

Table des matières

Liste des tableaux.....	ix
Liste des schémas	x
Liste des acronymes	xi
Remerciements	xii
Introduction.....	1
Chapitre 1- Problématique	5
1.1 Arts et Programme de formation de l'école québécoise.....	8
<i>1.1.1 Art dramatique.....</i>	<i>10</i>
<i>1.1.1.1 Art dramatique au primaire.....</i>	<i>10</i>
<i>1.1.2 Arts plastiques</i>	<i>11</i>
<i>1.1.2.1 Arts plastiques au primaire.....</i>	<i>11</i>
<i>1.1.3 Danse.....</i>	<i>12</i>
<i>1.1.3.1 Danse au primaire</i>	<i>12</i>
<i>1.1.4 Musique</i>	<i>13</i>
<i>1.1.4.1 Musique au primaire.....</i>	<i>13</i>
<i>1.1.5 Apprentissage des arts au primaire.....</i>	<i>14</i>
1.2 Formes d'enseignement des arts	14
<i>1.2.1 Interdisciplinarité</i>	<i>15</i>
<i>1.2.2 Enseignement spécifique des arts.....</i>	<i>15</i>
<i>1.2.3 Formes d'enseignement des arts : laquelle privilégier?</i>	<i>16</i>
1.3 Arts et structures des écoles primaires québécoises	16
1.4 Bénéfices associés à l'apprentissage des arts	19
1.5 Effets liés à chacune des formes d'arts	19
<i>1.5.1 Apports de l'art dramatique</i>	<i>20</i>

1.5.2	<i>Apports des arts plastiques</i>	20
1.5.3	<i>Apports de la danse</i>	21
1.5.4	<i>Apports de la musique</i>	21
1.6	Influence des arts sur le développement des jeunes	22
1.6.1	<i>Réussite et motivation scolaires</i>	23
1.6.2	<i>Développement de l'estime de soi</i>	24
1.6.3	<i>Intégration interculturelle</i>	25
1.6.4	<i>Intelligence émotionnelle</i>	26
1.7	Synthèse et proposition de recherche	29
Chapitre 2-	Recension spécifique des écrits	34
2.1	Stratégies de recension	35
2.2	Recherches empiriques	37
2.2.1	<i>Recherche d'Adams (2009)- Arts visuels et réussite (spécialistes)</i>	38
2.2.2	<i>Recherche de Boone et Cunningham (1998)- Danse</i>	38
2.2.3	<i>Recherche de Brown, Benedett et Armistead (2010)- Arts divers</i>	39
2.2.4	<i>Recherche de Clark (2006)- Arts divers</i>	39
2.2.5	<i>Recherche de Freeman et al. (2003)- Art dramatique</i>	40
2.2.6	<i>Recherche de Lobo et Winsler (2006)- Danse</i>	41
2.2.7	<i>Recherche de Sullivan (2003)- Art dramatique</i>	41
2.2.8	<i>Recherche de Szuberla (2006)- Intelligence émotionnelle</i>	42
2.2.9	<i>Recherche d'Ulutas et Omeroglu (2007)- Intelligence émotionnelle</i>	42
2.2.10	<i>Synthèse des résultats</i>	43
Chapitre 3-	Cadre théorique	44
3.1	Historique du concept de l'IE	45
3.2	Intelligence cognitive VS intelligence émotionnelle	47
3.3	Facteurs influençant le développement de l'IE	49
3.3.1	<i>Éducation et l'IE</i>	49

3.3.2 <i>Genre et l'IE</i>	50
3.3.3 <i>Culture et l'IE</i>	50
3.3.4 <i>Suivi thérapeutique, formation en milieu de travail et l'IE</i>	50
3.3.5 <i>Âge et IE</i>	51
3.4 Modèles théoriques de l'IE.....	51
3.4.1 <i>Modèle de Bar-On</i>	52
3.4.2 <i>Modèle de Goleman</i>	54
3.4.3 <i>Modèle de Mayer et Salovey</i>	55
3.4.4 <i>Synthèse et analyse critique des modèles</i>	58
3.5 Définition et modèle de l'IE retenus.....	60
Chapitre 4- Aspects méthodologique	62
4.1 Question de recherche et hypothèses.....	63
4.2 Type de devis de recherche.....	64
4.3 Participants.....	64
4.4 Déroulement de l'étude.....	66
4.5 Collecte des données.....	67
4.6 Instruments.....	67
4.6.1 <i>Questionnaire d'autoévaluation de l'IE (élèves)</i>	67
4.6.2 <i>Questionnaire d'évaluation de l'IE (parents et enseignants)</i>	68
4.7 Plan d'analyse envisagé.....	69
4.8 Dimension éthique.....	70
Chapitre 5- Résultats	71
5.1 Caractéristiques de l'échantillon.....	72
5.2 Hypothèse 1.....	72
5.2.1 <i>Analyses principales</i>	74

5.3 Hypothèse 2.....	75
5.3.1 <i>Analyses principales</i>	82
5.4 Synthèse des résultats en fonction des hypothèses	87
Chapitre 6- Discussion.....	89
6.1 Résultats descriptifs : premiers pas vers une compréhension des résultats	90
6.2 Réflexions sur les résultats en lien avec la première hypothèse	91
6.3 Réflexions sur les résultats en lien avec la deuxième hypothèse.....	93
6.4 Limites de l'étude	97
6.5 Pistes de recherches futures et avancement des connaissances.....	99
Conclusion	101
Liste des références.....	105
Annexe 1- Composantes et savoir essentiels, art dramatique au primaire	114
Annexe 2- Composantes et savoir essentiels, arts plastiques au primaire.....	117
Annexe 3- Composantes et savoir essentiels, danse au primaire.....	120
Annexe 4- Composantes et savoir essentiels, musique au primaire	123
Annexe 5- Tableaux-résumés des recherches empiriques retenues	126
Annexe 6- Tableaux-résumé des recensions d'écrits retenues.....	136
Annexe 7- Formulaire de consentement des parents.....	144
Annexe 8- Formulaire de consentement des enseignants	147
Annexe 9- Questionnaire des élèves	150
Annexe 10- Questionnaire des parents	155
Annexe 11- Questionnaire des enseignants.....	164

Liste des tableaux

Tableau I : Matières apprises au primaire par les élèves, en nombre d'heures.....	17
Tableau II : Modèle de l'intelligence émotionnelle de Bar-On	53
Tableau III : Compétences de l'intelligence émotionnelle de Goleman	55
Tableau IV : Synthèse des trois modèles de l'IE	59
Tableau V : Principales caractéristiques des trois écoles participantes	65
Tableau VI : Répartition de l'échantillon selon le genre et le niveau scolaire	72
Tableau VII : Participation à des cours d'arts en parascolaire	73
Tableau VIII : Scores d'IE selon la participation à des cours d'art en parascolaire	74
Tableau IX : Test-t : Score d'IE selon la participation à des cours d'arts en parascolaire	75
Tableau X : Scores d'IE écoles 2 et 3 au pré-test	76
Tableau XI : Test-t : Scores d'IE écoles 2 et 3 au pré-test.....	78
Tableau XII : Scores d'IE groupe expérimental et contrôle au pré-test.....	79
Tableau XIII : Tests-t : Score d'IE au pré-test.....	80
Tableau XIV : Scores d'IE des groupes et des niveaux scolaires au post-test	83
Tableau XV : ANCOVAs : Scores d'IE selon les élèves, les parents et les enseignants..	84
Tableau XVI : Test-t : Niveaux scolaires au post-test.....	84
Tableau XVII : Score d'IE des groupes au pré-test et au post-test.....	86
Tableau XVIII : Test-t : Développement de l'IE	87

Liste des schémas

Schéma 1 : Programme de formation	3
Schéma 2 : Domaines d'apprentissage dans les écoles primaires québécoises	6
Schéma 3 : Domaine des arts	9
Schéma 4 : Liens entre le PFEQ, les intelligences multiples et l'IE	32
Schéma 5 : Lien entre les variables de la recherche.....	33
Schéma 6 : Modèle de l'intelligence émotionnelle de Mayer et Salovey	57

Liste des acronymes

ANCOVAs : Analyses de covariances

IE : Intelligence émotionnelle

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

Rapport-Gratuit.com

Remerciements

Je remercie ma directrice de recherche, Nadia Desbiens, pour son généreux support durant ces deux dernières années. Le grand intérêt qu'elle porte au monde de la recherche m'a beaucoup inspirée, tout comme son humilité et son énergie contagieuse. Merci également à Jonathan Lévesque ainsi qu'à tous mes collègues de l'Université de Montréal, dont les commentaires et suggestions m'ont beaucoup aidée à avancer. Pour leur implication et l'intérêt qu'ils ont porté à mon projet, je remercie aussi l'ensemble des directions d'écoles, les enseignements, les élèves ainsi que leurs parents qui ont pris part à mon projet. Un remerciement tout spécial aux membres de ma famille, qui ont assisté aux hauts et aux bas entourant les différentes étapes de ma recherche. Ta présence, tes encouragements et ton grand sens de l'humour me manquent beaucoup, grand-maman. Je tiens également à remercier mon copain, éternel soutien moral et technique, qui m'a encouragée à me lancer dans cette aventure et à croire en mes capacités.

Introduction

Depuis les 50 dernières années, la société québécoise a vécu de nombreuses transformations en ce qui concerne son système éducatif. En effet, le *Programme de formation de l'école québécoise*, tel qu'il est présenté à ce jour, est le fruit de nombreux questionnements et réajustements de la part du gouvernement québécois et des intervenants du milieu scolaire (Ministère de l'Éducation, 2006).

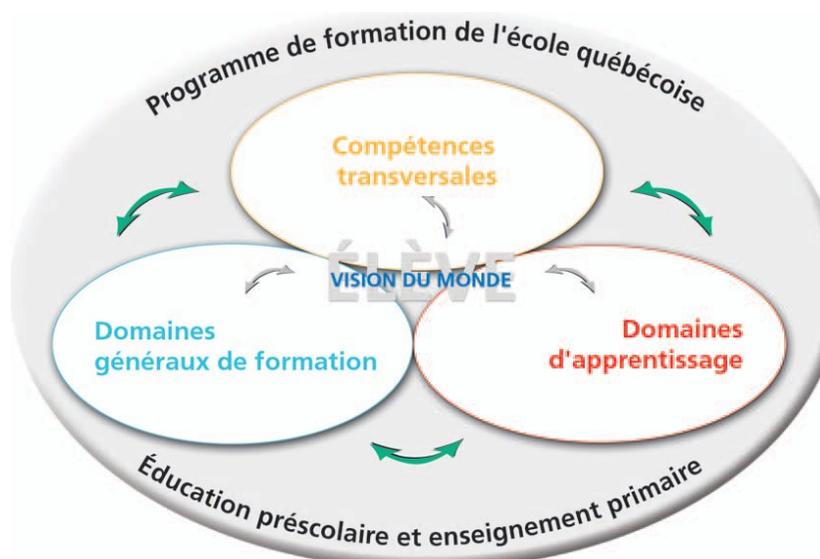
Durant les années 1960, une réforme du système éducatif, s'inspirant du rapport émis par la Commission Parent qui mettait en lumière de nombreuses lacunes autour de l'accessibilité à l'école, a été mise sur pied (Parent, 2004). Plus tard, au début des années 1990, une seconde commission, soit celle des États généraux sur l'éducation, a fait état d'un grand souci chez les Québécois. Puisque l'accessibilité à l'école pour tous avait été obtenue plusieurs années auparavant, cette inquiétude concernait plutôt les seuils de réussite, difficilement atteints (Proulx, Ollivier et Lessard, 1997). Dans le but de remédier à la situation, le programme éducatif d'aujourd'hui a émergé de ces tendances de société et prescrit ainsi l'enseignement de nombreuses matières scolaires selon une progression et un parcours déterminé, et ce, conformément aux niveaux scolaires des élèves.

En 2012, l'école primaire est, tout juste après le préscolaire, la porte d'entrée donnant accès au vaste système d'éducation du Québec. Les réformes qu'a subies ce secteur ont, bien entendu, restructuré la façon dont les apprentissages se font par les jeunes élèves. À cet effet, la mission actuelle de l'école primaire est la suivante : instruire, socialiser et qualifier (Ministère de l'Éducation, 2006).

Dans le but d'atteindre les objectifs de cette mission, l'école primaire s'est dotée d'une structure précise, à la fois composée de domaines d'étude définis autour de l'enseignement de matières scolaires, de domaines généraux de formation et de compétences transversales (Ministère de l'Éducation, 2006). De ce fait, le schéma suivant, tiré du *Programme de formation de l'école québécoise*, permet de mettre en relation ces trois aspects composant la structure du curriculum existant :

Schéma 1

Programme de formation (Ministère de l'Éducation, 2006, p.8)



Cette structure triangulaire du *Programme de formation de l'école québécoise* suggère un vaste système éducatif: les enfants qui fréquentent l'école primaire doivent se munir de nombreux outils leur permettant d'acquérir plusieurs compétences, autant sur le plan académique que social.

Mettant en lumière une section particulière du programme de formation, ce présent mémoire vise à mieux comprendre l'intérêt de développer un domaine d'apprentissage en particulier : le domaine des arts. En gardant en tête la triple mission

de l'école primaire, l'enjeu est ainsi de saisir l'influence que peut engendrer ce domaine d'étude sur le parcours personnel et social des jeunes du primaire.

Dans le même ordre d'idées, étant donné que de nombreux chercheurs se sont intéressés au domaine des arts (Adams, 2009; Deslandes, Rivard, Joyal, & Trudeau, 2010; Luftig, 1995; Welch & Greene, 1995), ce sujet paraît susciter plusieurs questionnements au sein de la population. S'agit-il d'un domaine d'apprentissage qui divertit simplement les élèves ou s'agit-il plutôt d'un axe important dans l'éducation de ceux-ci? De plus, est-il possible d'établir un lien entre ce domaine d'étude et le développement d'habiletés particulières chez les élèves? Tout compte fait, les arts formeraient-ils un domaine d'apprentissage qui se distingue quant à ses effets sur les enfants?

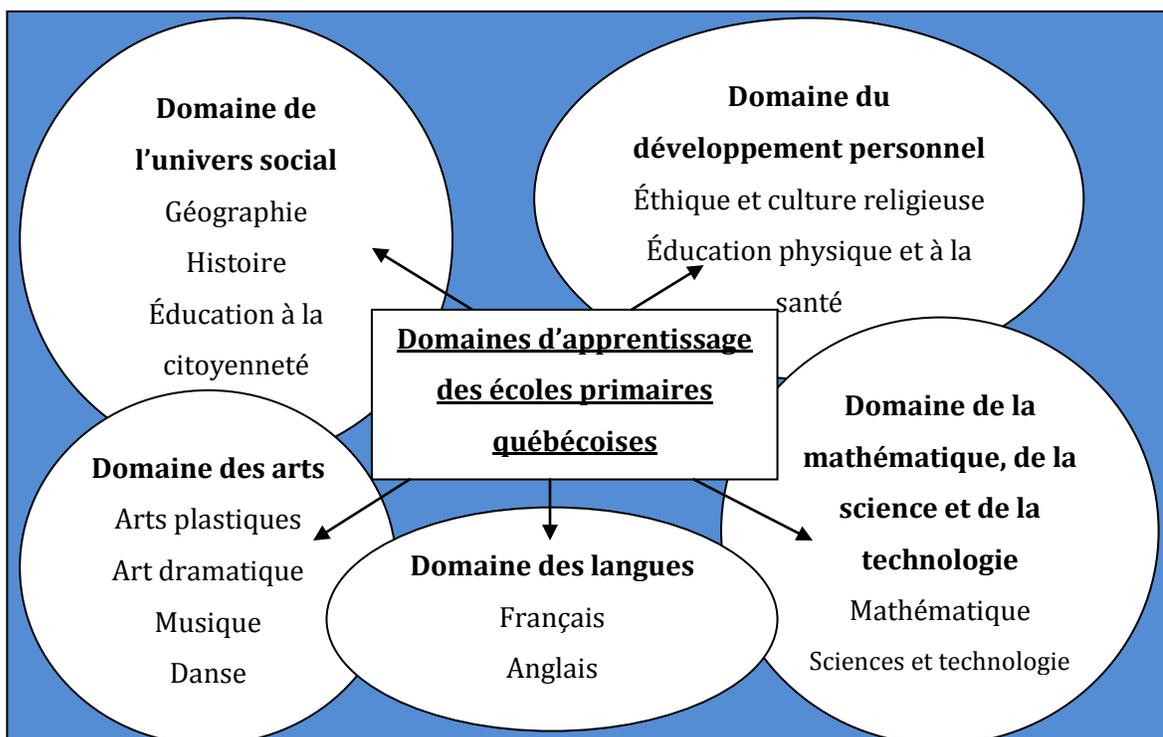
En ce sens, de façon progressive, les divers chapitres présentés dans ce travail découpent ces questionnements en sections distinctes. Avant toutes choses, le chapitre 1 établit les bases de la problématique, en soulignant la pertinence de s'attarder au domaine des arts au primaire. Par la suite, l'influence de ce domaine est abordée au sein du chapitre 2, de sorte que l'on puisse lier l'art au développement des élèves, plus spécifiquement le développement de leur intelligence émotionnelle. Le cadre théorique est ensuite dressé au chapitre 3, ce qui permet d'obtenir une vision juste du concept d'intelligence émotionnelle et de son lien avec les arts au primaire. Subséquemment, l'aspect méthodologique de la recherche est présenté à l'intérieur du chapitre 4. Ensuite, le chapitre 5 expose les résultats de la recherche, suivi du chapitre 6 qui renferme la section des discussions. À titre de conclusion, la toute dernière section de ce travail cherche à faire le parallèle entre les données qui ont été recueillies durant la recherche et la mission de l'école primaire québécoise. Ainsi, une école dont la mission est d'instruire les élèves, leur permettre de socialiser et les qualifier permettrait-elle aux élèves de se développer davantage si elle offrait à ces derniers de prendre part à des programmes artistiques particuliers?

Chapitre 1- Problématique

Au Québec, les élèves fréquentant l'école primaire reçoivent l'enseignement de plusieurs matières. *Le Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, 2006) décrit, à cet effet, que les domaines d'apprentissage se définissent en cinq grandes sections. Chaque domaine regroupe les diverses matières scolaires qui sont enseignées aux élèves, selon un nombre d'heures précis par semaine. À cet effet, le primaire regroupe trois cycles : le 1^{er} cycle, qui correspond à la première et deuxième année, le 2^{ième} cycle, qui fait référence à la troisième et quatrième année et le 3^{ième} cycle, qui regroupe la cinquième et la sixième année. Selon le cycle correspondant au niveau scolaire des élèves, le nombre d'heures de cours associé à chacune des matières scolaires est défini. Le schéma 2, inspiré des domaines d'apprentissage présentés dans *Le Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, 2006), illustre la catégorisation des apprentissages à l'école primaire.

Schéma 2

Domaines d'apprentissage dans les écoles primaires québécoises



Dans le cadre de ce projet de recherche, bien que le curriculum de l'école primaire québécoise compte de nombreux domaines d'apprentissage, c'est autour du domaine des arts que se greffent de nombreux questionnements. La place des arts sur les bancs d'école a souvent été remise en question au fil des années, et ce depuis longtemps, surtout lorsque la tendance était au retour vers les matières de base (Oreck, 2001). En ce sens, vers 1910, l'industrie influence énormément l'éducation des arts, puisqu'elle prône la séparation entre l'école ayant une vocation formative axée sur l'industrie et les techniques qui y sont reliées et le milieu artistique. Puisque l'enseignement des arts n'est pas orienté vers les valeurs de l'industrie, on ne considère pas qu'ils ont leur place à l'école (Efland, 1990).

Entre les années 1950 et 1980, l'enseignement des arts a une vocation purement esthétique et personnelle. En ce sens, on n'établit aucun lien entre les arts et le développement de l'estime de soi ou l'amélioration de la réussite scolaire : ils sont jolis et divertissants entre les quatre murs de l'école, rien de plus (Eisner, 1974). C'est également durant ces années, plus particulièrement au milieu des années 1970, qu'une demande de l'évaluation du programme des arts est déposée. On découvre alors que les arts engendrent de multiples effets positifs sur les élèves, autant dans leurs apprentissages que dans leur vie en général (Eisner, 1974).

Des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage ont progressivement pris forme et ont permis de tirer de nombreuses conclusions quant aux bienfaits des arts à l'école. Ceux-ci aideraient au développement de l'imagination (Greene, 1995), encourageraient la créativité, diminueraient l'abandon scolaire et amélioreraient les relations sociales (Catterall, 1998; Luftig, 1995). L'engagement dans les arts serait ainsi en lien avec la réussite scolaire (Catterall, 1998; Catterall, Chapleau, & Iwanaga, 1999; Fowler, 1996; Hetland, 2000; Luftig, 1995; Welch & Greene, 1995).

Plus récemment, le fait que l'enseignement des arts soit une porte d'entrée vers l'éducation à la citoyenneté a également été soulevé dans la littérature (Savoie, 2006).

1.1 Arts et Programme de formation de l'école québécoise

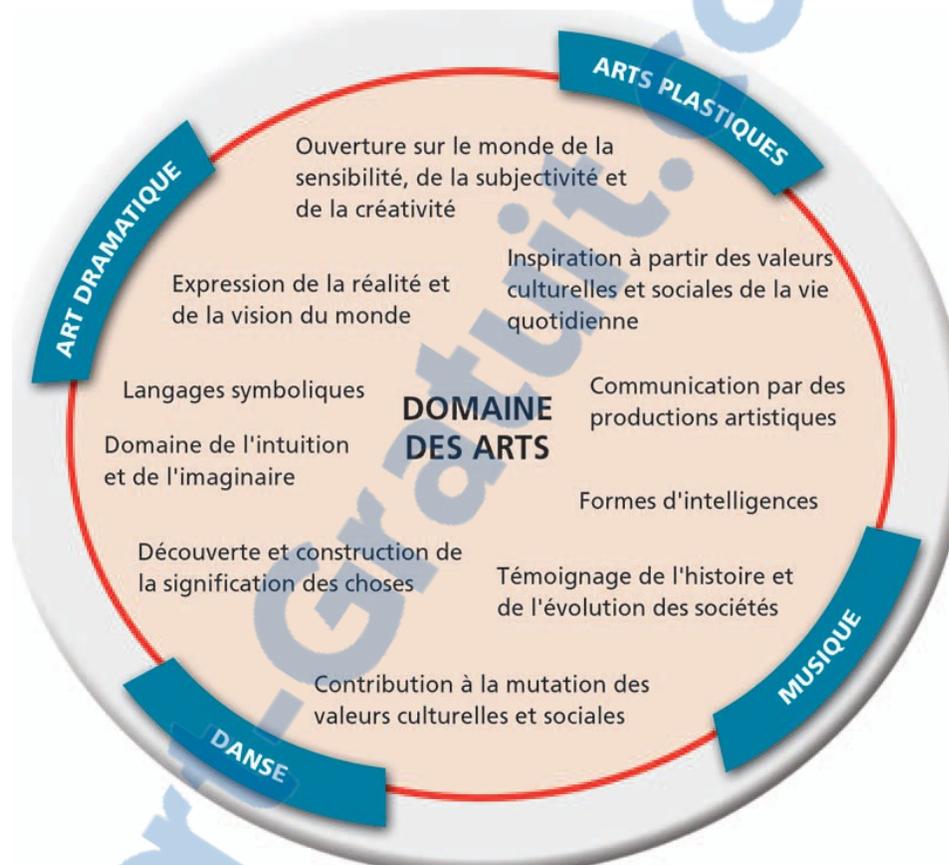
Dans un premier temps, dans le but de se familiariser avec l'enseignement des arts au primaire, la première ressource vers laquelle se tourner est sans aucun doute le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, 2006). Au sein de ce dernier, une section précise dévoile l'étendue de l'enseignement des arts au primaire. Elle définit précisément quelles sont les formes d'arts ciblées et sous quels aspects elles devraient être enseignées aux élèves.

Lorsque l'on s'attarde aux descriptifs associés aux quatre formes d'arts prescrits, soit l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique, l'ouverture vers la sensibilité, la subjectivité et la créativité sont les principaux éléments identifiés. En effet, on y décrit que ces arts possèdent tous leur propre langage, leurs principes et leurs outils, et sous-entendent un apprentissage complet et particulier. Bien entendu, il s'agit de principes plutôt théoriques, certains d'entre eux pouvant ne pas toujours représenter la réalité en pratique.

De plus, le programme souligne que les arts jouent un grand rôle en ce qui a trait à l'ouverture vers le monde et la connaissance de soi. L'apprentissage des quatre formes d'arts s'articule autour de dix aspects distincts, tel que le montre le schéma 3.

Schéma 3

Domaine des arts (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 191)



Les arts seraient un domaine d'études fort important dans la vie des élèves, tel que le mentionne Fowler (1996) :

« The arts humanize the curriculum while affirming the interconnectedness of all forms of knowing. They are a powerful means to improve general education. »
(Fowler, 1996 , p. 4)

Toutefois, dans les faits, le témoignage de certains enseignants en arts au primaire permet de percevoir que certains principes du *Programme de formation de l'école québécoise*, énoncés précédemment, ne sont pas toujours respectés dans leur enseignement:

*« Au début, a dit un des participants, le nouveau programme suscitait de l'enthousiasme; on applaudissait au fait qu'on reconnaissait la nécessité d'une formation artistique des jeunes. Mais quand est venu le temps de passer aux actes, les obstacles se sont faits nombreux. » Une collègue a alors suggéré qu'il faudrait permettre aux élèves d'expérimenter quelque peu des aspects de chacun des programmes d'arts offerts afin qu'ils soient mieux en mesure de choisir ensuite ce qui les intéresse davantage : «Expérimenter les sons, le toucher, la dramatisation, la couleur, etc., et leur démontrer que chacun des volets a un rôle pour leur formation. »
(Côté, 2006 , p. 12)*

*« On ne respecte pas la personnalité des élèves quand on les oblige à suivre un cours pour lequel ils n'ont aucun attrait... Quand les élèves n'ont aucun talent manuel et qu'ils s'inscrivent en arts plastiques, oubliez ça! »
(Côté, 2006 , p. 11)*

À la lumière de ces commentaires, la place des arts dans le curriculum de l'école primaire semble justifiée, mais il n'en demeure pas moins que des enseignants sur le terrain dénotent des améliorations possibles quant à son enseignement.

1.1.1 Art dramatique

Selon le *Multi dictionnaire de la langue française* (De Villers, 2009), l'art dramatique réfère au fait de jouer sur scène. Il peut s'agir d'un art pratiqué au théâtre, au cinéma ou à la télévision. Dans le monde de l'éducation au primaire au Québec, la définition que l'on en fait est beaucoup plus détaillée, tout comme ses effets sur les élèves (Ministère de l'Éducation, 2006).

1.1.1.1 Art dramatique au primaire

Selon la description qui s'y rattache, l'art dramatique est directement lié à la création ainsi qu'à l'interprétation de diverses œuvres au sein desquelles interagissent des personnages (Ministère de l'Éducation, 2006). Il y est énoncé, de plus, que l'art dramatique permet d'exprimer une réalité socioculturelle. Cette forme d'art offre la

possibilité de mettre en scène différents personnages et de multiples scénarios devant un public, ce qui constitue la théâtralisation, soit la dimension théâtrale de cette discipline. Bien que l'art dramatique se définisse aujourd'hui telle une discipline précise du curriculum des écoles primaires québécoises, il n'en demeure pas moins que cette place n'est acquise que depuis quelques années. En effet, l'introduction de l'art dramatique au sein des écoles primaires québécoises ne s'est effectuée qu'en 1979 (Beauchamp, 1979). À ce jour, cette discipline compte trois compétences distinctes : *Inventer des séquences dramatiques* (compétence 1), *Interpréter des séquences dramatiques* (compétence 2) et *Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades* (compétence 3) (Ministère de l'Éducation, 2006 , p. 198 à 202). À ces trois compétences se rattachent quelques composantes ainsi que des savoirs essentiels (voir annexe 1).

1.1.2 Arts plastiques

Le *Petit Robert* définit les arts plastiques comme l'art de donner une forme esthétique à des substances solides. On y présente également l'idée qu'il s'agit d'une forme d'arts dont le but est d'élaborer diverses formes (Robert, 2003). Tout comme l'art dramatique, les arts plastiques font l'objet d'une étude précise au sein du *Programme de formation de l'école québécoise*, puisqu'on y développe clairement sa vocation ainsi que ses impacts sur les jeunes apprenants.

1.1.2.1 Arts plastiques au primaire

La discipline des arts plastiques au primaire est large. Elle regroupe à la fois la possibilité de réaliser ses propres images, de s'approprier une démarche pour les créer ainsi que de découvrir les nombreux matériaux disponibles pour créer des œuvres et de s'ouvrir aux créations extérieures. Il s'agit d'une discipline offerte aux jeunes du primaire tout au long de leur parcours, c'est-à-dire durant les trois cycles qui composent leur cheminement. L'apprentissage des arts plastiques est divisé en trois compétences :

Réaliser des créations plastiques personnelles (compétence 1), *Réaliser des créations plastiques médiatiques* (compétence 2) et *Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades* (compétence 3) (Ministère de l'Éducation, 2006 , p. 212 à 216). La création personnelle étant porteuse de plusieurs significations pour le créateur, elle se distingue de la création médiatique qui tient compte d'un message particulier destiné à un public précis appartenant à une culture définie. De plus, les arts plastiques ne se résument pas en une technique de reproduction ou de copie, mais laissent plutôt place à la créativité des jeunes et à leur libre expression. Il est à noter que plusieurs composantes et savoirs essentiels sont reliés aux trois compétences décrites précédemment (voir annexe 2).

1.1.3 Danse

Un corps dansant est un corps pensant, voilà la conception de la danse selon l'Université du Québec à Montréal, qui offre une formation universitaire concentrée autour de cet art (UQAM, 2011). Le dictionnaire en ligne *Larousse*, quant à lui, définit cette forme d'art comme étant l'art de s'exprimer tout en interprétant des compositions chorégraphiques, structurées par une suite rythmée et harmonieuse de nombreux pas et gestes (Larousse, 2011). Selon la théorie des intelligences multiples de Gardner, il s'agit de la forme d'arts la plus directement en lien avec l'intelligence kinesthésique et corporelle (Gardner, 1983).

1.1.3.1 Danse au primaire

À l'école primaire, la danse fait partie des arts dont les élèves peuvent recevoir l'enseignement durant leur parcours scolaire. Il s'agit d'une discipline à travers laquelle l'apprenant découvre ses propres capacités d'interprétation, de création et d'observation, tel qu'en témoignent les trois compétences qui s'y rattachent : *Inventer des danses*

(compétence 1), *Interpréter des danses* (compétence 2) et *Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades* (compétence 3) (Ministère de l'Éducation, 2006 , p.226 à 230). De chacune de ces compétences disciplinaires découlent des composantes ainsi que des savoirs essentiels (voir annexe 3).

1.1.4 Musique

La musique se retrouve partout. Elle représente l'art de combiner intentionnellement des bruits et des sons dans une durée définie, en respectant des règles précises (Encarta, 2009). Tout comme les trois autres disciplines artistiques présentées précédemment, cette dernière occupe une place précise dans le *Programme de formation de l'école québécoise* et offre ainsi une quatrième possibilité aux enfants du primaire de découvrir l'univers des arts.

1.1.4.1 Musique au primaire

L'enseignement de la musique au primaire s'articule autour de trois compétences : *Inventer des pièces vocales ou instrumentales* (compétence 1), *Interpréter des pièces musicales* (compétence 2) et *Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades* (compétence 3) (Ministère de l'Éducation, 2006 , p.240 à 244). En outre, ces compétences sont reliées à des composantes et des savoirs essentiels précis (voir annexe 4). Apprendre la musique constitue apprendre un nouveau langage en soi, puisqu'autour de cet art gravite un ensemble de systèmes de règles et d'écritures uniques (Ministère de l'Éducation, 2006).

1.1.5 Apprentissage des arts au primaire

En résumé, les arts engendrent de nombreux bienfaits chez les élèves lorsqu'ils sont intégrés au curriculum du primaire (Saint-Jacques, 2006). Tel que présenté dans les sections précédentes de ce travail, l'ensemble des formes d'arts enseignées au primaire est organisé autour de compétences très semblables, qui rejoignent la création personnelle ainsi que l'ouverture vers la création d'autrui. À ce jour, le *Programme de formation de l'école québécoise* prescrit l'apprentissage d'un minimum de deux disciplines artistiques tout au long des études primaires. Par conséquent, les enfants reçoivent minimalement l'enseignement de deux formes d'arts durant leur parcours à l'école primaire (Ministère de l'Éducation, 2006). À titre d'exemple, un élève pourrait recevoir uniquement l'enseignement des arts plastiques et de la musique tout au long du primaire. S'il s'agit de formes d'arts qui ne correspondent pas à ses habilités personnelles et à ses besoins, cet enseignement pourrait ne pas engendrer les bienfaits escomptés, voire même décourager l'élève. Ainsi, la relation qu'entretiendra ce dernier avec le domaine des arts durant son parcours scolaire pourrait être grandement affectée (Côté, 2006).

1.2 Formes d'enseignement des arts

Lorsque l'on s'attarde à l'enseignement des arts au primaire, une question demeure en suspens : cet enseignement réfère-t-il à une intégration des disciplines artistiques aux matières de base, tels les mathématiques et le français, ou plutôt à l'enseignement spécifique d'une forme d'arts indépendamment des leçons données par le titulaire de classe? Est-ce un enseignement qu'un titulaire peut réaliser ou s'agit-il d'un domaine d'apprentissage réservé aux enseignants spécialistes? Bien que l'orientation du présent travail réside dans l'enseignement spécifique des arts par un spécialiste, il n'en demeure pas moins que cette forme d'enseignement peut varier d'une

école à l'autre : on parle ici d'interdisciplinarité versus un enseignement spécifique des arts.

1.2.1 Interdisciplinarité

Étant donné que le *Programme de formation de l'école québécoise* s'appuie sur le développement de compétences (Ministère de l'Éducation, 2006), la philosophie éducative qui s'y rattache fait directement appel à l'interdisciplinarité. Ce concept réfère à l'idée que les matières doivent avoir des liens entre elles afin de permettre aux élèves de mieux comprendre la complexité du monde (Payette, Sauvé, Watters, & Chantha, 2004). Il s'agit d'un concept qui se veut en lien avec le souci de l'unité du savoir (Lenoir & Sauvé, 1998).

À titre d'exemple, un enseignant soucieux de développer son enseignement autour de l'interdisciplinarité pourrait décider de planifier une situation d'apprentissage qui jumèle le domaine des sciences au français écrit. Ce dernier pourrait aussi, dans la même ligne d'idées, enseigner la communication orale par l'intermédiaire de l'art dramatique. Il s'agirait ainsi d'une façon d'inclure les arts au sein des matières de base, une forme d'enseignement des arts privilégiée dans certaines écoles primaires québécoises, souvent dans le but de faciliter l'apprentissage des matières de base, telle que le français (Lefrançois, 2000). Il faut toutefois se méfier de cette façon de faire, qui utilise davantage les arts comme un outil d'apprentissage : ils doivent aussi et surtout être le sujet d'apprentissage en soi (l'UNESCO, 2004).

1.2.2 Enseignement spécifique des arts

Contrairement à l'intégration des arts aux matières enseignées par le titulaire de classe, l'enseignement spécifique des arts ramène aux spécialistes d'une forme d'art qui enseignent directement aux élèves du primaire. Ceux-ci doivent à la fois détenir une

formation en enseignement des arts et une spécialité dans une forme d'art précise. Leur passion pour la forme d'arts dont ils sont experts offre donc la possibilité aux élèves d'être en contact à la fois avec l'enseignant et l'artiste (Côté, 2006).

1.2.3 Formes d'enseignement des arts : laquelle privilégier?

Les formes d'enseignement des arts ayant été décrites précédemment, soit l'intégration aux matières scolaires et l'enseignement spécifique, le choix de la forme demeure entre les mains des enseignants et des directions d'école. Au sein de la communauté des arts, cette différence entre les manières d'enseigner les disciplines artistiques demeure controversée (Smith, 1999). Étant donné que les enseignants spécialisés en arts ont reçu une formation concentrée uniquement sur ce domaine d'études, ne seraient-ils pas en meilleure position pour s'acquitter de cette tâche? Toutefois, disposent-ils toujours de ressources suffisantes pour mener à bien leur enseignement (Breton, 2011) ? Par ailleurs, si les titulaires de classe enseignaient cette discipline tout comme ils enseignent les autres matières, le domaine des arts serait peut-être perçu du même œil que l'ensemble des autres matières scolaires? Finalement, l'enseignement des arts par un spécialiste ou par le titulaire engendrait-il des impacts sur les jeunes élèves du primaire? Outre ces deux conceptions bien différentes de l'enseignement des arts au primaire, la spécificité de certaines écoles en ce qui a trait au domaine des arts peut également soulever des interrogations.

1.3 Arts et structures des écoles primaires québécoises

Tel que mentionné précédemment, le *Programme de formation de l'école québécoise* contient une section particulière dédiée à l'enseignement des arts. Celle-ci indique qu'actuellement tous les élèves d'âge primaire fréquentant une école au Québec bénéficient, au cours de leur cheminement scolaire au primaire, d'un enseignement d'au moins deux formes d'arts parmi l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la

musique (Ministère de l'Éducation, 2006). Toutefois, il existe des différences marquées entre les différentes écoles de la province par rapport à l'enseignement des arts. Dans l'ensemble des écoles primaires publiques du Québec qui ne comptent pas de programmes particuliers et qui se réfèrent ainsi au parcours scolaire prescrit par le *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)*, chaque matière scolaire est associée à un nombre d'heures d'enseignement par semaine. Le tableau I dresse le portrait de cette organisation temporelle.

Tableau I

Matières apprises au primaire par les élèves, en nombre d'heures (MELS, 2008)

Premier cycle		Deuxième et troisième cycles	
Matières obligatoires	Temps	Matières obligatoires	Temps
Langue d'enseignement	9h	Langue d'enseignement	7h
Mathématiques	7h	Mathématiques	5h
Enseignement religieux ou moral	2h	Enseignement religieux ou moral	2h
Français, langue seconde Arts, 2 des 4 disciplines : Art dramatique, arts plastiques, danse, musique Éducation physique et à la santé	5,5 h	Langue seconde (français ou anglais) Arts, 2 des 4 disciplines : Art dramatique, arts plastiques, danse, musique Éducation physique et à la santé Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté Sciences et technologie	9,5h
Total	23h30	Total	23h30

À la lecture du tableau 1, le nombre d'heures allouées à l'enseignement des arts est déduit d'un nombre d'heures fixe pour l'enseignement d'un ensemble de matières scolaires. Les écoles répartissent donc ces heures à leur façon. Elles doivent toutefois obligatoirement fournir l'enseignement de l'ensemble de ces matières.

Tout en suivant les directives académiques du *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)*, certaines écoles primaires, privées ou publiques, ont développé des programmes particuliers au sein de leurs institutions. Inspirés par diverses vocations, ces programmes offrent aux élèves la possibilité de s'engager dans un cheminement scolaire orienté de façon plus spécifique vers le développement de certaines compétences, comme les arts.

Par ailleurs, certaines écoles primaires québécoises ont décidé de développer un volet artistique au sein de leur établissement scolaire. Ce choix s'explique, par exemple, par le fait que cette concentration artistique encourage l'épanouissement global et harmonieux de l'enfant et favorise la découverte, l'expérimentation, la formation et l'expression artistique (Ecole Buissonniere, 2008). Parmi celles-ci, certaines se retrouvent dans le réseau des écoles publiques et d'autres dans le réseau des écoles privées. En lien avec cette idée, plusieurs auteurs se sont intéressés à ces deux réseaux qui disposaient de divers programmes à volet artistique (Beauchamp, 1979; Breton, 2011; Corriveau, 2011; Downing, 2004)

Ces écoles primaires offrent aux élèves les fréquentant les mêmes matières scolaires de base que les écoles régulières, tout en accordant des heures supplémentaires aux arts. Certaines d'entre elles peuvent décider d'orienter leur concentration artistique autour d'une seule forme d'arts en particulier, tandis que d'autres peuvent opter pour un enseignement varié des quatre formes d'arts faisant partie du *Programme de formation de l'école québécoise*. Mais est-ce que le fait d'accorder davantage de temps aux arts durant sa scolarité a un effet positif sur les jeunes? Si oui, quels sont-ils?

1.4 Bénéfices associés à l'apprentissage des arts

Dans une perspective globale de l'apprentissage, l'ensemble des domaines décrits précédemment devrait occuper une place de choix dans le parcours académique des jeunes du primaire. Toutefois, lorsque l'on s'attarde plus spécifiquement à la littérature portant sur le domaine des arts, plusieurs auteurs signalent qu'il s'agit d'un domaine qui n'a pas le même poids dans l'éducation des élèves du primaire que les autres domaines d'apprentissage (Fowler, 1996; Hetland, 2000; Luftig, 1995; Saint-Jacques, 2006; Welch & Greene, 1995).

Ainsi, bien que l'ensemble des écoles québécoises offre des cours d'arts aux élèves qui les fréquentent, ceux-ci sont fréquemment perçus comme une discipline de deuxième ordre, voire une petite matière, un parent pauvre de l'école primaire (Saint-Jacques, 2006).

« Notre société a du mal à reconnaître le potentiel éducatif des pratiques artistiques et culturelles, les considérant plutôt comme un loisir associé aux industries culturelles, ce qui ne leur confère certes pas une forte légitimité éducative. »

(Saint-Jacques, 2006, p. 35)

1.5 Effets liés à chacune des formes d'arts

Afin de pouvoir déterminer si les arts ont un impact significatif sur le développement des élèves du primaire, les sections suivantes proposent une vision spécifique et élargie des effets de ce domaine d'étude. D'abord, les effets particuliers de chaque forme d'arts sont décrits. Par la suite, ceux-ci sont regroupés en domaines principaux d'influence dans le but de mieux cibler l'influence des arts dans leur ensemble. Enfin, grâce à cette recension, la justification de l'étude est présentée, tout comme la question de recherche et les hypothèses.

Lorsque l'on s'intéresse aux particularités de chacune des formes d'arts prescrites dans *Le Programme de formation de l'école québécoise*, on découvre rapidement que chacune d'elles possède sa couleur, sa propre identité.

1.5.1 Apports de l'art dramatique

Les effets de cette discipline sur les élèves sont nombreux. Dans un premier temps, il s'agit d'une forme d'arts qui permet aux élèves de développer leur capacité à communiquer avec les autres et à s'exprimer (Ministère de l'Éducation, 2006). Devant se placer dans une position où ils projettent leur conception du monde qui les entoure, ils développent également leur perception d'eux-mêmes et leur identité (Ministère de l'Éducation, 2006). De plus, l'art dramatique engendrerait une baisse du niveau de stress, puisqu'en offrant aux enfants la possibilité de tenir de nouveaux rôles, on leur permet de développer leur compréhension d'eux-mêmes ainsi que leurs relations interpersonnelles (Freeman, Sullivan, & Fulton, 2003). Un programme offert par l'Université Concordia, qui est axé sur l'art thérapie par l'art dramatique, met également en lumière les bienfaits que peut avoir cette forme d'art, particulièrement les techniques de jeux dramatiques qui auraient un grand impact sur le bien-être des gens au quotidien (Université Concordia, 2009a).

1.5.2 Apports des arts plastiques

Par l'entremise de l'image, les élèves qui se familiarisent avec les arts plastiques développent leurs habiletés à communiquer, à symboliser ainsi qu'à observer le monde qui les entoure (Ministère de l'Éducation, 2006). Cet apprentissage offre la possibilité aux élèves de vivre diverses expériences, autant sur le plan cognitif que sur les plans social, affectif, psychomoteur et esthétique. Selon l'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQÉSAP), ils y développent, en plus, leur esprit critique, car ils devront apprendre à articuler leur propre façon

d'apprécier une œuvre d'art (AQÉSAP, 2011). Il est connu que les arts plastiques peuvent avoir de grands bienfaits sur le développement des êtres humains. En effet, il s'agit d'une forme d'art qui est parfois offerte sous forme d'art-thérapie, et qui permet ainsi à des gens de tous âges de s'exprimer autrement que par la parole, et ainsi développer leur perception de soi et leurs relations interpersonnelles (Concordia, 2010).

1.5.3 Apports de la danse

La danse est une des rares formes d'arts qui met de l'avant le corps tout en mettant de côté la parole. Ainsi, les élèves sont amenés à prendre conscience de leur propre place dans l'espace, des possibilités corporelles leur permettant de s'exprimer et de leurs habiletés psychomotrices. Cette forme d'art célèbre également la spontanéité, l'originalité et l'individualité, puisque le danseur est continuellement plongé dans sa propre conception des mouvements et de la musique, qui résulte de sa conception du monde (Joyce, 1994). De surcroît, en apprenant ainsi à s'exprimer à travers leur corps, les enfants augmenteraient leur confiance en soi (Lobo & Winsler, 2006). Corriveau (2011) fait également remarquer que la danse serait bénéfique tout spécialement pour les jeunes garçons, qui trouvent à travers cet art une manière de canaliser une certaine forme d'énergie qu'ils dépensent moins dans d'autres formes d'arts (Corriveau, 2011).

1.5.4 Apports de la musique

Au sein de son programme d'art thérapie, plus spécifiquement par la musique, l'Université Concordia met en lumière d'autres bénéfices qu'offre cette forme d'arts chez les enfants. Entre autres, par le contact avec divers instruments, les enfants aux prises avec des difficultés d'affirmation de soi peuvent s'exprimer librement et laisser place à leur imagination (Université Concordia, 2009b). L'apprentissage de la musique aurait également des effets positifs sur la réussite scolaire (Hetland, 2000).

« La formation musicale, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, développe le sens auditif de l'élève, son potentiel créateur au regard du monde sonore et ses habiletés à s'exprimer et à communiquer par la musique. »

(Ministère de l'Éducation, 2006 , p. 238)

1.6 Influences des arts sur le développement des jeunes

De façon générale, il semble que les arts permettent aux élèves de s'épanouir pleinement sur le plan social et personnel. Or, il importe toutefois de distinguer l'influence que peuvent avoir les arts sur le développement spécifique des jeunes.

Avant de présenter les nombreux aspects de la vie des élèves sur lesquels l'apprentissage des arts influe, il importe de souligner qu'une influence peut prendre tout au moins deux formes : positive ou négative. Lorsqu'un chercheur entame ses recherches, il est naturel qu'il soit tenté de se diriger vers des lectures qui coïncident avec sa propre vision de la problématique. Il peut ainsi être tenté de ne se limiter qu'à l'influence positive que peut engendrer l'apprentissage des arts dans le contexte de cette présente recherche.

Dans un premier temps, certains auteurs ont soulevé quelques éléments plutôt négatifs qui méritent d'être soulignés lorsque l'on s'intéresse à l'impact des arts. En effet, Côté (2006) énonce que les enseignants spécialisés en arts ne s'entendent pas tous sur l'aspect obligatoire de certains cours d'arts pour tous les élèves. En ce sens, comme certains élèves s'identifient davantage à une forme d'arts plutôt qu'à une autre, si l'école qu'ils fréquentent les incite à suivre des cours durant lesquels ils ne se sentent pas à l'aise de s'exprimer, ils pourraient se refermer sur eux-mêmes (Côté, 2006).

En outre, certains élèves suivent déjà des cours d'arts à l'extérieur des heures de classe. Si ce nombre d'heures surcharge l'horaire des jeunes élèves, il se pourrait que cet

apprentissage soit également perçu comme un irritant et influence négativement les élèves. Les enfants étant parfois aux prises avec un horaire lourd ou surchargé par le propre agenda de leurs parents, ils peuvent en venir à se sentir stressés et à ne plus du tout profiter des bienfaits des cours d'arts (Gagnier, 2010). De plus, les cours qui leur sont offerts à l'école peuvent également devenir, à la longue, trop faciles pour eux.

Hormis ces quelques aspects plutôt négatifs liés à l'apprentissage des arts, les sections suivantes dévoilent les nombreuses influences positives, telles que soulignées dans les écrits, que peuvent engendrer les arts sur la vie des enfants. Il sera ainsi question de la réussite, de la motivation, de l'estime de soi et de l'intelligence émotionnelle.

1.6.1 Réussite et motivation scolaires

La réussite scolaire est un concept omniprésent dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, 2006). En effet, une des visées principales du curriculum des écoles primaires du Québec est de rendre possible une réussite scolaire pour tous les élèves, tel que le démontre l'extrait suivant :

« Dans la logique du Programme de formation, viser la réussite pour tous prend un double sens. Le premier, le plus important, suggère que l'effort consenti par l'école n'ait de cesse que lorsque tous les élèves en mesure de réussir obtiendront leur diplôme. Le second souligne la responsabilité de l'école envers tous les élèves, quel que soit leur bagage d'aptitudes, de talents et d'intérêts, et le devoir qui lui incombe d'offrir des profils de formation adaptés. »
(Ministère de l'Éducation, 2006 , p. 4)

Suivant la ligne directrice de la réussite scolaire pour tous, certains auteurs se sont penchés sur le rôle que pouvait jouer l'apprentissage des arts dans la poursuite de cet objectif (Adams, 2009; Morin & Emond, 2005; Saint-Jacques, 2006). En effet, les résultats de recherche mettant en relation les arts et la réussite scolaire montrent que ce domaine d'étude est souvent perçu comme un moteur dans l'implication scolaire des

élèves. Pour un grand nombre d'entre eux, les arts agiraient ainsi comme un motivateur et un agent leur permettant d'augmenter leur potentiel scolaire (Saint-Jacques, 2006).

Dans le même ordre d'idées, une recherche portant sur le lien entre l'éducation aux arts, plus spécifiquement aux arts plastiques, et la réussite en mathématiques, montre que le domaine des arts peut s'avérer très aidant dans une perspective de développement de connaissances en lien avec une matière dite de base, dans ce cas-ci les mathématiques (Morin & Emond, 2005). Au sein de cette recherche, l'intégration des arts plastiques en classe ordinaire a eu un impact positif significatif sur la réussite scolaire des élèves en mathématiques.

1.6.2 Développement de l'estime de soi

Un second impact de l'apprentissage des arts que l'on retrouve dans la littérature est le développement de l'estime de soi. Le concept d'estime de soi pouvant être confondu avec celui de confiance en soi, il sera convenu, au sein de ce travail, qu'il se résume en cette brève description :

« L'estime de soi est l'évaluation continue de ma valeur, de l'importance que je m'accorde comme personne. Elle représente combien je me considère valable. Elle se développe en étant fidèle à soi-même, en se respectant dans ses besoins, émotions, limites, valeurs, etc. » (Doyon, 2008)

À titre d'exemple, Sullivan (2003) a concentré ses recherches autour de l'influence de la participation à un processus théâtral sur le développement de l'estime de soi. Ses résultats montrent que les élèves qui ont participé aux activités artistiques spécifiquement orientées autour de l'art dramatique auraient développé de meilleures stratégies pour communiquer avec leurs pairs ainsi que de meilleures habiletés à affirmer leurs opinions, ce qui contribue à augmenter leur estime de soi (Sullivan, 2003).

D'autres auteurs, soit Brown, Benedett et Armistead (2010), ont, de leur côté, réalisé une recherche portant sur l'influence des arts sur le développement de l'estime de soi d'élèves à risque. Bien que les élèves auxquels se sont intéressés spécifiquement ces trois chercheurs étaient des enfants du préscolaire éprouvant certaines difficultés qui laissaient présager d'éventuels problèmes au primaire, leurs conclusions laissent tout de même croire que les arts contribuent à faire en sorte que les enfants se construisent des bases solides en ce qui a trait à leur estime de soi.

1.6.3 Intégration interculturelle

Toujours dans l'idée de mettre en lumière les effets de l'apprentissage des arts sur les enfants qui fréquentent l'école primaire, un tout autre aspect qui peut subir une influence positive grâce à l'apprentissage des arts est l'intégration interculturelle. Selon Allard (2006), les arts agissent comme de véritables porteurs de culture et permettent ainsi aux enfants de s'ouvrir au bagage culturel de leurs camarades et de mieux comprendre le leur (Allard, 2006).

Dans leur texte *Supporting Diversity through the Arts*, Gregoire et Lupinetti (2005) expliquent également que les arts facilitent l'intégration des nouveaux arrivants, puisque les arts supportent la communication (Gregoire & Lupinetti, 2005). Ainsi, des enfants qui ne peuvent se faire comprendre par la parole peuvent arriver à s'exprimer par les arts plastiques, par exemple. Les arts, ainsi, représentent en soi un langage à part entière.

Saint-Jacques (2001) souligne, de son côté, que le domaine des arts joue un très grand rôle au niveau de la culture. «*Dans le curriculum, les arts sont considérés d'abord comme des langages universels et ensuite comme voies d'accès à la création*» (Saint-Jacques, 2001 , p. 42). Dans le même ordre d'idées que Gregoire et Lupinetti (2005), l'auteur souligne le fait que les arts encouragent la diversité en célébrant les différences

et en incitant particulièrement les élèves à découvrir ce que leurs camarades peuvent créer, en cherchant ainsi à développer la compétence apprécier (Ministère de l'Éducation, 2006).

1.6.4 Intelligence émotionnelle

L'apprentissage des arts offre visiblement de nombreux avantages aux élèves du primaire. En lien avec cette idée, une étude américaine (Clark, 2006) a mis en lumière l'influence des quatre formes d'arts sur les élèves du primaire, plus particulièrement sur le développement de leur intelligence émotionnelle. Cette forme d'intelligence, qui tient compte de la capacité d'un individu à comprendre ses propres émotions et celles des autres, sera définie de façon plus détaillée plus loin dans ce mémoire. L'auteure de cette étude a également jumelé ces formes d'arts entre elles afin de déterminer si ce jumelage engendrait de nouveaux impacts sur les élèves. Elle a, de plus, étudié l'impact de chaque forme d'arts prise individuellement.

« This study may serve as a pattern to be replicated in other locations involving other fine arts programs in order to further establish the relationship of elementary arts participation to elementary students' emotional intelligence. After this relationship is established, specific mechanisms inherent in various art programs can be individually studied to provide evidence of the effects of certain teaching methods within arts programs on children's emotional intelligence. Only then can the effects of these methods of art instruction and integration within the curriculum be compared to help determine best practices and to inform educational policy decisions related to the arts an emotional learning within the elementary school. »

(Clark, 2006 , p. 84)

Les écoles primaires québécoises et le curriculum particulier qui y est rattaché, plus spécifiquement la portion accordée aux disciplines artistiques, se distinguent des écoles américaines étudiées par Clark. À cet effet, la chercheuse s'est intéressée à l'implantation d'un programme artistique particulier, nommé *Art Works for Kids* (Clark, 2006). Étant donné que le nombre d'heures quotidien correspondant à l'enseignement

des arts n'est pas le même que celui du programme scolaire québécois, que ce programme n'est offert qu'en langue anglaise et qu'il s'agit d'un programme privé, il se distingue visiblement de ce que l'on peut retrouver dans les écoles primaires du Québec. Cela dit, il cible malgré tout les mêmes quatre formes d'arts que celles proposées dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, soit les arts plastiques, la danse, la musique et l'art dramatique. Ainsi, s'inspirer de l'étude de Clark sous un angle nouveau apporterait fort probablement des résultats permettant de relier plus spécifiquement l'apprentissage des arts chez les jeunes Québécois du primaire à l'apprentissage et au développement émotionnel. Par conséquent, un regard nouveau serait consacré au développement de l'intelligence émotionnelle de ces enfants.

Les arts seraient également reliés au concept de l'intelligence émotionnelle, puisqu'ils permettent aux élèves du primaire de s'ouvrir au monde de la sensibilité en exprimant leurs émotions sous des formes d'arts diverses et d'apprécier les créations d'autrui (Ministère de l'Éducation, 2006).

L'influence des arts sur le développement de l'intelligence émotionnelle, plus particulièrement l'art dramatique, a également été étudiée par Wasylo (2007). Ainsi, ce dernier a publié un livre portant principalement sur le développement d'enfants ayant une maladie mentale. Il s'agit d'un ouvrage dans lequel cette forme précise d'arts est grandement mise en valeur dans un processus de développement de l'intelligence émotionnelle (IE) (Wasylo, 2007).

Humphrey et ses collègues (2007) se sont aussi intéressés à la place qu'occupe le développement de l'intelligence émotionnelle à l'école. En effet, leurs recherches leur ont permis d'en arriver à la conclusion qu'un élève ayant développé son intelligence émotionnelle vit une expérience scolaire plus positive qu'un autre élève l'ayant moins développée (Humphrey, Curran, Morris, Farrell, & Woods, 2007). Parmi les travaux portant sur l'intelligence émotionnelle, d'autres auteurs se sont également concentrés sur

son lien avec l'éducation. Par exemple, Goleman (2002) affirme que l'IE devrait être enseignée dans les écoles (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002b). Gauthier (1999), explique qu'il s'agit en effet d'un moment idéal pour développer et stimuler l'intelligence émotionnelle, car, selon lui, l'enfance est un moment crucial durant lequel un individu apprend à comprendre et réguler ses émotions (Gauthier, 1999). De plus, le manque d'habiletés émotionnelles est un facteur qui cause des problèmes au niveau de la gestion des comportements, surtout lorsque l'élève éprouve de la difficulté à réguler ses émotions et les gérer lui-même. L'attention accordée au développement de l'intelligence émotionnelle au primaire aurait ainsi pour conséquence de diminuer les comportements perturbateurs, puisqu'elle permet aux élèves d'apprendre à mieux se connaître eux-mêmes, à exprimer leurs émotions d'une meilleure façon et à mieux interagir avec leurs camarades (Esturgo-Deu & Sala-Roca, 2010). Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, 2006), deux domaines d'apprentissage sont directement en lien avec le concept d'IE. En effet, l'univers social se veut un domaine d'apprentissage par l'intermédiaire duquel on éduque les enfants à la citoyenneté.

« L'éducation à la citoyenneté constitue une finalité éducative importante à laquelle participe l'ensemble des disciplines. Elle ne se limite pas à une simple acquisition de connaissances. La géographie et l'histoire contribuent de façon particulière à la formation d'un citoyen capable de participation active, réfléchi et autonome au débat social. Elles amènent l'élève à construire ses propres interprétations des réalités sociales et territoriales. Ce faisant, celui-ci est fréquemment appelé à partager ses interrogations et ses interprétations avec d'autres. Il s'entraîne ainsi à présenter son point de vue tout en respectant celui des autres, à argumenter, mais aussi à nuancer ses interprétations à la lumière de données nouvelles. »
(Ministère de l'Éducation, 2006 , p.170)

En lien avec les différents modèles de l'IE développés (Spielberger, 2004), la capacité à comprendre les autres et soi-même sur le plan émotionnel aide grandement les élèves à devenir des adultes accomplis. Un second domaine d'apprentissage, les arts, serait également relié au concept de l'IE, puisqu'il permet aux élèves du primaire de

s'ouvrir au monde de la sensibilité en exprimant leurs émotions sous des formes d'arts diverses et d'apprécier les créations d'autrui (Ministère de l'Éducation, 2006).

De son côté, Fowler (1996) s'est davantage penché sur l'impact que peut avoir l'enseignement des arts à l'école sur les émotions.

« The arts provide a more comprehensive and insightful education because they invite students to explore the emotional, intuitive, and irrational aspects of life that sciences is hard pressed to explain. »
(Fowler, 1996 , p.9)

La relation entre les arts, plus spécifiquement l'art dramatique, et la conception de soi a été étudiée par Freeman et al. (2003). Bien que cette forme d'art ne semble pas avoir engendré d'impacts significatifs sur le développement du concept de soi, les élèves ayant participé à l'étude ont démontré une attitude positive envers les activités d'art dramatique et celles-ci semblent les avoir incités à mieux interagir avec leurs pairs (Freeman, et al., 2003). De plus, l'impact que peut engendrer l'apprentissage de cette forme d'arts a également été mesuré dans une étude menée par Sullivan (2003). Ce chercheur a démontré que l'art dramatique avait un impact positif sur le développement des jeunes, pour qui l'expérience avait eu des effets très positifs sur le développement de leurs habiletés à se connaître eux-mêmes et à communiquer (Sullivan, 2003).

1.7 Synthèse et proposition de recherche

À la lumière des recherches portant sur l'influence des arts présentées précédemment, il semble que le domaine des arts joue un rôle important dans le parcours des jeunes élèves du primaire. Toutefois, comparées à d'autres domaines, peu de recherches se rattachent au domaine des arts et encore moins de recherches québécoises. De plus, rares sont les écrits mettant en lumière une comparaison entre des programmes réguliers et des programmes à volets artistiques. En outre, les résultats de recherches présentés précédemment ne se concentrent pas qu'autour d'une seule forme d'arts

faisant partie du domaine des arts, mais de plusieurs. Par conséquent, dans le but de considérer les arts comme faisant partie d'un tout et ainsi d'éviter de comparer les diverses formes d'influences qu'elles peuvent exercer individuellement, la présente recherche sera concentrée autour de l'influence du jumelage des quatre formes d'arts entre elles. Ainsi, il sera convenu que l'angle d'études sera orienté vers l'influence de l'apprentissage d'une variété d'arts chez les élèves du primaire.

De plus, étant donné que les secteurs qui sont influencés positivement par l'apprentissage sont visiblement nombreux, soit la réussite scolaire, l'estime de soi, l'intégration interculturelle ainsi que le l'intelligence émotionnelle, l'orientation de cette présente recherche peut être définie de multiples façons. Toutefois, le choix s'est arrêté sur le concept d'intelligence émotionnelle, et ce, pour de nombreuses raisons. D'abord, ce choix s'attarde à un sujet qui n'est pas décrit tel quel dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, mais qui, après en avoir fait l'étude, apparaît grandement en accord avec les valeurs qui y sont présentées, plus spécifiquement avec la mission de socialisation de l'école primaire. En effet, autour du concept d'intelligence émotionnelle, tel qu'il sera présenté au sein du chapitre 3, gravite la compréhension de soi et des autres, valeur très présente dans le curriculum québécois mettant grandement de l'avant l'importance du savoir-vivre en société.

« *Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble [...] »*
(Ministère de l'Éducation, 2006 , p. 3)

De plus, un croisement entre la façon de définir l'intelligence émotionnelle par le modèle de Goleman (voir chapitre 3) et l'apprentissage des arts au primaire tel que décrit par le MELS (2006) est possible. En ce sens, le *Programme de formation de l'école québécoise*, tel que mentionné dans la problématique, a produit un schéma qui regroupe l'ensemble des disciplines faisant partie du domaine des arts, et plus spécifiquement les dimensions qui en découlent (voir schéma 3, page 9). Dans ce

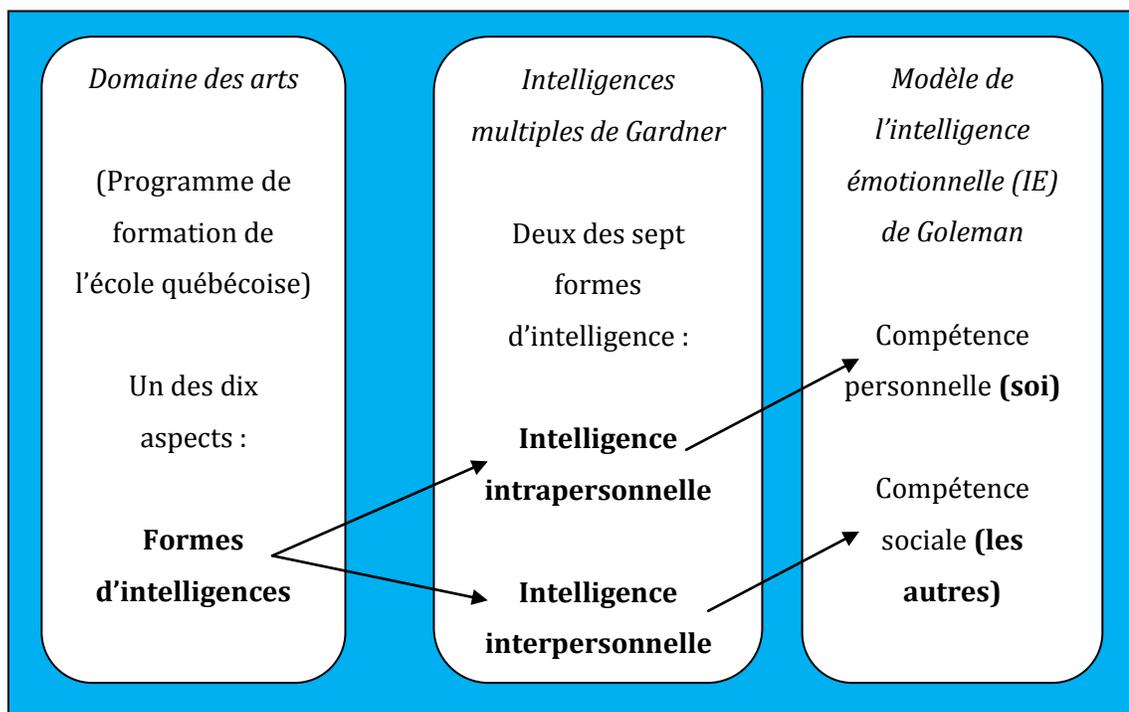
graphique, plusieurs aspects peuvent se rattacher au concept d'intelligence émotionnelle, tels que *l'ouverture sur le monde de la sensibilité, de la subjectivité et de la créativité* et *l'expression de la réalité et de la vision du monde*, mais un de ceux-ci semblerait également cohérent avec le modèle de Goleman : *les intelligences multiples* (Gardner, 1983).

En outre, étant donné que les quatre formes d'arts gravitent autour des dimensions identifiées dans ce schéma, il n'est pas explicité qu'une forme d'arts en particulier permettrait de développer spécifiquement la dimension des intelligences multiples. Par conséquent, dans le présent travail, l'apprentissage des arts se concentre autour de la somme des quatre formes d'arts : la danse, la musique, les arts plastiques et l'art dramatique. Puisque les composantes rattachées aux quatre arts sont les mêmes (apprendre, interpréter et apprécier), un regroupement semble pouvoir facilement se faire. L'objectif n'étant pas de déterminer si une forme d'arts a un impact plus grand que les autres sur le développement de l'IE, la somme de l'apprentissage des quatre arts sera perçue comme un tout.

Parmi les intelligences multiples du modèle de Gardner (1983), deux semblent avoir particulièrement influencé le développement du concept d'IE. En effet, les intelligences *intrapersonnelle* et *interpersonnelle* consistent en l'habileté de connaître ses propres émotions et de les comprendre, ainsi qu'identifier les émotions des autres et les comprendre (Goleman, 1998). La vision double du concept de l'IE développé par le chercheur, soit la compétence personnelle et la compétence sociale, les deux intelligences ciblées parmi les intelligences émotionnelles de Gardner et les dimensions du domaine des arts tel que présenté dans le *Programme de formation de l'école québécoise* se regroupent pour former le schéma 4.

Schéma 4

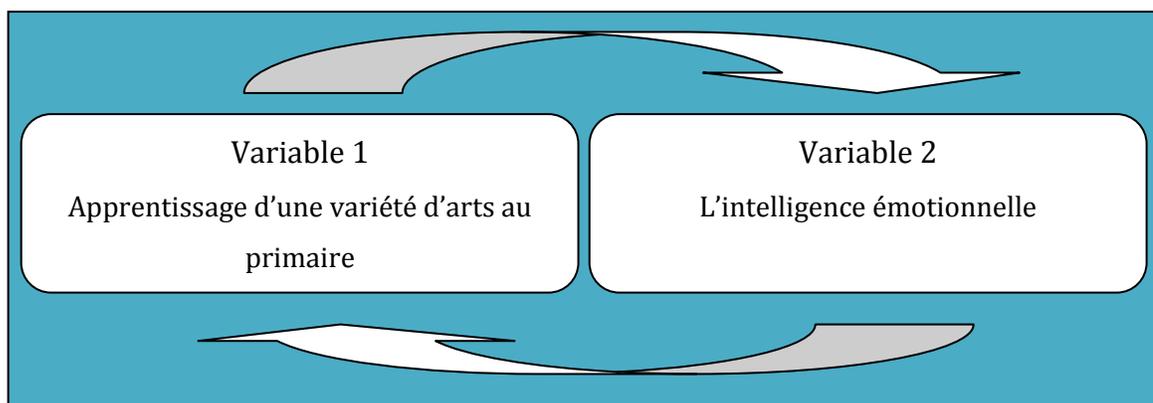
Liens entre le PFEQ, les intelligences multiples et l'IE



Afin de déterminer si l'apprentissage d'une variété d'arts au primaire a une influence sur le développement de l'intelligence émotionnelle, le regroupement des nombreux concepts qui se retrouvent dans le schéma 4 permet une compréhension de l'angle précis sous lequel sera réalisée la recherche. Finalement, l'ensemble du processus visant à déterminer la question de recherche de cette étude peut être synthétisée par le regroupement des deux variables présentées au sein du schéma 5.

Schéma 5

Lien entre les variables de la recherche



Le schéma 5, synthèse de la problématique, illustre les deux variables qui sont mises en relation au sein de cette même problématique : l'apprentissage d'une variété d'arts au primaire (variable indépendante) et l'intelligence émotionnelle (variable dépendante). Est-ce que le fait d'être en contact avec une variété d'arts permet aux élèves fréquentant l'école primaire de développer leur intelligence émotionnelle? Qu'entend-on véritablement par le développement de cette forme d'intelligence, plus particulièrement au primaire? Certaines écoles qui offrent des programmes artistiques spécifiques permettent-elles aux élèves qui les fréquentent de développer davantage leur intelligence émotionnelle que leurs pairs fréquentant une école régulière? L'enseignement des arts, à proprement dit, est-il équivalent en termes de qualité et de quantité, d'une école à l'autre? Plusieurs questions demeurent ainsi en suspens, mais méritent d'être approfondies à travers une recension spécifique des écrits.

Chapitre 2- Recension spécifique des écrits

Puisque l'intelligence émotionnelle semble avoir sa place sur les bancs d'école et engendrer de nombreux bénéfices chez les élèves en âge de fréquenter l'école primaire (Gauthier, 1999), et bien que différentes manières de l'enseigner sont privilégiées (Zeidner, Roberts, & Matthews, 2002), on peut se demander quelle serait la meilleure façon de s'y prendre pour la développer au primaire. Comme les arts représentent un domaine d'apprentissage qui ouvre la porte à l'expression de soi et à l'interprétation des autres, ils représentent peut-être en soi un vecteur déterminant dans le développement de l'intelligence émotionnelle chez les élèves (Adams, 2009). Dans la littérature, quelques écrits scientifiques portent sur le lien entre les arts et l'IE. En lien avec cette idée, bien que ceux-ci ne soient pas très nombreux, la section suivante dresse le portrait des différents résultats obtus au sein de ces études et recense ainsi les écrits qui ont influencé la mise en place de cette présente recherche.

2.1 Stratégies de recension

Afin de réaliser la recension des écrits portant sur la question de recherche, plusieurs bases de données ont été consultées. Dans un premier temps, les bases de données *ERIC* et *PsycInfo* se sont avérées fructueuses lorsqu'utilisées en combinant divers termes. En ce sens, une première recherche a été réalisée grâce à la combinaison des mots-clés *emotional intelligence* et *primary school students* ou *elementary school students* et *arts*. Lors d'une recherche suivante, la combinaison des termes suivants a été réalisée : *emotional intelligence* ou *emotional competence* ou *emotional learning* et *primary school students* ou *elementary school students* et *art education* ou *art therapy* ou *art*. Étant donné que l'IE, selon les écrits, est présentée conformément à des appellations diverses, il va sans dire qu'une clarification des termes employés par les auteurs est de mise. Afin d'éviter les mélanges ou les incompréhensions, il sera donc établi dans le

cadre de cette recherche que le terme *intelligence émotionnelle* est synonyme des termes *compétence émotionnelle*, *littératie émotionnelle* ou *emotional learning* (Humphrey, et al., 2007). Il en a été convenu ainsi puisqu'ils correspondent tous à la capacité qu'a un individu à comprendre ses propres émotions et celles des autres.

Dans un deuxième temps, l'attention a été portée autour des recherches francophones pouvant être obtenues par la base de données *Repères*. Cette démarche a été plutôt infructueuse, puisque peu d'articles de périodiques francophones traitent à la fois de l'intelligence émotionnelle et des arts à l'école primaire. Tout de même, les mots-clés *intelligence émotionnelle* ou *compétence émotionnelle* et *arts et élèves du primaire* ont été utilisés. Lorsque certaines études étaient difficiles à obtenir via les bases de données présentées précédemment, le site web *googlescholar* a été consulté afin de pouvoir consulter de nouvelles ressources. Les mêmes mots-clés que ceux utilisés dans les bases de données *ERIC* et *PsycInfo* (ex : emotional intelligence + elementary student, emotional intelligence + primary school ou emotional intelligence + primary students) ont été utilisés sur ce site. Ce dernier a été particulièrement utile pour l'obtention d'outils de mesure disponibles en français. De plus, la consultation des différentes références placées à la fin des études empiriques et des recensions d'écrits a permis de mettre la main sur d'autres écrits enrichissants, tels des thèses ou des mémoires.

Étant donné l'angle d'études spécifique à ce mémoire, un tri parmi les écrits portant sur le thème de l'IE a été réalisé dans le but d'identifier ceux qui étaient directement en lien avec les arts. Bien que peu d'entre eux aient tissé un lien entre ces deux variables, d'où le caractère plutôt original de ce présent projet de recherche, un certain nombre de recensions d'écrits et de recherches empiriques ont été retenues. Au-delà des mots-clés, le nombre de références placées à la fin des écrits, leur pertinence ainsi que la date de parution sont d'autres critères qui ont été considérés dans la sélection. Il est à noter que des tableaux résumés ont été construits pour chacun de ceux-

ci (voir annexes 5 et 6). Au total, ce sont neuf études qui ont été retenues pour réaliser cette synthèse des écrits portant spécifiquement sur le lien entre l'enseignement des arts et le développement de l'intelligence émotionnelle chez les enfants.

Puisque peu de recherches utilisent directement le terme intelligence émotionnelle, ce concept a été décortiqué dans le but de recueillir le plus d'études possibles y faisant indirectement référence. Pour y arriver, des composantes de ce dernier ont été identifiées à partir des différents modèles théoriques de l'IE (voir chapitre 3), tous composés de deux axes principaux : les compétences intrapersonnelles et les compétences interpersonnelles. À titre d'exemple, même si Catterall (2007) ne fait pas directement référence à l'IE lorsqu'il explique les impacts d'un programme artistique, le fait qu'il s'intéresse au développement de la perception de soi et du monde permet de créer un parallèle entre ce développement et le développement de l'IE. Dans le même ordre d'idées, en s'attardant au développement du concept de soi et des compétences sociales chez les enfants, Freeman et al. (2003) font également référence aux deux axes principaux de l'intelligence émotionnelle. L'attention accordée au développement psychosocial et à l'estime de soi d'élèves au primaire dans la recherche de Sullivan (2003) présente un troisième exemple du concept de l'IE sous toutes ses formes. En outre, décortiquer de la sorte le concept de l'intelligence émotionnelle a rendu possible l'obtention de recherches qui n'auraient pas été consultées si les stratégies de recension ne s'étaient limitées qu'à ce terme précis.

2.2 Recherches empiriques

Cette présente section présente les recherches empiriques pertinentes retenues pour ce projet de recherche. En ce sens, il s'agit d'études qui ont influencé le développement de cette étude, souvent en suggérant des angles d'étude ou des aspects méthodologiques particuliers. Chaque étude est donc accompagnée d'une synthèse mettant en lumière les principaux résultats de recherche sur les liens entre l'IE et les arts,

ainsi que des thèmes connexes y étant associés. En plus des recherches empiriques, certaines recensions d'écrits ont également été consultées (voir annexe 6).

2.2.1 Recherche d'Adams (2009)- Arts visuels et réussite (spécialistes)

Bien que ce chercheur n'ait pu établir de liens significatifs entre ces deux variables, soit l'enseignement des arts visuels par un spécialiste et la réussite des élèves de 5^{ième} année du primaire, le contexte dans lequel s'insère sa recherche vise tout de même l'enrichissement des connaissances sur l'impact des arts à l'école primaire. L'étude que ce chercheur a menée auprès d'élèves du primaire s'est ainsi intéressée à l'importance de faire appel à un enseignant spécialiste en arts visuels pour enseigner cette forme d'arts aux enfants. En comparant deux groupes d'élèves, l'un recevant l'enseignement des arts visuels par un enseignant spécialisé (groupe expérimental) et l'autre par un enseignant non spécialisé (groupe contrôle), il n'a toutefois pas réussi à déterminer si cette spécialisation avait un impact sur la réussite des élèves. Clark (2006) attribue cette difficulté à obtenir un résultat significatif par le fait que le milieu socioéconomique des élèves pouvait influencer les impacts de la spécialisation des enseignants.

2.2.2 Recherche de Boone et Cunningham (1998)- Danse

Ces deux chercheurs se sont intéressés à la façon dont les enfants percevaient les intentions émotionnelles véhiculées dans la danse. Boone et Cunningham (1998) en sont venus à la conclusion qu'avant huit ans, un enfant arrivait difficilement à percevoir et à comprendre les émotions liées à la danse. Pour y arriver, ils ont d'abord recruté des participants appartenant à différents groupes d'âge, allant de 4 à 18 ans. À partir d'observations en lien avec la perception du contraste entre les émotions et leur intensité, Boone et Cunningham (1998) en sont arrivés à la conclusion que l'âge d'un enfant est une variable importante pour faire une lecture adéquate des émotions d'autrui.

2.2.3 Recherche de Brown, Benedett et Armistead (2010)- Arts divers

Dans cette étude, les chercheurs ont étudié les impacts liés à la participation à un programme spécialisé en arts, soit le programme *Kaleidoscope*. Ce programme s'adresse aux enfants du préscolaire, plus particulièrement à des élèves à risque, et vise à développer des aptitudes positives envers l'entrée à l'école primaire via un enrichissement en arts. Les chercheurs souhaitaient comparer le développement du vocabulaire des enfants participant au programme comparativement à celui d'enfants n'y étant pas inscrits. Pour y arriver, Brown, Benedett et Armistead (2010) ont demandé la collaboration des enseignants et des parents, en plus de celle des élèves, dans leur collecte de données. Cela leur a permis à la fois d'avoir recours à un questionnaire mesurant le vocabulaire des enfants, de réaliser des entrevues auprès des parents et d'analyser certains travaux réalisés en classe et remis par les enseignants.

Les résultats obtenus permettent de tisser un lien entre la participation au programme artistique *Kaleidoscope*, qui accorde une grande importance à l'apprentissage de la musique, les mouvements créatifs et les arts visuels, et le développement du vocabulaire chez les jeunes participants du préscolaire. Ces conclusions ont été tirées grâce à un groupe de comparaison.

2.2.4 Recherche de Clark (2006)- Arts divers

Dans sa recherche, Clark (2006) s'intéresse au lien entre la participation au programme *Art Work for Kids*, un programme éducatif américain mettant l'accent sur l'enseignement de la danse, des arts plastiques, de l'art dramatique et de la musique, et l'intelligence émotionnelle d'élèves de 5^{ième} année du primaire. En ce sens, il a recruté des élèves inscrits à des écoles primaires différentes et a ainsi créé deux groupes : un groupe expérimental, composé d'élèves participant au programme *Art Work for Kids*, et

un groupe contrôle, composé d'élèves inscrits à des écoles dans lesquelles le programme artistique n'était pas implanté.

En administrant le test *Emotional intelligence Test- Youth Version (MSCEIT-YV)* à l'ensemble des élèves participant à l'étude et en demandant à leurs parents de remplir un court questionnaire sur la participation de leurs enfants à des cours d'arts à l'extérieur de l'école, les résultats de recherche de Clark (2006) ont permis d'en savoir un peu plus sur le lien entre l'IE et les arts. En effet, son étude lui a permis d'établir que les élèves qui avaient participé au programme artistique ont obtenu des résultats plus élevés au test que ceux qui n'y avaient pas participé. De plus, les résultats obtenus montrent que les élèves qui suivaient des cours d'arts à l'extérieur des heures de classe obtenaient également un score supérieur au test que les élèves qui n'en suivaient pas.

2.2.5 Recherche de Freeman et al. (2003)- Art dramatique

De leur côté, ces chercheurs se sont intéressés à l'influence de l'art dramatique sur le développement des enfants, plus particulièrement leur concept de soi, leur comportement et leurs compétences sociales. Bien que ces derniers ne s'intéressaient pas spécifiquement au concept de l'IE, ils demeurent que ces variables sont étroitement liées à l'intelligence émotionnelle. Les chercheurs ont sollicité la participation d'élèves de 3^{ème} et 4^{ème} année d'une même école primaire et ont réalisé un pré-test et un post-test sur cet échantillon. Pour y arriver, Freeman et al. (2003) ont utilisé un test nommé *Social Skills Rating System (SSRS)*, instrument permettant de mesurer les compétences sociales des enfants.

Bien que les activités d'art dramatique ont visiblement été appréciées par les élèves, la recherche de Freeman et al. (2003) n'a pas permis d'établir de liens significatifs entre l'apprentissage de l'art dramatique et le développement social des élèves. Cette conclusion s'explique peut-être par le fait que l'étude ne se soit échelonnée

que sur une période de 18 semaines. Les résultats auraient pu être différents si cette dernière s'était déroulée sur une plus longue période.

2.2.6 Recherche de Lobo et Winsler (2006)- Danse

Dans leur étude, Lobo et Winsler (2006) s'intéressent à l'effet d'un programme de danse sur le développement des compétences sociales des enfants d'âge préscolaire. Ces derniers étaient répartis dans le groupe contrôle ou le groupe expérimental. Pendant que les enfants regroupés au sein du groupe expérimental recevaient des cours de danse, les enfants faisant partie du groupe contrôle s'amusaient à d'autres activités non liées aux arts. À deux reprises durant l'année, les parents ainsi que les enseignants des deux groupes d'enfants ont rempli un questionnaire mesurant les compétences sociales des enfants, le *Social Competence Behavior Evaluation : Preschool Edition (SCBE)*.

Les analyses ont permis aux chercheurs d'en arriver à la conclusion que les enfants ayant participé au programme de danse avaient fait des progrès quant à leurs compétences sociales, mais pas de façon significative. Cette étude ne permet donc pas d'affirmer qu'un tel programme axé sur la danse au préscolaire permet aux enfants de développer significativement leurs compétences sociales, et cette limite être peut-être due au jeune âge des participants.

2.2.7 Recherche de Sullivan (2003)- Art dramatique

Dans sa recherche, Sullivan (2003) s'intéresse au lien entre la participation à des leçons d'art dramatique, le développement psychosocial et de l'estime de soi d'élèves du primaire. Il ne s'agit pas d'une recherche qui met de l'avant le concept de l'IE spécifiquement, bien que le développement psychosocial et l'estime de soi se rattachent à ce concept. L'étude a été menée dans une classe d'élèves américains de 7^{ième} année. Le *Coopersmith Self-Esteem Inventory* ainsi que des réflexions des élèves, des interviews et

des observations ont permis au chercheur de réaliser ses analyses. Même si les conclusions de l'étude de Sullivan (2003) ne permettent pas d'établir un lien significatif entre l'art dramatique et l'estime de soi, elles confirment toutefois que cette forme d'art contribue à améliorer la capacité à travailler en équipe, à coopérer et à augmenter sa confiance en soi.

2.2.8 Recherche de Szuberla (2006)- Intelligence émotionnelle

L'intelligence émotionnelle, la performance académique et les comportements des élèves sont étudiés au sein de la recherche de Szuberla (2006). L'échantillon est composé d'élèves du primaire âgés de 9 à 13 ans, tous provenant de la même région des États-Unis. Grâce au *Mayer, Salovey Emotional Intelligence Test: Youth Version (MSCEIT:YV)*, le *2004 Terra Nova Achievement Test*, et le *Discipline Referrals (DRs)*, Szuberla (2006) a démontré que l'intelligence émotionnelle aiderait à améliorer la performance académique dans plusieurs matières, en considérant également les cours d'arts. De plus, le comportement des élèves du primaire en serait grandement bonifié.

2.2.9 Recherche d'Ulutas et Omeroglu (2007)- Intelligence émotionnelle (programme)

Cette recherche met en évidence un programme spécifique orienté vers l'intelligence émotionnelle. Les visées de celui-ci sont évidemment liées au développement de cette intelligence chez les enfants. Aux fins de leur étude, Ulutas et Omeroglu (2007) ont fait appel à des élèves de 6 ans et ont utilisé trois instruments pour mesurer leur intelligence émotionnelle : le *Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children*, le *Sullivan Brief Empathy Scale for Children* et le *Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence for Children*.

Les résultats obtenus par ces chercheurs ont démontré que les élèves ayant pris part à ce programme ont développé leur IE de façon significative, et ont aussi mis en

lumière que ce développement contribuerait à favoriser la réussite scolaire des élèves. De plus, sensibiliser tôt dans son développement un individu à l'intelligence émotionnelle aurait comme effet de faire en sorte qu'il s'approprie facilement les propriétés de cette intelligence en tant qu'adulte.

2.2.10 Synthèse des résultats

La lecture des recherches empiriques, tout comme celles des recensions d'écrits, a permis d'en apprendre davantage sur les projets de recherche qui ont été réalisés ainsi que la littérature liée au concept d'IE. Ainsi, on remarque que ces écrits se concentrent généralement sur une seule forme d'arts, et qu'elles croisent rarement le concept d'intelligence émotionnelle avec celui des arts. De plus, bien que des programmes spéciaux liés aux arts et/ou à l'IE soient présentés, ceux-ci ne sont pas mis sur pieds au Québec. Par conséquent, que ce soit par les résultats obtenus par les chercheurs ou simplement le design de leur recherche, cette exploration permet de situer ce présent projet de recherche au sein de la communauté scientifique et met la table au chapitre 3, décrivant le cadre théorique.

Chapitre 3- Cadre théorique

Dans de ce présent chapitre, le concept de l'intelligence émotionnelle, composante essentielle de ce présent projet de recherche, est expliqué. Que ce soit par son historique, sa différence avec l'intelligence cognitive, les facteurs qui influencent son développement et les modèles théoriques qui le définissent, les raisons qui en justifient l'emploi au sein de cette étude sont présentées.

3.1 Historique du concept de l'IE

L'intelligence émotionnelle (IE) est un concept récemment introduit dans la littérature scientifique. En effet, il n'intéresse les chercheurs que depuis les vingt dernières années. Ayant engendré de multiples livres à succès et ayant fait la une de nombreuses vitrines populaires (TIME, 1995), elle demeure à ce jour un concept critiqué qui soulève des interrogations. S'agit-il d'un nouveau concept issu du milieu scientifique ou simplement d'une appellation différente d'un concept déjà développé (Woodruffe, 1994)?

Malgré une certaine confusion concernant sa validité et sa nature, le concept d'intelligence émotionnelle intéresse grandement la communauté scientifique, les milieux appliqués ainsi que la société en général, et ce, depuis les années 1990 (Matthews, Roberts, & Zeidner, 2004; Stys & Brown, 2004). De plus, il s'agit d'un concept inspiré de nombreuses études ayant été réalisées, pour la plupart, au début des années 1980. Gardner (1983) est reconnu comme le précurseur du concept d'intelligence émotionnelle, puisque ses recherches ont été les premières à mettre en évidence une forme d'intelligence qui se rattache aux émotions. En développant sa théorie des intelligences multiples, il répertorie sept formes différentes d'intelligence : l'intelligence

verbo-linguistique, l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence musicale-rythmique, l'intelligence corporelle-kinesthésique, l'intelligence spatiale, l'intelligence interpersonnelle et l'intelligence intrapersonnelle (Gardner, 1983). En proposant sa théorie, ce dernier suggère également l'idée qu'il n'existe pas qu'une seule façon de révéler son intelligence, mais plutôt de nombreuses.

Quelques années plus tard, Salovey et Mayer (1990) se sont intéressés aux recherches de Gardner, plus spécifiquement à l'intelligence interpersonnelle et intrapersonnelle (Salovey & Mayer, 1990). Ces chercheurs sont les premiers à avoir mis de l'avant le terme précis d'intelligence émotionnelle et à avoir travaillé sur son développement. Selon ces derniers, l'intelligence émotionnelle se définissait, tout d'abord, comme la capacité à contrôler ses propres sentiments et émotions ainsi que comprendre ceux des autres, à faire la distinction entre ces derniers et, par conséquent, à utiliser cette information pour orienter ses pensées et ses gestes (Salovey & Mayer, 1990). Faisant tous deux partie du concept d'intelligence émotionnelle, il demeure tout de même important de distinguer l'émotion du sentiment : le premier fait référence à une réaction affective intense, tandis que le deuxième réfère plutôt à une intuition sensible, un état affectif (De Villers, 2009).

Ces deux mêmes auteurs, sur une période de recherche d'environ sept années, ont retravaillé leur première définition de l'intelligence émotionnelle et en sont venus à la reformuler. Il s'agit de l'habileté à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions, ainsi qu'à réguler ses propres émotions et comprendre celles des autres (Mayer & Salovey, 1997).

Goleman (1995) s'est également intéressé au concept d'intelligence émotionnelle. Il a écrit de nombreux ouvrages sur ce sujet et est l'un des auteurs les plus souvent associés à l'IE; ses livres ont de fait connu un très grand succès dans la population. Voilà pourquoi on dit de Goleman qu'il a popularisé l'intelligence

émotionnelle par son livre *Emotional Intelligence* (Goleman, 1995). À ses yeux, l'intelligence émotionnelle se divise en cinq domaines principaux : identifier ses propres émotions, gérer ses émotions, conserver sa motivation, reconnaître les émotions des autres et entretenir des relations avec les autres (Waterhouse, 2006).

Plus tard, en 1998, Goleman a redéfini sa première conception de l'IE. Sa conception ne regroupe plus, désormais, cinq domaines, mais plutôt quatre. Ce sont : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la conscience sociale et la gestion des relations (Goleman, 1998; Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002b)

3.2 Intelligence cognitive VS intelligence émotionnelle

L'IE réfère à deux grands concepts, soit l'émotion et l'intelligence. Bien comprendre la différence entre ces deux termes permet d'obtenir une vision encore plus précise de l'IE. Étant donné qu'il s'agit de concepts très différents, mais qui sont pourtant réunis pour former le concept unique d'intelligence émotionnelle, il n'est pas surprenant que des chercheurs se questionnent encore sur la pertinence de les mettre en relation (Salovey, Brackett, & Mayer, 2004).

Ainsi, dans un premier temps, l'intelligence dite cognitive est associée à la raison et crée ainsi un contraste en l'associant à la vision moins rationnelle engendrée par les émotions. Dans le même ordre d'idées, McPhail (2004) s'est grandement intéressé à la différence entre la raison et les émotions, une explication qu'il développe dans ses travaux portant sur l'intelligence émotionnelle (McPhail, 2004). Pour certains auteurs comme Humphrey (2007), l'intelligence implique de la cohérence, de l'ordre, de la structure logique et de la simplicité, ce qui se trouve plutôt différent des émotions (Humphrey, et al., 2007).

Dans le dictionnaire actuel de l'éducation, on retrouve également une vision intéressante de ce qu'est l'intelligence (Legendre, 2005). En optant pour la définition synthèse du concept, on obtient la définition suivante : *L'intelligence est l'art de lier des connaissances de façon pertinente et utile* (Legendre, 2005 p.792).

En outre, lorsque l'on s'attarde aux écrits sur l'intelligence, le quotient intellectuel (QI) est un concept qui est très souvent mis de l'avant. Il s'agit, en fait, d'un outil permettant de mesurer le niveau d'intelligence des participants, qui obtiennent un résultat chiffré correspondant au quotient. Contesté par de nombreux auteurs (Casavant, 1990; Cherniss, Extein, Goleman, & Weissberg, 2006; Marmion, Dortier, & Desbrosse, 2008; Perkins, 1995), dont de nombreux Américains, le test de quotient intellectuel est en effet encore utilisé aujourd'hui pour mesurer l'intelligence des individus.

Toujours selon Legendre (2005), le QI est toutefois une mesure qui est très critiquée, puisqu'elle ne se limite qu'à un seul et unique rendement sans tenir compte de son aspect structural ou écosystémique, bien qu'il s'agit d'une mesure qui est encore d'actualité, plus particulièrement dans le classement des élèves. Dans la même ligne d'idées, Goleman (1995) indique dans ses écrits qu'il considère que l'IE serait un meilleur indicateur de la véritable intelligence d'un individu, surtout à long terme, et que celle-ci permettrait d'évaluer l'intelligence globale d'un individu de façon plus efficacement que ne le fait le célèbre QI (Cherniss, et al., 2006). En ce sens, son évaluation tient compte de l'individu dans son fonctionnement au quotidien, et non seulement d'un rendement à un test d'aptitude.

Une vision contemporaine de l'intelligence réside dans l'harmonie entre la raison et les émotions, puisque les sentiments sont indispensables aux décisions rationnelles (Gauthier, 1999). Par conséquent, l'intelligence émotionnelle se rattache à la conception de l'intelligence cognitive, mais considère que les émotions sont directement reliées au développement de celle-ci.

3.3 Facteurs influençant le développement de l'IE

Bien que cette étude soit construite autour de l'influence des arts sur le développement de l'intelligence émotionnelle, il ne s'agit pas de l'unique facteur qui puisse en favoriser le développement. Selon la littérature, le développement de l'intelligence émotionnelle chez un individu réside ainsi dans l'influence de plusieurs facteurs. Parmi ceux-ci, les plus cités dans les écrits scientifiques sont l'éducation, le genre, la culture, le suivi thérapeutique, la formation et l'âge (Clark, 2006; Bar-On, 2006; Lahaye et al., 2010; Chantrell, 2009; Ashiabi, 2000).

3.3.1 Éducation et l'IE

Des chercheurs ont étudié le développement de l'IE et ont établi des liens entre celui-ci et l'éducation (Clark, 2006; Cullen, 2010; Gottman & DeClaire, 1997; Lane, 2000; Ulutas & Omeroglu, 2007). À titre d'exemple, un enfant éduqué au sein d'une famille équilibrée et attentionnée démontre de plus grandes habiletés sociales et émotionnelles qu'un enfant évoluant dans un milieu familial problématique, c'est-à-dire un milieu socioéconomique souvent faible, où évoluent des parents ayant un faible niveau d'éducation et/ou vivent avec des problématiques sociales diverses (Cullen, 2010). Ainsi, l'éducation parentale peut engendrer un développement plus ou moins rapide de l'intelligence émotionnelle chez un enfant; tout dépend de sa qualité. En outre, le milieu scolaire joue un grand rôle dans le développement de l'IE des élèves, tel que le démontre l'étude de Lane (2000) et Ulutas et Omeroglu (2007). Dans les deux cas, ces chercheurs ont mis en évidence le fait que la structure de l'école peut grandement favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves qui la fréquentent. Plus précisément, plus les différents intervenants sont sensibilisés à cette forme de développement, plus elle serait développée chez leurs élèves (Lane, 2000; Ulutas & Omeroglu, 2007).

3.3.2 Genre et l'IE

Le genre est également un facteur grandement étudié (Bar-On, 2006; Jausovec, 2010; Sanchez, 2008; Taylor, 2011). En effet, les femmes auraient plus de facilité que les hommes à prendre conscience de leurs propres émotions ainsi que de celles des autres, et les gérer. À titre d'exemple, les résultats obtenus par Jausovec (2010) démontrent que les femmes sont supérieures aux hommes quant à leur habilité à percevoir les émotions (Jausovec, 2010). En outre, une recherche menée dans une université et visant à comparer l'intelligence émotionnelle d'étudiants de diverses facultés a mis en lumière le fait que les femmes étaient plus facilement empathiques que les hommes et arrivaient plus facilement à comprendre les émotions vécues par autrui (Sanchez, 2010).

3.3.3 Culture et l'IE

De plus, le lien entre la culture d'un individu et le développement de l'intelligence émotionnelle a été établi à l'intérieur de plusieurs écrits scientifiques (Lahaye et al., 2010; Lynch, 2008). Par exemple, Lynch (2008) soutient que le pays de résidence d'un individu influence le développement de son intelligence émotionnelle. Le chercheur va même jusqu'à comparer la culture américaine à la culture française, la première plus individualiste et la seconde plus collective. Cet attachement à la culture amène donc à affirmer qu'une culture individualiste peut parfois influencer négativement le développement de l'IE d'un individu, puisque son lien avec les autres est plutôt pauvre (Lynch, 2008).

3.3.4 Suivi thérapeutique, formation en milieu de travail et l'IE

Le suivi thérapeutique apparaît également être déterminant dans le développement de l'intelligence émotionnelle d'une personne (Chantrell, 2009; Kearns,

2004; Steffen, 2008). Bien que les bienfaits liés à l'art thérapie soient bien présents dans les écrits (voir chapitre 2), d'autres formes de thérapies semblent aussi porter ses fruits. En ce sens, la psychothérapie a également fait ses preuves selon Chanterell (2009). Ce chercheur met en évidence le fait qu'entamer une psychothérapie peut aider un individu aux prises avec ses émotions à un développement efficacement son IE (Chantrell, 2009).

Les diverses formations offertes dans le milieu des affaires occuperaient aussi une grande place dans le développement de l'IE, et ce milieu semble grandement bénéficier d'un tel développement (Ansiau, 2007; Eichmann, 2009; D. Goleman, 1998; Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002; Hopkins & Bilimoria, 2008; London, 1995). Étant donné que posséder un bon niveau d'intelligence émotionnelle peut considérablement améliorer le leadership des différents chefs d'entreprise, plusieurs travailleurs vont donc miser sur ce développement dans le but d'atteindre leurs objectifs de carrière.

3.3.5 Âge et IE

La différence entre le développement de l'IE chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte met également en lumière le facteur de l'âge (Ashiabi, 2000; Mavroveli, 2008; Mayer & Salovey, 1997; Zeidner, 2003). Ainsi, plus une personne est sensibilisée tôt dans sa vie à l'importance de développer son intelligence émotionnelle, plus elle risque de le faire efficacement et de détenir de grandes habiletés personnelles et sociales (Ashiabi, 2000).

3.4 Modèles théoriques de l'IE

Dans le champ d'études de l'IE, trois principaux modèles retiennent l'attention. Ce sont le modèle de Bar-On, le modèle de Goleman et celui de Salovey et Mayer (Spielberger, 2004). Ces modèles visent tous à comprendre ainsi qu'à représenter les éléments qui entrent en jeu dans la reconnaissance et la maîtrise de ses propres émotions

ainsi que la reconnaissance et la compréhension de celles des autres (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Elles se classent en deux catégories : mixte et centrée sur la capacité. La distinction principale qui existe entre ces deux idées est que le mixte est considéré comme étant orienté vers le processus, tandis que celui centré sur la capacité est davantage orienté vers le résultat. Selon les défenseurs du modèle centré sur la capacité, les modèles classés mixtes sont moins « purs », ce qui signifie qu'ils ne reposent pas sur des bases solides inspirées des différents modèles de l'intelligence traditionnelle (Brackett & Mayer, 2003). D'un autre côté, les chercheurs qui défendent les modèles mixtes reprochent à celui centré sur la capacité d'être beaucoup trop axé sur les critères psychométriques qui sont traditionnellement basés sur l'intelligence classique (Stys & Brown, 2004).

3.4.1 Modèle de Bar-On

Tout d'abord, le modèle de l'intelligence émotionnelle conçu par Bar-On se dit mixte. Dans l'ensemble, ce modèle représente une large gamme de capacités émotionnelles et sociales. Parmi ces capacités, il identifie la capacité à être conscient de soi, à se comprendre et à savoir s'exprimer, à pouvoir comprendre les gens qui nous entourent et entretenir des rapports avec eux, à faire face à de fortes émotions ainsi qu'à s'adapter aux changements tout en étant apte à régler des problèmes de nature sociale ou personnelle (Bar-On, 2006).

Dans ce modèle, l'auteur distingue cinq grandes composantes de l'intelligence émotionnelle. Celles-ci sont les suivantes : l'intrapersonnel, l'interpersonnel, l'adaptabilité, la gestion du stress et l'humeur générale. Le tableau II les regroupe et en indique également les sous-composantes.

Tableau II

Modèle de l'intelligence émotionnelle de Bar-On (Stys & Brown, 2004)

Composantes	Sous-composantes
Intrapersonnel	Amour-propre Conscience de ses émotions Affirmation de soi Indépendance Auto-actualisation
Interpersonnel	Empathie Responsabilité sociale Relation interpersonnelle
Adaptabilité	Épreuve de la réalité Souplesse Résolution de problèmes
Gestion du stress	Tolérance au stress Contrôle des impulsions
Humeur générale	Optimisme Bonheur

Selon Bar-On (2006), l'intelligence émotionnelle se développe avec le temps. Par conséquent, c'est en ayant recours à diverses formes de thérapie et en participant à des formations que l'IE des individus se développe. Les gens qui auraient développé leur intelligence émotionnelle réussiraient généralement à faire face aux exigences et aux pressions de leur environnement de manière plus efficace que les autres. Ils vivraient beaucoup moins de stress que les personnes souffrant d'une déficience en intelligence émotionnelle et développeraient moins de problèmes psychologiques.

Toujours suivant la conception de Bar-On, des problèmes d'adaptation à l'environnement sont particulièrement répandus parmi les individus qui présentent des déficiences liées à certaines sous-échelles de son modèle, comme l'épreuve de la réalité, la résolution de problèmes, la tolérance au stress et le contrôle des impulsions (Bar-On, 2006). Afin de bien vivre, l'auteur souligne le fait qu'une personne bénéficie d'un équilibre entre son intelligence émotionnelle et son intelligence cognitive, ce qui

selon le sens se rapporte au concept d'intelligence décrit précédemment. L'intelligence émotionnelle et l'intelligence cognitive, pour lui, contribueraient autant l'une que l'autre au potentiel de réussite de vie.

Dans ses écrits, Bar-On (2006) confirme la validité de son modèle et en a démontré la preuve par l'élaboration d'un outil: le *Reuven Bar-On's Emotional Quotient Inventory test (EQI)* (Bar-On, 1997; Bar-On & Parker, 2000; Esturgo-Deu & Sala-Roca, 2010; Zeidner, et al., 2002). Ce test a comme objectif de mesurer la capacité d'un individu à faire face aux pressions et exigences du quotidien, et non à mesurer les traits de personnalité ou la capacité cognitive (Bar-On, 2006) .

3.4.2 Modèle de Goleman

Tout comme Bar-On, Goleman (2001) a développé un modèle afin de décrire, à sa façon, le concept d'intelligence émotionnelle. En ce sens, le modèle de Goleman regroupe quatre grandes parties : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la conscience sociale et la gestion des relations.

La première, la conscience de soi, correspond à la capacité de comprendre ses propres émotions, à reconnaître leur influence et à les utiliser pour guider nos décisions. Le deuxième concept, la maîtrise de soi, consiste en la maîtrise de ses émotions et de ses impulsions. Il englobe également la capacité à s'adapter à l'évolution de ses émotions. Le troisième concept, celui de la conscience sociale, englobe la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir. Enfin, la gestion des relations, qui est le quatrième concept, correspond à la capacité à inspirer et à influencer les autres tout en favorisant leur développement et à gérer les conflits (Goleman, 1998).

Afin de bien comprendre la vision de l'IE selon l'auteur, le tableau III représente l'ensemble du modèle conçu par ce dernier.

Tableau III

Compétences de l'intelligence émotionnelle de Goleman (Stys & Brown, 2004)

	SOI Compétence personnelle	AUTRES Compétence sociale
CONSCIENCE	Conscience de soi Conscience émotionnelle de soi Auto-évaluation précise Confiance en soi	Conscience sociale Empathie Souci du service Compréhension organisationnelle
MAÎTRISE	Maîtrise de soi Contrôle de soi Fiabilité Droiture Adaptabilité Motivation Initiative	Gestion des relations Aider les autres à se perfectionner Influence, communication Gestion des conflits, leadership Catalyseur du changement Établissement de relations Travail d'équipe et collaboration

L'*Emotional Competence Inventory (ECI) 360* est un instrument de mesure inspiré du modèle élaboré par Goleman (Dejoux, 2006). Il s'agit d'un outil expliqué et utilisé dans plusieurs écrits scientifiques (Byrne, 2007; Conte, 2005; Watkin, 2000) qui tient évidemment compte de l'aspect mixte de ce modèle.

3.4.3 Modèle de Mayer et Salovey

Le modèle de l'IE présenté par Mayer et Salovey (1997), tout comme le modèle de Goleman, comporte quatre dimensions : la perception émotionnelle, l'assimilation émotionnelle, la compréhension émotionnelle ainsi que la gestion des émotions.

La première dimension du modèle consiste en la perception des émotions. Il s'agit de l'habilité d'un individu à être conscient de ses émotions et à exprimer ses émotions ainsi que ses besoins émotionnels aux autres de façon adéquate. Par la perception émotionnelle, un individu peut, en outre, arriver à distinguer les expressions honnêtes (vraies) et malhonnêtes (fausses) des émotions. La seconde est celle de l'assimilation émotionnelle. Elle renvoie à l'habilité à faire la distinction entre

différentes émotions que l'on ressent et à reconnaître celles qui influencent le plus le processus de la pensée.

La troisième consiste en la compréhension émotionnelle, l'habilité à comprendre des émotions complexes (par exemple, éprouver deux émotions en même temps) et la capacité à reconnaître les transitions d'une émotion à une autre. Finalement, la quatrième dimension, celle de la gestion des émotions, correspond à l'habilité à vivre ou à abandonner une émotion selon son utilité dans une situation donnée. Le schéma 6 met en lumière la conception de l'IE tel que se la représentent Mayer et Salovey (1997).

Schéma 6

Modèle de l'intelligence émotionnelle de Mayer et Salovey (Stys & Brown, 2004)



Le présent modèle a inspiré de nombreux chercheurs. En effet, plusieurs se sont servis de ce modèle comme référence directe au concept d'intelligence émotionnelle (Davies, Stankov, & Roberts, 1998; Matthews, et al., 2004; Peters, Kranzler, & Rossen, 2009; Schutte et al., 1998; Szuberla, 2006). Que ce soit par l'utilisation d'instruments de mesure tels que le *Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)* ou le *Emotional*

Intelligence Scale (MSCEIT), ce modèle est l'un des plus utilisés dans la littérature portant sur l'IE, puisqu'il correspond à une vision plutôt puriste de l'intelligence émotionnelle. Ce modèle centré sur les capacités est toutefois boudé par les adeptes des modèles mixtes, comme ceux de Bar-On ou de Goleman.

3.4.4 Synthèse et analyse critique des modèles

De façon plus précise, les trois modèles se rejoignent tous dans leur reconnaissance de l'existence de certaines composantes-clés de l'intelligence émotionnelle. En ce sens, en observant bien le contenu de ces modèles, on constate même un certain consensus au sujet des composantes. Conséquemment, dans les trois modèles de l'IE, la conscience (ou perception) des émotions et leur maîtrise constituent des caractéristiques-clés d'une personne émotionnellement intelligente (Stys & Brown, 2004).

Toutefois, les modèles de Bar-On et Goleman tiennent compte de soi et des autres, tandis que celui de Mayer et Salovey s'intéresse de façon globale aux émotions, sans toutefois tenir compte de la différence entre l'interpersonnel et l'intrapersonnel (Gardner, 1983). Les modèles de Bar-On et Goleman sont également dits mixtes, tandis que celui du Mayer et Salovey est plutôt centré sur la capacité (Stys & Brown, 2004).

Le tableau IV récapitule les principales caractéristiques des trois modèles de l'IE présentés précédemment.

Tableau IV

Synthèse des trois modèles de l'IE

Modèles de l'IE	Principales caractéristiques
Modèle de Bar-On	Cinq composantes associées à des sous-composantes Importance de l'équilibre entre l'intelligence cognitive et émotionnelle Facteurs influençant le développement de l'IE : temps, formation et thérapie Modèle mixte
Modèle de Goleman	Relation entre la conscience et la maîtrise de soi et des autres Modèle mixte
Modèle de Mayer et Salovey	Quatre dimensions associées aux émotions Aucune distinction entre les émotions de soi et des autres Modèle centré sur la capacité

Au fil des lectures portant sur l'intelligence émotionnelle, on se heurte fréquemment à de nombreuses critiques mettant en lumière certaines failles au niveau du concept de l'IE. Ainsi, une étude menée pour le Service correctionnel du Canada révèle de nombreuses controverses, limitations et pistes de recherche pour les futures études (Stys & Brown, 2004). À titre d'exemple, les chercheurs éprouvent de la difficulté à déterminer lequel des modèles, centrés sur la capacité ou mixtes, illustre le mieux le concept d'intelligence émotionnelle. Aussi, plusieurs questionnements relatifs à la conceptualisation et à l'opérationnalisation demeurent, ce qui fait en sorte de semer le doute, chez certains auteurs, de l'existence réelle de l'intelligence émotionnelle. Waterhouse (2006) et Becker (2003) ont également critiqué le concept dans le cadre de leurs travaux. À titre d'exemple, Becker (2003) souligne l'absence de mesures valides et fiables dans le domaine de l'IE. Il soutient que le concept peut difficilement être mesuré de manière raisonnablement exacte. En second lieu, il fait valoir que l'intelligence émotionnelle semble être basée sur une conceptualisation problématique; selon Becker, l'intelligence émotionnelle ne serait rien d'autre que l'intelligence générale tournée vers les phénomènes émotionnels (Stys & Brown, 2004). En outre, « *L'intelligence émotionnelle est donc un concept complexe et, contrairement au cas du Q.I., il n'existe pas de test simple pour la mesurer* » (Gauthier, 1999 , p.30).

Des recherches récentes en neurologie se sont consacrées à l'IE, mais malgré qu'elles n'aient pas pu mettre en lumière les caractéristiques précises reliant certaines émotions à un type d'intelligence, elles confirment l'existence d'une forme d'intelligence qui se distingue de celle plus standardisée sur le plan cognitif. En ce sens, des chercheurs se spécialisant dans la neuroscience du comportement affectif insistent sur le fait que leurs constats ne leur permettent pas d'appuyer un modèle de l'intelligence émotionnelle plutôt qu'un autre, mais qu'elles confirment l'existence d'un ensemble de capacités émotionnelles qui constitue une forme d'intelligence distincte de l'intelligence standard ou QI (Bechara, Tranel, & Damasio, 2000).

D'autres recherches s'intéressent à une manière plus complète de décrire l'intelligence, qui ne devrait pas être uniquement composée de l'aspect cognitif. Ainsi, le concept de l'intelligence devrait également englober les émotions. Idéalement, pour simplifier la conception de l'intelligence émotionnelle, les modèles qui la représentent devraient illustrer la combinaison entre l'intelligence cognitive et celle qui concerne les émotions (Gauthier, 1999).

3.5 Définition et modèle de l'IE retenus

Comme mentionné précédemment, l'intelligence émotionnelle est un concept plutôt récent, qui est défini par de nombreux chercheurs, qui apportent chacun quelques nuances quant à sa définition. Conséquemment, étant donné que celle-ci n'est pas commune à tous les auteurs cités, voici celle retenue dans le cadre de cette étude :

La capacité à être conscient de soi, à se comprendre et à savoir s'exprimer, à pouvoir comprendre les gens qui nous entourent et entretenir des rapports avec eux, à faire face à de fortes émotions ainsi qu'à s'adapter aux changements tout en étant apte à régler des problèmes de nature sociale ou personnelle (Bar-On, 2006).

Cette définition est celle qui a été retenue en raison du fait qu'elle permet de faire des liens avec le milieu de l'éducation au primaire, plus particulièrement l'apprentissage des arts. En effet, elle est directement en lien avec l'idée d'interpréter ses propres œuvres artistiques ainsi que celles des autres, et de s'approprier un vocabulaire permettant de les apprécier. Ainsi, cette dernière coïncide avec la vision présentée au sein du *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, 2006), l'expression et l'interprétation des émotions vécues par l'élève pouvant être substituées aux compétences de l'apprentissage des arts. Il s'agit également d'une définition qui s'accorde bien avec le modèle de l'intelligence émotionnelle retenu dans le cadre de cette étude, puisque les deux auteurs, Bar-On et Goleman, s'appuient tous deux sur des modèles mixtes.

L'intelligence émotionnelle est représentée à l'aide de nombreux modèles. Parmi les trois modèles de l'intelligence émotionnelle décrits, c'est celui élaboré par Goleman qui représente le mieux l'idée de l'IE telle définie dans cette présente recherche. Il en est ainsi puisqu'il décrit de façon claire les quatre dimensions de l'intelligence émotionnelle répartie sur deux axes, soit (1) l'axe de la conscience et la maîtrise et (2) l'axe de soi et des autres. Ce croisement des axes fait de ce modèle un modèle simple à comprendre, davantage que le second modèle mixte, celui de Bar-On, qui permet plus difficilement de considérer le croisement entre les axes de l'IE. De plus, il s'agit d'un modèle mixte de l'IE et est directement en lien avec les instruments de mesure qui serviront à cette recherche (voir la section instruments, chapitre 4).

Le fait de décrire l'intelligence émotionnelle comme étant la capacité à la fois de se comprendre soi-même et de comprendre les autres en dit long sur son utilité. En effet, afin de pouvoir vivre en société, il importe de pouvoir communiquer avec les autres et de comprendre les messages qu'ils nous envoient. Pour y parvenir, il convient également de comprendre ses propres besoins et sentiments (Stys & Brown, 2004).

Chapitre 4- Aspects méthodologique

Ce quatrième chapitre présente l'ensemble des éléments liés à la méthodologie. On y retrouve donc, en ordre, la question de recherche, les hypothèses retenues, le type de devis de recherche, le déroulement de l'étude, les participants, la collecte des données, les instruments ainsi que les considérations déontologiques.

4.1 Question de recherche et hypothèses

La question de recherche va comme suit :

« L'intelligence émotionnelle est-elle davantage développée chez les élèves de 4-5-et 6 années fréquentant une école à vocation particulière offrant un programme d'art comparativement à l'IE d'élèves fréquentant une école ordinaire. »

À cette question de recherche se rattachent deux hypothèses principales :

Hypothèse 1 :

Les élèves qui suivent ou qui ont déjà suivi des cours d'arts à l'extérieur de l'école présentent une intelligence émotionnelle plus élevée que les élèves qui n'en suivent pas, et ce, peu importe s'ils participent à un programme à volet artistique ou non.

Hypothèse 2 :

Les élèves participant à un programme à volet artistique permettant d'être en contact avec les quatre formes d'arts durant une même année scolaire ont une intelligence émotionnelle plus grande que les élèves participant à un programme régulier.

|

4.2 Type de devis de recherche

La présente étude repose sur un devis quasi expérimental avec groupe témoin non équivalent. Le choix de ce type de devis se justifie du fait que l'étude est menée, entre autres, auprès d'élèves inscrits dans une école à volet artistique et ceux fréquentant une école offrant le programme non enrichi. Ces élèves ne peuvent donc pas être répartis aléatoirement au sein du groupe expérimental et du groupe témoin. Il en va de même pour leurs enseignants et les parents qui sont également sollicités dans la présente étude.

4.3 Participants

Cette étude est menée auprès des élèves, de leurs enseignants et de leurs parents afin d'obtenir une triangulation des informations quant à l'intelligence émotionnelle des enfants. L'échantillon est divisé en deux groupes: le groupe expérimental, constitué d'élèves provenant d'une école primaire à volet artistique (école 1), et le groupe contrôle, constitué d'élèves provenant de deux écoles primaires régulières (écoles 2 et 3). Pour constituer le groupe contrôle, deux écoles ont dû être ciblées dans le but d'obtenir un nombre de participants comparable à ceux de l'école 1. En ce sens, le nombre de participants de l'école 1 correspond approximativement au nombre de participants de l'école 2 et 3 combinés.

Afin que l'échantillonnage soit représentatif, il est fort important que les élèves fréquentent des écoles ayant des caractéristiques similaires (Lamoureux, 2006). Voilà pourquoi les trois écoles primaires ont été ciblées. Il s'agit de trois écoles privées et mixtes accueillant des élèves provenant de milieux plutôt similaires. Un contact avait déjà été établi avec la direction de l'école 1, et ce dernier a permis d'en créer de nouveaux avec les deux autres écoles lors d'une rencontre de début d'année entre différents intervenants de la FÉEP (Fédération des établissements d'enseignement privés). Bien entendu, d'autres écoles primaires auraient pu être retenues pour participer

à l'étude. Toutefois, l'ouverture du personnel enseignant ainsi que la disponibilité des écoles ont fait en sorte que les trois présentées ci-haut se sont révélées les plus pertinentes. Au sein du tableau suivant, quelques différences et similitudes entre les trois écoles participant à l'étude sont présentées.

Tableau V

Principales caractéristiques des trois écoles participantes

	Situation géographique	Nombre de classes dans l'école (préscolaire-primaire)	Nombre d'élèves par classe	Communauté culturelle
<i>École 1</i>	Outremont (Montréal)	Environ 15	23 à 26	Pluriethnique
<i>École 2</i>	Ahuntsic-Cartierville (Montréal)	Environ 14	22 à 25	Pluriethnique
<i>École 3</i>	Montréal-Nord (Montréal)	Environ 20	23 à 28	Pluriethnique

L'école 1 offre un programme artistique au sein duquel les élèves du primaire reçoivent des cours de danse, de musique, d'arts plastiques et d'art dramatique (Lahaye, Mikolajczak, et al., 2010). En ce qui a trait aux écoles 2 et 3, les élèves bénéficient de l'enseignement de deux disciplines artistiques : les arts plastiques et la musique.

Puisque l'approche de recherche est de nature quantitative, l'échantillon doit être composé de 100 à 1000 élèves (Mongeau, 2008). Par conséquent, cinq à six classes, d'environ 24 élèves chacune, seront ciblées dans chaque école. Cela représente un échantillon estimé à près de 300 élèves. Les élèves appartiendront tous au même groupe d'âge, c'est-à-dire qu'ils auront tous entre 9 et 12 ans, et les classes ciblées seront des classes de quatrième, cinquième et sixième année. Ce choix du niveau scolaire réside avant tout dans l'objectif que les élèves soient capables de faire eux-mêmes la lecture du

questionnaire (voir annexe 9). Aussi, ils doivent être en mesure de poser un regard introspectif et, avant cet âge, les enfants arrivent difficilement à s'auto-évaluer.

Les parents de chacun des élèves participant à l'étude ont également été sollicités pour répondre à un questionnaire évaluant l'intelligence émotionnelle de leur enfant. Un seul questionnaire a été envoyé aux parents, donc ceux-ci ont pu soit y répondre ensemble, soit laisser un seul des deux le compléter (voir annexe 10).

Les enseignants ont aussi reçu un questionnaire afin de recueillir leur évaluation de l'intelligence émotionnelle de leurs élèves. Bien sûr, seuls les élèves pour lesquels le consentement avait été autorisé ont pu être mesurés par ce questionnaire (voir annexe 11).

4.4 Déroulement de l'étude

Dans un premier temps, le présent projet de recherche a été présenté aux enseignants de 4^{ième}, 5^{ième} et 6^{ième} des écoles participant à la recherche. Les enseignants souhaitant participer se sont vus remettre un formulaire de consentement. Par la suite, les élèves des groupes classes des enseignants ayant accepté de participer ont été sollicités à leur tour. Étant donné leur âge, ils se sont vus remettre une lettre expliquant le projet de recherche ainsi qu'un formulaire de consentement à transmettre à leurs parents (voir annexes 7 et 8).

Les parents ont pu retourner leur formulaire de consentement via le sac d'école de leur enfant. Ceux-ci ont été récupérés par leur enseignant puis remis à la chercheuse.

4.5 Collecte des données

Les données ont été recueillies à deux moments durant l'année scolaire 2011-2012, soit au début de l'année vers la mi-octobre et vers la fin de l'année scolaire (fin avril). Pour ce qui est des élèves, ils ont rempli leur questionnaire en classe, sous la supervision de la chercheuse. Chaque énoncé a été lu à voix haute pour s'assurer de la compréhension de tous les élèves et assurer un certain rythme de travail.

De leur côté, les parents et les enseignants ont aussi été invités à remplir un questionnaire qui leur a été transmis par enveloppe à deux reprises, soit au début et à la fin de l'année scolaire. Les parents ont inséré le questionnaire dans l'enveloppe fournie, l'ont cacheter et l'ont remise à leur enfant afin qu'il la rapporte à l'école. La chercheuse a récupéré les questionnaires des parents et des enseignants lors de la passation du questionnaire aux élèves.

4.6 Instruments

Les sections suivantes dressent le portrait des deux questionnaires utilisés dans le cadre de cette recherche : le *Emotion Awareness Questionnaire for Children, French Version* (EAQ-30 FR) et le *Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form, french version* (TEIQue-CF).

4.6.1 Questionnaire d'autoévaluation de l'IE (élèves)

Le *Emotion Awareness Questionnaire for Children, French Version* (EAQ-30 FR) est un test auto-révéle composé de 30 énoncés qui s'adresse à des enfants francophones de 8 à 16 ans. À chacune des réponses est associée une valeur numérique, soit vrai=1, parfois vrai=2 et pas vrai=3). Puisque certaines questions sont présentées sous forme négative, quelques pointages ont été recalculés (annexe 9). Les deux

variables créées à partir de ce questionnaire (*Score d'IE selon les élèves T1 et T2*), résultent de la somme des 30 réponses aux questions aux deux moments des collectes (T1-pré-test et T2-post-test).

Cet outil été traduit et validé en français et possède de bonnes propriétés psychométriques. Celles-ci révèlent que la structure du test est très stable, qu'il est valide et n'apparaît pas susceptible de laisser place à la désirabilité sociale (Lahaye, Luminet, Van Broeck, Bodart, & Mikolajczak, 2010). D'ailleurs, dans le cadre de cette étude, la consistance interne de l'instrument a été vérifiée. Les alphas de Cronbach obtenus sont de 0,72 au temps 1 et de 0,70 au temps 2, ce qui est relativement satisfaisant.

4.6.2 Questionnaire d'évaluation de l'IE (parents et enseignants)

Le *Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form, french version* (TEIQUE-CF) est à l'origine conçu pour les enfants de 8 à 12 ans (Mikolajczak, 2007). Toutefois, pour les besoins liés à cette présente recherche, certaines modifications ont dû être apportées. Comme il s'agit à la base d'un test auto-rapporté s'adressant à des enfants, il a subi quelques transformations afin que les questions s'adressent aux parents et aux enseignants. À noter que ces modifications ont été autorisées par l'auteur du questionnaire.

Le parent indique ses réponses à partir d'une échelle à cinq niveaux, allant de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord (annexe 12). Il contient au total 75 énoncés. Puisque certaines questions sont présentées sous la forme positive, alors que la majorité des questions avaient la forme négative, quelques pointages ont été recalculés (annexe 13). Les variables créées à partir de ce questionnaire suivent la même logique que pour la version des élèves et permettent d'obtenir un *Score d'IE selon les parents au temps 1 et au temps 2*. Une fois de plus, la consistance interne de l'instrument a été vérifiée. Les

alphas de Cronbach obtenus sont de 0,64 au temps 1 et de 0,53 au temps 2. Ces résultats sont moins satisfaisants que ceux obtenus pour le questionnaire des élèves. Cette situation s'explique probablement par le grand nombre de questions que le questionnaire comprend et l'échelle comprenant plusieurs niveaux. À noter que la première page du questionnaire des parents contient une section permettant d'identifier les élèves ayant déjà suivi des cours d'arts en parascolaire (voir annexe 10).

La version du questionnaire pour les enseignants ne possède que neuf énoncés parmi les 75 de départ. Cette structure du test a été conçue ainsi dans le but d'alléger la tâche des enseignants, qui auront à évaluer plus d'une vingtaine d'enfants. Les enseignants indiquent leurs réponses selon la même échelle à cinq niveaux que les parents. Étant donné que le questionnaire des parents comportait 9 questions, 9 variables ont été créées. Lorsque l'ensemble des réponses a été saisi, deux nouvelles variables ont été créées : *Score d'IE selon les enseignants, temps 1 et temps 2*. Celles-ci représentent la somme du pointage accordé aux 9 réponses du questionnaire. La consistance interne du questionnaire des enseignants a été vérifiée à l'aide d'alphas de Cronbach. Les résultats obtenus sont de 0,78 au temps 1 et de 0,75 au temps 2, ce qui se révèle être des résultats plutôt satisfaisants.

4.7 Plan d'analyse envisagé

Dans un premier temps, des analyses préliminaires ont été effectuées sur les données des questionnaires pour vérifier la normalité des patrons de réponses et détecter d'éventuels résultats aberrants.

Pour vérifier l'hypothèse 1, un test-t a permis de vérifier si le fait d'avoir déjà suivi des cours d'arts à l'extérieur de l'école prédit une intelligence émotionnelle plus élevée, au pré-test, peu importe le type d'école fréquentée.

En ce qui concerne l'hypothèse 2, soit une comparaison entre les deux conditions (école à volet artistique et école régulière) sur le développement de l'intelligence émotionnelle, des ANCOVAs ont été effectuées sur les questionnaires au temps 2 en contrôlant pour les résultats aux temps 1. Par la suite, les analyses ont été répétées pour vérifier s'il existe des différences dans le développement de l'intelligence émotionnelle entre les sexes et les niveaux scolaires.

4.8 Dimension éthique

D'abord, un certificat d'éthique a été obtenu. Ensuite, tel qu'il a été mentionné précédemment, un formulaire de consentement a été remis aux parents ainsi qu'aux enseignants (voir annexes 7 et 8). Ce dernier décrit le déroulement de la collecte de données ainsi que leurs rôles respectifs dans le projet de recherche (Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche, 2008).

De plus, dans l'esprit de respecter l'éthique de la recherche, les élèves dont le consentement a été autorisé se sont vus attribuer un code de recherche afin d'assurer la confidentialité des participants. Tous les sujets ont été traités de façon égalitaire, tout comme aucun participant n'a reçu ou n'a eu droit à des avantages s'ils participaient à l'étude ou non (Lamoureux, 2006). Si des participants avaient désiré se retirer de l'étude, ils n'auraient eu qu'à en informer la chercheuse. Dans ce cas, aucun renseignement n'aurait été utilisé et, au moment du retrait, les renseignements déjà recueillis auraient été détruits.

Chapitre 5- Résultats

Ce chapitre présente les résultats obtenus à partir des différentes données recueillies au cours des deux collectes auprès des élèves, de leurs parents et de leurs enseignants. Dans un premier temps, les caractéristiques de l'échantillon seront présentées, suivies des analyses préliminaires et principales permettant la vérification de l'hypothèse 1 et de l'hypothèse 2.

5.1 Caractéristiques de l'échantillon

Le tableau VI expose les caractéristiques de l'échantillon, ce qui permet de constater que la proportion de garçons et de filles ainsi que d'élèves de 4^{ième}, 5^{ième} et 6^{ième} année n'est pas égale dans les trois écoles. Ces différences de genre et de niveau scolaire devront ainsi être prises en compte dans les analyses ultérieures afin de nuancer les résultats aux hypothèses.

Tableau VI

Répartition de l'échantillon selon le genre et le niveau scolaire

	4 ^{ième}	5 ^{ième}	6 ^{ième}	Total
Filles	37	39	40	116
Garçons	28	23	23	74

5.2 Hypothèse 1

Voici un rappel de l'hypothèse 1 : *Les élèves qui suivent ou qui ont déjà suivi des cours d'arts à l'extérieur de l'école présentent une intelligence émotionnelle plus élevée*

que les élèves qui n'en suivent pas, et ce, peu importe s'ils participent à un programme à volet artistique ou non.

Des analyses préliminaires ont été menées afin de vérifier dans quelle proportion les élèves de l'ensemble de l'échantillon ont déjà participé ou non à des cours d'arts en activité parascolaire. À ce premier stade d'analyse, les trois écoles sont prises en compte séparément afin de connaître leurs taux de participation respectifs à des activités d'art en parascolaire.

Le tableau VII permet de constater que parmi l'échantillon, le taux de participation à des cours d'arts en parascolaire n'est pas identique entre les trois écoles. Bien que plusieurs parents n'aient pas répondu à la question, on constate que l'école 3 a le plus grand pourcentage d'élèves qui n'ont jamais suivi de cours d'art en parascolaire (34%), contrairement à l'école 1 qui a le pourcentage le plus bas (19%).

Tableau VII

Participation à des cours d'arts en parascolaire

	Cours d'art en parascolaire	Pas de cours d'art en parascolaire	N.R.	Total
École 1	53%	19%	28%	100%
École 2	63%	29%	9%	100%
École 3	51%	34%	15%	100%

Le tableau VIII présente les moyennes et écarts types concernant le score d'intelligence émotionnelle (IE) tel que perçu par les enfants eux-mêmes, leurs parents et les enseignants au début de l'année scolaire. Les résultats sont présentés selon qu'ils aient ou pas participé à des cours d'arts en parascolaire. Ces données permettent d'observer certains écarts entre les scores d'IE et précèdent les analyses principales qui révéleront si ces différences sont significatives.

Tableau VIII

Scores d'IE selon la participation à des cours d'art en parascolaire (moyennes et écarts-types)

	Cours d'art en parascolaire			Pas de cours d'art en parascolaire		
	M	É.-t.	N	M	É.-t.	N
Score d'IE selon les élèves ^a	62,24	7,08	105	63,16	6,30	49
Score d'IE selon les parents ^b	227,75	11,57	95	230,13	14,73	39
Score d'IE selon les enseignants ^c	34,30	6,66	105	31,27	6,67	49

Note : ^aScore minimum et maximum : 30 et 90, ^bScore minimum et maximum : 75 et 375, ^cScore minimum et maximum : 9 et 45

5.2.1 Analyses principales

Un test-t sur échantillons indépendants a été réalisé afin de vérifier s'il y a des différences statistiquement significatives entre les moyennes des scores d'IE, tel que perçu par les élèves eux-mêmes, leurs parents et leurs enseignants, selon la participation ou non des élèves à des cours d'arts en parascolaire. Le tableau IX montre qu'il y a une différence statistiquement significative entre les scores d'IE selon les enseignants au pré-test, $t(152) = 0,29$, $p = 0,01$. Toutefois, aucune différence significative n'est observée pour le score d'IE selon le point de vue des élèves et celui des parents au pré-test, $t(152) = 1,53$, $p = 0,44$ et $t(132) = 0,01$, $p = 0,32$. Ainsi, les résultats obtenus indiquent que selon la perception des enseignants, les élèves qui ont suivi des cours d'arts en parascolaire obtiennent un score d'IE plus élevé ($M=34,30$) que s'ils n'en suivent pas ($M=31,27$). Ces résultats ne sont toutefois pas soutenus par l'auto-évaluation des élèves et la perception des parents. Ainsi, l'hypothèse 1 est confirmée, du moins du point de

vue de l'enseignant. L'hypothèse est toutefois infirmée selon les points de vue des élèves et des parents.

Tableau IX

Tests-t : Scores d'IE selon la participation à des cours d'art en parascolaire

	Effets significatifs		
	DI	F	P
Score d'IE selon les élèves	(152)	1,53	0,44
Score d'IE selon les parents	(132)	0,01	0,32
Score d'IE selon les enseignants	(152)	0,29	0,01*

* $p < 0,05$

5.3 Hypothèse 2

Voici un rappel de l'hypothèse 2 : *Les élèves participant à un programme à volet artistique permettant d'être en contact avec les quatre formes d'arts durant une même année scolaire ont une intelligence émotionnelle plus grande que les élèves participant à un programme régulier.*

Afin de vérifier cette hypothèse, trois écoles ont été ciblées. Parmi celles-ci, l'école 1 offre un programme artistique à ses élèves, tandis que les deux autres offrent un programme régulier qui ne comprend que quelques heures par cycle destiné aux arts (écoles 2 et 3). Aux fins de cette étude, l'école 1 forme le groupe expérimental, tandis que les écoles 2 et 3 sont incluses dans le groupe contrôle. Dans un premier temps, nous avons voulu vérifier si nous pouvions regrouper les élèves des deux écoles contrôle pour ne former qu'un seul groupe, simplifiant ainsi l'analyse. Le tableau X regroupe les données descriptives, moyennes et écarts types correspondant aux scores d'IE selon les trois sources d'évaluation (élèves, parents et enseignants) pour les élèves des écoles 2 et

3. À titre informatif, le niveau scolaire des élèves ainsi que leur genre ont été pris en considération afin d'observer et de déceler toutes tendances qui puissent distinguer les deux écoles.

Tableau X

Scores d'IE écoles 2 et 3 au pré-test (moyennes et écarts-types)

		Groupes					
		École 2			École 3		
		M	É.-t.	N	M	É.-t.	N
Scores d'IE selon les élèves							
4 ^{ième} année							
	Filles	61,88	9,01	8	64,00	5,60	11
	Garçons	63,89	4,54	9	64,17	5,25	12
5 ^{ième} année							
	Filles	59,82	7,35	11	62,18	7,35	11
	Garçons	62,00	5,76	8	59,88	7,30	8
6 ^{ième} année							
	Filles	60,75	5,76	16	60,17	8,04	6
	Garçons	62,75	9,84	4	64,60	7,50	5
Scores d'IE selon les parents							
4 ^{ième} année							
	Filles	222,63	7,95	8	248,00	29,43	5
	Garçons	230,88	11,90	8	231,11	16,71	9
5 ^{ième} année							
	Filles	228,13	12,60	8	230,00	9,87	9
	Garçons	229,33	6,28	6	231,80	4,21	5
6 ^{ième} année							
	Filles	228,10	9,64	10	246,40	24,34	5
	Garçons	224,00	8,19	3	231,67	10,21	3
Scores d'IE selon les enseignants							
4 ^{ième} année							
	Filles	40,25	5,97	8	37,18	4,90	11
	Garçons	31,33	8,25	9	28,92	8,88	12
5 ^{ième} année							
	Filles	41,64	3,72	11	37,91	5,86	11
	Garçons	40,25	4,40	8	33,13	4,88	8
6 ^{ième} année							
	Filles	32,38	5,18	16	35,00	3,79	6
	Garçons	32,25	2,87	4	31,80	3,11	5

Un test t sur échantillons indépendants a été effectué afin de déterminer la présence ou non de différences significatives entre les scores des élèves provenant des deux écoles. Le tableau XI montre que les moyennes des scores d'IE des élèves de l'école 2 et de l'école 3 diffèrent uniquement pour certains cas, soit chez les filles de 4^{ième} année et de 6^{ième} année selon les parents ainsi que chez les garçons de 5^{ième} année selon les enseignants. À la lumière de ces résultats, force est de constater que les moyennes des scores obtenus pour les élèves des écoles 2 et 3 sont très semblables et ne diffèrent pas de façon statistiquement significative 15 fois sur 18, soit dans 83% des cas. Par conséquent, il est acceptable d'inclure ensemble ces deux écoles au sein d'un même groupe pour la suite des analyses effectuées.

Tableau XI

Tests-t : Scores d'IE écoles 2 et 3 au pré-test (élèves, parents et enseignants)

		Effets significatifs		
		DI	F	P
Scores d'IE selon les élèves				
4 ^{ième} année	Filles	17	4,02	0,53
	Garçons	19	0,22	0,90
5 ^{ième} année	Filles	20	0,22	0,46
	Garçons	14	0,25	0,53
6 ^{ième} année	Filles	20	1,21	0,85
	Garçons	7	0,42	0,76
Scores d'IE selon les parents				
4 ^{ième} année	Filles	11	2,13	0,04*
	Garçons	15	0,24	0,97
5 ^{ième} année	Filles	15	0,94	0,74
	Garçons	9	2,01	0,48
6 ^{ième} année	Filles	13	7,63	0,05*
	Garçons	4	0,36	0,37
Scores d'IE selon les enseignants				
4 ^{ième} année	Filles	17	0,38	0,24
	Garçons	19	0,03	0,53
5 ^{ième} année	Filles	20	0,41	0,09
	Garçons	14	0,26	0,01*
6 ^{ième} année	Filles	20	0,18	0,27
	Garçons	7	0,23	0,83

* $p < 0,05$

Le tableau XII présente les scores d'IE selon les élèves au le pré-test, et il tient également compte du niveau scolaire et du genre des élèves. Avant de poursuivre les

analyses afin de vérifier l'hypothèse 2, il convient de présenter les données descriptives obtenues pour les deux groupes, expérimental et témoin. En ce sens, les moyennes varient selon le genre et le niveau scolaire des élèves, tout comme les indices de dispersion (écarts-type).

Tableau XII

Scores d'IE groupe expérimental et contrôle au pré-test (moyennes et écarts-types)

		Groupes					
		Expérimental			Contrôle		
		M	É.-t.	N	M	É.-t.	N
Scores d'IE selon les élèves							
4 ^{ième} année	Filles	62,89	7,04	18	63,11	7,09	19
	Garçons	71,57	5,59	7	64,05	4,84	21
5 ^{ième} année	Filles	60,82	7,29	17	61,00	7,27	22
	Garçons	62,86	5,96	7	60,94	6,44	16
6 ^{ième} année	Filles	61,83	6,30	18	60,59	6,25	22
	Garçons	64,86	6,13	14	63,78	8,09	9
Scores d'IE selon les parents							
4 ^{ième} année	Filles	226,33	15,22	15	232,38	22,15	13
	Garçons	227,43	7,02	7	231,00	14,20	17
5 ^{ième} année	Filles	222,43	9,51	14	229,12	10,91	17
	Garçons	225,00	11,16	5	230,45	5,34	11
6 ^{ième} année	Filles	223,56	11,99	16	234,20	17,57	15
	Garçons	229,78	8,24	9	227,83	9,28	6
Scores d'IE selon les enseignants							
4 ^{ième} année	Filles	30,94	3,00	18	38,47	5,44	19
	Garçons	28,86	6,20	7	29,95	8,49	21
5 ^{ième} année	Filles	33,06	5,07	17	39,77	5,15	22
	Garçons	24,00	5,48	7	36,69	5,80	16
6 ^{ième} année	Filles	29,67	4,58	18	33,09	4,90	22
	Garçons	27,79	5,79	14	32,00	2,83	9

Il importe de vérifier si les deux groupes sont équivalents au temps 1, soit au début de l'année scolaire. Le tableau XIII affiche les résultats du test-t sur échantillons indépendants réalisé pour le score d'IE selon les élèves, les parents et les enseignants, et ce, au pré-test.

Tableau XIII

Tests-t : Score d'IE au pré-test (élèves, parents et enseignants)

		Effets significatifs		
		DI	F	P
Scores d'IE selon les élèves				
4 ^{ième} année	Filles	35	0,01	0,93
	Garçons	26	0,21	0,00*
5 ^{ième} année	Filles	37	0,03	0,94
	Garçons	21	0,78	0,51
6 ^{ième} année	Filles	38	0,01	0,54
	Garçons	21	1,57	0,72
Scores d'IE selon les parents				
4 ^{ième} année	Filles	26	1,44	0,40
	Garçons	22	1,25	0,54
5 ^{ième} année	Filles	29	0,00	0,08
	Garçons	14	7,33	0,20
6 ^{ième} année	Filles	29	1,45	0,06
	Garçons	13	0,66	0,68
Scores d'IE selon les enseignants				
4 ^{ième} année	Filles	35	8,47	0,00*
	Garçons	26	0,84	0,76
5 ^{ième} année	Filles	37	0,14	0,00*
	Garçons	21	0,10	0,00*
6 ^{ième} année	Filles	38	0,19	0,03*
	Garçons	21	1,50	0,05*

* $p < 0,05$

On constate dans ce tableau quelques différences statistiquement significatives entre le groupe expérimental et le groupe témoin, principalement en ce qui concerne la perception des enseignants, quoique l'auto-évaluation des élèves montre une différence entre les garçons de 4^{ième} année qui obtiennent un score d'IE, ($t(26) = 0,21$, $p = 0,00$.) plus élevé dans le groupe expérimental ($M=71,57$) que dans le groupe contrôle ($M=64,05$).

En observant les résultats, on constate que selon les enseignants au pré-test ($t(35) = 8,47$, $p = 0,00$.), le score d'IE des filles de 4^{ième} année du groupe contrôle ($M=38,47$) est supérieur à celui des filles de 4^{ième} année du groupe expérimental ($M=30,94$). On note également une différence statistiquement significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle lorsque l'on examine les scores d'IE des filles de 5^{ième} année selon les enseignants, $t(37) = 0,14$, $p = 0,00$. Les résultats obtenus indiquent que selon la perception des enseignants au pré-test, le score d'IE chez les filles de 5^{ième} année est plus élevé pour le groupe contrôle ($M=39,77$) que pour le groupe expérimental ($M=33,06$). Une différence statistiquement significative entre les deux groupes existe également entre les scores d'IE des garçons de 5^{ième} année selon les enseignants au pré-test, $t(21) = 0,10$, $p = 0,00$. Selon les résultats obtenus, la perception des enseignants au pré-test montre que le score d'IE des garçons de 5^{ième} année du groupe contrôle ($M=36,69$) est supérieur au score d'IE des garçons de 5^{ième} année du groupe expérimental ($M=24,00$).

En outre, chez les filles de 6^{ième} année, il y a aussi une différence statistiquement significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, toujours selon les enseignants au pré-test, $t(38) = 0,19$, $p = 0,03$. Les résultats obtenus montrent que selon la perception des enseignants au pré-test, le score d'IE des filles de 6^{ième} année du groupe contrôle ($M=33,09$) est plus élevé que le score d'IE des filles du groupe expérimental ($M=29,67$). Finalement, chez les garçons de 6^{ième} année, il existe également une différence statistiquement significative entre le groupe expérimental et le

groupe contrôle lorsque l'on examine les scores d'IE selon les enseignants, $t(21) = 1,50$, $p = 0,05$. En effet, les résultats montrent également que selon la perception des enseignants au pré-test, le score d'IE des garçons de 6^{ième} année du groupe contrôle ($M=32,00$) est supérieur à celui des garçons du groupe expérimental ($M=27,79$).

Compte tenu des nombreuses différences entre les deux groupes, il est justifié de contrôler pour ces différences d'IE en ajoutant le score d'IE obtenu au pré-test comme covariable. De plus, les résultats obtenus nous incitent à prendre en considération le genre et le niveau scolaire dans les analyses principales, puisque les groupes se distinguent parfois sur ces variables selon les évaluateurs (élèves, parents et enseignants).

5.3.1 Analyses principales

Afin de vérifier si les élèves participant à un programme à volet artistique ont une intelligence émotionnelle plus grande que les élèves participant à un programme régulier, les scores d'IE au post-test selon les élèves, les parents et les enseignants ont été évalués à l'aide d'analyses de covariances (ANCOVAs). En effet, les analyses préliminaires ayant indiqué qu'il était préférable de contrôler les différences entre les groupes, nous avons opté pour ajouter le score d'IE au pré-test en covariable et comparons nos résultats en tenant compte des variables genre et niveau scolaire.

Le tableau XIV expose les moyennes et écarts type du groupe expérimental et du groupe contrôle ainsi que des trois niveaux scolaires. Il présente des données permettant d'observer certains écarts entre les scores d'IE et précède également les analyses qui révéleront si ces différences sont significatives.

Tableau XIV

Scores d'IE des groupes et des niveaux scolaires au post-test (moyennes et écarts-types)

		Groupes					
		Groupe expérimental			Groupe contrôle		
		M	É.-t.	N	M	É.-t.	N
Scores d'IE selon les enseignants							
4 ^{ième} année							
	Filles	28,72	3,75	18	35,84	4,95	19
	Garçons	29,71	3,73	7	31,70	7,49	20
5 ^{ième} année							
	Filles	33,00	6,04	17	37,59	5,34	22
	Garçons	24,33	3,93	6	35,31	4,91	16
6 ^{ième} année							
	Filles	28,17	2,68	18	31,05	5,76	22
	Garçons	26,14	4,59	14	32,22	3,38	9

Le tableau XV affiche les résultats de ces ANCOCAs sur le score d'IE selon les élèves, les parents et les enseignants. Il permet de constater que les scores d'IE au post-test diffèrent de façon statistiquement significative uniquement selon les perceptions des enseignants. Il y a une différence significative entre les groupes et selon les niveaux scolaires selon la perception des enseignants. On peut donc conclure qu'il y a une différence statistiquement significative entre les scores d'IE du groupe expérimental et du groupe contrôle, $t(1) = 7,75$, $p = 0,01$, ainsi qu'entre les niveaux scolaires selon les enseignants au post-test, $t(2) = 3,62$, $p = 0,03$.

Tableau XV

ANCOVAs : Scores d'IE selon les élèves, les parents et les enseignants (post-test)

		Effets significatifs			
		Description	DI	F	P
Score d'IE selon les élèves	Groupe		0,00	1	0,98
	Genre		0,20	1	0,66
	Niveau scolaire		2,20	2	0,11
	Groupe/Genre		0,08	1	0,78
	Groupe/niveau scolaire		0,14	2	0,87
Score d'IE selon les parents	Groupe		0,00	1	0,97
	Genre		0,00	1	0,99
	Niveau scolaire		0,27	2	0,76
	Groupe/Genre		0,00	1	0,97
	Groupe/niveau scolaire		1,71	2	0,19
Score d'IE selon les enseignants	Groupe		7,75	1	0,01*
	Genre		0,01	1	0,92
	Niveau scolaire		3,62	2	0,03*
	Groupe/Genre		1,68	1	0,20
	Groupe/niveau scolaire		0,23	2	0,80

* $p < 0,05$

Le tableau XVI indique les résultats des tests-t sur échantillons indépendants réalisés dans le but de vérifier s'il y a une différence entre les trois niveaux scolaires (4^{ième}, 5^{ième} et 6^{ième} année). Ces tests révèlent qu'y a une différence statistiquement significative entre les scores d'IE des 4^{ièmes} et des 5^{ièmes} année, des 4^{ièmes} et des 6^{ièmes} année ainsi que des 5^{ièmes} et des 6^{ièmes} année selon la perception des enseignants au post-test, $t(123) = 0,23$, $p = 0,03$, $t(125) = 3,14$, $p = 0,01$ et $t(122) = 4,92$, $p = 0,00$.

Tableau XVI

Test-t : Niveaux scolaires au post-test (score d'IE fourni par les enseignants)

		Effets significatifs			
		Description	DI	F	P
Score d'IE selon les enseignants	4 ^{ième} /5 ^{ième} année		123	0,23	0,03*
	4 ^{ième} /6 ^{ième} année		125	3,14	0,01*
	5 ^{ième} /6 ^{ième} année		122	4,92	0,00*

* $p < 0,05$

On remarque dans le tableau XVI que le score d'IE des 4^{ièmes} année est inférieur à celui des 5^{ièmes} année lorsque l'on s'attarde à l'évaluation des enseignants au post-test ($M=31,88$ et $34,41$ pour les 4^{ièmes} année et les 5^{ièmes} année respectivement). De plus, le score d'IE des 4^{ièmes} année est supérieur à celui des 6^{ièmes} année lorsque l'on s'attarde sur l'évaluation des enseignants au post-test ($M=31,88$ et $29,30$ pour les 4^{ièmes} année et les 6^{ièmes} année respectivement). En outre, le score d'IE des 5^{ièmes} année est supérieur à celui des 6^{ièmes} année lorsque l'on s'attarde sur l'évaluation des enseignants au post-test ($M=34,41$ et $29,30$ pour les 5^{ièmes} année et les 6^{ièmes} année respectivement).

Par conséquent, les résultats obtenus ne permettent pas de confirmer l'hypothèse 2. En effet, dans l'échantillon de cette étude, les élèves qui ont bénéficié d'une année d'enseignement des arts au sein d'un programme à volet artistique leur permettant d'être en contact avec les quatre formes d'arts (groupe expérimental) ne présentent pas une intelligence émotionnelle supérieure à celle des élèves qui, durant cette même année scolaire, ont plutôt participé à un programme régulier (groupe contrôle). Contrairement à notre hypothèse de départ, les résultats vont même à l'inverse de l'hypothèse, car les différences significatives révèlent que les élèves du groupe expérimental ont un score d'IE inférieur à ceux du groupe contrôle. Ce résultat, s'il apparaît surprenant, nous amène à réfléchir et soulève de nouvelles questions. Qu'en est-il du développement de l'intelligence émotionnelle durant l'année scolaire? Quelle est l'ampleur du changement entre le début et la fin de l'année scolaire sur le niveau d'IE? Serait-il possible que ce développement soit plus marqué auprès des élèves participant à un programme artistique? C'est donc dans le but de pousser plus loin les résultats obtenus que les analyses descriptives suivantes ont été réalisées.

Dans un premier temps, une comparaison entre les résultats au pré-test et au post-test de chacun des groupes a permis d'observer l'évolution du score d'IE selon les élèves, selon les parents et selon les enseignants, telle que présentée dans le tableau XVII. Comme ces données ne servent qu'à décrire le développement global de l'IE

durant l'année scolaire selon les groupes, il n'a pas été considéré nécessaire de tenir compte du genre et du niveau scolaire des élèves.

Tableau XVII

Score d'IE des groupes au pré-test et au post-test (moyennes et écarts-types)

		Groupe expérimental			Groupe contrôle		
		M	É.-t.	N	M	É.-t.	N
Score d'IE selon les élèves	Pré-test	63,25	7,02	80	62,10	6,63	107
	Post-test	63,16	6,63	80	62,75	7,15	107
Score d'IE selon les parents	Pré-test	226,35	10,25	60	229,64	11,45	72
	Post-test	226,62	12,77	60	228,39	10,77	72
Score d'IE selon les enseignants	Pré-test	29,88	5,29	80	35,38	6,65	108
	Post-test	28,81	4,92	80	34,07	6,08	108

À l'inspection visuelle des données du tableau XVII, on peut facilement constater que les résultats obtenus aux pré et post-test sont relativement similaires. Toutefois, pour confirmer, nous avons tout de même effectué un test-t échantillons appariés. Le tableau XVIII indique qu'il n'y a une différence statistiquement significative qu'entre les scores d'IE au pré-test et au post-test selon les enseignants, autant pour le groupe contrôle que pour le groupe expérimental. En ce sens, pour les deux groupes, la moyenne des scores est plus faible au post-test qu'au pré-test, ce qui signifie que durant l'année scolaire, l'IE des élèves des deux groupes, selon le score des enseignants, a diminué. Les scores de l'IE ne varient donc pas de façon statistiquement significative durant une même année scolaire, sauf selon la perception des enseignants aux deux temps de mesure. Ainsi, pour les deux groupes, les scores diminuent au cours de l'année scolaire.

Tableau XVIII

Test-t : Développement de l'IE (élèves, parents et enseignants)

	Description	Effets significatifs		
		DI	F	P
Scores d'IE selon les élèves	Groupe expérimental	(79)	0,11	0,91
	Groupe contrôle	(106)	-0,94	0,35
Scores d'IE selon les parents	Groupe expérimental	(59)	-0,20	0,84
	Groupe contrôle	(71)	0,85	0,40
Scores d'IE selon les enseignants	Groupe expérimental	(79)	2,33	0,02*
	Groupe contrôle	(107)	2,71	0,01*

* $p < 0,05$

5.4 Synthèse des résultats en fonction des hypothèses

En résumé, l'ensemble des résultats présentés précédemment permettent d'abord d'affirmer qu'uniquement selon le point de vue des enseignants, les élèves qui suivent ou qui ont déjà suivi des cours d'arts à l'extérieur de l'école présentent une intelligence émotionnelle plus élevée que les élèves qui n'en suivent pas, et ce, peu importe s'ils participent à un programme à volet artistique ou non. Ainsi, l'hypothèse 1 est confirmée en partie.

Toutefois, les élèves participant à un programme à volet artistique leur permettant d'être en contact avec les quatre formes d'arts durant une même année scolaire (groupe expérimental) ne présentent pas une intelligence émotionnelle plus grande que les élèves participant à un programme régulier (groupe contrôle). Par conséquent, l'hypothèse 2 ne peut être confirmée. Les résultats obtenus vont même à l'inverse de celle-ci, car les différences significatives révèlent que les élèves du groupe expérimental ont un score d'IE inférieur à ceux du groupe contrôle. Finalement, une

comparaison entre l'évolution de l'IE chez les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle entre le début et la fin de l'année scolaire montre que selon la perception des enseignants, les scores d'IE des deux groupes diminuent entre les deux temps de mesure.

Rapport-Gratuit.com

Chapitre 6- Discussion

Dans le cadre de ce projet de recherche, l'objectif était de répondre à la question suivante: *L'intelligence émotionnelle est-elle davantage développée chez les élèves de 4-5-et 6 années fréquentant une école à vocation particulière offrant un programme d'art comparativement à l'IE d'élèves fréquentant une école ordinaire?* Notre hypothèse voulant que l'enseignement de l'art permette de sensibiliser les élèves à l'importance de reconnaître et d'accepter ses propres émotions ainsi que celles des autres. Au sein de ce dernier chapitre, nous discuterons des résultats obtenus en les mettant en relation avec ceux d'autres études dans le domaine. Nous ferons également une critique constructive de l'étude qui a été réalisée en soulignant ses faiblesses, mais également ses forces dans l'optique de proposer des pistes d'amélioration pour d'autres recherches futures susceptibles d'apporter peut-être certaines réponses aux questionnements soulevés par les résultats de la présente recherche.

6.1 Résultats descriptifs : premiers pas vers une compréhension des résultats

Dans un premier temps, les premières analyses descriptives ont mis en lumière le fait que parmi les répondants, 74% des élèves fréquentant une école à vocation particulière en arts ont déjà suivi des cours d'arts en parascolaire, tandis que le pourcentage est un peu plus faible pour les élèves des deux autres écoles (69%) et (60%). D'ores et déjà, on peut soupçonner que les parents des élèves de l'école à concentration artistique ont une sensibilité et une posture positive envers les arts et que c'est sans doute pour cette raison qu'ils ont choisi d'inscrire leur enfant dans une école primaire offrant un programme à volet artistique. Dans le même ordre d'idées, leur propre intérêt pour ce domaine d'apprentissage les a peut-être incités à inscrire leur enfant en plus grand nombre à des cours d'arts en parascolaire. Bien que nous n'ayons

pas vérifié cette information, les enfants inscrits à l'école à vocation artistique le sont fort probablement depuis le début de leur cheminement scolaire, alors l'intérêt qu'ils portent au domaine des arts s'est peut-être développé au fil des années.

De plus, le nombre de cours d'arts en parascolaire offerts directement sur les lieux de l'école n'est peut-être pas le même entre les trois écoles. Cette accessibilité a peut-être influencé certains parents à inscrire leur enfant à de tels cours. Finalement, puisque les élèves inscrits à l'école artistique reçoivent l'enseignement de quatre formes d'arts contre deux formes d'arts pour les élèves inscrits à une école offrant le programme régulier, ce contact plus fréquent les motive peut-être davantage à vouloir suivre des cours en parascolaire.

6.2 Réflexions sur les résultats en lien avec la première hypothèse

Tel que présenté au chapitre précédent, les analyses ont d'abord permis de confirmer en partie l'hypothèse 1, soit que *les élèves qui suivent ou qui ont déjà suivi des cours d'arts à l'extérieur de l'école présentent une intelligence émotionnelle plus élevée que les élèves qui n'en suivent pas, et ce, peu importe s'ils participent à un programme à volet artistique ou non*. Nous souhaitons dans un premier temps vérifier si les élèves qui ont déjà participé à des activités d'arts en parascolaire se perçoivent et sont perçus par leurs parents et leurs enseignants comme ayant une intelligence émotionnelle supérieure à celle d'élèves n'ayant jamais participé à de telles activités d'arts à l'extérieur de l'école. Or, à la lumière des résultats obtenus, il semble que seuls les enseignants estiment que les élèves ont une intelligence émotionnelle plus élevée s'ils suivent des cours d'arts en parascolaire que s'ils n'en suivent pas. À cet égard d'ailleurs, l'étude de Clark (2006) établit elle aussi que les élèves qui suivent des cours d'art à l'extérieur des heures de classe ont une intelligence émotionnelle supérieure à celle des élèves qui n'en suivent pas. Toutefois, comme nos résultats montrent que ni les enfants

ni leurs parents ne perçoivent cet avantage, nous estimons plus pertinent de modérer l'importance de ce résultat.

Le fait que le seul score d'IE à différer de façon statistiquement significative au pré-test est celui associé à la perception des enseignants diffère de celle des élèves et des enseignants. En ce sens, les enseignants, de par leur formation, développent une expertise professionnelle vis-à-vis l'apprentissage des élèves et le développement de leur comportement. Outre les notions académiques qu'ils doivent maîtriser pour pouvoir enseigner, ils sont régulièrement amenés à évaluer leurs élèves et doivent, pour y arriver, développer leur sens de l'observation et de la rigueur. Par conséquent, cette formation spécialisée en éducation leur a peut-être permis d'évaluer de façon plus juste l'IE des élèves de leur classe que les élèves eux-mêmes ou leurs parents. Évidemment, ceux-ci détiennent également les aptitudes pour évaluer adéquatement leur enfant, mais étant donné que l'IE s'évalue autant à partir du comportement individuel d'un individu qu'à partir de ses interactions avec les autres, les enseignants pouvaient peut-être fournir un portrait plus réaliste du fonctionnement global de l'élève. Directement en lien avec l'intelligence émotionnelle, tels que plusieurs auteurs le proposent, les fondements des intelligences de Gardner font partie des apprentissages réalisés par les enseignants durant leur formation. Cette sensibilisation aux différentes formes d'intelligences a peut-être contribué à rendre leur évaluation de l'IE des élèves plus détaillée et nuancée (Gardner, 1983).

Dans un tout autre ordre d'idées, bien avant que les parents et les élèves acceptent de participer à l'étude, les enseignants ont été les premiers à encourager la venue d'un tel projet dans leur classe. Ainsi, ils étaient fort probablement déjà intéressés par le sujet de l'intelligence émotionnelle, s'étaient probablement déjà renseignés sur le sujet et en connaissaient peut-être même les fondements. Étant donné que plus les intervenants gravitant autour des élèves sont sensibilisés au développement de l'IE, plus cette forme d'intelligence est développée chez ceux-ci (Lane, 2000; Ulutas & Omeroglu,

2007), la vision des enseignants a peut-être influencé la justesse de l'évaluation qu'ils ont réalisée et même le développement de l'IE de leurs élèves.

6.3 Réflexions sur les résultats en lien avec la deuxième hypothèse

Les analyses présentées au chapitre 5 ont permis de vérifier l'hypothèse 2 mais pas de la confirmer, soit que *les élèves participant à un programme à volet artistique permettant d'être en contact avec les quatre formes d'arts durant une même année scolaire ont une intelligence émotionnelle plus grande que les élèves participant à un programme régulier*. Par conséquent, on ne peut pas affirmer que les élèves participant à un programme à volet artistique permettant d'être en contact avec les quatre formes d'arts durant une même année scolaire ont, à la fin de l'année scolaire, une intelligence émotionnelle plus grande que les élèves participant à un programme régulier. En outre, non seulement l'hypothèse 2 est infirmée selon le point des enseignants, mais en plus les résultats vont même à l'encontre de l'hypothèse, puisque les élèves inscrits au programme régulier ont une IE supérieure à ceux inscrits au programme à volet artistique. On remarque également des différences entre les niveaux scolaires, les élèves de 6^{ième} année ayant l'IE la plus faible et les élèves de 5^{ième} année ayant l'IE la plus élevée. Étant donné que les résultats liés à l'hypothèse 2 ont permis de constater qu'il y a des différences entre le niveau d'intelligence émotionnelle des élèves inscrits à l'école artistique et celui des élèves inscrits au programme régulier, un intérêt a été porté à l'amélioration de l'intelligence émotionnelle des élèves entre les deux mesures prises durant l'année scolaire. Ainsi, il a été démontré qu'il n'y a une différence entre l'IE du début de l'année scolaire et celle de la fin de l'année scolaire que lorsque l'on s'attarde à la perception des enseignants. Selon les résultats, l'intelligence émotionnelle des élèves inscrits aux deux programmes a diminué au courant de l'année scolaire. Cela s'explique peut-être par un changement dans la perception des enseignants quant à l'intelligence émotionnelle de leurs élèves. En effet, les attentes des enseignants ont peut-être

augmentées au courant de l'année scolaire, ce qui influencerait l'évaluation probablement plus rigoureuse de l'IE de leurs élèves.

Puisque les résultats de l'hypothèse 2 réfutent les attentes initiales, quelques pistes de réflexion ont été élaborées. D'abord, il est possible que certains élèves inscrits au programme artistique ne s'identifient pas à l'ensemble des formes d'arts dont ils reçoivent l'enseignement. À titre d'exemple, un élève peut adorer s'exprimer à travers des projets d'art plastique, mais détester l'art dramatique, plus particulièrement les représentations théâtrales devant un public. Ainsi, est-il possible que des élèves se désintéressent peu à peu du domaine des arts s'il renferme certains aspects ne correspondant pas à leurs goûts et leurs aspirations? En lien avec cette idée, Côté (2006) affirme que lorsqu'un élève vit ce genre de désintérêt, il peut être amené à se refermer sur lui-même (Côté, 2006), ce qui peut le priver de certains contacts sociaux. Conséquemment, une hypothèse peut être proposée, soit le fait que les effets du désintérêt envers certaines facettes du domaine des arts n'encouragent peut-être pas le développement de l'IE des élèves inscrits à un programme artistique.

En outre, un deuxième facteur ayant peut-être influencé les résultats obtenus est le contexte familial. Selon Cullen (2010), un enfant éduqué au sein d'une famille équilibrée et attentionnée développe de plus grandes habiletés sociales et émotionnelles qu'un enfant évoluant dans un milieu familial problématique (Cullen, 2010). L'environnement familial n'est pas une variable qui a été évaluée dans le cadre de ce projet de recherche, mais son influence a peut-être fait varier les résultats entre les élèves inscrits au programme régulier et les élèves inscrits au programme à volet artistique. Puisque l'IE des élèves inscrits au programme régulier semble plus élevé que celui des élèves prenant part au programme artistique, est-il possible que l'environnement familial de ces derniers soit moins fonctionnel? Leurs parents sont peut-être moins présents ou la structure familiale dans laquelle ils évoluent ne leur permet peut-être pas de se développer d'une façon optimale? Dans un autre ordre d'idées, il s'agit peut-être de

parents très exigeants en termes de réussite scolaire. En ce sens, des chercheurs se sont intéressés à la pression qu'exercent certains parents sur leur enfant en les inscrivant, par exemple, à des programmes scolaires enrichis (Baumrind, 1978; Deslandes & Royer, 1994; Grolnick & Slowiaczek, 1994). Ainsi, est-il possible que les parents des élèves inscrits à l'école à volet artistique aient des attentes si élevées que ces attentes ne semblent pas suffisamment répondues à leurs yeux, d'où une évaluation de l'IE qui demeure stable?

Une troisième raison qui pourrait expliquer que les élèves inscrits au programme régulier aient obtenu une intelligence émotionnelle supérieure à celle des élèves inscrits au programme à volet artistique est l'intérêt que leurs enseignants et leurs parents portent pour cette forme d'intelligence. En ce sens, tel que mentionné précédemment, plus les adultes gravitant autour d'un enfant sont sensibilisés au développement de l'intelligence émotionnelle, plus celle-ci serait développée chez l'enfant (Lane, 2000; Ulutas & Omeroglu, 2007). Ainsi, l'attention que les enseignants et les parents ont portée à l'évaluation de leur élève ou de leur enfant ainsi qu'au sujet de recherche a peut-être contribué à faire varier les scores d'IE en faveur du groupe contrôle. À titre d'exemple, des enseignants ou des parents très intéressés par le concept d'intelligence émotionnelle avaient peut-être des attentes si élevées envers le développement de cette forme d'intelligence qu'ils ont sous-évalué leurs élèves ou leur enfant. À l'opposé, s'ils étaient moins intéressés par le sujet de recherche, d'autres enseignants ou parents n'ont peut-être pas pris au sérieux l'évaluation qu'ils ont porté envers l'IE de leurs élèves ou de leur enfant. Ainsi, ils ont peut-être commis des erreurs d'inattention lorsqu'ils ont rempli les questionnaires.

Il se peut également que les résultats aient été influencés par le design de recherche. Pour de multiples raisons, la mesure de l'IE n'était peut-être pas aussi performante que souhaité et il est possible qu'elle ait différé d'un outil d'évaluation à un autre (questionnaire de l'élève, des parents et des enseignants). Est-ce également

possible que la taille de l'échantillon et le type de recrutement des élèves aient encouragé l'obtention de tels résultats? De plus, étant donné que quelques modifications ont été apportées aux questionnaires originaux, ces dernières ont peut-être influencé les résultats. Dans le même ordre d'idées, étant donné que l'étude ne s'est déroulée que sur une seule et même année scolaire, il se peut que cette courte période ait influencé les résultats. Tel que mentionné par Freeman et al. (2003), le fait de ne pas pouvoir établir de liens significatifs entre des variables peut s'expliquer par la durée de l'étude qui ne s'étend pas toujours sur une période suffisamment longue. On ne sait pas non plus depuis combien de temps chaque élève fréquente son école. Il aurait peut-être été plus efficace de former un échantillon d'élèves qui fréquentent pour la 1^e année l'école à volet artistique, soit auprès d'élèves de maternelle ou de première année.

Finalement, puisqu'une des évaluations du score d'IE était réalisée par les élèves eux-mêmes, les élèves de certaines écoles avaient peut-être développé une plus grande capacité à s'autoévaluer que les autres. En ce sens, le regard introspectif que nécessite ce type d'évaluation n'était peut-être pas autant développé chez tous les élèves, ce qui expliquerait la différence entre les scores d'IE selon les élèves venant du groupe expérimental et du groupe contrôle. Selon les pratiques des enseignants, autant à l'école artistique qu'à l'école régulière, certains élèves réalisent peut-être plus régulièrement que d'autres des autoévaluations. Puisque les élèves inscrits à l'école artistique côtoient quotidiennement un plus grand nombre d'enseignants que les élèves inscrits au programme régulier, dû au plus grand nombre de cours auprès d'un spécialiste en arts, ceux-ci ont plus de chance d'être en contact avec un enseignant qui intègre l'autoévaluation dans son enseignement. Par conséquent, les élèves de l'école artistique sont peut-être plus compétents à répondre au questionnaire d'autoévaluation de leur intelligence émotionnelle. Dans le même ordre d'idées, bien que le questionnaire complété par les élèves n'apparaissait pas susceptible à laisser place à la désirabilité sociale (Lahaye, Luminet, et al., 2010), il se peut que certains élèves n'aient pas fourni une auto-évaluation fidèle à leurs caractéristiques personnelles.

6.4 Limites de l'étude

Les résultats de ce projet d'étude n'ont pas permis de confirmer l'influence positive qu'apporte un programme à volet artistique sur le développement de l'intelligence émotionnelle. D'abord, les instruments de mesure utilisés dans le cadre de ce projet d'étude n'ont peut-être pas mesuré adéquatement l'IE des élèves participant. À cet effet, Becker (2003) souligne l'absence de mesures fiables dans le domaine de l'IE. Bien que les instruments utilisés aient été validés, des problèmes au niveau de l'évaluation de l'IE ont peut-être persisté. Ceux-ci peuvent être liés à la diversité de modèles conceptuels définissant l'IE. Tel que le mentionne Gauthier (1999), il n'existe pas de test simple pour mesurer l'intelligence émotionnelle, car contrairement au Q.I., il s'agit d'un concept complexe.

Le concept d'intelligence émotionnelle n'étant introduit dans la littérature que depuis une vingtaine d'années, il est également possible qu'une certaine confusion entre les appellations du concept, soient *intelligence émotionnelle*, *compétence émotionnelle*, *littératie émotionnelle* et *emotional learning* ait pris forme (Humphrey, et al., 2007). Tel que mentionné dans la recension des écrits de ce mémoire, étant donné que le terme intelligence émotionnelle est rarement utilisé tel quel dans la littérature, les principales composantes de ce dernier ont été identifiées à partir des différents modèles théoriques existants. Cette reconnaissance de termes considérés comme des synonymes a permis de recueillir des écrits liés au concept, mais qui ont peut-être introduit certaines erreurs dans la démarche de recherche. De plus, tel que présenté au chapitre 3, il existe plusieurs définitions et modèles de l'intelligence émotionnelle, ce qui peut-être contribué à instaurer une certaine confusion quant au concept de l'IE. À cet effet, selon Bechara, Tranel & Damasio (2000), des chercheurs se spécialisant dans la neuroscience du comportement affectif insistent sur le fait qu'on ne peut pas encore appuyer un modèle d'intelligence émotionnelle plus qu'un autre. Toutefois, on confirme l'existence d'un

ensemble de capacités émotionnelles qui constitue une forme d'intelligence qui se différencie de l'intelligence standard mesurée par le Q.I. (Bechara, et al., 2000).

Durant la collecte des données, le niveau de concentration des élèves, des parents et des enseignants n'a peut-être pas permis d'obtenir une juste mesure de l'IE des participants. En ce sens, des facteurs extérieurs tels que les bruits ambiants, le moment de la journée, le confort, la compréhension des énoncés ou les habiletés de lecture des répondants ont peut-être influencé les résultats. En ce qui concerne plus particulièrement les parents, certains d'entre eux n'ont peut-être pas compris l'ensemble des 75 énoncés du questionnaire. Puisqu'ils l'ont complété à leur domicile, ils n'ont pas pu poser leurs questions directement à la chercheuse, comme ont pu le faire les élèves ou les enseignants. Toutefois, bien que ces derniers aient eu la possibilité de poser leurs questions durant la passation des questionnaires, certaines de celles-ci sont peut-être demeurées en suspens parce qu'ils ne les ont pas posées.

En outre, de nombreux facteurs influençant le développement de l'IE ont peut-être trompé les résultats de l'étude. À ce sujet, plusieurs chercheurs ont stipulé que l'éducation qu'un enfant reçoit peut affecter ce développement (Clark, 2006; Cullen, 2010; Gottman & DeClaire, 1997; Lane, 2000; Ulutas & Omeroglu, 2007), tout comme le genre (Bar-On, 2006; Jausovec, 2010; Sanchez, 2008; Taylor, 2011), la culture (Lahaye, Mikolajczak, et al., 2010; Lynch, 2008), l'encadrement thérapeutique (Chantrell, 2009; Kearns, 2004; Steffen, 2008) et l'âge (Ashiabi, 2000; Mavroveli, 2008; Mayer & Salovey, 1997; Zeidner, 2003).

Finalement, bien que les trois écoles ciblées semblaient comparables, des facteurs qui n'ont pas été pris en considération dans le cadre de cette étude ont peut-être influencé les résultats. Le revenu moyen des parents et leur niveau de scolarisation, les troubles d'apprentissage et de comportement de certains élèves et le taux d'absentéisme sont des exemples de variables ayant peut-être eu un impact sur les résultats de l'étude.

6.5 Pistes de recherches futures et avancement des connaissances

Dans la littérature, plusieurs auteurs ont révélé l'importance que semble avoir le domaine des arts sur le développement des enfants. Que ce soit au niveau de l'imagination (Greene, 1995), de la créativité, de la diminution de l'abandon scolaire et des habiletés sociales (Catterall, 1998; Luftig, 1995) ou de la réussite scolaire (Catterall, 1998; Catterall, et al., 1999; Fowler, 1996; Hetland, 2000; Luftig, 1995; Welch & Greene, 1995), les arts ont leur place dans le curriculum des écoles primaires québécoises demeure (Saint-Jacques, 2006). Par conséquent, de futures études pourraient ainsi s'attarder à l'influence des arts sur ces multiples concepts. Tel que l'ont réalisé plusieurs chercheurs, le domaine des arts constitue très souvent un espace permettant à une variété de jeunes de s'épanouir à l'école (Smithrim & Upitis, 2005; Steffen, 2008), d'où les larges possibilités de recherches futures.

Par ailleurs, il serait intéressant, dans une vision plus large de cette même recherche, de poursuivre la collecte de données sur une plus longue période de temps. En effet, il s'agit d'une recherche qui pourrait se prêter à une étude de type longitudinale, car les sujets pourraient éventuellement être recontactés après qu'ils aient terminé leur primaire, voire leur secondaire (Mongeau, 2008). Il s'agirait d'une collecte de données beaucoup plus coûteuse en temps et en argent, mais elle permettrait d'obtenir un grand éventail de données et ainsi d'analyser de façon plus approfondie l'influence de l'apprentissage des arts sur le développement de l'IE des élèves durant leur parcours scolaire.

En outre, si de futures recherches sur le domaine des arts et son lien avec l'intelligence émotionnelle sont reprises par d'autres chercheurs, il pourrait être intéressant d'ajouter des entrevues au design de la collecte de données. Ces entrevues pourraient être réalisées auprès d'élèves autant qu'auprès de parents ou d'enseignants et contribueraient peut-être à nuancer certains résultats obtenus sur la base d'un

questionnement par questionnaires. En ce qui a trait au questionnaire à compléter par les parents, des modifications pourraient être apportées dans le but de réduire le nombre de questions ou de simplifier certains énoncés. En ce sens, le nombre assez élevé d'énoncés (75) a peut-être perturbé la disposition des parents à répondre au questionnaire, qui devaient consacrer une partie de leur temps personnel à cette tâche? Ces dernières permettraient peut-être aux parents de fournir une mesure encore plus précise de l'intelligence émotionnelle de leur enfant.

Malgré l'intérêt de réduire le nombre d'énoncés regroupés au sein du questionnaire des parents, il pourrait être tout de même intéressant d'ajouter quelques petites questions pouvant permettre de mieux connaître la réalité des participants. En ce sens, le nombre d'années depuis lesquelles l'élève fréquente l'école artistique ou régulier pourrait être demandé aux parents. Quant au questionnaire des élèves, des énoncés en lien avec l'intérêt qu'il porte au domaine des arts ainsi que leur environnement familial pourraient être ajoutés.

Malgré ses limites, le présent projet d'étude a tout de même permis d'amorcer une réflexion par rapport aux différences entre un programme à volet artistique et un programme régulier. En ce sens, il ouvre la porte à des projets futurs, au sein desquels ces différences pourraient être étudiées de façon plus systématique. À titre d'exemple, une catégorie d'élèves, par exemple les élèves à troubles de comportements ou d'apprentissage, bénéficieraient-ils plus que d'autres d'un programme à volet artistique? Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) gagnerait-il à élargir son domaine des arts? Voilà quelques interrogations méritant peut-être d'être approfondies.

Conclusion

Dans le curriculum des écoles primaires québécoises, le domaine des arts, que l'on s'attarde à l'art dramatique, aux arts plastiques, à la danse ou à la musique, occupe une place importante et ses effets sur le développement des jeunes apprenants. Certains en reçoivent l'apprentissage en raison de quelques heures par semaine, tandis que d'autres font le choix de vivre un programme à concentration artistique. Bien que plusieurs études tendent à démontrer les apports positifs liés au contact avec les arts, peu de chercheurs se sont penchés principalement sur l'influence des arts sur l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire. Ce sujet a inspiré la mise sur pied de ce projet de recherche, qui a été élaboré dans le but de vérifier le lien qui unissait cette forme d'intelligence aux arts. En réponse à la question de recherche soulevée, les résultats de la présente étude n'ont pas permis de soutenir l'hypothèse indiquant que la participation à un programme à volet artistique pendant une année scolaire permet aux élèves de développer davantage leur intelligence émotionnelle par rapport à ceux inscrits à un programme régulier. Au contraire, les résultats indiquent que ce sont plutôt ces derniers qui ont démontré une IE supérieure. Toutefois, le fait de suivre des cours d'arts en parascolaire, peu importe le type de fréquentation scolaire, encouragerait le développement de l'IE, bien que cette conclusion n'ait pu être validée qu'à partir de l'évaluation que les enseignants ont faite en début d'année scolaire.

Une question soulevée dans l'introduction de ce présent mémoire demeure en suspens : une école dont la mission est d'instruire les élèves, leur permettre de socialiser et les qualifier permettrait-elle aux élèves de se développer davantage si elle offrait à ces derniers de prendre part à des programmes artistiques particuliers? Étant donné les nombreuses transformations qu'a subies le système éducatif québécois depuis les 50 dernières années, qui sait si le curriculum des écoles primaires du futur n'accordera pas davantage de place au domaine des arts? Même si les résultats de cette étude n'ont pas

permis de déterminer un lien précis entre le développement de l'IE et la participation à un programme à volet artistique, cela ne signifie pas pour autant que la participation à un tel programme n'enrichit pas la mission de l'école primaire sur le développement global des jeunes apprenants.

En outre, sur son site internet, le MELS réserve une section aux écoles souhaitant prendre le virage des arts, soit par l'inscription aux *Projets particuliers de formation en arts* (PPFA). Toutefois, est-ce réaliste que des écoles primaires publiques puissent recréer la structure du programme artistique implanté dans l'école à vocation artistique, soit l'école primaire du réseau privé ayant participé à ce projet de recherche? En ce sens, les contraintes budgétaires nécessaires à l'embauche de plusieurs enseignants spécialisés en arts ainsi qu'à l'achat de matériel sont loin d'être les mêmes dans les écoles primaires du réseau public et dans celles du réseau privé. À l'école 1, lorsque la moitié des élèves part pour son cours d'arts plastiques, l'autre moitié demeure avec le titulaire et travaille les matières de base. Peu d'écoles publiques jouissent de telles conditions d'enseignement si individualisées. Pourtant, peut-être qu'un tel programme à volet artistique pourrait être particulièrement bénéfique pour certains élèves dont les parents ne possèdent pas les ressources leur permettant de les inscrire à l'école privée.

D'un autre point de vue, puisque la clientèle d'élèves du réseau public et du réseau privé est très différente, un tel projet de recherche implanté au sein d'écoles primaires publiques aurait-il mené aux mêmes conclusions? Est-ce que les arts engendrent les mêmes effets sur différentes clientèles d'élèves du primaire, voire des élèves aux prises avec des difficultés précises et qui sont inscrits en grande majorité dans réseau public (troubles d'apprentissages, trouble du comportement, hyperactivité, etc.)?

À une époque où la place du secteur privé dans l'éducation soulève plusieurs questionnements au sein de la population québécoise, l'heure est peut-être à une réflexion de société entourant cette structure à deux vitesses. Est-ce que certains parents

n'ayant pas les moyens d'inscrire leur enfant à l'école primaire privée le pénalisent, en lui privant l'accès à des programmes spéciaux, par exemple? Au Québec, l'égalité des chances est-elle déjà compromise dès qu'un enfant fait ses premiers pas à l'école primaire? Advenant le cas que la réponse à cette dernière question soit oui, certaines mesures devront peut-être être prises afin de revoir la mission de l'école primaire de demain.

Liste des références

- Adams, K. (2009). *The relationship between art education and student achievement in elementary schools*. Walden University, College of education, Minneapolis.
- Allard, E. (2006). Les dragons et le henné: l'interculturel dans la classe d'arts plastiques. *Vie pédagogique*, 141, 31-34.
- Ansiau, D. (2007). Intelligence émotionnelle et processus de décision : une étude exploratoire sur des cadres français. XVIème *Conférence Internationale de Management Stratégique*. 1-27.
- AQÉSAP (2011). Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques. Repéré à <http://www.aquesap.org/>
- Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the Emotional Development of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicotherma*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *Bar-On emotional quotient inventory: Youth Version (BarON EQ-i:YV)*. New York: Multi-Health Systems.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9, 3, 239-276.
- Beauchamp, H. (1979). Enfin... l'art dramatique à l'école. *Jeu: revue de théâtre*, 12, 260-267.
- Bechara, A., Tranel, D., & Damasio, A. R. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Breton, P. (2011). Les enseignants spécialistes se sentent dévalorisés. *La presse.ca*. Repéré à <http://www.cyberpresse.ca/actualites/quebec-canada/education/201106/08/01-4407424-les-enseignants-specialistes-se-sentent-devalorises.php>
- Byrne, J. C. (2007). Examination of the discriminant, convergent, and criterion-related validity of self-ratings on the Emotional Competence Inventory. *International journal of selection and assessment*, 15(3), 341-353.
- Casavant, L. (1990). Les tests d'intelligence. *Vidéo-presse*, 20(2), 32.
- Catterall, J. (1998). Does experience in the arts boosts academic achievement. *Art education*, 51(3), 6-11.

- Catterall, J., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). *Involvement in the arts and human development: Extending an analysis of general association and introducing the special cases of intensive involvement in music and in theater arts*: University of California, Californie.
- Chantrell, S. (2009). Growth in emotional intelligence. Psychotherapy with a learning disabled girl. *Journal of Child Psychotherapy*, 35(2), 157-174.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245.
- Clark, S. J. (2006). *The relationship between fine arts participation and the emotional, intelligence of fifth-grade elementary students*. Brigham Young University, Provo.
- Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of organizational behavior*, 26(4), 433-440.
- Corriveau, E. (2011). Les arts à l'école-La société québécoise gagnerait à enseigner davantage la danse en milieu scolaire. *Le devoir.com*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/314242/les-arts-a-l-ecole-la-societe-quebecoise-gagnerait-a-enseigner-davantage-la-danse-en-milieu-scolaire>
- Côté, Y. (2006). Tête d'artiste et tête d'enseignant: un état bicéphale causant parfois des migraines... *Vie pédagogique*, 141, novembre-décembre, 8-12.
- Cullen, J. P. (2010). The effects of the Healthy Families America home visitation program on parenting attitudes and practices and child social and emotional competence. *Child & adolescent social work journal*, 27(5), 335-354.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015.
- De Villers, M.-E. (2009). *Multidictionnaire de la langue française*. Montréal: Québec/Amérique.
- Dejoux, C. (2006). *Compétences émotionnelles et capacités d'apprentissage des dirigeants*. *Revue internationale de Psychologie*, 12, 165-189.
- Deslandes, R., Rivard, M.-C., Joyal, F., & Trudeau, F. (2010). *Perceptions of the impacts of the Arts du cirque program: a case study*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Revue Service social*, 43, 2, 63-80.

- Downing, D. (2004). Saving a place for the arts? : A survey of the arts in primary schools in England. *Management in Education, 18(23)*, 23-27.
- Doyon, K. (2008). *L'estime de soi (UQAM)*. Repéré à <http://www.vie-etudiante.uqam.ca/soutienpsychologique/Pages/estimedeso.aspx>
- École Buissonniere. (2008). *École Buissonnière*. Repéré à <http://www.ecolebuissonniere.ca>
- Efland, A. D. (1990). *A History of Art Education*. New York: Teachers College Press.
- Eichmann, K. (2009). *The effectiveness of training to improve the emotional intelligence of leaders*. TUI University.
- Eisner, E. W. (1974). Is the Artist in the School Program Effective? *Art education, 27(2)*, 19-23.
- Encarta. (2009). *Définition musique*. Repéré à <http://fr.encarta.msn.com/encnet/features/dictionary/DictionaryResults.aspx?lextype=3&search=musique>
- Esturgo-Deu, M. E., & Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 26(4)*, 830-837.
- Fowler, C. (1996). *Strong arts, strong schools: The promising potential and shortsighted disregard of the arts in American schooling*. New-York: Oxford University Press.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The journal of Educational Research, 96(3)*.
- Gagnier, N. (2010). Quand notre horaire d'adulte bouscule nos enfants. *Le Soleil*.
- Gardner. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books Inc.
- Gauthier, J. (1999). L'intelligence émotionnelle. *Interface, 20, 1*, 28-35.
- Goleman. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *The new leaders*. London: Little, Brown.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002b). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. London: Little, Brown.

- Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. New York: Simon and Schuster.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. New York.
- Gregoire, M. A., & Lupinetti, J. (2005). Supporting Diversity through the Arts. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 159-163.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Hetland, L. (2000). Listening to music enhances spatial-temporal reasoning: Evidence for the Mozart Effect. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 105-148.
- Hopkins, M. M., & Bilimoria, D. (2008). Social and emotional competencies predicting success for male and female executives. *Journal of Management Development*, 27(1), 13-35.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.
- Jausovec, N. (2010). *Emotional intelligence and gender: A neurophysiological perspective*.
- Joyce, M. (1994). *First steps in teaching creative dance to children*. CA: Mayfield Publishing Company.
- Kearns, D. (2004). Art Therapy with a Child Experiencing Sensory Integration Difficulty. *Art Therapy*, 21(2), 95-101.
- Lahaye, M., Luminet, O., Van Broeck, N., Bodart, E., & Mikolajczak, M. (2010). Psychometric Properties of the Emotion Awareness Questionnaire for Children in a French-Speaking Population. *Journal of Personality Assessment*, 92-4, 317-326.
- Lahaye, M., Mikolajczak, M., Rieffe, C., Villanueva, L., Van Broeck, N., Bodart, E., et al. (2010). Cross-validation of the Emotion Awareness Questionnaire for Children in Three Populations *Journal of Psychoeducation Assessment*, 2-10.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines, 2e édition*. Montréal: Beauchemin.
- Lane, R. D. (2000). *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Larousse. (2011). *Définition danse*. Repéré à <http://www.larousse.com/en/dictionnaires/francais/danse/21620>

- Lefrançois, P. (2000). Apprendre à écrire à la fin du primaire: là où processus cognitifs, interdisciplinarité, coopération et hypermédia se rejoignent. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 325-346.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lenoir, Y., & Sauvé, L. (1998). Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire: quelle interdisciplinarité pour quelle formation? *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 3-29.
- Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-519.
- London, M. (1995). *Self and Interpersonal Insight: How People Gain Understanding of Themselves and Others in Organizations*. New York: Oxford University Press.
- Luftig, R. (1995). *The schooled mind: Do the arts make a difference? Year 2*. Miami: Miami University.
- Lynch, L. (2008). An examination of emotional intelligence and the relationship to gender, country of residence, and organizational job category. *Dissertation abstracts international. B. The sciences and engineering*, 69(5-B), 3307.
- Marmion, F., Dortier, J.-F., & Desbrosse, S. (2008). Au-delà du QI: les autres intelligences. *Sciences humaines*, 190(février), 32-47.
- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15(3), 179-196.
- Mavroveli, S. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European child & adolescent psychiatry*, 17(8), 516-526.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books inc.
- McPhail, K. (2004). An emotional response to the state of accounting education: developing accounting students' emotional intelligence. *Critical Perspectives on Accounting*, 15, 629-648.
- Mikolajczak, M. (2007). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-Speaking population. *Journal of Personality Assessment*, 88(3), 338-353.
- Ministère de l'Éducation, (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec: Ministère de l'éducation.

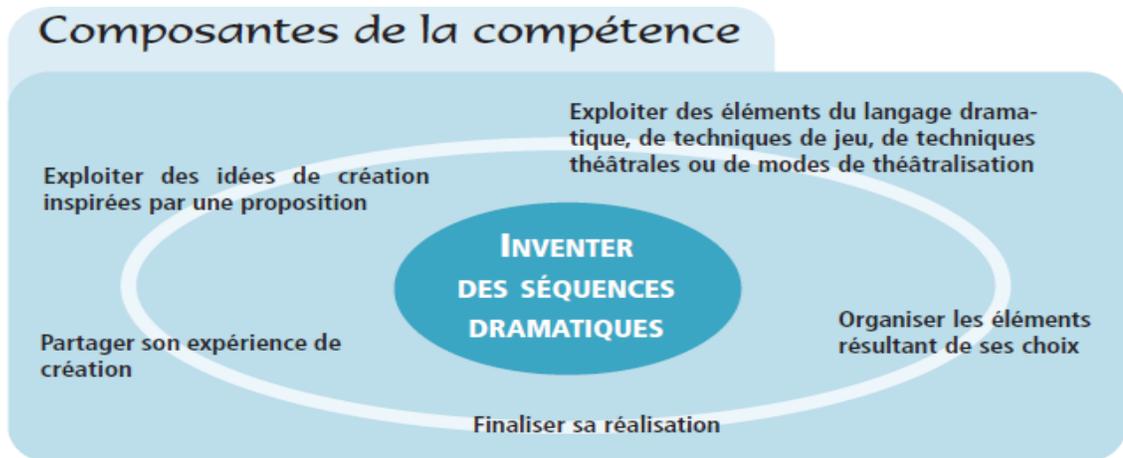
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*: Québec: PUQ.
- Morin, M.-P., & Emond, A.-M. (2005). Les mathématiques à la rencontre des arts plastiques. *Vie pédagogique*, 136, 39-42.
- Oreck, B. (2001). *The arts in teaching: An investigation of factors influencing teachers' use of the arts in the classroom*. University of Connecticut.
- Parent, S. (2004). Les critiques du rapport Parent. *Bulletin d'histoire politique*, 12, no 3, 168-180.
- Payette, F., Sauvé, P., Watters, D., & Chantha, K. V. (2004). L'appropriation de la réforme (de l'éducation du Québec): le réseau scolaire s'organise. *Virage*, 6(4), 1-9.
- Perkins, D. (1995). *Outsmarting IQ; the emerging science of learnable intelligence*. New-York: Free Press.
- Peters, C., Kranzler, J. H., & Rossen, E. (2009). Validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Version-Research Edition. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1).
- Robert, P. (2003). *Petit Robert, dictionnaire de la langue française*. Dictionnaires Le Robert: Paris.
- Saint-Jacques, D. (2001). La dimension culturelle du programme de formation en regard du domaine des arts. *Québec français*, no 121 42-44.
- Saint-Jacques, D. (2006). Le potentiel de l'éducation artistique. *Vie pédagogique*, 141 (novembre-décembre 2006), 35-37.
- Salovey, P., Brackett, M., & Mayer, J. D. (2004). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*. New York: Dude.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sanchez, N. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 455-474.
- Sanchez, R. (2010). *Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties*. Australian journal of psychology, 62, 1, 51-57.
- Savoie, A. (2006). Réflexions sur l'éducation artistique et la formation du citoyen. *Vie pédagogique*, 141 (novembre-décembre), 15-17.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Goldent, C. J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 1670177.

- Smith, L. L. (1999). *Effects of discipline-based art education and interdisciplinary art education on artistic development and production, higher-level thinking, and attitudes toward science and social studies.*, University of Memphis, Memphis.
- Smithrim, K., & Upitis, R. (2005). Learning Through the Arts: Lessons of Engagement. *Canadian Journal of Education*, 28(1-2), 109-127.
- Spielberger, C. (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. New York: Academic Press.
- Steffen, H. L. (2008). *Integrative Expressive Therapy: A Program Development for Children*. The Chicago School of Professional Psychology.
- Stys, Y., & Brown, S. L. (2004). *Étude de la documentation sur l'intelligence émotionnelle et ses conséquences en milieu correctionnel*. Repéré à <http://www.csc-scc.gc.ca/text/rsrch/reports/r150/r150-fra.shtml>
- Sullivan, P. A. (2003). *Effects of a theater arts process on selected attributes of middle school age psychosocial development and self-esteem*. Pepperdine University.
- Szuberla, A. L. (2006). *Emotional Intelligence and School Success*. Walden University, Minneapolis.
- Taylor, S. N. (2011). It may not be what you think: Gender differences in predicting emotional and social competence. *Human Relations*, 64(5), 627-652.
- TIME. (1995). *Time Magazine*. New York: Time Warner.
- Ulutas, I., & Omeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35(10), 1365-1372.
- UNESCO. (2004). *Consultation sur les arts et l'apprentissage en vue de la Conférence mondiale sur la place de la culture et des arts dans l'éducation*. Toronto.
- Université Concordia. (2009a). *MA en thérapies par les arts, option thérapie par l'art dramatique*. Repéré à <http://www.creativeartstherapies.concordia.ca>.
- Université Concordia. (2009b). *Programmes de 2e cycle en musicothérapie*. Repéré à <http://www.creativeartstherapies.concordia.ca>
- Université Concordia. (2010). *MA en thérapies par les arts, option art-thérapie*. Repéré à <http://www.creativeartstherapies.concordia.ca>
- UQAM. (2011). Faculté des arts, département de danse. Repéré à <http://www.danse.uqam.ca>.

- Wasytko, Y. (2007). *Promoting emotional development through using drama in mental health education* *Teaching Mental Health, Nurse Education Today*, 23, 443-448.
- Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207-225.
- Watkin, C. (2000). Developing emotional intelligence. *International journal of selection and assessment*, 8(2), 89-92.
- Welch, N., & Greene, A. (1995). *Schools, communities and the arts: A research compendium*. Arizona State University, Metro Phoenix, Arizona.
- Woodruffe, C. (1994). Promotional Intelligence. *People Management*, 11, 26-29.
- Zeidner, M. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human development*, 46(2-3), 69-96.
- Zeidner, Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.

Annexe 1- Composantes et savoir essentiels, art dramatique au primaire

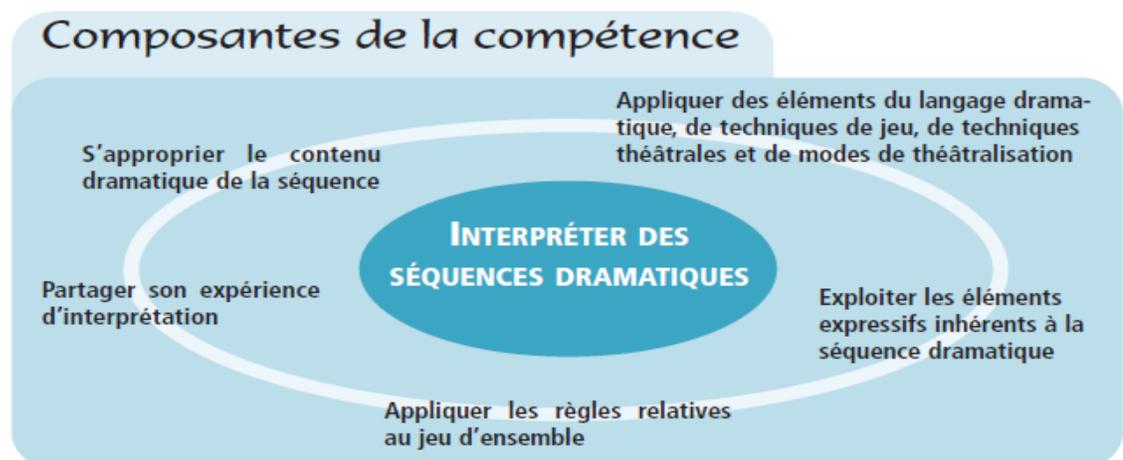
Composantes et savoir essentiels en lien avec la compétence 1 en art dramatique au primaire *Inventer des séquences dramatiques*, Ministère de l'éducation (2006), p.199



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les propositions de création, les actions et les stratégies associées à la démarche de création, les aspects affectifs, le langage dramatique, les techniques de jeu, les techniques théâtrales, les modes de théâtralisation et les structures.

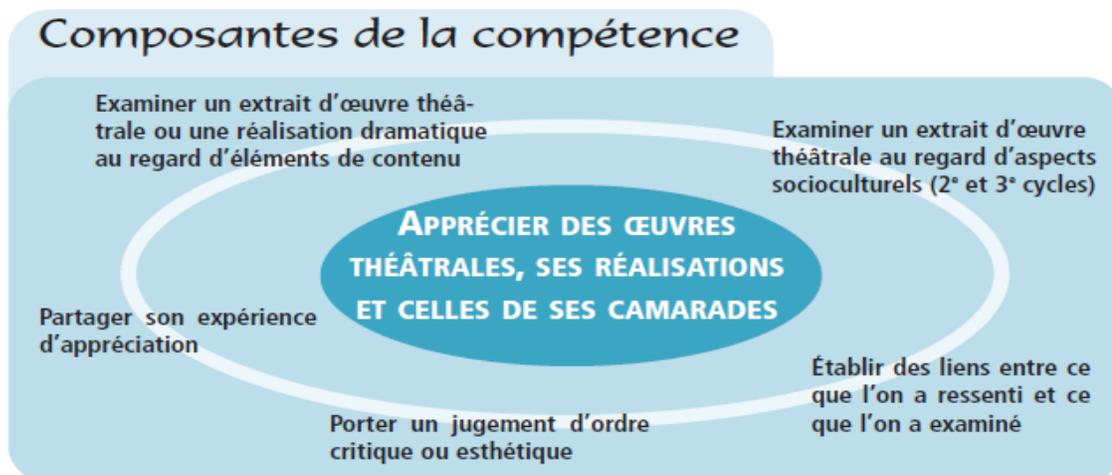
Composantes et savoir essentiels en lien avec la compétence 2 en art dramatique au primaire *Interpréter des séquences dramatiques*, Ministère de l'éducation (2006), p.201



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les aspects affectifs, le langage dramatique, les techniques de jeu, les techniques théâtrales, les modes de théâtralisation et les structures.

Composantes et savoir essentiels en lien avec la compétence 3 en art dramatique au primaire *Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades*, Ministère de l'éducation (2006), p.203



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les aspects affectifs, le répertoire pour l'appréciation et le vocabulaire disciplinaire. Les autres catégories varient en fonction de la réalisation ou de l'œuvre appréciée.

Annexe 2- Composantes et savoir essentiels, arts plastiques au primaire

Composantes et savoir essentiels en lien avec la compétence 1 en arts plastiques au primaire *Réaliser des créations plastiques médiatiques*, Ministère de l'éducation (2006),

p.213

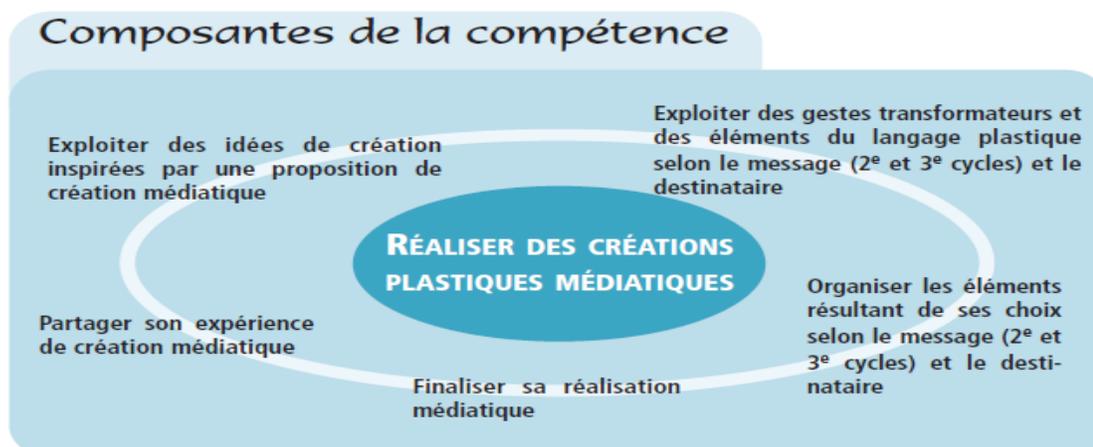


SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les propositions de création, les actions et les stratégies associées à la démarche de création, les aspects affectifs, les gestes transformateurs, les outils et le langage plastique.

Composantes et savoir essentiels en lien avec la compétence 2 en arts plastiques au primaire *Réaliser des créations plastiques personnelles*, Ministère de l'éducation (2006),

p.215



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les propositions de création, les actions et stratégies associées à la démarche de création, les aspects affectifs, les gestes transformateurs, les outils et le langage plastique.

Composantes et savoir essentiels en lien avec la compétence 3 en arts plastiques au primaire *Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine*, Ministère de l'éducation (2006), p. 217

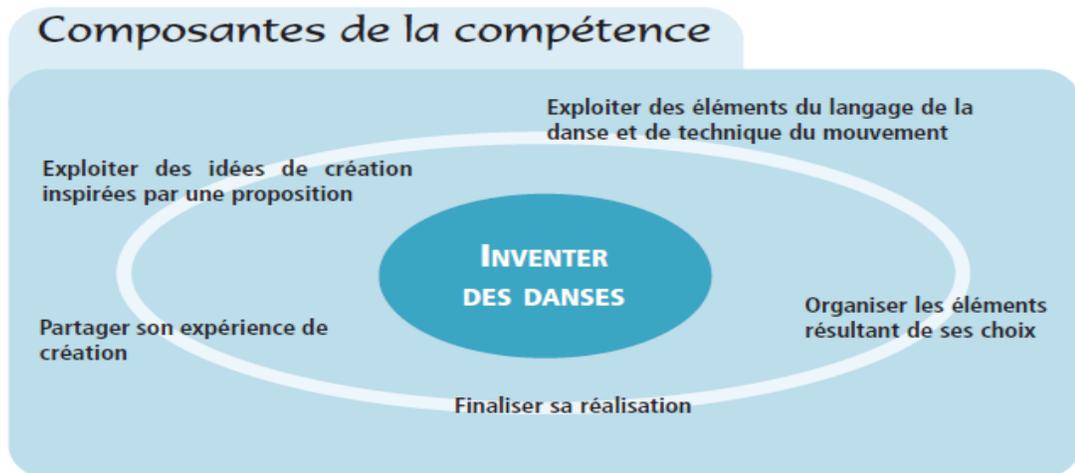


SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les aspects affectifs, le répertoire visuel pour l'appréciation et le vocabulaire disciplinaire. Les autres catégories varient en fonction de la réalisation ou de l'œuvre appréciée.

Annexe 3- Composantes et savoir essentiels, danse au primaire

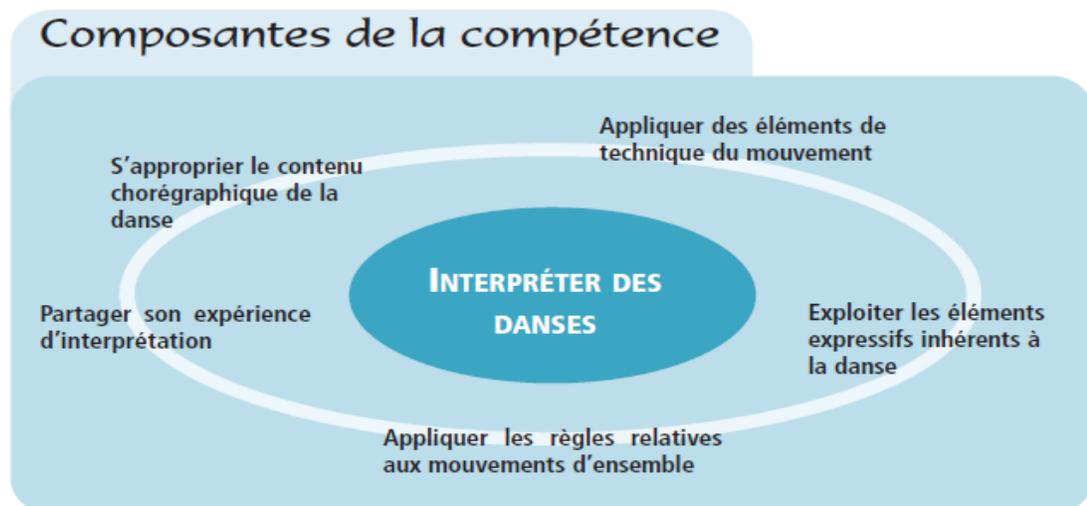
Composantes et savoir essentiels en lien avec la compétence 1 en danse au primaire
Inventer des danses, Ministère de l'éducation (2006), p. 227



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les propositions de création, les actions et les stratégies associées à la démarche de création, les aspects affectifs, le langage de la danse, les éléments de technique du mouvement, les procédés de composition et les structures.

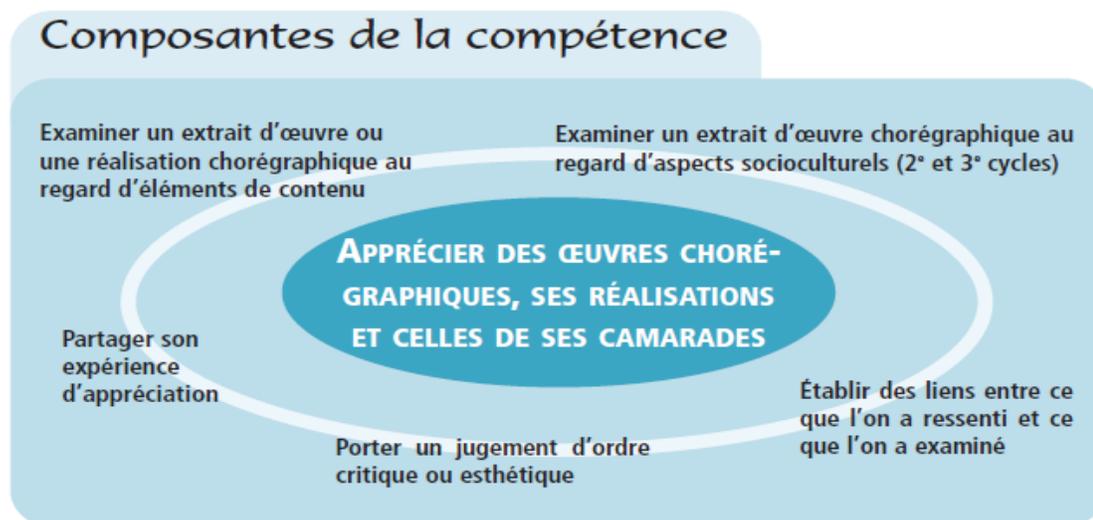
Composantes et savoir essentiels en lien avec la compétence 2 en danse au primaire
Inventer des danses, Ministère de l'éducation (2006), p. 229



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les aspects affectifs, le langage de la danse, la technique du mouvement et les structures.

Composantes et savoir essentiels en lien avec la compétence 3 en danse au primaire
Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades,
 Ministère de l'éducation (2006), p. 231



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les aspects affectifs, le répertoire de danses pour l'appréciation et le vocabulaire disciplinaire. Les autres catégories varient en fonction de la réalisation ou de l'œuvre appréciée.

Annexe 4- Composantes et savoir essentiels, musique au primaire

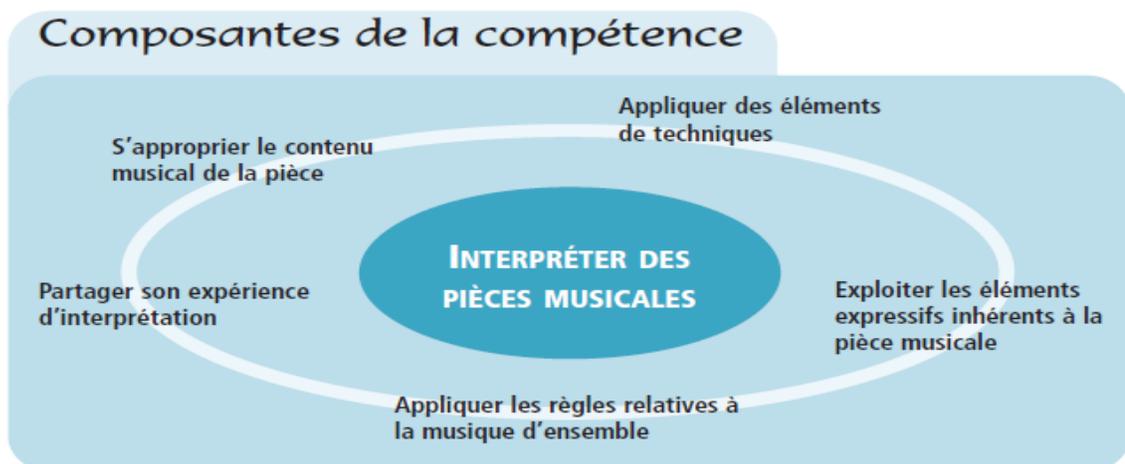
Composantes et savoir essentiels en lien avec la compétence 1 en musique au primaire
Inventer des pièces vocales ou instrumentales, Ministère de l'éducation (2006), p. 241



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les propositions de création, les actions et les stratégies associées à la démarche de création, les aspects affectifs, le langage musical, la représentation graphique, les moyens sonores, les techniques instrumentales, les procédés de composition et les structures.

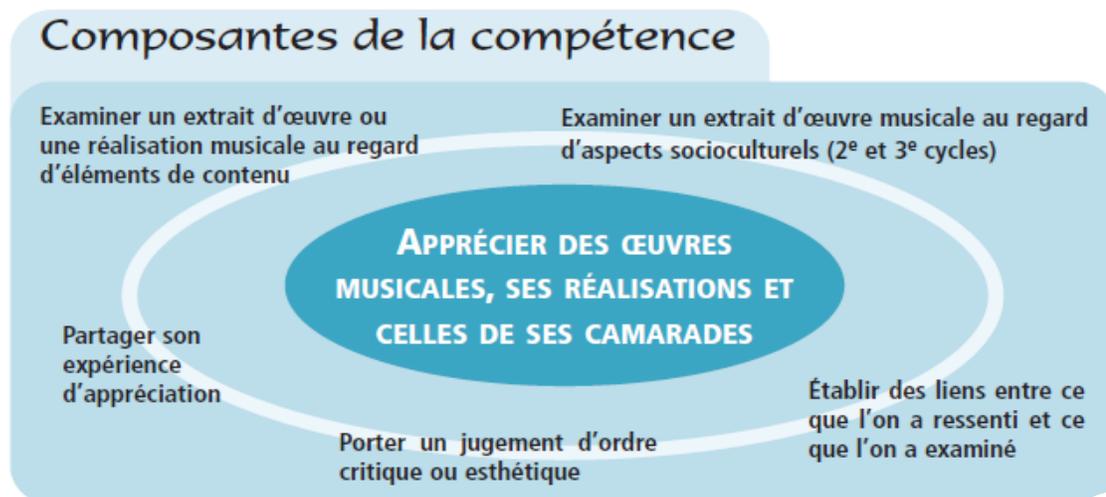
Composantes et savoir essentiels en lien avec la compétence 2 en musique au primaire
Interpréter des pièces musicales, Ministère de l'éducation (2006), p. 243



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les aspects affectifs, le langage musical, la représentation graphique, les moyens sonores, les techniques instrumentales et les structures.

Composantes et savoir essentiels en lien avec la compétence 3 en musique au primaire
Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades, Ministère de l'éducation (2006), p. 245



SAVOIRS ESSENTIELS

Les catégories de savoirs essentiels à considérer dans le développement de cette compétence sont : les aspects affectifs, le répertoire musical pour l'appréciation et le vocabulaire disciplinaire. Les autres catégories varient en fonction de la réalisation ou de l'œuvre appréciée.

Annexe 5- Tableaux-résumés des recherches empiriques retenues

Tableau résumé 1 : Clark, S. J. (2006). *The relationship between fine arts participation and the emotional intelligence of fifth-grade elementary students*. Brigham Young University.

Participants	Objectifs de recherche	Outils d'évaluation	Analyse	Résultats retenus
Les participants sont 506 élèves de 5 ^{ième} année provenant de 12 écoles pilotes du programme Art Work of Kids, ainsi que 3 écoles ne participant pas au programme.	Le principal but de cette recherche est de vérifier s'il existe un lien entre la participation au programme Art Work for Kids (AWFK) et l'intelligence émotionnelle d'élèves de 5 ^{ième} année du primaire. Un second objectif vise à comparer les effets de la participation à différents types d'arts (arts dramatiques, danse, musique et arts plastiques) sur le niveau d'intelligence émotionnelle des élèves du primaire.	Un test connu sous le nom de Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test- Youth Version (MSCEIT-YV) a été effectué pour évaluer l'intelligence émotionnelle. Un questionnaire a également été envoyé aux parents afin de savoir si les élèves participaient à des cours d'arts à l'extérieur de l'école.	Un test MANCOV A a été effectué afin de comparer les résultats entre les deux groupes.	Les élèves qui participent au programme AWFK ont obtenu des résultats significativement plus élevés au test d'intelligence émotionnelle que les élèves qui n'y participent pas, et ce sur 6 des 7 catégories du test. Les élèves participant soit à des cours de danse ou de musique obtiennent des scores significativement plus élevés au test d'intelligence émotionnelle par rapport aux élèves qui pratiquent d'autres formes d'arts.

Tableau résumé 2 : Adams, K. (2009). *The relationship between art education and student achievement in elementary schools*. Walden University, college of education.

Participants	Objectifs de recherche	Outils d'évaluation	Analyse	Résultats retenus
L'étude a été réalisée dans 91 écoles primaires auprès de 50 246 élèves de 5 ^{ème} année du primaire. Parmi ces écoles, 54 employaient un spécialiste des arts visuels et 37 n'en employaient pas.	L'étude vise à comparer les effets de l'art selon que l'enseignant est ou non spécialisé en arts sur la réussite académique plus particulièrement en lecture, mathématiques, anglais, sciences et sciences humaines (examens standards par matière).	Les chercheurs ont administré le test <i>Criterion-Referenced Competency Test (CRCT)</i> .	Analyse descriptive et analyses de régression.	« <i>Because the employment of a visual arts specialist did not significantly relate to scores, the null hypothesis cannot be rejected.</i> »(p.76-77) Cette phrase a été répétée pour les cinq hypothèses, soit pour le domaine de la lecture, de l'anglais, des mathématiques, des sciences humaines et des sciences. Il n'y a donc pas eu de résultats significatifs permettant d'affirmer ou d'infirmer les hypothèses. Selon les auteurs, le facteur socioéconomique était à ce point important qu'il a probablement masqué l'impact de la qualification des éducateurs en arts.

Tableau résumé 3 : Boone, R. T., & Cunningham, J. G. (1998). Children's decoding of emotion in expressive body movement: The development of crue attunement. *Developmental Psychology*, 34(5), 1007-1016.

Participants	Objectifs de recherche	Outils d'évaluation	Analyse	Résultats retenus
En tout, 103 participants ont été recrutés pour cette étude. Ils faisaient partie de 4 groupes d'âge différents : 4 ans, 5 ans, 8 ans et 17-18 ans.	Étudier le développement de l'habileté à comprendre et identifier les intentions émotionnelles dans des mouvements expressifs dansés.	Les participants devaient compléter une tâche en lien avec le contraste des émotions et une autre concernant l'intensité des émotions.	Les réponses observées ont été mises en relation selon les groupes d'âge auquel appartenaient les participants. Un test t ainsi qu'une analyse de variance ont été effectués.	L'âge à laquelle les enfants semblent vraiment pouvoir identifier les émotions liées aux mouvements expressifs dansés est de 8 ans. Avant cela, les enfants ne semblent pas pouvoir décoder totalement les émotions qui en découlent.

Tableau résumé 4 : Brown, E. D., Benedett, B., & Armistead, M. E. (2010). Arts enrichment and school readiness for children at risk. *25(1)*, 112-124.

Participants	Objectifs de recherche	Outils d'évaluation	Analyse	Résultats retenus
<p>Étude 1 : 194 enfants ainsi que les parents et leurs enseignants.</p> <p>Étude 2 : 165 enfants ainsi que leurs parents; 63 participants au programme Kaleidoscope et 102 inscrits à une autre école.</p>	<p>Cette étude comprend deux études: la première examine la réussite d'un programme d'arts enrichis qui dessert des élèves du préscolaire à faibles revenus et la seconde compare le développement du vocabulaire des élèves ayant participé au programme d'arts enrichis à celui d'élèves d'une école voisine.</p>	<p>Étude 1 : <i>Le Brigance Preschool Screen-2</i> a été utilisé pour mesurer la performance des enfants. Les enseignants avaient également à rapporter une tâche accomplie pour chaque élève deux fois dans l'année.</p> <p>Étude 2 : Des entrevues avec les parents ainsi que des tâches données à faire aux enfants ont permis de recueillir les informations de cette étude.</p>	<p>Étude 1 : Des analyses descriptives ont été réalisées ainsi qu'un test MANCOVA.</p> <p>Étude 2 : Des analyses descriptives ont été réalisées, tout comme un test ANCOVA.</p>	<p>Étude 1 : Les enfants ayant participé pendant 2 ans au programme ont semblé avoir davantage de <i>end-of-attendance achievement</i> que les élèves n'ayant participé qu'une année. De plus, l'apprentissage de toutes les classes d'arts tôt chez les élèves encourage les opportunités de pratiquer le langage, la culture littéraire, les mathématiques et les sciences.</p> <p>Étude 2 : Les élèves ayant participé au programme ont démontré une maîtrise de vocabulaire plus importante que leurs pairs d'une autre.</p>

Tableau résumé 5 : Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The journal of Educational Research*, 96(3).

Participants	Objectifs de recherche	Outils d'évaluation	Analyse	Résultats retenus
153 élèves de 3 ^{ième} année et 159 élèves de 4 ^{ième} année d'une école primaire	Évaluer les effets engendrés par des activités créatives d'art dramatique sur le développement du concept de soi, des comportements problématiques et des compétences sociales chez les enfants.	Les chercheurs ont utilisé le <i>Social Skills Rating System (SSRS)</i> pour évaluer les élèves.	Ils ont réalisé des analyses de covariance (ANCOVA) sur les mesures de post-test et de pré-test.	Les élèves semblent visiblement avoir apprécié ces activités, mais les effets des activités créatives d'art dramatique sur les élèves de ce groupe d'âge ne sont pas significatifs.

Tableau résumé 6 : Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. *Social Development, 15(3)*, 501-519.

Participants	Objectifs de recherche	Outils d'évaluation	Analyse	Résultats retenus
L'étude repose sur la participation de 40 enfants du préscolaire, âgés entre 3 ans et demi et 5 ans (21 faisant partie du groupe expérimental et 19 faisant partie du groupe contrôle). Les élèves du groupe expérimental ont reçu des cours de danse, tandis que les élèves du groupe contrôle se sont déplacés dans les mêmes locaux que les élèves du groupe expérimental, à l'exception que durant ces périodes, ils jouaient à divers jeux, comme les casse-tête et les blocs.	Vérifier les effets d'un programme de dance/mouvements créatifs d'une durée de huit semaines sur les compétences sociales d'enfants du préscolaire provenant d'un milieu défavorisé.	Les parents et les enseignants ont rempli un questionnaire avant ainsi qu'après le programme, le <i>Social Competence Behavior Evaluation: Preschool Edition (SCBE)</i> .	Les données ont été analysées selon un test d'analyse de variance (MANOVA).	Il n'y a pas eu de différences significatives entre les deux groupes en termes d'implications parentales, d'éducation, de l'âge, du nombre d'enfants à la maison et de la nationalité. Les enfants ayant participé au programme de danse ont fait des gains importants par rapport aux compétences sociales entre le premier et le dernier test, comparativement aux enfants d'y ayant pas participé. Selon les parents, ces gains seraient d'autant plus importants qu'ils semblaient avoir des compétences sociales plus basses que celles des élèves du groupe contrôle au tout début.

Tableau résumé 7 : Sullivan, P. A. (2003). *Effects of a theater arts process on selected attributes of middle school age psychosocial development and self-esteem*. Pepperdine University.

Participants	Objectifs de recherche	Outils d'évaluation	Analyse	Résultats retenus
L'étude a été réalisée auprès d'une classe d'élèves de 7 ^{ième} année provenant d'une école religieuse au sein de l'Archdiocèse de Los Angeles. Cette classe comptait 34 élèves (16 filles et 18 garçons).	Déterminer les effets d'une participation à une production de théâtre sur le développement psychosocial et l'estime de soi.	La recherche contient des mesures qualitatives et quantitatives. La méthode de sélection des données inclut des réflexions écrites d'élèves, des observations de comportements d'élèves et des interviews avec des groupes d'élèves. Les sujets ont également complété à deux reprises le <i>Coopersmith Self-Esteem Inventory</i> .	On a analysé les données qualitatives à partir d'observations et d'interviews tandis que les données quantitatives ont été mesurées à l'aide du <i>Coopersmith Self-Esteem Inventory</i> .	Les élèves ont démontré du travail d'équipe, de la coopération et de la confiance en soi en plus de percevoir une amélioration dans la lecture, l'expression orale, l'écoute et le vocabulaire. Le <i>Coopersmith Self-Esteem Inventory</i> n'a pas indiqué de résultats significatifs en lien avec le jeu théâtral et l'estime de soi des élèves. Les données révèlent que les étudiants ont perçu une amélioration dans leur lecture, leur écoute, leur parlé, leur écriture, leur vocabulaire et leur mémorisation.

Tableau résumé 8 : Szuberla, A. L. (2006). *Emotional Intelligence and School Success*. Walden University.

Participants	Objectifs de recherche	Outils d'évaluation	Analyse	Résultats retenus
<p>Élèves du primaire, ayant de 9 à 13 ans, et provenant d'Alaska central</p>	<p>Déterminer si une relation existe entre l'intelligence émotionnelle, la performance académique et le comportement à l'école.</p>	<p>Trois instruments de mesure ont été utilisés dans le cadre de cette étude : le <i>Mayer, Salovey Emotional Intelligence Test: Youth Version (MSCEIT:YV)</i>, le <i>2004 Terra Nova Achievement Test</i>, et le <i>Discipline Referrals (DRs)</i>.</p>	<p>Une analyse descriptive a été réalisée, suivie d'une analyse de régression sur chacune des variables de l'étude.</p>	<p>Il a été démontré qu'un bon niveau d'intelligence émotionnelle est lié à une performance positive à l'école et à des comportements adaptés. Toutefois, l'auteur rapporte que peut d'études se sont intéressées à ce sujet et qu'il serait pertinent d'en élaborer de nouvelles.</p>

Tableau résumé 9 : Ulutas, I., & Omeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35(10), 1365-1372.

Participants	Objectifs de recherche	Outils d'évaluation	Analyse	Résultats retenus
Un groupe de 120 élèves de 6 ans	Étudier les effets d'une éducation axée sur l'intelligence émotionnelle sur le développement de cette intelligence chez les enfants.	Trois instruments de mesure ont été utilisés : Le <i>Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children</i> , le <i>Sullivan Brief Empathy Scale for Children</i> et le <i>Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence for Children</i> .	Un test de covariance (ANCOVA) a été réalisé tout comme un test-t.	Un programme axé sur le développement de l'intelligence émotionnelle influence positivement le développement de ce type d'intelligence émotionnelle chez les enfants s'il est correctement administré. De plus, supporter le développement de cette intelligence contribue à ce que l'élève obtienne de bons résultats académiques et qu'il détienne un jour, en tant qu'adulte, un bon niveau d'intelligence émotionnelle.

Annexe 6- Tableaux-résumé des recensions d'écrits retenues

Tableau résumé 10: Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the Emotional Development of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84.

Sujets couverts	Principales conclusions
<ul style="list-style-type: none"> • Développement émotionnel des élèves du préscolaire • Rôle des éducateurs • Stratégies pour favoriser le développement émotionnel des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> • À 2 ans, si un enfant est émotionnellement <i>sécure</i> et a eu des expériences avec les émotions, il est capable d'interpréter les émotions de base des autres, de répondre aux émotions des autres et tend à vouloir diminuer l'inconfort vécu par d'autres. • À 3 ans, les enfants commencent à pouvoir alterner l'intensité des émotions ressenties et celles perçues. • Les éducateurs doivent réaliser l'importance que les enfants développent leurs compétences émotionnelles, car cela leur permettra d'acquérir les bases de bonnes compétences sociales. • Les enfants émotionnellement compétents sont perçus comme de bons partenaires de jeu par et sont grandement appréciés par leurs pairs.

Tableau résumé 11 : Downing, D. (2004). Saving a place for the arts? : A survey of the arts in primary schools in England.
Management in Education, 18(23), 23-27.

Sujets couverts	Principales conclusions
<ul style="list-style-type: none"> • La place des arts à l'école • La perception des enseignants du primaire face à l'utilité des arts 	<ul style="list-style-type: none"> • Selon l'opinion de nombreux enseignants d'écoles primaires, l'auteur énonce que ces derniers trouvent très important d'accorder du temps aux arts à l'école primaire. • Par contre, il faudrait accorder davantage de support aux arts, autant en ce qui a trait aux ressources financières qu'humaines. • Les arts permettraient aux élèves de se développer davantage au sein des matières de base. • Il est très important que l'enseignant d'arts soit spécialiste.

Tableau résumé 12 : Fowler, C. (1996). Strong arts, strong schools: The promising potential and shortsighted disregard of the arts in American schooling.

Sujets couverts	Principales conclusions
<ul style="list-style-type: none"> • L'importance des arts dans le curriculum scolaire • Les arts et l'engagement scolaire • Les arts et l'humanité 	<ul style="list-style-type: none"> • Les arts sont un pilier dans l'éducation; ils soutiennent bien l'apprentissage de l'ensemble des matières scolaires. • Les arts se prêtent à l'apprentissage de multiples domaines, car ils sont polyvalents. • Pour apprendre à être un bon citoyen, les arts sont très utiles, car elles permettent de s'humaniser en tenant compte de ce qu'il y a autour de soi. • Les arts sont un pont vers la culture et relient les êtres humains. • En invitant les élèves à explorer l'émotionnel, l'intuitif et l'irrationnel, les arts permettent à ces derniers de se développer pleinement.

Tableau résumé 13 : Hartley, D. (2004). Management, Leadership and the Emotional Order of the School. *Journal of Education Policy*, 19(5), 583-594.

Sujets couverts	Principales conclusions
<ul style="list-style-type: none"> • Les émotions dans l'éducation • Intelligence émotionnelle et monde du travail 	<ul style="list-style-type: none"> • La conception moderne d'un bon employé réside dans la combinaison de l'intelligence cognitive et de l'intelligence émotionnelle. • Avant, dans le monde du travail, les émotions étaient liées au capital financier; désormais, elles sont liées au leadership. • Dans l'éducation, la place accordée aux émotions permet de former de meilleurs leaders.

Tableau résumé 14 : Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.

Sujets couverts	Principales conclusions
<ul style="list-style-type: none"> • L'intelligence émotionnelle et l'éducation • Critique de l'intelligence émotionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Détenir une bonne intelligence émotionnelle engendrait une augmentation de la réussite scolaire, permettrait aux élèves d'être mieux dans leur peau, de réduire les chances de développer une maladie mentale, d'abuser de substances ou de tomber dans la délinquance. • Il faut se méfier de certaines perceptions du concept de l'intelligence émotionnelle; certaines sont trop hâtives et ne permettent pas la généralisation. • -Plusieurs problématiques liées au concept de l'IE résident dans sa méthodologie. • Le milieu de l'éducation se résout souvent à opter pour une solution simple alors que le problème est complexe : voilà en pourquoi le concept de l'intelligence émotionnelle est parfois utilisé à toutes les sauces.

Tableau résumé 15 : Obiakor, F. E. (2001). Developing Emotional Intelligence in Learners with Behavioral Problems: Refocusing Special Education. *Behavioral Disorders*, 26(4), 321-331.

Sujets couverts	Principales conclusions
<ul style="list-style-type: none"> • Intelligence émotionnelle et comportements problématiques • Rôle des éducateurs et le développement de l'intelligence émotionnelle • Bénéfices liés à l'IE 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves qui démontrent des problèmes de comportement à l'école ont une intelligence émotionnelle moins développée que leurs pairs qui éprouvent moins de problèmes. • Apprendre à développer leur intelligence émotionnelle engendrait de nombreux bénéfices chez les élèves qui ont des problèmes de comportements, comme de réduire les chances de délinquance, d'abus de substances ou de graves problèmes de frustration. • Les éducateurs jouent un rôle clé dans le développement de l'IE des élèves ayant des problèmes de comportement : ils peuvent les aider à réduire leur stress et les aider à mieux se comprendre soi-même et décoder comment se sentent les autres.

Tableau résumé 16 : Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.

Sujets couverts	Principales conclusions
<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement de l'intelligence émotionnelle • Programme de développement de l'IE • Critique des programmes de développement de l'IE 	<ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs programmes visant le développement de l'IE ont été mis sur pieds depuis les années 1990. • Les programmes d'intervention ne sont souvent pas structurés pour développer l'intelligence émotionnelle; il s'agit de modifications apportées à d'autres programmes (ex : estime de soi ou socialisation) • Plusieurs lacunes sont apportées à ces programmes, principalement de l'ordre de la méthodologie.

Annexe 7- Formulaire de consentement des parents

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARENT

- Titre de la recherche :** L'influence de l'apprentissage des arts sur le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire.
- Chercheure :** Émilie Lauzon La Rue, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Directrice de recherche :** Nadia Desbiens, professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectif de la recherche

Ce projet de recherche cherche à déterminer si l'apprentissage des arts influence le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire. En comparant une école à volet artistique à une école à cheminement régulier, le but de l'étude est de déterminer si la présence des cours d'arts influence le développement de l'intelligence émotionnelle des enfants.

2. Participation à la recherche

Voici en quoi consiste votre participation à la recherche :

- Remplir le formulaire de consentement et le remettre à votre enfant dans l'enveloppe prévue à cet effet.
- Remplir le *questionnaire aux parents* qui vous sera acheminé deux fois dans l'année scolaire (octobre et avril). Veuillez compter environ 20 minutes pour y répondre.
- Autoriser votre enfant de remplir, en classe, le *questionnaire à l'élève* qui lui sera distribué deux fois dans l'année scolaire (octobre et avril)

3. Confidentialité

Les renseignements que vous aurez soumis vont demeurer confidentiels. Tous les participants de cette recherche se verront attribuer un numéro que seule l'étudiante chercheuse sera en mesure d'identifier. Aussi, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Sachez également que les renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet de recherche. Seules les données qui ne permettent pas de vous identifier seront conservées après cette date.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances en lien avec l'enseignement des arts au primaire et son lien avec le développement de l'intelligence émotionnelle des enfants. Il vous sera également possible d'apprendre à mieux connaître votre enfant, plus particulièrement ses habiletés sociales et intrapersonnelles.

Retenez qu'aucun inconvénient n'est lié ou non à la participation à ce projet de recherche.

5. Droit de retrait

Votre participation ainsi que celle de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes libres de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer du projet de recherche, vous pourrez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué à la toute fin de ce formulaire. Si vous vous retirez du projet de recherche, les renseignements qui auront été recueillis seront détruits.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne vous sera versée pour votre participation à ce projet de recherche.

7. Diffusion des résultats

Un rapport sera transmis aux enseignants décrivant les conclusions générales de cette recherche au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations précédentes, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation ainsi qu'à celle mon enfant à la recherche et comprendre le but, les avantages et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens à participer à cette recherche et à ce que mon enfant y participe également. Je sais que nous pouvons nous retirer en tout temps sans préjudice et simplement sur avis verbal.

<i>Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations</i>	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

| Signature : _____ Date : _____

| Nom du parent : _____ Prénom du parent: _____

| Nom de l'enfant : _____ Prénom de l'enfant : _____

Je déclare avoir expliqué le but, les avantages et les inconvénients liés à cette étude et avoir répondu au meilleur de mes connaissances aux questions posées.

| Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

| Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à ce projet de recherche ou pour vous retirer de ce dernier, vous pouvez communiquer avec Émilie Lauzon La Rue, chercheuse.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (L'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Annexe 8- Formulaire de consentement des enseignants

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANT

- Titre de la recherche :** L'influence de l'apprentissage des arts sur le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire.
- Chercheure :** Émilie Lauzon La Rue, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Directrice de recherche :** Nadia Desbiens, professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectif de la recherche

Ce projet de recherche cherche à déterminer si l'apprentissage des arts influence le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire. En comparant une école à volet artistique à une école à cheminement régulier, le but de l'étude est de déterminer si la présence des cours d'arts influence le développement de l'intelligence émotionnelle des enfants.

2. Participation à la recherche

Voici en quoi consiste votre participation à la recherche :

- Remplir le formulaire de consentement et le remettre à la chercheuse.
- Récupérer le formulaire de consentement que les parents de vos élèves auront rempli et le remettre à la chercheuse.
- Remplir le *questionnaire aux enseignants* qui vous sera acheminé deux fois dans l'année scolaire (octobre et avril). Veuillez compter environ 20 minutes pour y répondre.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous aurez soumis vont demeurer confidentiels. Tous les participants de cette recherche se verront attribuer un numéro que seule l'étudiante chercheuse sera en mesure d'identifier. Aussi, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Sachez également que les renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet de recherche. Seules les données qui ne permettent pas de vous identifier seront conservées après cette date.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances en lien avec l'enseignement des arts au primaire et son lien avec le développement de l'intelligence émotionnelle des enfants. Il vous sera également possible d'apprendre à mieux connaître votre enfant, plus particulièrement ses habiletés sociales et intrapersonnelles.

Retenez qu'aucun inconvénient n'est lié ou non à la participation à ce projet de recherche.

5. Droit de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer du projet de recherche, vous pourrez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué à la toute fin de ce formulaire. Si vous vous retirez du projet de recherche, les renseignements qui auront été recueillis seront détruits.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne vous sera versée pour votre participation à ce projet de recherche.

7. Diffusion des résultats

Un rapport sera transmis aux enseignants décrivant les conclusions générales de cette recherche au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations précédentes, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, les avantages et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens à participer à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et simplement sur avis verbal.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

<i>Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations</i>	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Je déclare avoir expliqué le but, les avantages et les inconvénients liés à cette étude et avoir répondu au meilleur de mes connaissances aux questions posées.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à ce projet de recherche ou pour vous retirer de ce dernier, vous pouvez communiquer avec Émilie Lauzon La Rue, chercheuse.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (L'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Annexe 9- Questionnaire des élèves

La façon dont je me sens



Sur les pages suivantes, tu trouveras **30** petites phrases. Chaque phrase est un énoncé à propos de ce que tu peux ressentir ou penser de tes sentiments. Indique pour chaque phrase si la phrase est **vraie**, **parfois vraie** ou **pas vraie** pour toi. Choisis la réponse qui te correspond le mieux. Tu ne peux cocher qu'**une seule réponse**.

Si tu trouves que c'est difficile, choisis la réponse qui te correspond la plupart du temps. Différents enfants ont différents sentiments et idées à propos de leurs sentiments. Donc, il n'y a ni de bonne, ni de mauvaise réponse parce que c'est juste à propos de ce que **toi** tu penses.

Par exemple, la phrase :

« Quand je me sens contrarié(e), j'essaie d'oublier ça »

Si cet énoncé est vrai pour toi, alors mets une croix dans la case « vrai »

Pas vrai **Parfois vrai** **Vrai**

		X
--	--	----------

Si cet énoncé est parfois vrai pour toi, alors mets une croix dans la case « parfois vrai »

Pas vrai **Parfois vrai** **Vrai**

	X	
--	----------	--

Si cet énoncé n'est pas vrai pour toi, alors mets une croix dans la case « pas vrai »

Pas vrai **Parfois vrai** **Vrai**

X		
----------	--	--

	Pas vrai	Parfois vrai	Vrai
1. Je suis souvent confus(e) ou perplexe à propos de ce que je ressens.			
2. Je trouve ça difficile d'expliquer à un(e) ami(e) comment je me sens.			
3. Les autres personnes n'ont pas besoin de savoir comment je me sens.			
4. Quand j'ai peur ou que je suis nerveux(se), je ressens quelque chose dans mon ventre.			
5. C'est important de savoir comment mes amis se sentent.			
6. Quand je suis fâché(e) ou contrarié(e), j'essaie de comprendre pourquoi.			
7. C'est difficile de savoir si je me sens triste, fâché(e) ou autre chose .			
8. Je trouve ça dur de parler à quelqu'un de comment je me sens.			
9. Quand je suis contrarié(e) à propos de quelque chose, je le garde souvent pour moi.			
10. Quand je me sens contrarié(e), je peux aussi le ressentir dans mon corps.			
11. Je ne veux pas savoir comment mes amis se sentent.			
12. Mes sentiments m'aident à comprendre ce qu'il s'est passé.			

	Pas vrai	Parfois vrai	Vrai
13. Je ne sais jamais exactement quelle sorte de sentiment j'ai.			
14. Je peux facilement expliquer à un ami comment je me sens à l'intérieur de moi.			
15. Quand je suis fâché(e) ou contrarié(e), j'essaie de le cacher.			
16. Je ne ressens rien dans mon corps quand j'ai peur ou que je suis nerveux(se).			
17. Si un(e) ami(e) est contrarié(e), j'essaie de comprendre pourquoi.			
18. Quand j'ai un problème, ça m'aide quand je sais ce que je ressens à propos de celui-ci.			
19. Quand je suis contrarié(e), je ne sais pas si je suis triste, si j'ai peur ou si je suis fâché(e).			
20. Quand je suis contrarié(e), j'essaie de ne pas le montrer.			
21. Mon corps se sent différent quand je suis contrarié(e) à propos de quelque chose.			
22. Je ne m'inquiète pas de comment mes amis se sentent à l'intérieur d'eux-mêmes.			
23. C'est important de comprendre comment je me sens.			

	Pas vrai	Parfois vrai	Vrai
24. Parfois, je me sens contrarié(e) et je ne sais pas pourquoi.			
25. Quand je me sens mal, ce n'est l'affaire de personne d'autre que moi.			
26. Quand je suis triste, mon corps se sent faible.			
27. Je sais habituellement comment mes ami(e)s se sentent.			
28. Je veux toujours savoir pourquoi je me sens mal à propos de quelque chose.			
29. Je ne sais pas souvent pourquoi je suis fâché(e).			
30. Je ne sais pas quand quelque chose me contrariera ou pas.			

Vérifie bien que tu as mis une croix à chaque phrase. Merci !

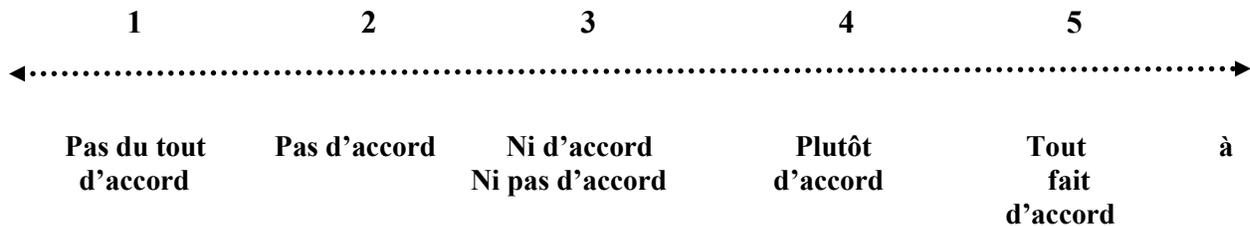
Annexe 10- Questionnaire des parents

Nom de l'enfant : _____

Questionnaire sur le développement de l'intelligence émotionnelle de votre enfant

Cher(s) parent(s),

Ce présent questionnaire comporte 75 énoncés concernant votre enfant et y répondre devrait vous prendre environ 20 minutes. Selon votre propre conception, veuillez indiquer votre accord en lien avec chaque énoncé en suivant l'échelle suivante :



Gardez en tête que l'objectif de ce questionnaire est d'obtenir la mesure la plus près possible de la réalité de votre enfant. Il n'y a donc ni bonnes, ni de mauvaises réponses.

Aussi, merci de bien vouloir répondre à **la question suivante** concernant les activités artistiques de votre enfant. Veuillez encercler la réponse qui convient.

- **Est-ce que votre enfant suit ou a déjà suivi des cours d'arts à l'extérieur du cadre scolaire?**

OUI Si oui, de quelle forme d'arts s'agit-il?

Danse

Arts plastiques

Musique

Art dramatique

Autre (indiquez svp) _____

NON

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1. Quand mon enfant est triste, il essaie de s'occuper.	1	2	3	4	5
2. C'est facile pour mon enfant de montrer comment il se sent.	1	2	3	4	5
3. Mon enfant se fâche et ne sait pas pourquoi il est fâché.	1	2	3	4	5
4. Si quelqu'un énerve mon enfant, il lui dit.	1	2	3	4	5
5. Quand il est énervé par quelqu'un, mon enfant essaie de ne pas y penser.	1	2	3	4	5
6. Mon enfant n'aime pas faire trop d'efforts pour étudier.	1	2	3	4	5
7. Mon enfant essaie toujours de devenir meilleur(e) à l'école.	1	2	3	4	5
8. Si mon enfant doit faire quelque chose, il sait qu'il peut le faire très bien.	1	2	3	4	5
9. Si mon enfant ne fait pas bien quelque chose, il n'aime pas réessayer.	1	2	3	4	5
10. Mon enfant se sent vraiment bien dans sa peau.	1	2	3	4	5
11. Mon enfant réfléchit très attentivement avant de faire quelque chose.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
12. Quand mon enfant veut quelque chose, il le veut tout de suite.	1	2	3	4	5
13. Si mon enfant doit dormir une nuit ailleurs que chez nous, ça ne le dérange pas.	1	2	3	4	5
14. Mon enfant se fait très facilement de nouveaux amis.	1	2	3	4	5
15. Mon enfant n'aime pas parler aux enfants qu'il ne connaît pas.	1	2	3	4	5
16. Mon enfant peut facilement s'habituer à de nouvelles choses, à de nouvelles situations.	1	2	3	4	5
17. Mon enfant aime rencontrer de nouvelles personnes.	1	2	3	4	5
18. Mon enfant trouve que c'est difficile de s'habituer à une nouvelle année scolaire.	1	2	3	4	5
19. Mon enfant est un enfant très heureux.	1	2	3	4	5
20. Mon enfant s'intéresse aux problèmes de ses amis.	1	2	3	4	5
21. Mon enfant est souvent contrarié.	1	2	3	4	5
22. Souvent, mon enfant pense à des choses désagréables à propos de l'avenir.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
23. Mon enfant de nombreux amis.	1	2	3	4	5
24. Mon enfant n'aime pas aider les autres.	1	2	3	4	5
25. Mon enfant essaie de faire de son mieux aux examens à l'école.	1	2	3	4	5
26. Mon enfant n'aime pas se donner du mal pour quelque chose.	1	2	3	4	5
27. Mon enfant essaie toujours d'être de bonne humeur.	1	2	3	4	5
28. Mon enfant peut facilement montrer ses sentiments aux autres.	1	2	3	4	5
29. Mon enfant ne sait pas contrôler sa colère.	1	2	3	4	5
30. Mon enfant arrive à dire quand un ami est triste.	1	2	3	4	5
31. Mon enfant est souvent embrouillé à propos de la façon dont il se sent.	1	2	3	4	5
32. La plupart des gens apprécient mon enfant.	1	2	3	4	5
33. Mon enfant essaie de faire ses devoirs du mieux qu'il le peut.	1	2	3	4	5
34. Mon enfant n'aime pas attendre pour obtenir ce qu'il veut.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
35. Mon enfant est habituellement heureux.	1	2	3	4	5
36. Mon enfant aime être avec d'autres personnes.	1	2	3	4	5
37. Mon enfant se sent souvent triste.	1	2	3	4	5
38. D'habitude, mon enfant sait exactement ce qu'il ressent.	1	2	3	4	5
39. Mon enfant veut tout bien faire.	1	2	3	4	5
40. Mon enfant s'aime beaucoup.	1	2	3	4	5
41. Mon enfant fait ce qu'il aime sans trop réfléchir.	1	2	3	4	5
42. Mon enfant évite les activités et les jeux dangereux.	1	2	3	4	5
43. Mon enfant est vraiment bon dans la plupart des choses qu'il fait.	1	2	3	4	5
44. Mon enfant dit habituellement des choses qu'il ne pense pas.	1	2	3	4	5
45. Quand mon enfant est dans un nouvel endroit, il s'y habitue vite.	1	2	3	4	5
46. Mon enfant s'entend avec tout le monde.	1	2	3	4	5
47. Mon enfant rentre souvent dans des bagarres.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
48. Mon enfant sait comment montrer aux autres à quel point il tient à eux.	1	2	3	4	5
49. Mon enfant est très doué pour comprendre comment les autres personnes se sentent.	1	2	3	4	5
50. Si mon enfant est triste, il essaie de montrer un visage heureux.	1	2	3	4	5
51. Souvent mon enfant n'est pas satisfait(e) de lui-même.	1	2	3	4	5
52. Si mon enfant ne réussit pas bien un examen, il fera plus d'efforts la prochaine fois.	1	2	3	4	5
53. Mon enfant trouve que c'est difficile de comprendre ce que les autres ressentent.	1	2	3	4	5
54. Quand mon enfant se sent triste, il essaie de faire quelque chose pour changer son humeur.	1	2	3	4	5
55. Si mon enfant est heureux avec quelqu'un, il lui dira.	1	2	3	4	5
56. Mon enfant n'aime pas essayer de nouvelles choses.	1	2	3	4	5
57. Les enfants à l'école aiment jouer avec mon enfant.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
58. Mon enfant aime son apparence.	1	2	3	4	5
59. Mon enfant se fâche très facilement.	1	2	3	4	5
60. Mon enfant s'habitue très vite à de nouvelles personnes.	1	2	3	4	5
61. Mon enfant n'est pas doué pour contrôler la façon dont il se sent.	1	2	3	4	5
62. Mon enfant peut dire quand quelqu'un est fâché.	1	2	3	4	5
63. D'habitude, mon enfant est de mauvaise humeur.	1	2	3	4	5
64. C'est facile pour mon enfant de comprendre comment il se sent.	1	2	3	4	5
65. Mon enfant ne sait pas comment parler de ses sentiments.	1	2	3	4	5
66. D'habitude, mon enfant ne se dispute pas avec d'autres enfants.	1	2	3	4	5
67. Mon enfant n'aime pas aller dans des endroits où il n'est encore jamais aller.	1	2	3	4	5
68. Mon enfant se sent souvent fâché.	1	2	3	4	5
69. Habituellement, mon enfant réfléchit très attentivement avant de parler.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
70. Mon enfant aime travailler avec d'autres enfants.	1	2	3	4	5
71. Mon enfant pense qu'il pourrait être triste quand il sera grand.	1	2	3	4	5
72. Souvent, mon enfant ne réfléchit pas avant de faire quelque chose.	1	2	3	4	5
73. C'est facile pour mon enfant de parler de ses sentiments.	1	2	3	4	5
74. Mon enfant n'arrive pas à trouver les bons mots pour dire aux autres comment il se sent.	1	2	3	4	5
75. Mon enfant n'aime pas quand il est loin de chez nous.	1	2	3	4	5

Merci pour votre participation!

Annexe 11- Questionnaire des enseignants

	Noms des élèves											
1. L'élève n'aime pas essayer de nouvelles choses.												
2. L'élève est souvent contrarié.												
3. L'élève peut facilement montrer ses sentiments aux autres.												
4. L'élève est très doué pour comprendre comment les autres personnes se sentent.												
5. L'élève n'est pas doué pour contrôler la façon dont il se sent												
6. L'élève évite les activités et les jeux dangereux.												
7. Les enfants à l'école aiment jouer avec cet élève.												
8. Souvent, l'élève n'est pas satisfait(e) de lui-même.												
9. L'élève n'aime pas se donner du mal pour quelque chose.												

** Ce test est imprimé sur des feuilles de format 8 ½ par 14.*