

## Chapitre 9

# Impact de l'éducation artistique sur les compétences sociales

*Dans ce chapitre, nous nous proposons d'examiner les données relatives à l'impact de l'éducation artistique pluridisciplinaire et de l'enseignement d'une discipline artistique spécifique sur les compétences sociales : concept de soi et estime de soi de manière générale, comportement social, empathie, régulation des émotions et capacité à comprendre le point de vue des autres (compréhension de l'autre). Le seul élément de preuve dont nous disposons à ce jour pour démontrer que l'éducation artistique améliorerait certains aspects du comportement social ou de la cognition sociale nous vient du théâtre. Il existe des données quasi-expérimentales probantes démontrant que l'éducation théâtrale renforce l'empathie, la capacité à comprendre le point de vue des autres et la régulation des émotions. Ceci s'explique sans doute par le fait que la pratique du théâtre demande aux enfants de se mettre à la place des autres, de ressentir leurs émotions et de comprendre leur état psychique. L'enseignement du théâtre apprend également aux enfants à exprimer leurs émotions. Il serait bon de poursuivre les recherches dans ce domaine afin de pouvoir tirer des conclusions définitives sur la capacité du théâtre à influencer sur ces compétences sociales particulièrement importantes.*

**L**es défenseurs de l'art affirment souvent que les disciplines artistiques ont un rôle majeur car elles permettent de « sauver » certains enfants, en particulier les enfants difficiles qui ne s'épanouissent pas dans les matières classiques, ont une

faible estime d'eux-mêmes, présentent un risque de décrochage scolaire, etc. On dit également que l'art leur donne un but, une meilleure estime d'eux-mêmes et développe leurs compétences sociales. Certains affirment également que les disciplines artistiques renforcent l'empathie des enfants envers les autres ainsi que leur compréhension des autres (ce que nous appelons ici capacité à comprendre le point de vue des autres, et qui, dans la littérature psychologique est souvent désignée sous l'expression « théorie de l'esprit »).

Les compétences sociales sont importantes pour le bien-être personnel mais aussi pour réussir sur le marché du travail. Ce sont des compétences essentielles dans les sociétés de l'innovation qui nécessitent de savoir travailler en équipe, de savoir communiquer, notamment d'être capable de présenter ses idées de façon convaincante et de comprendre et s'adapter aux points de vue et aux émotions des autres. Un entrepreneur doit par exemple posséder d'excellentes compétences sociales car il doit savoir convaincre les autres de soutenir son projet, mobiliser leur énergie ou comprendre leurs besoins.

Aucune raison théorique n'a été avancée à ce jour pour expliquer en quoi le fait d'acquérir un certain niveau de compétences dans une discipline artistique devrait forcément avoir un impact plus important sur les compétences sociales que le fait d'apprendre à maîtriser une matière théorique. Existe-t-il des preuves que les disciplines artistiques sont particulièrement bien placées pour promouvoir les compétences sociales ?

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'examiner l'état des connaissances actuelles concernant l'impact de l'éducation artistique sur les compétences comportementales et sociales. Nous évoquons ici différentes études portant sur l'impact d'une pratique artistique sur le concept de soi, la capacité à réguler ses émotions, à comprendre le point de vue des autres, l'empathie et les compétences sociales.

## Éducation artistique pluridisciplinaire et concept de soi dans le cadre scolaire

### *Études corrélationnelles*

Nous avons identifié trois études corrélationnelles portant sur la relation entre l'éducation artistique pluridisciplinaire et le concept de soi dans le cadre scolaire (synthétisées dans le Tableau 9.1).

Burton, Horowitz et Abeles (2000) ont constaté que les enfants pratiquant une discipline artistique (enseignée en tant que discipline séparée ou associée à l'apprentissage d'une autre matière) obtenaient des scores plus élevés à certains sous-tests d'un test de concept de soi scolaire que les élèves ne fréquentant pas les arts. Le concept de soi était évalué grâce à des questions sur la valeur que les élèves

Tableau 9.1. **Trois études corrélationnelles évaluant l'impact positif de l'éducation artistique pluridisciplinaire sur le concept de soi**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs ou non concluants
Burton, Horowitz et Abeles (2000)	X	
Catterall (1998)	X	
Catterall, Chapleau et Iwanaga (1999)		X

s'attribuaient en tant que personne ainsi que la valeur qu'ils attribuaient à leurs compétences et à leurs réalisations.

Lors de l'enquête menée en 1988 aux États-Unis (US National Education Longitudinal Study), Catterall (1998) a constaté que le concept de soi scolaire des enfants ayant une pratique artistique était plus positif. Cette étude procédait au suivi longitudinal d'un échantillon représentatif d'élèves de 4e.

Catterall, Chapleau et Iwanaga (1999) ont soumis des élèves de terminale à différents tests et n'ont observé aucune différence en matière de concept de soi scolaire entre ceux pratiquant la musique ou le théâtre et ceux ne pratiquant pas ces disciplines.

Il n'existe à ce jour aucune preuve solide, claire ou cohérente que l'éducation artistique pluridisciplinaire a un impact sur le concept de soi scolaire des élèves. Très peu de recherches ont toutefois été menées sur cette question.

## Impact de l'éducation musicale sur les compétences sociales

La musique, en particulier une pratique collective dans un orchestre ou une chorale, est souvent considérée comme un moyen de développer les compétences sociales, et ce pour diverses raisons : le fait de faire partie d'un groupe ou d'un collectif, de transmettre des émotions à travers la musique ou tout simplement de se produire devant un public et de voir son travail applaudi et apprécié. Sur un plan plus personnel, les élèves peuvent ainsi également gagner en confiance et mieux réguler leurs émotions quand ils répètent un morceau de musique ou doivent surmonter leur trac.

Le programme d'enseignement de la musique le plus poussé que nous connaissions a été créé en 1975 au Venezuela par le musicien et économiste José Antonio Abreu. Il s'intitule « El Sistema », le système. Financé principalement par le gouvernement vénézuélien, ce programme a avant tout une vocation sociale : son but est de transformer la vie des enfants issus de milieux défavorisés. Les enfants consacrent jusqu'à quatre heures par jour à l'étude de la musique, à raison de six après-midis par semaine, répétant dès le début au sein d'un orchestre. L'orchestre est aussi considéré comme un moyen de renforcer le tissu social.

El Sistema vient aujourd'hui en aide à 400 000 enfants vénézuéliens, dont 70 % vivant dans la pauvreté, et leur permet de découvrir la musique. Le jeune et remarquable chef d'orchestre Gustavo Dudamel, qui dirige actuellement le Los Angeles Philharmonic, est l'un des élèves diplômés issus de ce programme. Les professeurs de musique du monde entier tentent d'appliquer les méthodes prônées par El Sistema dans leur pays respectif (Encadré 9.1).<sup>2</sup>

### Encadré 9.1. *El Sistema* vu par son créateur

Lors du discours donné pour TED en 2009, José Antonio Abreu déclarait :

« La structure d'El Sistema est basée sur un mode de fonctionnement inédit et souple qui s'adapte aux spécificités de chaque population et de chaque région. Il vient aujourd'hui en aide à 300 000 enfants issus des classes moyennes et défavorisées à travers l'ensemble du Venezuela. Il s'agit d'un programme d'aide sociale et de transformation culturelle profonde conçu pour l'ensemble de la société vénézuélienne, sans aucune distinction, mais mettant l'accent sur les catégories sociales les plus vulnérables et fragilisées ».

Il poursuit en décrivant les effets qu'a selon lui ce programme sur les enfants :

« L'effet d'El Sistema se fait sentir au niveau de trois cercles principaux : le cercle personnel/social, le cercle familial et la vie locale. Au niveau du cercle personnel et social, les enfants participant aux orchestres et aux chorales développent leurs facultés intellectuelles et émotionnelles. La musique devient un outil pour développer l'être humain dans toutes les dimensions, élevant ainsi l'esprit et permettant à l'homme de développer pleinement sa personnalité. Ainsi, les bénéfices sur le plan émotionnel et intellectuel sont énormes – acquisition des qualités nécessaires à un dirigeant, enseignement et apprentissage, sens de l'engagement personnel, responsabilité, générosité et dévouement envers les autres et possibilité de contribuer de manière individuelle à un objectif collectif plus vaste. Tout cela permet de renforcer l'estime de soi et la confiance... Les progrès de l'enfant au sein de l'orchestre et de la chorale le placent dans une position respectée et fait de lui un modèle pour sa famille et son quartier. L'enfant devient un meilleur élève à l'école parce que cela lui donne un sentiment de responsabilité, cela lui apprend la persévérance et la ponctualité, des qualités qui lui seront très utiles à l'école.

Dans le cercle familial, le soutien des parents est inconditionnel. L'enfant devient un modèle pour ses deux parents, ce qui est très important pour un enfant issu d'un milieu défavorisé. Une fois qu'il comprend qu'il est important pour sa famille, il commence à chercher de nouveaux moyens de progresser et à espérer que les choses vont aller mieux pour lui et son quartier. Il souhaite aussi des améliorations au niveau social et économique pour sa propre famille. Tout cela constitue une dynamique sociale constructive qui tire les gens vers le haut. La grande majorité de nos enfants appartiennent, comme je l'ai déjà dit, aux couches les plus vulnérables de la population vénézuélienne. Cela les encourage à adopter de nouveaux rêves, de nouveaux objectifs et à progresser grâce aux diverses possibilités que la musique peut leur offrir.

(à suivre...)

### Encadré 9.1. *El Sistema* vu par son créateur (suite)

Enfin, au niveau de la vie du quartier, les orchestres se révèlent être des espaces de création et de culture et des lieux d'échange créateurs de sens. Du fait de sa spontanéité, la musique n'est pas devenue un produit de luxe mais appartient au patrimoine de notre société. C'est ce qui fait qu'un enfant joue du violon à la maison, pendant que son père travaille dans son atelier de menuiserie. C'est ce qui fait qu'une petite fille joue de la clarinette à la maison, pendant que sa mère fait le ménage. L'idée est que les familles se retrouvent dans la fierté et la joie grâce aux orchestres et aux chorales auxquels leurs enfants participent. Le vaste univers spirituel que crée la musique et qui lui est également intrinsèque, finit par vaincre la pauvreté matérielle. Dès l'instant où un enfant apprend à jouer d'un instrument, il n'est plus pauvre. Il devient alors un enfant qui ne cesse de progresser pour atteindre un niveau professionnel et qui deviendra plus tard un citoyen à part entière. Inutile de dire que la musique est la meilleure des préventions contre la prostitution, la violence, les mauvais comportements et tout ce qui peut être dégradant dans la vie d'un enfant ».

Source: [http://blog.ted.com/2009/02/\\_weve\\_transcrib.php](http://blog.ted.com/2009/02/_weve_transcrib.php);  
[www.ted.com/talks/jose\\_abreu\\_on\\_kids\\_transformed\\_by\\_music.html](http://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music.html).

### Éducation musicale et concept de soi

Le programme d'enseignement de la musique *El Sistema* décrit plus haut a de toute évidence pour but de modifier fondamentalement le concept de soi de l'enfant. Il n'existe à notre connaissance aucune étude évaluant ce programme ou un programme similaire.

### Études corrélationnelles

Nous avons trouvé une étude corrélacionnelle examinant la relation entre l'estime de soi et l'éducation musicale (Tableau 9.2). Linch (1994) n'a observé aucune différence en termes d'estime de soi entre les lycéens participant à un programme de musique instrumentale et ceux n'y participant pas.

Tableau 9.2. **Étude corrélacionnelle étudiant la relation entre l'éducation musicale et l'estime de soi**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs ou non concluants
Linch (1994)		X

## Études expérimentales

Nous avons trouvé une étude expérimentale évaluant les effets de l'enseignement de la musique sur le concept de soi (voir Tableau 9.3).

Kennedy (1998) a étudié les effets de 30 minutes de pratique hebdomadaire de la guitare sur un groupe de 45 enfants et adolescents âgés de 8 à 19 ans vivant au sein d'institutions pour enfants en difficulté ou en centres de détention pour mineurs. Certains avaient déjà eu affaire à la police. Tous bénéficiaient de ces cours de guitare hebdomadaires. Deux sous-groupes participaient également à un cours de 30 minutes sur les diverses techniques liées à la pratique de l'instrument, notamment un entraînement mental leur apprenant à faire face au trac. Ces sous-groupes avaient ensuite la possibilité de se produire en solo devant leurs camarades. Un autre sous-groupe bénéficiait du même type de cours mais n'avait pas la possibilité de se produire devant les autres. Les membres d'un autre sous-groupe ne bénéficiaient quant à eux d'aucun cours de pratique instrumentale et de préparation à se produire devant un public mais devaient regarder 30 minutes de concerts donnés par d'autres, suivies d'une discussion où on leur demandait d'évaluer ces performances. Les participants ont été testés avant et après l'expérience sur des critères d'estime de soi grâce à l'échelle de Rosenberg (Self-Esteem Scale). Lors de ce test, les élèves devaient indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec des affirmations telles que « Je trouve que j'ai peu de raison d'être fier/fière de moi », « Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi-même », etc. Les élèves ayant pris des cours de préparation à une représentation devant un public et ayant eu l'occasion de se produire en solo avaient fait des progrès significatifs en termes d'estime de soi. Ceux qui n'avaient pas eu la possibilité de répéter pour ensuite se produire en solo n'avaient fait aucun progrès à ce niveau. Cette étude montre que la pratique de la guitare associée à la possibilité de répéter avant de se produire devant un public peut améliorer l'estime de soi. Il semble cependant raisonnable de supposer que les effets observés ici ne sont pas spécifiques à l'enseignement de la guitare mais peuvent s'appliquer à tout type de formation, notamment dans un domaine non artistique, du moment que les élèves ont la possibilité d'acquérir un certain niveau de compétences et de se produire devant un public.

Tableau 9.3. **Étude expérimentale étudiant l'impact de l'éducation musicale sur l'estime de soi**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs ou non concluants
Kennedy (1998)	X	

Il existe trop peu de données concernant l'effet de la musique sur le concept de soi chez l'enfant pour tirer une quelconque conclusion à ce sujet.

Nous pensons toutefois que les effets positifs éventuels de la musique pourraient être dus à un sentiment accru de compétence et/ou à la confiance que procure le fait de se produire devant un public. Le premier effet pourrait être obtenu grâce à tout type d'apprentissage permettant de développer un certain niveau de compétence. Le second pourrait lui aussi être obtenu grâce à tout type d'apprentissage, artistique ou non, où la représentation devant un public fait partie de la formation.

## Éducation musicale et empathie

### Études quasi-expérimentales

Nous n'avons trouvé aucune étude concernant la musique et l'empathie mais avons en revanche recensé deux études quasi-expérimentales analysant les compétences sociales probablement associées à l'empathie (ces études sont synthétisées dans le Tableau 9.4).

Dans l'étude menée par Bastian (2000, 2008) décrite au chapitre 3 et comparant des enfants allemands ayant bénéficié de six ans d'enseignement de la musique à l'école à raison de deux fois par semaine à des enfants non musiciens, on constate que les classes pratiquant la musique comprenaient moins d'enfants socialement isolés en termes d'amis dans l'école. Les élèves étaient en outre soumis à un test portant sur les dimensions sociales où ils devaient voter pour dire ce qu'ils pensaient de leurs camarades de classe. Les enfants pratiquant la musique donnaient et recevaient plus de votes positifs que ceux du groupe témoin. Bastian en a conclu que l'enseignement de la musique améliorerait le climat social au sein de la classe. Bien que cette étude ne porte pas spécifiquement sur l'empathie, ses résultats sont suffisamment liés à ce domaine pour l'évoquer ici.

Weber, Spychiger et Patry (1993) ont étudié des enfants suisses recevant un enseignement musical intensif et les ont comparés à un groupe témoin. Ils ont constaté que les classes pratiquant la musique obtenaient des résultats supérieurs en matière de cohésion sociale du groupe (mesurée par un sociogramme) et que les enfants de ces classes montraient davantage d'interdépendance sociale et moins de compétitivité. En outre, les enfants qui, au début de l'étude, avaient tendance à être mis de côté, s'intégraient de mieux en mieux au groupe au cours des trois ans de l'étude. Le climat de la classe pratiquant la musique avait gagné en « esprit d'équipe » après la seconde évaluation.

Tableau 9.4. **Deux études quasi-expérimentales évaluant l'impact de l'apprentissage de la musique sur les domaines liés à l'empathie**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs ou non concluants
Bastian (2000, 2008)	X	
Weber, Spychiger et Patry (1993)	X	

Comme nous ne disposons que de deux études sur ce sujet, et aucune d'entre elles ne s'intéressant spécifiquement à l'empathie, nous en concluons donc qu'il n'existe pas suffisamment de données probantes indiquant que l'éducation musicale augmente l'empathie. Il s'agit donc d'un sujet particulièrement porteur pour de futures recherches.

## Impact de l'enseignement des arts plastiques sur les compétences sociales

### Enseignement des arts plastiques et concept de soi

#### Études quasi-expérimentales

Nous avons identifié une étude quasi-expérimentale portant sur la capacité de l'apprentissage des arts plastiques à favoriser différents aspects du concept de soi (ces études sont synthétisées dans le Tableau 9.5).

Des élèves de CE2 d'écoles des quartiers pauvres de Los Angeles et de Saint-Louis ayant bénéficié de cours d'arts plastiques d'excellent niveau pendant 20 et 30 semaines (deux groupes) étaient comparés aux élèves de CE2 issus de la même école mais ne recevant aucune formation. L'étude se basait sur des enquêtes évaluant le concept de soi, l'auto-efficacité et l'attribution de réussite interne et externe (Catterall et Pepler, 2007). L'échelle de 13 attributs mesurant le concept de soi global utilisée pour cette étude comprenait des affirmations comme « Je suis capable de faire les choses aussi bien que la plupart des gens ». L'échelle de 7 attributs mesurant l'auto-efficacité utilisée pour cette étude comprenait des affirmations telles que : « Quand je fais des projets, je sais que je peux arriver à les mener à bien », « Chaque fois que j'essaie d'aller de l'avant, quelqu'un m'en empêche » ou « Je maîtrise mon avenir ». L'échelle de 2 attributs mesurant l'attribution comprenait des affirmations comme « La chance est plus importante que le travail ». On observait une augmentation plus importante de l'auto-efficacité chez les enfants du groupe pratiquant l'art que chez ceux du groupe témoin. Les enfants du groupe ayant étudié l'art et ceux du groupe témoin avaient tous progressé en termes de concept de soi global et d'attribution interne de la réussite, sans aucun avantage particulier pour les enfants pratiquant l'art.

Tableau 9.5. **Étude quasi-expérimentale évaluant la capacité de l'apprentissage des arts plastiques à améliorer le concept de soi**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs, non concluants ou contradictoires
Catterall et Pepler (2007)		X



L'unique étude évaluant la capacité de l'enseignement des arts plastiques à améliorer le concept de soi que nous ayons trouvée obtenait des résultats mitigés. Nous en concluons donc qu'il n'existe à ce jour aucune donnée probante étayant cette hypothèse.

### **Enseignement des arts plastiques et régulation des émotions**

Une régulation efficace des émotions (savoir prendre conscience de ses émotions, savoir susciter, contrôler et utiliser ses émotions indépendamment de la manière ou du moment où elles apparaissent) est essentielle au bon fonctionnement psychologique d'un individu (Cole, Martin et Dennis, 2004 ; Gross, 1998, 2002 ; John et Gross, 2004 ; Ochsner et Gross, 2005 ; Saarni, 1999). Lorsque les émotions ressenties ne sont pas appropriées, il faut savoir les contrôler et les modifier. Pour modifier ses émotions, on peut s'efforcer de les réévaluer, ce qui implique de modifier la façon dont on envisage une situation afin de modifier l'impact émotionnel de cette situation (Gross, 2002). On peut également opter pour la suppression expressive, c'est-à-dire empêcher l'expression extérieure de cette émotion. Bien que la régulation des émotions soit généralement utilisée pour limiter les émotions négatives et favoriser les émotions positives, cette maîtrise volontaire des émotions peut permettre de réguler ces deux types d'émotions (Gross, 1999).

### **Études corrélationnelles menées sur des adultes**

Nous avons identifié une étude corrélacionnelle s'efforçant de déterminer si l'apprentissage des arts plastiques permet d'améliorer la régulation des émotions chez l'adulte (voir Tableau 9.6). Cette étude comparant des étudiants en art dramatique et en arts plastiques (ces derniers constituant le groupe témoin) a constaté que les étudiants en arts plastiques disaient faire davantage usage d'une stratégie de régulation et de suppression des émotions négatives. Se référer à la première étude décrite dans l'Encadré 9.2 pour plus d'informations.

Tableau 9.6. **Étude corrélacionnelle évaluant la relation entre l'enseignement des arts plastiques et la régulation des émotions**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs, non concluants ou contradictoires
Goldstein, Tamir et Winner (2012), Étude 1		X

### Études corrélationnelles menées sur des adultes

Nous avons trouvé une étude quasi-expérimentale comparant les effets d'une année d'apprentissage des arts plastiques à une année d'apprentissage du théâtre sur la régulation des émotions (Tableau 9.7). Goldstein, Tamir et Winner (2012) ont utilisé le groupe d'étudiants en arts plastiques comme groupe témoin pour le comparer aux étudiants en art dramatique et tester l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage du théâtre favoriserait les stratégies de régulation des émotions. Cette étude (seconde étude décrite dans l'Encadré 9.2) a montré que, comme on le soupçonnait, une forme particulière de régulation des émotions s'était améliorée chez les adolescents ayant pratiqué le théâtre pendant un an. Cependant, comme on le soupçonnait également, l'étude des arts plastiques n'avait quant à elle aucun effet sur la régulation des émotions. Après une année de pratique de l'art dramatique, les élèves étudiant le théâtre, contrairement aux étudiants en arts plastiques, avaient moins tendance à réprimer leurs émotions. Nous revenons sur cette étude dans la section consacrée au théâtre.

Tableau 9.7. **Étude quasi-expérimentale évaluant la relation entre l'enseignement des arts plastiques et la régulation des émotions**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs, non concluants ou contradictoires
Goldstein, Tamir et Winner (2012), Étude 2		X

Il n'existe pas de données expérimentales probantes démontrant que l'enseignement des arts plastiques favorise la régulation des émotions.

### Enseignement des arts plastiques et empathie

On affirme parfois que les arts plastiques favoriseraient l'empathie mais sans fournir de raison précise. Mais on peut supposer que quand les élèves apprennent à exprimer leurs émotions au travers de l'art, ils apprennent aussi à ressentir les émotions des autres au travers des créations de ces derniers. Une pratique mettant l'accent sur les émotions pourrait favoriser l'empathie, mais il faut bien admettre que ce raisonnement est peu crédible.

### Études quasi-expérimentales

Nous avons identifié une étude quasi-expérimentale évaluant la capacité de l'apprentissage des arts plastiques à améliorer l'empathie (voir Tableau 9.8). Goldstein et Winner (2012) ont comparé le niveau d'empathie d'enfants de 8 à 10 ans et de 13 à 15 ans avant et après avoir étudié les arts plastiques pendant 10 mois (il

**Encadré 9.2. L'apprentissage du théâtre, au contraire des arts plastiques, permet d'améliorer la régulation des émotions :  
Des acteurs apprennent comment cesser de réprimer leurs émotions**

Dans une étude corrélationnelle, Goldstein, Tamir et Winner (2012) ont examiné en quoi les stratégies de régulation émotionnelle mises en place par les adolescents formés à l'art dramatique différaient de celles d'adolescents du même âge étudiant d'autres disciplines artistiques. Les acteurs doivent en effet savoir exprimer leurs émotions et ils apprennent à les exprimer librement. Les chercheurs ont donc émis l'hypothèse que les acteurs avaient moins tendance à réprimer leurs émotions que les sujets pratiquant une autre discipline artistique. Les participants étaient des lycéens de 3<sup>e</sup> de l'une des deux écoles de la région de Boston donnant la possibilité à ses élèves de se spécialiser dans une discipline artistique. Le groupe Art dramatique était composé de 28 adolescents ayant choisi la section Théâtre. Le groupe Non acteurs se composait de 25 adolescents âgés de 13 à 16 ans ayant choisi la section Arts plastiques ou Musique. Tous les élèves avaient reçu une formation préalable et/ou avaient une certaine expérience de la discipline choisie. Les participants faisaient partie d'une vaste étude portant sur les effets de l'apprentissage de l'art dramatique sur différents domaines (nous y revenons dans la section consacrée au théâtre). Les groupes d'acteurs et de non acteurs étaient appariés selon des critères d'âge et de situation socio-économique.

Les participants répondaient à un questionnaire sur la régulation des émotions (Gross et John, 2003) évaluant l'utilisation de deux stratégies : suppression et réévaluation cognitive. La stratégie de suppression était évaluée grâce à des affirmations telles que : « Je garde mes émotions pour moi », « Quand je ressens des émotions positives, je m'efforce de ne pas les exprimer », « Je contrôle mes émotions en évitant de les exprimer ». La stratégie de réévaluation cognitive était quant à elle analysée grâce à des affirmations telles que : « Quand je veux ressentir une émotion plus positive (comme la joie ou l'amusement), je m'efforce de penser à autre chose ». Les participants répondaient à ces deux sous-tests à l'aide d'une échelle de 7 points. Contrairement aux élèves étudiant les arts plastiques, les élèves étudiant l'art dramatique obtenaient des scores significativement plus bas en termes de suppression ( $M = 3.12$  contre  $3.93$ ). Aucune différence n'a été observée entre les groupes en matière de stratégie de réévaluation cognitive.

Comme il s'agit d'une étude corrélationnelle, ces résultats pourraient s'expliquer par un facteur lié au choix (les sujets intéressés par l'art dramatique seraient des personnes ayant de toute façon moins tendance à réprimer leurs émotions) ou par un effet de la formation (l'apprentissage de l'art dramatique diminuerait la tendance à la suppression expressive).

Pour faire la distinction entre ces deux interprétations, les chercheurs ont mené une seconde étude, cette fois de type quasi-expérimental. Ils ont comparé la suppression expressive chez des enfants plus jeunes avant et après qu'ils aient bénéficié d'une année d'apprentissage de l'art dramatique ou d'une autre discipline artistique. Si la diminution de la suppression expressive observée est bien le résultat de la pratique de l'art dramatique, on peut donc s'attendre à des scores de suppression expressive faibles chez les acteurs, mais seulement lors des tests effectués à l'issue de l'expérience.

(à suivre...)

**Encadré 9.2. L'apprentissage du théâtre, au contraire des arts plastiques, permet d'améliorer la régulation des émotions : Des acteurs apprennent comment cesser de réprimer leurs émotions (suite)**

Les sujets étaient des enfants prenant des cours de théâtre ou d'arts plastiques après l'école et le samedi. Le groupe Art dramatique comprenait 35 enfants de 8 à 10 ans prenant des cours de théâtre une fois par semaine après l'école, pour un total de 31 élèves à la fin de l'expérience en raison d'un phénomène d'attrition. Le groupe Arts plastiques comprenait 40 enfants (du même âge et de la même catégorie socio-économique que ceux du groupe étudiant l'art dramatique) prenant des cours d'arts plastiques une fois par semaine après l'école, pour un total de 37 élèves à la fin de l'expérience en raison d'un phénomène d'attrition. Les enfants étudiant le théâtre participaient à un cours de soixante minutes par semaine dirigé par des comédiens professionnels, à raison de trois sessions de neuf semaines. Les enfants étudiant les arts plastiques participaient à un cours de quatre-vingt dix minutes par semaine dirigé par des artistes professionnels, à raison de trois sessions de 10 semaines. Tous les élèves bénéficiaient de cet enseignement gratuitement en échange de leur participation. Comme ceux de l'étude n°1, les sujets faisaient partie d'une étude plus vaste portant sur les effets de l'apprentissage de l'art dramatique sur les compétences socio-cognitives.

Lors des entretiens portant sur les stratégies d'adaptation (Coping Strategies Interviews, Saarni, 1997) on présentait aux enfants cinq histoires choisies de manière aléatoire pour chaque enfant parmi 10 histoires possibles. Dans chaque histoire, le protagoniste (une petite fille) subissait une situation de stress (elle déchirait son pantalon dans la cour de récréation, tout le monde s'en apercevait et se mettait à rire, etc.). L'enfant devait alors choisir parmi sept réactions possibles : recherche de soutien (demander de l'aide à un enseignant), résolution de problèmes/autonomie (tirer sur son sweat-shirt et aller demander un nouveau pantalon au service des objets trouvés), distanciation (ignorer les rires et tirer sur son sweat-shirt), internalisation (rentrer chez elle en courant, totalement bouleversée) et extériorisation (crier « Taisez-vous ! » aux autres enfants et lancer leur ballon par-dessus la clôture). Afin de créer des options parallèles à l'étude n°1, nous avons ajouté à chaque question des options portant sur la réévaluation cognitive (considérer cette mésaventure comme une bonne blague) et la suppression des émotions (cacher son visage dans ses mains pour que les autres ne voient pas qu'elle est rouge de honte). Les enfants devaient choisir la meilleure option s'offrant à la petite fille, puis la deuxième meilleure option et enfin l'option la moins adéquate. Les enfants étaient testés avant et après leurs 10 mois d'apprentissage de l'art dramatique.

Les scores indiquant le choix peu adapté d'une stratégie de suppression diminuaient de façon significative au sein du groupe Art dramatique entre le début et la fin de l'expérience tandis que les scores du groupe Arts plastiques restaient inchangés. Ces résultats montrent que les scores de suppression expressive plus bas des élèves pratiquant le théâtre sont dus à l'apprentissage de cette discipline. Aucun effet n'a en revanche été observé en matière de régulation des émotions au sein du groupe Arts plastiques.

s'agit du groupe témoin de l'étude évaluant les effets du théâtre sur l'empathie). La mesure utilisée était une échelle d'auto-évaluation de l'empathie largement utilisée et devenue une méthode standard. Les enfants étudiant les arts plastiques n'avaient fait aucun progrès en termes d'empathie.

Tableau 9.8. **Étude quasi-expérimentale évaluant la capacité de l'apprentissage des arts plastiques à améliorer l'empathie**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs, non concluants ou contradictoires
Goldstein et Winner (2012)		X

Il n'existe pas de données expérimentales probantes démontrant que l'enseignement des arts plastiques améliore l'empathie.

## Éducation théâtrale et compétences sociales

En juillet 2010, 50 stagiaires bénéficiant d'une bourse du Forum économique mondial ont rejoint l'Université Columbia de New York afin de découvrir comment l'apprentissage du théâtre pourrait les aider à assumer un rôle de dirigeant dans leur pays ou leur secteur d'activité. Ce programme avait pour objectif d'enseigner aux stagiaires les techniques utilisées par les acteurs pour capter l'attention d'un public et influencer ses perceptions. Le but était également d'apprendre aux stagiaires à utiliser leur corps pour s'exprimer et non simplement les mots. L'un des exercices auxquels devaient se soumettre ces futurs dirigeants consistait à endosser le rôle de l'opprimé ou de l'opresseur et d'improviser un dialogue. À l'issue de la formation, l'un des stagiaires expliquait que ces exercices lui avaient permis « de laisser un peu de place dans son esprit afin de réfléchir aux intentions des autres » et à leurs motivations. Il poursuivait en précisant qu'il s'agissait en fait « de se comprendre soi-même et d'exprimer ses pensées ».

De nouvelles découvertes suggèrent que l'apprentissage du théâtre pourrait aider les enfants et adolescents à mieux réguler leurs émotions, à avoir un concept plus positif d'eux-mêmes, à faire preuve d'empathie envers les autres en étant capables de ressentir leur tristesse et de comprendre leur point de vue. Il s'agit là des trois domaines socio-cognitifs ayant été étudiés en relation avec l'enseignement du théâtre. Nous n'avons trouvé aucune étude évaluant la capacité de l'apprentissage du théâtre à améliorer l'expression de soi ou la faculté d'influencer les autres. Ces deux objectifs font partie du programme de l'Université Columbia et présentent d'intéressantes opportunités de recherche. Il semble cependant raisonnable de supposer que l'apprentissage du théâtre permet de développer les compétences de communication et de présentation.

L'art dramatique peut s'avérer un outil précieux au travers duquel étudier ce type de compétences socio-cognitives et émotionnelles. Mais peu de psychologues ont étudié les composantes psychologiques et les effets de la pratique du théâtre. Comme nous l'indiquons plus haut, les recherches menées sur la psychologie de l'art dramatique concernaient principalement ses effets sur la mémoire verbale et l'alphabétisation (voir Noice et Noice, 2006 ; Podzłony, 2000, pour plus d'informations).

Il existe cependant des raisons théoriques de supposer que l'apprentissage du théâtre pourrait améliorer certaines compétences socio-cognitives. Le jeu d'acteur requiert des élèves qu'ils analysent les personnages. L'apprentissage du théâtre pourrait donc leur permettre de faire preuve de davantage de finesse psychologique et de mieux comprendre l'état d'esprit des autres. L'art dramatique oblige également les élèves à susciter, contrôler et exprimer leurs émotions et pourrait donc leur permettre de développer de meilleures stratégies de régulation des émotions, leur apprenant à les exprimer plutôt qu'à les réprimer. Dans la pratique du théâtre, les élèves doivent ressentir les émotions des personnages qu'ils interprètent, ce qui peut les amener à faire preuve de plus d'empathie. Pour une étude des raisons théoriques permettant de supposer que l'art dramatique pourrait avoir une incidence sur les compétences sociales et cognitives, et pour un bilan des recherches menées dans ce domaine, voir Goldstein et Winner (2010).

### **Éducation théâtrale et comportement social**

#### **Études quasi-expérimentales et expérimentales**

Nous n'avons trouvé aucune étude évaluant la capacité de la pratique du théâtre à permettre aux élèves d'acquérir une meilleure compréhension d'eux-mêmes (l'un des objectifs du programme de l'Université Columbia). Nous avons cependant recensé cinq études quasi-expérimentales et expérimentales évaluant la capacité de la pratique du théâtre à favoriser un comportement social positif (Tableau 9.10).

Chandler (1973) a testé l'effet des jeux de rôle sur les compétences sociales d'adolescents délinquants souffrant de troubles affectifs. Les garçons participant à cette étude devaient jouer le rôle de différents personnages lors d'un sketch filmé ou participer à des cours dédiés à la communication référentielle (groupe témoin). Au début de l'expérience, tous présentaient un faible niveau de compétences sociales. Après dix semaines, on observait une réduction des comportements délinquants chez les jeunes ayant participé aux jeux de rôle, ce qui n'était pas le cas du groupe ayant étudié la communication référentielle.

Chandler, Greenspan et Barenboim (1973) ont demandé à un autre groupe de jeunes délinquants de participer au même type de jeu de rôles où ils devaient créer et filmer leurs propres sketches et jouer différents personnages, ayant ainsi différents points de vue d'une même situation. Ces garçons étaient comparés aux adolescents d'un groupe ayant eux aussi réalisé des vidéos mais sans y participer en tant qu'acteur. Ces jeunes au comportement anti-social avaient des difficultés à adopter un point de vue différent du leur et à se mettre à la place des autres. Cependant, après 12 mois, les jeunes ayant participé aux jeux de rôle filmés présentaient un taux de délinquance inférieur à ceux ayant réalisé des vidéos mais sans y participer en tant qu'acteur.

### Encadré 9.3. Étude quasi-expérimentale sur l'apprentissage du théâtre et son impact sur certaines des compétences clés de la Commission européenne pour la formation tout au long de la vie

Le projet DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) évaluait si l'apprentissage du théâtre (et de l'art dramatique) avait un effet positif sur cinq des huit compétences définies par la Recommandation 2006 du Parlement européen et du Conseil concernant les compétences clés pour la formation tout au long de la vie (18 décembre 2006). Ces cinq compétences sont les suivantes : communication dans la langue maternelle, apprendre à apprendre, compétences interpersonnelles, interculturelles et sociales, compétence civique, esprit d'entreprise et expression culturelle. Deux rapports proposent un aperçu des résultats de ce projet (DICE Consortium, 2010).

L'équipe de recherche a suivi quelque 5 000 étudiants de 13 à 16 ans issus de 12 pays (République tchèque, Hongrie, Pays-Bas, Norvège, Palestine, Pologne, Portugal, Roumanie, Serbie, Slovénie, Suède et Royaume-Uni), ayant tous participé à 111 programmes pédagogiques différents axés sur le théâtre et l'art dramatique. Le projet adoptait une approche quasi-expérimentale et comprenait deux groupes (programmes plus ou moins courts d'apprentissage du théâtre ou de l'art dramatique) et un groupe témoin et effectuait un pré-test et un post-test des compétences concernées. Les rapports actuellement disponibles n'expliquent pas comment les élèves étaient assignés aux différents groupes, mais on peut supposer qu'il ne s'agissait pas d'une répartition aléatoire. Bien que les élèves du groupe témoin (sans formation théâtrale) soient censés avoir le même profil que ceux du groupe expérimental (pratiquant le théâtre et l'art dramatique), le rapport note que le groupe expérimental comprenait plus de 20% d'élèves ayant déjà régulièrement pratiqué le théâtre avant de participer au projet. Il semble donc peu probable que le groupe témoins et les groupes expérimentaux aient été correctement appariés.

Les élèves ayant participé aux programmes de théâtre et d'art dramatique avaient davantage progressé que ceux n'y ayant pas participé (auto-évaluation en termes de compétences verbales, de communication (exprimer son point de vue), d'humour, de créativité, de plaisir d'aller à l'école, de compréhension du point de vue des autres, de résolution de problèmes, de contrôle du stress, de tolérance envers les minorités et les étrangers, de désir de participer à la vie locale et d'esprit d'entreprise. La perception des élèves était corroborée par celle de leurs enseignants qui évaluaient également l'ensemble de ces compétences avant et après l'expérience et notaient des progrès plus significatifs dans les groupes ayant bénéficié d'un apprentissage du théâtre que dans celui n'en ayant pas bénéficié.

Certaines de ces conclusions sont conformes à d'autres résultats évoqués dans le présent rapport. Toutes ces conclusions se basent néanmoins sur les déclarations des sujets eux-mêmes ou de leurs enseignants. C'est en effet souvent ainsi que sont évalués des domaines tels que l'auto-efficacité ou le concept de soi, mais certains domaines auraient également pu être mesurés de manière plus objective (compétences verbales, résolution de problèmes, créativité, etc.). Bien que probantes, les données de cette étude ne permettent donc pas d'établir des conclusions définitives.

Dans l'étude expérimentale décrite plus haut dans la section sur l'éducation musicale et le QI, nous faisons référence à une étude de Schellenberg (2004) ayant pour groupe témoin des enfants prenant des cours d'art dramatique. Cette étude testait les compétences d'adaptation sociale des enfants, sans doute en tant que mesure de contrôle car l'étude portait principalement sur l'effet de la musique sur le QI. Les élèves ayant pris des cours de théâtre pendant un an obtenaient des résultats significativement supérieurs en matière de compétences sociales (appréciation des parents) à ceux des élèves ayant étudié la musique pendant la même période.

Dans une étude expérimentale, Freeman, Sullivan, Fulton et Ray (2003) ont évalué les effets de 40 minutes d'enseignement de l'art dramatique par semaine pendant 18 semaines. Les élèves étaient assignés de manière aléatoire soit à un groupe étudiant l'art dramatique, soit au groupe témoin. Aucune différence n'a été observée entre les groupes concernant les problèmes de comportement et les compétences sociales.

Une étude quasi-expérimentale internationale a constaté que l'enseignement du théâtre avait un impact positif dans de nombreux domaines sociaux et comportementaux, notamment la communication. Cette étude est décrite dans l'Encadré 9.3.

Ces études obtiennent des résultats contradictoires mais la majorité d'entre elles (elles sont toutes de type expérimental) suggère que l'enseignement du théâtre peut améliorer les compétences sociales, c'est-à-dire favoriser un comportement considéré comme approprié par les normes sociales.

Tableau 9.10. **Cinq études quasi-expérimentales et expérimentales évaluant la capacité de l'apprentissage du théâtre à améliorer les compétences sociales**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs, non concluants ou contradictoires
Chandler (1973)	X	
Chandler, Greenspan et Barenboim (1973)	X	
DICE Consortium (2010)	X	
Schellenberg (2004)*	X	
Freeman, Sullivan, Fulton et Ray (2003)*		X

Note: Les études expérimentales sont signalées par un astérisque.

### Éducation théâtrale et concept de soi

Nous avons trouvé quatre études quasi-expérimentales et expérimentales évaluant l'effet de l'éducation théâtrale sur le concept de soi (Tableau 9.11).

Dans une étude quasi-expérimentale, Catterall (2007) a étudié des enfants d'un collège de l'agglomération de Los Angeles participant à un programme de 24 semaines d'enseignement de l'art dramatique après l'école où ils devaient répéter ensemble



des pièces de théâtre, et les a comparés à un groupe témoin apparié ne participant pas à cette formation théâtrale. L'objectif de la recherche était de déterminer si les élèves étudiant l'art dramatique progressaient davantage que le groupe témoin concernant l'estime de soi et les interactions sociales positives, notamment la résolution de conflit. L'étude a constaté chez les élèves étudiant l'art dramatique des progrès nettement plus significatifs en termes d'auto-efficacité, cette compétence étant mesurée à l'aide de questions telles que « Je prends mes propres décisions », « J'imagine que je garderai la maîtrise de ma propre vie à l'avenir », « Je fais preuve de patience pour obtenir ce que je veux ». Ils avaient également progressé davantage que le groupe témoin en termes de résolution de problèmes. Cette compétence a été mesurée par des questions telles que « J'ai trouvé de nouveaux moyens de faire face à mes problèmes » et « Je sais trouver des solutions à mes problèmes ».

Dans une étude expérimentale, Warger et Kleman (1986) ont évalué les effets de l'apprentissage de l'art dramatique sur le concept de soi au sein de populations typiques et atypiques. Ils ont travaillé avec quatre groupes d'enfants de 6 à 10 ans : des enfants sans troubles particuliers, des enfants placés en institution et présentant des troubles du comportement, des enfants non placés en institution et présentant des troubles du comportement et des enfants placés en institution mais sans troubles du comportement (leur placement avait pour but de les protéger d'un milieu familial instable). Ces enfants étaient assignés de manière aléatoire dans un groupe pratiquant l'expression dramatique à raison de 30 à 45 minutes par jour pendant deux semaines ou dans un groupe témoin ne pratiquant pas d'activité théâtrale. Le terme « expression dramatique » fait référence à des activités où les participants interprètent différentes histoires mais qui n'ont pas pour finalité la création d'une véritable pièce de théâtre. L'apprentissage du théâtre a permis aux enfants les plus fragilisés (enfants placés en institution et présentant des troubles du comportement) de faire des progrès en termes de concept de soi. Ces progrès ont été mesurés grâce au test Children's Self Concept Scale de Piers-Harris, qui permet d'analyser, par le biais d'auto-évaluations, le niveau de bonheur, d'ajustement et d'anxiété des enfants, leur ressenti envers l'école, etc. Mais la pratique de l'art dramatique n'a eu aucune incidence différentielle sur les autres groupes en termes de concept de soi.

Dans ce que nous considérons comme une étude expérimentale (la méthodologie utilisée n'est pas indiquée de manière explicite), Beales et Zemel (1990) ont assigné des lycéens dans deux groupes, l'un étudiant l'art dramatique et l'autre les arts plastiques. Les élèves du groupe consacré à l'art dramatique ont étudié cette discipline en classe pendant 70 heures, avec notamment des jeux de rôle et des séances d'improvisation mais les auteurs ne précisent pas en quoi consistaient les cours d'arts plastiques. À l'issue de l'expérience, aucune différence n'a été observée entre les groupes en termes d'estime de soi. Malheureusement, les auteurs n'indiquent donc pas si les élèves des deux groupes ont vu leurs résultats augmenter ou rester stables concernant cet aspect. Il nous est donc impossible de déterminer si l'une de ces deux formes d'enseignement artistique s'est avérée avoir un impact plus marqué sur l'estime de soi des élèves ou si ces deux enseignements ont conduit à des résultats similaires.

Dans l'étude expérimentale décrite plus haut dans la section consacrée au comportement social, Freeman, Sullivan, Fulton et Ray (2003) ont également évalué les effets sur le concept de soi de 40 minutes d'enseignement de l'art dramatique par semaine pendant 18 semaines. Ils n'ont constaté aucun effet de l'éducation théâtrale sur le concept de soi.

Tableau 9.11. **Quatre études quasi-expérimentales et expérimentales évaluant la capacité de l'apprentissage du théâtre à améliorer le concept de soi et les compétences sociales**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs, non concluants ou contradictoires
Catterall (2007)	X	
Warger et Kleman (1986)*		X
Beales et Zemel (1990)*		?
Freeman, Sullivan, Fulton et Ray (2003)*		X

Note: Les études expérimentales sont signalées par un astérisque.

Les trois études expérimentales sur cette question n'ont observé aucun effet. Nous en concluons donc qu'il n'existe à ce jour aucune donnée probante démontrant que l'apprentissage du théâtre améliore le concept de soi et les compétences sociales des élèves.

### **Éducation théâtrale et régulation des émotions**

Les acteurs doivent bien connaître leurs émotions et être capables de les contrôler afin d'interpréter celles d'un personnage sur scène. Comme ils ne doivent pas montrer leurs propres émotions sur scène mais les remplacer par ou les fondre avec celles du personnage, les acteurs doivent mettre en place différentes stratégies de régulation des émotions.

Il existe actuellement dans le monde occidental deux grandes théories en matière d'art dramatique. L'approche « technique » apprend aux acteurs à exprimer des émotions sans les ressentir. L'approche basée sur la « Méthode » inventée en Russie par Stanislavski (1950) exige des acteurs qu'ils ressentent les émotions de leur personnage. Il est probable que ces deux approches aient des effets très différents sur la régulation des émotions (et l'empathie) (Goldstein et Winner, 2010). Même si les acteurs adeptes de la Méthode consacrent sans doute plus de temps à s'efforcer de recréer et ressentir certaines émotions que les acteurs utilisant la méthode technique, ces deux approches exigent toutefois d'eux de connaître et comprendre le domaine des émotions d'une manière qui n'existe dans aucune autre profession. Les stratégies utilisées semblent toutefois différer selon que l'on opte pour une approche technique ou pour la Méthode.

Les acteurs utilisant une approche technique doivent faire appel à la régulation des émotions pour masquer leurs propres émotions. Comme ils n'ont pas à susciter une émotion intérieure sur scène, certaines de leurs propres émotions peuvent surgir et interférer ou entrer en conflit avec les émotions du personnage. Ils doivent être capables de laisser l'émotion « les traverser » (Mamet, 1997), de réprimer toute expression de l'émotion et de réguler leurs propres émotions afin de pouvoir continuer à interpréter leur personnage.

Les acteurs utilisant la Méthode apprennent quant à eux à ressentir les émotions du personnage et à oublier leurs propres émotions pour ressentir uniquement celles du personnage. Les émotions du personnage doivent donc se confondre avec celles de l'acteur. De nombreux acteurs utilisant la Méthode se livrent à des exercices de mémoire où ils doivent se souvenir d'une émotion ressentie dans le passé et la revivre afin de recréer l'émotion requise pour une scène (Hagen et Frankel, 1973). Cette stratégie est similaire à la technique de régulation des émotions que les psychologues appellent « déploiement de l'attention » et qui consiste à choisir de se concentrer sur un sujet particulier afin de contrôler ses émotions (Gross, 1998).

Plusieurs études font appel aux acteurs en tant qu'« experts », considérant que les émotions qu'ils sont capables de recréer sur commande sont similaires à celles qui surgissent spontanément. Des chercheurs ont donc demandé à des acteurs de « recréer » différentes émotions afin d'étudier les composantes faciales (Ekman, Levenson et Friesen, 1983), physiologiques (Futterman, Kemeny, Shapiro et Fahey, 1994) et neurologiques (Pelletier, Bouthillier, Lévesque, Carrier, Breault, Paquette, Mensour, Leroux, Beaudion, Bourgoïn et Beauregard, 2003) des processus émotionnels.

Nous avons identifié une étude sur le développement émotionnel des adolescents participant à un spectacle de théâtre (Larson et Brown 2007). Larson et Brown indiquaient que l'expérience émotionnelle acquise par les adolescents grâce au théâtre les avait aidés à mieux réguler et comprendre les émotions de manière générale. Cette étude ne propose cependant aucune comparaison avec un groupe témoin (elle n'est donc pas répertoriée dans le Tableau 9.12 ci-dessous) et ses résultats ont été attribués à l'ouverture d'esprit du responsable du groupe concernant le registre des émotions. Les chercheurs n'étudiaient pas non plus l'influence éventuelle de la création et de la répétition d'un spectacle sur le développement émotionnel.

Comme nous l'indiquons ci-dessus dans l'Encadré 9.2, Goldstein, Tamir et Winner (2012) ont mené une étude corrélationnelle et une étude quasi-expérimentale évaluant si l'apprentissage du théâtre pouvait être associé à une bonne régulation des émotions. Ces deux études ont montré une association positive entre la pratique du théâtre et une régulation efficace des émotions, comme indiqué dans le Tableau 9.12.

L'étude du DICE décrite dans l'Encadré 9.3 a également pu observer une meilleure maîtrise du stress chez les élèves étudiant le théâtre qu'au sein du groupe témoin.

Il existe des données quasi-expérimentales probantes montrant que l'éducation théâtrale favorise une régulation efficace des émotions, mais cette conclusion se base toutefois sur deux études seulement. La réalisation d'autres études semble donc nécessaire.

Tableau 9.12. **Trois études évaluant la capacité de l'apprentissage du théâtre à améliorer la régulation des émotions**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs, non concluants ou contradictoires
DICE Consortium (2010)*	X	
Goldstein, Tamir et Winner (2012), Étude 1	X	
Goldstein, Tamir et Winner (2012), Étude 2 *	X	

Note: Les études signalées par un astérisque sont des études quasi-expérimentales. L'étude 1 est une étude corrélacionnelle.

### Éducation théâtrale et empathie

Il convient de distinguer l'empathie de la capacité à comprendre le point de vue des autres. Alors que cette dernière consiste à « comprendre » ce que l'autre pense et ressent, l'empathie consiste à « ressentir » les émotions de l'autre : on ressent de la joie quand l'autre est heureux, de la tristesse quand il est malheureux. Comme indiqué précédemment, l'empathie est une faculté humaine essentielle qui rend possible la compréhension entre les individus.

### Acteurs adultes

Bien que de nombreux chercheurs aient suggéré que l'art dramatique devrait conduire à une augmentation de l'empathie (Levy, 1997 ; Metcalf, 1931, Verducci, 2000), il existe peu d'études empiriques sur cette question. Deux études menées auprès d'acteurs adultes ont montré un niveau d'empathie plus élevé chez les acteurs que chez les non acteurs. Une thèse inédite s'efforçait d'évaluer si les adultes pratiquant l'art dramatique présentaient un niveau d'empathie élevé (Collum, 1976). Dans cette étude, l'empathie était mesurée grâce à l'échelle d'empathie de Hogan (Hogan, 1969), une auto-évaluation qui définit l'empathie (à tort, à notre avis) comme une compréhension intellectuelle de l'état d'esprit d'autrui sans faire l'expérience de son ressenti (Hogan, 1969). Au-delà de l'empathie, cette échelle mesure également de nombreux autres aspects : la confiance sociale (« Je suis généralement parmi ceux qui mettent le plus d'ambiance dans une fête », par exemple), la régulation des émotions (« Je suis généralement calme et rarement contrarié »), la sensibilité émotionnelle (« Je me suis essayé à la poésie »), et la non conformité (« Il est du devoir d'un citoyen de soutenir son pays, que ce dernier ait tort ou raison »), ainsi que ce qui serait normalement considéré comme de l'empathie (« Je perds facilement patience avec les gens »). Quatre-vingt-trois acteurs professionnels, des étudiants en maîtrise en art dramatique de l'Université de Floride et des étudiants de premier cycle en théâtre étaient comparés à un groupe de 24 étudiants non acteurs au sein de la même université.

Les acteurs ont obtenu des scores significativement plus élevés lors de ce test que les non acteurs. Les scores d'empathie diminuaient toutefois avec l'âge chez les acteurs professionnels. Les acteurs professionnels ayant le plus travaillé dans leur métier au cours de l'année précédente montraient le niveau d'empathie global le plus bas parmi les acteurs. Les acteurs dont les revenus de l'année précédente provenaient à 100 % de l'exercice de leur métier présentaient même une corrélation négative avec leurs scores d'empathie. Collum (1976) a émis l'hypothèse que les acteurs sont attirés par ce métier car ils possèdent un niveau d'empathie naturellement plus élevé. Cependant, quand l'acteur se professionnalise, les difficultés et la précarité de ce métier pourrait conduire à une diminution de l'empathie.

Plus récemment, en utilisant le quotient d'empathie de Baron-Cohen et Wheelwright (2004), Nettle (2006) a constaté que les acteurs professionnels obtenaient des scores supérieurs à ceux du groupe témoin lors de ce test d'empathie. Ortie émet l'hypothèse que l'art dramatique attire les individus possédant naturellement un niveau élevé d'empathie et que ce n'est pas la pratique de cette discipline qui favorise le développement de cette faculté.

### Études corrélationnelles et quasi-expérimentales

Nous avons trouvé deux études portant sur l'effet de l'apprentissage de l'art dramatique sur des enfants et des adolescents, l'une de type corrélational et l'autre de type quasi-expérimental. Ces études sont synthétisées dans le Tableau 9.13.

Goldstein, Wu et Winner (2009-2010) (étude décrite plus haut) ont constaté que les élèves étudiant le théâtre au lycée obtenaient des scores plus élevés sur les échelles standardisées d'auto-évaluation de l'empathie que les élèves n'ayant pas choisi cette spécialisation. Mais cet effet reste modéré et a été obtenu grâce à une étude corrélational. Dans l'étude n°2, les chercheurs indiquent que les élèves se spécialisant en art dramatique avaient le même niveau d'empathie que ceux ayant choisi de se spécialiser en psychologie.

Dans l'étude longitudinale décrite précédemment, Goldstein et Winner (2010) ont constaté qu'après une année de pratique de l'art dramatique, les élèves étudiant le théâtre obtenaient des résultats bien supérieurs en termes d'empathie à ceux obtenus par les enfants et adolescents ayant choisi une autre discipline artistique.

Tableau 9.13. **Deux études évaluant la capacité de l'apprentissage du théâtre à améliorer l'empathie**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs, non concluants ou contradictoires
Goldstein, Wu et Winner (2009-2010)		X
Goldstein et Winner (2012)*	X	

Note: L'étude marquée d'un astérisque est une étude quasi-expérimentale. L'autre étude est une étude corrélational.

Bien que des recherches supplémentaires soient nécessaires, nous en concluons donc qu'il existe certaines données probantes démontrant que l'enseignement du théâtre améliore l'empathie.

### **Éducation théâtrale et capacité à comprendre le point de vue des autres**

Les acteurs doivent être capables de saisir toute la subtilité des intentions, des désirs, des motivations, des croyances et des émotions de leur personnage afin de créer, sur scène ou à l'écran, le portrait réaliste d'un être humain dans toute sa complexité. Cette compréhension « à froid » de l'état psychique du personnage permet à l'acteur d'adopter le point de vue de ce dernier et de voir le monde à travers ses yeux. Nous utilisons ici le terme « à froid » car il est possible de comprendre l'état psychique de quelqu'un, notamment son ressenti affectif, sans nécessairement ressentir ses émotions. Dans la littérature psychologique, c'est ce qu'on appelle la « théorie de l'esprit » (voir Wellman, Cross et Watson, 2001), la « mentalisation » (Morton, Frith et Leslie, 1991), la « lecture de l'esprit » (Whiten, 1991), ou l'« intelligence sociale » (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore et Robertson, 1997), autant de termes que nous rassemblons ci-dessous sous le terme générique de « théorie de l'esprit ». Posséder un niveau satisfaisant de bonne théorie de l'esprit est très important dans de nombreuses professions où cette faculté est utilisée afin de comprendre l'autre et être capable de prévoir son comportement : psychologues cliniciens, enseignants, avocats et dirigeants réussissent généralement mieux s'ils possèdent un niveau élevé de théorie de l'esprit.

Nous avons recensé cinq études évaluant la relation entre l'apprentissage du théâtre et la capacité à comprendre le point de vue des autres. Ces études sont synthétisées dans le Tableau 9.14.

Tableau 9.14. **Six études évaluant la capacité de l'apprentissage du théâtre à améliorer la capacité à comprendre le point de vue des autres**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs, non concluants ou contradictoires
Chandler (1973)**	X	
Chandler, Greenspan et Barenboim (1974)**	X	
DICE Consortium*	X	
Goldstein, Wu et Winner (2009-2010)	X	
Goldstein et Winner (2012) : Adolescents*	X	
{Goldstein et Winner (2012) : Enfants*		X

Note: Les études expérimentales sont signalées par un double astérisque et les études quasi-expérimentales par un seul astérisque

Les deux études de Chandler décrites dans la section ci-dessus sur le théâtre et le comportement social (Chandler, 1973 ; Chandler, Greenspan et Barenboim, 1974), montrent que les jeux de rôle limitent non seulement les troubles du comportement mais améliorent également la capacité à comprendre le point de vue des autres.

Goldstein, Wu et Winner (2009-2010) ont soumis deux groupes d'adolescents de 14 à 17 ans au test *Reading the Mind in the Eyes*. L'un des groupes pratiquait le théâtre de manière intensive dans un lycée indépendant proposant une spécialisation artistique ou grâce à des cours de théâtre dans un lycée public en dehors du cursus scolaire. Le groupe Art dramatique était comparé à un groupe d'adolescents ne pratiquant pas le théâtre. Le test *Reading the Mind in the Eyes* (Lire l'esprit dans les yeux) mesure la capacité à comprendre le point de vue des autres (il s'agit d'une tâche portant sur la théorie de l'esprit) (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste et Plumb, 2001). Il consiste à montrer aux sujets différents visages, comme l'exemple figurant dans l'illustration 9.1, où seul le regard est visible et ils doivent choisir parmi quatre qualificatifs celui qui correspond le mieux à ce que cette personne ressent. Il s'agit d'un test difficile dont les résultats s'améliorent tout au long de l'adolescence et même les adultes ne le réussissent pas forcément à 100 %. Les personnes atteintes du syndrome d'Asperger ou d'autisme obtiennent de mauvais résultats à ce test car ils ont des difficultés à comprendre l'autre. Les adolescents dysphoriques présentent un niveau de performance supérieur aux adolescents ne souffrant pas de ce trouble (Harkness, Sabbagh, Jacobson, Chowdrey et Chen, 2005). Dans la dépression, un niveau élevé de théorie de l'esprit dans le domaine perceptif peut être dû à l'introspection proche de la rumination qui accompagne souvent la dépression (Nolen-Hoeksema, Morrow et Fredrickson, 1993). Les adultes amateurs de romans obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui préfèrent les ouvrages non romanesques (Mar, Oatley, Hirsch, de la Paz et Peterson, 2006), probablement du fait de l'interaction avec les personnages et de la compréhension de leur caractère qui intervient quand on lit un roman en profondeur. Les élèves étaient également soumis à un test de contrôle de la mémoire visuelle, une faculté qui n'est généralement pas associée à la pratique de l'art dramatique.

Illustration 9.1. **Image issue du test *Reading the Mind in the Eyes***

désolé

amical



mal à l'aise\*

découragé

Note: La bonne réponse est marquée d'un astérisque.

Source: Baron-Cohen et al. (2001).



Comme prévu, les adolescents pratiquant le théâtre étaient plus performants lors du test *Reading the Mind in the Eyes* mais non en termes de mémoire visuelle. Cette faculté peut être due à la formation dont ces élèves ont bénéficié : les élèves américains étudiant le théâtre apprennent à réfléchir de manière approfondie à l'état psychique des personnages et à la manière d'exprimer différents états cognitifs et émotionnels grâce à l'expression faciale. Apprendre à comprendre puis à exprimer des émotions peut donc permettre de mieux savoir les reconnaître. Goldstein, Wu et Winner (2009-2010) ont ensuite soumis un groupe d'étudiants en théâtre à l'université à un test de cognition sociale intitulé *Movie for the Assessment of Social Cognition* (Film pour l'évaluation de la cognition sociale). Il s'agit d'une série de courtes scènes grâce auxquelles les sujets doivent définir l'état psychique qui sous-tend les actions des personnages des différentes scènes. Les auteurs ont constaté que les étudiants en théâtre obtenaient des scores plus élevés que les étudiants en psychologie.

L'étude de Goldstein, Wu et Winner (2009-10) est de type corrélationnel et ne nous indique pas si ce niveau élevé de théorie de l'esprit est une faculté préexistante qui explique l'attraction de ces étudiants pour l'art dramatique, ou si c'est l'art dramatique qui développe cette faculté. Afin d'établir un éventuel lien de causalité, Goldstein et Winner (2012) ont mené une étude longitudinale quasi-expérimentale comparant des enfants appartenant à deux tranches d'âge différentes et pratiquant le théâtre depuis plus d'un an. Ils ont comparé un groupe d'enfants de 8 à 10 ans prenant des cours de théâtre après l'école à un groupe d'enfants du même âge prenant des leçons de dessin, et un groupe d'adolescents de 13 à 16 ans ayant opté pour une spécialisation en art dramatique dans un établissement proposant des options artistiques à d'autres adolescents du même âge ayant choisi de se spécialiser dans une autre discipline artistique. Les sujets ont été soumis à différents tests portant sur la théorie de l'esprit avant et après qu'ils ont bénéficié d'une année d'apprentissage de l'art dramatique ou d'une autre discipline artistique. Les enfants de 8 à 10 ans étaient soumis au test *Reading the Mind in the Eyes* et à deux tests évaluant la compréhension des motivations des personnages de différentes histoires. Les adolescents étaient également soumis au test de précision empathique *Empathic Accuracy Paradigm* (Ickes, 2001). Ce test consiste à montrer aux sujets un film que l'on arrête à différents moments où ils doivent alors définir l'état psychique du personnage à ce moment précis. Ce test évalue la capacité à inférer les états psychiques d'une personne d'un moment à un autre tandis qu'elle interagit avec une autre personne. Contrairement au test *Reading the Mind in the Eyes*, ce test évalue la capacité à traiter des signaux dynamiques et constitue une mesure de la théorie de l'esprit qui s'avère particulièrement naturaliste et valide d'un point de vue écologique. Les résultats les plus spectaculaires ont été obtenus lors du test *Empathic Accuracy Paradigm* : au bout de 10 mois, les adolescents pratiquant l'art dramatique avaient progressé de façon significativement plus importante que le groupe témoin sur cette mesure. Aucune amélioration n'a été observée dans les mesures de la théorie de l'esprit relevées au sein de la tranche d'âge la plus jeune et aucun progrès n'a été constaté lors des autres tests chez les enfants plus âgés. Néanmoins, la mesure la plus écologiquement valide de la capacité à comprendre



les autres ne semblait pas sensible aux effets de l'apprentissage de l'art dramatique. Il est possible que l'absence d'amélioration chez les plus jeunes sujets s'explique par le fait que l'enseignement du théâtre dont ils ont bénéficié était beaucoup moins intense que celui dont bénéficiaient les élèves plus âgés. Une analyse qualitative de l'enseignement prodigué à chaque groupe d'âge a également montré que les enfants plus âgés avaient bénéficié d'un enseignement mettant plus explicitement l'accent sur la compréhension du point de vue des autres. Il est important de noter que la capacité à comprendre le point de vue des autres n'a pas progressé au sein du groupe témoin ayant étudié la musique ou les arts plastiques.

L'étude du DICE décrite dans l'Encadré 9.3 montre également que les élèves inscrits à des programmes de théâtre avaient plus progressé en termes de capacité à comprendre le point de vue des autres que ceux ne pratiquant pas le théâtre (DICE Consortium, 2010).

De plus en plus d'éléments montrent que l'apprentissage du théâtre aide les enfants à être capables d'adopter le point de vue des autres et améliore donc la compréhension psychologique de l'état psychique d'autrui.

## Enseignement de la danse et compétences sociales

### *Enseignement de la danse et concept de soi*

#### *Danseurs adultes*

Deux études corrélationnelles auprès de danseurs adultes offrent une image contradictoire de la relation entre le concept de soi et la danse. Carter (2005) indique que les danseurs présentent un niveau de concept de soi plus élevé que les non danseurs. Bettel (2001) a constaté que les danseurs ont une moins bonne estime de leur corps que les non danseurs. Mais quel est l'état des connaissances concernant les enfants pratiquant la danse ?

#### *Études quasi-expérimentales et expérimentales*

Nous avons trouvé une étude quasi-expérimentale et deux études expérimentales évaluant l'impact de la pratique de la danse sur le concept de soi ou l'auto-efficacité (Tableau 9.15).

Seham (1997) n'a observé aucun lien entre la pratique de la danse et la compétence auto-évaluée. Aux États-Unis, quatre-vingt-sept enfants fragilisés, 99 % d'entre eux appartenant à une minorité raciale, de CM1 et CM2 (9 et 10 ans) étaient répartis de manière aléatoire dans un groupe prenant des cours de danse et un groupe n'en prenant pas. Les élèves devaient évaluer leur propre niveau de compétence et les deux groupes n'ont présenté aucune différence au cours de la formation de danse.

En Corée, Lee (2007) a réparti de manière aléatoire 82 filles en première année de collège (6e) dans deux groupes au sein de deux établissements scolaires, les uns pratiquant la danse et les autres non : les élèves pratiquant la danse obtenaient des résultats bien supérieurs aux non danseurs lors des auto-évaluations concernant l'auto-efficacité. Bien qu'on n'ait pu observer aucune différence en termes d'intérêt pour les matières théoriques, le groupe pratiquant la danse obtenait de meilleurs résultats que les non danseurs en termes de confiance et de maîtrise de soi. Une autre expérience menée auprès de 200 lycéennes de seconde à Suwan (Corée) comparait deux groupes répartis de manière aléatoire : l'un étudiait la danse créative et l'autre prenaient des cours d'éducation physique traditionnels (Lee, 2006). Le groupe pratiquant la danse obtenait un score plus élevé en termes de concept de soi auto-déclaré (général, social et émotionnel), mais comme aucun pré-test n'avait été réalisé, il est difficile d'affirmer s'il existait un écart dans cette augmentation.

Tableau 9.15. **Trois études quasi-expérimentales étudiant l'impact de l'enseignement de la danse sur le concept de soi**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs, non concluants ou contradictoires
Lee (2006)*	X	
Lee (2007)*	X	
Seham (1997)		X

Note: Les études expérimentales sont signalées par un astérisque.

Les données portant sur le lien entre l'enseignement de la danse et le concept de soi sont trop peu probantes et contradictoires pour en tirer des conclusions définitives.

## **Enseignement de la danse et compétences sociales**

### **Études quasi-expérimentales**

Nous avons recensé trois études quasi-expérimentales évaluant les effets de l'enseignement de la danse sur les compétences sociales (ces études sont synthétisées dans le Tableau 9.16) et toutes observaient des effets positifs au sein de populations atypiques.

Greer-Paglia (2006) a montré que l'enseignement de la danse pouvait améliorer les compétences sociales des enfants atteints d'autisme non verbal. Les enfants autistes prenant des cours de danse étaient comparés à ceux participant à des sessions où les enfants se regroupent en cercle afin de développer leurs compétences sociales. Les enfants atteints d'autisme verbal présentaient initialement un niveau plus élevé de compétences sociales lors des regroupements en cercle mais ils avaient progressé,

en moyenne, à un rythme légèrement plus rapide grâce aux cours de danse créative. Dans un premier temps, les enfants atteints d'autisme non verbal présentaient quant à eux un niveau de performance similaire dans les deux activités, mais ils avaient ensuite progressé, en moyenne, à un rythme légèrement plus rapide grâce à la danse créative. L'écart de performance en termes de compétences sociales entre les élèves atteints d'autisme verbal et ceux atteints d'autisme non verbal était plus faible dans le cas de la danse créative que dans celui du regroupement en cercle.

Grâce à une étude menée dans une école publique américaine, Koshland, Wittaker et Wilson (2004) ont montré que l'enseignement de la danse pouvait réduire les comportements agressifs chez les enfants issus de catégories socio-économiques défavorisées (principalement d'origine hispanique). Des enfants de CP, CE1 et CE2 ayant bénéficié de cours de danse pendant 12 semaines consécutives étaient comparés à des enfants plus âgés (CM1, CM2 et sixième) n'ayant pas eu accès à ces cours de danse. Comme l'indiquent les chercheurs, on a pu observer une diminution des comportements agressifs au sein du groupe pratiquant la danse (enfants plus jeunes), mais cette diminution n'était accompagnée d'aucune augmentation des comportements prosociaux. Le rapport ne précise pas clairement si cette diminution de l'agressivité était significativement supérieure à celle, légèrement plus faible, observée au sein du groupe témoin.

Kim (2001) a réparti 60 élèves de primaire dans un groupe témoin ne bénéficiant d'aucune formation particulière et dans un groupe expérimental bénéficiant d'un programme d'apprentissage de la danse intitulé « Creative Dancing Learning Program » à raison de 18 cours de 4 heures pendant 6 semaines. Le groupe pratiquant la danse avait fait des progrès plus importants en termes de persévérance, d'attention, d'attitude positive et de partenariat (auto-évaluations des élèves), ces caractéristiques étant considérées comme des compétences essentielles à la sociabilité chez les élèves de CP.

Tableau 9.16. **Trois études quasi-expérimentales évaluant la capacité de l'apprentissage de la danse à améliorer les compétences sociales**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs, non concluants ou contradictoires
Greer-Paglia (2006)	X	
Kim (2001)	X	
Koshland et al. (2006)	X	

### Études expérimentales

Nous avons identifié deux études expérimentales évaluant les effets de l'enseignement de la danse sur les compétences sociales. Ces études sont synthétisées dans le Tableau 9.17.

Lobo (2006) a montré que l'enseignement de la danse améliorait les compétences sociales des enfants d'âge préscolaire issus de catégories socio-économiques défavorisées (participant au programme Head Start). Des enfants âgés de 39 à 62 mois étaient répartis de manière aléatoire dans un groupe témoin ou dans un groupe prenant des cours de danse. Les enfants ont été testés avant et après les huit semaines qu'a duré l'expérience.

En Corée, Lee (2007) a également constaté que l'enseignement de la danse améliorait les compétences sociales des filles en première année de collège (6e), les progrès les plus significatifs ayant été réalisés en termes de capacité à coopérer, sympathie, maîtrise de soi et persévérance.

Tableau 9.17. **Deux études expérimentales évaluant la capacité de l'apprentissage de la danse à améliorer les compétences sociales**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs, non concluants ou contradictoires
Lee (2007)	X	
Lobo (2006)	X	

Les rares études évaluant les effets de la danse sur les compétences sociales suggèrent un impact positif chez certains élèves du primaire et du secondaire, mais aussi chez les élèves atteints d'autisme non verbal et ceux issus de catégories socio-économiques défavorisées, les effets étant différents selon le profil des enfants. Néanmoins, rares sont les études ayant comparé les effets de la danse à ceux d'une autre matière ou discipline. Avant de supposer que ces effets sont dus à l'enseignement de la danse et non à un éventuel nouveau programme pédagogique, il faudrait disposer d'un plus grand nombre d'études comparant les effets de la danse sur les compétences sociales à celui d'autres disciplines ou projets pédagogiques, qu'ils soient ou non axés sur les arts. Il serait également utile de disposer d'études plus facilement comparables. Les effets observés ci-dessus sont néanmoins prometteurs.

## Impact de l'éducation artistique sur les compétences sociales : conclusions

Il existe peu de données expérimentales probantes démontrant que l'éducation artistique développerait les compétences sociales de l'enfant. Par compétences sociales, nous entendons l'estime de soi, la capacité des enfants à communiquer et à s'entendre avec les autres, leur empathie envers les autres, leur capacité à discerner ce que les autres pensent et ressentent (comprendre le point de vue des autres), leur capacité à réguler leurs émotions en les exprimant plutôt qu'en les réprimant.

L'activité la plus prometteuse dans ce domaine semble être le théâtre : il existe déjà certaines données probantes démontrant que l'éducation théâtrale améliore l'empathie, la capacité à comprendre le point de vue des autres et la régulation des émotions. Ce résultat semble tout à fait plausible car la pratique du théâtre demande aux enfants de se mettre à la place des autres, de ressentir leurs émotions et de comprendre leur état psychique. L'enseignement du théâtre apprend également aux enfants à exprimer leurs émotions. On pourrait dans une certaine mesure considérer ce phénomène comme un cas de quasi-transfert. Il serait bon de poursuivre les recherches dans ce domaine afin de pouvoir tirer des conclusions définitives sur la capacité du théâtre à influencer sur ces compétences sociales particulièrement importantes.

Un autre domaine reste à explorer. Il s'agit de l'impact différencié des différents enseignements ou disciplines artistiques sur différentes populations d'élèves car plusieurs études ont constaté certains effets sur les populations atypiques.

## Notes

1. [www.boston.com/ae/music/articles/2010/07/11/there\\_is\\_magic\\_in\\_the\\_music/](http://www.boston.com/ae/music/articles/2010/07/11/there_is_magic_in_the_music/).
2. [www.boston.com/lifestyle/family/articles/2010/07/18/inspired\\_by\\_a\\_venezuelan\\_music\\_program\\_two\\_prepare\\_to\\_bring\\_its\\_benefits\\_to\\_boston\\_kids/](http://www.boston.com/lifestyle/family/articles/2010/07/18/inspired_by_a_venezuelan_music_program_two_prepare_to_bring_its_benefits_to_boston_kids/).
3. [www.nytimes.com/2010/07/10/theatre/10acting.html?\\_r=1&ndscp=3&ndsq=training%20for%20leadership%20roles%20patricia%20cohen&ndst=cse](http://www.nytimes.com/2010/07/10/theatre/10acting.html?_r=1&ndscp=3&ndsq=training%20for%20leadership%20roles%20patricia%20cohen&ndst=cse).

## Références

- Bastian, H.G. (2000), *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine langzeitstudie an Berliner Grundschulen*, Schott Musik International, Mainz.
- Bastian, H.G. (2008), *Nach langem Schweigen: zur Kritik an der Langzeitstudie 'Musikerziehung und ihre Wirkung' (2000)*, [www.musikpaedagogikonline.de/unterricht/netzspezial/reflexion/bastian/show,17683.html](http://www.musikpaedagogikonline.de/unterricht/netzspezial/reflexion/bastian/show,17683.html).
- Beales, J.N. et B. Zemel (1990), "The effects of high school drama on social maturity", *School Counselor*, Vol. 38/1, pp. 46-51.
- Bettle, N., O. Bettle, U. Neumärker et K. Neumärker (2001), "Body image and self-esteem in adolescent ballet dancers", *Perceptual and Motor Skills*, Vol 93/1, pp. 297-309.
- Burton, J., R. Horowitz et H. Abeles (2000), "Learning in and through the arts: The question of transfer", *Studies in Art Education*, Vol. 41/3, pp. 228-257.
- Carter, C.S. (2005), "Effects of formal dance training and education on student performance, perceived wellness, and self-concept in high school students", *Dissertation Abstracts International*, Vol. 65/8-A, p. 2906.
- Catterall, J.S. (1998), "Involvement in the arts and success in secondary school", *Americans for the Arts Monographs*, Vol. 1/9, pp. 1-10.
- Catterall, J.S. (2007), "Enhancing peer conflict resolution skills through drama: An experimental study", *Research in Drama Education*, Vol. 12/2, pp. 163-178
- Catterall, J., R. Chapleau et J. Iwanaga (1999), "Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theatre arts" in E. Fiske (ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*, The Arts Education Partnership and The President's Committee on the Arts and the Humanities, pp. 1-18.
- Catterall, J.S. et K.A. Peppler (2007), "Learning in the visual arts and the worldviews of young children", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 37/4, pp. 543-560.
- Chandler, M.J. (1973), "Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills", *Developmental Psychology*, Vol. 9/3, pp. 326-332.
- Chandler, M.J., S. Greenspan et C. Barenboim (1974), "Judgments of intentionality in response to videotaped and verbally presented moral dilemmas: The medium is the message", *Child Development*, Vol. 44/2, pp. 315-320.
- Cole, P.M., S.E. Martin et T.A. Dennis (2004), "Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research", *Child Development*, Vol. 75/2, pp. 317-333.
- Collum, D.K. (1976), *The Empathic Ability of Actors: A Behavioral Study*, unpublished Doctoral Dissertation, Florida State University.

- DICE Consortium (2010), *The DICE Has Been Cast. Research Findings and Recommendations on Educational Theatre and Drama*, Edited by A. Cziboly, [www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf](http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf).
- Ekman, P., R.W. Levenson et W.V. Friesen (1983), "Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions", *Science*, Vol. 221/4616, pp. 1208-1210.
- Freeman, G.D., K. Sullivan et C. Ray Fulton (2003), "Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior", *Journal of Educational Research*, Vol. 96/3, pp. 131-138.
- Futterman, A.D., M.E. Kemeny, D. Shapiro et J.L. Fahey (1994), "Immunological and physiological changes associated with induced positive and negative mood", *Psychosomatic Medicine*, Vol. 56/6, pp. 499-511.
- Goldstein, T.R., et E. Winner (2012), "Enhancing empathy and theory of mind". *Journal of Cognition and Development*, Vol. 13/1, pp. 19-37.
- Goldstein, T., M. Tamir et E. Winner (2012), "Expressive suppression and acting classes", *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, advance online publication, <http://dx.doi.org/10.1037/a0030209>.
- Goldstein, T., K. Wu et E. Winner (2009-2010), "Actors are experts in theory of mind but not empathy", *Imagination, Cognition, and Personality*, Vol. 29, pp. 115-133.
- Greer-Paglia (2006), *Examining the Effects of Creative Dance on Social Competence in Children with Autism: A Hierarchical Linear Growth Modeling Approach*, unpublished manuscript, Harvard University.
- Gross, J.J. (1998), "The emerging field of emotion regulation: An integrative review", *Review of General Psychology*, Vol. 2/3, pp. 271-299.
- Gross, J.J. (1999), "Emotion regulation: Past, present, future", *Cognitive and Emotion*, Vol. 13/5, pp. 551-573.
- Gross, J.J. (2002), "Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences", *Psychophysiology*, Vol. 39/3, pp. 281-291.
- Gross, J.J. et O.P. John (2003), "Individual difference in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 85/2, pp. 348-362.
- Hagen, U. et H. Frankel (1973), *Respect for Acting*, Macmillan, New York.
- Harkness, K.L., M.A. Sabbagh, J.A. Jacobson, N.K. Chowdrey and T. Chen (2005), "Enhanced accuracy of mental state decoding in dysphoric college students", *Cognition and Emotion*, Vol. 19/7, pp. 999-1025.
- Hogan, R. (1969), "Development of an empathy scale", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 33/3, pp. 307-316.

- Ickes, W. (2001), "Measuring empathic accuracy" in J.A. Hall and F.J. Bernieri (eds.) *Interpersonal Sensitivity: Theory et Measurement*, Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 219-241.
- John, O.P. et J.J. Gross (2004), "Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development", *Journal of Personality*, Vol. 72/6, pp. 1301-1333.
- Kennedy, J.R. (1998), *The Effects of Musical Performance, Rational Emotive Therapy and Vicarious Experience on the Self-Efficacy and Self-Esteem of Juvenile Delinquents and Disadvantaged Children*, Doctoral Dissertation, University of Kansas.
- Kim, Y.-S. (2001), *The Influence of the Creative Dance Programs on the Development of Elementary Student's Sociality*, Doctoral dissertation, Seoul National University [in Korean].
- Koshland, L., J. Wittaker et B. Wilson (2004), "PEACE through dance/movement: Evaluating a violence prevention program", *American Journal of Dance Therapy*, Vol. 26/2, pp. 69-90.
- Larson, R.W. et J.R. Brown (2007), "Emotional development in adolescence: What can be learned from a high school theatre program?", *Child Development*, Vol. 78/4, pp. 1083-1099.
- Lee, K. (2007), "The effects of dance class on educational self-efficacy and social skills for middle school students", *Korean Association of Arts Education*, Vol. 5/1, pp. 61-70 [in Korean].
- Lee, S.-O. (2006), "The effects of dance education on self-concept formation of high school girl students", *Korean Association of Arts Education*, Vol. 4/2, pp. 55-62 [in Korean].
- Levy, J. (1997), "Theatre and moral education", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 31/3, pp. 65-75.
- Linch, S.A. (1994), "Differences in academic achievement and level of self-esteem among high school participants in instrumental music, non participants, and student who discontinue instrumental music education", *Dissertation Abstracts International*, Vol. 54/9-A, p. 3362.
- Lobo, Y.B. et A. Winsler (2006), "The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers", *Social Development*, Vol. 15/3, pp. 501-519.
- Mamet, D. (1997), *True and False: Heresy and Common Sense for the Actor*, Vintage Books, New York, NY.
- Mar, R.A., K. Oatley, J. Hirsh, J. dela Paz and J.B. Peterson (2006), "Bookworms versus nerds: exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional worlds", *Journal of Research in Personality*, Vol. 40/5, pp. 694-712.



- Metcalf, J.T. (1931), "Empathy and the actor's emotion", *The Journal of Social Psychology*, Vol. 2/2, pp. 235-239.
- Morton, J., U. Frith et A. Leslie (1991), "The cognitive basis of a biological disorder: autism", *Trends in Neurosciences*, Vol. 14/10, pp. 434-438.
- Nettle, D. (2006), "Psychological profiles of professional actors", *Personality and Individual Differences*, Vol. 40/2, pp. 375-383.
- Noice, T. et H. Noice (2006), "Artistic performance: Acting, ballet and contemporary dance" in K.A. Ericsson, N. Charness, R.R. Hoffman and P.J. Feltovich (eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nolen-Hoeksema, S., J. Morrow et B.L. Fredrickson (1993), "Response styles and the duration of episodes of depressed mood", *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 102/1, pp. 20-28.
- Ochsner, K.N. et J.J. Gross (2005), "The cognitive control of emotion", *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 9/5, pp. 242-249.
- Pelletier, M., A. Bouthillier, J. Levesque, S. Carrier, C. Breault, V. Paquette, B. Mensour, J. Leroux, G. Beaudion, P. Bourgouin and M. Beauregard (2003), "Separate neural circuits for primary emotions? Brain activity during self-induced sadness and happiness in professional actors", *Brain Imaging*, Vol. 14/8, pp. 1111-1116.
- Rousseau, C., M. Benoit, M. Gauthier, L.Lacroix, N. Alain, M. Rojas, A. Moran, D. Bourassa (2007), "Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study", *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 12/3, pp. 451-465.
- Saarni, C. (1997), "Coping with aversive feelings", *Motivation and Emotion*, Vol. 21/1, pp. 45-63.
- Saarni, C. (1999), *The Development of Emotional Competence*, The Guilford Press, New York, NY.
- Schellenberg, E.G. (2004), "Music lessons enhance IQ", *Psychological Science*, Vol. 15/8, pp. 511-514.
- Seham, J. (1997), *The Effects on At-risk Children of an In-school Dance Program*, Doctoral Dissertation, Adelphi University.
- Stanislavsky, K. (1950), *My Life in Art*, Foreign Languages Publishing House, Moscow.
- Verducci, S. (2000), "A moral method? Thoughts on cultivating empathy through method acting", *Journal of Moral Education*, Vol. 29/1, pp. 87-99.
- Warger, C.L. et D. Kleman (1986), "Developing positive self-concepts in institutionalized children with severe behavior disorders", *Child Welfare*, Vol. 65/2, pp. 165-176.

- Weber, E.W., M. Spychiger et J.-L. Patry (1993), *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*, Pädagogik in der Blauen Eule, Bd. 17.
- Wellman, H.M., D. Cross et J. Watson (2001), "Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief", *Child Development*, Vol. 72/3, pp. 655-684.
- Whiten, A. (1991), *Natural Theories of Mind*, Basil Blackwell, Oxford.
- Winner, E., L. Goldsmith, L. Hetland, C. Hoyle et C. Brooks (2013), "Relationship between visual arts learning and understanding geometry", paper presented as part of symposium on "Evidence from Music, Fiction, and Visual Arts: Transfer of Learning from the Arts?" American Association for the Advancement of Science, Boston, February 17.



Extrait de :  
**Art for Art's Sake?**  
The Impact of Arts Education

Accéder à cette publication :  
<https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>

**Merci de citer ce chapitre comme suit :**

Winner, Ellen, Thalia R. Goldstein et Stéphan Vincent-Lancrin (2014), « Impact de l'éducation artistique sur les compétences sociales », dans *Art for Art's Sake? : The Impact of Arts Education*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264183841-12-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).