

Chapitre 5

Impact de l'éducation théâtrale sur les facultés cognitives

Ce chapitre examine les recherches concernant les effets de l'éducation théâtrale sur les facultés cognitives : niveau scolaire global et compétences verbales. Il existe des preuves solides d'un lien de causalité entre l'enseignement de l'art dramatique et le développement d'un large éventail de compétences verbales, notamment la lecture et la compréhension de textes narratifs.

La pratique du théâtre implique la mémorisation de textes et dialogues et leur interprétation sur scène, devant un public. De nombreux chercheurs ont cherché à savoir si le fait d'interpréter un rôle sur scène ou de jouer une pièce de théâtre en classe, renforçait les compétences verbales ou d'autres compétences scolaires, et si le fait d'interpréter un texte permettait aux élèves d'avoir une compréhension plus approfondie de ce texte. Les recherches menées sur l'impact de l'éducation théâtrale sur d'autres compétences scolaires mettent l'accent sur les compétences verbales. Bien que le développement des compétences verbales puisse conduire à une amélioration du niveau dans des matières telles que les mathématiques ou les sciences, simplement parce qu'un meilleur niveau en lecture, écriture ou compréhension de textes est forcément un avantage, quelle que soit la matière, aucune raison théorique évidente ne conduit à penser que l'éducation théâtrale permettrait d'améliorer les compétences en arithmétique, géométrie ou sciences. Il semblerait que les modes de pensée acquis grâce à la pratique du théâtre portent sur la capacité à mieux comprendre ses propres pensées et celles des autres, à réguler

ses émotions et à faire preuve d'empathie. Ces compétences n'étant pas des facultés cognitives, nous les évoquerons dans le chapitre consacré aux compétences sociales.

Ce chapitre examine les recherches menées sur l'impact de l'éducation théâtrale sur le niveau scolaire global et les compétences verbales telles que la lecture, le vocabulaire et la compréhension de l'écrit.

Éducation théâtrale et niveau scolaire global

L'éducation théâtrale pourrait sans doute améliorer le niveau scolaire global grâce à deux mécanismes principaux : le développement d'attitudes et de modes de pensée applicables à l'ensemble des matières théoriques et un meilleur niveau de lecture et de compréhension pouvant s'avérer utile dans d'autres disciplines et lors des examens.

Études du REAP concernant l'éducation théâtrale et le niveau scolaire global

Vaughn et Winner (2000) ont comparé les résultats obtenus aux tests SAT par des élèves ayant ou non pris des cours de théâtre au lycée dans le cadre du projet REAP (Reviewing Education and the Arts Project). (Le SAT est un examen utilisé aux États-Unis pour l'admission aux écoles d'enseignement supérieur et aux universités.) Comme c'est le cas pour les autres disciplines artistiques, les élèves pratiquant le théâtre obtenaient des notes plus élevées lors des tests SAT sur les compétences verbales et mathématiques que ceux n'ayant suivi aucune formation artistique (mais des notes similaires à celles des élèves ayant suivi une formation dans d'autres disciplines artistiques). La différence des résultats obtenus aux tests SAT sur les compétences verbales entre les élèves pratiquant le théâtre et ceux n'ayant aucune pratique artistique était plus importante que pour toute autre discipline artistique (un écart de plus de 64 et 53 points pour l'interprétation théâtrale et l'étude d'œuvres dramatiques respectivement) et similaire pour les tests SAT en mathématiques. Les élèves participant à des cours d'interprétation théâtrale obtenaient des scores plus élevés en termes de compétences verbales et mathématiques que ceux formés à l'étude d'œuvres dramatiques. Les tests t comparant le score moyen obtenu sur plus de 10 ans aux tests SAT sur les compétences verbales par les élèves ayant suivi ou non des cours de théâtre se sont révélés hautement significatifs. Mais aucun lien de causalité concernant l'impact de l'éducation théâtrale sur les résultats aux tests SAT n'a pu être établi car ces analyses se basaient entièrement sur des données corrélationnelles.

Études quasi-expérimentales post-REAP concernant l'éducation théâtrale et le niveau scolaire global

Nous avons trouvé trois études quasi-expérimentales post-REAP évaluant l'effet de l'éducation théâtrale sur les compétences scolaires générales (Tableau 5.1). Deux de ces études obtenaient des résultats contradictoires et peu concluants, une autre observait un effet positif.

Fleming, Merrell et Tymms (2004) ont mené une étude quasi-expérimentale auprès d'enfants du primaire prenant des cours de théâtre dans le cadre de leur apprentissage de l'écriture. Ces enfants ont été évalués sur différentes compétences scolaires un an et deux ans après l'expérience, puis comparés aux enfants d'établissements témoins appariés (Fleming, Merrell et Tymms, 2004). Les enfants du groupe pratiquant le théâtre avaient progressé en mathématiques, mais non en termes de compétences verbales ou lors d'un test sur les aptitudes non verbales portant sur la reconnaissance des formes. Aucun éclaircissement ou théorie n'a été proposé(e) pour expliquer en quoi la pratique du théâtre pourrait être liée à l'amélioration du niveau en mathématiques et il semble difficile d'émettre une hypothèse plausible concernant cette observation, d'autant que les compétences verbales des enfants ne se sont pas améliorées et n'ont donc pu jouer un rôle de médiation dans l'amélioration observée. Nous pensons donc que cette étude devrait être reproduite.

Rousseau, Benoit, Gauthier, Lacroix, Alain, Rojas, Moran et Bourassa (2007) se sont penchés sur le cas d'élèves immigrés et réfugiés d'un lycée de Montréal prenant des cours de théâtre durant lesquels on leur demandait d'interpréter leurs propres histoires. Ces élèves ont été comparés à un groupe témoin ne participant pas à ces cours. Aucune amélioration globale des résultats scolaires n'a été observée : seuls les garçons du groupe (et non les filles) ayant participé à cette expérience ont vu leur niveau de français et de mathématiques s'améliorer. Ces résultats sont contradictoires et difficiles à utiliser afin d'étayer l'hypothèse que la pratique de l'art dramatique améliorerait le niveau scolaire. Ils soulignent toutefois l'importance des critères liés au genre et à la situation sociale dans l'impact de l'éducation artistique, en soulignant que la raison de cet impact est essentiellement motivationnelle.

Une troisième étude menée en Turquie comparait le niveau de compréhension des sciences d'élèves de 12 à 13 ans bénéficiant d'un enseignement des sciences basé sur « l'expression dramatique » à ceux des élèves étudiant les sciences de manière classique (Cokadar et Yilmaz, 2010). Les classes (et non les élèves) étaient affectées de manière aléatoire à un enseignement des sciences intégrant l'art dramatique ou à un enseignement classique, ces deux programmes étant enseignés par le même professeur de science. Les élèves ont bénéficié d'un total de huit heures de cours de science sur trois semaines (à raison de trois cours de 45 minutes par semaine). Les deux groupes étudiaient les mêmes sujets : les écosystèmes et les cycles de la matière. Les élèves du groupe d'expression théâtrale devaient représenter des concepts scientifiques grâce au mouvement. Dans le groupe témoin, les leçons se déroulaient sous forme de cours magistraux et de discussions. Le groupe d'expression théâtrale a fait des progrès plus importants en termes de compréhension de concepts scientifiques que le groupe témoin. Les groupes étaient identiques en termes d'attitude face à la science. Les chercheurs avancent que l'impact positif de l'expression dramatique s'explique par le fait qu'il s'agit d'une pratique moins passive que l'apprentissage traditionnel et donc plus ludique. Nous avons inclus cette étude dans cette section car la forme de compréhension de la science évaluée ici implique la compréhension d'informations présentées verbalement.

Tableau 5.1. **Trois études quasi-expérimentales étudiant le lien entre l'éducation théâtrale et les compétences scolaires générales**

Étude	Résultats positifs	Résultats négatifs/non concluants
Fleming, Merrell et Tymms (2004)		X
Rousseau et al. (2007)		X
Cokadar et Yilmaz (2010)	X	

Nous concluons qu'il n'y a pas encore de preuve claire pour appuyer la demande que la pratique du théâtre améliore les compétences universitaires générales. Il existe un lien entre les cours de théâtre et de meilleurs résultats scolaires, mais ce dernier n'est pas nécessairement dû à l'éducation théâtrale : il est aussi possible que les élèves ayant un meilleur niveau scolaire aient plus tendance à étudier le théâtre que les élèves d'un niveau plus faible.

Éducation théâtrale et compétences verbales

La plupart des études portant sur le transfert de compétences entre disciplines artistiques et matières classiques s'intéressent aux effets de la « pratique de l'art dramatique en classe » sur les compétences verbales. Cette activité implique l'utilisation de différentes techniques d'interprétation dramatique dans le cadre du programme scolaire habituel (et non la création de véritables pièces de théâtre).

Kardash et Wright (1986) ont procédé à la méta-analyse de 16 études sur la pratique de l'art dramatique en classe et ont observé des relations positives entre le théâtre et la lecture, le développement du langage oral, l'estime de soi, le raisonnement moral et diverses compétences liées à l'art dramatique (avec une valeur de l'effet moyenne pondérée de $r = .32$, soit $d = .67$).

Une seconde méta-analyse a été réalisée par Conard (1992) et portait sur l'impact de la pratique de l'art dramatique sur les compétences verbales, le concept de soi et la créativité. Cette analyse combinait 20 études, dont six étaient incluses dans l'analyse menée par Kardash et Wright. Une fois encore, un effet positif a été observé, avec une valeur de l'effet moyenne de $r = .23$ (soit $d = .48$).

Aucune de ces deux méta-analyses ne faisait la distinction entre les différents aspects de la pratique de l'art dramatique pouvant influencer sur le niveau scolaire. Elles ne distinguaient pas non plus les différents domaines concernés par cette influence et ne permettaient donc pas de déterminer laquelle ou lesquelles des matières théoriques étai(en)t le plus fortement corrélée(s) à la pratique de l'art dramatique.

Méta-analyses du projet REAP concernant des études quasi-expérimentales et expérimentales portant sur l'impact de l'éducation théâtrale sur les compétences verbales

Podlozny (2000) a effectué une méta-analyse de 80 études quasi-expérimentales et expérimentales (combinées) examinant l'impact de la pratique de l'art dramatique sur les compétences verbales (voir Tableau 5.2). Aucune différence n'a été observée dans les résultats obtenus par les études quasi-expérimentales et ceux des études véritablement expérimentales. Ces études testaient et comparaient l'impact de la pratique de l'art dramatique sur sept compétences verbales distinctes : compréhension de textes narratifs (évaluée à l'oral), compréhension de textes narratifs (évaluée à l'écrit), niveau en lecture, préparation à l'apprentissage de la lecture, développement du langage oral, vocabulaire et écriture. Podlozny a classé ces études selon qu'elles utilisaient des textes que les élèves connaissaient et avaient interprétés lors des cours de théâtre (direct) ou sur des textes entièrement nouveaux (transfert). Cette distinction visait à déterminer si le fait d'interpréter une histoire permettait seulement aux enfants de mieux lire, comprendre et mémoriser l'histoire qu'ils avaient interprétée ou si cela permettait d'améliorer leurs compétences verbales de manière générale.

Dans les 17 études portant sur une évaluation à l'oral, les enfants du groupe pratiquant le théâtre écoutaient et interprétaient les histoires tandis que le groupe témoin les écoutait mais sans les interpréter. Les élèves étaient ensuite testés oralement sur la compréhension et la mémorisation de ces histoires.

Dans les 14 études portant sur une évaluation à l'écrit, les enfants du groupe pratiquant le théâtre écoutaient et interprétaient les histoires tandis que le groupe témoin les lisait, en discutait et apprenait par cœur des mots de vocabulaire extraits de ces histoires. Les élèves étaient ensuite testés oralement sur la compréhension et la mémorisation de ces histoires. Ces tests portaient uniquement sur les histoires que les enfants avaient étudiées.

Dans les 20 études portant sur une évaluation du niveau en lecture, les enfants du groupe pratiquant le théâtre écoutaient ou jouaient et interprétaient généralement les histoires tandis que le groupe témoin bénéficiait simplement d'un apprentissage classique de la lecture. Les deux groupes étaient ensuite soumis à un test standardisé de compréhension de l'écrit. Dans cette série d'études, les enfants étaient donc toujours testés sur des textes qu'ils ne connaissaient pas. Tout effet observé démontre donc que les facultés de compréhension de l'écrit nouvellement acquises sont appliquées à la compréhension d'un nouveau texte.

Dans les 18 études portant sur une évaluation de la préparation à l'apprentissage de la lecture, les enfants du groupe pratiquant le théâtre écoutaient et interprétaient une histoire, tandis que le groupe témoin soit écoutait la même histoire et en discutait mais sans l'interpréter, soit interprétait des récits inspirés par des sorties scolaires ou d'autres expériences (et n'avait donc pas entendu l'histoire), soit participait à des activités de découpage, collage et catégorisation (et n'avait ni entendu l'histoire

ni interprété un récit quelconque). Cette série d'études testait une fois encore les enfants sur des histoires qu'ils ne connaissaient pas.

Dans les 20 études portant sur une évaluation du développement du langage oral, les enfants du groupe pratiquant le théâtre participaient généralement à des cours d'expression dramatique (contes, jeux de rôle, marionnettes) et à des discussions tandis que le groupe témoin regardait des extraits de films et pratiquait des activités artistiques autres que le théâtre. Le niveau de langage oral de l'ensemble des enfants était ensuite évalué soit à l'aide de nouveaux textes, soit en discutant des histoires qu'ils avaient interprétées.

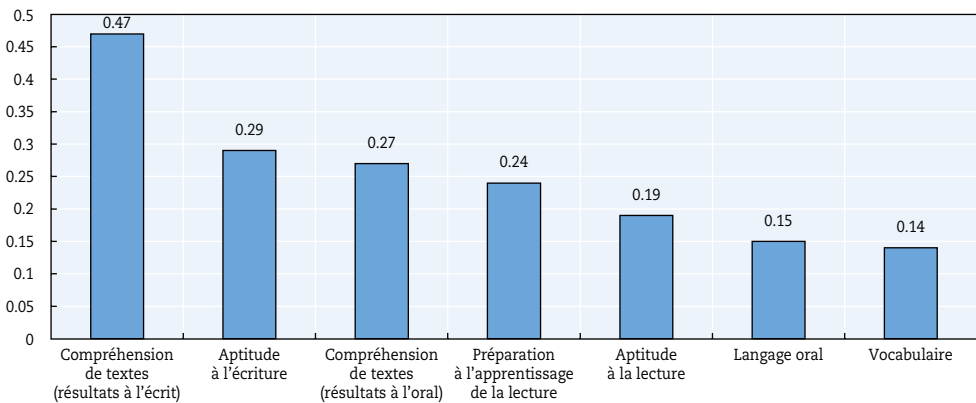
Dans les 10 études évaluant le niveau en vocabulaire, les enfants du groupe pratiquant le théâtre participaient à des activités d'expression dramatique (jeux de rôle, pantomime, mouvement et dialogue improvisé), tandis que le groupe témoin ne participait à aucune activité. Tous les enfants étaient ensuite soumis à un test de vocabulaire, portant soit sur des mots provenant des histoires étudiées auparavant, soit sur de nouveaux mots. Dans les huit études portant sur une évaluation de compétences à l'écrit, les élèves devaient rédiger de courts textes écrits qui étaient ensuite évalués selon les critères suivants : connaissance du public, structure du récit (début, milieu et fin), organisation et élaboration. En général, les enfants du groupe pratiquant le théâtre participaient d'abord à une discussion sur l'écriture, puis à des activités d'improvisation, de pantomime et d'expression corporelle, inventaient des idées de récits, improvisaient des scènes et écrivaient des histoires. Le groupe témoin participait également à une discussion sur l'écriture puis recevait l'apprentissage habituel sur les arts du langage avant de rédiger leur propre récit. Ces récits étaient analysés selon une échelle d'évaluation portant sur l'écriture narrative. Dans certaines études, les histoires créées par les enfants étaient liées à des sujets qu'ils avaient interprétés. Dans d'autres, ils devaient créer des histoires à partir de nouveaux thèmes.


La pratique de l'art dramatique a eu un effet causal positif significatif important sur six des sept compétences verbales examinées (Illustration 5.1). La valeur de l'effet la plus importante concernait la compréhension de textes narratifs, mesurée par des tests écrits, avec une valeur de l'effet moyenne pondérée de $r = .47$ (soit une valeur d comprise entre 1.0 et 1.1). Le test t de la valeur Z_r moyenne obtenait également des résultats hautement significatifs, les résultats obtenus peuvent donc être généralisés aux nouvelles études menées sur cette question. Le fait d'interpréter une histoire plutôt que de simplement la lire permet donc aux enfants de mieux la comprendre.

Les études évaluant l'effet de la pratique de l'art dramatique sur le langage oral ont également obtenu une valeur de l'effet moyenne pondérée très élevée ($r = .15$, soit une valeur d comprise entre 0.3 et 0.4). Viennent ensuite la compréhension de textes narratifs, mesurée à l'oral, la préparation à l'apprentissage de la lecture, l'écriture et le niveau en lecture (avec des valeurs r respectives de .27, .24, .29, .19, soit une valeur

d de .56, .5, .6, .4, respectivement). Tous ces effets se sont avérés probants : les tests t de leur valeur Zr moyenne indiquent que ces résultats peuvent être généralisés à de futures études, et aucun des intervalles de confiance n'équivalait à zéro. On observe également une amélioration du vocabulaire (moyenne pondérée $r = .14$, soit une valeur d comprise entre .2 et .3), mais contrairement aux six autres valeurs de l'effet, celle-ci n'était pas statistiquement significative : le test t de la valeur Zr moyenne n'était pas significatif et l'intervalle de confiance de 95 % pour la valeur de l'effet moyenne équivalait à zéro.

Illustration 5.1. Renforcement des compétences verbales grâce à l'éducation théâtrale : un lien clair



StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932833048>

Note: Tous les résultats sont statistiquement significatifs, à l'exception de la catégorie Vocabulaire.

Source: Podlozny (2000).

Bien que les sept analyses menées par Podlozny (2000) obtenaient des valeurs de l'effet plus élevées quand il s'agissait de textes déjà étudiés, elles ont également montré que l'art dramatique permettait aux élèves de mieux comprendre de nouveaux textes qu'ils ne connaissaient pas. Il s'agit là du résultat le plus surprenant de ces méta-analyses. Comme nous l'indiquions en introduction, le transfert de compétences d'un domaine à un autre n'est généralement pas considéré comme automatique : il doit être enseigné (Salomon et Perkins, 1989). Dans le domaine de l'art dramatique, le transfert de compétences semble cependant faire naturellement partie du programme pédagogique, même si les enseignants ne le désignent pas forcément sous ce terme. Si les professeurs d'art dramatique s'efforçaient davantage d'enseigner concrètement à leurs élèves comment réaliser un tel transfert, ces effets pourraient être encore plus importants.

Compte tenu de la fiabilité des résultats obtenus par la méta-analyse du REAP sur l'art dramatique et les compétences verbales, nous pouvons donc en conclure qu'il existe des preuves solides démontrant le lien de causalité entre l'éducation théâtrale et l'amélioration des compétences verbales, malgré l'échec de deux des trois études post-REAP mentionnées plus haut dans la section sur le théâtre et le niveau scolaire global. Une autre étude post-REAP menée dans plusieurs pays européens a constaté un impact positif de l'enseignement du théâtre et de l'art dramatique sur les compétences verbales mesurées grâce à des évaluations réalisées par les élèves eux-mêmes et par leurs enseignants, en phase avec les conclusions du projet REAP (DICE 2010) (voir Encadré 9.3).

Tableau 5.2. **Éducation théâtrale et compréhension de textes narratifs : Résultats à l'oral**

Étude	Relation positive	Relation mitigée, nulle ou négative
Aoki (1977)	X	
Dansky (1975/1980)	X	
Galda (1983)		X
Marbach et Yawkey (1980)		X
Milner (1982)	X	
Page (1983)		X
Parks et Rose (1997)	X	
Pellegrini (1984a)	X	
Pellegrini et Galda (1982)	X	
Rappoport (1989)	X	
Saltz, Dixon et Johnson (1977)		X
Weidner (1993)		X
Williamson et Silvern (1990)	X	
Williamson et Silvern (1992)	X	
Wright and Young (1986)		X
Yawkey (1980a)	X	
Yawkey et Yawkey (1979)		X

Note: L'ensemble des résultats est présenté dans le Tableau 5.A1.1.

Source: Podlozny (2000).

Tableau 5.3. **Éducation théâtrale et compréhension de textes narratifs : Résultats à l'écrit**

Étude	Relation positive	Relation mitigée, nulle ou négative
Byerly (1994)		X
Dupont (1992)	X	
Goodman (1991)		X
Gray (1987)	X	
Henderson et Shanker (1978)	X	
Page (1983)		X
Pellegrini (1984a)	X	
Pellegrini et Galda (1982)	X	
Ranger (1995)	X	
Rosen and Koziol (1990)		X
Silvern, Williamson et Waters (1983)		X
Smith (1993)		X
Steinly (1989)	X	
Williamson et Silvern (1992)		X

Note: L'ensemble des résultats est présenté dans le Tableau 5.A1.2.

Source: Podlozny (2000).

Tableau 5.4. **Éducation théâtrale et aptitude à la lecture**

Étude	Relation positive	Relation mitigée, nulle ou négative
Allen (1968)	X	
Aoki (1977)		X
Bennett (1982)		X
Blacharski (1985)	X	
Burke (1980)		X
Carlton (1963)	X	
Carlton et Moore (1966)	X	
Dupont (1992)		X
Gourgey, Bosseau et Delgado (1985)	X	
Jackson (1991)		X
Karafelis (1986)		X
Millin (1996)	X	
Myerson (1981a)		X
Myerson (1981b)		X
Pappas (1979)		X
Parks et Rose (1997)	X	
Pate (1977)	X	
Rappoport (1989)		X
Smith (1993)		X
Vogel (1975)		X

Note: L'ensemble des résultats est présenté dans le Tableau 5.A1.3.

Source: Podlozny (2000).

Tableau 5.5. **Éducation théâtrale et langage oral**

Étude	Relation positive	Relation mitigée, nulle ou négative
Cullinan, Jaggar, Strickland (1974)		X
Dansky (1975/1980)		X
de la Cruz (1996)	X	
Dunn (1977)		X
Faires (1976)		X
Haley (1978)	X	
Levy, Wolfgang et Koorland (1992)		X
Lovinger (1974)	X	
Lunz (1974)	X	
McDonald (1993)		X
Millin (1996)		X
Niedermeyer et Oliver (1972)		X
Norton (1973)	X	
Parks et Rose (1997)		X
Snyder-Greco (1983)	X	
Stewig et McKee (1980)	X	
Stewig et Young (1978)	X	
Vitz (1984)	X	
Yawkey et Yawkey (1979)		X
Youngers (1977)		X

Note: L'ensemble des résultats est présenté dans le Tableau 5.A1.4.

Source: Podlozny (2000).

Tableau 5.6. **Éducation théâtrale et vocabulaire**

Étude	Relation positive	Relation mitigée, nulle ou négative
Allen (1968)		X
Bennett (1982)		X
Gourgey, Bosseau et Delgado (1985)	X	
Page (1983)		X
Page (1983)		X
Pappas (1979)		X
Pate (1977)	X	
Smith (1993)		X
Smith, Dalgleish et Herzmark (1981)		X
Tucker (1971)	X	

Note: L'ensemble des résultats est présenté dans le Tableau 5.A1.5.

Source: Podlozny (2000).

Tableau 5.7. **Éducation théâtrale et aptitude à l'écriture**

Étude	Relation positive	Relation mitigée, nulle ou négative
Carson (1991)	X	
Dunnagan (1990)		X
Knudson (1970)		X
Moore et Caldwell (1990)	X	
Moore et Caldwell (1993)	X	
Roubicek (1983)	X	
Wagner (1986)	X	
Wagner (1986)	X	

Note: L'ensemble des résultats est présenté dans le Tableau 5.A1.6.

Source: Podlozny (2000).

Tableau 5.8. **Éducation théâtrale et préparation à l'apprentissage de la lecture**

Étude	Relation positive	Relation mitigée, nulle ou négative
Adamson (1981)	X	
Blank (1953)	X	
Brown (1990)	X	
Christie (1983)		X
Christie et Enz (1992)		X
Dever (1993)		X
Hensel (1973)	X	
Lawrence (1985)		X
Levy, Schaefer et Phelps (1986)		X
Milner (1982)		X
Saltz et Johnson (1977)	X	
Saltz, Dixon et Johnson (1974)		X
Smith et Syddall (1978)		X
Smith Dalgleish et Herzmark (1981)		X
Strickland (1973)	X	
Tucker (1971)		X
Wright et Young (1986)		X
Yawkey (1980b)	X	

Note: L'ensemble des résultats est présenté dans le Tableau 5.A1.7.

Source: Podlozny (2000).

Références

- Adamson O'Toole, D. (1981), *Dramatization of Children's Literature and Visual Perceptual Kinesthetic Intervention for Disadvantaged Beginning Readers*, Doctoral Dissertation, Northwestern State University of Louisiana.
- Allen Godwin, E. (1968), *An Investigation of Change in Reading Achievement, Self-Concept, and Creativity of Disadvantaged Elementary School children Experiencing Three Methods of Training*, Doctoral Dissertation, University of Southern Mississippi.
- Aoki, E.M. (1977), "The effects of active student-initiated responses on literal and nonliteral reading comprehension and attitudes toward reading of third-grade students", University of Washington, ERIC, ED 172176.
- Bennett, O.G. (1982), *An Investigation into the Effects of a Creative Dramatics in Developing Voice, Vocabulary, and Personality in the Primary Grades*, Doctoral Dissertation, Georgia State University.
- Blacharski, C.S. (1985), *Improving Reading Comprehension of Basic Students by Orally Reading High Level Material*, [S.l.], Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Blank, W.E. (1953), *The Effectiveness of Creative Dramatics in Developing Voice, Vocabulary, and Personality in the Primary Grades*, Doctoral Dissertation, University of Denver, Colorado.
- Brown, V.L. (1990), *Integrating Drama and Sign Language: A Multisensory Approach to Language Acquisition and Its Effects on Disadvantaged Preschool Children*, Doctoral Dissertation, New York University.
- Burke, J.J. (1980), *The Effect of Creative Dramatics on the Attitudes and Reading Abilities of Seventh Grade Students*, Doctoral Dissertation, Michigan State University.
- Byerly, S.L. (1994), "Generating greater learning gains through dramatization in the classroom", distributed by ERIC Clearinghouse, ED 372426.
- Carlton, L. (1963), *A Report on Self-Directive Dramatization in the Regular Elementary Classroom and Relationships Discovered with Progress in Reading Achievement and Self-Concept Changes*, Doctoral Dissertation, University of Houston, Texas.
- Carlton, L., R.H. Moore et Illinois State University (1965), *A study of the effects of self-directive dramatization on the progress in reading achievement and self-concept of culturally disadvantaged elementary school children*, Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Carson, S.A. (1991), *The Effect of Thematic Fantasy Play upon Development of the Concept of Beginning, Middle, and End as First-Graders Write in Response to Literature*, Doctoral Dissertation, The University of Oklahoma.
- Christie James, F. (1983), "The effects of play tutoring on young children's cognitive performance", *Journal of Education Research*, Vol. 6/6, pp. 326-330.

- Christie James, F. et B.J. Enz (1992), "The effects of literacy play interventions on preschoolers: Play patterns and literacy development", *Early Education and Development*, Vol. 3/3, pp. 205-20.
- Cokadar, H. et G.C. Yilmaz (2010), "Teaching ecosystems and matter cycles with creative drama activities", *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 19/1, pp. 80-89.
- Conard, F. (1992), *The Arts in Education and a Meta-Analysis*, Doctoral Dissertation, Purdue University.
- Cullinan, B.E., A.M. Jaggar and D. Strickland (1974), "Language expansion for black children in the primary grades: A research report", *Young Children*, Vol. 29/2, pp. 98-112.
- Dansky, J.L. (1980), "Cognitive consequences of sociodramatic play and exploration training for economically disadvantaged preschoolers", *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Vol. 21/1, pp. 47-58.
- Deasy, R.J. (ed.) (2002), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, Arts Education Partnership, Washington, DC.
- De la Cruz, R.E. (1993), *The Effects of Creative Drama on the Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities*, Doctoral Dissertation, University of North Colorado.
- Dever, M.T. (1993), *Sociodramatic Play as a Context for Print Literacy Learning of Divergent Readers and Writer*, Doctoral Dissertation, University of North Colorado.
- 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.
- Dunn, J.A. (1977), *The Effect of Creative Dramatics on the Oral Language Abilities and Self-Esteem of Blacks, Chicanos, and Anglos in the Second and Fifth Grads*, Doctoral Dissertation, University of Colorado at Boulder.
- Dunnagan, K.L. (1990), *Seventh-Grade Students' Audience Awareness in Writing Produced Within and Without the Dramatic Mode*, Doctoral Dissertation, The Ohio State University.
- DuPont, S. (1992), "The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers", *Reading Research and Instruction*, Vol. 31/3, pp. 41-52.
- Faires Myers, T. (1976), *The Effect of Creative Dramatics on Language Development and Treatment Progress of Children in a Psychotherapeutic Nursery*, Doctoral Dissertation, University of Houston.

- Fleming, M., C. Merrell et P. Tymms (2004), "The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools", *Research in Drama Education*, Vol. 9/2, pp. 177-197.
- Galda, L. (1983), "The effect of dramatic play on the story retellings of second grade children", *Journal of Instruction Psychology*, Vol. 10/4, pp. 200-206.
- Goodman, J.A. (Jr.) (1991), *A Naturalistic Investigation of the Relationship between Literacy Development and Dramatic Play in 5-year-old Children*, Doctoral Dissertation, Peabody College, Nashville, TN.
- Gourgey, A.F., J.B. Bosseau et J.D. Delgado (1985), "The impact of an improvisational dramatics program on student attitudes and achievement", *Children's Theatre Review*, Vol. 34/3, pp. 9-14.
- Gray, M.A. (1987), "A frill that works: Creative dramatics in the basal reading lesson", *Reading Horizon*, Vol. 28/1, pp. 5-11.
- Haley, G.A.L. (1978), *Training Advantaged and Disadvantaged Black Kindergarteners in Socio-Drama: Effects on Creativity and Free Recall Variables of Oral Language*, Doctoral Dissertation, University of Georgia.
- Henderson, L.C. et J.L. Shanker (1978), "The use of interpretive dramatics versus basal reader workbooks for developing comprehension skills", *Reading World*, Vol. 17/3, pp. 239-43.
- Hensel, N.H. (1973), *The Development, Implementation, and Evaluation of Creative Dramatics Program for Kindergarten Children*, Doctoral Dissertation, University of Georgia.
- Jackson, J.T. (1991), *The Effects of Creative Dramatics Participation on the Reading Achievement and Attitudes in Elementary Level Children with Behavioral Disorders*, Doctoral Dissertation, Southern Illinois University, Carbondale.
- Karafelis, P. (1986), *The Effects of the Tri-Art Drama Curriculum on the Reading Comprehension of Students with Varying Levels of Cognitive Ability*, Doctoral Dissertation, University of Connecticut.
- Kardash, C. et L. Wright (1986), "Does creative drama benefit elementary school students? A meta-analysis", *Youth Theatre Journal*, Vol. 1/3, pp. 11-18.
- Knudson, R.L. (1970), *The Effect of Pupil-Prepared Videotaped Dramas upon the Language Development of Selected Rural Children*, Ed. Doctoral Dissertation, Boston University School of Education.
- Lawrence, D. (1985), "Improving self-esteem and reading", *Educational Research*, Vol. 27/3, pp. 194-200.
- Levy, A.K., L. Schaefer et P.C. Phelps (1986), "Increasing preschool effectiveness: Enhancing the language abilities of 3- and 4-year-old children through planned sociodramatic play", *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 1/2, pp. 133-140.

- Lovinger, S.L. (1974), "Socio-dramatic play and language development in preschool disadvantaged children", *Psychology in the Schools*, Vol. 11/3, pp. 313-320.
- Lunz, M.E. (1974), "Creative dramatics and communication effectiveness: The study of a process", *Children's Theatre Review*, Vol. 13/3, pp. 3-6.
- Marbach, E.S. et T.D. Yawkey (1980), "The effect of imaginative play actions on language development in five-year-old children", *Psychology in the Schools*, Vol. 17/2, pp. 257-263.
- McDonald, M.K. (1993), *Dramatization of Children's Original, Dictated Stories: The Effects upon Oral Fluency and Story Complexity*, Doctoral Dissertation, University of Connecticut.
- Millin, S.K. (1996), *Effects of Readers Theatre on Oral Reading Ability and Reading Attitudes of Second-Grade Title I Students*, Doctoral Dissertation, West Virginia University.
- Milner, S.C. (1982), *Effects of Curriculum Intervention Program Using Fairy tales on Preschool Children's Empathy level, Reading Readiness, Oral-Language Development, and Concept of a Story*, Doctoral Dissertation, University of Florida.
- Moore, B.H. et H. Caldwell (1993), "Drama and drawing for narrative writing in primary grades", *Journal of Educational Research*, Vol. 87/2, pp. 100-110.
- Moore, B.H. et H. Caldwell (1990), "The art of planning: Drama as Rehearsal for writing in the primary grades", *Youth Theatre Journal*, Vol. 4/3, pp. 13-20.
- Myerson, E.S. (1981), *Academic, Affective, and Aesthetic Outcomes of a Sixth Grade Creative Dramatics Program: A Quantitative and Qualitative Evaluation*, Doctoral Dissertation, Clark University.
- Niedermeyer, F.C. et L. Oliver (1972), "The development of young children's dramatic and public speaking skills", *Elementary School Journal*, Vol. 73/2, pp. 95-100.
- Norton, N.J. (1973), *Symbolic Arts: The Effect of Movement and Drama upon the Oral Communication of Children in Grade Two*, Ed. Doctoral Dissertation, Boston University School of Education.
- Page, A. (1983), *Children's Story Comprehension as a Result of Storytelling and Story Dramatization: A Study of the Child as Spectator and as Participant*, Doctoral Dissertation, University of Massachusetts.
- Pappas, H. (1979), *Effect of Drama-Related Activities on Reading Achievement and Attitudes of Elementary Children*, Doctoral Dissertation, Lehigh University.
- Parks, M. et D. Rose (1997), *The Impact of Whirlwind's Reading Comprehension through Drama Program on 4th Grade Students' Reading Skills and Standardized Test Scores*, 3-D Group, Chicago.
- Pate, T.L. (1977), *An Investigation of the Effects of Creative Drama upon Reading Ability, Verbal Growth, Vocabulary Development, and Self-Concept of Secondary School Students*, Doctoral Dissertation, East Texas State University.

- Pellegrini, A.D. (1984a), "Identifying causal elements in the thematic-fantasy play paradigm", *American Educational Research Journal*, Vol. 21/3, pp. 691-701.
- Pellegrini, A.D. (1984b), "The effect of dramatic play on children's generation of cohesive text", *Discourse Processes*, Vol. 7/1, pp. 56-67.
- Podlozny, A. (2000), "Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34/3-4, pp. 91-104.
- Ranger, L. (1995), *Improving Reading Comprehension through a Multifaceted Approach Utilizing Drama*, MA Project, Kean College of New Jersey.
- Rappoport, K.S. (1990), *The Effects of Creative Dramatics on Reading Comprehension and Language/Thought of Second-Grade Children*, Doctoral Dissertation, University of Kansas.
- Rosen, R.S. et S.M. Koziol, Jr. (1990), "The relationship of oral reading, dramatic activities, and theatrical production to student communication skills, knowledge, comprehension, and attitudes", *Youth Theatre Journal*, Vol. 4/3, pp. 7-10.
- Roubicek, H.L. (1983), *An Investigation of Story Dramatization as a Pre-Writing Activity*, Doctoral Dissertation, University of Maryland.
- Rousseau, C., M. Benoit, M.F. Gauthier, L. Lacroix, N. Alain, M.V. Rojas, A. Moran and 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.
- Saltz, E. et J. Johnson (1974), "Training for thematic-fantasy play in culturally disadvantaged children: Preliminary results", *Journal of Educational Psychology* Vol. 66/4, pp. 623-630.
- Saltz, E., D. Dixon et J. Johnson (1977), "Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control", *Child Development*, Vol. 48/2, pp. 367-380.
- Silvern, S.G., P.A. Williamson et B. Waters (1983), "Play as a mediator of comprehension: An alternative to play training", *Educational Research Quarterly*, Vol. 7/3, pp. 16-21.
- Smith, M.R.L. (1993), *Effects of Scripting Readers' Theater, Participatory Basal Activities, and Customary Pull-Out Instruction by Chapter I Students on Comprehension, Vocabulary, Participation, and Attitude*, Doctoral dissertation, Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.
- Smith, P.K. et S. Syddall (1978), "Play and nonplay tutoring in preschool children: Is it play or tutoring which matters?", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 48/3, pp. 315-325.

- Smith, P.K., M. Dagleish et G. Herzmark (1981), "A comparison of the effects of fantasy play tutoring and skills tutoring in nursery classes", *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 4/4, pp. 421-441.
- Snyder-Greco, T. (1983), "The effects of creative dramatic techniques on selected language functions of language-disordered children", *Children's Theater Review*, Vol. 32/2, pp. 9-13.
- Steinly, K.D. (1989), *Story Dramatization: A Technique Designed to Increase Reading Comprehension and Enhance Attitude toward the Subject of Reading*, Doctoral Dissertation, University of Maryland, College Park.
- Stewig, J.W. et J.A. McKee (1980), "Drama and language growth: A replication study", *Children's Theatre Review*, Vol. 29/3, pp. 1-14.
- Stewig, J.W. et L. Young (1978), "An exploration of the relation between creative drama and language growth", *Children's Theatre Review*, Vol. 27/2, pp. 10-12.
- Strickland, D.S. (1973), "A program for linguistically different, black children", *Research in the Teaching of English*, Vol. 7/1, pp. 79-86.
- Tucker Klineman, J. (1971), *The Use of Creative Dramatics as an Aid in Developing Reading Readiness with Kindergarten Children*, Doctoral Dissertation, University of Wisconsin.
- Vaughn, K. et E. Winner (2000), "SAT scores of students with four years of arts: What we can and cannot conclude about the association", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34/3-4, pp. 77-89.
- Vitz, K. (1984), "The effects of creative drama in English as a second language," *Children's Theatre Review*, Vol. 33/2, pp. 23-26.
- Vogel, M.R. (1975), *The Effect of a Program of Creative Dramatics on Young Children with Specific Learning Disabilities*, Doctoral Dissertation, Fordham University.
- Wagner, B.J. (1986), *The Effects of Role Playing n Written Persuasion: An Age and Channel Comparison of Fourth and Eighth Graders*, Doctoral Dissertation, University of Illinois at Chicago.
- Weidner Fowler, D. (1993), *The Effect of Creative Dramatics Activities on the Story Retellings of Kindergartners*, Master's Thesis, University of North Texas.
- Williamson, P.A. et S.B. Silvern (1992), "'You can't- be grandma; You're a boy': Events within the thematic fantasy play context which contribute to story comprehension", *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 7/1, pp. 75-93.
- Williamson, P.A. et S.B. Silvern (1990), "The effects of play training on the story comprehension of upper primary children", *Journal of Research of Childhood Education*, Vol. 4/2, pp. 130-34.

- Wright, E.N. et R.E. Young (1986), *Arts in Education: The Use of Drama and Narrative: A Study of Outcomes*, Ontario Department of Education, Toronto, ERIC, ED 273545).
- Yawkey, M.L. et T.D. Yawkey (1978), "An investigation of the effects of forms of imaginative play on language development and language comprehension in young children", paper presented at the NERA Meeting, Ellenville, NY, ERIC, ED 284226.
- Yawkey, T.D. (1980a), "An investigation of imaginative play and aural language development in young children five, six, and seven" in P. Wilkinson (ed.), *Celebration of Play*, St. Martin's Press, New York, NY.
- Yawkey, T.D. (1980b), "Effects of social relationships curricula and sex differences on reading and imaginativeness in young children", *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 26/3, pp. 159-168.
- Youngers, J.S. (1977), *An Investigation of the Effects of experiences in Creative Dramatics on Creativity and Semantic Development in Children*, Doctoral Dissertation, University of Iowa.

Annexe 5.A1

Tableaux supplémentaires**Tableau 5.A1.1. Éducation théâtrale et compréhension de textes narratifs : Résultats à l'oral**

Étude	N	R	Z (p)
Aoki (1977)	20	.39	.244* (p = .007)
Dansky (1975/1980)	36	.46	2.76* (p = .003)
Galda (1983)	36	.00	.00 (p = .50)
Marbach et Yawkey (1980)	60	.07	.55 (p = .29)
Milner (1982)	56	.32	2.39* (p = .008)
Page (1983)	16	.11	.44 (p = .33)
Parks et Rose (1997)	179	.19	2.53* (p = .006)
Pellegrini (1984a)	192	.66	9.17* (p < .0001)
Pellegrini et Galda (1982)	108	.48	5.03* (p < .0001)
Rappoport (1989)	71	.07	2.27* (p = .02)
Saltz, Dixon et Johnson (1977)	54	.12	.90 (p = .18)
Weidner (1993)	30	.25	1.38 (p = .08)
Williamson et Silvern (1990)	75	.19	1.68* (p = .046)
Williamson et Silvern (1992)	120	.23	2.56* (p = .005)
Wright et Young (1986)	240	.10	1.58 (p = .057)
Yawkey (1980a)	240	.18	2.77* (p = .003)
Yawkey and Yawkey (1979)	160	.13	1.64 (p = .05)

Note: N: nombre d'observations ; R : valeur de l'effet ; Z(p) : signification statistique ; * : significatif si $p < .05$. Voir Encadré 1.2

Source: Podlozny (2000).

Tableau 5.A1.2. **Éducation théâtrale et compréhension de textes narratifs : Résultats à l'écrit**

Étude	N	R	Z (p)
Byerly (1994)	26	.27	1.39 (p = .08)
Dupont (1992)	51	.77	4.48* (p < .0001)
Goodman (1991)	102	.17	1.24 (p = .11)
Gray (1987)	21	.67	3.09* (p = .001)
Henderson et Shanker (1978)	28	.96	5.07* (p < .0001)
Page (1983)	16	.10	.40 (p = .34)
Pellegrini (1984a)	192	.68	9.36* (p < .0001)
Pellegrini et Galda (1982)	108	.74	7.64* (p < .0001)
Ranger (1995)	50	.52	3.68* (p < .0001)
Rosen and Koziol (1990)	101	.13	1.34 (p = .09)
Silvern, Williamson, Waters (1983)	102	.16	1.58 (p = .057)
Smith (1993)	97	.00	.00 (p = .50)
Steinly (1989)	39	.60	3.72* (p < .0001)
Williamson et Silvern (1992)	120	.11	1.22 (p = .11)

Note: N: nombre d'observations ; R : valeur de l'effet ; Z(p) : signification statistique ; * : significatif si p < .05. Voir Encadré 1.2

Source: Podlozny (2000).

Tableau 5.A1.3. **Éducation théâtrale et aptitude à la lecture**

Étude	N	R	Z (p)
Allen (1968)	40	.12	.76* (p = .022)
Aoki (1977)	20	.11	.68 (p = .24)
Bennett (1982)	56	-.15	-.92 (p = .18)
Blacharski (1985)	15	.53	3.97* (p < .0001)
Burke (1980)	246	.07	.96 (p = .17)
Carlton (1963)	24	.56	3.52* (p < .0002)
Carlton et Moore (1966)	240	.48	3.02* (p = .001)
Dupont (1992)	51	.21	1.49 (p = .07)
Gourgey, Bosseau et Delgado (1985)	141	.27	4.08* (p < .0001)
Jackson (1991)	34	.27	1.60 (p = .05)
Karafelis (1986)	77	.13	1.14 (p = .13)
Millin (1996)	27	.52	4.02* (p < .0001)
Myerson (1981a)	39	-.01	-.07 (p = .47)
Myerson (1981b)	42	.05	1.12 (p = .13)
Pappas (1979)	237	.02	.37 (p = .36)
Parks et Rose (1997)	179	.19	2.55* (p = .005)
Pate (1977)	160	.25	3.11* (p = .0009)
Rappoport (1989)	71	.11	.92 (p = .18)
Smith (1993)	97	.00	.00 (p = .50)
Vogel (1975)	46	.00	.00 (p = .50)

Note: N: nombre d'observations ; R : valeur de l'effet ; Z(p) : signification statistique ; * : significatif si p < .05. Voir Encadré 1.2

Source: Podlozny (2000).

Tableau 5.A1.4. **Éducation théâtrale et langage oral**

Étude	N	R	Z (p)
Cullinan, Jaggar, Strickland (1974)	249	-.04	-.30 (p = .38)
Dansky (1975/1980)	36	.25	1.49 (p = .07)
de la Cruz (1996)	35	.44	2.61* (p = .004)
Dunn (1977)	144	.05	.61 (p = .27)
Faires (1976)	16	-.03	-.13 (p = .45)
Haley (1978)	79	.35	2.51* (p = .006)
Levy, Wolfgang et Koorland (1992)	3	.44	.76 (p = .22)
Lovinger (1974)	38	.51	3.14* (p = .0008)
Lunz (1974)	39	.51	3.19* (p = .0007)
McDonald (1993)	32	.18	.99 (p = .16)
Millin (1996)	27	.31	1.63 (p = .05)
Niedermeyer et Oliver (1972)	196	.07	1.18 (p = .12)
Norton (1973)	94	.28	2.76* (p = .003)
Parks and Rose (1997)	179	.11	1.43 (p = .08)
Snyder-Greco (1983)	17	.58	2.39* (p = .008)
Stewig et McKee (1980)	21	.73	3.36* (p < .0005)
Stewig et Young (1978)	20	.43	1.93* (p = .03)
Vitz (1984)	32	.41	2.30* (p = .01)
Yawkey et Yawkey (1979)	160	.00	.00 (p = .50)
Youngers (1977)	259	.05	.77 (p = .22)

Note: N: nombre d'observations ; R : valeur de l'effet ; Z(p) : signification statistique ; * : significatif si p < .05. Voir Encadré 1.2

Source: Podlozny (2000).

Tableau 5.A1.5. **Éducation théâtrale et vocabulaire**

Étude	N	R	Z (p)
Allen (1968)	40	.04	.24 (p = .40)
Bennett (1982)	56	-.06	-.49 (p = .31)
Gourgey, Bosseau and Delgado (1985)	141	.37	5.55* (p < .0001)
Page (1983)	16	.05	.20 (p = .42)
Page (1983)	19	.09	.38 (p = .35)
Pappas (1979)	237	.02	.29 (p = .39)
Pate (1977)	160	.21	2.59* (p = .004)
Smith (1993)	97	-.20	-1.91* (p = .03)
Smith, Dagleish and Herzmark (1981)	65	-.19	-1.07 (p = .14)
Tucker (1971)	132	.27	3.11* (p = .009)

Note: N: nombre d'observations ; R : valeur de l'effet ; Z(p) : signification statistique ; * : significatif si p < .05. Voir Encadré 1.2

Source: Podlozny (2000).

Tableau 5.A1.6. **Éducation théâtrale et aptitude à l'écriture**

Étude	N	R	Z (p)
Carson (1991)	16	.51	2.03* (p = .02)
Dunnagan (1990)	47	-.23	-1.27 (p = .10)
Knudson (1970)	80	.17	1.54 (p = .06)
Moore et Caldwell (1990)	41	.40	2.57* (p = .005)
Moore et Caldwell (1993)	63	.31	2.48* (p = .006)
Roubicek (1983)	39	.59	5.23* (p < .0001)
Wagner (1986)	154	.30	3.78* (p < .0001)
Wagner (1986)	154	.19	2.32 (p = .01)

Note: N: nombre d'observations ; R : valeur de l'effet ; Z(p) : signification statistique ; * : significatif si p < .05. Voir Encadré 1.2

Source: Podlozny (2000).

Tableau 5.A1.7. **Éducation théâtrale et préparation à l'apprentissage de la lecture**

Étude	N	R	Z (p)
Adamson (1981)	40	.47	2.95* (p = .0001)
Blank (1953)	38	.66	4.06* (p < .001)
Brown (1990)	120	.49	5.32* (p < .001)
Christie (1983)	17	.07	.30 (p = .38)
Christie and Enz (1992)	32	.10	.54 (p = .29)
Dever (1993)	5	-.01	-.01 (p = .49)
Hensel (1973)	58	.46	3.55* (p < .002)
Lawrence (1985)	336	-.02	-.25 (p = .40)
Levy, Schaefer and Phelps (1986)	28	.16	1.17 (p = .12)
Milner (1982)	56	.15	.87 (p = .19)
Saltz and Johnson (1977)	34	.37	2.18* (p = .01)
Saltz, Dixon and Johnson (1974)	56	.21	1.60 (p = .05)
Smith and Syddall (1978)	14	-.03	-.12 (p = .55)
Smith Dalglish and Herzmark (1981)	31	.13	.74 (p = .23)
Strickland (1973)	94	.59	5.69* (p < .0001)
Tucker (1971)	132	.11	1.28 (p = .10)
Wright and Young (1986)	240	.11	1.64 (p = .05)
Yawkey (1980b)	96	.22	2.16* (p = .02)

Note: N: nombre d'observations ; R : valeur de l'effet ; Z(p) : signification statistique ; * : significatif si p < .05. Voir Encadré 1.2

Source: Podlozny (2000).



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 théâtrale sur les facultés cognitives », dans *Art for Art's Sake? : The Impact of Arts Education*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264183841-8-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. 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 ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.