation de la motivation intrinsèque à la stimulation (12 él.)	42%	33%	25%	58%
...augmentation de la motivation extrinsèque autodéterminée (16 él.)	62%	25%	13%	38%
...diminution de la motivation extrinsèque non autodéterminée (29 él.)	59%	17%	24%	41%
...diminution de l'amotivation (17 él.)	47%	35%	18%	53%
Augmentation de l'index de motivation (26 él.)	54%	19%	27%	46%

Figure 13 : Tableau récapitulatif indiquant l'évolution du plaisir à aller à l'école selon la modification de chaque type de motivation scolaire

En classe, en dehors des ateliers-théâtre, changements perçus par les élèves eux-mêmes dans leur personnalité

	beaucoup moins	moins		sans changement	plus	beaucoup plus	
sûr(e) de moi	0%	0%	0%	58%	30%	12%	42%
fort(e)	0%	6%	6%	70%	12%	12%	24%
motivé(e)	0%	6%	6%	33%	37%	24%	61%
Intéressé(e)	0%	3%	3%	40%	36%	21%	57%
Concentré(e)	3%	6%	9%	43%	30%	18%	48%
Travailleur(se)	0%	3%	3%	49%	24%	24%	48%

Figure 14 : Tableau récapitulatif relatif aux changements perçus par les élèves eux-mêmes dans leur personnalité en classe, en dehors des ateliers-théâtre

Le tableau ci-dessus révèle une certaine difficulté des élèves à percevoir un changement dans leur personnalité provoqué par les ateliers-théâtre. En moyenne, près de la moitié, en effet, n'éprouve aucun changement. L'autre moitié éprouve un changement positif dans son attitude en classe. Il faut souligner cependant que le plus grand pourcentage (61%) est obtenu face à la question relative à la motivation et que le 57% des élèves éprouvent plus d'intérêt en classe, en dehors des ateliers-théâtre.

Après l'introduction des ateliers-théâtre, changements perçus par les élèves eux-mêmes dans leur attitude en classe

	-	=	+
Branches intéressantes	3%	55%	42%
Contact avec les camarades	0%	55%	45%
Participation en classe	0%	48%	52%
Envie d'apprendre de nouvelles choses	0%	36%	64%
Affirmer ses idées	3%	52%	45%
Envie d'aller à l'école	3%	42%	55%
Être valorisé, admiré	0%	91%	9%

Figure 15 : Tableau récapitulatif relatif aux changements perçus par les élèves eux-mêmes dans leur personnalité en classe, en dehors des ateliers-théâtre

Ce tableau révèle que les élèves éprouvent quelque peine à distinguer un changement ou une évolution dans leur manière d'être. En effet, pour chaque question posée, la moitié des élèves, en moyenne, n'en perçoit aucun. Cependant, l'autre moitié observe un changement dans le sens positif. Il faut tout de même relever que 64% des élèves mentionnent que l'envie d'apprendre de nouvelles choses a augmenté après l'introduction des ateliers-théâtre et que 55% d'entre eux ont accru leur envie d'aller à l'école. A noter encore que l'activité théâtrale n'a que peu d'influence sur leur besoin d'être valorisés et admirés (9%).

8 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

En parvenant au terme de cette enquête et en observant les résultats des analyses des différents questionnaires soumis aux élèves, nous pouvons essayer de livrer une interprétation des chiffres obtenus, en tirer certaines conclusions et les mettre en lien avec notre cadre conceptuel.

Dans le chapitre traitant de la problématique de notre recherche, nous nous sommes posé la question, d'après l'affirmation de Renoult et Gautier (1992) « le théâtre à l'école c'est motiver autrement les activités scolaires traditionnelles » (p.10), si l'introduction d'un atelier-théâtre dans le programme scolaire pouvait influencer la motivation scolaire des élèves. Autrement dit, dans quelle mesure leur goût pour l'activité théâtrale (motivation situationnelle) pourrait influencer leur goût à aller à l'école (motivation contextuelle).

Le premier résultat dont nous allons essayer de livrer une interprétation est celui obtenu dans les tableaux qui mettent en parallèle les classes ayant bénéficié d'un atelier-théâtre et celles qui n'en n'ont pas eu (fig. 4 et 5). Les chiffres relevés dans ces tableaux démontrent de manière significative que la majorité des élèves ayant bénéficié d'un atelier-théâtre tend plutôt vers une augmentation de la motivation autodéterminée et intrinsèque et, de manière plus spectaculaire encore, vers une diminution de la motivation

non autodéterminée et de l'amotivation. Nous pouvons ainsi supposer que l'activité théâtrale est à la source de cette évolution, étant donné que dans les classes n'ayant pas bénéficié d'une activité théâtrale, celle-ci est beaucoup moins sensible. De plus, l'importance de la différence d'augmentation de l'index de motivation entre les classes avec théâtre et les autres, nous donne à penser que l'introduction de l'activité théâtrale influence de manière favorable la motivation scolaire des élèves.

Nous avons cherché à savoir, ensuite, quel est le type de motivation que l'activité théâtrale suscite chez l'enfant (fig. 6). Les résultats obtenus mettent en évidence, dans l'activité théâtrale, la supériorité de la motivation autodéterminée et intrinsèque par rapport à la motivation non autodéterminée et l'amotivation. Ils révèlent également que la motivation intrinsèque à la stimulation est la plus élevée. Nous pouvons, à la lumière de ces résultats obtenus, supposer que c'est le plaisir ressenti, l'amusement, le jeu, la nouveauté, le plaisir sensoriel ou autre (motivation intrinsèque à la stimulation) qui pousse l'enfant à adhérer à l'atelier-théâtre de manière autodéterminée. Les résultats obtenus permettent de vérifier l'affirmation de Page (1997) selon qui « l'intérêt que suscite [...] chez les enfants [l'activité théâtrale] devient le moteur d'un désir d'évolution et d'apprentissage. [...] Ils vont presque avoir naturellement besoin, envie de les développer [...] » (p.20).

Cette affirmation de Page (1997), peut être également vérifiée par le fait que, sélectionnant les quinze élèves manifestant la plus forte augmentation de leur index de motivation scolaire, nous avons pu constater que la grande majorité présentait un taux élevé de motivation intrinsèque à la stimulation à l'égard du théâtre (fig.9).

Nous avons, ensuite, observé l'évolution de la motivation scolaire chez les élèves qui manifestent le plus d'intérêt pour l'activité théâtrale. Les résultats de cette observation confirment, de manière significative, ce que nous supposions plus haut. En effet, la grande majorité des élèves démontrant une motivation intrinsèque à la stimulation élevée à l'égard du théâtre augmentent leur index de motivation scolaire (fig.7). Nous pensons, par conséquent, que le goût du théâtre a une influence positive sur la motivation scolaire de l'enfant. Cette constatation va tout à fait dans le sens de Page (1997) qui affirme :

« Si, à l'occasion d'une activité théâtrale l'enfant joue pour son plaisir, l'enseignant, l'éducateur, qui lui propose de jouer ne le fait pas seulement pour cette raison, mais bien parce qu'il pense que l'activité ainsi déployée va solliciter l'enfant et le conduire à faire des efforts qui l'aideront à se développer et à maîtriser les apprentissages nécessaires à sa vie sociale présente et future » (p.7).

Dans la comparaison que nous avons faite entre les élèves peu, moyennement ou très motivés par l'activité théâtrale, nous avons observé que ce sont les élèves les moins motivés par le théâtre qui ont la plus forte augmentation de leur index de motivation scolaire (fig.8). Cependant, nous pouvons relativiser ce résultat étant donné que ce sont des élèves qui étaient au plus bas quant à leur motivation scolaire en début d'activité. Par contre, il est plus intéressant de constater que les élèves très motivés par l'activité théâtrale ont une plus forte augmentation de leur index de motivation par rapport aux élèves qui en sont moyennement intéressés. Ceci nous amène à penser que c'est bien le théâtre qui pourrait être à la source de cette augmentation de la motivation scolaire.

Le dernier volet de notre enquête s'est porté plus particulièrement sur l'intérêt que les enfants manifestent à l'égard du théâtre. Les chiffres obtenus prouvent de manière incontestable que les enfants ont une perception positive de l'activité théâtrale (fig. 10). Il est cependant intéressant de constater qu'ils jugent ces ateliers-théâtre plus nécessaires qu'utiles ou importants. Cela démontre que l'enfant n'a pas conscience que le théâtre participe à sa formation ou à son éducation. Il le considère simplement comme un jeu, un

amusement. Prenons l'exemple d'un enfant absorbé et intéressé par un jeu éducatif quelconque (cela pourrait être le jeu théâtral) : il n'a pas conscience que le jeu est utile à son développement. Il n'est sensible qu'au plaisir qu'il lui procure. L'apprentissage est alors pour lui un jeu, un plaisir. Le jeu étant nécessaire à l'enfant, sa motivation intrinsèque et autodéterminée dans ses apprentissages ne peut que s'en retrouver augmentée.

Ceci va tout à fait dans le sens des propos de Vallon (1998) qui affirme : « Une société bien faite doit encourager le jeu chez les enfants, à tout le moins le faciliter. [...] En diminuant les possibilités de jeu, en multipliant les « devoirs », l'école sous-estime souvent la valeur éducative et formatrice des « amusements » (p. 15).

Dans ce même ordre d'idée, à savoir le plaisir, Vallon (1998) ajoute encore :

« Dans l'atelier, l'enfant est amené à s'exprimer dans un climat aimable, et il trouve généralement le moyen de s'apaiser ou de parler à travers la dynamique des situations et sans qu'il y aille de sa volonté ou de quelque autre, simplement dans le plaisir de l'action. Cette conquête d'un *soi* moins angoissé est différente d'un enfant à l'autre. Elle prend plus de temps chez l'un que chez l'autre. Dans l'atelier, elle ne doit jamais être brusquée » (p. 55).

Les réponses obtenues aux questions relatives aux sentiments éprouvés à l'égard de l'activité théâtrale (fig.11), tendent à vérifier l'affirmation ci-dessus. En effet, en observant ces chiffres, nous constatons que, durant les moments d'atelier-théâtre, la plupart des enfants se montrent sûrs d'eux, intéressés, pas du tout intimidés et par conséquent contents. Les chiffres nous montrent encore que, dans l'atelier-théâtre, les enfants ne se sentent pas nécessairement « forts ». Ceci nous fait supposer que l'enfant ne cherche pas en priorité la performance. Mais, pour la plus grande majorité d'entre eux, l'intérêt qu'ils manifestent envers le théâtre prouve le plaisir et le besoin qu'ils ressentent à apprendre. Dans la partie théorique, nous avons relevé l'importance du rôle joué par l'animateur en ce qui concerne la création d'un climat de confiance, propice aux apprentissages et au développement de l'enfant (Page, 1997, Vallon 1998). Les résultats obtenus lors de notre enquête nous font supposer qu'un tel climat, plus axé sur l'apprentissage et l'évolution que sur la performance, a été instauré dans les classes que nous avons visitées. Ce constat concorde tout à fait avec le propos de Zucchet (2000) qui affirme :

« L'évaluation des pratiques théâtrales ne peut s'envisager qu'en terme d'évolution : évolution du groupe et des comportements, progrès des individus, justesse du jeu, qualité des prestations mais également, place au sein du groupe et sens critique. L'atelier-théâtre, au sein de l'institution scolaire, demeure un espace de liberté qui ne fonctionne pas sur la performance et sur la comparaison des acteurs les uns par rapport aux autres » (p. 49).

En ce qui concerne le changement perçu quant au plaisir à aller à l'école, les chiffres obtenus démontrent de manière évidente que l'activité théâtrale n'a aucune influence négative sur les élèves (fig.12). L'augmentation du plaisir à aller à l'école chez près de la moitié des élèves pourrait s'expliquer du fait de l'attrait exercé par l'activité théâtrale grâce à sa nouveauté, à son caractère ludique et à la mise en action d'un projet commun. A ce sujet, Renoult et Gautier (1992) relèvent : « Pour l'enseignant, comme pour l'enfant, [le théâtre] c'est sortir de la routine de la vie scolaire quotidienne et du confort des activités traditionnelles. Le théâtre génère des moments fascinants, mais aussi des moments difficiles [...] » (p. 10). La difficulté dont parlent Renoult et Gautier (1992) réside dans l'objectif fixé à atteindre et dans le défi auquel sont confrontés les élèves pour réussir ce projet commun.

La mise en action d'un projet commun favorise, comme nous l'avons relevé dans notre problématique, la motivation intrinsèque à la performance. Le mot performance doit être entendu, dans ce cas, non pas en termes de compétition mais, comme le disent Vallerand, Blais, Brière & Pelletier (1989), parlant de la motivation intrinsèque à la performance, celle-ci se réfère au comportement et aux activités impliquant la fixation d'objectifs et l'action de relever des défis. A notre sens, cela pourrait expliquer le fait que ce sont les élèves qui ont augmenté leur motivation intrinsèque à la performance qui affirment avoir augmenté leur plaisir à aller à l'école, et ceci à une large majorité (fig. 13). Nous pensons, par conséquent, que l'activité théâtrale, mettant en jeu la fixation d'objectifs et des défis à relever, peut influencer le comportement de l'enfant dans les autres domaines scolaires.

Ce changement de comportement est intimement lié à la modification de la personnalité de l'enfant. Nous avons donc cherché à savoir dans quelle mesure l'activité théâtrale pouvait la modifier et la faire évoluer. Nous avons constaté que plus de la moitié des élèves, après quatre mois d'activité théâtrale, ont augmenté leur motivation scolaire et l'intérêt qu'ils manifestent en classe (fig. 14). Il est à relever, de plus, que beaucoup moins d'élèves se sentent plus forts. Cela sous-entend, nous pensons, qu'ils n'ont pas nécessairement l'impression d'avoir amélioré leurs résultats. Cependant, étant donné qu'une plus grande majorité d'entre eux se montrent plus intéressés et motivés, ils seront plus nombreux également à être prédisposés à une motivation intrinsèque et autodéterminée. Nous pouvons supposer que l'activité théâtrale est à la source de ce changement positif.

Ce sentiment de modification positive dans la personnalité se traduit et se confirme dans les résultats relevés dans le tableau relatif aux changements d'attitude en classe. En effet, la majorité des élèves affirment avoir plus d'envie à apprendre de nouvelles choses et manifestent un plus grand attrait pour l'école (fig. 15). En outre, plus de la moitié d'entre eux prétendent avoir augmenté leur participation en classe. Cela pourrait être dû à une meilleure perception de soi, à une plus grande assurance consolidée par la participation aux ateliers-théâtre. En effet, comme nous l'avons mentionné dans notre problématique en citant Vallon (1998), « l'enfant est amené progressivement [par le théâtre] à une découverte de soi qui est en elle-même regain de confiance [...] » (p. 37).

Pour résumer cette interprétation des résultats obtenus dans notre enquête, nous pouvons constater le goût prononcé chez la totalité des élèves pour l'activité théâtrale. Ce goût pour cette activité nouvelle et le plaisir éprouvé durant les ateliers-théâtre se traduisent par une motivation intrinsèque à la stimulation. En effet, les chiffres obtenus en utilisant l'instrument de mesure de la motivation à l'égard du théâtre le montrent clairement. En outre, toujours d'après les chiffres obtenus, nous constatons, qu'après quatre mois d'activité théâtrale, la plus grande partie des élèves ont augmenté leur index de motivation scolaire. Nous pouvons supposer, par conséquent, que le goût prononcé à l'égard de l'activité théâtrale et la motivation intrinsèque à la stimulation qui en découle ainsi que la mise en place d'un projet commun suscitant la motivation intrinsèque à la performance, ont une influence bénéfique sur la motivation scolaire en général.

9 CONCLUSION

Arrivée au terme de ce travail, nous pouvons, en conclusion, vérifier les hypothèses émises au début de notre enquête et répondre à notre question de recherche. Puis, nous en relèverons les limites et tenterons de définir les prolongements possibles.

9.1 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Nous avons, pour commencer, émis l'hypothèse que l'activité théâtrale considérée comme un facteur social facilitant les perceptions de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale, pourrait exercer une influence positive sur la motivation intrinsèque et autodéterminée. Nous avons pu le vérifier grâce à notre instrument de mesure de la motivation à l'égard du théâtre et, de plus, nous avons pu y apporter une précision quant aux types de motivation intrinsèque suscités par l'activité théâtrale, en l'occurrence, la motivation intrinsèque à la stimulation et à la performance. Nous avons également émis l'idée que l'activité théâtrale pourrait amoindrir la motivation non-autodéterminée et l'amotivation à l'égard du théâtre. Les chiffres obtenus tendent à vérifier également cette hypothèse.

Nous avons, ensuite, émis l'hypothèse que la motivation pour l'activité théâtrale (motivation situationnelle) pourrait avoir une influence sur la motivation à l'égard de l'école en général (motivation contextuelle). Cette hypothèse s'est vérifiée partiellement, étant donné que les élèves ayant augmenté leur motivation scolaire n'étaient pas forcément ceux qui éprouvaient la plus forte motivation pour le théâtre et inversement, ceux qui manifestaient une motivation élevée à l'égard de l'activité théâtrale n'ont pas tous augmenté leur motivation scolaire. Cependant, nous avons pu constater que de nombreux élèves, grâce à une autoévaluation présente dans un de nos questionnaires, perçoivent un changement positif dans leur attitude en classe en ce qui concerne l'intérêt, la motivation et la participation en classe.

Dans nos hypothèses, nous avons également émis l'idée que les variations de la motivation à l'égard de l'école seraient plus marquées dans les classes ayant exercé une activité théâtrale. En comparant cette variation de motivation dans des classes ayant exercé une activité théâtrale avec celle d'autres classes n'en n'ayant pas bénéficié, nous avons pu vérifier et confirmer la différence d'évolution de la motivation en constatant que l'augmentation de la motivation scolaire était largement plus sensible dans les classes ayant bénéficié d'un atelier-théâtre.

Nous avons supposé, ensuite, qu'étant donné le caractère des compétences développées par le théâtre (autonomie, connaissance de soi et des autres, capacité de communiquer, affirmation de soi,...), les élèves en auraient une perception plutôt positive grâce à leur ressenti. Cette hypothèse s'est vérifiée de manière significative par les chiffres obtenus dans la synthèse des réponses à notre questionnaire relatif à l'atelier-théâtre.

9.2 RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE

Après cette enquête qui s'est déroulée en visitant quatre classes dont deux bénéficiaient d'un atelier-théâtre, après avoir soumis divers questionnaires aux élèves, après avoir analysé les réponses à ces questionnaires et traduit en chiffres la synthèse des résultats obtenus, nous sommes donc en mesure de répondre à notre question de recherche qui était ainsi formulée :

Après l'introduction d'un atelier-théâtre dans le programme scolaire, dans quelle mesure la motivation situationnelle des élèves à l'égard de l'activité théâtrale peut influencer leur motivation contextuelle à l'égard de l'école ?

A la lumière de l'ensemble des résultats obtenus et même en tenant compte, nous en sommes consciente, des limites que comporte notre enquête, nous pensons que l'activité théâtrale pourrait avoir une influence positive sur la motivation scolaire en général. En

effet, le plaisir ressenti et le goût prononcé pour l'activité théâtrale, chez pratiquement la totalité des enfants, ont une influence positive sur le développement de la personnalité chez plus de la moitié d'entre eux. Pour ceux-ci, cela se traduit par une amélioration de leur perception de l'école et de leur attitude en classe. Nous pensons que les difficultés rencontrées et surmontées lors des ateliers-théâtre, affrontées de manière ludique et plaisante, peuvent accroître leur goût de l'effort et leur faire prendre conscience de la nécessité du travail et, par conséquent, de leur motivation, afin d'atteindre les buts fixés dans un projet commun. Cette prise de conscience s'inscrit dans une démarche pédagogique et éducative qui, forcément, va, selon nous, rejaillir sur l'ensemble des activités scolaires et favoriser une motivation autodéterminée.

9.3 LIMITES DE LA RECHERCHE ET PROLONGEMENTS

C'est à mesure que nous avançons dans notre enquête et notre recherche que nous nous sommes rendu compte des limites que comportait notre recherche et, par conséquent, le caractère relatif de l'interprétation des résultats obtenus.

En effet, afin d'assurer la fiabilité de notre interprétation, il faudrait pouvoir prolonger notre enquête en sondant un éventail plus large de classes. En outre, il est évident que les réponses fournies à nos questionnaires par les élèves ont un caractère aléatoire dû au fait d'éventuelles mauvaises compréhensions des énoncés ou peut-être une certaine désinvolture de la part d'élèves moins soucieux. En prolongement, notre enquête aurait été plus complète et plus précise si nous avions eu la possibilité de suivre et d'observer quelques élèves en particulier tout au long de leur évolution dans les ateliers-théâtre ainsi que dans les autres branches scolaires et si nous avions pu avoir des entretiens périodiques avec eux, d'une part, et leurs enseignants, d'autre part.

De plus, nous avons construit nous-même les items de l'instrument de mesure de la motivation à l'égard du théâtre. Nous nous sommes référée, pour cela, à notre cadre conceptuel en nous inspirant des différents instruments mesurant la motivation à l'égard de l'éducation, des loisirs ou du sport (Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G., 1989). Ces instruments ont été testés et validés par leurs auteurs afin d'assurer la fiabilité des résultats. Nous n'avons pas pu vérifier la cohérence des groupes d'énoncés de nos questionnaires étant limitée par le temps, le petit éventail d'élèves sondés et notre compétence insuffisante en la matière.

Nous sommes consciente, en outre, qu'il existe de nombreux autres facteurs pouvant influencer les variations de la motivation scolaire des élèves. Ceux-ci auraient dû faire l'objet également d'une enquête supplémentaire. Nous aurions pu ainsi procéder à des comparaisons afin d'établir une hiérarchisation de ces différents facteurs de motivation par rapport à l'activité théâtrale.

Il nous semble, par conséquent, que la durée de quatre mois est insuffisante pour mesurer de façon plus précise les effets de l'activité théâtrale sur la motivation scolaire. Il faudrait, tester, en plus, les variations de cette motivation scolaire après cessation de l'activité théâtrale. Nous aurions eu besoin pour cela de beaucoup plus de temps pour soumettre notre questionnaire périodiquement et sur une durée plus longue.

De plus, une observation sur le terrain des enfants, des entretiens périodiques avec leur enseignant de théâtre permettraient de contrôler et de vérifier l'exactitude des réponses que les élèves nous ont fournies.

Nous pensons cependant que notre travail de recherche est un premier pas et qu'il laisse transparaître une certaine tendance à prouver que l'activité théâtrale a une influence positive sur la motivation scolaire des élèves. Cela nous permet de dire que

l'introduction de l'activité théâtrale dans la grille horaire serait source d'amélioration sur l'image et l'attrait qu'exerce l'école sur l'enfant.

Nous aimerions, pour terminer et pour définir le sens d'une introduction de l'activité théâtrale dans le programme scolaire, citer Zucchet (2000) qui en parle ainsi :

« Les activités culturelles et artistiques offrent l'opportunité d'une mise en relation des éléments des différents champs de compétences rencontrés à l'école et apportent du sens aux savoirs parce qu'elles peuvent relier et justifier des apprentissages disciplinaires divers. Ainsi, il nous paraît indispensable d'inscrire les activités dramatiques dans des projets. En effet, permettre aux enfants de concevoir un projet théâtral de classe c'est les associer directement à toutes les phases du travail conduit, c'est les impliquer dans une démarche dont ils sont les acteurs [...] ». Il s'agit de « permettre à chacun de devenir réellement acteur de son développement. C'est donc une pédagogie de projet, projet coopératif en raison même de l'activité support, qui nous paraît le mieux à même de rendre efficaces les activités théâtrales à l'école ».
(p. 44)

10 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Beauchamp, H. (1984). *Les enfants et le Jeu Dramatique*. De Boeck

Beauchamp, H. (1992). *Le théâtre dans l'école : des enseignants en situation*. Valleyfield, Qc : Les presses collégiales du Québec.

Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre*. Montréal. Qc : Les éditions Logiques.

Buysse, A. (2007). *Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé*. (Cahier de la Section des sciences de l'éducation N°114). Genève : Université de Genève.

Caillat, G., Citterio, R., Gaspard-Huit, D., Marion, C. (1994). *Du théâtre à l'école*. Paris : Hachette Livre

Page, C. (1997). *Eduquer par le jeu dramatique*. Paris : ESF éditeur.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Renoult, N. et B., Gautier, P. (1992). *L'enfant et le théâtre. Techniques d'expressions au service de l'école*. Paris : Armand Colin.

Ryngaert, J.P. (1997). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris : De Boeck

Vallerand, R.J., Blanchard, C. (1998). Motivation et éducation permanente : Contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Education permanente*, 136, 15-36

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

Vallon, C. (1998). *Le théâtre pour enfants. Guide pratique pour une initiation artistique*. Lausanne : Editions Favre SA

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier

Zucchet, F. (2000). *Oser le théâtre*. CRDP de l'académie de Grenoble

11 LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Représentation schématique du continuum d'autodétermination proposé par Deci et Ryan	10
Figure 2 : Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand & Blanchard, 1998, p. 18)	11
Figure 3 : Modèle de motivation en contexte scolaire (Viau, 1994, p.32)	13
Figure 4 : Tableau récapitulatif représentant l'évolution de chaque type de motivation scolaire influencée par l'activité théâtrale	21
Figure 5 : Tableau récapitulatif indiquant en pourcentage d'élèves l'influence qu'exerce l'activité théâtrale sur leur motivation scolaire.....	22
Figure 6 : Tableau récapitulatif indiquant la moyenne de classe pour chaque type de motivation à l'égard du théâtre et le nombre d'élèves ayant un taux élevé pour chacun des types de motivation.....	23
Figure 7 : Tableau récapitulatif indiquant l'influence de la motivation à l'égard du théâtre sur la motivation scolaire	24
Figure 8 : Tableaux récapitulatifs comparant l'évolution de l'index de motivation des élèves peu, moyennement ou très motivés par l'activité théâtrale.....	25
Figure 9 : Tableau récapitulatif indiquant les moyennes obtenues, à l'égard du théâtre, pour chaque type de motivation pour les quinze élèves manifestant une forte augmentation de l'index de motivation scolaire.....	26
Figure 10 : Tableaux récapitulatifs représentant la perception de l'atelier-théâtre par les élèves	27
Figure 11 : Tableau récapitulatif représentant les sentiments éprouvés à l'égard des ateliers-théâtre	27
Figure 12 : Tableau récapitulatif relatif à l'évolution du sentiment face à l'école en général causée par l'activité théâtrale).....	28
Figure 13 : Tableau récapitulatif indiquant l'évolution du plaisir à aller à l'école selon la modification de chaque type de motivation scolaire	28
Figure 14 : Tableau récapitulatif relatif aux changements perçus par les élèves eux-mêmes dans leur personnalité en classe, en dehors des ateliers-théâtre	28
Figure 15 : Tableau récapitulatif relatif aux changements perçus par les élèves eux-mêmes dans leur personnalité en classe, en dehors des ateliers-théâtre	29

12 LISTE DES ANNEXES

Annexe I : Instrument de mesure de la motivation à l'égard de l'école	38
Annexe II : Instrument de mesure de la motivation à l'égard du théâtre	40
Annexe III : Regroupements des items	42
Annexe IV : Questionnaire : L'atelier-théâtre dans ma vie d'élève.....	43

Annexe I : Instrument de mesure de la motivation à l'égard de l'école

Pourquoi vas-tu à l'école ?

Pas du tout pour cette raison	Un peu pour cette raison	A moitié pour cette raison	Presque uniquement pour cette raison	Uniquement pour cette raison
1	2	3	4	5

1. Parce que j'ai du plaisir à faire de nouvelles choses à l'école 1 2 3 4 5
2. Parce que l'école me donne tout ce dont j'aurai besoin plus tard 1 2 3 4 5
3. Je ne sais pas ; je ne comprends pas pourquoi je dois aller à l'école 1 2 3 4 5
4. Parce que j'ai du plaisir lorsque je sens que je fais du progrès 1 2 3 4 5
5. Parce que je sais que je peux obtenir une récompense en travaillant bien à l'école (ex. un cadeau de la part de mes parents, une bonne note,...) 1 2 3 4 5
6. Parce qu'aller à l'école, j'aime vraiment ça 1 2 3 4 5
7. Parce que cela va me permettre de faire le métier que j'aime 1 2 3 4 5
8. parce que j'aime découvrir de nouvelles choses que je ne connaissais pas avant 1 2 3 4 5
9. Parce que je ne peux pas choisir, je suis obligé d'aller à l'école 1 2 3 4 5
10. Parce que j'ai du plaisir lorsque je réussis à faire des choses difficiles 1 2 3 4 5
11. Parce que l'école va m'aider à mieux choisir le métier que je ferai plus tard 1 2 3 4 5
12. Je ne sais pas pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal 1 2 3 4 5

13. Parce que pour moi l'école c'est génial.....	1	2	3	4	5
14. Parce que si je ne vais pas à l'école, je peux avoir des ennuis (ex. avec mes parents, le maître)	1	2	3	4	5
15. Parce que j'aime en savoir toujours plus sur les branches qui m'intéressent	1	2	3	4	5
16. Parce que l'école va me permettre d'être meilleur dans le métier que je ferai plus tard.....	1	2	3	4	5
17. Parce que j'aime faire des choses difficiles	1	2	3	4	5
18. Uniquement parce que j'aime rencontrer mes copains	1	2	3	4	5
19. Parce que j'aime participer à des discussions intéressantes avec le maître et mes camarades.....	1	2	3	4	5
20. Parce que je sais que c'est pour mon bien que je vais à l'école.....	1	2	3	4	5
21. Avant j'allais avec plaisir à l'école maintenant je me demande pourquoi je dois y aller.....	1	2	3	4	5
22. Parce que l'école me permet d'apprendre et de comprendre une quantité de choses qui m'intéressent.....	1	2	3	4	5
23. Parce que réussir à l'école me permet de me sentir plus important.....	1	2	3	4	5
24. Parce que j'ai du plaisir à me sentir devenir plus fort	1	2	3	4	5
25. Parce qu'aller à l'école est la meilleure manière de réaliser mes rêves	1	2	3	4	5
26. Parce que c'est trop génial de travailler	1	2	3	4	5
27. Parce que le maître est sympa et je veux lui faire plaisir	1	2	3	4	5
28. Je ne sais pas pourquoi je vais à l'école, il me semble que je perds mon temps.....	1	2	3	4	5

Annexe II : Instrument de mesure de la motivation à l'égard du théâtre

L'atelier-théâtre à l'école

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	A moitié d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	
1	2	3	4	5	
1. Je ne sais pas pourquoi je fais du théâtre à l'école..	1	2	3	4	5
2. Je participe à l'atelier-théâtre parce que je suis obligé(e)	1	2	3	4	5
3. Je trouve que faire du théâtre est utile et important pour moi.....	1	2	3	4	5
4. L'atelier-théâtre me permet de découvrir des choses que je ne connaissais pas avant	1	2	3	4	5
5. Grâce à l'atelier-théâtre je peux faire du progrès	1	2	3	4	5
6. C'est trop génial de faire du théâtre.....	1	2	3	4	5
7. Je ne suis pas intéressé(e) à faire du théâtre à l'école.....	1	2	3	4	5
8. J'aime aller à l'atelier-théâtre parce qu'il prend la place d'une autre heure d'école	1	2	3	4	5
9. Je trouve que cette activité me permet de mieux réussir à l'école.....	1	2	3	4	5
10. J'aime apprendre à jouer un rôle	1	2	3	4	5
11. Je trouve que faire du théâtre à l'école ne sert à rien	1	2	3	4	5
12. Je trouve que grâce à l'atelier-théâtre je réussis à faire seul(e) des choses difficiles.....	1	2	3	4	5
13. J'aime l'atelier-théâtre pour être applaudi(e) et félicité(e)	1	2	3	4	5
14. J'aime jouer à être quelqu'un d'autre.....	1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 15. Je trouve que les ateliers-théâtre m'aident et me font du bien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. L'atelier-théâtre me donne envie de chercher à connaître de nouvelles choses | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. L'atelier-théâtre me permet de faire et d'inventer des choses que je trouve moi-même | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. L'atelier-théâtre me donne l'envie de faire du théâtre même ailleurs qu'à l'école..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Annexe III : Regroupements des items

Regroupement d'items de l'instrument de mesure de la motivation à l'égard du théâtre

<u>Type de motivation</u>	<u>Questions</u>
Motivation intrinsèque	
A la connaissance	4, 10, 16
A l'accomplissement	5, 12, 17
A la stimulation	6, 14, 18
Motivation extrinsèque	
Autodéterminée (identifiée)	3, 9, 15
Non autodéterminée (introjectée, externe)	2, 8, 13
Amotivation	1, 7, 11

Regroupement d'items de l'instrument de mesure de la motivation à l'égard du théâtre

<u>Type de motivation</u>	<u>Questions</u>
Motivation intrinsèque	
A la connaissance	4, 10, 16
A l'accomplissement	5, 12, 17
A la stimulation	6, 14, 18
Motivation extrinsèque	
Autodéterminée (identifiée)	3, 9, 15
Non autodéterminée (introjectée, externe)	2, 8, 13
Amotivation	1, 7, 11

Annexe IV : Questionnaire : L'atelier-théâtre dans ma vie d'écopier

1. Comment trouves-tu les moments d'atelier-théâtre ?

	Pas du tout	Très peu	Un peu	Beaucoup	Tout à fait
a) Amusants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Intéressants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Motivants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Intimidants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Utiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Ennuyeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) importants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) nécessaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) difficiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Comment te sens-tu pendant les moments d'atelier-théâtre ?

	Pas du tout	Moyennement	Beaucoup
Sûr(e) de moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fort(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intéressé(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intimidé(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concentré(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Content(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Depuis que je fais du théâtre à l'école,... (coche une seule case !)

- ☐ ... j'ai beaucoup plus de plaisir à aller à l'école qu'auparavant.
- ☐ ... j'ai plus de plaisir à aller à l'école qu'auparavant.
- ☐ ... j'ai autant de plaisir à aller à l'école qu'auparavant.
- ☐ ... je ne vois aucun changement.
- ☐ ... j'ai moins de plaisir à aller à l'école qu'auparavant.
- ☐ ... j'ai beaucoup moins de plaisir à aller à l'école qu'auparavant.

4. En classe, en dehors des moments d'atelier-théâtre, depuis qu'ils existent, je suis...

	Beaucoup moins	Moins	Sans changement	Plus	Beaucoup plus
Sûr(e) de moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fort(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivé(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intéressé(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concentré(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailleur(se)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Depuis qu'il y a les moments d'atelier-théâtre à l'école...

	-	=	+
a) les autres branches me semblent intéressantes			
b) j'aime aller à l'école			
c) j'ai envie d'apprendre de nouvelles choses			
d) je trouve l'école utile			
e) je trouve l'école importante			
f) je me sens obligé d'aller à l'école			

13 ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice, le 4 septembre 2009

Camie Vouilloz