

**Construction identitaire et éducation théâtrale dans un  
contexte rural franco-ontarien**  
**Identity Construction and Theatre Arts Education in a Rural  
Franco-Ontarian Context**  
**Construcción identitaria y educación teatral en un contexto  
rural franco-ontariano**

Mariette Théberge

Volume 34, Number 1, Spring 2006

La contribution de l'école au processus de construction identitaire  
des élèves dans une société pluraliste

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079038ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079038ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Théberge, M. (2006). Construction identitaire et éducation théâtrale dans un  
contexte rural franco-ontarien. *Éducation et francophonie*, 34(1), 133-147.  
<https://doi.org/10.7202/1079038ar>

Article abstract

This study aims to identify the elements of theatre arts education that promotes identity building in the context of a rural French language secondary school in Ontario. More specifically, it is about what motivates adolescents to take arts courses and about how theatre training affects their personal development. It is based both on Mucchielli's definition of identity (1986) and on the theory of self-determination. (Deci and Ryan, 1985; 2002). The analysis of interviews with students shows how this training meets their needs for autonomy, competence and a sense of belonging. These testimonials also reveal the importance of the role of teachers and the community in the construction of an adolescent's identity.

---

# Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien<sup>1</sup>

**Mariette THÉBERGE**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

---

## RÉSUMÉ

Cette étude vise à repérer les éléments d'éducation théâtrale qui favorisent la construction identitaire dans le contexte d'une école secondaire de langue française de l'Ontario située en milieu rural. Elle porte plus particulièrement sur ce qui motive des adolescentes et des adolescents à suivre des cours d'arts et sur l'apport de la formation théâtrale à leur développement personnel. Elle repose à la fois sur la définition d'identité de Mucchielli (1986) et sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; 2002). L'analyse du contenu d'entrevues réalisées auprès d'élèves fait ressortir la façon dont cette formation répond à leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Ces témoignages permettent également de constater l'importance du rôle des enseignantes et des enseignants et de la communauté dans la construction identitaire à l'adolescence.

---

1. Ce projet de recherche a été réalisé grâce à l'appui financier de la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

**ABSTRACT**

**Identity Construction and Theatre Arts Education in a Rural Franco-Ontarian Context**

Mariette THÉBERGE  
University of Ottawa, Ontario, Canada

This study aims to identify the elements of theatre arts education that promotes identity building in the context of a rural French language secondary school in Ontario. More specifically, it is about what motivates adolescents to take arts courses and about how theatre training affects their personal development. It is based both on Mucchielli's definition of identity (1986) and on the theory of self-determination. (Deci and Ryan, 1985; 2002). The analysis of interviews with students shows how this training meets their needs for autonomy, competence and a sense of belonging. These testimonials also reveal the importance of the role of teachers and the community in the construction of an adolescent's identity.

**RESUMEN**

**Construcción identitaria y educación teatral en un contexto rural franco-ontariano**

Mariette THÉBERGE  
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Este estudio trata de identificar los elementos de la educación teatral que favorecen la construcción identitaria en el contexto de una escuela secundaria de lengua francesa en Ontario situada en un medio rural. Trata específicamente de lo que motiva a los adolescentes a asistir a los cursos de arte y sobre la contribución de la formación teatral al desarrollo personal. Se funda en la definición de identidad de Mucchielli (1986) y en la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; 2002). El análisis del contenido de las entrevistas realizadas entre los alumnos resalta la manera en que dicha formación satisface su necesidad de autonomía, desarrollo de aptitudes y de pertenencia. Los testimonios permiten asimismo constatar la importancia del rol de los maestros y de la comunidad en la construcción identitaria durante la adolescencia.

## Introduction

La contribution de l'éducation artistique au rôle socioculturel de l'école est de plus en plus reconnue (Gallagher et Booth, 2003; Kerlan, 2004; Lismonde, 2002; Lowe, 2002, 2003; Simard, 2004). Comme le souligne Iwai (2002) dans une synthèse sur la mise en œuvre de programmes d'éducation artistique dans divers pays, l'enseignement et l'apprentissage de disciplines artistiques contribuent à favoriser une meilleure confiance en soi et incitent à avoir des relations plus harmonieuses avec des pairs. Que ce soit par des activités d'art dramatique/théâtre, d'arts visuels, de danse ou de musique, l'éducation artistique permet, d'une part, l'affirmation de soi et, d'autre part, la confrontation à des idées nouvelles. Elle encourage également l'autonomie, la tolérance et le sentiment d'appartenance à une culture (Théberge, 2005). Les recherches actuelles qui examinent en profondeur l'apport de l'éducation artistique décèlent même, chez les élèves en difficulté, les effets positifs qu'ont les stratégies utilisées en arts sur l'assiduité et la réussite dans diverses matières dont le français et les mathématiques (Upitis *et al.*, 2001).

Dans le contexte des écoles secondaires de l'Ontario, s'intéresser à l'éducation artistique revêt d'autant plus d'importance qu'on note actuellement une baisse dans le nombre de cours d'arts offerts depuis l'abolition d'une année de scolarité au secondaire (*People for education*, 2004).

Dans le contexte des écoles secondaires de l'Ontario, s'intéresser à l'éducation artistique revêt d'autant plus d'importance qu'on note actuellement une baisse dans le nombre de cours d'arts offerts depuis l'abolition d'une année de scolarité au secondaire (*People for education*, 2004). Pour les francophones de cette province, cette baisse risque d'avoir des répercussions sur la diffusion culturelle, puisque c'est à la suite de la formation artistique reçue au secondaire que la majorité des professionnels du milieu artistique franco-ontarien ont pris la décision de poursuivre une carrière dans le domaine (Haentjens et Chagnon-Lampron, 2004; Théâtre Action, 2003). Compte tenu de la situation, la présente recherche vise à repérer les éléments d'éducation artistique – plus précisément d'éducation théâtrale – qui favorisent la construction identitaire chez des élèves du secondaire âgés entre quatorze et dix-sept ans qui habitent en contexte rural franco-ontarien. Elle porte plus particulièrement sur les motivations qui incitent ces jeunes à suivre des cours d'arts et sur l'apport de la formation théâtrale à leur développement personnel.

L'article comprend trois parties. La première précise les assises théoriques tirées de la définition d'identité de Mucchielli (1986) ainsi que de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; 2002). La deuxième décrit la méthodologie et la troisième permet de discuter de résultats d'une analyse dans laquelle le point de vue des élèves interviewés est pris en compte.

## Cadre théorique

Selon Mucchielli (1986, p. 14), l'identité de la personne est constituée de « noyaux identitaires », c'est-à-dire de « systèmes de perception, d'évaluation, de résonance affective et d'expression comportementale ». Ces noyaux identitaires peuvent être qualifiés de « culturel, groupal et individuel » et laissent des « traces psychiques » conçues « comme un ensemble de principes psychologiques, de modèles de référé-

rence et de représentations imaginaires » (*Ibid.*, p. 29-31). Cette conception identitaire relève donc « de la possibilité d'identification que la personne a dans la société où elle vit, dans le contexte de groupes qu'elle côtoie et sur le plan de l'expérience individuelle. » (Théberge, 1998).

Cette définition tient également compte du fait qu'il ne s'agit plus de nos jours d'avoir une conception isomorphe de l'identité, mais de comprendre la complexité de la mouvance actuelle et d'accepter qu'il est même possible d'en arriver à une définition plurielle de sa propre identité (Théberge, 2006). La diversité culturelle qui s'observe de plus en plus dans nos milieux scolaires et dans la société exige une remise en question parfois fondamentale de la manière de voir et de penser les interrelations. Elle nécessite également une compréhension des changements de valeurs survenus au cours du dernier siècle ainsi que des répercussions que ceux-ci ont eues sur le quotidien tant sur le plan personnel que professionnel (Hall, 1992; Harvey, 1989; Laclau, 1990). C'est pourquoi il importe que la personne s'assure de trouver le fil conducteur des différentes expériences qu'elle vit et crée ainsi un sens de cohérence et d'unité dans son évolution (Bruner, 1991).

Mucchielli (1986) soutient que l'identité ne peut exister que s'il y a sentiment d'identité au sens que lui donne Erikson (1978) et qu'elle repose sur un ensemble de sentiments : sentiment de son être matériel, d'unité et de cohérence, de continuité temporelle, d'appartenance, de différence, de valeur, d'autonomie, de confiance, d'existence. Liés les uns aux autres, les différents sentiments forment un système et peuvent engendrer un « sentiment optimal de l'identité » (Mucchielli, 1986, p. 63) caractérisé par un bien-être psychosocial qui accentue le sentiment de confiance et d'existence.

Quant à la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; 2002; Ryan et Deci, 2000), elle place la motivation sur une échelle continue en considérant les éléments d'amotivation, de motivation extrinsèque et de motivation intrinsèque de la personne. Elle reconnaît aussi chez l'être humain la prédominance de trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance. Adaptée au contexte linguistique minoritaire, cette conception implique la nécessité de permettre « à la personne de se construire une identité qui lui est propre, et en même temps favorise le développement d'un sentiment de représentation et d'appartenance à sa communauté » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 51).

L'amalgame de ces assises théoriques est conçu de manière complémentaire dans la présente étude. Chez Mucchielli (1986), le sentiment d'appartenance découle d'un processus d'intégration des valeurs sociales tandis que le sentiment d'autonomie correspond à la nécessité d'affirmer son identité par rapport au groupe et est mis en relation avec les sentiments de différence et de valeur. Ces deux conceptions font donc état de la possibilité de superposition consciente du regard de l'autre sur soi, ce qui permet de réfléchir au sens que la personne accorde aux expériences vécues ainsi qu'aux liens sous-jacents aux changements survenus dans l'évolution identitaire.

Mucchielli (1986) soutient que l'identité ne peut exister que s'il y a sentiment d'identité au sens que lui donne Erikson (1978) et qu'elle repose sur un ensemble de sentiments : sentiment de son être matériel, d'unité et de cohérence, de continuité temporelle, d'appartenance, de différence, de valeur, d'autonomie, de confiance, d'existence.

## Méthodologie

Partant du principe que l'on « peut comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations » que donnent des participantes et des participants à une recherche (Potter, 1996 dans Savoie-Zajc, 2000, p. 174), la présente étude s'inscrit dans un courant qualitatif et interprétatif. Ce choix méthodologique conditionne la façon d'aborder la question de la construction identitaire ainsi que celle des motivations à suivre des cours en éducation théâtrale. Il permet également de tenir compte de la façon dont des élèves âgés de quatorze à dix-sept ans vivent de telles expériences d'apprentissage dans le cadre de leur formation au secondaire. Dans cette partie, nous décrivons brièvement le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche, puis nous donnons quelques précisions portant sur le nombre de participantes et de participants et la collecte de données.

### Le contexte de la recherche

L'école où a eu lieu la collecte de données est située dans un village qui compte environ sept mille habitants. Ce contexte a été choisi parce qu'il peut alimenter la discussion sur la réalité de jeunes francophones qui habitent en milieu rural. Lorsque nous avons effectué les entrevues, l'école ne comptait que 328 élèves de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, âgés de quatorze à dix-sept ans. À cause de ce nombre restreint d'élèves, l'art dramatique/théâtre est le seul cours d'éducation artistique du programme régulier que donne l'établissement. Par contre, les élèves qui le désirent peuvent suivre, après la classe, les cours d'une école d'arts mise sur pied par un des professeurs d'éducation artistique afin de répondre à la demande de formation dans diverses disciplines : danse, musique, arts visuels et théâtre/humour. Ils ont également la possibilité de suivre, dans la région, des cours particuliers portant sur différentes disciplines artistiques. Certains d'entre eux interprètent aussi des rôles dans la mégaproduction théâtrale intitulée *L'écho d'un peuple* qui regroupe plus d'une centaine de participantes et de participants des alentours et est présentée au public pendant l'été.

### Les participantes et les participants

Lorsque nous avons procédé à la collecte des données, soixante-six élèves étaient inscrits à des cours d'art dramatique/théâtre. Trente-trois d'entre eux ont accepté de participer à des entrevues semi-dirigées. Le tableau ci-dessous présente pour chaque niveau scolaire du secondaire, le nombre et le sexe des élèves inscrits aux cours d'art dramatique/théâtre et des participantes et participants interviewés.

Tableau 1 : **Nombre d'élèves inscrits et sexe des participantes et participants**

Niveau des élèves	Nombre d'élèves inscrits	Nombre de participant(e)s
9 <sup>e</sup> année (14-15 ans)	31 élèves (13F, 18G)	11 élèves (4F, 7G)
10 <sup>e</sup> année (15-16 ans)	22 élèves (14F, 8G)	11 élèves (6F, 5G)
11 <sup>e</sup> année et 12 <sup>e</sup> année (16-17 ans)	11 élèves (9F, 2G) 2 élèves (1F, 1G)	9 élèves (9F) 2 élèves (1F, 1G)
	Nombre total d'élèves inscrits : 66 élèves (37F, 29G)	Nombre total de participant(e)s : 33 élèves (20F, 13G)

Comme l'indique ce tableau, onze des élèves du groupe de 9<sup>e</sup> année ont accepté de participer et nous avons eu un nombre similaire d'élèves dans le groupe de 10<sup>e</sup> année et celui de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années. C'est donc dire que nous avons recruté comme participantes et participants la moitié des élèves inscrits aux trois cours d'art dramatique/théâtre. Tous ces participants et participantes ont dit avoir fait de l'improvisation en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années et avoir reçu une formation de base en arts visuels et en musique à l'école élémentaire.

### La collecte et l'analyse des données

Nous avons procédé à des entrevues individuelles semi-dirigées pendant les heures de cours d'art dramatique/théâtre. Elles ont eu lieu en quatre jours répartis sur deux semaines consécutives et ont duré entre dix et vingt-cinq minutes. Les participantes et les participants étaient invités 1) à parler de ce qui leur plaisait ou leur plaisait moins dans les cours d'art dramatique/théâtre; 2) à décrire ce que leur apportait la formation artistique; 3) à dire pourquoi ils conseilleraient à un ami de suivre ou non ces cours. Ils pouvaient également s'exprimer sur les cours d'arts qu'ils préféreraient suivre et relater une ou plusieurs expériences d'apprentissage artistique qu'ils avaient vécues. En tout temps, les élèves savaient qu'ils pouvaient refuser de répondre aux questions et se sont montrés à l'aise d'être enregistrés.

Une fois la collecte des données complétée, le contenu des entrevues a été retranscrit littéralement. Le corpus a ensuite fait l'objet d'une analyse en relation avec les concepts clés du cadre théorique tout en donnant la possibilité de laisser émerger des catégories à partir du contenu des entrevues.

Afin de respecter la confidentialité de ce qui avait été dit, nous avons attribué un code à chaque participante et participant. Ce code comprend une lettre qui représente l'école, deux chiffres qui font référence au niveau scolaire, deux autres chiffres qui indiquent l'ordre de classement des entrevues et, enfin, la lettre minuscule *d* pour signifier que les participantes et les participants sont inscrits en art dramatique/théâtre. Ainsi, le code *E0910d* correspond à la dixième entrevue (10) : celle d'un élève d'art dramatique/théâtre de neuvième année (09) dans une école donnée (E).

## Présentation et discussion des résultats

L'analyse du contenu des entrevues comprend deux sections. La première met en évidence les motivations à suivre des cours d'art dramatique/théâtre. La deuxième fait état de l'apport que représente la formation théâtrale au développement personnel des participantes et des participants.

### Les motivations à suivre des cours d'art dramatique/théâtre

La possibilité de s'exprimer, d'utiliser son imagination, de travailler en équipe sont des motivations qui incitent les élèves interviewés à suivre des cours optionnels. L'art dramatique/théâtre offre également des occasions de découvrir des facettes de sa propre personnalité et de celle des autres.

« ... Ça permet de t'exprimer pis de faire découvrir aux personnes un autre côté de toi. C'est pour ça que j'aime ça ». E0901d

Cette possibilité d'expression n'est pas toujours aussi évidente au secondaire, selon ce que rapportent les participantes et les participants. Lorsqu'ils les comparent à d'autres cours, les élèves déclarent clairement s'intéresser aux cours d'art dramatique/théâtre entre autres parce qu'ils peuvent y bouger et prendre conscience de leurs mouvements.

« Art dramatique est différent. Moins de travail avec les papiers. Faire le travail avec le corps ». E0905d

« C'est différent parce que dans les autres cours... t'es assis, pis t'apprends, pis c'est des choses que tu ne te rappelleras pas dans deux ans. Quand tu fais de l'art dramatique, ce sont des choses qui te restent pas mal pour plus longtemps parce que s'il faut que tu joues d'une certaine manière, tu l'as appris il y a deux ans comment interagir avec d'autres personnes. Ça aide beaucoup avec le social aussi ». E1108d

Les contenus d'apprentissage répondent également à leur besoin d'autonomie.

« ... en art dramatique, faut que ce soit toi-même qui décides ce que tu veux faire, quel personnage tu veux jouer, quelle sorte de texte tu veux écrire... T'as des évaluations, ça t'as pas le choix, mais encore là tu peux changer. Si moi j'étais professeur de théâtre, je leur laisserais choisir leurs personnages... » E1005d

Pouvoir dire ce que l'on pense, donner ses idées, créer à partir de soi, participer à la prise de décision de ce qui est présenté, discuter et apprendre des autres constituent des éléments qui incitent à poursuivre une formation artistique et à suivre des cours optionnels en art dramatique/théâtre.

« ... j'aime les cours d'art dramatique parce que je ne passe pas ma journée assis à un pupitre, je ne suis pas très bonne à ça. Je suis une personne sociale, pis j'aime parler pis j'ai pas le droit de le faire. Pis quand j'arrive dans

Pouvoir dire ce que l'on pense, donner ses idées, créer à partir de soi, participer à la prise de décision de ce qui est présenté, discuter et apprendre des autres constituent des éléments qui incitent à poursuivre une formation artistique et à suivre des cours optionnels en art dramatique/théâtre.



*un cours d'art dramatique, ben je peux parler, pis je peux être normale, pis je peux niaiser si je veux parce que c'est moi. C'est un cours pour apprendre à être soi-même ». E1106d*

Les élèves connaissent leurs préférences dans leurs manières d'apprendre et en font part ouvertement dans les entrevues. On note dans leurs propos que l'écriture ou la lecture de textes peuvent être une raison qui ne les motive pas à s'inscrire à des cours d'art dramatique/théâtre. Dans le contexte de la présente étude, les trois exemples suivants permettent d'observer la difficulté qu'ont les élèves à accepter des tâches exigeant de lire ou d'écrire :

*« Écrire le journal de bord... je ne sais pas pourquoi, mais j'aime pas ça ». E0903d*

*« ... je trouve ça long, apprendre des textes, c'est long... » E1005d*

*« Les évaluations écrites, c'est long pis c'est tout le temps la même sorte de travail... Toujours lire une pièce de théâtre, analyser les personnages, je suis sûre que tout le monde aime moins ça ». E1102d*

Dans un autre ordre d'idées, une situation qui ne motive pas les élèves de 10<sup>e</sup> année à choisir un cours optionnel en art dramatique/théâtre est celle du regroupement des élèves de ce niveau. D'une part, la classe de 10<sup>e</sup> année se compose d'élèves qui ont choisi le cours par intérêt personnel et qui ont déjà suivi une formation en 9<sup>e</sup> année. D'autre part, le groupe est également composé d'élèves qui s'y inscrivent pour obtenir le crédit obligatoire et qui n'ont pas reçu de formation dans cette discipline en 9<sup>e</sup> année. Cette situation génère des difficultés lorsqu'il est question de travail d'équipe. Les témoignages recueillis soulignent le caractère problématique de la composition du groupe de ce niveau scolaire.

*« La plupart du monde prennent le cours pour avoir le crédit parce qu'on a un crédit en art obligatoire. Eux autres, ils prennent juste le cours pour le faire. Moi, ça me tente de le faire, je veux apprendre ». E1004d*

*«... je "plane" aller travailler dans la construction, des choses comme ça plus physiques, pas comme être un acteur ou quelque chose comme ça... J'aurais pas pourquoi t'aurais besoin d'art dramatique si tu ne "planes" pas aller dans le futur dans quelque chose comme ça, comme être un acteur ». E1002d*

Les élèves sont conscients des différences de motivation qui animent leurs camarades de classe. De plus, ceux qui choisissent de suivre des cours optionnels depuis plusieurs années affirment que l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle important dans leur choix de poursuivre ou non une formation optionnelle en art dramatique/théâtre. Selon les participantes et les participants, ce rôle suppose la capacité de faire preuve d'humour et de faire vivre aux élèves des expériences qui rehaussent leur fierté.

« Il fait rire le monde souvent et il gère bien la classe quand le monde est là ». E095d

« ... Pis y'est super gentil, super correct avec le monde. Y'est strict, mais pour les bonnes raisons ». E1003d

« Je ne verrais pas un autre prof de théâtre que lui. C'est lui que j'ai eu pendant tout le temps du secondaire que j'ai été ici. Quand je le rencontre dans un corridor, c'est pas le même prof qu'un autre... Je trouve qu'on est plus proches, parce que c'est lui qui nous a "coachés" tout le temps. Il connaît bien ses élèves, pis je le trouve encourageant avec le monde ». E1102d

La qualité du contact avec l'enseignant aide à mettre en valeur les apprentissages que les élèves font en art dramatique/théâtre. Cette relation contribue à accentuer leur sentiment d'appartenance au groupe tout en répondant au besoin de compétence de ceux qui désirent apprendre dans cette discipline artistique.

### L'apport de la formation théâtrale

Lorsqu'ils parlent de l'apport de la formation théâtrale à leur développement personnel, les participants et les participantes constatent d'emblée qu'une meilleure connaissance de soi et des autres fait partie des apprentissages réalisés. Comme l'expriment les deux élèves suivants, cette formation leur a donné l'occasion de se libérer de leur timidité et d'aller vers les autres :

« Dans un cours d'art dramatique, on apprend à se "dégèner" pour sûr. J'ai vu des personnes rentrer dans un cours, pis ils n'étaient pas capables de parler devant la classe. Pis ils ont été capables à la fin de faire un spectacle... on apprend à faire confiance aux autres avec des exercices, en te "dégénant", tu commences à faire confiance aux autres... Pour faire un spectacle, il faut que tu fasses confiance à tes coéquipiers... T'apprends à faire confiance, pis c'est vraiment une expérience enrichissante ». E1106d

« C'est vraiment un cours pour sortir de ta bulle, t'aider à sortir pis à parler plus ». E0909d

Le fait d'improviser et d'interpréter différents personnages contribue à cette découverte de soi.

« Découvrir un autre côté de toi-même, d'après moi... Quand tu es sur scène, il faut que tu sortes une autre personnalité. Tu prends ton rôle pis t'oublies qui tu es vraiment ». E0907d

Cette connaissance accrue de soi par le jeu théâtral s'amalgame aussi explicitement dans les témoignages recueillis à la possibilité d'approfondir les relations humaines dans les équipes de travail, dans la classe et dans le monde en général.

La qualité du contact avec l'enseignant aide à mettre en valeur les apprentissages que les élèves font en art dramatique/théâtre. Cette relation contribue à accentuer leur sentiment d'appartenance au groupe tout en répondant au besoin de compétence de ceux qui désirent apprendre dans cette discipline artistique.

*« ... c'est un cours où on apprend à travailler avec les autres. En éducation physique aussi, on apprend à travailler avec les autres, mais on travaille pas de manière à avoir de la communication entre nous autres. On peut se parler, on peut apprendre plus des autres. C'est plus un cours pour apprendre sur les autres, pis travailler avec les autres ». E0909d*

Cela exige cependant de se prendre en main et de collaborer, puisque la responsabilité de réussir ne revient pas à une personne, mais à l'équipe entière. C'est par une meilleure connaissance de soi et une étroite communication que s'exerce le jeu théâtral et que prennent forme des productions théâtrales. Savoir intervenir quand certains membres de l'équipe travaillent moins bien fait partie des apprentissages à assumer, comme le souligne l'élève suivant :

*« ... je suis une leader, je leur apprend à travailler... je leur dis : " Travaillez là, je ne veux pas faire tout le travail moi-même ". On est tous des amis dans une classe. Ils ne vont pas me dire : "Je ne veux pas travailler ", parce qu'on est des amis... ». E1107d*

Puisque les élèves se côtoient parfois pendant des années dans les cours d'art dramatique/théâtre, ils y développent d'autant plus un sentiment d'appartenance qu'ils créent ensemble, discutent et partagent leurs émotions. La formation théâtrale peut contribuer à resserrer les liens qui les unissent tout au long de leur adolescence.

*« ... Ça m'est arrivé de rencontrer des amis parce qu'on travaillait ensemble. J'ai choisi ce cours parce que t'apprends beaucoup comment te développer toi-même, pis comment développer ton estime de soi avec les autres... » E0909d*

Essentiellement parlant, comme le souligne l'une des élèves :

*« ... Ça te rapproche du monde... » E0904d*

Les participantes et les participants apprécient les discussions qu'ils ont entre eux. Non seulement se sentent-ils responsables de créer des personnages et des scénarios, mais ils reconnaissent que pour en arriver à une production finale, il leur incombe de gérer à la fois les conflits qui émergent et leur propre énergie.

Selon Claes (2003, p. 20), les adolescentes et les adolescents sont souvent partagés entre le besoin de s'affirmer soi-même et celui de suivre les règles qu'établissent les pairs.

*« L'expérience humaine s'appuie sur un curieux paradoxe : nous sommes à la fois des êtres sociaux, fondamentalement liés aux autres d'une multitude de manières, et des individualités singulières, puisque, ultimement, chacun se retrouve seul au monde. Le développement humain impose ainsi un double impératif : engager des relations avec autrui et participer à la vie collective, affirmer son individualité et se différencier des autres ».*

Les activités en classe et les productions théâtrales offrent souvent à l'élève le choix de s'associer au groupe ou de s'en dissocier. Le choix à faire constitue, en soi, une situation d'apprentissage où l'élève exerce son autonomie.

Par ailleurs, les participantes et les participants qui suivent des cours optionnels depuis plusieurs années et qui touchent un contenu théâtral plus élaboré reconnaissent l'apport de la technique dans l'approfondissement de leur travail, ce qui répond à leur besoin de compétence. Par exemple, ils affirment que le travail du corps et celui de la mémorisation de textes font partie des tâches inhérentes à leur formation théâtrale. Si la communication interpersonnelle retient davantage l'attention des élèves de 9<sup>e</sup> année comme apprentissage reconnu, l'ouverture sur un ensemble de textes et les exigences d'une interprétation raffinée de personnages sont plus évidentes dans les dires des élèves de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années.

De plus, les expériences vécues en art dramatique/théâtre peuvent aider à mieux accepter les différences individuelles pourvu que soient instaurés le dialogue et le respect dans la classe. Encore une fois dans ce processus de construction identitaire, les participantes et les participants soulignent le rôle clé de la personne qui enseigne. Étant donné que le cours exige de réfléchir sur sa manière d'être et d'exprimer ses émotions, l'enseignante ou l'enseignant doit agir de manière à ce que tous se sentent à l'aise d'affirmer leurs différences sans craindre une remise en question fondamentale. L'adolescente ou l'adolescent peut être fragile par moments et il est essentiel de faire preuve de doigté dans les interventions pour l'aider à s'exprimer, à s'affirmer et à réaliser qu'il existe d'autres points de vue que le sien.

Les participantes et les participants reconnaissent l'importance de cette affirmation de soi et de l'autonomie en relation avec le sentiment de différence dans le cadre de cours particuliers ou dans les expériences de productions communautaires. Par exemple, lorsque l'élève suivant parle de sa passion pour la danse et de sa participation à des compétitions, il ne peut s'empêcher de mentionner les normes sociales de son entourage :

*« Premièrement, c'est quelque chose normalement que tu vois pas : un gars faire de la danse. Du hip-hop, y'a beaucoup de gars qui font du hip-hop... Moi, mon hip-hop c'est pas juste aller à un cours pis faire quelques "moves". Moi, je fais des compétitions, pis quand tu arrives à une compétition, c'est vraiment entraînant. La musique est vite pis je trouve que tu te présentes devant le monde, moi j'aime ça me présenter devant le monde. Quand tu montes sur l'estrade, pis tu sais que tu vas montrer quelque chose à l'audience, dans ton ventre tu te sens comme : "Moi, je fais ça!" Un genre d'affaire, je ne sais pas comment expliquer ça ». E0910d*

Cet élève dit pratiquer une discipline artistique qui, dans son milieu, n'est pas encore facilement acceptée pour un homme, mais la danse lui inspire une telle passion qu'il parle avec fraîcheur de la fierté qu'il ressent lors de compétitions. Il s'approprie même le style de danse qu'il pratique en disant : « Moi, mon hip-hop... » et considère qu'il peut s'exprimer d'une façon unique dans cette discipline, qu'il peut être lui-même et que cela fait partie de lui. Il ajoute qu'il lui est possible de susciter

... les expériences vécues en art dramatique/théâtre peuvent aider à mieux accepter les différences individuelles pourvu que soient instaurés le dialogue et le respect dans la classe.

de la fierté chez certains de ses camarades parce que c'est un style pratiqué par de nombreux garçons et donc accepté. Selon lui, cela ne serait pas la même chose dans d'autres types de danse, par exemple en ballet.

*« Si j'arrivais à l'école pis je disais : " Je fais du ballet. " le monde rirait de moi. Mais si j'arrive à l'école pis je dis que je fais du hip-hop, le monde ils disent : " Ok, cool ". Ils sont fiers, ils sont : " Il fait du hip-hop, on veut voir ça " ».*  
E0910

Lorsqu'il parle de son avenir, cet élève dit vouloir devenir « docteur ou danseur professionnel ». S'il ne fait pas de la danse une profession, il songe à communiquer sa passion à ses enfants.

*« Si vraiment je deviens à un moment donné, je deviens un adulte qui est assez occupé pis que c'est pas une profession, je vais probablement arrêter, pis je vais essayer de rentrer mes enfants là-dedans pour que eux ils voient ce que c'est ». E0910d*

Dans la définition que propose Mucchielli (1986), les sentiments d'appartenance, de différence et de valeur ont des incidences sur les sentiments de cohérence et d'unité, ainsi que sur la possibilité de continuité temporelle, c'est-à-dire sur la possibilité de se voir à long terme par rapport à des événements passés ou en relation avec l'avenir qu'on imagine. Selon le contenu des entrevues, il en va de même pour ceux qui veulent poursuivre une carrière en théâtre. Ils avouent que cela correspond à leurs rêves de jouer des personnages. Ils se sentent privilégiés de pouvoir participer à des créations dans le cadre de leur formation au secondaire et entrevoient des manières de combiner cette formation à celle d'autres cours. Ils se disent convaincus que la diversité de leurs expériences théâtrales enrichit de façon significative leur curriculum vitae. Quels que soient les groupes, les témoignages recueillis indiquent que les participantes et les participants pensent déjà en termes de carrière dès l'âge de quatorze, quinze ou seize ans. Plusieurs d'entre eux ont déjà un emploi à temps partiel ou saisonnier pendant l'été et connaissent les exigences du marché de travail.

## Conclusion

L'analyse des différents témoignages recueillis lors de cette étude fait ressortir les principales motivations qui incitent les élèves à suivre des cours d'art dramatique/théâtre au secondaire. Parmi celles-ci figurent les occasions qu'offrent les cours de s'exprimer, de bouger, de discuter, de participer aux décisions, de créer ensemble, d'apprendre à s'entendre et à résoudre des problèmes. Si tous n'envisaient pas faire carrière dans une profession théâtrale, ni poursuivre des études post-secondaires en théâtre, tous soulignent l'utilité de cette formation en matière de relations interpersonnelles. Ils disent y apprendre à être moins timides, à avoir confiance en eux-mêmes et à collaborer avec diverses personnes.

Les enseignantes et les enseignants jouent un rôle important dans la motivation des élèves. Le respect de l'autonomie dont ils font preuve, leur façon de favoriser un sentiment d'appartenance par leur manière d'entrer en relation avec les élèves et de gérer la classe, le contact individualisé entretenu d'année en année, ce sont là, selon les élèves, des gages de confiance qui les incitent à poursuivre leur formation et à choisir de s'inscrire à des cours optionnels en éducation théâtrale. Ce ne sont pas tous les élèves qui, au départ, aiment apprendre une discipline artistique et manifestent de la satisfaction à en explorer les contenus enseignés. La situation du groupe de 10<sup>e</sup> année le démontre. Le groupe étant composé à la fois d'élèves inscrits uniquement pour satisfaire les exigences administratives en arts et d'élèves ayant choisi de suivre un cours optionnel, la différence de formation et d'intérêt engendre des frustrations tant pour les élèves que pour les enseignantes et les enseignants. Dans des recherches ultérieures, il serait important d'examiner en profondeur les répercussions que peuvent avoir de telles situations sur les motivations des élèves à s'inscrire à des cours d'arts dans le contexte scolaire.

Par ailleurs, le discours des élèves indique clairement que la formation théâtrale est liée à l'évolution même de la personne. Elle peut concourir à ce qu'ils se voient différemment et prennent conscience de ce qu'exige la production artistique. Il importe de continuer d'explorer la façon dont la formation théâtrale contribue à accentuer le rôle socioculturel de l'école, non seulement en ce qui a trait à une éducation de qualité, mais en tant qu'instance institutionnelle qui incite à la reconnaissance, à la valorisation et à la vitalité linguistique de la communauté. Comme le soulignent Cazabon (1993) et Bernard (1996; 1997; 1998), l'école a une mission particulière dans le contexte de la minorité linguistique, du fait qu'elle constitue bien souvent le point d'ancrage de la francophonie dans la communauté. Dans bien des cas, elle est au cœur de la possibilité qu'a ou n'a pas le jeune de se sensibiliser à la culture francophone et de développer un sentiment d'appartenance à cette culture. Selon la présente étude, l'éducation théâtrale est un maillon susceptible de solidifier le lien d'appartenance. Reste cependant à documenter les pratiques dans ce domaine et à examiner en profondeur comment celles-ci favorisent le sentiment d'existence même de la personne.

---

## Références bibliographiques

- BERNARD, R. (1996). Portrait démolinguistique de l'Ontario français. *Revue du Nouvel Ontario*, (20), pp. 15-40.
- BERNARD, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII (3), pp. 509-526.

- BERNARD, R. (1998). Le rôle culturel des institutions minoritaires, dans R. Bernard, *Le Canada français : entre mythe et utopie*. Hearst : Éditions du Nordir, pp. 181-194.
- BRUNER, J. (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- CAZABON, B. (1993). De la mission culturelle de l'école et de la pédagogie du français langue maternelle. *Études ethniques au Canada*, 25(2), pp. 52-64.
- CLAES, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum.
- DECI, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester : The University of Rochester Press.
- ERIKSON, E. (1978). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- GALLAGHER, K. & BOOTH, D. (dir.) (2003). *How Theatre Educates. Convergences & Counterpoints*. Toronto : University of Toronto Press.
- HAENTJENS, M. & CHAGNON-LAMPRON, G. (2004). *Recherche-action sur le lien langue-culture-éducation en milieu minoritaire francophone*. Ottawa : Fédération culturelle canadienne-française.
- HALL, S. (1992). The Question of Cultural Identity, dans Stuart Hall, David Held & Anthony McGrew (eds.), *Modernity and its Future*. Cambridge : Polity Press, pp. 274-316.
- HARVEY, D. (1989). *The Condition of Post-modernity*. Oxford : Oxford University Press.
- IWAI, K. (2002). *Contribution de l'éducation artistique à la vie des enfants*. UNESCO. [<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/ProspectsPdf/124f/iwaf.pdf>]
- KERLAN, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- LACLAU, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of our Time*. London : Verso.
- LISMONDE, P. (2002). *Les arts à l'école, le plan Jack Lang et Catherine Tasca*. Paris : Gallimard.
- LOWE, A. (2002). Recherche collaborative musique/arts/langue en milieu linguistique minoritaire : Apprentissage interdisciplinaire et développement de l'identité. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, V(1-2), pp. 93-116.

- LOWE, A. (2003). Recherche dans le domaine de l'éducation musicale en milieu francophone minoritaire au Canada : aperçu et prospectives, dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives*. Québec : ACELF - CRDE.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MUCCHIELLI, A. (1986). *L'identité*. Paris : Presses universitaires de France, coll. Que sais-je?
- People for education (september 2004). The Arts in Ontario Schools. *Newsletter*, VIII(1). [<http://www.peopleforeducation.com>]
- RYAN, R. M. & DECI E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation, dans Thierry Karsenti & Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 171-198.
- SIMARD, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Théâtre Action. (2003). *Étude de l'impact socio-économique et culturel de l'activité théâtrale en Ontario français. Secteur scolaire. La force du théâtre*. Ottawa : Théâtre Action.
- THÉBERGE, M. (1998). L'identité culturelle d'étudiants de la formation à l'enseignement : sentiments et référents identitaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, XXXIII(3), pp. 265-283.
- THÉBERGE, M. (2005). *Construction identitaire et éducation artistique. L'enseignante et l'enseignant comme passeur culturel*. Conférence internationale en éducation en milieu minoritaire. Université d'Ottawa.
- THÉBERGE, M. (2006). La dimension pluriethnique de l'identité culturelle et la relation entre enseignants-associés et stagiaires, dans D. Mujawamariya (dir.), *La contribution des formateurs universitaires et des enseignants-associés à l'éducation multiculturelle des étudiants maîtres*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- UPITIS, R., SMITHRIM, K., PATTESON, A. & MEBAN, M. (2001). The Effects of an Enriched Elementary Arts Education Program on Teacher Development, Artist Practices, and Student Achievement : Baseline Student Achievement and Teacher Data from Six Canadian Sites. *International Journal of Education and the Arts*, 2(8). [<http://ijea.asu.edu/v2n8/>]