

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Contribution d'un projet scolaire à vocation artistique en matière de formation de l'identité à
l'adolescence : Perceptions de jeunes participants

par

Émilie Frenette-Bergeron, B.éd.

Mémoire présenté dans le cadre du
Programme de Maîtrise en psychoéducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès Sciences (M.Sc)

Août 2015

© Émilie Frenette-Bergeron, 2015

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Contribution d'un projet scolaire à vocation artistique en matière de formation de l'identité à
l'adolescence : Perceptions de jeunes participants

par

Émilie Frenette-Bergeron

évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Anne-Marie Tougas

Directrice de recherche

Nadine Lanctôt

Membre du jury

Jacques Joly

Membre du jury

Mémoire par article accepté le _____

Les folies sont la seule chose que l'on ne regrette jamais.

Oscar Wilde (1854-1900)

REMERCIEMENTS

En tant que passionnée de voyages et d'aventures, la rédaction de ce mémoire fut tout aussi audacieuse! La distance parcourue m'a permis de croiser le chemin de nombreuses personnes qui ont su me guider et m'inspirer. C'est par la contribution indéniable de chacune d'entre elles qu'aujourd'hui, je franchis ce cap.

Parce qu'ils ont été le terrain d'exploration, merci à la direction de l'école secondaire ainsi qu'à tous les jeunes artistes de la scène qui ont accepté de se prêter au jeu, sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Étant mes points de repère depuis les 28 dernières années, mes parents m'ont soutenue par leur fierté et leurs encouragements dans cet accomplissement. Maman; merci de ton oreille attentive ainsi que de ta contribution alimentaire sans laquelle je n'aurais certes pas survécu. Papa; merci de m'avoir transmis ta passion de l'image, de la musique et d'une curiosité intellectuelle qui m'ont sauvé chaque fois où j'ai eu besoin d'une échappatoire. Par votre exemple, j'ai appris à faire ma place et à ne jamais abandonner devant l'adversité. Vous avez enseigné à votre fille les plus beaux des cadeaux : la persévérance et le dépassement de soi.

Parce qu'après quelques temps passés au loin, il y a toujours ce besoin d'entendre le son de voix familières qui apporte apaisement et réconfort, la chance m'est donnée de pouvoir compter sur des amies fabuleuses : Joanie, Mathilde, Jessica, Gabrielle-Anne, Nacia. Un parcours est toujours fait de hauts et de bas, mais sachez que votre douceur, votre transparence et votre écoute m'ont permis d'affronter les aléas de la vie. Vous m'avez offert un instant de répit duquel j'ai pu puiser un second souffle. Je vous aime!

Telle une boussole dans cette aventure, Anne-Marie, directrice de recherche, tu as su m'orienter vers la destination finale. Chaque fois où j'ai eu besoin, ta présence, ton calme légendaire (!) et tes conseils judicieux ont su me rassurer et me placer en des conditions me permettant d'exploiter mon plein potentiel. Tu m'as suivi dans mes folies de grandeur à vouloir

mener ce projet à terme, non sans obstacles et défis! À la lumière de notre passion littéraire commune, aucun mot n'a encore été inventé pour rendre justice à l'incontestable reconnaissance que je te voue. Comme une Mère-Poule qui veille sur sa Poussinette, tu m'as accompagnée tout au long de ce cheminement duquel je tire des apprentissages tant personnels que professionnels. Ta confiance absolue en mes capacités et ton soutien sans faille ont été déterminants. Sache que chaque fois où j'aurai un doute, je me souviendrai de ces mots que tu m'as si souvent répétés: « C'est beau Émilie! Continue! Lâche pas! » Puisse cette complicité développée au fil des tasses de thé nous suivre longtemps...

AVANT-PROPOS

Le présent article a été réalisé, à titre d'exigence partielle, dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en psychoéducation à l'Université de Sherbrooke.

Le choix du sujet de ce mémoire est fondé sur des préoccupations sociales de l'étudiante au regard de la participation des adolescents à des activités liées à l'art scénique et l'offre grandissante de programmes scolaires à vocation artistique. Bien que la formation de l'identité à l'adolescence soit une tâche développementale complexe et exigeante, les projets particuliers en arts sont susceptibles d'y contribuer en raison du fait qu'ils visent « l'exploration des champs d'intérêt comme l'enrichissement de la vision du monde par la création, l'interprétation et l'appréciation d'œuvres artistiques » (Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports, 2007, p.1). Cependant, à l'heure actuelle, peu de connaissances scientifiques fournissent des pistes sur la manière dont les projets particuliers en arts peuvent contribuer à la formation de l'identité. La présente étude propose donc, une réponse à cette question : comment la participation à un de ces programmes artistiques peut-elle, selon le point de vue des jeunes, contribuer à la formation de leur identité ?

Ce projet de recherche a été mené intégralement par l'étudiante. Celle-ci en a assumé la pleine responsabilité, à commencer par la rédaction d'une demande éthique qui a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales de l'université de Sherbrooke, la collecte de données sur le terrain (collaboration avec le milieu, recrutement des participants, entrevues de groupe), le traitement, l'analyse et l'interprétation des données qualitatives (transcription des verbatims, codification, catégorisation, intégration et schématisation). Cette dernière endosse également l'entière rédaction du présent article scientifique soumis pour publication à la revue intitulée : *L'orientation scolaire et professionnelle*. L'accusé de réception figure à l'annexe A.

À titre de directrice de recherche et deuxième auteure de l'article, la professeure Anne-Marie Tougas a fourni les outils nécessaires afin de soutenir les apprentissages de l'étudiante. Au-delà des commentaires formulés en ce qui a trait à la rédaction, celle-ci a été consultée à des moments-clés, et ce, tout au long du projet. L'étudiante lui doit d'ailleurs, une fière chandelle.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
AVANT-PROPOS	5
RÉSUMÉ	8
INTRODUCTION	9
ACTIVITÉS STRUCTURÉES EN MILIEU SCOLAIRE	10
ACTIVITÉ STRUCTURÉE ARTISTIQUE ET FORMATION DE L'IDENTITÉ.....	10
MÉTHODE	14
PARTICIPANTS	14
INSTRUMENTS.....	15
PROCÉDURES	15
RÉSULTATS	16
DES EXPÉRIENCES CARACTÉRISÉES PAR DES APPORTS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS À L'EXERCICE DE CRÉATION.....	17
LA COMPLICITÉ DU GROUPE : UN LEVIER-CLÉ POUR « ÊTRE SOI-MÊME ».....	19
LES RÉTROACTIONS : UN LEVIER UTILE AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET DE LA CONFIANCE	21
LE PROJET PARTICULIER ARTISTIQUE : UNE OCCASION POUR ÊTRE « SOI-MÊME »	23
DISCUSSION	24
RECOMMANDATIONS POUR LA RECHERCHE ET L'INTERVENTION	26
RÉFÉRENCES	29
ANNEXE A : ACCUSÉ DE RÉCEPTION DE LA REVUE CIBLÉE	33

Résumé

Prenant appui sur les cinq leviers du modèle de Lerner (2004), la présente étude s'intéresse au point de vue des adolescents afin de mieux comprendre comment la participation à un projet artistique en milieu scolaire peut contribuer à la formation de leur identité. Trois entrevues de groupe ont été réalisées auprès de 19 élèves québécois participant à un projet artistique offert à l'école secondaire. Les résultats confirment les prémisses du modèle de Lerner (2004) et pointent vers la prépondérance de deux leviers additionnels : la complicité du groupe et les rétroactions fournies par les personnes provenant de l'entourage.

Mots-clés: adolescence, formation identitaire, activités structurées, projets artistiques en milieu scolaire

Abstract

Based on Lerner's (2004) five mechanisms, the goal of this study is to develop a better understanding of the identity formation through the involvement in an school arts project, from the adolescents perspectives. Three focus groups were conducted with a sample of 19 students involved in an arts project provided in a Quebec's high school. Findings confirm Lerner's (2004) assumptions and reveals the preponderance of two additional mechanisms: group complicity and feedbacks provided by people around them.

Keywords: Adolescence, structured activities, arts project in school curriculum, identity formation

Introduction

La formation de l'identité est considérée comme la tâche développementale la plus complexe et exigeante à l'adolescence (Erikson, 1968; Marcia, 1993). À la base de cette tâche figure le besoin de l'adolescent de se différencier de ses parents ainsi que de choisir ses propres valeurs et objectifs de vie (Shaw, Kleiber, & Caldwell, 1995). Pour ce faire, ce dernier élargit son réseau social en s'entourant d'un groupe de pairs (Shwart & Pantin, 2006). Par conséquent, l'adolescent forme son identité sur le plan tant social que personnel (Kivel & Kleiber, 2000; Tajfel & Turner, 1986). En effet, l'appartenance au groupe peut favoriser le développement d'un sentiment de valeur personnelle et d'émotions positives qui, en retour, inciteront l'adolescent à s'afficher comme membre (identité sociale) et à endosser les convictions du groupe par solidarité et attachement (identité personnelle).

Si la formation de l'identité a fait l'objet de maintes conceptualisations, la plupart des auteurs font valoir qu'il s'agit d'un processus dynamique influencé par l'interaction entre les caractéristiques de l'adolescent et les expériences qui lui sont offertes au sein de ses différents milieux de vie (Erikson, 1968; Luyckx, Goossens, Soenens, & Beyers, 2006; Marcia, 1993; Silbersein & Todt, 1994). En fonction du degré auquel l'adolescent tire profit d'une expérience, son identité peut être qualifiée le long d'un continuum allant de « peu engagée » à « engagée » (Luyckx et al., 2006). Une identité « engagée » caractérisera un adolescent qui est en mesure d'exprimer ses buts, ses valeurs et ses croyances de manière claire et cohérente. En revanche, une identité « peu engagée » caractérisera l'adolescent qui éprouve des difficultés à reconnaître de même qu'à assumer ce qui le distingue de ses pairs (Luyckx et al., 2006). Le fait de présenter une identité « peu engagée » à l'adolescence serait associé au développement de comportements à risque : résistance à la conformité, consommation de drogues ou d'alcool, conduite délinquante et difficultés scolaires (Adams, Reads, & Dobson, 1984; Bukobza, 2009; De Haan & MacDermid, 1999; Kroger, 2000). Il apparaît donc indispensable que les milieux de vie où évoluent les adolescents leur proposent un éventail d'expériences dont ils peuvent tirer profit pour développer une identité « engagée ».

Activités structurées en milieu scolaire

Depuis les années 1990, les activités structurées (AS) retiennent de plus en plus l'attention des chercheurs et des intervenants en raison des occasions qu'elles fournissent aux adolescents de se développer positivement, notamment sur le plan identitaire (Mahoney, Larson, & Eccles, 2005; Kivel & Kleiber, 2000; Shaw et al., 1995). Par définition, les AS comprennent toute expérience : 1) dirigée et supervisée par un adulte, 2) impliquant la participation fréquente et volontaire de l'adolescent et 3) comportant des objectifs et des règles de conduite (Larson, 2000). Si à ce jour la documentation scientifique a d'abord et avant tout campé les AS au sein des milieux parascolaires, communautaires ou de loisirs, tout porte à croire que certaines expériences offertes en milieu scolaire peuvent rencontrer les critères d'une AS.

Au Québec, les milieux scolaires offrent une panoplie de projets particuliers à vocation sportive ou artistique auxquels les élèves peuvent prendre part à l'intérieur des heures de fréquentation obligatoire et dont le caractère structuré fait écho aux critères d'une AS. Parmi les différents projets particuliers offerts, le quart concerne des expériences en formation artistique (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2011). D'emblée, ce type de projet semble propice à la formation de l'identité en raison du fait qu'il vise « l'exploration des champs d'intérêt comme l'enrichissement de la vision du monde par la création, l'interprétation et l'appréciation d'œuvres artistiques » (Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports, 2007, p.1). Au cours de l'année scolaire 2012-2013, les projets particuliers en formation des arts ont impliqué une trentaine d'écoles secondaires (privées et publiques) et rejoint plus de 9 400 adolescents sur l'ensemble du territoire du Québec (Direction des PPFA; communication personnelle, 16 octobre, 2014). La présente étude s'intéresse à mieux comprendre comment la participation à un projet particulier en formation des arts peut contribuer à la formation de l'identité à l'adolescence.

Activité structurée artistique et formation de l'identité

Prenant racine dans les postulats de l'approche des systèmes développementaux qui met l'accent sur l'interaction entre l'individu et son environnement, le modèle théorique élaboré par Lerner (2004) semble le plus étoffé à ce jour pour expliquer les liens entre la participation à une AS artistique et la formation de l'identité à l'adolescence. S'inscrivant

dans la perspective du développement positif (*Positive Youth Development*; Benson, 1990), l'apport de ce modèle réside dans l'identification de cinq leviers qui permettent de traduire pourquoi et comment le fait de participer à une AS peut conduire ultimement à la formation d'une identité « engagée ». Selon ce modèle, une identité « engagée » peut se former en contexte d'AS artistique si cette dernière propose des expériences permettant d'activer les leviers suivants: *les compétences, les relations interpersonnelles, les valeurs, le souci des autres et la confiance*. Les *compétences* traduisent une évaluation positive des aptitudes de l'adolescent dans un domaine particulier (p. ex.: compétences sociales, académiques ou cognitives). Les *relations interpersonnelles* renvoient quant à elles au partage d'une relation réciproque entre l'adolescent et ses pairs ou les adultes. Les *valeurs* reflètent le respect des règles sociales par l'intégration des normes de comportements adéquats, du sens moral et de l'intégrité. Quant au *souci de l'autre*, il désigne la capacité de l'adolescent d'être sympathique et empathique, tandis que la *confiance* correspond au fait de croire en ses compétences et d'y trouver une source de fierté et de valorisation. Enfin, si le modèle de Lerner (2004) a le mérite de renseigner sur les leviers susceptibles de favoriser la formation d'une identité « engagée » suite à la participation à une AS, il ne précise toutefois pas comment ces leviers peuvent s'influencer, ni si certains leviers occupent une place plus déterminante que d'autres dans ce processus.

À l'heure actuelle, un certain nombre d'études empiriques ont démontré la contribution des AS artistiques à la formation de l'identité chez les adolescents (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003; Hansen, Larson, & Dworkin, 2003; Haggard & Williams, 1992 ; Sharp, Coatsworth, Darling, Cumsille, & Ranieri, 2007; Poulin & Denault, 2013). De façon générale, ces études ont porté sur l'évaluation de relations statistiques qui témoignent d'un changement entre la participation à une AS artistique et les effets observés sur le plan identitaire, négligeant du coup l'examen des leviers responsables de ce changement. Que retirent concrètement les adolescents en participant à des activités de type artistique? Comment perçoivent-ils que ces expériences contribuent à la formation de leur identité? Si, de par l'interaction entre leurs caractéristiques et celles de leurs milieux de vie, les adolescents jouent un rôle actif dans la formation de leur identité, il est impératif de

prendre en compte leur point de vue pour mieux comprendre l'articulation des différents leviers figurant au coeur de ce processus.

Notre recension a permis de déceler la présence de cinq études qualitatives qui offrent réponses à ces questions. Elles portent sur des activités structurées dont trois ont été dispensées en milieu communautaire (Hugues, 2004 ; Dworkin, Larson, & Hansen, 2003; Osterlind, 2011) et deux en milieu scolaire (Hugon, Villatte, & de Léornadis, 2011; Parker, 2009). S'appuyant sur le point de vue des adolescents participants, leurs résultats fournissent quelques pistes sur la manière dont se traduit chacun des cinq leviers pouvant contribuer à la formation de leur identité selon le modèle de Lerner (2004).

En ce qui a trait au levier représenté par les *compétences*, la participation à une AS offrirait aux adolescents l'occasion d'améliorer leur capacité à résoudre les problèmes relationnels grâce au travail d'équipe (Osterlind, 2011), ainsi que d'apprendre à communiquer leur appréciation de la finalité d'une tâche collective, et ce, tant auprès des pairs que des adultes (Hugues, 2004; Hansen et al., 2003). De plus, la réalisation de prestations devant public contribuerait au contrôle et à la gestion des émotions des adolescents participants et diminuerait leur sentiment de gêne lorsqu'ils expriment leurs idées (Hansen et al., 2003; Hugues, 2004; Hugon et al., 2011). Concernant le levier désigné par *les relations interpersonnelles*, l'atmosphère conviviale du groupe de pairs participant à une même AS créerait un contexte propice aux nouvelles rencontres ainsi qu'à l'approfondissement de liens de camaraderie et d'amitié (Hansen et al., 2003; Hugues, 2004; Parker, 2009; Osterlind, 2011; Huguon et al., 2011). Quant au levier constitué par *les valeurs*, il se reflèterait par une prise de conscience morale et la priorisation de certaines attitudes vis-à-vis des autres, comme la tolérance et l'acceptation (Hugues, 2004), qui s'observent à travers les gestes de soutien et les paroles de reconnaissance que les jeunes échangent entre eux. En ce qui a trait au levier correspondant *au souci de l'autre*, la participation à une AS favoriserait le développement d'une plus grande sensibilité aux caractéristiques et besoins des pairs, ce qui se reflèterait par une plus grande tendance à aider et encourager ceux qui éprouvent des difficultés à persévérer (Hansen et al., 2003). Enfin, le levier représenté par la *confiance*, tel que défini par Lerner (2004), ne semble pas transparaître dans les constats issus des études recensées.

En plus de rendre compte de la présence et de l'expression de différents leviers, quatre des cinq études répertoriées rapportent des résultats qui renvoient à la finalité de la participation à une AS, en termes d'identité personnelle ou sociale. Sur le plan de l'identité personnelle, les adolescents participants ont affirmé avoir approfondi leur connaissance d'eux-mêmes en vivant de nouvelles expériences au cours desquelles ils ont appris à identifier leurs limites personnelles et à les dépasser (Osterlind, 2011; Hansen et al., 2003; Huguon et al., 2011). Sur le plan de l'identité sociale, les résultats de l'étude de Parker (2009) révèlent que les adolescents vivent des émotions positives qui les incitent à s'afficher en tant que membre du groupe.

En résumé, les écrits empiriques tendent à confirmer la pertinence du modèle de Lerner (2004) pour expliquer les liens entre la participation à une AS artistique et la formation de l'identité à l'adolescence. Toutefois, très peu d'études se sont intéressées à mieux comprendre comment se déploie ce processus selon le point de vue des adolescents qui y jouent un rôle actif. Si la plupart des leviers du modèle de Lerner (2004) sont reflétés dans les résultats des études qualitatives recensées sur la question, aucune de ces dernières n'apporte un éclairage sur leur importance relative comme sur leur possible interinfluence dans ce processus. Un examen plus approfondi de l'expérience des adolescents participant à une AS artistique en milieu scolaire est nécessaire en raison du caractère de certains projets particuliers qui trouve écho dans les critères d'une AS et à la vue de la documentation scientifique qui, à ce jour, a surtout mis l'accent sur les expériences offertes en milieu parascolaire, communautaire ou de loisirs. Une meilleure connaissance de ce phénomène présente également le potentiel de nourrir le travail des enseignants et intervenants scolaires, notamment en contribuant à guider ces derniers dans la planification et la mise en oeuvre d'expériences artistiques à la fois stimulantes sur le plan identitaire et pertinentes aux yeux des adolescents.

La présente étude s'intéresse au point de vue des jeunes afin de mieux comprendre comment la participation à un projet particulier en formation des arts peut contribuer à la formation identitaire à l'adolescence. Plus spécifiquement, l'étude vise à explorer la nature et le rôle des leviers de la formation identitaire qui caractérisent l'expérience des participants.

Méthode

Participants

Suite à l'approbation du comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke, un échantillon de convenance de 19 élèves (16 filles et trois garçons) a été formé. Ces élèves ont été sélectionnés en raison de leur participation à un projet particulier en formation des arts offert dans une école secondaire de la région de Québec. Pour être éligibles à l'étude, les élèves devaient avoir participé au projet pendant au moins une année scolaire. Au moment de l'étude, les élèves de l'échantillon étaient âgés entre 12 et 14 ans ($M = 13,3$; $ÉT = 0,5$) et étaient scolarisés en 2^e année ($n = 14$) ou en 3^e année ($n = 5$) du secondaire.

Dans l'école où le recrutement a été effectué, le projet est offert uniquement aux élèves du premier cycle, soit en 1^{ère} et 2^e année du secondaire. Chaque année, une trentaine d'élèves y sont admis sur la base de trois critères : 1) manifester un intérêt et des aptitudes pour les arts, 2) maîtriser les compétences visées par le programme du 3^e cycle du primaire, et 3) produire une lettre ou un dessin indiquant la motivation à faire partie du projet. Différentes disciplines sont touchées, telles que l'art dramatique, la danse, la musique et l'art plastique, et ce, à raison d'environ six heures par semaine réparties sur les heures de fréquentation obligatoires. Chaque discipline est pratiquée sous la supervision d'un(e) enseignant(e) qui assure le respect des règles de conduite par les élèves.

Les contacts entre la première auteure et les intervenants de l'école où le recrutement a été effectué ont été amorcés à l'été 2013. Au mois de juin, les objectifs et modalités de l'étude ont été présentés dans le cadre d'une rencontre réunissant une intervenante psychosociale, deux enseignants supervisant le projet ainsi que la direction adjointe du premier cycle de l'école. Après quoi, la direction de l'école a approuvé la tenue de l'étude. En septembre, la première auteure a pris part à une rencontre entre les enseignants et les parents des élèves participants au projet afin d'informer ces derniers sur les objectifs et modalités de l'étude, ainsi que de répondre à leurs questions. Par le fait même, un feuillet reprenant ces mêmes informations, ainsi que les coordonnées de la première auteure, leur a été remis. Dans la semaine suivant cette rencontre, les élèves de 3^e secondaire ont été sollicités afin de conduire une entrevue pilote auprès d'un petit groupe

d'élèves. Dans un deuxième temps, la première auteure a rencontré les élèves de 2^e secondaire durant leur classe d'art dramatique afin de leur présenter l'étude, leur expliquer en quoi consistait leur participation et répondre à leurs questions. Quatorze des 25 élèves rencontrés ont répondu positivement à l'invitation en retournant un formulaire de consentement dûment signé par un de leurs parents à l'intervenante psychosociale de l'école.

Instruments

Outre un questionnaire de données sociodémographiques, l'entrevue de groupe a été privilégiée afin de reproduire un contexte similaire à celui du projet et pour tirer profit de la richesse des interactions susceptibles de survenir entre les élèves. Un canevas d'entrevue semi-structurée a été élaboré par les deux auteures travaillant en étroite collaboration. Celui-ci comprenait huit questions ouvertes réparties à l'intérieur de trois grandes rubriques soit, 1) les changements encourus, 2) les expériences révélatrices, ainsi que 3) les personnes significatives. La première rubrique introduisait une question générale se rapportant à la finalité du modèle de Lerner (2004), c'est-à-dire à la formation de l'identité : « *Avez-vous des côtés de votre personnalité qui ont changé à cause de votre participation* ». Des sous-questions étaient ensuite prévues pour explorer chacun des cinq leviers. Par exemple, les *compétences* ont été approfondies à l'aide de la sous-question suivante : « *Quelles sont les choses que vous avez apprises sur le plan technique, sur vous-mêmes ou sur les autres?* » La deuxième et la troisième rubrique introduisaient des questions visant à explorer les processus en cause des changements identifiés en réponse aux questions de la première rubrique. Les questions visaient à mettre en lumière les expériences et les personnes ayant provoqué ces changements (p. ex. : « *Y-a-t-il une chose ou une personne qui a été important(e) pour vous?* »), ainsi que la manière dont ces changements se sont déployés (p. ex. : « *Qu'est-ce qui fait que cela a été important pour vous?* »).

Procédures

La collecte des données s'est déroulée de septembre à novembre 2013. Une entrevue pilote a été réalisée auprès d'un groupe d'élèves ($n = 5$) de 3^e secondaire ayant participé au projet au cours de l'année scolaire précédente. Comme aucun changement n'a été apporté subséquemment au canevas d'entrevue, les données de cette entrevue pilote ont

été conservées à des fins d'analyse. L'auteure principale a ensuite conduit deux entrevues de groupe supplémentaires réunissant chacune entre cinq et sept élèves. Toutes les entrevues se sont déroulées sur une durée approximative d'une heure. Elles ont eu lieu sur l'heure du midi dans un local fermé de l'école. Leur contenu a été enregistré à l'audio pour ensuite être retranscrit intégralement.

Inspirée des grands principes de théorisation (Paillé & Mucchielli, 2012), l'analyse du contenu des entrevues a fait appel à des approches de raisonnement tant inductif que déductif. Selon une démarche itérative, les étapes suivantes ont été franchies à l'aide du logiciel NVivo (QSR International, 2012) : thématization des unités de sens, catégorisation des thèmes, mise en relation des catégories, élaboration d'une proposition théorique, modélisation en un schéma explicatif (Paillé & Mucchielli, 2012). De manière inductive, l'auteure principale a d'abord repéré des unités de sens pertinentes au regard de chacune des trois rubriques abordées en entrevue, pour ensuite leur apposer des thèmes représentatifs. Dans un deuxième temps, les thèmes ont été catégorisés de manière déductive, c'est-à-dire en les comparant un à un aux définitions des cinq leviers du modèle de Lerner (2004). Lorsqu'un thème concordait avec la définition d'un des cinq leviers, ce dernier était classé sous une catégorie désignant ledit levier. En revanche, lorsqu'un thème ne concordait avec aucun des cinq leviers, un processus de comparaison constante était entrepris jusqu'à l'émergence de catégories permettant de refléter l'expérience des élèves de manière concrète et fidèle. Enfin, la mise en relation des catégories a conduit à l'élaboration d'une proposition théorique, laquelle a fait l'objet d'une modélisation sous la forme d'un schéma permettant d'illustrer le processus de formation identitaire, en termes d'expériences, de leviers et d'effets engendrés par la participation à un projet particulier en formation des arts. À des moments-clés de l'analyse, les deux auteures ont réalisé des séances de consensus afin de valider les décisions prises et l'interprétation des résultats qui en découlent.

Résultats

La proposition théorique qui découle de l'analyse des entrevues réalisées est illustrée à la figure 1. Si à première vue la nature des cinq leviers du modèle de Lerner (2004) y est traduite de manière relativement conforme, la proposition permet de préciser le

rôle de chacun dans le processus de formation identitaire, sous l'angle de leur logique temporelle et de leur importance relative dans le discours des élèves. De plus, la proposition laisse entrevoir la présence de deux leviers supplémentaires qui occupent une place centrale dans leur expérience : la complicité du groupe et les rétroactions. Ainsi, la proposition théorique émanant des résultats de cette étude s'articule autour de ces deux leviers fondamentaux, avec en amont les expériences préalables à leur activation et, en aval, les effets encourus de manière proximale (activation des autres leviers) et distale (développement d'une identité engagée).

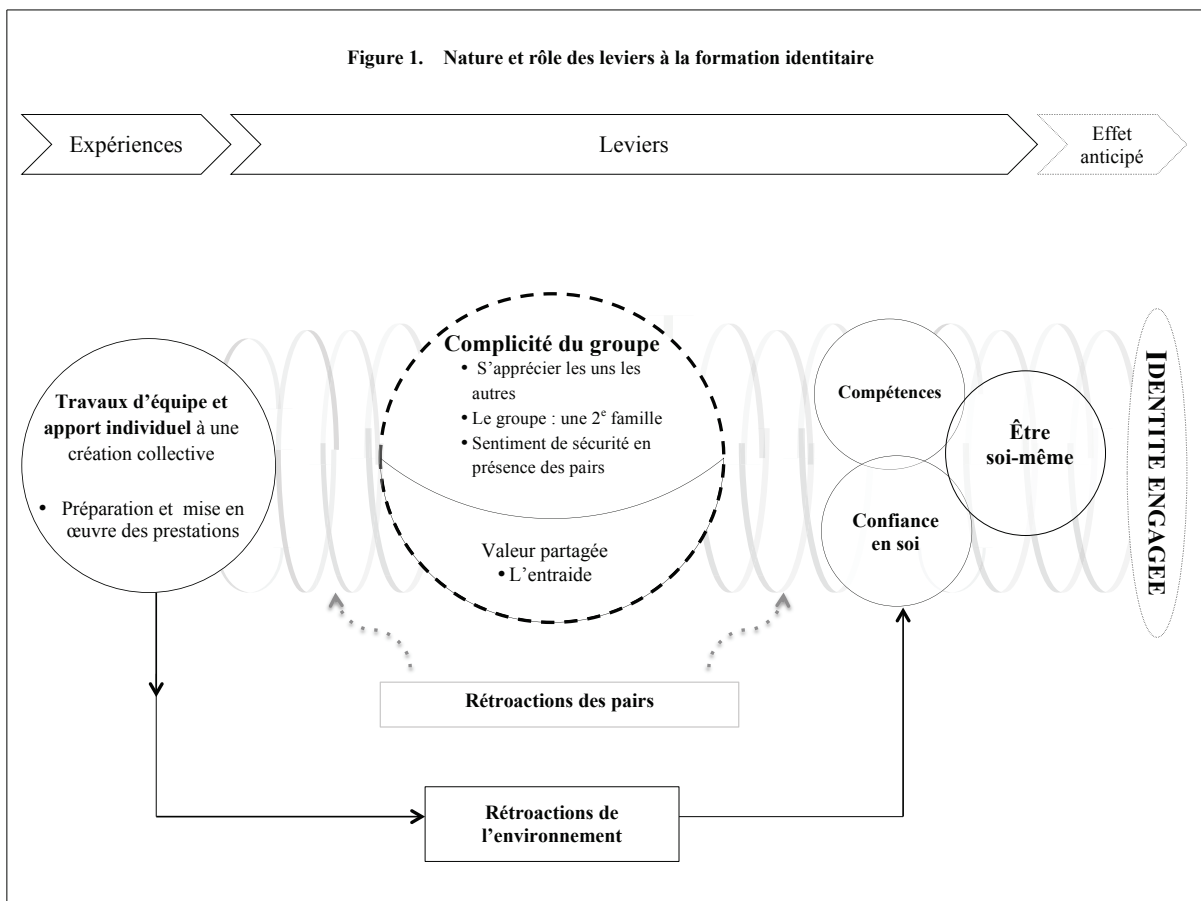


Fig. 1 Nature and role of the identity formation mechanisms

Des expériences caractérisées par des apports individuels et collectifs à l'exercice de création

Interrogés sur la nature des expériences du projet qui contribuent aux changements qu'ils observent sur eux-mêmes, les élèves évoquent avec plus d'importance le travail

d'équipe, sans pour autant mettre de côté le caractère essentiel du travail individuel. Le travail d'équipe se déroulerait principalement dans le cadre de la préparation des prestations (p. ex. : la fabrication des décors, de costumes, création de courtes pièces, etc.) ou dans la présentation de celles-ci devant public ou devant les autres élèves du groupe (p. ex. : improvisations, sketches, spectacle annuel, etc.). Quant au travail individuel, il prendrait la forme d'exercices autonomes, dont l'apprentissage de textes, de pièces musicales ou de chorégraphies.

L'exercice de création collective, où se conjuguent travail d'équipe et travail individuel, intervient à titre d'expérience charnière aux yeux des élèves, en leur permettant de rencontrer de nouvelles personnes et de s'ouvrir les uns aux autres : « [...] le monde que j'avais dans mon équipe ben j'ai pu apprendre à mieux les connaître pis euh ben... ça m'a permis d'être moins gênée avec le monde pis d'aller plus vers eux » (fille, 13 ans).

Si, dans le cadre du projet, la composition des équipes de travail est au plus souvent imposée par l'enseignant(e) responsable de l'activité, le discours des élèves laisse entrevoir que cette façon de procéder est bénéfique puisqu'elle encourage la création de liens :

Ces équipes-là c'est pas nous qui les choisi[ssons], [elles] sont déjà choisies, [ce qui] fait que le monde sont mieux capables de s'intégrer parce que t'sais des fois [il] y a du monde qui sont plus amis avec d'autres, pis on choisit nos amis, pis [il] y a tout le temps du monde qui reste à la fin. Mais là, c'est déjà choisi, [ce qui] fait qu'on est capable d'intégrer le monde tout'suite tout'suite, [...] parce qu'ils sont déjà dans notre équipe [ce qui] fait qu'ils [ne] se sentent pas rejets! (fille, 14 ans)

Le fait de travailler en équipe amène les élèves à coopérer et à s'entraider, ce qu'ils disent appliquer plus particulièrement tout au long de la préparation des costumes ou des décors nécessaires à leurs prestations :

[...] quand on a fait la vache [un élément du décor] pas mal tout le monde qui était là à la journée pédagogique a travaillé sur la vache! Fait que c'était vraiment un travail d'équipe [...] On s'entraidait tout le temps parce que des fois, j'me rappelle plus dans quelle pièce, mais [il] y avait comme des poutres à faire là, pis... Ouin, ben là moi mon costume était quasiment fini, fait que j'me suis dit ben j'vais travailler sur les poutres! (fille, 13 ans)

Ainsi, le travail d'équipe offre aux élèves l'occasion de développer d'une meilleure connaissance des autres membres du groupe et de coopérer entre eux. À la confluence de ces deux éléments, le levier déterminant à la formation identitaire qu'est la complicité du groupe prend racine.

La complicité du groupe : un levier-clé pour « être soi-même »

La complicité du groupe se révèle être un levier prépondérant ayant émergé de l'analyse. Les situations évoquées par les élèves participant au projet pour décrire la nature de ce levier trouvent écho dans le concept de cohésion, lequel est caractérisé par l'intégrité, la solidarité et l'unité qui prévalent entre les membres d'un groupe (Dion, 2000). Ainsi, la complicité de groupe repose sur le fait que les élèves s'identifient les uns aux autres en se reconnaissant des caractéristiques et des valeurs communes :

[...] vu qu'on est en [arts] là, [...] on peut comme être plus nous-mêmes parce que ça fait partie de nous. (garçon, 12 ans).

Je me sens plus comme moi-même quand j'suis à l'école parce que chez nous, j'ai des frères, j'ai des sœurs, pis eux autres, ils peuvent pas comprendre comment j'suis. Tandis qu'à l'école, toute la classe est toute pareille, [ce qui] fait qu'ils comprennent tous comment on est! (fille, 12 ans)

Parmi les éléments contribuant à renforcer leur complicité, les élèves évoquent la modalité de groupe fermée en raison de laquelle ils se trouvent à partager tant les cours d'arts que les cours d'enseignement obligatoire, contrairement aux autres élèves suivant le curriculum régulier. Du coup, le groupe bénéficie d'une stabilité au fil du temps qui permet aux élèves d'apprendre à apprécier les différences de chacun et à composer avec celles-ci :

En arts, c'est vraiment différent parce que justement on est tout le temps la même classe [...] On apprend à se connaître pis à s'apprécier tout ça. Comme, [il] y a des filles l'année passée là, j'étais pas capable de les endurer au début pis j'ai quand même appris à prendre les bons côtés d'eux autres. (fille, 14 ans)

Caractérisant la nature de la complicité du groupe, une solidarité évidente se manifeste entre les élèves participant au projet. Tous s'entendent pour dire qu'ils peuvent compter les uns sur les autres, générant ainsi un sentiment de sécurité lorsqu'ils sont rassemblés : « [...] t'sais, tu te sens en sécurité avec ton groupe » (fille, 14 ans), « Si y'a

une personne qui intimide quelqu'un dans notre classe, on va tous faire : Hey ! C'est quoi ton problème ? » (garçon, 14 ans). Si bien que certains vont même jusqu'à qualifier le groupe de « deuxième famille ». À ce propos, une élève de 3^e secondaire trace un parallèle entre son expérience passée au sein du projet et ce qu'elle perçoit actuellement sous le curriculum régulier :

Quand j'suis en [arts] j'me sens avec ma famille là! Pis quand j'suis en histoire, j'suis genre : Qu'est-ce que je fais ici? [Ils] sont où mes amis (rires) ? [...] En [arts] là, mettons que j'fais une joke là, ils vont rire de moi, mais gentiment genre. Mais quand mettons que j'dis la même affaire en histoire ben ils vont rire de moi ouin, mais après ça, ils me parleront plus jamais de leur vie [...] j'me sentais comme protégée quand eux autres étaient là! J'me disais : [ils] sont mon bouclier, il m'arrivera rien! (fille, 14 ans)

De plus, les élèves soulignent que l'entraide s'inscrit parmi les éléments qui caractérisent la nature de la complicité du groupe. Bien que celle-ci apparaissait comme une règle de conduite incontournable lors de la réalisation des travaux d'équipe, l'entraide semble faire partie intégrante des valeurs sur lesquelles repose la complicité du groupe: « On est vraiment une belle gang pis on s'entraide, pis si quelqu'un a quelque chose on va l'aider, on juge pas vraiment les autres, pis on est vraiment tous ensemble » (fille, 13 ans).

À la lumière de ces constats, la complicité du groupe dont témoignent les élèves semble attribuable à la stabilité et à l'atmosphère conviviale qui réside au coeur de celui-ci. Si cette atmosphère donne l'occasion aux élèves de nouer des liens notables, tous y contribuent en composant avec les particularités de chacun afin de former un ensemble cohésif. Qui plus est, la complicité du groupe assure l'articulation entre les expériences des élèves et les effets encourus de manière proximale soient les *valeurs*, les *compétences* et la *confiance*. Enfin, cette complicité joue un rôle essentiel dans la formation de l'identité personnelle des élèves puisque, grâce à elle, ceux-ci disent s'autoriser à « être eux-mêmes », à dévoiler leur personnalité authentique, qui en d'autres contextes semble passer sous silence.

Les rétroactions : un levier utile au développement des compétences et de la confiance

En parallèle aux expériences proposées, les élèves indiquent que les rétroactions émises par les personnes de leur entourage sont en partie responsables des changements qu'ils ont observés sur eux-mêmes suite à leur participation au projet. Ils précisent également que la nature de ces rétroactions peut prendre différentes formes, tant verbales (p. ex. : recevoir des félicitations ou critiques) que non verbales (p. ex. : rires, applaudissements, bâillement, etc.), et qu'elles peuvent provenir des membres du groupe comme des proches et des enseignants.

À propos d'expériences marquantes qui illustrent le rôle des rétroactions dans le processus de formation identitaire, les élèves évoquent des activités d'échanges et de discussion en groupe qu'ils associent à l'amélioration de leurs habiletés de communication (p. ex. : plus grande facilité à s'exprimer, à partager leurs idées ou à donner leur opinion). Par le biais de ces expériences, les élèves semblent avoir développé une sensibilité aux caractéristiques des autres élèves du groupe. Si ces expériences se révèlent marquantes à leurs yeux, il convient de noter qu'elles ne suscitent pas toujours, à prime abord, des émotions positives. Néanmoins, les discours des élèves laissent entrevoir qu'ils peuvent en tirer du positif lorsqu'ils sont encadrés par l'enseignant(e) dans cet exercice :

On était tous assis sur la scène pis, on n'était pas méchants là, mais : Moi j'aimerais ça que t'arrêtes parce que t'sais ça me gosse... Pis on donnait tout notre point, pis j'pense que ça nous a vraiment aidés de savoir qu'est-ce que les autres aimaient pas pis... comme une thérapie de groupe là! (fille, 14 ans)

Si dans de pareils cas les élèves prennent conscience des comportements susceptibles d'être améliorés, les rétroactions des autres membres du groupe face à ses prestations, notamment dans le cadre de joutes d'improvisation ou de courtes pièces de théâtre, peuvent tout autant leur donner confiance en leurs talents et en leurs capacités :

On avait fait un sketch, fait que là, moi j'avais improvisé quelque chose [...] pis là tout le monde avait ri! Le monde trouvait ça drôle fait qu'après, ben là [de] plus en plus, quand j'voyais que le monde trouvait ça drôle t'sais j'en mettais plus! [...] Depuis que j'suis [en arts], ça m'a donné aussi plus confiance en moi plus au niveau

du théâtre aussi, de ce que j'étais capable de faire. Pis t'sais, plus confiance en moi aussi de... moi j'pensais pas pouvoir faire rire le monde! (fille, 14 ans)

D'autre part, le fait d'offrir une prestation publique engendre également maintes rétroactions de la part de personnes extérieures au groupe. Si les propos tenus par les proches (p. ex. : parents, fratrie, amis) valorisent l'effort et la qualité du travail accompli, les allégations des autres personnes du public contribuent d'autant plus à entretenir la confiance de l'élève en ses capacités :

Parce qu'après les shows, j'ai tout le temps des parents qui arrivent qui me disent : Hey, t'as vraiment été - t'sais, je les connais pas là!- t'as vraiment été bonne, t'as fait ma soirée! [Ce qui] fait que là ça m'aide là, ça monte ma confiance. Hey! j'me trouve pas juste bonne, [il] y a plein d'autre monde qui me trouve bonne! (fille, 14 ans)

En raison du lien privilégié que les élèves entretiennent avec eux, les enseignants peuvent, au même titre que le public et les autres membres du groupe, émettre des rétroactions qui contribuent au développement d'un sentiment de fierté au regard des compétences acquises: « J'ai fait mon costume [...] c'était vraiment beau! Le résultat des costumes là [il] était... À la fin, on était tous fiers de ce qu'on avait fait » (fille, 13 ans), « La prof aussi elle était genre... Non, mais c'est une fierté pour la prof de voir ça là... » (garçon, 13 ans).

En résumé, la complicité qui prévaut au sein du groupe d'élèves de même que l'encadrement offert par les enseignants fournissent l'occasion de développer des compétences sur le plan de la communication à partir d'exercices visant l'expression adéquate de leurs idées et opinions. En réponse aux rétroactions offertes dans ce cadre, les élèves peuvent adapter leurs attitudes et comportements de manière à préserver la complicité du groupe. Enfin, les rétroactions positives en provenance de différentes personnes, dont les proches, le public, les enseignants et les autres élèves du groupe, peuvent renforcer la confiance et le sentiment de compétence, lesquels constituent deux leviers propices à la formation d'une identité engagée.

Le projet particulier artistique : une occasion pour être « soi-même »

En plus de mettre en évidence bon nombre de leviers qui agissent de manière proximale dans le processus de leur formation identitaire, les propos des élèves ont permis de dégager ce qu'ils considèrent être la contribution ultime, c'est-à-dire plus distale, du projet dans leur vie. En raison de leur participation, les élèves disent désormais être en mesure d'exprimer leur personnalité. Dans leurs mots, ce sentiment se résume par le fait de pouvoir être « eux-mêmes » :

C'est sûr que ça nous a appris à être nous-mêmes surtout là, mais t'sais comme cette année ça nous a beaucoup changés, mais t'sais... Changés en étant nous-mêmes.

(garçon, 13 ans)

La personnalité surtout. On découvre des choses qu'on savait pas sur nous [...] Mettons que t'es à l'intérieur de toi, t'es une personne énergique qui aime ça crier, bouger. Mais de l'extérieur, on voit pas ça comme ça, ça [ne] se voyait pas. (fille, 13 ans)

En proposant diverses expériences relevant de disciplines artistiques variées, le projet offre aux élèves l'occasion de se découvrir de nouvelles compétences, ce qui, de leur point de vue, leur permet de découvrir des forces et des qualités qui les distinguent :

Ils savaient pas qu'ils avaient un talent en danse ou en art dramatique, mais que [ils] ont découvert ce talent-là... pis ils se sont rendu compte de choses qu'ils étaient capables de faire. (fille, 13 ans)

Plus particulièrement, tous mentionnent sans exception avoir appris à surmonter leur timidité grâce aux exercices de théâtre réalisés dans le cadre du projet, ce qui contribue à accentuer la confiance en leur compétences respectives :

Moi, quand j'suis rentré [dans le projet], j'savais même pas si j'aurais été capable de faire le spectacle. Ça m'a dégênée [de] rentrer dans [ce projet]-là, pis j'suppose que ç'a été pareil pour pas mal d'autres personnes... (fille, 14 ans)

C'est parce qu'on avait pas le choix! En faisant les exercices genre sur la scène pis toute là, on n'était pas pour rester dans notre p'tit coin. Fait que j'pense qu'on a tous appris à se dégêner. (fille, 13 ans)

Tel que rapporté par les élèves, la découverte de leur personnalité comme de leur capacité à maîtriser la gêne a permis de renforcer le sentiment de confiance en leurs compétences. Ainsi, la peur du jugement des autres s'est dissipée, leur laissant du coup une impression d'émancipation :

J'me suis découvert au complet [...] parce que j'étais vraiment pas moi au primaire pis là, j'peux pas être plus moi, j'suis vraiment...Ça me libère tellement là! T'es pas obligée d'être dans ta cage pis de faire ce que le monde te dit pis... J'ai plus du tout peur de ce que le monde va penser. (fille, 14 ans)

En bref, participer au projet offre aux élèves l'occasion de se découvrir des talents comme d'acquérir des compétences qui les distinguent des autres et leur apportent la confiance nécessaire pour affirmer au grand jour ce qui constitue leur identité personnelle.

Discussion

D'entrée de jeu, la proposition théorique qui émane de la présente étude appuie la pertinence de recourir au modèle de Lerner (2004) pour comprendre le processus de développement identitaire des élèves participant à un projet particulier en formation des arts. Ainsi, les résultats suggèrent que ce type de projets offerts sur les heures de fréquentation scolaire obligatoire peut, au même titre que les expériences offertes en milieux parascolaire, communautaire ou de loisirs, enclencher un processus de changement qui s'avère comparable à celui attendu à la suite de la participation à une AS. Si à première vue les résultats semblent traduire de manière relativement conforme la présence des cinq leviers du modèle de Lerner (2004), certains leviers semblent néanmoins avoir été moins approfondis que d'autres par les élèves. Par exemple, le levier désigné par le *souci de l'autre* a été abordé par la voie des rétroactions constructives offertes par les membres du groupe, mais ce levier n'a pas occupé une place suffisamment importante dans le discours des élèves pour mériter de figurer seul dans la proposition théorique finale. Une première explication de ce constat serait d'ordre développemental. En raison de leur jeune âge, les élèves rencontrés se situent, pour la plupart, au début du stade de formation d'une pensée formelle (Piaget, 1972/2008). Il n'est donc pas surprenant que leur discours ait reflété une moins grande sensibilité aux émotions complexes (sympathie et empathie) qui caractérisent le *souci de l'autre*. Une deuxième explication serait plutôt d'ordre méthodologique, à savoir

que la stratégie d'échantillonnage utilisée n'a pas permis d'atteindre la saturation des données en rapport avec chacun des leviers du modèle de Lerner (2004).

Si le modèle de Lerner (2004) ne précise pas comment s'actualise chacun de ses cinq leviers, en termes d'importance et de temporalité, ni comment ils s'interinfluencent dans le processus de formation identitaire, la présente étude pallie ces manques en identifiant le rôle central de deux leviers supplémentaires qui émergent à la confluence d'expériences relevant des *valeurs*, des *relations interpersonnelles* et du *souci de l'autre*, et qui précèdent l'activation de la *confiance* et des *compétences*. Ces deux leviers supplémentaires, que sont la *complicité du groupe* et les *rétroactions*, méritent une attention particulière en raison du potentiel qu'ils revêtent pour rendre compte des changements susceptibles de survenir chez les élèves participant à des projets de nature similaire et pour soutenir les intervenants scolaires dans la mise en oeuvre d'expériences favorables au développement d'une identité engagée.

La *complicité du groupe*, telle que définie dans la proposition théorique émanant de la présente étude, implique que les élèves entretiennent des liens substantiels, qu'ils se reconnaissent des caractéristiques communes, qu'ils s'affichent à titre de membre du groupe et en retirent des émotions positives. Si cette définition trouve en partie écho dans le levier des *relations interpersonnelles* du modèle de Lerner (2004), elle le transcende toutefois en précisant que ce levier relève principalement de la dimension sociale de l'identité. Cette interprétation s'avère cohérente avec la théorie de Tajfel (1982) qui explique qu'en faisant partie d'un groupe cohésif, l'adolescent peut ressentir des émotions positives qui l'encouragent à s'afficher en tant que membre et à affirmer ouvertement certaines valeurs et caractéristiques du groupe. Aux dires des élèves, la complicité du groupe est favorisée par la modalité de groupe fermée qui caractérise le projet et implique la stabilité de ses membres plutôt que leur va-et-vient continu. Ces résultats concordent avec la théorie de Ziller (1965) qui stipule qu'un groupe à modalité fermée favorise une plus forte cohésion chez ses membres en raison de la stabilité qu'il leur procure et du sentiment de pouvoir compter les uns sur les autres pour atteindre des objectifs communs. Cette hypothèse se trouve renforcée par un certain nombre d'études ayant rapporté des inconvénients associés à la mobilité des membres dans des groupes composés d'adultes:

diminution de l'aisance, de la convivialité et de l'intégration sociale (Arrow & McGrath, 1993; Burnette & Forsyth, 2008; Nemeth & Ormiston, 2007; Van der Vegt, Bunderson, & Kuipers, 2010). La présente étude suggère qu'un phénomène semblable peut également s'observer dès l'adolescence.

Les *rétroactions* émises par des personnes intérieures ou extérieures au groupe, dans le cadre d'échanges restreints comme de prestations à grand déploiement, semblent aussi jouer un rôle central dans le processus de formation identitaire des élèves participant au projet. Si les *rétroactions* constructives qu'ils apprennent à formuler adéquatement sous la supervision des enseignants font écho au levier du *souci de l'autre* du modèle de Lerner (2004), d'autres éléments de leur discours précisent que les *rétroactions* peuvent représenter à la fois des déclencheurs d'adaptation et des sources de renforcement positif. Par conséquent, le levier des *rétroactions* relèverait davantage de la dimension personnelle de l'identité. Cette hypothèse ressort également des résultats de l'étude conduite par Hansen et al. (2003) qui révèlent que les adolescents participant à une AS sportive ou artistique ont appris à donner et à recevoir des *rétroactions* constructives, les conduisant à reconnaître comme à exploiter leurs caractéristiques personnelles afin de contribuer positivement au fonctionnement du groupe. Ces résultats sont cohérents à la lumière de la théorie de Kerpelman (2001) qui explique que les *rétroactions* provenant de l'environnement social et familial tiennent un rôle de premier plan dans le processus de formation de l'identité, définie comme résultant de la congruence entre les attentes sociales (c'est-à-dire les normes et les valeurs) et les caractéristiques de l'adolescent. Kerpelman (2001) affirme que si une *rétroaction* congruente consolide le choix identitaire de l'adolescent, une *rétroaction* incongruente l'incitera en revanche à s'adapter aux attentes sociales. Ainsi, les résultats de la présente étude laissent entrevoir qu'un équilibre entre la présence de *rétroactions* congruentes et incongruentes est souhaitable pour favoriser le développement d'une identité engagée à l'adolescence.

Recommandations pour la recherche et l'intervention

La présente étude a le mérite d'avoir posé un regard approfondi sur un phénomène encore peu exploré, et ce, en utilisant un angle d'approche novateur. Une interprétation juste de ses résultats nécessite cependant de tenir compte de certaines limites

méthodologiques. Notamment, la participation volontaire à la recherche et les critères d'admission au projet limitent possiblement la représentativité des résultats à l'expérience d'élèves qui présentent une forte motivation. Soulignons toutefois que plus de la moitié des élèves inscrits au projet a accepté de participer à l'étude, ce qui a favorisé une couverture relativement approfondie de l'expérience vécue au sein de l'école où s'est déroulé le recrutement. Si le fait d'avoir réalisé l'étude auprès d'élèves d'une seule et même école restreint la possibilité de généraliser les résultats à plus grande échelle, la profondeur de la description du contexte et de l'analyse réalisée facilite cependant la transférabilité des résultats obtenus à l'expérience d'élèves participant à des projets artistiques semblables. Dans cette perspective, les recherches futures mériteraient d'approfondir l'examen amorcé ici en faisant appel à un échantillon plus large et diversifié, notamment en recrutant des élèves participant à des projets particuliers en formation des arts offerts au sein d'écoles secondaires dont la taille, la mission ou l'administration diffèrent. Enfin, si la méthode d'entrevue de groupe a été privilégiée pour tirer avantage des interactions entre les élèves, elle peut aussi avoir eu pour inconvénient de gêner l'expression d'un participant plus timide. Malgré cela, l'atmosphère conviviale observée par l'intervieweuse et le climat de confiance évoqué par les élèves portent à croire que ce risque a été pallié. Les études futures gagneraient à recourir à des méthodes de collecte de données multiples et complémentaires à l'entrevue de groupe, comme l'observation participante ou l'entrevue individuelle auprès des enseignants, afin que de trianguler les sources d'informations disponibles et d'enrichir les interprétations pouvant en être tirées.

Au final, les résultats de la présente étude permettent de formuler certaines recommandations à l'attention des enseignants et intervenants scolaires qui accompagnent les élèves dans le cadre de projets particuliers en formation des arts. Pour stimuler la formation d'une identité engagée dans ce contexte, l'étude indique qu'il convient de porter attention aux expériences offertes aux élèves de sorte que ces dernières favorisent l'établissement d'un climat de complicité entre les membres du groupe et qu'elles permettent de formuler comme de recevoir des rétroactions constructives. Pour favoriser la complicité, les résultats de la présente étude, tout comme ceux issus de la documentation empirique et théorique, mettent en évidence le potentiel de la modalité de groupe fermée.

Pour promouvoir les rétroactions constructives, les résultats soulignent l'importance des modalités de travail proposées aux élèves, de même que la nature de l'encadrement pouvant être fourni par l'enseignant. Sur le plan des modalités, l'obligation de travailler en équipe peut créer un contexte favorable à l'échange de rétroactions constructives en regard des tâches accomplies. Sur le plan de l'encadrement, l'établissement de règles et de conséquences claires par l'enseignant peut contribuer à réguler les comportements attendus des élèves dans la réalisation d'exercices visant l'expression adéquate de leurs idées et opinions.

Références

- Adams, G., Reads, D., & Dobson, W. R. (1984). Ego-identity status, personality, and social- influence style, *Journal on Personality and Social Psychology*, 46(1), 169-177. doi: 10.1037/0022-3514.46.1.169
- Arrow, H., & McGrath, J. E. (1993). Membership matters: How member change and continuity affect small group structure, process, and performance. *Small Group Research*, 24(3), 334-361. doi: 10.1177/1046496493243004
- Benson, L. P. (1990). *The troubled journey: A portrait of 6th–12th grade youth*. Minneapolis, MN : Search Institute.
- Bukobza, G. (2009). Relations between rebelliousness, risk-taking behavior, and identity status during emerging adulthood, *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9, 159-177. doi: 10.1080/15283480802676932
- Burnette, L. J., & Forsyth, D.R. (2008). “I didn’t do it” : Responsibility biases in open and closed groups. *Group Dynamics : Theory, Research and Practice*, 12(3), 210-222. doi: 10.1037/1089-2699.12.3.210
- De Haan, L. G., & MacDermid, S. M. (1999). Identity development as a mediating factor between urban poverty and behavioral outcomes for junior high school students. *Journal of Family and Economic Issues*, 20(2), 123–148. doi: 10.1023/A:1022102626175
- Dion, L.K. (2000). Group cohesion: from "field of forces" to multidimensional construct. *Group Dynamics : Theory, Research and Practice*, 4(1), 7-26. doi: 10.1037//1089-2699.4.1.7
- Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents’ accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17-26. doi:10.1023/A:102107 6222321
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865–889. doi: 10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York, NJ : Norton.
- Fédération des syndicats de l’enseignement. (2011). Les projets particuliers, on gagnerait à les examiner de près., *La Dépêche FSE*, 5(3). Tiré de <http://fse.qc.net/publications/la-depeche-fse/>
- Haggard, L. M., & Williams, D. R. (1992). Identity affirmation through leisure activity : Leisure symbols of the self. *Journal of Leisure Research*, 24(1), 1–18.

- Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences, *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55. doi: 10.1111/1532-7795.1301006
- Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development, *Research in Drama Education: The journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 57-72. doi: 10.1080/135697804~00018591
- Hugon, M., Villatte, A., & de Léornadis, M. (2011). Pratique théâtrale et rapport au savoir : Approche comparative entre lycéens pratiquant le théâtre et lycéens « tout-venant ». *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 40(1), 2-14. doi: 10.4000/osp.2997
- Kerpelman, J. L. (2001). Identity control theory, exploration, and choice: A commentary on Schwartz's "The evolution of eriksonian and neo-eriksonian identity theory and research". *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1(1), 81-86. doi:10.1207/ S1532706XKERPEL
- Kivel, B. D., & Kleiber, D. A. (2000). Leisure in the identity formation of lesbian/gay youth: Personal but not social. *Leisure Sciences*, 22, 215–232. doi:10.1080/01490409950202276
- Kroger, J. (2000). *Identity development: Adolescence through adulthood*. London: Sage.
- Larson, W. R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.170
- Lerner, R. M. (2004). Genes and the promotion of positive human development: Hereditarian versus developmental systems perspectives. In C. Garcia Coll, E. Bearer, & R. M. Lerner (Éds.), *Nature and nurture: The complex interplay of genetic and environmental influences on human behavior and development* (pp.1-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration : Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 34, 605-618. doi:L10.1016/j.adolescence.2005.03.008
- Mahoney, J. L. Larson, W. R., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S., Eccles (Éds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp.3-22). Manwah, NJ : Lawrence Erlbaum.




- Marcia, J. E. (1993). The status of the status: Research review. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Éds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). New York: Springer.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement au secondaire, domaine des arts*. Tiré de http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/8a-pfeq_txtdom8.pdf
- Nemeth, C. J., & Ormiston, M. (2007). Creative idea generation: Harmony versus stimulation. *European Journal of Social Psychology*, 37, 524–535. doi :10.1002/ejsp.373
- Osterlind, E. (2011). What theatre is all about': Students' experiences of the Swedish theatre arts program. *Youth Theatre Journal*, 25(1), 75-86. doi: 10.1080/08929092.2011.569473
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). La mise en place d'une théorisation. In P. Paillé & A. Mucchielli (Éds.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 375-406). Paris : Armand Colin.
- Parker, E.A.C. (2009). *Understanding the process of social identity development in adolescent high school choral singers : a grounded theory*. (Thèse de doctorat) Disponible sur Proquest Research Library. (UMI No. 3350454)
- Piaget, J. (2008). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 51, 40-47. doi: 10.1159/000112531 (Tiré de *Human development* (1972), 15, 1-12)
- Poulin, F., & Denault, A.-S. (2013). Friendships with co-participants in organized activities: Prevalence, quality, friends' characteristics, and associations with adolescents' adjustment. In J. A. Fredricks & S. D. Simpkins (Éds.), *Organized out-of-school activities: Setting for peer relationships*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 140, 19–36. doi:10.1002/cad.20035
- QSR International. (2012). *NVivo qualitative data analysis software* (Version 10) [Logiciel] Doncaster, Australie: QSR International. Tiré de <http://www.qsrinternational.com/>
- Sharp, E. H., Coatsworth, J. D., Darling, N., Cumsille, P., & Ranieri, S. (2007). Gender differences in the self-defining activities and identity experiences of adolescents and emerging adults. *Journal of Adolescence*, 30, 251–269. doi:10.1016/j.adolescence.2006.02.006

- Shaw, S., Kleiber, D. A., & Caldwell, L. (1995). Leisure and identity formation in male and female adolescents: A preliminary examination. *Journal of Leisure Research*, 27(3), 245–263.
- Shwart, S. J., & Pantin, H. (2006). Identity development in adolescence and emerging adulthood : The interface of self, context and culture. In A. Prescott (Éd.), *The concept of self in psychology* (pp. 45-85). Hauppauge, NY : Nova Sciences.
- Silbereisen, R. K., & Todt, E. (1994). *Adolescence in context: The interplay of family, school, peers, and work in adjustment*. New York: Springer
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1–39.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Austin & W. G. Worchel (Éds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago : Nelson-Hall.
- Van der Vegt, G. S., Bunderson, J. S., & Kuipers, B. (2010). Why turnover matters in self-managing work teams: Learning, social integration, and task flexibility. *Journal of Management*, 36(5), 1168-1191. doi : 0.1177/0149206309344117
- Ziller, R. C. (1965). Toward a theory of open and closed groups. *Psychological Bulletin*, 64(3), 164-182. doi:10.1037/h0022390

ANNEXE A

ACCUSÉ DE RÉCEPTION DE LA REVUE CIBLÉE

[Obtenir un support technique](#)[Déconnexion](#)**Courriel****Carnet d'adresses****Agenda****Tâches****Paramètres**[Retour](#) [Composer u...](#) [Répondre](#) [Répondre à](#) [Transférer](#) [Supprimer](#) [Imprimer](#) [Marquer](#) [Plus](#)

Messages reçus	OSP_Votre article Message 1 sur 171 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Brouillons	 De Caroline BORNET 
Messages envoyés	À Emilie Frenette-Bergeron 
Indésirables	Date Aujourd'hui 06:34
Corbeille	
Deleted Messages	
	<p>Madame,</p> <p>J'ai bien reçu votre proposition d'article et vous en remercie. Je le transmets immédiatement à la direction scientifique.</p> <p>Bien cordialement,</p> <p>Caroline Bornet</p> <p>Le 21/08/2015 16:47, Emilie Frenette-Bergeron a écrit :</p> <p>Sherbrooke, le 21 août 2015</p> <p>Caroline Bornet</p> <p>Responsable éditoriale</p> <p>Revue/L'Orientation scolaire et professionnelle/</p> <p>*Objet : Soumission d'un article original*</p> <p>Madame Bornet,</p> <p>Vous trouverez ci-joint le manuscrit de l'article intitulé « Contribution d'un projet scolaire à vocation artistique en matière de formation de l'identité à l'adolescence : Perceptions des élèves participants » que nous souhaitons porter à votre attention en vue d'une publication prochaine dans la revue/L'Orientation scolaire et professionnelle./</p> <p>S'appuyant sur un modèle explicatif, cette étude s'intéressait au point de vue des jeunes afin de mieux comprendre comment la participation à un projet particulier en formation des arts peut contribuer à la formation identitaire à l'adolescence. Plus spécifiquement, l'étude visait à explorer la nature et le rôle des leviers de la formation identitaire qui caractérisent l'expérience des participants. Ses résultats trouvent une forte pertinence sur le plan scientifique en raison du peu d'études s'étant intéressées à mieux comprendre comment se déploie ce processus selon le point de vue des adolescents.</p>