

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA CONTRIBUTION DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EFFICACES ET
VARIÉES DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE
INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES AU PREMIER CYCLE DU
SECONDAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN THÉÂTRE

PAR
GENEVIÈVE LANOUE

AVRIL 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce mémoire représente l'aboutissement d'une longue odyssee et comme toute aventure, celle de la maîtrise a été parsemée d'espoir, d'obstacles, d'entrain, d'illumination, de remises en question, de regains de confiance et de plusieurs nouveaux élans.

Aujourd'hui, j'arrive à destination chargée d'émotions. Si je m'y suis rendue, c'est en grande partie grâce à ma directrice de recherche, Chantale Lepage. Je ne saurais jamais assez te remercier. Ta générosité et ta rigueur intellectuelle ont permis de persévérer, de me dépasser et d'enrichir mes réflexions. Aux bons moments, tu as su trouver les bons mots pour que je maintienne le cap. Merci Chantale!

Merci à mon amoureux, François, pour ta patience, ton écoute pendant ce périple. Ton calme m'apaise et tu m'aides quotidiennement à maintenir un équilibre harmonieux dans les différentes sphères de ma vie.

Je tiens à remercier également le directeur de la polyvalente où j'enseigne, Louis-Philippe Dubois. Merci, de me donner régulièrement le feu vert pour que je puisse réaliser les projets qui m'animent. Merci de m'avoir dit une fois de plus : « Go! » afin que je puisse effectuer cette recherche. Merci spécialement à ceux et celles qui ont embarqué avec moi dans cette expédition. Merci chers élèves pour votre participation enthousiaste à l'expérimentation et aux entrevues. Votre énergie et votre créativité m'inspirent et me rappellent tous les jours les raisons pour lesquelles j'aime profondément ma profession.

Merci à tous ceux et celles qui ont lu mon travail. À Isabelle Mégard-Navarro, pour ton regard minutieux et ton perfectionnisme. Tes corrections et tes recommandations viennent bonifier ce mémoire. Merci à Joanne et Patrick qui ont accepté de lire ce rapport de recherche. Vous avez posé dessus un regard neuf et vos commentaires ont permis de préciser et de rendre plus clairs certains passages. Merci aussi à tous ceux et toutes celles qui m'ont écoutée parler avec passion de mon sujet. Votre écoute m'a aidée à préciser ma pensée.

Enfin, merci à vous qui prenez le temps de parcourir ce mémoire. Vous participez à garder vivant ce projet qui m'a habitée et m'habitera encore longtemps.

DÉDICACES

À ma mère qui, de son nuage, sourit à me voir
réaliser cet accomplissement.

À mon père avec qui je ne me lasserai jamais
de discuter de pédagogie.

AVANT-PROPOS

Après plusieurs années à enseigner l'art dramatique au secondaire, un retour forcé à l'enseignement du français m'a obligée à suivre une formation sur les stratégies d'apprentissage de la lecture. Ce fut pour moi une véritable révélation. Constatant le potentiel de ces stratégies dans ma pratique, j'ai commencé à me demander s'il était possible de transférer et d'adapter ce matériel didactique à mes classes d'art dramatique.

Cette interrogation est devenue pour moi le prologue d'une enrichissante, houleuse et gratifiante aventure.

Mon amour du théâtre m'a convaincue de partager cet art en l'enseignant. Les années ont transformé ma passion. Toujours dans l'esprit de partager les bienfaits de l'art dramatique, je me suis engagée au fil des années à enrichir ma pratique. Ce mémoire vient concrétiser cet engagement et lui donner un nouveau souffle. J'espère humblement qu'il en motivera d'autres qui, comme moi, souhaitent réfléchir et agir pour mieux transmettre.

TABLES DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	v
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xii
RÉSUMÉ	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Littératie et milieu scolaire québécois.....	7
1.2 Art dramatique et développement de la littératie	7
1.3 Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).....	9
1.4 Question et objectifs de la recherche	13
1.5 Pertinence de la recherche.....	15
1.6 Conclusion	16
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	17
2.1 Programme d'art dramatique au secondaire : compétences et composantes.	17
2.2 Interprétation	20
2.2.1 Interprétation en herméneutique.	20
2.2.2 Interprétation au théâtre.	21
2.2.3 Interprétation en didactique de la lecture.	24

2.2.4	Interprétation en didactique de l'art dramatique.....	25
2.3	Stratégies d'apprentissage.....	29
2.3.1	Définitions et catégories.....	29
2.4	Conclusion	33
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		35
3.1	Recherche en éducation, un bref historique	36
3.2	La Recherche-action.....	38
3.2.1	Historique de la recherche-action.....	38
3.2.2	Définition de la recherche-action	39
3.2.3	Étapes de la recherche-action.....	41
3.3	Dispositif de la recherche.....	44
3.3.1	Posture de la praticienne-chercheuse	44
3.3.2	Étapes de la recherche.....	46
3.3.3	Instruments de collecte.....	49
3.4	Sélection des candidats.	53
3.5	Considérations éthiques	54
3.6	Forces et les limites de la recherche.....	56
3.7	Biais anticipés	58
3.8	Méthode d'analyse des données.....	60
3.9	Critères de scientificité.....	63
3.10	Conclusion	65
CHAPITRE IV LA PRÉEXPÉRIMENTATION et L'EXPÉRIMENTATION		66
4.1	Contexte de la recherche-action	66
4.2	Choix et description des stratégies.....	68
4.2.1	Stratégies d'apprentissage enseignées à la première leçon	72
4.2.2	Stratégies d'apprentissage enseignées à la deuxième leçon.....	77
4.2.3	Stratégies d'apprentissage enseignées à la troisième leçon	79
4.2.3	Stratégies d'apprentissage enseignées à la quatrième leçon	84
4.3	Élaboration d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE).....	87
4.4	Description de la préexpérimentation	89

4.5 Description de l'expérimentation.....	90
4.6 Conclusion	94
CHAPITRE V ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET RÉSULTATS DE RECHERCHE.....	96
5.1 Présentation des données de la préexpérimentation.....	96
5.1.1 Se préparer à l'interprétation.....	97
5.1.2 Activer son interprétation dans l'aire de jeu	97
5.1.3 Stratégies mobilisées lors de la préexpérimentation	98
5.2 Présentation, analyse et interprétation des données de l'expérimentation.....	100
5.2.1 Préparer son interprétation	101
5.2.2 S'imprégner du texte	109
5.2.3 Mémoriser le texte.....	116
5.2.4 Construire un personnage.....	129
5.2.5 Mettre en espace.....	140
5.2.6 Enraciner et enrichir son interprétation.....	149
5.2.7 Stratégies dans leur ensemble	159
5.3 Résultats de la recherche.....	160
5.3.1 Ensemble des résultats	161
5.3.2 Répercussions de l'enseignement de l'ensemble des stratégies sur l'apprentissage des élèves	165
5.3.3 Perspectives et recommandations	170
5.3.4 Conclusion	171
CONCLUSION.....	173
ANNEXE A GRILLE D'OBSERVATION PRÉEXPÉRIMENTATION.....	180
ANNEXE B GRILLE D'OBSERVATION EXPÉRIMENTATION	182
ANNEXE C QUESTIONNAIRE PRÉEXPÉRIMENTATION	183
ANNEXE D CAHIER DE STRATÉGIES	184
ANNEXE F DEMANDE À LA DIRECTION	208

ANNEXE G FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	211
ANNEXE H GRILLE D'OBSERVATION D'UNE AUTRE ÉQUIPE.....	214
ANNEXE I SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION	217
ANNEXE J CAHIER DE MISE EN SCÈNE.....	219
BIBLIOGRAPHIE	225

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Programme de formation de l'école québécoise	10
1.2 Stratégies d'apprentissage pour la compétence Lire et apprécier des textes variés	12
1.3 Stratégies d'apprentissage listées dans le programme d'art dramatique au premier cycle du secondaire	13
2.1 Compétence interpréter des œuvres dramatiques et ses composantes	19
3.1 Triple finalité de la recherche-action	41
3.2 Démarche de recherche-action.....	43
3.3 Cycles de notre expérimentation séparés en leçons	49
5.1 Dynamique des stratégies liées à construire un personnage	140
5.2 Étapes de l'interprétation, stratégies d'apprentissage et répercussions	167

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Définitions comparées du terme interprétation	27-28
3.1 Étapes de la recherche-action	42
4.1 Stratégies enseignées pour chacune des composantes de la compétence Interpréter des œuvres dramatiques	72
5.1 Préparer son interprétation	105
5.2 S'imprégner du texte	113
5.3 Mémoriser le texte	124
5.4 Construire un personnage	130
5.5 Interpréter une œuvre dramatique	162

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AD :	Art dramatique
ATA :	Analyse par théorisation ancrée
CERPE :	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant les êtres humains
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
PEICA :	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
PFEQ :	Programme de formation de l'école québécoise
PEI :	Programme d'éducation intermédiaire
RA :	Recherche-action
SAE :	Situation d'apprentissage et d'évaluation

RÉSUMÉ

Dans la classe d'art dramatique, l'élève est appelé à interpréter des textes de théâtre. Pour y arriver, il doit d'abord les comprendre. En prenant en considération cette affirmation, il est cohérent de croire que les situations d'apprentissage où il doit interpréter un texte peuvent l'amener à améliorer ses compétences en littératie. Ce présupposé a guidé notre réflexion. Sachant que quelques études ont démontré que l'enseignement du théâtre est effectivement bénéfique dans le développement de la compréhension en lecture, mais qu'il le serait davantage si les enseignants montraient aux élèves comment faire des transferts d'apprentissage, nous nous sommes intéressées à la manière de le faire dans la classe d'art dramatique. Cette recherche-action contribue à l'enrichissement du matériel didactique en art dramatique. À partir des stratégies d'apprentissage existantes en didactique de la lecture, ailleurs en pédagogie et inspirées de certains écrits sur des pratiques théâtrales, nous en avons élaboré et expérimenté plusieurs spécifiques au développement de la compétence « interpréter des œuvres dramatiques ». Dans le cadre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation, nous nous sommes demandé comment des élèves de deuxième secondaire en art dramatique pouvaient acquérir des connaissances après avoir mobilisé des stratégies variées et nous avons voulu voir en quoi elles étaient utiles dans le développement de leur compétence « interpréter des œuvres dramatiques ». À la suite d'une expérimentation, de l'analyse et de l'interprétation des données issues d'observations, de questionnaires et d'entretiens que nous avons réalisés auprès d'élèves de trois de nos classes, nous avons constaté que les stratégies d'apprentissage enseignées ont servi à préparer l'interprétation, à s'imprégner du texte et à le mémoriser. Elles ont aussi favorisé la construction d'un personnage, la mise en espace du texte et l'enracinement et l'enrichissement de l'interprétation des élèves. Nous avons également observé que la mobilisation des stratégies entraînait des répercussions positives et plus générales sur l'apprentissage, soit le développement d'une autonomie de travail et l'amélioration de leurs compétences en littératie.

Mots clés : Adolescents, art dramatique, interprétation, littératie, recherche-action, situation d'apprentissage, stratégies d'apprentissage.

ABSTRACT

In the drama class, students are called upon to interpret theatre texts. To achieve this, they must first understand them. Taking this consideration, it appears to be consistent to believe that learning situations (in which one must interpret a text) can lead students to improve their literacy skills. Some studies have shown that theatre teaching is indeed beneficial for the development of reading comprehension, but that it would be more beneficial if teachers would teach students how to make transfers. Therefore, we were interested in learning how to do this in a drama class. This research-action contributes to the enrichment of educational material in dramatic art. Based on existing learning strategies in reading didactics, elsewhere in pedagogy and inspired by some writings on theatrical practices, we have developed and experimented many of those strategies to acquire the ability to perform dramatic works. In the context of a learning and evaluation situation, we wondered how eight graders could build knowledge after mobilizing various strategies and how they were useful in developing their skills to interpret dramatic works. Furthermore, experimentation, analysis and interpretation of data from observations, questionnaires and interviews were conducted in three of our drama classes. We found out that the taught learning strategies were useful to prepare the interpretation, to appropriate the text and memorize it. They also encouraged the construction of a character, the space placing of the text, and the rooting and enrichment of the students' interpretation. We also observed that engaging strategies had broader implications for students' learning, such as developing work autonomy and improving literacy skills.

Keywords: Action research, drama, interpretation, learning situations, learning strategies, literacy, teenagers

INTRODUCTION

Devenons-nous de meilleurs lecteurs en interprétant des textes de théâtre? Devenons-nous de meilleurs interprètes de théâtre si nous sommes d'excellents lecteurs? Nos nombreuses années d'enseignement en art dramatique (AD) ne nous ont pas encore permis de répondre concrètement à ce questionnement. Nous savons toutefois que lorsque l'élève est placé dans une situation d'apprentissage où il est appelé à interpréter un texte de théâtre, il fait avant toute chose des lectures au cours desquelles il essaie de comprendre ce qu'il aura à dire pour ensuite l'apprendre en vue de le représenter devant un public. L'interprétation qu'il fait d'un texte dramatique devient une expérience significative pouvant le mener à développer des habiletés en lecture.

Des journalistes rapportent qu'il y a un important taux d'analphabètes fonctionnels au Québec (Lasalle, 2021; Guilbault, 2018), alors nous avons cherché à savoir si l'art dramatique pouvait contribuer à améliorer cette problématique. Et puisque nous avons pu observer chez nos élèves que l'enseignement de cette discipline artistique peut les aider dans le développement de leur compétence de lecteurs, nous nous sommes interrogées quant à la manière de le faire efficacement.

Pour y répondre, nous nous sommes aussi demandé si les enseignants d'art dramatique sont sensibilisés à cette réalité. Et si oui, possèdent-ils des ressources didactiques pour accompagner leurs élèves dans la compréhension et l'interprétation des œuvres théâtrales qu'ils abordent avec eux?

Ce préambule nous pousse à croire qu'il est pertinent de prendre le temps d'enseigner des stratégies d'apprentissage aux élèves dans la classe d'art dramatique. L'intégration de telles stratégies et leur réinvestissement pourraient favoriser une meilleure compréhension du texte à interpréter.

Or, les ouvrages didactiques et les stratégies d'apprentissage spécifiques à l'enseignement de cette discipline se font rares. Le manque de ressources oblige les enseignants d'art dramatique à concevoir leur matériel didactique.

Pour remédier à cette situation, nous avons voulu savoir s'il était possible de s'inspirer des ressources didactiques en lecture ou utilisées ailleurs en pédagogie et des écrits de certains praticiens de théâtre pour transposer certaines pratiques visant à l'enseignement de l'AD en milieu scolaire.

Avec ce mémoire, nous souhaitons contribuer à l'enrichissement de la banque d'outils didactiques à la disposition des enseignants spécialistes en proposant des stratégies d'apprentissage variées qui aideraient les élèves à développer la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*¹. Dans l'objectif de mieux outiller les enseignants, nous désirons également comprendre comment les élèves appliquent les stratégies enseignées et en quoi elles leur sont utiles pour interpréter un texte dramatique.

Le premier chapitre pose la problématique qui a servi de leitmotiv à notre questionnement. Nous précisons les données liées au niveau inquiétant de littératie des

¹À titre indicatif, nous avons écrit en majuscules et en italique les compétences étudiées dans notre recherche afin de les mettre en évidence.

Québécois. Nous expliquons également comment l'AD peut contribuer à l'amélioration de la littératie tout en comparant les stratégies d'apprentissage des programmes de français et d'AD au premier cycle du secondaire. Cette problématique nous conduit à énoncer la question qui a guidé notre recherche et à préciser en quoi nous espérons que ce travail puisse enrichir les ressources didactiques mises à la disposition des enseignants.

Le deuxième chapitre comprend les fondements théoriques sur lesquels s'appuie notre recherche. Comme nous avons souhaité comprendre comment les élèves mettent en œuvre des stratégies d'apprentissage dans un contexte d'interprétation d'un texte dramatique, nous avons exploré les différentes définitions de deux concepts clés, soit celles de l'interprétation et celles des stratégies d'apprentissage. Nous abordons l'interprétation en comparant les définitions adoptées dans des domaines influençant cette recherche, soit la philosophie, le théâtre, la didactique de la lecture et la didactique de l'art dramatique. Nous expliquons également les différentes catégories de stratégies d'apprentissage pertinentes à notre expérimentation et à l'enseignement de l'art dramatique. Une meilleure compréhension de ces concepts nous a aidées à mieux préparer et choisir les stratégies à appliquer dans le cadre de notre expérimentation.

Le troisième chapitre aborde la méthodologie que nous avons employée, soit la recherche-action (RA). Nous le commençons en faisant un survol historique de la recherche en éducation et de la RA pour ensuite décrire les grandes étapes de cette méthodologie. Puis, nous détaillons le dispositif de l'expérimentation en précisant notre posture de praticienne-chercheuse, les étapes de la recherche et les instruments ayant servi à la collecte de données. Nous continuons ce chapitre en présentant comment nous avons choisi les candidats qui ont participé à la RA, en exposant les considérations éthiques et en énumérant les forces et les limites de la recherche. Nous identifions aussi les biais cognitifs possibles, tout en montrant ce que nous avons fait

pour les minimiser. Par la suite, nous décrivons la méthode d'analyse par théorisation ancrée (ATA), méthode utilisée pour traiter et analyser les données issues de notre expérimentation. Enfin, nous concluons ce chapitre en présentant les critères de scientificité qui ont guidé notre analyse.

Le quatrième chapitre fait état du contexte dans lequel se sont déroulées la pré-expérimentation et l'expérimentation. Nous traçons d'abord un portrait du milieu de la recherche en situant géographiquement et socialement l'école où nous avons expérimenté les stratégies retenues. Nous présentons les stratégies que nous avons enseignées en précisant la manière dont nous avons procédé pour les sélectionner. Finalement, nous décrivons la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) qui a servi de cadre à l'expérimentation.

Enfin, le dernier chapitre de ce mémoire est consacré à la présentation des données de recherche. Nous commençons par exposer celles qui ont émergé de la préexpérimentation pour enchaîner avec celles de l'expérimentation. Pour ce faire, nous regroupons l'ensemble des données en catégories. Par la suite, nous divulguons les résultats de la recherche issus de l'analyse en comparant les données de la préexpérimentation à celles de l'expérimentation, en les mettant en relation entre elles tout en les confrontant à notre cadre théorique. Cette dernière partie nous permet de répondre à la question qui a guidé la présente recherche et ainsi de mieux comprendre l'utilité des stratégies enseignées et la façon dont les élèves les appliquent.

CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE

Année après année, nous pouvons lire dans les médias que le niveau de littératie chez les adultes québécois est relativement faible, voire inquiétant. Sachant que la littératie se définit comme l' « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (Legendre, 2005, p. 841), nous pouvons comprendre que les difficultés persistantes en lecture ont un effet néfaste sur l'émancipation d'un individu et d'une société.

Selon un rapport émis par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en 2013, Radio-Canada (2018) souligne que « près de la moitié de la population du Québec est "analphabète fonctionnel" soit incapable de lire, mais pouvant bien se débrouiller dans la société » (Guilbault, 2018). En septembre 2021, dans *Le Devoir* on pouvait lire les propos de Line Camerlain, première vice-présidente de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). Elle affirmait qu'il y a une urgence à agir puisque le Québec compte environ 2,5 millions d'analphabètes fonctionnels et que le taux d'alphabétisation est sous la moyenne canadienne et sous celle de l'OCDE. (Lasalle, 2021).

Bien que la dernière étude importante menée par l'OCDE remonte à 2012, nous pouvons constater que cette préoccupation demeure. En effet, le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) initié par l'OCDE a publié les résultats d'une enquête concernant le niveau de littératie de plusieurs pays, dont le Canada et l'ensemble de ses provinces. Cette publication affirme que « 53,3%

des Québécois de 16 à 65 ans n'atteignent pas le seuil acceptable de niveau 3², « seuil qui confère la compétence de comprendre et intégrer des textes longs ou denses » (Fondation Lire pour réussir, 2022).

Il y a cependant de l'espoir, car selon un communiqué de presse émis le 8 septembre 2022 par la Fondation pour l'alphabétisation, une récente étude menée par l'économiste Pierre Langlois démontre qu'il y a une amélioration (Fondation pour l'alphabétisation, 2022). De 2012 à 2022, le taux de Québécois n'atteignant pas le niveau 3 serait passé de 53,3% à 46%, mais pour les membres de la fondation, ce pourcentage demeure trop élevé.

Même si nous observons une légère hausse du taux d'alphabétisation, ces résultats ne sont pas rassurants. Interpellées par ces données, nous nous sommes demandé si l'enseignement de l'AD pouvait améliorer le niveau de littératie des élèves.

Le chapitre qui suit présente les interrogations à l'origine de la RA que nous avons menée dans nos classes d'AD de deuxième secondaire. Dans un premier temps, nous exposons les objectifs en littératie du ministère de l'Éducation du Québec afin de diminuer le taux d'analphabétisme fonctionnel chez les Québécois. Nous expliquons ensuite comment notre réflexion sur la possible contribution du cours d'art dramatique à l'amélioration des compétences en lecture des élèves nous a conduites à nous intéresser aux stratégies d'apprentissage. Pour terminer, nous précisons le questionnement qui a guidé notre recherche.

² Seuil permettant entre autres de « comprendre des textes denses ou longs de différents types (continus, non-continus, mixtes ou multiples) et d'y réagir de façon adéquate » (Ministère de l'Éducation, Ministère de l'Enseignement supérieur, 2022).

1.1 Littératie et milieu scolaire québécois

Les données sur l'analphabétisme fonctionnel énoncées plus haut inquiètent le monde de l'éducation. Elles ont amené, en 2017, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) à affirmer que le milieu scolaire devait se fixer des objectifs afin d'améliorer les compétences en littératie des élèves. Il en a fait d'ailleurs mention dans sa dernière Politique sur la réussite éducative :

Augmenter de 5 points de pourcentage la part de la population adulte du Québec qui démontre des compétences élevées en littératie selon les résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) de 2022 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 35).

Pour contribuer à l'atteinte de ces objectifs, il devient nécessaire aux intervenants éducatifs de se questionner sur ce qui, dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), pourrait aider les élèves dans l'amélioration de leurs compétences en littératie.

1.2 Art dramatique et développement de la littératie

Comme notre domaine d'expertise est l'enseignement de l'art dramatique au secondaire, nous nous sommes demandé de quelle manière notre discipline pourrait contribuer à augmenter le niveau de littératie des jeunes Québécois. Ce faisant, nous croyons qu'avec la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*, le cours d'AD peut devenir un excellent moyen pour aider les élèves en lecture. En décrivant cette compétence, les auteurs du programme d'AD expliquent qu'en travaillant sur des textes, l'élève explore « les significations possibles d'une œuvre pour en proposer une lecture, donner un sens à cette lecture par la médiation de son corps et de sa voix » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 386). Cette citation démontre bien que pour interpréter un texte, l'élève devra développer ou avoir recours à ses

compétences en lecture. Nous nous sommes alors interrogées sur la manière dont les enseignants d'AD pourraient mieux les aider.

Une étude dirigée et publiée en 2014 par l'OCDE concernant les bienfaits de l'éducation artistique a effectivement prouvé que l'enseignement du théâtre peut contribuer à améliorer les compétences en lecture des élèves³. En effet, celle-ci révèle que :

[...] la pratique de l'art dramatique a un effet causal positif significatif important sur six des sept compétences verbales examinées. La valeur de l'effet la plus importante concernait la compréhension de textes narratifs, mesurés par des tests écrits (Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin, 2014, p. 178).

De plus, les auteurs de cette étude affirment que si les enseignants d'AD prenaient plus le temps à montrer aux élèves comment réaliser des transferts d'apprentissage de leur enseignement vers celui de la lecture, l'effet causal positif serait amélioré (*Ibid.*).

La lecture de ces constatations a orienté notre réflexion. Comme le contexte et l'étendue de notre expérimentation rendent difficile la validation du transfert d'apprentissage, c'est-à-dire l'« usage fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle » (Legendre, 2005, p. 1402), nous avons réfléchi, dans un premier temps, sur la manière de mieux outiller les enseignants d'AD pour qu'ils puissent contribuer à l'amélioration des compétences en lecture de leurs élèves.

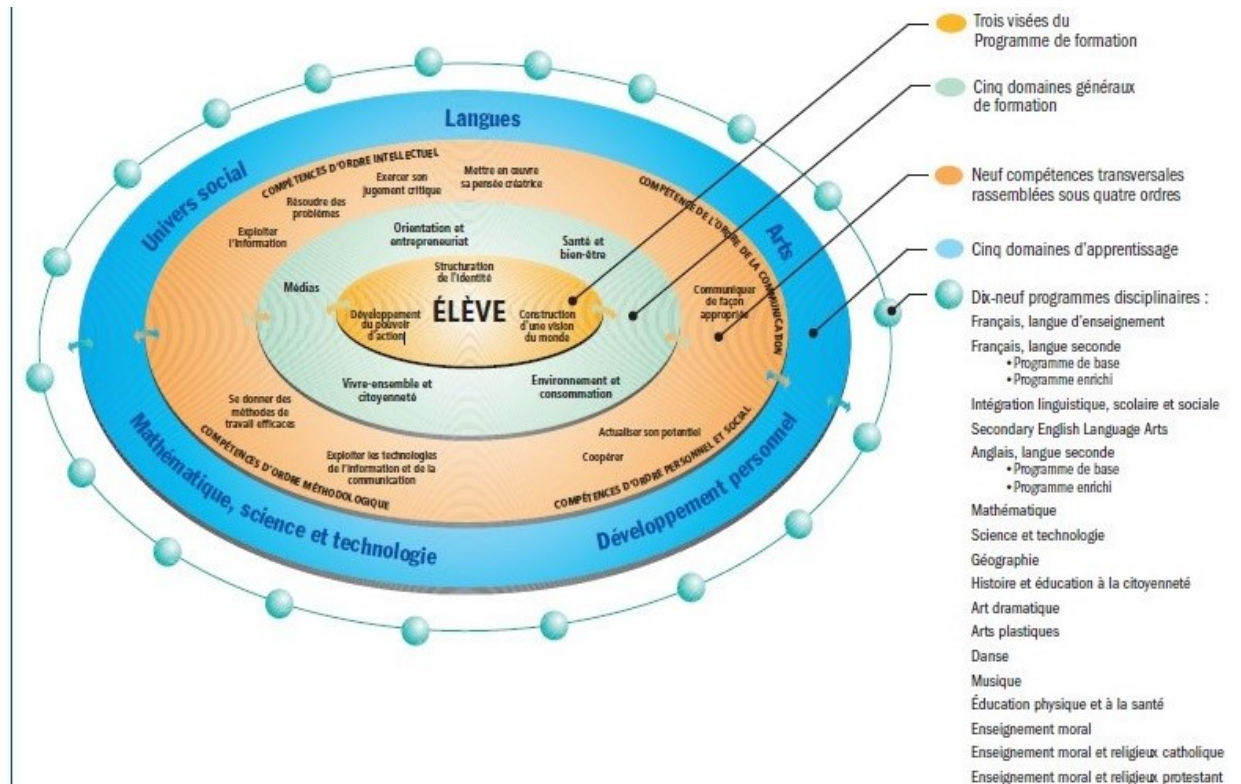
³ Ces compétences sont : compréhension de textes narratifs évaluée à l'oral, compréhension de textes narratifs (évaluée à l'écrit), niveau en lecture, préparation à l'apprentissage de la lecture, développement du langage oral, vocabulaire et écriture (Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin, 2014, p.177).

1.3 Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

En premier lieu, nous avons examiné de plus près le PFEQ. Puisque ce programme sert de « repère commun à l'ensemble des acteurs scolaires et sociaux », qu'« il s'agit d'un outil du quotidien pour les enseignants » (Ministère de l'Éducation, 2021) et qu'il est prescriptif, il s'avère important de s'y référer. Le PFEQ s'articule « autour de trois éléments intégratifs : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 15). L'ensemble de ces constituantes interagissent entre elles dans l'optique de participer au développement global de l'élève.

La figure 1.1 tirée du premier chapitre représente bien la structure du PFEQ. Au centre de cette figure, nous retrouvons l'élève et, gravitant autour de lui, il y a les constituantes du programme : les visées, les domaines généraux de formation, les compétences transversales, les domaines d'apprentissage et les disciplines enseignées.

Figure 1.1 Fonctionnement du PFEQ (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 2)



Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressées plus particulièrement aux domaines d'apprentissage, c'est-à-dire: « les langues, les mathématiques, la science et la technologie, l'univers social, les arts et le développement personnel » (*Ibid.*). Chacun des domaines d'apprentissage regroupe des disciplines. Par exemple, le domaine des arts comporte quatre disciplines, soit l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. L'enseignement des arts est obligatoire du premier cycle du primaire à la cinquième secondaire. Pour obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES), les élèves doivent réussir leur cours d'art de quatrième secondaire. Selon le

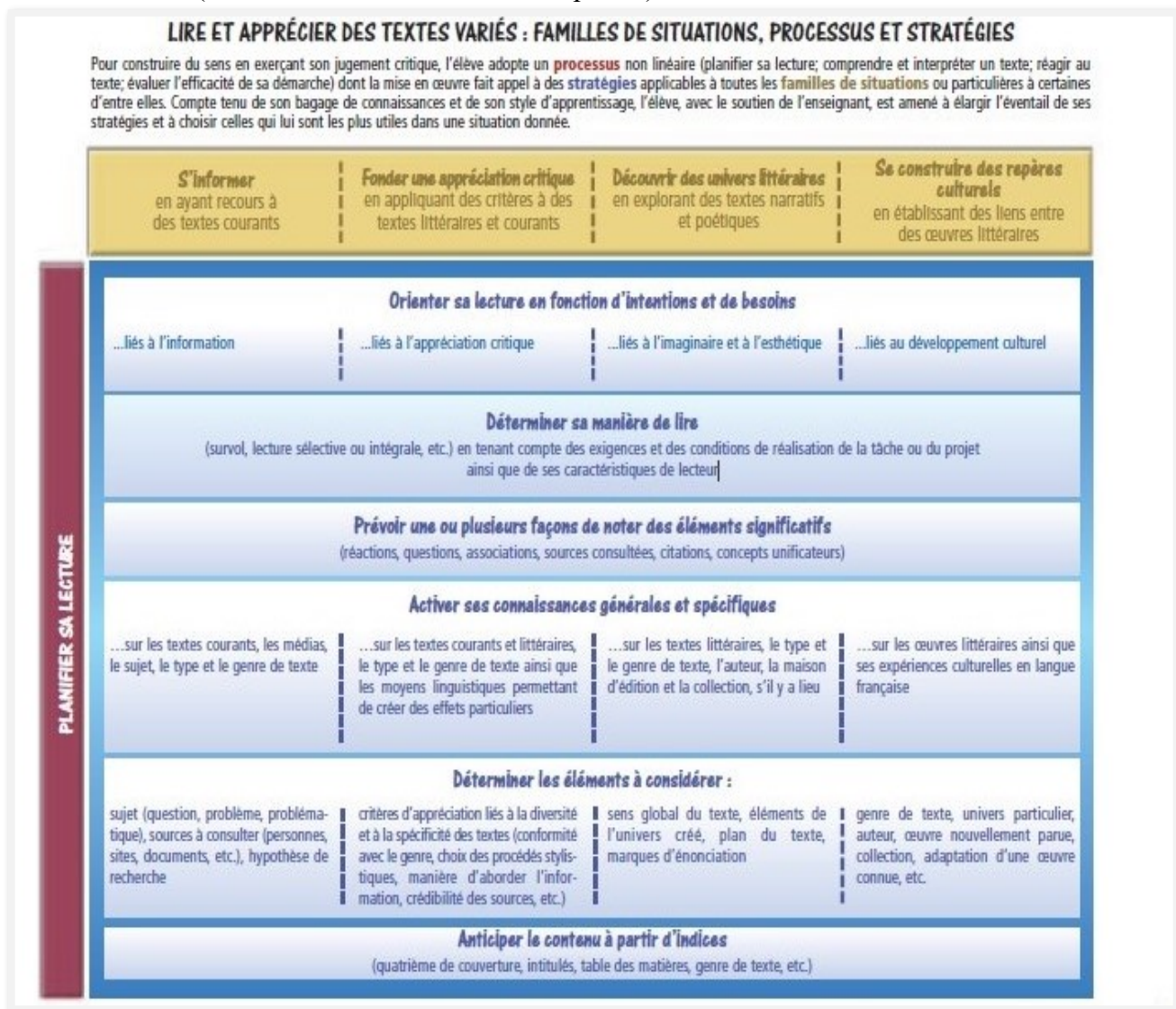
Régime pédagogique⁴, ceux-ci sont obligés de suivre un cours d'art parmi les choix offerts par l'école qu'ils fréquentent.

En prenant en considération le fait que le PFEQ favorise une interaction entre les disciplines et que nous croyons que la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES* peut aider les élèves dans leur apprentissage en lecture, nous sommes allées examiner de plus près le programme de français suivi au secondaire afin de faire des corrélations entre ce dernier et celui d'art dramatique. Le programme de français comprend également trois compétences. Celle qui nous intéresse particulièrement et avec laquelle nous pouvons plus facilement faire des liens avec la compétence *INTERPRÉTER* est *LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS*. En examinant de plus près le programme de français, nous notons que les auteurs du PFEQ ont répertorié sous forme de tableaux un grand nombre de stratégies d'apprentissage pouvant soutenir le développement de l'ensemble des compétences développées en français. Le tableau des stratégies d'apprentissage pour la compétence *LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS* compte à lui seul cinq pages (Ministère de l'Éducation, 2006). À l'intérieur de celui-ci, nous retrouvons des stratégies telles que « Prévoir une ou plusieurs façons de noter des éléments significatifs (...); Établir des liens (...); Relier des idées entre elles » (*Ibid.*). Ces stratégies servent de repère aux enseignants de français afin de mieux accompagner les élèves dans leur apprentissage. La figure 1.2 présente un des tableaux du programme de français suivi au secondaire qui recense un grand nombre de stratégies d'apprentissage pouvant être mobilisées en lecture. La quantité souligne

⁴ « Document qui précise les assises, les règles et les modalités de l'organisation des services éducatifs et des services personnels aux élèves ainsi que le cadre général de fonctionnement. » (Legendre, 2005, p. 1167)

l'importance accordée à celles-ci dans le développement de la compétence *LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS* en français.

Figure 1.2 Stratégies d'apprentissage pour la compétence Lire et apprécier des textes variés (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 101)



Pour sa part, le programme d'AD comporte beaucoup moins de stratégies d'apprentissage. La figure 1.3 illustre que pour l'ensemble des trois compétences disciplinaires, il n'y a que sept stratégies énumérées.

Figure 1.3 Stratégies d'apprentissage listées dans le programme d'art dramatique au premier cycle du secondaire (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 391)

Stratégies
– <i>Recourir à l'observation, à l'écoute, à l'imitation, à l'action/réaction et faire progresser sa création ou son interprétation</i>
– <i>Recourir à la concertation pour choisir et valider ses choix en fonction d'une intention de communication</i>
– <i>Recourir à différents procédés d'analyse et de lecture</i>
– <i>Recourir à des moyens variés pour s'approprier le langage dramatique et ses techniques</i>
– <i>Recourir à différentes techniques de jeu pour améliorer la communication avec un public</i>
– <i>Recourir à différents procédés de mémorisation</i>
– <i>Recourir à différents moyens pour développer l'acuité de sa perception et de ses observations</i>

La comparaison de ces deux figures nous amène à observer qu'il y a un écart significatif entre le nombre de stratégies d'apprentissage proposées dans les programmes d'enseignement du français et celui d'art dramatique, même si le nombre d'unités obtenues et les heures accordées pour le premier cycle en français sont largement supérieurs à celui en art dramatique, cette différence demeure notable.

1.4 Question et objectifs de la recherche

En plus du programme de français, nous pouvons retrouver plusieurs publications pédagogiques traitant des stratégies d'apprentissage en lecture. Du côté de la didactique

de l'art dramatique, ce type de références est difficile à trouver. Cette observation nous a amenées à nous demander s'il est possible de transposer ou d'adapter certaines stratégies d'apprentissage en lecture à la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES* en art dramatique. Ces dernières pourraient-elles suffire à développer chacune des composantes de cette compétence au cours du premier cycle du secondaire? Si elles s'avéraient insuffisantes, serait-il possible d'identifier chez certains auteurs tels que Michel Corvin (1998), Maria Knebel (2006), Patrice Pavis (2019), Michel Pruner (2017), Jean-Pierre Ryngaert (1991, 2004, 2006, 2010) et Anne Ubersfeld (1996), des références sur l'interprétation théâtrale proposant des pistes de travail qui pourraient être transposées en stratégies visant à soutenir les apprentissages des élèves dans le développement de leur compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*? En mobilisant les stratégies répertoriées, est-il possible de comprendre en quoi elles peuvent être utiles aux élèves? Toutes ces interrogations nous ont conduites à formuler la question qui a guidé cette recherche : Comment et en quoi la mise en œuvre et la mobilisation de stratégies d'apprentissage efficaces et variées peuvent-elles contribuer au développement de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES* en art dramatique au premier cycle du secondaire?

Cette recherche a d'abord pour objectif d'élaborer une banque de stratégies d'apprentissage spécifiques à la compétence *INTERPRÉTER* pouvant servir aux spécialistes d'AD afin qu'ils puissent accompagner davantage les élèves lorsque ces derniers doivent interpréter un texte de théâtre. Elle permet aussi de mieux saisir les façons dont les élèves utilisent les diverses stratégies enseignées lorsqu'ils sont placés en situation d'apprentissage où ils doivent interpréter un texte de théâtre et ainsi comprendre la manière dont ils travaillent, mais aussi en quoi chacune d'elles leur est utile. Elle nous sert également à observer si certaines stratégies sont plus efficaces que d'autres, c'est-à-dire qu'elles atteignent leurs buts, leurs objectifs (Legendre, 2005), qu'elles produisent les effets attendus (de Villers, 2005). Finalement, nous croyons

aussi qu'elle peut engendrer de nouveaux savoirs sur la mobilisation des stratégies aidant à la compréhension d'un texte de théâtre et, par conséquent, au développement de la littératie.

1.5 Pertinence de la recherche

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les stratégies d'apprentissage spécifiques à l'enseignement de l'AD semblent peu nombreuses comparativement à celles des autres disciplines enseignées à l'école. Nous partageons l'avis de certains chercheurs (Boulet, 2007; Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009) affirmant que l'utilisation de stratégies, qu'elles soient cognitives ou métacognitives, incite l'élève à rester actif dans ses apprentissages. En menant cette recherche, nous espérons d'abord que la mobilisation des stratégies d'apprentissage pourrait aider les élèves à devenir autonome dans le développement de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. Selon Boulet, l'utilisation de « certaines stratégies pendant l'apprentissage [de l'élève peut] donc influencer son propre processus d'encodage, ceci influençant le résultat de ses apprentissages et, par le fait même, sa performance » (Boulet, 2007, p. 4). À l'instar de ce dernier, nous sommes convaincues que l'enseignement de stratégies peut aider les élèves à acquérir une certaine méthode de travail spécifique au développement de la compétence et ainsi leur permettre d'améliorer leur performance en interprétation, mais aussi en littératie.

En entreprenant cette recherche, nous espérons également que les résultats pourraient servir de ressources didactiques aux enseignants d'AD du Québec. Nous souhaitons, en effet, les aider en établissant un répertoire inspiré de sources variées et adaptées spécifiquement à l'art dramatique. Ces stratégies deviendront des outils concrets pour l'enseignement de leur discipline et elles pourront être facilement intégrées et réinvesties dans leur pratique. De plus, nous croyons que le fait de mieux comprendre

la manière dont les élèves les mobilisent peut inspirer les enseignants à en élaborer de nouvelles qui seraient plus spécifiques à leurs SAE, que ce soit pour cette compétence ou pour les autres compétences du programme d'art dramatique, c'est-à-dire *CRÉER DES ŒUVRES DRAMATIQUES* et *APPRÉCIER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*.

1.6 Conclusion

Dans ce présent chapitre, nous avons d'abord rappelé que plusieurs adultes québécois vivent avec des difficultés en lecture. Ce constat nous a amenées à nous demander si, par le biais de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*, le cours d'AD au secondaire pouvait contribuer à l'amélioration de cette situation problématique. Par ailleurs, des résultats de certaines recherches expliquent que si les enseignants d'AD étaient conscients de l'apport positif de leur cours dans le développement de la lecture, les transferts d'apprentissage se feraient plus facilement. Nous nous sommes alors demandé de quelle manière nous pouvions outiller ces enseignants. C'est pourquoi nous avons parcouru les programmes disciplinaires d'AD et de français, ce qui nous a permis de constater qu'il y a une lacune concernant les stratégies d'apprentissage en AD comparativement au français.

Nous avons donc orienté notre recherche vers le développement des stratégies d'apprentissage pour la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. Nous souhaitons ainsi comprendre comment la mobilisation de stratégies d'apprentissage spécifiques à l'interprétation en AD peut contribuer au développement de cette compétence et voir si les résultats de la recherche enrichiront le matériel didactique spécifique à l'art dramatique.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, avec cette recherche, nous souhaitons élaborer une banque de stratégies d'apprentissage pouvant servir de matériel didactique aux enseignants d'AD pour les aider à amener les élèves à développer la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. La mise en œuvre de ces stratégies nous a amenées à comprendre comment et en quoi celles-ci pouvaient devenir utiles à l'apprentissage. Afin de bien les préparer, nous considérons qu'il est nécessaire de définir les deux concepts autour desquels s'articule cette recherche, c'est-à-dire l'interprétation et les stratégies d'apprentissage.

Ce chapitre présente donc brièvement la structure du programme d'AD au premier cycle du secondaire, plus spécifiquement la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*, en le situant dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Ensuite, nous comparons différentes définitions de l'interprétation issues des domaines qui nous intéressent afin de mieux cibler les ressemblances et les spécificités, car celles-ci nous conduisent à mieux comprendre l'interprétation dans la classe d'AD au secondaire. Finalement, nous définissons les stratégies d'apprentissage en expliquant les catégories retenues pour notre expérimentation, soit les stratégies cognitives et métacognitives.

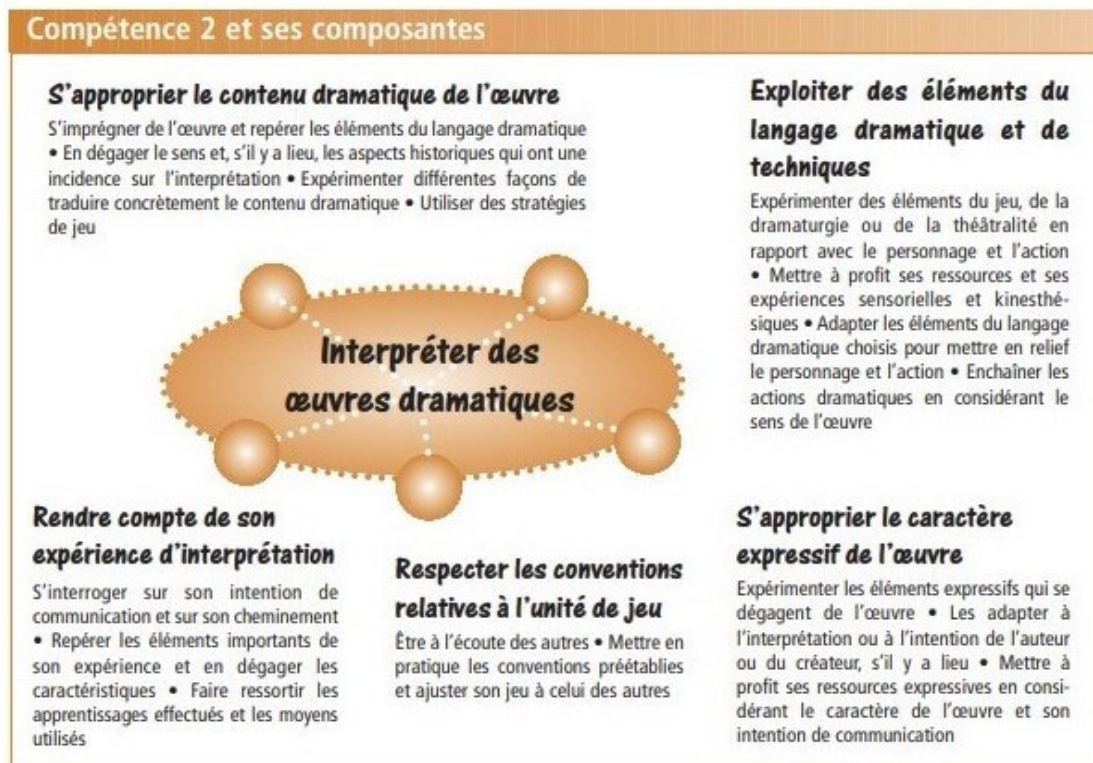
2.1 Programme d'art dramatique au secondaire : compétences et composantes.

Comme mentionné dans le précédent chapitre, le PFEQ a été conçu comme un système où les constituantes se complètent et interagissent entre elles. Parmi celles-ci, nous

retrouvons les disciplines. Ces dernières, à l'instar de tout le PFEQ, s'articulent toutes de la même manière, c'est-à-dire que chacune des disciplines se compose de compétences qui se complètent et chacune de celles-ci comporte des composantes qui « permettent d'en cerner les facettes et en décrivent les aspects essentiels. Elles permettent également de s'en donner une représentation concrète et de saisir les principaux éléments en jeu lors de son exercice » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 16).

Différents programmes disciplinaires constituent le PFEQ dont le programme d'art dramatique qui, avec les autres disciplines artistiques enseignées à l'école, forme le domaine des arts, l'un des cinq domaines essentiels à la formation de l'élève québécois. Le domaine des arts comprend quatre disciplines artistiques, soit l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. En art dramatique au secondaire, il y a trois compétences à développer : *CRÉER*, *INTERPRÉTER* et *APPRÉCIER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. Même si « ces compétences se développent de manière interactive » (*Ibid.* p. 380), nous allons plus précisément nous concentrer sur la compétence qui a été au cœur de cette recherche, c'est-à-dire : *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. La figure 2.1 la présente ainsi que ses composantes qui représentent les grandes actions pour la développer.

Figure 2.1 Compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES* et ses composantes (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 387)



Pour que l'élève puisse développer cette compétence, il est amené à : « S'approprier le contenu dramatique de l'œuvre; Exploiter des éléments du langage dramatique et de techniques; S'approprier le caractère expressif de l'œuvre; Respecter les conventions relatives à l'unité de jeu et Rendre compte de son expérience d'interprétation » (*Ibid.* p. 387). Afin de répondre à la question de recherche, c'est-à-dire comprendre en quoi et comment les stratégies d'apprentissage peuvent contribuer au développement de cette compétence, il est important de couvrir l'ensemble des composantes, car les stratégies que nous avons choisies, adaptées et élaborées permettent d'exploiter les éléments constitutifs de la compétence soit de la démarche d'interprétation.

2.2 Interprétation

Dans le but d'offrir aux élèves des stratégies d'apprentissage appropriées pour interpréter une œuvre dramatique, il est nécessaire de bien comprendre le concept d'interprétation. Par conséquent, dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressées à différentes définitions de l'interprétation. Qu'il soit examiné d'un point de vue philosophique, théâtral ou selon un angle pédagogique, ce concept comporte certaines ressemblances et différences qui méritent d'être examinées afin de cibler les stratégies qui ont été adaptées lors de notre expérimentation.

2.2.1 Interprétation en herméneutique.

« Au sens classique du terme, l'herméneutique, désignait autrefois, *l'art d'interpréter les textes* » (Grondin, 2006, p. 5). D'un point de vue philosophique, l'herméneutique correspond à la théorie de l'interprétation des sens que l'on donne à un texte. Dans son ouvrage, *L'herméneutique*, Grondin résume les grandes idées liées aux courants historiques de cet art. Parmi celles-ci, il y en a deux qui nous aident à mieux concevoir le concept d'interprétation tel que celui que nous utilisons dans notre recherche. D'abord celle que l'on ne peut dissocier la compréhension de l'interprétation. Ces concepts interagissent. Grondin rapporte les propos de Heidegger : « Il n'y a donc pas d'interprétation qui ne soit guidée par une compréhension » (Grondin, 2006, p. 49). Par ailleurs, en se référant à la conception de Hans-Georg Gadamer, Grondin confirme que l'interprétation et la compréhension sont interdépendantes, mais que la construction de sens de l'interprète est liée à son présent. Lorsqu'il comprend un texte, l'interprète y met du sien, mais ce « sien » représente celui de son époque, de son langage, de ses interrogations. Comprendre, c'est donc « appliquer » un sens au présent (Grondin, 2006). Tout lecteur-interprète, qu'il soit adulte ou adolescent, possède un bagage, une culture, une vision du monde. Il vit dans une société qui influence sa compréhension et

son interprétation de son environnement, de ses expériences. Celui ou celle qui enseigne l'interprétation en art dramatique doit donc reconnaître que son élève possède un bagage culturel et des expériences de vie qui sont différents du sien et que cela influencera nécessairement son interprétation. Il pourra ainsi mieux le guider en le questionnant par exemple sur sa compréhension du texte et du contexte de l'œuvre ou en l'amenant à faire des liens avec ses connaissances. Si l'élève travaille sur l'interprétation d'une légende québécoise, l'enseignant peut lui demander s'il en connaît, s'il a déjà entendu d'autres récits tirés du folklore québécois. Lorsque l'élève arrive en deuxième secondaire, il n'est pas dépourvu de connaissances. Tout comme Meirieu le rappelle, nous croyons que l'apprentissage se fait en « interaction qui n'est jamais une simple circulation d'informations, un sujet et le monde, un apprenant qui sait déjà toujours quelque chose et un savoir qui n'existe que parce qu'il est reconstruit. » (Meirieu, 2012, p. 79) En prenant en considération son bagage culturel et son expérience, l'élève pourra y puiser des pistes, des idées pour personnaliser son interprétation.

2.2.2 Interprétation au théâtre.

Le terme « interprétation » au théâtre nous ramène surtout à la notion de personnage, du jeu de l'acteur ou du comédien, du rapport au texte et à la mise en scène. Selon la linguiste Agnès Pierron, l'interprétation théâtrale est la « manière de jouer une pièce pour un comédien » (Pierron, 2002, p. 281). Certains théoriciens comme Michel Corvin ou Patrice Pavis ont aussi défini ce terme. Pour Corvin, « l'interprétation est un échange. Elle consiste à explorer les diverses significations possibles d'un texte en vue de le proposer aux autres. Au théâtre, l'interprète est le médiateur entre la fabrication des signes et leur réception par le lecteur ou le spectateur » (Corvin, 1998, p. 847). Pour sa part, Pavis donne d'abord une définition générale de l'interprétation pour ensuite la situer selon la perspective de celle ou celui qui interprète le texte, soit le metteur en scène, le comédien, le lecteur ou le spectateur (Pavis, 2019). Dans la première

définition, il mentionne que « l'interprétation se préoccupe d'en déterminer le sens et la signification » (*Ibid.* p. 275). Comme le but de la recherche est, dans un premier temps, d'élaborer des stratégies pour développer la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES* chez les élèves du secondaire et que « les situations d'apprentissage ou d'évaluation devraient s'articuler autour d'une présentation » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 386), nous nous sommes intéressées particulièrement aux deux premières perspectives que propose Pavis, soit celles du metteur en scène et du comédien. En définissant l'interprétation par rapport à la mise en scène, il explique que le travail se fait d'abord en choisissant « l'aspect significatif de l'œuvre que la scène doit mettre en valeur » (Pavis, 2019, p. 275). Il rapporte aussi que la mise en scène passe par une mise en espace. Ce travail « consiste à transposer l'écriture dramatique du texte (texte écrit et/ou indications scéniques) en une écriture scénique » (*Ibid.* p. 332). Du côté de l'interprétation proposée par le comédien, il distingue deux façons de faire. La première, c'est où elle s'efface derrière l'intention de l'auteur ou du metteur en scène. La deuxième, c'est « où se fabrique entièrement la signification, où les signes sont produits » (*Ibid.* p. 275). Dans la définition qu'il propose de l'interprétation dans son *Dictionnaire du théâtre*, Pavis ajoute une explication. Il précise que le travail inclut « d'une part, une analyse [...] et d'une autre part, une vision synthétique, une approche intuitive et subjective de l'œuvre dans son ensemble » (*Ibid.* p. 276). Aussi, il fait référence à l'herméneutique qui « distingue "expliquer" et "comprendre" » (*Ibid.*). Il précise que « notre rapport [...] à un texte consisterait à passer sans cesse de l'explication objective et descriptive à l'interprétation subjective et personnelle » (*Ibid.* p.276-277).

Ces définitions de l'interprétation théâtrale vont dans le même sens que les écrits d'autres auteurs, tels que Maria Knebel et Jean-Pierre Ryngaert, qui ont théorisé sur leur pratique et sur lesquels nous nous sommes également appuyées pour créer les stratégies d'interprétation. Dans un premier temps, Maria Knebel rapporte dans son

ouvrage *L'analyse-action* (Knebel, 2006) que pour interpréter une œuvre, Stanislavski exigeait de « procéder à l'analyse des faits et des événements, c'est-à-dire de la fable de la pièce » (*Ibid.* p. 59). Pour sa part, Jean-Pierre Ryngaert soutient qu'« il est inévitable de prendre en compte toute une démarche théâtrale qui s'appuie sur le texte » (Ryngaert J.-P. , 2010, p. 91). Les deux auteurs affirment aussi que pour jouer le texte, il n'est pas suffisant de bien le comprendre. L'acteur et le metteur en scène doivent faire preuve d'imagination. Comme Anne Ubersfeld le mentionne, le texte de théâtre est troué (Ubersfeld, 1996), c'est-à-dire que plusieurs informations qui pourraient nous permettre par exemple de mieux comprendre les personnages, leurs relations ou la situation ne sont pas explicites, parfois elles sont même inexistantes ou à construire. C'est la créativité dont font mention Knebel et Ryngaert qui pourra conduire le metteur en scène, les acteurs et les concepteurs vers la représentation théâtrale. Cette dernière devient alors « comme une partie manquante qui viendrait expliquer le texte et l'éclairer » (Ryngaert J.-P. , 2004, p. 18). Afin d'éveiller cette créativité, ces auteurs affirment que c'est en interrogeant le texte que les parties manquantes pourront se combler. De manière analogue, le metteur en scène et pédagogue Alain Knapp avance l'idée que pour y arriver, il importe d'outiller les élèves en ce sens :

L'objectif consiste à fournir aux élèves des moyens suffisants pour que non seulement ils apportent des réponses pertinentes à différentes formes d'interprétation, mais qu'ils puissent aussi prendre des initiatives créatrices et, le cas échéant, assumer une mise en scène, la composition d'une pièce ou toute autre activité dérivée du théâtre (Knapp, 2001, pp. 126-127).

En prenant en considération les deux domaines à l'étude, nous constatons qu'en théâtre, ainsi qu'en philosophie, celui qui interprète doit, tout en comprenant le texte de façon objective, en faire ressortir le sens. En plus au théâtre, si l'on s'appuie sur la définition de Corvin, nous pouvons comprendre que l'interprète, qu'il soit acteur, metteur en scène ou concepteur, doit agir en tant que médiateur pour communiquer le sens aux

spectateurs. Pour y arriver, ce dernier aura à mobiliser sa créativité afin de combler les manques.

Si l'on admet qu'un texte de théâtre peut être polysémique, c'est-à-dire que le sens qu'on lui donne peut différer d'un lecteur à l'autre, il est important que les artistes, metteur en scène, comédiens et concepteurs s'entendent sur le sens qu'ils veulent transmettre d'abord pour ensuite, transposer ce texte à la scène. Les créateurs du spectacle se consultent et coconstruisent le sens qu'ils souhaitent donner « parce qu'un choix, parfois radical, d'indications, d'allusions, d'indices, s'avère indispensable dans la tentative d'interprétation. Ce choix d'indices permet de bâtir une interprétation cohérente » (Pavis, 2019, p. 278).

2.2.3 Interprétation en didactique de la lecture.

En saisissant mieux l'idée philosophique que l'interprétation est une manière de donner un sens à nos lectures et toujours dans l'optique de mieux guider les élèves dans le développement de leur compétence *INTERPRÉTER* en art dramatique, nous nous sommes intéressées à ce concept en didactique de la lecture. Tout comme en philosophie, l'interprétation dans le cadre de l'apprentissage de la lecture est intimement liée à la compréhension.

Selon Érik Falardeau, professeur en didactique du français, il est toutefois important de faire une distinction entre la compréhension et l'interprétation. Selon Falardeau, comprendre c'est « réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rendent intelligibles les informations essentielles au contenu du texte » (Falardeau, 2003, p. 675). Tandis que pour interpréter, « le lecteur ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer des possibles signifiants » (*Ibid.*). Comme dans l'ouvrage de Grondin (2006), Falardeau affirme que les notions de compréhension et d'interprétation s'influencent l'une l'autre et sont indissociables.

« Le lecteur explore d'abord les possibles des signes du texte pour, en retour, enrichir sa compréhension à l'aide des nouvelles significations qu'il a lui-même créées et validées dans le texte » (*Ibid.* p. 689). Malgré le fait qu'il peut y avoir plusieurs interprétations d'un même texte, le lecteur, ou dans le cas qui nous intéresse, l'élève, devra soutenir la sienne en s'appuyant sur celui-ci : « [La lecture] n'est plus seulement représentation personnelle puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine limite » (Falardeau et Sauvaire, 2015, p.74).

Parallèlement à cela, dans la description de la compétence *LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS* du programme d'études en français au secondaire, il est mentionné qu' :

(...) un texte littéraire comporte plusieurs significations (...) Différentes interprétations peuvent être proposées par les élèves. (...) Dans tous les cas, il importe que les interprétations suggérées soient soutenues par le texte (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 97).

2.2.4 Interprétation en didactique de l'art dramatique.

Ainsi que nous l'avons précisé précédemment, l'idée d'exploration des différents sens du texte se retrouve aussi dans la définition de l'interprétation que Corvin fait dans son encyclopédie théâtrale. Elle est également présente dans l'explication du sens de la compétence *INTERPRÉTER* du programme d'AD au secondaire. En enseignement de cet art, c'est par le jeu et en interagissant avec ses coéquipiers que l'élève poursuivra cette exploration (*Ibid.* p. 386). À titre d'exemple, lors d'une situation d'apprentissage, quand l'élève est amené à interpréter une courte scène devant ses pairs, il devra s'entendre avec ses coéquipiers sur leur intention d'interprétation, sur les éléments théâtraux à intégrer (techniques apprises, déplacements, éléments du décor, etc.) afin de communiquer l'interprétation convenue aux spectateurs. Pour y arriver, il devra, tout comme Knebel, Ryngaert et Knapp l'ont mentionné, faire appel à son imagination pour

combler les manques. Ainsi, son travail le conduira à une représentation où « chaque élève aura participé à la construction de cette vision en mettant ses ressources et son expertise au service d'un projet collectif » (Lepage, 2016, p. 209)

Malgré le fait que la définition de l'interprétation en théâtre et en enseignement de l'art dramatique comporte plusieurs similarités avec celles proposées en philosophie ou en enseignement de la lecture, elle présente quelques disparités. En effet, en comparant l'ensemble des définitions, nous pouvons constater une différence importante : en théâtre, comme en art dramatique, le sens sera coconstruit avec un ou des partenaires de jeu. Dans ce cas, le terme « interprétation » fait aussi référence aux moyens que le joueur ou le comédien aura retenus pour le communiquer à un public. Dans la classe d'art dramatique, le travail d'interprétation s'inscrit dans la continuité du travail théâtral. À partir de la lecture d'un texte, l'élève donne un sens « par la médiation de son corps et de sa voix, qui deviennent alors des instruments d'expression et de communication » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 386). De cette manière, il construit un personnage et adapte ainsi « les éléments du langage dramatique choisis pour mettre en relief le personnage et l'action » (*Ibid.* p. 387). De plus comme nous l'avons expliqué, cette interprétation « se fait presque toujours en interaction et en coopération avec d'autres élèves » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 387). Ces derniers s'entendent sur le sens à donner et sur la manière de le communiquer à un auditoire et ajustent leur jeu à celui de leurs partenaires. Finalement, le travail d'interprétation en classe d'art dramatique ressemble en partie à celui réalisé en cours de français, mais parce que cette interprétation nécessite l'intervention de différents acteurs et qu'elle est présentée à des spectateurs, elle s'en distingue également.

Le tableau 2.1 aide à mieux comprendre les diverses définitions de l'interprétation. En classant des extraits cités dans ce chapitre sous divers axes thématiques, nous pouvons mieux saisir les similitudes et les différences d'un domaine à l'autre.

Tableau 2.1 : Définitions comparées du terme interprétation

AXES THÉMATIQUES	DOMAINES DÉFINISSANT L'INTERPRÉTATION			
	PHILOSOPHIE	LECTURE	THÉÂTRE	DIDACTIQUE DE L'ART DRAMATIQUE
COMPRÉHENSION	« Comprendre, c'est appliquer un sens au présent » (Grondin, 2006, p. 60)	« Comprendre c'est réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rendent intelligibles les informations essentielles au contenu du texte » (Falardeau, 2003, p. 675).		
INTERACTION ENTRE COMPRÉHENSION ET INTERPRÉTATION	« Il n'y a donc pas d'interprétation qui ne soit guidée par une compréhension » (Grondin, 2006, p. 49)	« Le lecteur explore d'abord les possibles des signes du texte pour, en retour, enrichir sa compréhension à l'aide des nouvelles significations qu'il a lui-même créées et validées dans le texte » (Falardeau, 2003, p. 689)	« Notre rapport à l'art et à un texte consisterait à passer sans cesse de l'explication objective et descriptive à l'interprétation subjective et personnelle » (Pavis, 2019, pp. 276-277)	
CONSTRUIRE UN SENS	« Lorsqu'il comprend, l'interprète y met du sien » (Grondin, 2006, p. 60)	« Créer un sens » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 97)	« L'interprétation se préoccupe d'en [texte] déterminer le sens et la signification » (Pavis, 2019, p. 275) Choisir « l'aspect significatif de l'œuvre que la scène doit mettre en valeur » (Pavis, 2019, p. 275)	« Par le jeu, l'élève explore les significations possibles d'une œuvre pour en proposer une lecture » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 386)
EXPLORER LES DIVERSES SIGNIFICATIONS POSSIBLES		« Explorer les récurrences et déployer des possibles signifiants » (Falardeau, 2003, p. 675)	« Elle consiste à explorer les diverses significations possibles d'un texte en vue de le proposer aux autres » (Corvin, 1998, p. 847)	« Par le jeu, il explore les significations possibles » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 386).

DOMAINES DÉFINISSANT L'INTERPRÉTATION				
AXES THÉMATIQUES	PHILOSOPHIE	LECTURE	THÉÂTRE	DIDACTIQUE DE L'ART DRAMATIQUE
COMMUNIQUER À D'AUTRES		« L'interprétation implique nécessairement la socialisation d'un discours, confrontation à l'Autre essentielle à la légitimation du signe construit par le lecteur » (Falardeau, 2003, p. 691)	« Proposer le sens aux autres » (Corvin, 1998, p. 847) « Au théâtre, l'interprète est le médiateur entre la fabrication des signes et leur réception par le lecteur ou le spectateur » (Corvin, 1998, p. 847) « Parce qu'un choix, parfois radical, d'indications, d'allusions, d'indices, s'avère indispensable dans la tentative d'interprétation. Ce choix d'indices permet de bâtir une interprétation cohérente » (Pavis, 2019, p. 278)	« L'élève donne un sens à cette lecture par la médiation de son corps et de sa voix » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 386) « Communiquer à d'autres » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 386)
AUTRE			« Manière de jouer pour un comédien » (Pierron, 2002, p. 281)	

À la lumière de ces définitions, nous comprenons que pour couvrir la démarche d'interprétation et par le fait même, les diverses composantes de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*, il est important de proposer un éventail de stratégies d'apprentissage qui serviront à la compréhension et à l'interprétation du texte de la première lecture jusqu'à la représentation théâtrale. De cette manière, les élèves auront plusieurs outils pour développer leur compétence dans toutes ses dimensions.

2.3 Stratégies d'apprentissage

Dans le cadre la recherche, nous nous sommes intéressées à la manière dont les élèves apprennent et développent leur compétence *INTERPRÉTER*. En comprenant mieux le processus d'apprentissage en art dramatique et la façon dont les élèves se servent des stratégies proposées ou en observant d'autres qu'ils mobilisent de manière autonome, nous serons en mesure de mieux outiller les enseignants d'AD. Mais afin de cerner le concept de stratégies d'apprentissage, il était important de bien le définir. Ce n'est qu'ensuite que nous avons été en mesure de répertorier ces stratégies, de les adapter ou d'en concevoir de nouvelles qui pouvaient être utilisées pour développer la compétence *INTERPRÉTER*. C'est pourquoi dans cette section, nous parcourons diverses définitions et observons les différentes catégories de stratégies répertoriées par certains auteurs. Cette étape nous a conduites à choisir et à élaborer les stratégies retenues pour l'expérimentation et ainsi couvrir l'ensemble des composantes de la compétence.

2.3.1 Définitions et catégories.

Le concept de stratégies d'apprentissage provient du courant cognitiviste. En éducation, ce courant s'intéresse particulièrement à la manière dont l'humain acquiert des savoirs : « D'un point de vue cognitiviste, il est essentiel de comprendre comment l'élève apprend si l'on veut être en mesure de guider son apprentissage » (Vienneau, 2017, p. 141). Ceci nous rappelle que chaque individu n'enregistre pas l'information de la même façon. Il est donc de la responsabilité de l'enseignant de fournir à ses élèves des outils (ou stratégies) pour apprendre.

Plusieurs auteurs se sont intéressés à la définition du concept de stratégie d'apprentissage. Renald Legendre le définit comme un : « Ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le Sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 1261). Dans

cette définition, le Sujet correspond à l'apprenant. Legendre spécifie également que l'apprenant planifie ses opérations. Pour mieux comprendre cela, nous pouvons aussi nous référer à Vienneau qui définit les stratégies comme étant des « techniques et moyens personnels utilisés consciemment par l'apprenant pour faciliter son apprentissage ou l'étude » (Vienneau, 2017, p. 145). Nous saisissons alors que la stratégie d'apprentissage fait allusion aux moyens que l'élève mobilise pour apprendre. De plus, avant que le sujet puisse de lui-même planifier son apprentissage, il est important que ces stratégies « doivent donc [lui] être présentées explicitement. » (Boulet, 2007, p. 80) C'est la raison pour laquelle nous avons préféré nous référer à d'autres définitions. Albert Boulet définit les stratégies d'apprentissage comme des « opérations effectuées par l'apprenant afin de l'aider à acquérir, à entreposer, à se rappeler et à utiliser de l'information, que cette information soit de nature cognitive, affective, sensorielle ou motrice » (*Ibid*, p. 4). Il ajoute une précision en affirmant qu'elles sont également des « actions spécifiques entreprises par l'apprenant afin de rendre son propre apprentissage plus rapide, plus plaisant, plus autodéterminé, plus efficace et plus facilement transférable à de nouvelles situations » (*Ibid*. p. 5).

Selon nous, cette dernière définition illustre bien l'apprentissage en prenant compte de plusieurs aspects, dont celui où l'apprenant devient actif. Christian Bégin propose de son côté une définition plus adaptée au contexte scolaire.

Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives dans une situation d'apprentissage orientée dans le but d'une réalisation d'une tâche ou d'une activité et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonctions d'objectifs précis (Bégin, 2008, p. 53).

Nous croyons que cette définition est plus adaptée à notre recherche parce que tout comme l'auteur le mentionne, chacune de nos stratégies a été sélectionnée et enseignée avec un but précis.

Bégin classe en deux grandes catégories les stratégies d'apprentissage : les cognitives et les métacognitives. Selon lui, les stratégies cognitives se divisent en deux sous-catégories : « les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution » (Bégin, 2008, p. 57). Pour cet auteur, il est important de diviser les stratégies cognitives en ces deux sous-catégories puisqu'elles font pratiquement seulement référence à « des situations où l'apprenant doit traiter l'information dans le but de les apprendre » (*Ibid.*). Pourtant, le cadre scolaire amène les élèves à concrétiser leurs connaissances. C'est donc « pour tenir compte de ces deux types de situations (l'apprentissage et la réutilisation des connaissances) » (*Ibid.*) que Bégin les a séparées en deux catégories distinctes.

La catégorisation des stratégies d'apprentissage permet de différencier les types d'actions qui doivent être effectuées par l'apprenant. Parmi les stratégies cognitives, nous pouvons y retrouver des stratégies telles que « sélectionner » et « répéter » (Bégin, 2008, p. 58). Les stratégies métacognitives font, quant à elles, référence à la métacognition c'est-à-dire « à la connaissance et conscience qu'ont les apprenants de leurs propres processus cognitifs aussi bien qu'à leurs habiletés pour contrôler ces processus cognitifs » (Boulet, 2007, p. 49) Dans cette catégorie, nous pouvons retrouver des stratégies telles que : « anticiper » et « s'autoréguler » (Bégin, 2008, p. 56). En les catégorisant de cette manière, les stratégies proposées par Bégin peuvent contribuer à en élaborer plusieurs pour développer la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES* puisque certaines pourront participer au développement de chacune des composantes de la compétence. Par exemple, plusieurs stratégies cognitives telles que : « sélectionner » et « décomposer » (Bégin, 2008, p. 58) pourraient être utilisées dans le but de « S'approprier le contenu dramatique de l'œuvre » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 387), tandis que certaines stratégies métacognitives, telles que « S'autoréguler » (Bégin, 2008, p. 56) seraient tout à fait appropriées pour « Respecter les conventions relatives à l'unité de jeu » (Ministère de

l'Éducation, 2006, p. 387). Dans une situation d'apprentissage où les élèves doivent interpréter une scène en équipe, ils s'autoréguleront en se concertant, en coconstruisant un sens, en faisant des choix « qui reposent sur une série d'explorations qui feront l'objet d'évaluation et de choix par les membres de l'équipe » (Lepage, 2016, p. 209). Ensuite, ils appliqueront et respecteront leurs choix. À cet égard, nous décrirons davantage l'élaboration des stratégies d'apprentissages pour l'interprétation qui ont servi à la recherche dans le chapitre IV.

Les deux catégories de stratégies (cognitives et métacognitives) présentées par Bégin ont aussi été expliquées par d'autres auteurs. Toutefois, certains, comme Albert Boulet (2007) et Lise St-Pierre (1991), ont séparé les stratégies en quatre catégories. En plus des stratégies cognitives et métacognitives, ils ajoutent les stratégies affectives et celles de la gestion des ressources (Boulet, 2007). Malgré le fait qu'il puisse être intéressant d'aborder les deux autres catégories de stratégies, nous avons fait le choix, dans le cadre de cette recherche, de nous concentrer principalement sur les deux premières. Les raisons de ce choix sont d'abord d'ordre logistique. Nous avons décidé de limiter le nombre de stratégies pour ne pas surcharger la tâche des élèves et pour réussir à toutes les enseigner à l'intérieur d'une même SAE. Aussi, nous considérons que les stratégies affectives, quoique tout à fait appropriées dans une classe d'art dramatique, sont plus abstraites, donc, selon nous, plus difficiles à observer. Nous sommes d'avis que l'affectif influence grandement la qualité de l'apprentissage. Toutefois, tout comme Bégin, nous croyons qu'elles « font appel à des réalités plus larges que l'apprentissage scolaire et le fonctionnement cognitif » (Bégin, 2008, p. 60). Finalement, nous avons tout de même décidé d'inclure une stratégie inspirée de celles-ci incluse dans la sous-catégorie « stratégies de contrôle de l'anxiété » que Boulet décrit ainsi : « lorsque j'étudie, je ne pense pas aux échecs possibles » (Boulet, 2007, p. 70). Étant donné que nous avons trouvé important de transposer positivement cette

stratégie, nous avons plutôt enseigné aux élèves, à l'étape où ils devaient apprendre leur texte, à se faire confiance, à se dire qu'ils sont capables d'accomplir la tâche.⁵

2.4 Conclusion

En bref, dans ce chapitre, nous avons abordé deux éléments clés de cette recherche, soit l'interprétation et les stratégies d'apprentissage. Avant de définir ces concepts, nous avons expliqué la structure du programme d'art dramatique au secondaire en le situant dans le PFEQ, tout en portant notre attention plus précisément sur la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES* et en détaillant ses composantes. Afin de bien comprendre cette compétence, nous avons mis en lumière le concept d'interprétation. En parcourant ses différentes définitions, que ce soit en philosophie, en théâtre, en didactique de la lecture et de l'art dramatique, nous avons dégagé des similitudes. Ainsi, nous avons pu expliquer que les notions d'interprétation et de compréhension sont interreliées. Nous avons aussi retenu que lorsqu'un lecteur interprète un texte, il lui donne un sens qui est influencé par son bagage, sa culture, ses expériences, sa vision du monde. Comme notre recherche concerne l'interprétation théâtrale, nous avons abordé les spécificités en lien avec ce médium artistique. Ainsi, nous avons vu qu'en théâtre, tout comme dans la classe d'art dramatique, l'interprétation se coconstruit, que le sens qu'on lui donne est communiqué à d'autres et que la représentation en est le résultat.

Par la suite, nous avons explicité la notion de stratégies d'apprentissage. En examinant diverses définitions, notamment celles de Bégin (2008), Legendre (2005) et Boulet

⁵ Les stratégies qui ont été enseignées au cours de cette recherche sont détaillées et expliquées dans le chapitre IV.

(2007), nous avons pu affirmer que ces stratégies sont des actions exécutées par l'élève lorsqu'il apprend. Puis, nous avons défini les différentes catégories de stratégies qui ont servi à cette recherche, soit les cognitives et les métacognitives.

Après avoir bien saisi les concepts d'interprétation en art dramatique, et de stratégies d'apprentissage, nous avons convenu que les stratégies d'apprentissage que nous voulions expérimenter devaient correspondre à des actions cognitives et métacognitives pouvant aider les élèves à comprendre un texte de théâtre, à lui donner un sens dans le but de le communiquer et de le représenter devant un public.

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'inscrit dans un contexte scolaire. Afin de répondre au questionnement qui la guide et ainsi expliquer comment les stratégies d'apprentissage contribuent à développer la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*, nous avons retenu une méthodologie nous aidant à bien les observer sur le terrain, c'est-à-dire dans la classe d'AD. Pour ce faire, la recherche-action (RA) nous a semblé tout à fait appropriée.

Ce chapitre a pour principal objectif de présenter la méthodologie mise en œuvre dans le cadre de cette RA. Dans le but de mieux la comprendre, nous commençons par faire un survol historique de la recherche en éducation et de la RA. Puis, nous décrivons cette méthodologie et ses principales étapes. Nous exposons le dispositif et la démarche que nous avons choisis pour réaliser cette expérimentation en présentant la posture de la praticienne-chercheuse, les étapes de notre recherche et les outils que nous avons utilisés pour collecter les données. Nous abordons ensuite la manière dont nous avons sélectionné les candidats. Nous poursuivons en expliquant les considérations éthiques dont il a fallu tenir compte, nous identifions les forces et les limites de la recherche et listons les biais anticipés. Nous terminons ce chapitre en expliquant la méthode que nous avons privilégiée pour traiter et analyser les données, soit l'analyse par théorisation ancrée ou enracinée.

3.1 Recherche en éducation, un bref historique

Dans le but de mieux expliquer les principes de la RA, nous croyons important de l'introduire en la situant dans son contexte historique. Pour ce faire et afin de comprendre plus précisément la contribution de cette méthodologie dans la recherche en éducation, nous avons tracé un portrait de l'évolution de la RA.

Dans un premier temps, il est important de souligner que la recherche en éducation est relativement récente. Toutefois, aujourd'hui au Québec, elle est en plein essor et « occupe toujours une place très importante dans la liste des priorités des universités et des organismes subventionnaires » (Anadón, 2018, p. 18).

Depuis les années 1960, de grandes étapes ont marqué l'évolution de la recherche en éducation au Québec. D'abord, il y a eu, en 1961, la création de la Commission royale d'enquête communément appelée le rapport Parent⁶ qui a donné lieu, en 1964, à la fondation du ministère de l'Éducation du Québec ainsi qu'à une importante réforme scolaire s'appuyant sur un « ensemble de justifications scientifiques » (*Ibid.* p. 20). Pourtant, dans les années 1960, ce ne sont pas les acteurs du milieu qui prennent part aux recherches en éducation. En effet, malgré le fait qu'à partir de 1971, les universités se chargent de la formation des enseignants, les professeurs des nouvelles facultés d'éducation sont plutôt des spécialistes de la psychologie. À cette époque, « les psychologues fournissent les repères fondamentaux sur lesquels doit se bâtir la pédagogie » (*Ibid.* p. 24). En fait, c'est à partir de la décennie 1970-1980, qu'il y a une augmentation des recherches au niveau de la maîtrise et du doctorat en éducation.

⁶ Des informations sur ce rapport sont disponibles sur la page Internet suivante : <https://www.actualites.uqam.ca/2013/le-rapport-parent-un-document-fondateur>.

Toutefois, la croyance « qu'une science appliquée à l'éducation peut se construire à partir des théories et des méthodes des autres sciences humaines, principalement la psychologie behavioriste et la sociologie » (*Ibid.* p. 20) demeure.

La récession au début des années 1980 amène des compressions budgétaires en éducation et remet en cause le système. Les recherches n'arrivent pas à régler les problèmes éducatifs. À titre d'exemple, l'écart du niveau de scolarisation entre les milieux favorisés et défavorisés reste élevé. Il devient alors de plus en plus important de collaborer avec les acteurs du terrain (*Ibid.*).

Au même moment, la recherche en sciences humaines souhaite se distinguer de la recherche en sciences naturelles. Les chercheurs en sciences humaines et de l'éducation prennent conscience des limites du positivisme lié aux sciences de la nature où les résultats sont chiffrés et où il y a une recherche de cohérence et de régularité. Comme les sciences humaines et de l'éducation désirent plutôt comprendre « les phénomènes humains » (*Ibid.* p. 29), remplis de subtilités et de dynamisme, les méthodes de recherche employées doivent être mieux adaptées à ces réalités. C'est pourquoi ces sciences optent pour des méthodologies qualitatives et interprétatives qui se caractérisent par des données exprimées par des mots et par « une démarche à dominante inductive portant sur des cas et par une visée herméneutique » (Paquay, 2010, p. 16).

Avec les années, à cause de la complexité de la tâche éducative, nous avons assisté à une diversification des méthodes de recherche. Qu'elles soient quantitatives, c'est-à-dire que leurs résultats soient chiffrés, ou qualitatives, elles demeurent complémentaires. Aujourd'hui, plusieurs types de recherche tentent de résoudre des problèmes vécus sur le terrain et par conséquent, d'améliorer la pratique enseignante pour « garantir la réussite des élèves » (Anadón, 2018, p. 36).

Parmi les méthodologies utilisées en éducation, la RA est tout à fait adéquate puisqu'elle contribue à trouver des pistes de solutions à des difficultés qui émanent du terrain ou auxquelles les principaux acteurs sont confrontés.

3.2 La Recherche-action

La RA se distingue de plusieurs types de recherches puisqu'elle s'ancre dans le quotidien des acteurs. Que ce soit en sciences humaines ou en éducation, elle a pour principal objectif de « produire un changement dans une situation concrète » (Dolbec et Clément, 2004, p. 182). Selon Lawrence Stenhouse, chercheur britannique et précurseur de la RA, « l'enseignement est une forme de recherche perpétuelle » (*Ibid.* p. 184). Les questionnements soulevés, soit dans la classe ou ailleurs dans l'école, doivent trouver des réponses en mettant en action les acteurs de ces terrains.

3.2.1 Historique de la recherche-action

Influencée par le pragmatisme qui considère qu'« une connaissance est vraie si elle permet d'agir mieux et avec satisfaction » (Guay et Prud'homme, 2018, p.236), la RA est aujourd'hui perçue par plusieurs chercheurs en éducation comme une méthodologie incontournable puisqu'elle contribue à « produire un savoir d'expérience » (Dolbec et Clément, 2004, p.181). C'est le psychologue américain Kurt Lewin qui, peu de temps après la Seconde Guerre mondiale, a été le premier à utiliser cette terminologie. À cette époque, les acteurs de l'éducation reprochaient aux scientifiques d'être déconnectés de la réalité, de proposer des recherches sans être à l'écoute des réelles problématiques et d'obtenir des résultats difficilement transférables sur le terrain. Cela explique pourquoi, en tant que spécialiste des relations humaines, Lewin a souhaité travailler avec ces acteurs afin que les résultats des recherches aient de réelles répercussions sur le terrain (Dolbec et Clément, 2004; Guay et Prud'homme, 2018).

Les premières recherches en éducation se rapprochant de la RA ont été menées à la même époque par le psychologue John Dewey. Du fait de sa théorie instrumentaliste influencée par le pragmatisme, Dewey pensait que les connaissances en éducation devaient provenir du milieu. Selon lui, c'est en faisant collaborer les chercheurs et les praticiens que les connaissances surgissent (Guay et Prud'homme, 2018). Dans les années 1950, plusieurs chercheurs refusaient de croire que cette méthodologie pouvait générer un savoir puisqu'ils considéraient qu'elle manquait de « rigueur méthodologique et de clarté conceptuelle » (*Ibid.* p. 237). C'est au milieu des années 1970, en Angleterre, que la RA a pris un nouvel essor. C'est grâce au rayonnement de certaines recherches que dans les années 1980, d'autres chercheurs tels que David A. Kolb et Donald Schön ont utilisé cette méthodologie pour construire et publier un nouveau programme pédagogique national. (*Ibid.*) Et c'est dans la foulée de la publication de ces résultats que des chercheurs et des acteurs du monde de l'éducation et du milieu universitaire se sont mis à se servir de la RA. Ils ont contribué ainsi « à la genèse de connaissances pour inspirer les actions d'autres praticiens espérant des transformations semblables dans leur milieu » (*Ibid.* p. 238).

3.2.2 Définition de la recherche-action

Avec les années, plusieurs auteurs ont défini la RA. Dolbec et Clément se réfèrent à Lavoie, Marquis et Laurin (1996) lorsqu'ils affirment qu'elle « est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies » (Dolbec et Clément, 2004, p.186). Plus récemment, Guay et Prud'homme ont proposé une autre définition en la situant dans un cadre pédagogique. Selon eux, il s'agit d'une

[...] action de recherche et d'éducation visant la transformation finalisée d'une situation pédagogique dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont pris part et

d'améliorer les connaissances sur cette situation (Guay et Prud'homme, 2018, p. 239).

La situation pédagogique dont font mention Guay et Prud'homme dans leur définition fait référence à ce que décrit Reynald Legendre dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* :

Objet d'études de l'éducation qui consiste en un écosystème social, composé de quatre sous-systèmes interreliés (Sujet, Objet, Agent et Milieu), chacun d'eux nécessitant la participation de personnes, le déroulement des opérations et la disponibilité de moyens (Legendre, 2005, p. 1240).

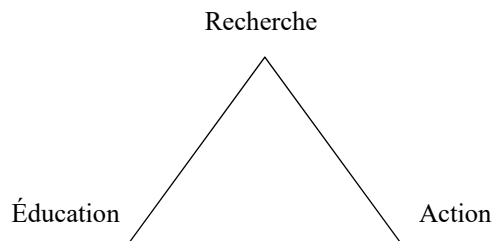
La RA en éducation doit donc se faire avec un ou plusieurs sujets, par exemple les élèves qui apprennent quelque chose (objet) en étant supervisés ou accompagnés par un ou plusieurs enseignants ou éducateurs (agents), dans le milieu naturel de ceux-ci, par exemple la classe.

Les objectifs de cette méthodologie reposent sur trois grandes finalités, c'est-à-dire : « Apporter un changement. Contribuer au développement personnel et professionnel, individuel et collectif. Améliorer l'état des connaissances sur cette situation pédagogique » (Guay et Prud'homme, 2018, p.241).

La figure 3.1 proposée par Dolbec et Clément illustre clairement cette triple finalité de la RA. Selon eux, cette méthodologie comprend « des sous-processus qui sont mis en branle simultanément et qui doivent être gérés de façon concomitante : la recherche, l'action et la formation » (Dolbec et Clément, 2004, p.189). D'ailleurs, en observant la figure 3.1, nous voyons bien que ces trois pôles interagissent. En 2018, Guay et Prud'homme ont repris cette figure en substituant le pôle « Formation » pour « Éducation » (Guay et Prud'homme, 2018, p.242). Le pôle « Recherche » correspond au processus rigoureux qui éclaire l'action. Celui de l' « Action » représente toutes les actions, gestes et interventions posés pour atteindre l'objectif de recherche et ainsi créer

le changement souhaité. Enfin, le pôle « Éducation », ou « Formation » pour Dolbec et Clément, désigne les apprentissages que les acteurs prenant part à la recherche font tout au long du processus.

Figure 3.1 La triple finalité de la recherche-action (Guay et Prud'homme, 2018, p. 242)



3.2.3 Étapes de la recherche-action

Le processus de la RA se déroule en plusieurs étapes, bien que celles-ci comportent cependant quelques nuances d'un auteur à l'autre. Toutefois, tous affirment que les étapes sont cycliques et que les cycles doivent se répéter. Dans le cadre de cette présente recherche, nous nous sommes appuyées sur les étapes proposées par Guay et Prud'homme (2018). Selon eux, la RA doit être « une action dynamique et ouverte caractérisée par de multiples ajustements essentiels pour la mobilisation et l'engagement des différents partenaires » (*Ibid.* p. 243). Il est donc important d'observer les actions pendant le déroulement de la recherche pour ensuite les ajuster afin qu'elles apportent les changements désirés. Guay et Prud'homme proposent un déroulement en six étapes. La première est « la définition de la situation actuelle » (*Ibid.*). À cette étape, le chercheur cible la situation problématique à régler. C'est à ce moment qu'il identifie ce qui ne va pas et les lacunes du milieu dans lequel il veut apporter un changement. Ensuite vient « la définition d'une situation désirée » (*Ibid.*) où il fixe ses objectifs. Après cela, il y a « l'établissement du plan d'action » (*Ibid.*) où il planifie son intervention avec les acteurs du milieu, dresse la liste des actions à mener et établit un échéancier en tenant compte des ressources dont il dispose pour rendre

l'intervention réalisable. Cette étape correspond également à la création d'outils servant à la collecte des données. La quatrième étape correspond à la « mise en œuvre du plan d'action » (*Ibid.*), c'est-à-dire à la mise en œuvre de l'intervention et des activités qui doivent servir à produire le changement souhaité, où le chercheur agit et observe ses actions, celles des sujets et leurs répercussions tout en gardant ses objectifs en tête afin de vérifier la pertinence de son intervention. Selon les observations faites, des précisions et des ajustements pourront être apportés au plan d'action au niveau des rôles de chacun et à l'objectif de départ. La prochaine étape est « l'évaluation » (*Ibid.*) où il analyse des données provenant des actions. Le chercheur est en mesure d'affirmer si celles-ci ont amené le changement désiré. Enfin, il y a « la diffusion : le rapport de notre recherche-action et ses résultats » (*Ibid.*), soit le moment où le chercheur rend public sa démarche et ses résultats. C'est l'aboutissement de la recherche. Le tableau 3.1 rassemble et résume les étapes de la RA

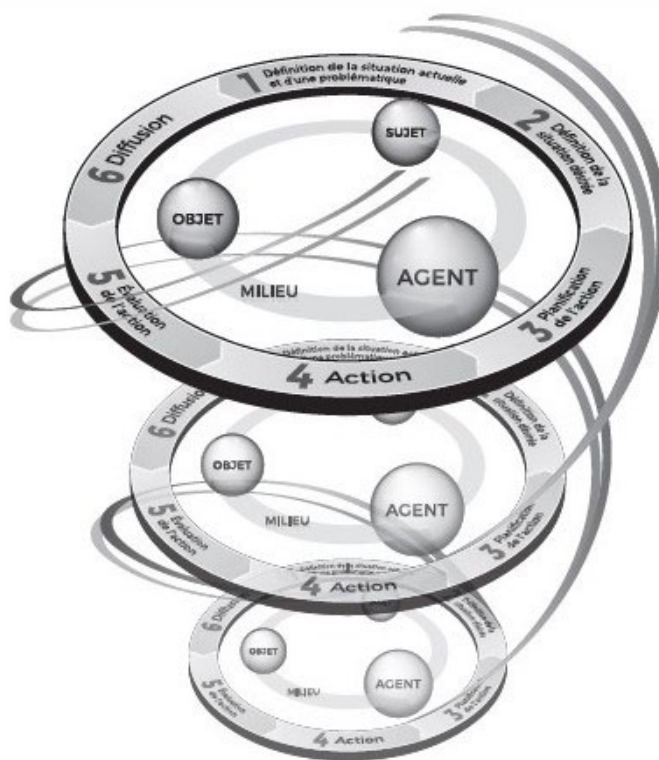
Tableau 3.1 Étapes de la recherche-action

Étape 1 : Définition de la situation actuelle	Cibler la problématique à régler
Étape 2 : Définition d'une situation désirée	Fixer des objectifs
Étape 3 : Conceptualisation d'un plan	Planifier l'intervention Créer des outils de collecte de données
Étape 4 : Mise en œuvre du plan d'action	Mettre en œuvre l'intervention et les actions
Étape 5 : Évaluation	Analyser les données issues de l'intervention
Étape 6 : Diffusion	Rendre public la démarche et les résultats

Toutes ces étapes sont exécutées de manière cyclique et souvent à l'intérieur d'un mouvement continu. Plusieurs allers-retours entre l'action et la réflexion peuvent s'effectuer afin d'adapter les interventions et ainsi produire une amélioration constante

des pratiques éducatives. L'ordre des étapes peut parfois même être modifié. Le chercheur agit, observe, ajuste ses actions, retourne sur le terrain et ainsi de suite jusqu'à l'obtention du changement souhaité. Pour illustrer ce processus, Guay et Prud'homme proposent une figure le représentant. Ce schéma, tout en verticalité, montre bien l'idée de répétition et de succession des cycles. Chacun des cercles contient l'ensemble des étapes de la RA pour signifier qu'elles peuvent être répétées afin d'obtenir le changement voulu. Les lignes traversant les cercles suggèrent le mouvement et représentent la continuité et l'interdépendance des différentes étapes. À l'intérieur des cercles, les éléments qui constituent la situation pédagogique sont indiqués afin de bien comprendre que, dans ce type de recherche, ceux-ci participent de manière engagée.

Figure 3.2 Une démarche de recherche-action (Guay et Prud'homme, 2018, p.245)



À la lumière de cette figure et en conclusion de ce point, précisons de nouveau que la RA en éducation est issue d'une volonté de combiner la recherche à l'action, de faire de la recherche avec les gens qui travaillent sur le terrain, c'est-à-dire dans les écoles et ainsi « produire un savoir d'expérience » (Dolbec et Clément, 2004, p.181).

3.3 Dispositif de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons, par l'enseignement de stratégies d'apprentissage variées, aider les élèves à développer leur compétence *INTERPRÉTER* en art dramatique. Nous voulions d'abord que le changement apporté par la RA s'exprime et se vive à l'intérieur des groupes d'art dramatique de la praticienne-chercheuse. La diffusion des résultats pourrait combler un manque de stratégies d'apprentissage en AD et contribuer à enrichir les ressources didactiques à la disposition des enseignants. Comme la RA en éducation a entre autres pour objectif de « changer les choses pour améliorer l'apprentissage » (Guay et Prud'homme, 2018, p.240) tant des élèves que de la communauté éducative, et comme elle doit s'effectuer sur le terrain, elle est tout à fait appropriée pour répondre au questionnement qui guide cette recherche.

Le point suivant met en lumière l'ensemble des moyens mis en œuvre pour réaliser la recherche et pour ce faire, nous considérons important de l'introduire en présentant la posture de l'enseignante-chercheuse. Par la suite, nous détaillons les étapes de la recherche. Nous terminons en décrivant les instruments qui ont servi à la collecte des données sur le terrain.

3.3.1 Posture de la praticienne-chercheuse

D'entrée de jeu, nous pouvons comprendre que notre posture dans cette recherche est complexe. En effet, nous jouons un double rôle : celui de chercheuse qui souhaite

l'amélioration des outils didactiques utiles à l'enseignement de l'AD et celui de praticienne qui enseigne aux élèves en les amenant à mobiliser des stratégies efficaces et variées. Cette posture confirme l'affirmation que celui qui s'investit dans une RA est « un acteur socialement engagé. Il choisit de tendre continuellement à clarifier sa posture pour espérer *agir localement tout en pensant globalement* » (*Ibid.* p.251). En réalisant cette recherche, l'enseignante souhaite, d'une part, améliorer sa manière d'enseigner pour pouvoir partager ces pratiques avec d'autres enseignants d'AD. D'autre part, sa posture l'oblige aussi à faire preuve de rigueur pour ne pas se laisser influencer par ses idées préconçues. Elle « a tout avantage à s'éloigner du jugement pour s'inscrire dans l'étonnement, l'acceptation et le travail sur soi afin d'appivoiser les contradictions qui l'interpellent davantage » (*Ibid.*). Elle doit donc rester ouverte aux résultats issus de la recherche.

Pour mener à bien la recherche, nous avons alors tout intérêt à répondre aux exigences liées à ce double rôle.

Par ailleurs, étant donné que « le praticien-chercheur en recherche-action est interpellé par une quête de pertinence, de cohérence et de congruence » (*Ibid.* p. 253), dans un premier temps, nous nous sommes demandé en quoi notre recherche répond à une quête de pertinence. Puisque « la recherche-action a toujours été centrée sur la nécessité de produire des connaissances pertinentes et utiles par et pour l'action » (*Ibid.*), les données qui découleraient de l'expérimentation devraient pouvoir servir à produire de nouvelles connaissances et ainsi produire des ressources didactiques qui pourraient être utiles aux enseignants spécialistes. La deuxième quête est celle de la cohérence. Le praticien-chercheur, dans le cadre d'une RA en éducation, ne peut pas se dissocier de son rôle sur le terrain. S'il souhaite une amélioration de la situation, il doit faire en sorte de s'inspirer des théories issues de ses réflexions pour « améliorer, ajuster et enrichir les actions liées à sa pratique de recherche-action » (*Ibid.* p. 254). Dans notre cas, afin

de répondre à cette quête, nous avons établi des stratégies à partir de ressources variées pouvant servir à l'enseignement de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. Nous les avons adaptées à notre enseignement dans l'objectif d'améliorer notre pratique. La troisième quête est celle de la congruence : « Il s'agit d'un travail visant à soutenir, de façon continue, l'authenticité du praticien-chercheur » (*Ibid.*). Ce dernier, face à son sujet, doit être conscient des biais qui peuvent teinter ses interventions. Tout en assumant cette posture, nous cherchons à conserver un regard objectif sur nos observations et sur les actions que réalisent les élèves lorsqu'ils mettent en œuvre des stratégies afin de collecter les données les plus représentatives du contexte d'apprentissage.

3.3.2 Étapes de la recherche

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous nous sommes appuyées sur les étapes de la RA proposées par Guay et Prud'homme pour accomplir la présente recherche. Nous avons d'abord procédé à la première étape : « La définition de la situation actuelle » (*Ibid.*) en précisant la problématique. Notre pratique et notre expérience en enseignement de l'art dramatique au secondaire nous ont amenées à nous questionner sur la manière d'aider les élèves du secondaire à développer leurs compétences en littératie. Les lectures que nous avons faites pour nous éclairer sur ce sujet ont mis en lumière l'écart important entre le nombre de stratégies d'apprentissage existant dans le programme de français, notamment pour la compétence *LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS*, et celui, moins développé, que l'on trouve dans le programme d'art dramatique. Comme nous souhaitions avant toute chose contribuer, par le biais de l'enseignement, à l'amélioration de la littératie, nous avons orienté notre recherche sur les stratégies d'apprentissage pouvant être mobilisées pour développer la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. Ce faisant, nous désirions notamment mieux outiller les enseignants d'AD ainsi que leurs élèves. Cette réflexion nous a amenées à formuler la question de recherche : Comment et en quoi la

mise en œuvre et la mobilisation de stratégies d'apprentissage efficaces et variées peuvent-elles contribuer au développement de la compétence interpréter en art dramatique au premier cycle du secondaire ? Une fois la question posée, nous sommes passées à l'étape suivante : « La définition d'une situation désirée » (*Ibid.*). C'est à ce moment que nous avons bien ciblé les objectifs, soit élaborer une banque de stratégies d'apprentissage spécifiques à la compétence *INTERPRÉTER* qui pourraient servir aux spécialistes d'AD afin qu'ils puissent accompagner davantage les élèves lorsque ces derniers doivent interpréter un texte de théâtre. Nous souhaitons également vérifier comment les élèves de deuxième secondaire mobilisaient les stratégies pour développer cette compétence dans le but de comprendre la manière dont ils travaillent, mais aussi en quoi chacune d'elles leur est utile.

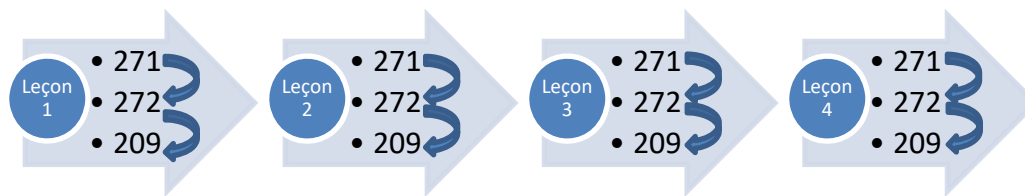
Après avoir complété cette étape, nous avons établi notre plan d'action (*Ibid.*). Nous avons élaboré les stratégies, ciblé les élèves avec qui nous voulions faire l'expérimentation et planifié une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) dans laquelle seraient enseignées les stratégies. Nous avons établi certaines balises de l'expérimentation. Nous avons entre autres décidé qu'il y aurait une préexpérimentation où l'enseignante ne proposerait pas de stratégies d'interprétation afin de voir si les élèves en mobilisaient naturellement. Enfin, nous avons construit nos outils de collecte de données.

Après avoir bien élaboré notre plan d'action, nous sommes ensuite passées à l'étape suivante : « La mise en œuvre du plan d'action » (*Ibid.*). Sachant que la RA est « une action dynamique et ouverte caractérisée par de multiples ajustements » (*Ibid.* p.243), nous avons, l'année précédant la réelle expérimentation, testé quelques stratégies. Cet essai était tout à fait approprié puisqu'il nous a permis d'observer l'efficacité de certaines d'entre elles. Rappelons que le processus de la RA est cyclique : « Le cycle permet de passer à l'action en vue de produire un changement et de prendre du recul

pour évaluer son efficacité et préparer l'action suivante » (Dolbec et Clément, 2004, p.192). Après ce premier test, nous sommes revenues à l'étape précédente pour mieux planifier l'expérimentation.

Ces ajustements nous ont amenées à amorcer le cycle suivant que nous avons défini comme étant celui de la préexpérimentation. Les élèves avaient à interpréter une courte scène sans l'enseignement de stratégies. Cette étape avait pour objectif d'observer les stratégies qu'ils entreprenaient naturellement lorsqu'ils avaient à interpréter un texte. C'est ainsi qu'encore une fois nous avons pu faire les ajustements nécessaires pour bien commencer notre expérimentation. Le métier d'enseignant nous oblige à nous remettre régulièrement en question. Quand nous enseignons à plusieurs groupes d'élèves d'un même niveau, nous révisons et adaptons notre planification d'un groupe à l'autre même si le contenu est identique. Nous avons procédé de la même manière pour notre recherche. C'est la raison pour laquelle notre expérimentation compte plusieurs cycles. Nous l'avons menée avec trois groupes d'élèves. Celle-ci a été divisée en quatre leçons s'échelonnant sur douze périodes d'enseignement de soixante-quinze minutes. L'expérimentation s'est donc déroulée sur trente périodes. Nous considérons chacune de ces leçons comme un grand cycle. Selon la leçon, nous avons planifié d'enseigner une série de stratégies sur deux ou trois périodes par groupe. Après chacune des périodes enseignées, nous avons ajusté notre planification. Nous pouvons donc considérer chacune de ces périodes comme de plus petits cycles. La figure 3.4 représente la structure des cycles séparés en leçons. À chacune des leçons, nous avons associé les groupes à qui nous les avons enseignées. Il y a deux types de flèches : celles qui relient un groupe à un autre pour la même leçon et celles qui relient les leçons entre elles. Chacune de ces flèches prouve qu'un ajustement a été effectué.

Figure 3.3 Cycles de notre expérimentation séparés en leçons



Après avoir enseigné toutes les stratégies d'interprétation à tous les groupes, nous pouvons considérer que notre expérimentation était terminée même si les élèves n'avaient pas encore complété leur SAE. Celle-ci devait se conclure par la présentation de leur scène à leurs parents. Jusqu'à ce moment, les élèves étaient invités à réinvestir les stratégies apprises.

Cette expérimentation nous a permis de collecter les données nécessaires pour passer à l'étape suivante, c'est-à-dire « l'évaluation » (Guay et Prud'homme, 2018). Cette étape, qui se déroule après l'expérimentation et qui nous amène à « formuler certaines affirmations » (*Ibid.* p. 249), ainsi que la suivante, « la diffusion » (*Ibid.*), sont décrites au point 3.7 lorsque nous expliquons la manière dont nous avons analysé nos données.

3.3.3 Instruments de collecte

Dans le cadre de cette RA, nous avons analysé des données qualitatives. Afin de répondre au critère de validité de la recherche et d'amasser nos données, nous recourons à la triangulation des méthodes. Pour ce faire et pour « compenser les limites de chacun » (Savoie-Zajc, 2004, p. 143) des instruments de collecte, nous en avons utilisé plusieurs. En nous servant de divers outils, nous avons pu voir les données sous des angles à la fois différents et complémentaires. Le présent point présente nos outils de collecte, c'est-à-dire le journal de bord de la chercheuse, les grilles d'observation,

les questionnaires courts, les entretiens de groupe semi-dirigés. Nous en avons également créé des semblables pour collecter les données de la préexpérimentation.

3.3.3.1 Journal de bord de la chercheuse

Le premier outil de collecte utilisé a été le journal de bord de la chercheuse. Il a entre autres servi de « document dans lequel le chercheur note les impressions, les sentiments qui l'assaillent pendant la recherche » (*Ibid.* p. 147). Nous l'avons utilisé avant l'expérimentation pour y consigner les réflexions concernant la recherche et la création des stratégies. Il nous a été utile pour consigner certaines impressions ressenties au cours des premiers tests de stratégies réalisés l'année précédant l'expérimentation. À cette étape, les notes composant ce journal ont surtout été écrites à l'ordinateur.

Avec le journal de bord, nous avons aussi pu conserver des traces de nos actions, du climat de la classe, de notre état physique et psychologique et des imprévus survenus pendant l'expérimentation. Nous avons également continué de consigner nos impressions à l'ordinateur. Afin d'organiser ce document, nous avons daté chacune de nos interventions.

3.3.3.2 Grille d'observation

Cette RA a eu lieu directement dans les classes de la chercheuse. Cette dernière avait donc deux tâches à faire simultanément : enseigner et collecter des données. Nous les avons d'abord collectées par l'observation participante qui consiste « à s'immerger dans la situation et à participer aux activités quotidiennes des acteurs » (Van der Maren, 2003, p. 150). Lors de la préexpérimentation, la chercheuse a utilisé une grille (Annexe A) lui permettant de noter principalement les actions exécutées par les élèves ainsi que

leurs questions. Au moment de l'expérimentation, comme la chercheuse devait à la fois enseigner les stratégies et observer ses élèves, elle se retrouvait face à un dilemme et les observations ont dû se faire en deux temps. Dans un premier temps, elle remplissait la grille d'observation (Annexe B) préalablement construite pour consigner les actions et les questions de ses élèves pendant l'explication et la mobilisation des stratégies. Mais, puisque tout se déroule assez rapidement dans une classe d'AD au secondaire, l'enseignante ne pouvait pas toujours écrire directement ses observations. C'est la raison pour laquelle elle a eu recours à une caméra et à l'occasion à un enregistreur vocal. Dans un deuxième temps, elle devait aussi, à la fin de chacune de ses périodes d'enseignement, prendre le temps de compléter la grille. Parce qu'il arrivait qu'elle doive s'affairer à ses autres occupations d'enseignante (cours avec d'autres groupes, interventions auprès d'élèves, activités, etc.) après le cours, elle devait parfois prendre le temps de s'enregistrer et d'écrire ses observations à la fin de la journée.

3.3.3.3 Questionnaires courts

Au cours de la préexpérimentation, nous avons utilisé un court questionnaire. En effet, immédiatement après la présentation de la lecture, les élèves répondaient à des questions concernant les actions qu'ils avaient effectuées pour accomplir la tâche demandée (Annexe C). Au moment de l'expérimentation, nous avons également utilisé des questionnaires courts. Ceux-ci, rassemblés dans un même cahier dans lequel se trouvaient aussi les stratégies d'apprentissage (Annexe D) avaient pour principal objectif de collecter des données concernant les utilisations des stratégies par les élèves et leurs perceptions face à celles-ci. Par ailleurs, ce cahier avait une double utilité : un outil de références que les élèves pouvaient consulter et un outil de collecte de données. Par le biais de ces questionnaires, nous cherchions à savoir si les stratégies soumises aux élèves les aidaient à développer les composantes de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES* et s'ils les trouvaient pertinentes pour enrichir leur

interprétation. Après chacune des leçons, ils répondaient à une série de questions relatives aux stratégies apprises. D'une leçon à l'autre, les questions étaient assez semblables. Nous demandions aux élèves les stratégies qu'ils avaient mobilisées et les raisons pour lesquelles ils les avaient choisies, mais aussi s'ils considéraient qu'elles pouvaient les aider à interpréter leur texte. Enfin, nous les interrogeons sur ce qu'ils avaient découvert à propos de leur texte. À chacun des questionnaires, nous cherchions également à savoir s'ils avaient mobilisé des stratégies ne figurant pas dans la liste proposée. À la fin du cahier, nous avons ajouté un autre questionnaire, sous forme de tableau, qui concernait l'ensemble des stratégies pouvant aider les élèves à mémoriser leur texte. Les questions posées ressemblaient aux précédentes. Nous avons cru bon de rassembler ces stratégies sur une seule page, celle-ci pouvant jouer un rôle d'aide-mémoire pour que les élèves puissent s'y référer à différents moments de la situation d'apprentissage.

3.3.3.4 Entretiens de groupe semi-dirigés

Pour ce quatrième outil de collecte, nous avons procédé sensiblement de la même manière que pour les deux premiers, c'est-à-dire que nous avons bâti un canevas d'entretien pour la préexpérimentation et un deuxième pour l'expérimentation. Nous avons privilégié les entretiens de groupe aux individuels parce que nous souhaitions d'abord savoir si les perceptions étaient partagées. Nous croyions aussi que cette façon de faire pouvait engendrer des discussions qui aideraient les élèves à préciser leur pensée.

Nous avons donc d'abord conçu un canevas d'entretien pour la préexpérimentation (Annexe E) dans lequel nous demandions aux élèves de décrire et d'expliquer les actions choisies pour mettre en lecture leur court texte. Ensuite, nous avons préparé le canevas (Annexe E) des entretiens suivant l'expérimentation au cours duquel ils

pouvaient s'exprimer à propos de l'ensemble des stratégies enseignées et/ou mobilisées. Tous ces entretiens avaient lieu à l'heure du dîner des élèves. Nous avons envisagé d'en faire deux pour la préexpérimentation : le premier avec les élèves des deux classes du Programme d'études intermédiaires (PEI) et le second avec les élèves de la classe régulière. Et si nous avons décidé de séparer les classes du PEI de la classe régulière, c'est parce que les élèves n'ont pas pu commencer la SAE en même temps. En ce qui concerne les entretiens suivant l'expérimentation, les circonstances engendrées par la COVID-19, soit le confinement à la maison, ont fait qu'elles n'ont pu avoir lieu à l'école. Nous avons dû procéder autrement et les entretiens ont été réalisés par visioconférences.

3.4 Sélection des candidats.

Comme l'enseignante-chercheuse désirait que la recherche se déroule dans ses classes, nous avons sélectionné les candidats parmi ses élèves. Dans un premier temps, l'enseignante, qui possède une importante expérience avec les groupes du premier cycle du secondaire, souhaitait faire son expérimentation avec l'un de ces niveaux, idéalement en première secondaire puisqu'elle y avait déjà testé quelques stratégies l'année précédant l'expérimentation. Certaines circonstances ont fait qu'elle n'a pas eu les élèves de ce niveau pendant l'année scolaire 2019-2020, sa tâche était donc composée de trois groupes de deuxième secondaire et d'un groupe de troisième secondaire. Puisque nous voulions collecter les données auprès d'un nombre important d'élèves, nous avons choisi de conduire l'expérimentation avec ceux de deuxième secondaire. Parmi ces trois groupes, deux faisaient partie du PEI et l'autre appartenait à une classe régulière.

Comme l'expérimentation se déroulait au sein même de la classe, les observations étaient faites dans les trois groupes et les élèves étaient invités à devenir des participants.

Tous mobilisaient les stratégies enseignées et remplissaient le cahier de stratégies puisque la RA a été menée dans le cadre d'une SAE régulière intégrée à la planification de l'enseignante. Toutefois, les cahiers de ceux dont les parents n'avaient pas signé le formulaire de consentement n'ont pas été retenus pour la collecte de données. Ainsi, sur les 75 élèves, seulement 5 n'ont pas participé à la recherche.

Afin de compléter notre compréhension de la manière dont les élèves se servaient des stratégies d'apprentissage enseignées, nous avons effectué une deuxième sélection de candidats parmi les participants. Nous voulions entendre leur point de vue sur l'utilité de ces stratégies en faisant discuter des volontaires en petits groupes au cours d'entretiens semi-dirigés (voir section 3.3.3). Dans le but d'avoir un échantillon représentatif, nous les avons tous invités à y prendre part. Au départ, une vingtaine d'élèves ont accepté d'assister aux entretiens; il y avait autant de garçons que de filles. Nous désirions réaliser les entrevues après les représentations publiques qui étaient prévues les 18 et 23 mars 2020. Cependant, les circonstances entourant la pandémie de la COVID-19 ont fait en sorte que nous sommes entrés en confinement le 13 mars 2020. Par conséquent, les élèves n'ont pas pu jouer leur légende devant leurs parents. Nous nous sommes donc adaptées à la situation et les entretiens se sont faits en visioconférence sur la plateforme TEAMS. En relançant l'invitation aux élèves volontaires, 17 (soit 10 garçons et 7 filles), issus de chacun des groupes, ont répondu à l'appel.

3.5 Considérations éthiques

Pour entreprendre une recherche avec des êtres humains et de surcroît avec des mineurs, nous devons nous assurer de remplir les conditions canadiennes établies par le Groupe

en éthique de la recherche.⁷ Ces normes nous obligent à établir un cadre éthique. Afin de réaliser cette recherche, nous avons, dans un premier temps, participé à une formation offerte par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant les êtres humains (CERPE)⁸ de l'UQAM. Cette formation nous a éclairées sur les étapes à suivre pour mener éthiquement notre recherche. À la suite de cette formation, nous avons fait une demande de certification éthique dans laquelle nous avons précisé la façon dont nous avons sélectionné les candidats. Nous avons aussi expliqué comment les données seraient collectées et la manière dont elles seraient conservées dans le but d'assurer leur confidentialité.

Après avoir reçu l'autorisation du CERPE, nous avons rédigé une demande d'autorisation de recherche à l'attention de la direction de l'établissement (Annexe F). Nous avons également envoyé aux parents des élèves un formulaire de consentement accompagné d'une lettre (Annexe G) expliquant notre recherche et la procédure de collecte de données. Cette lettre stipulait entre autres que les élèves seraient filmés pour conserver des traces du travail et faciliter un retour sur les observations. Le formulaire devait être signé par les parents, mais aussi par les élèves qui désiraient participer à la recherche.

Pendant l'enseignement des stratégies, les élèves répondaient par écrit à de courts questionnaires assemblés dans un cahier individuel. À la fin de chacune des périodes, ils laissaient leur cahier à l'enseignante.

⁷ https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2018.html

⁸ <https://cerpe.uqam.ca/>

Afin d'assurer la confidentialité des données brutes de l'expérimentation au cours de la recherche, la chercheuse a conservé les fichiers audio et vidéo, les grilles d'observation et les questionnaires dans un endroit sécuritaire. Depuis la fin de la collecte de données, la chercheuse garde l'ensemble des données chez elle dans une filière fermée à clé. L'ensemble des données seront détruites un an après l'évaluation du mémoire.

3.6 Forces et les limites de la recherche

L'une des caractéristiques importantes de la RA est que cette méthodologie « a toujours été centrée sur la nécessité de produire des connaissances pertinentes et utiles par et pour l'action » (Guay et Prud'homme, 2018, p. 253). De ce fait, grâce à notre recherche, les stratégies testées auprès des élèves dans le contexte habituel de la classe d'AD pourraient devenir un matériel didactique d'intérêt. Nous espérons qu'elles seront utilisées sur le terrain par les spécialistes de cette discipline. D'ailleurs, nous considérons que cet apport didactique est la principale force de la recherche. Ces stratégies contribueront à construire une banque de ressources qui pourra même être bonifiée par ceux et celles qui s'en serviront. En effet, en concevant la SAE dans laquelle ont été enseignées ces stratégies, nous avons créé un cadre, aidant à l'enseignement de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. Cette structure pourrait être reprise, améliorée et/ou adaptée selon le contexte et la situation d'apprentissage. Nous considérons aussi que les stratégies élaborées dans le cadre de cette recherche pourraient devenir une source d'inspiration afin d'en développer d'autres pour les trois compétences du programme d'AD.

Nous croyons également que l'enseignement explicite de stratégies rendra plus concrètes les situations d'apprentissage de la compétence *INTERPRÉTER* et que les

élèves pourront les utiliser dans des contextes d'apprentissage analogues en AD ou dans d'autres disciplines.

Pour finir, comme cette recherche a été menée sur le terrain, nous souhaitons qu'elle puisse contribuer à créer un savoir transférable dans d'autres classes d'AD.

Bien que cette recherche possède les forces que nous avons mentionnées, nous sommes conscientes que l'expérimentation s'est faite auprès d'un nombre assez restreint d'élèves (70 au total). Même si, par leur composition, les classes participantes représentaient bien les élèves de deuxième secondaire, nous aurions sûrement obtenu un meilleur portrait de l'efficacité des stratégies élaborées en augmentant le nombre de participants. Nous aurions obtenu aussi un portrait plus nuancé si d'autres spécialistes en AD avaient participé à la recherche. En les enseignant à leurs élèves, ils auraient pu porter un nouveau regard sur les stratégies, en observant différemment la manière dont les élèves les mobilisent, apporter leur point de vue sur leur pertinence et ainsi, enrichir les données

De plus, pour développer toutes les composantes de la compétence, nous avons beaucoup de stratégies à enseigner, dans des délais relativement courts. Quoique toutes les stratégies ne nécessitent pas la même durée d'explication, certaines auraient mérité que nous nous y attardions plus longuement. Par ailleurs, nous considérons qu'il était important de prendre plus de temps pour enseigner les stratégies des premières leçons. Comme elles concernaient la compréhension du texte et son appropriation, des préalables selon nous à l'interprétation du texte, nous sommes persuadées qu'elles devaient être bien comprises.

Puisque notre expérimentation s'est déroulée dans le cadre d'une seule SAE, nous croyons que cela nous a restreintes, tant dans le nombre de stratégies proposées que dans l'observation de leur efficacité à long terme. Nous considérons qu'en changeant

le contexte d'apprentissage, le choix de stratégies peut varier. Toutefois, nous sommes convaincues que celles que nous avons expérimentées peuvent servir de base, de modèle et d'inspiration pour en élaborer davantage.

Considérant les forces et les limites de notre recherche, nous pensons en effet que les savoirs générés serviront aux enseignants d'AD. Et puisque nous estimons que cette recherche a contribué à notre propre développement professionnel, nous sommes persuadées que la diffusion des résultats saura susciter l'intérêt des enseignants.

3.7 Biais anticipés

Par sa nature, la RA souhaite trouver des solutions à une problématique vécue sur le terrain. Pour y arriver, elle est réalisée dans le milieu naturel de ceux qui y prennent part (Guay et Prud'homme, 2018). Comme nous l'avons mentionné au point 3.2.1, la chercheuse est aussi l'enseignante d'AD des groupes dans lesquels a eu lieu la recherche. Cette posture aurait pu la pousser à porter un regard subjectif sur l'expérimentation et aux résultats de la recherche. Aussi, par souci d'honnêteté, nous pensons qu'il est important de nommer les biais pouvant être rencontrés lors de la recherche.

En premier lieu, parce qu'elle croit fondamentalement aux effets bénéfiques de l'enseignement des stratégies d'apprentissage, la chercheuse aurait pu interpréter favorablement les résultats en dirigeant ses observations vers les élèves qui semblaient mieux les comprendre et vers ceux qui habituellement écoutent et respectent plus attentivement les consignes. Afin d'atténuer ce biais, l'enseignante a placé une caméra vidéo dans la classe ce qui l'a aidée à porter un regard plus objectif. De plus, en collectant des données provenant des questionnaires de l'ensemble des élèves

participants, elle a réussi à avoir les impressions de tous, incluant ceux qui semblaient moins intéressés.

En deuxième lieu, comme elle souhaitait réellement que les stratégies soient efficaces, elle a, à quelques reprises, adapté son enseignement. Par exemple, elle a modifié légèrement les consignes pour qu'elles soient mieux comprises par les élèves. Nous croyons qu'il est fort pertinent de procéder de cette manière puisque la démarche de la RA « correspond à une action dynamique et ouverte caractérisée par de multiples ajustements » (*Ibid.* p. 243). Il était donc tout à fait justifié d'ajuster ses actions pour arriver aux changements désirés. De plus, comme tout chercheur doit conserver des traces de ces ajustements, nous avons pris le temps de les inscrire dans les grilles d'observations.

Dans un autre ordre d'idées, étant donné que les élèves participants sont ceux de la chercheuse, ils auraient pu vouloir lui plaire en répondant positivement à l'efficacité des stratégies enseignées. Ils auraient pu croire qu'en agissant ainsi, ils obtiendraient une meilleure note. Afin d'éviter cela, l'enseignante leur a régulièrement spécifié qu'il était important qu'ils soient le plus honnête possible dans leurs réponses. Pour cette raison, il n'y avait pas d'évaluation liée à leur cahier de stratégies.

Tous ces biais cognitifs nous confirment que la triangulation effectuée au cours de la collecte de données a été pertinente pour garder un regard objectif lors de notre analyse. En effet, l'utilisation des différents outils nous a amenées à regrouper, nuancer et enrichir certaines observations.

3.8 Méthode d'analyse des données

Afin de comprendre la manière dont les élèves utilisent les stratégies d'apprentissage et en quoi elles leur sont profitables et ainsi répondre à notre question de recherche, nous nous sommes tournées vers une analyse de données qualitatives, soit l'analyse par théorisation ancrée (ATA). Cette méthode traduite et adaptée de la *Grounded theory* (Glaser et Strauss, 1967) se distingue de celle-ci, car la *Grounded theory* est une méthode de recherche alors que la théorisation ancrée en est inspirée (Raymond et Forget, 2020). Cette méthode d'analyse veut que le résultat soit toujours « ancré (*grounded*) dans les données empiriques » (Paillé, 2009, p. 207). Elle devient alors tout à fait appropriée pour notre recherche puisque les données proviennent d'une expérience menée sur le terrain.

Pour nous guider dans cette analyse, nous nous sommes principalement appuyées sur la méthode proposée par Pierre Paillé. Selon cet auteur, l'analyse par la théorisation ancrée « est une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène (...) elle équivaut (...) à un acte de conceptualisation » (Paillé, 1994, p. 151). Souvent employée en sciences humaines, elle convient très bien aux recherches dans ces disciplines étant donné qu'elle permet aux chercheurs de « découvrir et comprendre comment les phénomènes didactiques se manifestent dans le vécu des acteurs, c'est-à-dire des enseignants et des élèves » (Raymond et Forget, 2020, p.32). En effet, cette méthode nous a conduites à mieux saisir comment les élèves se servent des stratégies et en quoi elles peuvent contribuer au développement de la compétence ciblée.

Pour arriver à la conceptualisation telle que décrite par Paillé, nous avons suivi les étapes qu'il propose. Malgré le fait que « celle-ci doit idéalement débiter au même moment que la production des données » (Paillé, 2009, p. 207), notre réalité de praticienne-chercheuse a fait que nous avons amorcé notre véritable travail d'analyse

une fois les verbatims des différents instruments de collecte retranscrits. La première étape, appelée « l'examen phénoménologique ou descriptif des données » (Paillé, 2017, p. 71), amène le chercheur à s'imprégner des données et « à prendre acte des faits et gestes avant de les conceptualiser » (*Ibid.* p. 72). Pour ce faire, nous avons lu attentivement et à plusieurs reprises les verbatims issus des questionnaires, des entretiens et des observations. Tout en gardant l'esprit ouvert à toutes informations émanant de ces données, ces lectures nous ont aidées à vérifier si les stratégies enseignées lors de l'expérimentation étaient utiles et clairement associées aux composantes de la compétence. Ce travail nous a aussi fait découvrir des éclaircissements sur les stratégies.

Avec ces informations nous sommes passées à l'étape suivante, c'est-à-dire à « L'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes » (*Ibid.* p.73).

À cette étape, nous avons alors regroupé et fusionné les énoncés semblables tirés des verbatims en les classant à l'intérieur de grandes catégories. De ce travail sont ressorties six catégories correspondant à de grandes actions effectuées par les élèves lors du développement de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. Nous avons défini ces catégories pour ensuite y associer des stratégies et leurs utilités.

Puis, nous avons procédé à l'étape suivante, « la mise en relation des catégories et propriétés » (*Ibid.* p. 76). Pour ce faire, nous avons d'abord mis en relation les catégories entre elles tentant de comprendre et d'interpréter leur dynamique et leurs interactions. Nous nous sommes alors demandé ce qui les unissait, les liait et comment elles interagissaient entre elles (Raymond et Forget, 2020). Nous avons ensuite établi des relations avec le cadre théorique ce qui nous a amené à faire certains constats. Ceux-ci nous ont amenées à mieux comprendre comment les stratégies d'apprentissage

pouvaient être mises en œuvre dans une démarche d'interprétation en classe d'art dramatique au secondaire.

L'étape suivante est « l'intégration analytique de l'ensemble et la modélisation des phénomènes émergents » (Paillé, 2017) ou selon Raymond et Forget, « l'intégration des catégories conceptualisantes » (Raymond et Forget, 2020, p.41). Pour Paillé, l'intégration et la modélisation sont « intimement liées » (Paillé, 2017, p. 78). C'est à ce moment que le chercheur va au-delà de la description du phénomène. L'intégration « comprend également des hypothèses explicatives relativement aux logiques, mécanismes et processus à l'œuvre » et permet de « spécifier clairement l'objet d'étude qui émerge » (Raymond et Forget, 2020, p.41). À cette étape, nous avons compris comment les catégories interagissent et nous avons tenté de l'expliquer sous forme de tableaux. Nous avons également modifié le nom de certaines catégories afin qu'elles soient plus distinctes des composantes de la compétence.

Cette intégration nous a conduites à « la modélisation ». Pour cette recherche, nous croyons, tout comme Raymond et Forget, que la modélisation constitue un « mode de représentation du phénomène étudié tel que l'opération d'intégration l'a relevé » (*Ibid.* p. 43). Pour Paillé, c'est une façon de « reproduire le plus fidèlement les relations structurelles et fonctionnelles caractérisant un phénomène » (Paillé, 1994, p. 174). Afin de mettre en œuvre cette modélisation, nous avons d'abord dressé des tableaux pour les trois premières catégories. Par la suite, nous avons intégré une figure représentant les répercussions générales de l'enseignement des stratégies d'apprentissage.

La dernière opération de la théorisation ancrée est « la consolidation de la théorisation » (Paillé, 2017, p. 82). À cette étape, le chercheur met « à l'épreuve la théorisation en cherchant volontairement à la mettre en faute, en accordant un intérêt régulier aux cas négatifs » (Paillé, 2017, p. 82). Malgré le fait que nous ayons suivi la méthode

d'analyse, le contexte de la recherche rendait difficile cette consolidation. Pour ce faire, nous aurions pu demander à d'autres spécialistes en AD d'expérimenter notre démarche en enseignant les stratégies que nous avons élaborées. Toutefois, nous sommes conscientes que certaines ont moins servi aux élèves que d'autres et qu'elles pourraient aussi être bonifiées. Finalement, c'est en diffusant les résultats et en invitant nos pairs à utiliser ces ressources que nous pourrions, d'une certaine manière, consolider cette démarche.

3.9 Critères de scientificité

Afin d'assurer une rigueur et une authenticité à la recherche nous nous sommes appuyées sur des critères de scientificité liés à la recherche qualitative et plus spécifiquement à la RA. Nous avons respecté entre autres les critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de cohérence systémique (Bourgeois, 2016).

Avec le premier critère, celui de la crédibilité, le chercheur s'assure que les méthodes de collecte de données l'amènent à brosser un portrait juste de ce qui a été expérimenté en classe. L'élaboration et l'utilisation de plusieurs outils nous ont permis de réaliser une triangulation des données de recherche. Ainsi, nous avons pu analyser notre objet à travers différents angles. En collectant les données issues des questionnaires des élèves, des entretiens semi-dirigés et groupés et des observations, nous avons pu dégager certaines constances dans les réponses et des informations complémentaires sur le fonctionnement des stratégies. Cette manière de procéder a conduit à la validation et l'enrichissement des données qui ont émergées de la recherche.

En recherche qualitative, le critère de transférabilité se manifeste lorsque les résultats « peuvent avoir un sens dans un autre contexte que celui étudié » (*Ibid.* p. 9). Même si les stratégies d'apprentissage ont été élaborées dans le cadre d'une SAE spécifique, la

majorité d'entre elles peuvent être utilisées dans d'autres contextes d'apprentissage en art dramatique, mais aussi dans d'autres disciplines. Comme nous avons décrit assez précisément le contexte dans lequel a eu lieu l'expérimentation,⁹ celui qui voudra se servir des stratégies d'apprentissage dans son enseignement pourra s'en inspirer, les moduler et les enrichir afin qu'elles soient adaptées et pertinentes à sa réalité.

Pour répondre au critère de fiabilité, le chercheur doit faire preuve de transparence en prenant en considération la part de la subjectivité dans la recherche. Dans cet objectif, le chercheur explicite clairement ses choix, il identifie ses biais tout en démontrant comment les atténuer (Van der Maren, 2010). Nous avons répondu à ce critère aux points 3.5 et 3.6 de ce chapitre en expliquant les forces et les limites de la recherche ainsi que les biais anticipés.

En ce qui concerne le critère de cohérence systémique que nous avons respecté, pour y répondre, le chercheur doit s'assurer que les étapes de la recherche sont en cohérence avec les objectifs envisagés (Bourgeois, 2016) Pour ce faire, avant d'entreprendre notre expérimentation, nous avons fait une revue de littérature sur laquelle nous nous sommes appuyées pour établir la banque de stratégies que nous avons enseignées. Nous avons également décrit rigoureusement chacune des étapes de la RA et de l'expérimentation en précisant le contexte dans lequel cette dernière s'est déroulée. Nous avons utilisé une fois de plus la triangulation en faisant valider la méthodologie par notre directrice de recherche. Enfin, nous avons conservé nos données brutes (entretiens, questionnaires et grilles d'observation) dans un endroit sécuritaire afin qu'elles soient accessibles pour vérification.

⁹ Voir chapitre IV

À tous ces critères, nous avons ajouté le « caractère hypothétique des énoncés » (Van der Maren, 2010, p. 68). En effet, nous comprenons que les résultats de notre recherche peuvent évoluer dans le temps puisqu'ils sont liés au contexte dans lequel s'est déroulée la recherche. Par conséquent, selon la situation et le contexte d'apprentissage les résultats pourraient être nuancés.

En résumé, comme la recherche répond à plusieurs critères de scientificité, nous croyons qu'elle fait preuve de rigueur et d'authenticité ce qui lui confère une crédibilité.

3.10 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons décrit la méthodologie qui a guidé la présente recherche, soit la recherche-action (RA). Dans un premier temps, nous avons fait un survol historique de la recherche en éducation au Québec. Nous avons présenté comment les acteurs du milieu de l'éducation ont progressivement pris part aux recherches scientifiques en empruntant une méthode qui leur permettait de mieux « produire des connaissances pertinentes et utiles par et pour l'action » (Guay et Prud'homme, 2018, p.253). Cette mise en contexte nous a amenées à mieux comprendre la contribution de la RA. Nous avons ensuite expliqué les étapes pour la réaliser. Puis, nous avons détaillé notre dispositif de recherche en précisant la posture de la praticienne-chercheuse, les étapes de la recherche et en décrivant les instruments qui ont été utilisés pour la collecte des données. Par la suite, nous avons montré la manière dont nous avons sélectionné les candidats et expliqué en quoi cette recherche se conformait aux règles établies par le Groupe en éthique de la recherche. Nous avons poursuivi en énumérant les forces et les limites de la recherche ainsi que les biais qui pourraient influencer la chercheuse dans la collecte, le traitement et l'analyse des données. Enfin, nous avons expliqué la méthode d'analyse de la théorisation ancrée qui a servi à analyser les données de recherche.

CHAPITRE IV

LA PRÉEXPÉRIMENTATION ET L'EXPÉRIMENTATION

Bien que partout dans la province les établissements scolaires doivent se conformer au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire et appliquer le PFEQ, certaines modalités de mise en œuvre relèvent de la direction et du conseil d'établissement. À titre d'exemple, le conseil d'établissement approuve la proposition de la direction concernant le « temps alloué à chaque matière obligatoire et à option » (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2022). En s'assurant qu'il y ait au moins deux options d'arts proposées aux élèves, c'est à l'équipe-école que revient la responsabilité de choisir lesquels, parmi l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique, ils souhaitent offrir à leurs élèves et à quels niveaux. Pour chacune de ces décisions, l'environnement dans lequel est située l'école doit être pris en considération.

Dans ce chapitre, nous mettons d'abord en contexte le milieu dans lequel s'est déroulée la RA. Nous précisons comment nous avons élaboré les stratégies d'apprentissage et la SAE qui ont servi à l'expérimentation. Nous poursuivons en détaillant le déroulement de la préexpérimentation et ensuite, celui de l'expérimentation.

4.1 Contexte de la recherche-action

Pour mener à terme cette RA, l'expérimentation a été réalisée dans l'école où enseigne la praticienne-chercheuse, soit la Polyvalente Chanoine-Armand-Racicot située à Saint-Jean-sur-Richelieu. Cette école secondaire, comptant environ 1500 élèves, comprend des classes régulières, d'adaptation scolaire et des groupes du Programme

d'études intermédiaires (PEI) (trois groupes par niveau). Ce programme, issu de l'Organisation du Baccalauréat international a pour objectif de permettre aux jeunes « de mieux comprendre et gérer la complexité de notre monde, et de leur fournir les compétences et attitudes nécessaires pour agir afin de le rendre meilleur » (International Baccalaureate Organization, 2014, p. 4). Pour en faire partie, les élèves sont sélectionnés selon certains critères de personnalités, tels que leur curiosité intellectuelle et une volonté de s'engager dans la communauté (Polyvalente Chanoine-Armand-Racicot, 2021).

L'école se situe en ville, près de nombreux services (centres commerciaux, hôpital et autres commerces) et reçoit les enfants des quartiers avoisinants constitués de maisons unifamiliales ainsi que de multiplex : « L'indice du milieu socio-économique (IMSE)¹⁰ est de 4, c'est-à-dire qu'il se retrouve dans la moyenne supérieure » (Polyvalente Chanoine-Armand-Racicot, 2019, p. 1). Même si cet établissement semble rassembler des élèves provenant d'un milieu favorisé, les revenus familiaux témoignent d'une grande disparité : les familles à haut revenu augmentent la moyenne des revenus et viennent ainsi compenser la situation des moins nanties. De plus, depuis quelques années, il y a un nombre croissant d'enfants issus de l'immigration et en intégration scolaire et sociale, ce qui vient ajouter un nouveau défi au personnel de la polyvalente (*Ibid.*).

Bien qu'il n'y ait pas de classe en concentration artistique, la polyvalente est reconnue dans la région pour son rayonnement culturel et artistique. Les élèves peuvent choisir leur cours d'art parmi les quatre disciplines proposées dans le PFEQ. La plupart d'entre

¹⁰ Voir la page du ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/milieux-defavorises/agir-autrement/indice-de-milieu-socio-economique-imse/>

eux conservent volontairement la même discipline artistique pendant les cinq années de leurs études secondaires. L'importance accordée à ces disciplines par l'établissement se manifeste également par le biais d'une offre d'activités parascolaires importantes et par l'ajout de deux périodes d'art par neuf jours en troisième et cinquième secondaires. De plus, toujours dans l'optique d'offrir une grande variété d'activités artistiques et culturelles significatives, une enseignante (la chercheuse) est libérée annuellement de deux cents heures d'enseignement pour organiser les sorties et activités culturelles de l'école. La polyvalente se distingue aussi par la qualité des infrastructures dans lesquelles l'enseignement des arts est donné. Pour les cours d'AD, elle dispose de deux locaux : l'auditorium pour les élèves de deuxième cycle du secondaire et un autre grand local nommé *Le petit théâtre* pour ceux du premier cycle. C'est dans ce dernier, équipé d'une régie, que les élèves de deuxième secondaire ont pris part à l'expérimentation.

4.2 Choix et description des stratégies

Avant de décrire comment la banque de stratégies a été créée, nous aimerions rappeler qu'une stratégie d'apprentissage est « une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives dans une situation d'apprentissage » (Bégin, 2008, p. 53) qui, pour Lise Saint-Pierre, « devrait être enseignée comme on enseignerait un contenu » (Saint-Pierre, 1991, p. 19). À l'instar de cette autrice, nous croyons qu'il peut être très bénéfique d'enseigner des stratégies d'apprentissage aux élèves en leur expliquant pourquoi, comment et quand les utiliser. Ainsi, ils deviendront plus habiles pour les réinvestir adéquatement. Pour ce faire, les enseignants peuvent recourir à un certain nombre de stratégies d'enseignement. De notre côté, nous avons opté pour l'enseignement explicite et l'enseignement direct. Pour quelques stratégies d'apprentissage, telles qu'**Interroger le texte**, **Ressortir les étapes du schéma narratif** et **Transposer les éléments de la fiche de son personnage à la scène pour**

le construire physiquement et vocalement¹¹, nous avons privilégié l'enseignement explicite. Depuis les dernières décennies, plusieurs recherches démontrent son efficacité (Gajira, Jitendra, Sood et Sacks, 2007; Sencibaugh, 2007; Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005). Même si elle ne se situe pas au cœur de la présente recherche, nous tenons à expliquer brièvement ci-dessous sa démarche puisque la mobilisation des stratégies d'apprentissage par les élèves est directement liée à la façon dont ces dernières sont enseignées.

L'enseignement explicite comporte trois grandes étapes. Au cours de la première, le modelage, l'enseignant explicite son raisonnement; la deuxième, la pratique dirigée, l'élève accomplit les tâches proposées avec l'accompagnement de l'enseignant; enfin durant la dernière, la pratique autonome, l'élève utilise seul les stratégies (*Ibid.*). Toutes ces étapes s'accompagnent de rétroactions et de questionnements afin que l'enseignant vérifie la compréhension de l'élève et s'assure qu'il accomplit adéquatement sa tâche. De plus, pour que les stratégies soient bien appliquées, nous les avons aussi enseignées une par une en les mettant en contexte et en expliquant les raisons pour lesquelles nous les enseignons et à quel moment nous croyons qu'elles peuvent être mobilisées (Turcotte, Giguère et Godbout, 2015).

Nous tenons à souligner ici que certaines des stratégies que nous avons élaborées dans le cadre de cette recherche ne nécessitaient pas un tel enseignement. C'est le cas, notamment, des stratégies **Surligner ses répliques** et **Numéroter les répliques**¹².

¹¹ À titre indicatif, nous avons écrit les stratégies d'apprentissage utiles à notre expérimentation en caractères gras et les composantes de la compétence en italiques afin de les mettre en évidence.

¹² Malgré le fait qu'une stratégie est une catégorie d'actions, nous préférons garder ces deux actions en stratégies puisque nous jugeons important de les enseigner distinctement.

C'est pourquoi, pour ces dernières, nous avons utilisé l'enseignement direct qui consiste simplement à expliquer la stratégie et à préciser son objectif (Presseau et Martineau, 2010, p.67).

Afin de planifier notre SAE, nous nous sommes référées aux composantes de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES* décrites dans le PFEQ (Ministère de l'Éducation, 2006). Nous avons ensuite divisé la SAE en quatre leçons s'échelonnant chacune sur deux ou trois périodes de soixante-quinze minutes (Annexe I). À chacune des leçons étaient associées une à trois composantes. Après l'enseignement de toutes les stratégies, l'enseignante a invité les élèves à réinvestir certaines d'entre elles pendant les répétitions précédant la représentation publique.

Nous devons spécifier que les stratégies que nous avons enseignées ont été principalement choisies parce qu'elles étaient adaptées à notre SAE et au développement de la compétence *INTERPRÉTER*. Par ailleurs, nous sommes convaincues que la majorité de celles-ci peuvent être facilement transférables à d'autres contextes.

Pour élaborer la banque de stratégies utiles à la SAE, nous en avons d'abord sélectionné parmi celles utilisées en didactique de la lecture, notamment celles que l'on trouve dans le programme de français au secondaire. Nous avons ensuite fait des parallèles entre ces stratégies et notre expérience, et nous en avons comparé plusieurs avec certains exercices¹³ tirés d'écrits de divers théoriciens et praticiens du théâtre tels qu'Anne

¹³ Nous considérons que les exercices provenant de divers écrits sur le théâtre que nous avons sélectionnés pour cette recherche peuvent se transposer en stratégies puisqu'ils correspondent à une « catégorie d'actions cognitives ou métacognitives utilisées dans une situation d'apprentissage » (Bégin, 2008, p. 53)

Ubersfeld, Jean-Pierre Ryngaert, Maria Knebel et Michel Pruner. Comme nous avons constaté que les stratégies d'apprentissage en lecture ne couvraient pas toutes les composantes de la démarche d'interprétation, nous avons consulté d'autres écrits didactiques, tels que le PFEQ et les *Échelles des niveaux de compétence* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006) et nous avons transposé en stratégies plusieurs exercices théâtraux issus de la littérature ou de notre pratique.

Nous avons rassemblé dans le tableau 4.1 les stratégies enseignées lors de notre SAE. Nous les avons associées aux composantes de la compétence *INTERPRÉTER*. Nous avons aussi distingué les stratégies cognitives (C) des métacognitives (M) et nous avons ajouté la seule stratégie affective (A) que nous avons utilisée.

Tableau 4.1 Stratégies enseignées pour chacune des composantes de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*

Composantes	Stratégies enseignées
<i>S'approprier le contenu dramatique de l'œuvre</i>	Surligner les répliques (C) Numéroter les répliques (C) Encercler les mots incompris (C) Interroger le texte (C) Ressortir les étapes du schéma narratif (C) Résumer la scène en 30 secondes (C) Interpréter la scène en 4 ou 5 tableaux (C)
<i>Exploiter des éléments du langage dramatique et de techniques</i>	Ressortir les objectifs du personnage (C) Repérer dans le texte des indices (lieu, temps, personnage, déplacements, accessoires et costumes...) (C) Remplir la fiche de son personnage (C) Produire un schéma représentant les relations entre les personnages (C) Transposer à la scène (personnage, relation entre les personnages...) (C) Transposer les informations sur le personnage pour l'interpréter à l'aide de son corps et de sa voix (C) Improviser (ce que fait le personnage avant la scène, des moments de la vie des personnages en dehors de la scène...) (C)
<i>S'approprier le caractère expressif de l'œuvre</i>	Réactiver ses connaissances antérieures (C) Choisir les déplacements (C) Répéter le texte en variant les intentions (C) Répéter le texte en improvisant des mouvements (C) Planifier la mémorisation de son texte (M) Planifier ses répétitions (M)
<i>Respecter les conventions relatives à l'unité de jeu</i>	Répéter le texte et les déplacements (C) Répéter la scène seulement avec les déplacements (C) Répéter seulement les extraits les plus difficiles du texte (C)
<i>Rendre compte de son expérience d'interprétation</i>	Présenter la scène à une autre équipe (M) Après chacune des répétitions, discuter des éléments à travailler et ajuster la scène (M)
Autres	Se faire confiance, se dire que l'on est capable (A)

4.2.1 Stratégies d'apprentissage enseignées à la première leçon

La première leçon avait pour objectif de *S'approprier le contenu dramatique de l'œuvre* (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 387). Cette composante amène les élèves à comprendre l'œuvre, mais aussi à en dégager les éléments qui pourront leur servir dans leur interprétation. Comme nous l'avons vu au point 2.2, il est difficile de dissocier les notions d'interprétation et de compréhension. Elles sont interreliées et nous en sommes

parfaitement conscientes : pour interpréter un texte, les élèves doivent aussi le comprendre. Les stratégies enseignées dans cette première leçon les aidaient à comprendre le texte et à en dégager un sens commun avec leur équipe. À ce moment, les élèves étaient déjà séparés en équipe et chacune d'elles avait une légende à interpréter. Afin de les aider à développer cette première composante, nous avons aussi enseigné quelques stratégies cognitives les conduisant à s'organiser. Nous avons commencé cette leçon en expliquant la stratégie **Surligner ses répliques**. Nous considérons qu'il est essentiel de la décrire aux élèves afin qu'ils identifient les répliques qu'ils ont à mémoriser. Cette stratégie, issue de certaines actions proposées par Bégin, « Surligner, encadrer et noter » (Bégin, 2008, p. 58) est couramment employée chez les acteurs professionnels et amateurs. Même s'il peut paraître évident de procéder ainsi, notre expérience en enseignement nous a montré que les élèves ne l'appliquent pas instinctivement. Il est d'autant plus pertinent de l'enseigner puisque dans le document ministériel, *Échelles des niveaux de compétence*,¹⁴ il est précisé que l'élève, pour atteindre le premier échelon sur les cinq que compte la compétence *INTEPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*, « surligne ses répliques » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 65). Nous croyons donc que pour que cette tâche soit effectuée et évaluée, il faut d'abord qu'elle soit enseignée.

À **Surligner ses répliques**, nous avons ajouté **Numéroter les répliques**. Cette stratégie fréquemment utilisée en théâtre et inspirée des actions que suggère Bégin sert principalement à identifier les répliques.

¹⁴ Document servant de guide de référence en évaluation des compétences et qui « vise à baliser le jugement porté à la fin du cycle » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 6)

Une fois les répliques bien identifiées par le biais de ces deux stratégies, et pour aider les élèves à mieux comprendre l'histoire qu'ils avaient à interpréter, l'enseignante leur demandait de mobiliser la stratégie **Encercler les mots incompris et chercher leur signification**, tirée des stratégies de lecture en français (Giasson, 2013). En encerclant les mots que les élèves considèrent comme nouveaux, ils les identifient et peuvent ensuite les placer dans le contexte de la phrase pour en dégager le sens ou le chercher dans le dictionnaire pour le comprendre et ainsi mieux comprendre le texte.

Après l'enseignement ces premières stratégies, l'enseignante a expliqué celles spécifiques à la compréhension du texte. Pour les créer, nous nous sommes référées au programme de français suivi au secondaire, à Jocelyne Giasson, didacticienne de la lecture ainsi qu'à Maria Knebel et Michel Pruner, tous deux praticiens de théâtre. Ces trois auteurs proposent à leur manière de ressortir les étapes du récit. Pruner suggère de réaliser un « travail de repérage de la fable » (Pruner, 2017, p. 28). Selon lui, cela consiste à identifier ce que le texte raconte, c'est-à-dire à « reconstituer les événements représentés » (*Ibid.*). Pour sa part, Knebel rapporte que Stanislavski « proposait de commencer l'analyse systématique d'une pièce par la détermination des événements » (Knebel, 2006, p. 59). Du côté de l'enseignement de la lecture, Giasson explique que les textes narratifs suivent un modèle, une structure. Elle décrit cette structure en expliquant les étapes qui composent le schéma du récit (ou schéma narratif), soit « la situation initiale; l'élément déclencheur; les péripéties; le dénouement et la situation finale » (Giasson, 2013, pp. 115-116). Enfin dans le programme de français au secondaire, il est mentionné que l'élève doit :

Cerner le contenu en reconnaissant, dans le récit, la situation initiale d'équilibre, l'élément perturbateur, le déroulement d'actions ou d'événement constituant une quête d'équilibre, ainsi que le dénouement (...) en reconnaissant, s'il y a lieu, la situation finale (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 106).

Tous partagent l'avis que pour arriver à une compréhension qui conduira à une bonne interprétation, il est important de ressortir les principales étapes de l'histoire. Nous avons donc fusionné l'ensemble de leurs façons de procéder pour enseigner la stratégie **R ressortir les étapes du schéma narratif de la légende** (Annexe D). Nous avons privilégié, pour décrire ces étapes, la terminologie employée en didactique de la lecture plutôt que celle venant du théâtre (l'exposition, le nœud dramatique, les péripéties et le dénouement) (Pruner, 2017) afin que les élèves puissent faire des liens avec ce qu'ils apprennent en classe de français. Pour ce faire, nous avons même suivi le modèle utilisé par les enseignants de deuxième secondaire de notre école (Tremblay, 2006)¹⁵.

Les autres stratégies de la première leçon ont également été conçues en puisant dans divers ouvrages. Comme Anne Ubersfeld l'écrit, « tout texte littéraire, mais plus encore pour des raisons évidentes, le texte de théâtre est *troué* » (Ubersfeld, 1996, p. 19). En effet, pour interpréter une œuvre dramatique, les élèves, au même titre que les comédiens, les metteurs en scène et les concepteurs, doivent déduire certaines informations manquantes ou en créer afin de combler ces trous. Pour y arriver, il est nécessaire d'interroger le texte. En didactique de la lecture, l'enseignement de l'inférence contribue, par le questionnement, à dégager ce qui n'est pas explicitement écrit. Dans son ouvrage *La compréhension en lecture*, Giasson propose une classification des inférences accompagnées d'exemples de questions (Giasson, 2007). Du côté du théâtre, Maria Knebel rapporte, dans son chapitre sur les événements, que Stanislavski invitait les acteurs à poser des questions sur le texte. « Chaque trouvaille, disait Stanislavski, doit être fondée avec la plus grande précision, les questions : qui,

¹⁵ Les étapes du schéma narratif : La situation initiale, l'élément déclencheur, le déroulement (avec les péripéties), le dénouement, la situation finale (Tremblay, 2006, pp. 391-393).

quand, où, pourquoi, à quelle fin et comment ont la propriété d'exciter l'imagination » (Knebel, 2006, p. 60).

À partir de ces pistes de réflexion nous avons retenu la stratégie **Interroger le texte et répondre aux questions : Qui? Quand? Quoi? Où?** (Annexe D) Ensuite, nous avons développé les deux suivantes, soit : **Résumer la scène en 30 secondes en nommant les actions** et **Résumer la scène en 5 tableaux**. Celles-ci, inspirées des exercices de Ryngaert « Mise en récit d'une partie ou de la totalité du texte » (Ryngaert J.-P. , 1991, p. 37) et « Mise en images fixes d'une scène ou d'un fragment de scène » (*Ibid.* p. 36) visent à mettre rapidement les élèves en action au moment de l'appropriation du texte. Une fois de plus, nous avons jugé nécessaire de leur montrer des stratégies qui les amènent à résumer leur légende et ainsi les aident à atteindre un certain niveau dans l'évaluation de la compétence *INTERPRÉTER*. En effet, pour atteindre le niveau « Compétence acceptable » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 65), soit le troisième niveau de l'échelle en interprétation, l'élève « résume l'action dramatique » (*Ibid.*).

Enfin, la stratégie **S'informer : aller chercher des informations sur le contexte sociohistorique de la légende** a été enseignée à la fin de la première leçon, mais les élèves pouvaient la mobiliser à la maison ou pendant les leçons suivantes. Elle a d'abord été choisie pour leur apprendre à « dégager le sens, et s'il y a lieu, les aspects historiques qui ont une incidence sur l'interprétation » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 387). Elle peut ainsi les aider à mieux comprendre les actions et les réactions des personnages. Elle les amène également à réfléchir à leurs choix de costumes et d'éléments du décor. La conception de cette dernière stratégie a été influencée par la stratégie métacognitive « s'autoréguler » proposée par Bégin (Bégin, 2008, p. 56) et par le biais de laquelle il invite l'apprenant à « s'informer : effectuer la cueillette ou rechercher des informations relatives aux tâches » (*Ibid.*), et par le chapitre intitulé *Les*

circonstances proposées (Knebel, 2006) dans lequel l'autrice mentionne que Stanislavski soulignait l'importance de faire des recherches à propos de l'époque où se déroule l'action du texte. « Comprendre l'époque dans laquelle évoluent les personnages d'une pièce, c'est faire la lumière sur l'une des circonstances proposées les plus importantes » (*Ibid.* p. 55). Cette stratégie venait conclure la première leçon de la SAE.

4.2.2 Stratégies d'apprentissage enseignées à la deuxième leçon

La deuxième leçon de la SAE avait pour principal objectif d'apprendre aux élèves à *Exploiter des éléments du langage dramatique et de techniques* (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 387). Cette composante de la compétence s'intéresse particulièrement aux techniques de jeu, à la construction physique et psychologique du personnage et à la mise en action du texte à interpréter. Nous avons choisi d'organiser les stratégies enseignées dans cette leçon autour du personnage joué par chacun des élèves et de sa relation avec les autres personnages de la légende. Dans un premier temps, l'enseignante a invité ses élèves à interroger le texte à nouveau, mais cette fois-ci en les guidant pour qu'ils trouvent des indices spécifiques à leur personnage. Ce questionnement les a conduits à mobiliser la stratégie **Repérer dans le texte des indices sur le personnage**. En enseignant cette stratégie, il fallait leur rappeler que pour identifier leur personnage « il est important de relever ce qu'il dit de lui-même, mais aussi tout ce que les autres disent à son sujet » (Pruner, 2017, p. 72). Par la suite, en s'inspirant des chapitres *Le Surobjectif* et *L'action transversale* de l'ouvrage de Knebel (Knebel, 2006), nous avons isolé la stratégie **Ressortir les objectifs du personnage à interpréter**. À partir de ces deux stratégies, les élèves ont pu déployer la suivante, c'est-à-dire **Compléter la fiche de son personnage**. Encore une fois, nous croyons qu'il est important de leur enseigner à interroger le texte puisque pour atteindre la « Compétence assurée » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p.

65), soit le niveau 4 de l'échelle de compétence en interprétation, ils doivent « dégager dans le texte les motivations du personnage et les caractéristiques du milieu social en vue de l'interprétation » (*Ibid.*). Si nous ne leur apprenons pas à interroger le texte, ils ne seront pas nécessairement en mesure d'accéder à ce niveau de compétence.

Ensuite, parce qu'un personnage évolue rarement seul et parce qu'il « n'existe que par la confrontation avec d'autres personnages qui lui donnent sa signification » (Pruner, 2017, p. 77), il était important d'enseigner une stratégie qui aiderait les élèves à prendre conscience de la relation de leur personnage avec les autres. Pour qu'ils puissent mieux la comprendre, nous leur avons demandé de mobiliser la stratégie **Produire un schéma représentant les relations entre les personnages de la scène**. Cette dernière a été développée à partir de celle de Bégin, « produire : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes » (Bégin, 2008, p.59). Parmi les actions que cet auteur propose pour mettre en œuvre cette stratégie, nous retrouvons « dessiner ». En combinant celle-ci avec le modèle actantiel expliqué par Ubersfeld (Ubersfeld, 1996), nous avons demandé aux élèves de produire un schéma représentant la relation de l'ensemble des personnages de l'histoire pour ensuite la transposer dans un ou plusieurs tableaux vivants. Pour ce faire, ils écrivaient, dans l'espace prévu à cet effet dans leur cahier (Annexe D), le nom de tous les personnages en plaçant leur personnage principal au centre, en les reliant par des flèches en fonction des relations existantes entre eux et en expliquant ces relations.

Une fois les indices sur leur personnage et leurs relations avec les autres trouvés, nous avons enseigné aux élèves des stratégies les aidant à construire physiquement ce personnage. C'est ainsi que les stratégies **Transposer les informations sur le personnage pour l'interpréter à l'aide de son corps et de sa voix** et **Transposer à la scène sous forme de tableau la relation entre les personnages** ont pris forme. Celles-ci s'inspirent de la stratégie « Traduire » de Bégin où l'apprenant doit

« transformer une connaissance en une autre forme » (Bégin, 2008, p. 59). Par ailleurs, le travail sur le personnage ne pouvait pas être complet sans que nous enseignions aux élèves à improviser, et ce, afin que les improvisations les amènent à découvrir de nouvelles caractéristiques à leur personnage. Pour élaborer ces stratégies, nous nous sommes appuyées sur le chapitre *Les répétitions par études* de Knebel dans lequel elle explique notamment que : « L'acteur se place d'entrée dans les conditions de vie du personnage, se glisse dans l'univers de la pièce » (Knebel, 2006, p. 76). Afin de nommer cette stratégie, nous nous sommes aussi référées au PFEQ, à l'enseignement de la communication orale du programme de français au primaire où nous retrouvons une série de stratégies traitant de l'exploration (Ministère de l'Éducation, 2006). À partir de celles-ci, nous en avons créé deux qui rappelaient cette exploration. Il s'agit des stratégies **Improviser ce que fait son personnage avant la scène** et **Improviser une scène de la vie quotidienne de son personnage**. Elles sont pertinentes d'une part parce que nous retrouvons le concept d'exploration dans le document sur les échelles de compétence et d'autre part, à l'instar d'Alain Knapp, nous considérons l'improvisation comme l'une des stratégies essentielles à l'AD (Knapp, 2001). En plongeant dans les improvisations, l'élève expérimente et découvre des pistes d'interprétation à l'aide de sa voix, de son corps, mais aussi dans l'espace et en interaction avec les autres.

4.2.3 Stratégies d'apprentissage enseignées à la troisième leçon

Les stratégies de la troisième leçon combinaient deux composantes de la compétence, soit *Exploiter des éléments du langage dramatique et de techniques* et *S'approprier le caractère expressif de l'œuvre* (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 387), qui amènent les élèves à faire ressortir l'expressivité de l'œuvre. C'est à cette étape que nous leur avons enseigné à rendre plus expressif leur personnage; à organiser leurs répétitions et la mémorisation de leur texte; à créer des déplacements; et à commencer la recherche

des costumes, des accessoires et des éléments du décor. Une nouvelle fois, nous leur avons demandé de mobiliser des stratégies les incitant à poser des questions sur le texte. Les pistes de réponses en découlant leur ont permis de transposer le texte écrit en texte scénique (Pavis, 2019) C'est dans cet esprit que nous avons enseigné les stratégies suivantes : **Repérer dans le texte des indices de lieu et transposer ce lieu à la scène en aménageant l'espace par des éléments du décor et organiser son espace de répétition; Repérer dans le texte des moments qui justifient des déplacements et les transposer à la scène; Repérer dans le texte les accessoires et les costumes et dresser une liste; Repérer dans le texte des indices sur les émotions vécues par son personnage et les transférer à son interprétation.**

Après avoir identifié la majeure partie des informations nécessaires à leur interprétation, nous leur avons enseigné une stratégie inspirée de « Sélectionner : rechercher et identifier par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles » (Bégin, 2008, p. 58). Nous avons nommé cette stratégie **Choisir et écrire les déplacements dans son texte et dans le cahier de mise en scène**. Le verbe « choisir » est tout à fait approprié puisqu'au début de la démarche d'interprétation, « l'élève explore les significations possibles d'une œuvre pour en proposer une lecture » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 386). Pour y arriver, l'élève et ses coéquipiers collaborent afin de s'entendre sur le sens qu'ils veulent donner à l'œuvre. Ensemble, ils décident de leurs déplacements et déterminent les éléments qu'ils intégreront à leur interprétation.

C'est également à la troisième leçon que nous avons commencé l'enseignement de stratégies métacognitives. Comme le mentionne Bégin, la métacognition concerne la connaissance de soi en tant qu'apprenant et la connaissance de la tâche à accomplir (Bégin, 2008). Il propose dans sa taxonomie deux seules stratégies métacognitives : « Anticiper et s'autoréguler » (*Ibid.* p. 55). Et pour cette leçon, nous avons enseigné des stratégies particulièrement dérivées de celles de l'anticipation. Selon cet auteur,

anticiper c'est « tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations » (*Ibid.* p. 56). En nous référant à cette définition, nous avons ajouté une stratégie que nous avons appelé **Réactiver ses connaissances antérieures**, c'est-à-dire se remémorer les techniques vues auparavant et se demander si elles peuvent être intégrées à la mise en espace. Ensuite, nous avons allongé notre liste de stratégies en y incluant deux dernières, **Planifier la mémorisation de son texte** et **Planifier ses répétitions**, qui incitent les élèves à s'engager dans l'organisation de leurs répétitions. Elles les motivent à se fixer des objectifs. Afin de les aider à les mobiliser, nous avons inséré dans leur cahier de stratégies deux pages où ils pouvaient écrire leur planification (Annexe D). Par ailleurs, en les mobilisant ils développent des outils supplémentaires leur permettant d'atteindre le dernier échelon dans l'acquisition de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES* puisqu'ils apprennent à planifier « les étapes de la démarche d'interprétation » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 65).

Enfin, c'est à cette troisième leçon que nous avons choisi d'expliquer aux élèves des stratégies de mémorisation de texte. Afin qu'ils puissent s'y référer régulièrement, nous les avons rassemblées dans un tableau à la fin de leur cahier (Annexe D). Leur élaboration a particulièrement pris source dans la taxonomie de stratégies cognitives de Bégin puisqu'elles servent principalement à « traiter les informations dans le but de les apprendre » (Bégin, 2008, p. 57). Pour que ces stratégies puissent s'appliquer dans la classe d'AD, nous nous sommes aussi appuyées sur un article de la théâtrologue Marion Chénétier-Alev qui brosse un portrait historique assez représentatif des différentes manières d'apprendre un texte chez les acteurs (Chénétier-Alev, 2015).

Avant toute chose, nous croyons qu'il est plus facile d'apprendre un texte si nous le comprenons bien. C'est la raison pour laquelle nous avons placé, dans les premières

stratégies de mémorisation, : **Vérifier sa compréhension du texte**. Cette stratégie, tirée de la classification des stratégies cognitives de Bégin (Bégin, 2008), a pour principal objectif de rappeler aux élèves que les stratégies qui les ont aidés à comprendre le texte sont également utiles pour le mémoriser.

Selon plusieurs auteurs (Bégin, 2008; Boulet, 2007; Sanscartier, 2021; Saint-Pierre, 1991) qui s'intéressent à l'apprentissage, il paraît évident que « pour mieux apprendre, il faut répéter » (Sanscartier, 2021, p. 28). Toutefois, il existe de multiples façons de le faire et nous considérons qu'il importe de les enseigner aux élèves. D'après Bégin, répéter c'est « reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes » (Bégin, 2008, p. 58). Boulet enrichit cette définition en proposant plusieurs manières de répéter puisqu'il considère que la répétition peut se faire à voix haute, à voix basse, en cumulant l'information et en la recopiant (Boulet, 2007). Les stratégies proposées par Bégin et Boulet ont grandement influencé celles que nous avons présentées à nos élèves pour la mémorisation de leur texte. À titre d'exemple, nous leur en avons expliqué quelques-unes telles que **Répéter dans sa tête, à voix haute**. Nous avons ajouté également les stratégies **Répéter en sections** et **Répéter les passages difficiles** toutes deux inspirées des écrits de Quintilien¹⁶ et rapportées par Chénétier-Alev. En effet, pour apprendre un texte par cœur, ce pédagogue latin proposait de le réécrire tous les jours, de le répéter petit à petit et d'indiquer dans le texte les passages difficiles (Chénétier-Alev, 2015).

¹⁶ Quintilien, était un rhéteur et pédagogue latin. Il est né en Espagne en 30 et mort en 96. (Quintilien, lat. Marcus Fabius Quintilianus, 2022)

À ces techniques anciennes, mais toujours aussi pertinentes, Chénétier-Alev ajoute des stratégies utilisées de nos jours par les acteurs. Plusieurs ont d'ailleurs témoigné qu'ils mémorisent leur texte en mouvement ou en se mettant en mouvement (*Ibid.*). Comme l'interprétation d'une œuvre dramatique doit se faire avec le corps et dans l'espace et qu'il faut aussi se rappeler les déplacements, nous avons ajouté à notre banque la stratégie suivante : **Répéter en faisant des déplacements, en intégrant des gestes ou en déambulant.**

Boulet mentionne également que l'élève peut « lors de périodes d'études à la maison, réviser ses notes de cours au jour le jour » (Boulet, 2007, p. 24). Nous considérons cette stratégie tout à fait adéquate et transférable à notre réalité. Notre expérience en enseignement de l'AD nous a permis de remarquer que certains adolescents apprennent souvent leur texte à la dernière minute, ce qui les freine dans leur interprétation. Pour tenter de remédier à cela, nous avons donc ajouté les stratégies suivantes : **Se donner des objectifs quotidiens et Activer sa mémoire tous les jours.**

Après avoir établi la liste de stratégies cognitives axées sur la mémorisation du texte, nous avons élaboré la seule stratégie affective de la SAE. Nous considérons, en effet, qu'il était important que l'élève apprenne à **Se faire confiance, à croire en ses capacités.** Cette stratégie a été adaptée de celle de Boulet: « Lorsque j'étudie, je ne pense pas aux échecs possibles » (Boulet, 2007, p. 70). Nous l'avons spécifiquement choisie, car nous constatons régulièrement qu'en découvrant le texte pour la première fois, certains élèves se croient incapables de l'apprendre. En les amenant à se faire confiance et en utilisant les stratégies de mémorisation enseignées, nous croyons qu'ils arriveront à retenir leur texte. Afin de mieux visualiser ces stratégies de mémorisation, nous les avons rassemblées ci-dessous.

- Se faire confiance, croire en ses capacités
- Vérifier la compréhension du texte

- Relire
- Répéter de différentes façons (dans sa tête, à voix haute, seul, à deux...)
- Répéter en sections
- Répéter les passages difficiles
- Répéter en faisant des déplacements, en intégrant des gestes ou en déambulant
- Dire les répliques dans ses mots
- Se donner des objectifs quotidiens
- Mémoriser et activer sa mémoire tous les jours.

À la fin de l'enseignement de ces stratégies, les élèves étaient invités à mobiliser celles qu'ils trouvaient les plus pertinentes. Nous leur demandions également de noter et commenter celles qu'ils choisissaient.

4.2.3 Stratégies d'apprentissage enseignées à la quatrième leçon

La leçon suivante, la quatrième et dernière, visait à *S'approprier le caractère expressif de l'œuvre; Respecter les conventions relatives à l'unité de jeu et Rendre compte de son expérience d'interprétation* (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 387). À cette étape, nous souhaitions amener les élèves à personnaliser l'interprétation de leur texte, en le mettant en action pour enfin le représenter à des spectateurs. Nous voulions aussi qu'ils prennent conscience du travail qu'ils avaient effectué. Au cours de cette leçon, nous leur demandions de mobiliser les stratégies de leur choix. Nous enseignions les stratégies au début des périodes et les élèves, tout en poursuivant leur travail d'interprétation, mettaient en œuvre celles qu'ils trouvaient pertinentes ou utiles. Pour élaborer ces stratégies, nous nous sommes référées à des actions que le programme d'AD au secondaire propose pour développer les composantes soit : « Expérimenter les éléments expressifs qui se dégagent de l'œuvre; Être à l'écoute des autres; Mettre en pratique les conventions préétablies; Ajuster son jeu à celui des autres » (*Ibid.*). C'est à partir de ces actions, mais également en nous appuyant sur certains auteurs, que nous avons établi la liste des stratégies enseignées pendant cette leçon. Dans un premier

temps, nous souhaitions que les élèves personnalisent leur interprétation. Afin d'y arriver, nous considérons qu'il fallait leur montrer des stratégies qui les aideraient à expérimenter des déplacements, à explorer des nuances. Nous voulions tout comme Ryngaert le propose « réinventer des formes d'approche du texte qui rompent avec les habitudes » (Ryngaert J.-P. , 2010, p. 91). Pour y parvenir, il fallait éveiller la créativité des élèves. Afin qu'ils puissent s'ouvrir à des possibilités de jeu, nous avons fusionné des stratégies de répétition avec un exercice d'improvisation texte en main suggéré par Ryngaert. Ainsi, nous avons isolé les stratégies **Répéter le texte en variant les intentions ou les façons de le jouer** et **Répéter le texte en improvisant des gestes et des déplacements**. Pour Ryngaert, ces improvisations, dirigées à l'aide de consignes, amènent les interprètes à explorer diverses propositions. « Elles sont destinées à ouvrir des perspectives aux joueurs qui entrevoient en même temps leur rapport au sens » (*Ibid.* p. 95). En mettant en œuvre ces stratégies, les élèves pouvaient découvrir de nouvelles nuances ou de nouveaux déplacements et ainsi enrichir leur interprétation.

Par la suite, toujours dans l'optique de les encourager à expérimenter, mais aussi de les aider à développer leur écoute et à ajuster leur jeu à leurs partenaires, nous avons brièvement abordé la notion de sous-texte. Pour inciter les élèves à intégrer à leur jeu « ce qui n'est pas dit explicitement dans le texte dramatique, mais ressort de la façon dont le texte est interprété par le comédien » (Pavis, 2019, p. 514), nous avons adapté la stratégie de Bégin « Traduire (vulgariser) : transformer une connaissance dans une autre forme dans un but de la rendre plus explicite pour mieux l'adapter à la situation ou de clarifier le sens en fonction du concept » (Bégin, 2008, p. 59) en développant deux nouvelles stratégies, soit **Jouer la scène dans un langage inventé** et **Répéter le texte dans ses mots**.

Après avoir enseigné ces stratégies, nous souhaitions que les élèves développent la composante *Rendre compte de son expérience d'interprétation* (Ministère de

l'Éducation, 2006, p. 387). Pour ce faire, nous croyions que les stratégies métacognitives étaient tout à fait appropriées puisqu'elles font appel à la conscience que l'apprenant a de son apprentissage. En effet, afin d'arriver à *Rendre compte de son expérience d'interprétation*, l'élève s'interroge « sur son intention de communication et sur son cheminement » (*Ibid.*). Et c'est pourquoi nous considérons que pendant tout le processus d'interprétation, il est important pour l'élève de rendre compte de son expérience. Nous pouvons lui enseigner des méthodes pour qu'il y parvienne seul, notamment en faisant un retour par écrit sur son expérience d'interprétation. Nous pouvons aussi l'amener à discuter avec ses coéquipiers à propos du travail réalisé seul ou en équipe. En échangeant sur leur interprétation pendant les répétitions, les élèves prennent conscience de leur travail. Ils peuvent ainsi ajuster leur jeu et leur mise en espace pour ensuite améliorer leur scène en vue de la représentation. C'est pour les aider à y arriver, que nous avons introduit la stratégie **Discuter des éléments à travailler après chacune des répétitions et ajuster la scène**. Celle-ci a été adaptée de la stratégie « S'autoréguler » telle que proposée par Bégin. Pour lui, l'autorégulation c'est « procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à sa façon de faire » (Bégin, 2008, p.56). Pour que l'expérience d'interprétation soit complète dans la classe d'AD, « les situations d'apprentissage ou d'évaluation devraient s'articuler autour d'une représentation » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 386). Ainsi, la SAE servant à la recherche devait conduire les élèves à représenter leur légende devant leurs camarades de classe et ensuite, devant leur famille et leurs amis. Afin de les aider à s'autoréguler et à améliorer leur interprétation, nous avons ajouté comme stratégie de la quatrième leçon **Présenter à une autre équipe**. Toutes les équipes devaient la mobiliser. Pour ce faire, elles étaient placées en dyades et se présentaient leur légende à tour de rôle. L'équipe qui regardait devait, en ayant recours à la fiche d'observation (Annexe H), faire part de ses commentaires afin d'aider celle à laquelle elle était associée à parfaire sa scène. Après discussion, les élèves retournaient travailler en

considérant les éléments à conserver et ceux à améliorer. Ce partage venait conclure la quatrième et dernière leçon de la SAE.

Après l'enseignement de toutes les stratégies, les élèves disposaient de deux périodes supplémentaires où ils pouvaient répéter avant de présenter leur légende devant la classe entière et éventuellement devant leurs parents. Pendant ces périodes, l'enseignante les invitait à réinvestir les stratégies apprises afin de continuer à enrichir leur scène.

4.3 Élaboration d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)

Comme nous l'avons mentionné auparavant, la présente recherche est une recherche-action (RA) et a pour objectif « la transformation finalisée d'une situation pédagogique dans le but d'y apporter des changements bénéfiques » (Guay, Prud'homme, 2018, p. 239). Pour ce faire, nous avons souhaité la réaliser dans le cadre d'une SAE, c'est-à-dire d'« un ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches à réaliser par l'élève en vue d'atteindre le but fixé » (Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport, 2007, p. 5) en interprétation qui intégrait l'enseignement de nouvelles stratégies d'apprentissage.

Pour cette expérimentation, nous avons élaboré une SAE s'échelonnant sur douze périodes de soixante-quinze minutes. L'intention pédagogique (Annexe I) était d'amener les élèves de deuxième secondaire à interpréter en équipe un court texte de théâtre où ils mettaient en œuvre plusieurs stratégies d'apprentissage enseignées par la chercheuse. Afin que l'expérimentation soit plus significative pour les élèves, nous souhaitons qu'ils aient à interpréter un texte où l'histoire était complète, c'est-à-dire un texte où nous pouvions retrouver les étapes du schéma narratif. Habituellement, dans sa planification annuelle, l'enseignante-chercheuse montre à ses élèves des techniques du jeu choral et du théâtre d'ombres avant le congé des Fêtes. C'est pour

cette raison que nous avons choisi de faire l'expérimentation au retour des vacances, d'autant plus que, dans le but de rendre la SAE plus concrète aux yeux des élèves, nous désirions qu'ils puissent intégrer à leur interprétation les techniques théâtrales apprises depuis le début de l'année scolaire. Finalement, nous souhaitons qu'ils travaillent en équipes et que chacune d'elles ait un texte d'une longueur similaire. Toutes ces contraintes nous ont amenées à choisir des légendes québécoises adaptées pour le théâtre par Bryan Perro et tirées du livre : *Contes cornus, légendes fourchues*¹⁷ (Perro, 1997). Chaque équipe avait à interpréter une légende différente. Selon les textes, les élèves pouvaient jouer soit un personnage conteur (ou narrateur) ou l'un des personnages de la légende. Pour qu'il y ait des rôles pour chacun, nous avons intégré au répertoire deux légendes adaptées pour le théâtre quelques années auparavant par d'anciens élèves et que nous avons retravaillées.

Comme la SAE a été élaborée autour de légendes québécoises, la première moitié de la première période, soit environ trente minutes, était consacrée à initier les élèves à cet univers en expliquant ses caractéristiques et en présentant des extraits vidéos de certains conteurs québécois tels que Fred Pellerin et François Lavallée.

Après cette brève initiation nous avons pu commencer l'enseignement des stratégies. Pour ce faire, nous avons regroupé des périodes en leçons. Chacune de ces leçons avait une intention pédagogique qui conduisait, grâce à un certain nombre de stratégies d'apprentissage enseignées, les élèves à développer d'une à trois composantes de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. Ainsi, les stratégies de la première leçon avaient pour objectif de *S'approprier le contenu de l'œuvre*

¹⁷ Titre complet : *Contes cornus, légendes fourchues : légendes théâtrales en démon majeur pour acteurs-conteurs, sopranos de la rumeur.*

(Ministère de l'Éducation, 2006, p. 387). Celles de la deuxième leçon amenaient les élèves à *Exploiter des éléments du langage dramatique et de techniques (Ibid.)*. La troisième jumelait deux composantes *Exploiter des éléments du langage dramatique et de techniques* et *S'approprier le caractère expressif de l'œuvre (Ibid.)*. Enfin, les stratégies de la dernière leçon combinaient trois composantes, c'est-à-dire : *S'approprier le caractère expressif de l'œuvre*, *Respecter les conventions relatives à l'unité de jeu* et *Rendre compte de son expérience d'interprétation (Ibid.)*. Après l'enseignement de toutes ces stratégies, les élèves devaient poursuivre leur travail d'interprétation tout en choisissant de réinvestir celles qui leurs semblaient les plus utiles. Ce travail devait se terminer par une représentation publique des légendes, en soirée.

4.4 Description de la préexpérimentation

L'année scolaire précédant l'expérimentation, nous avons déjà mis à l'essai certaines stratégies d'apprentissage auprès de nos classes de première secondaire, comme **Interroger le texte en répondant aux questions Qui? Quand? Quoi? et Où?** Cette expérience nous a permis de valider l'efficacité de certaines stratégies, de les ajuster et d'adapter leur enseignement. Nous avons aussi enseigné quelques stratégies de mémorisation dont **Planifier la mémorisation de son texte** qui aide les élèves à se fixer des objectifs pour chacune des périodes. Ainsi, nous avons déjà commencé à jeter les bases de notre travail ce qui a permis de commencer à préparer la préexpérimentation et l'expérimentation.

L'année suivante, à l'hiver 2020, nous avons d'abord procédé à une préexpérimentation. Avec cette étape, nous souhaitons savoir si les élèves mobilisaient déjà certaines stratégies sans avoir eu un enseignement explicite en AD. Ensuite, nos observations ont été utiles pour ajuster la planification de l'expérimentation. Cette

préexpérimentation avait aussi comme objectif de servir de référence aux élèves pendant la SAE. Au départ, nous souhaitions que cette étape se déroule sur une période de soixante-quinze minutes. Cependant, nous avons rapidement constaté qu'il était plus ou moins réaliste de laisser un temps de répétition raisonnable aux élèves et que toutes les équipes aient le temps de jouer leur scène devant la classe dans la même période. Nous avons donc décidé de terminer les présentations à la période suivante.

Nous avons donné pour consignes à tous les élèves de nous proposer une mise en lecture avec déplacements au cours de laquelle ils interprétaient en équipe de deux le même texte. Le texte imposé était *Bruits*¹⁸ de Karl Valentin (Valentin, 1985). Les élèves disposaient de quarante-cinq minutes pour le répéter et le mettre en espace. Ensuite, ils présentaient leur interprétation devant leurs camarades de classe. À cette étape, nous avons collecté des données de recherche. Lorsque les élèves répétaient, nous utilisions une grille d'observation (Annexe A) sur laquelle nous notions leurs actions et leurs questions. Après la présentation, les élèves répondaient à un court questionnaire (Annexe C) afin qu'ils précisent comment ils avaient procédé pour interpréter leur texte. Enfin, des élèves volontaires ont participé à un court entretien groupé pendant lequel, encore une fois, ils étaient appelés à décrire leur démarche.

4.5 Description de l'expérimentation

À la suite de la présentation du texte *Bruits*, nous avons entrepris l'expérimentation. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la RA se caractérise par son côté dynamique qui engendre plusieurs ajustements (Guay et Prud'homme, 2018, p.243). En effet, dès le début, nous avons dû nous ajuster. Nous souhaitions commencer

¹⁸ Texte tiré du recueil *Vol en piqué dans la salle et autres textes* de Karl Valentin.

l'enseignement des stratégies au début d'une période, mais les présentations de *Bruits* ont fait que nous avons reporté l'enseignement de la première leçon de la SAE à la deuxième moitié de la période.

Nous avons amorcé la SAE en présentant les caractéristiques des légendes, puis les stratégies liées à cette première leçon. À la fin de la deuxième période, ces premières stratégies avaient été expliquées. Les élèves étaient alors en mesure de mobiliser celles qui se rapportaient à la composante *S'approprier le contenu dramatique de l'œuvre*. Cependant, au lieu de présenter le résumé de la légende en 30 secondes et les 5 tableaux devant la classe comme nous l'avons planifié, les élèves ont présenté leur travail à l'enseignante seulement. Ce qui nous a permis de mieux rentabiliser le temps dont nous disposions.

Nous avons dû aussi retarder d'une période l'enseignement des stratégies pour l'un des groupes puisqu'après les représentations de *Bruits*, le climat de la classe n'était pas propice à l'apprentissage. Le cours suivant, les élèves étaient plus concentrés. Ainsi, nous avons commencé l'expérimentation et la SAE dans de meilleures conditions.

Les deux périodes suivantes étaient consacrées à l'enseignement des stratégies de la deuxième leçon, celles liées à la composante *Exploiter des éléments du langage dramatique et de techniques* (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 387). Selon le PFEQ, parmi les actions que les élèves exploitent pendant sa mise en œuvre, nous retrouvons « Expérimenter des éléments du jeu, de la dramaturgie ou de la théâtralité en rapport avec le personnage et l'action » ainsi que « Adapter des éléments du langage dramatique choisis pour mettre en relief le personnage et l'action » (*Ibid*). C'est en voulant travailler plus particulièrement ces actions que nous avons ciblé des stratégies qui amenaient les élèves à construire leur personnage. Au cours de la première période, nous leur avons enseigné à repérer dans le texte des indices sur leur personnage et à

faire ressortir ses objectifs. Pour ce faire, nous leur avons demandé de remplir la fiche de personnage se trouvant à la fin de leur cahier (Annexe D). Ils devaient aussi schématiser les relations existantes entre tous les personnages de leur légende. Après avoir enseigné cette stratégie à un premier groupe d'élèves, les consignes ne leur semblaient pas claires. Nous nous sommes alors ajustées en les clarifiant et en accompagnant la stratégie d'exemples lorsque nous l'avons enseignée aux deux autres groupes. Nous l'avons également réexpliquée au premier groupe à la période suivante.

La deuxième période de cette leçon était plutôt consacrée à transposer dans le corps et sur la scène les indices trouvés sur le personnage, ses objectifs et sa relation avec les autres. En mettant en œuvre les stratégies permettant la réalisation de ces actions, nous avons encore une fois procédé à certains ajustements. Par ailleurs, nous en avons certaines qui conduisaient les élèves à construire physiquement leur personnage, à trouver son attitude, sa démarche, son rythme et sa gestuelle (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 391). C'était le cas de **Transposer les informations sur le personnage pour l'interpréter à l'aide de son corps et de sa voix** et **Improviser une scène de la vie quotidienne du personnage**. Et, en enseignant ces stratégies (Annexe D), nous avons remarqué que nous avons oublié d'intégrer des stratégies liées à la voix. À nouveau, nous avons adapté notre planification pour enseigner aux élèves à explorer la voix de leur personnage.

Enfin, comme certaines équipes avançaient plus vite que d'autres, nous avons expliqué à ces dernières quelques stratégies afin qu'elles commencent à mémoriser de leur texte.

La leçon suivante qui s'échelonnait également sur deux périodes était encore une fois dédiée à l'enseignement de stratégies relatives à *Exploiter des éléments du langage dramatique et de techniques* (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 387). Nous en avons ajouté d'autres liées à la troisième composante, *S'approprier le caractère expressif de*

l'œuvre (Ibid.), dont certaines qui étaient spécifiques à la mémorisation du texte. Pour la première période consacrée à cette leçon, nous avons d'abord enseigné les stratégies de mémorisation (Annexe D) en expliquant aux élèves qu'ils pouvaient sélectionner celles qui leur paraissaient les plus pertinentes. Nous avons toutefois exigé qu'ils planifient leur mémorisation (Annexe D) en équipe afin qu'ils se responsabilisent et qu'ils se donnent des objectifs quotidiens. Ensuite, nous leur avons particulièrement expliqué les stratégies leur apprenant à repérer certains éléments du texte. C'est à cette période aussi que nous leur avons distribué leur cahier de mise en scène dans lequel ils devaient prendre en note leurs déplacements, et indiquer les accessoires et les costumes et les effets techniques qui leur seraient nécessaires (Annexe J). Les autres stratégies de cette leçon ont été enseignées à la période suivante. À partir de ce moment, les élèves étaient appelés à mobiliser les stratégies selon leur besoin et la disponibilité des espaces de répétition. L'enseignante a séparé le local en différentes zones, certaines plus petites que d'autres. Elle s'assurait d'effectuer des rotations pour que chacune des équipes ait la chance de répéter dans une plus grande aire de jeu. Ce local dispose d'une régie fermée où se retrouve un ordinateur sur lequel les élèves pouvaient effectuer des recherches sociohistoriques visant à les aider à dresser une liste d'accessoires et de costumes.

La quatrième leçon s'échelonnait sur les trois périodes suivantes et était consacrée aux stratégies liées aux trois dernières composantes, c'est-à-dire *S'approprier le caractère expressif de l'œuvre*, *Respecter les conventions relatives à l'unité de jeu* et *Rendre compte de son expérience d'interprétation* (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 387) (Annexe D). Encore une fois et après avoir enseigné les stratégies, l'enseignante invitait les élèves à se servir de celles dont ils avaient besoin. Afin d'améliorer leur interprétation, elle leur a fait prendre conscience qu'il pouvait être pertinent de mobiliser à nouveau les stratégies des leçons antérieures. Cette façon de faire vient appuyer l'idée que « l'articulation des composantes de la compétence s'inscrit dans un

mouvement dynamique qui se manifeste à différents moments de l'expérience d'interprétation » (*Ibid.* p. 386). C'est à ce moment que l'enseignante insistait sur la stratégie métacognitive **Discuter des éléments à travailler après chacune des répétitions** pour que les élèves réussissent à réinvestir les stratégies.

La deuxième période de la quatrième leçon était dédiée à la présentation de la légende à une autre équipe de la classe. Chacune des équipes était jumelée à une autre. Celle qui assistait à l'interprétation devait, à l'aide d'une grille d'observation (Annexe H), émettre des commentaires positifs et constructifs. À la suite de cet échange, tous étaient invités à prendre en compte les commentaires afin de perfectionner leur interprétation.

Après cette dernière leçon, les élèves pouvaient mettre à nouveau en œuvre les stratégies en vue de se préparer pour la représentation devant les parents. Chacune des équipes était responsable de faire la technique d'une autre équipe. Ainsi, les dernières périodes servaient également à intégrer les effets techniques et à mettre en place des scènes en théâtre d'ombres. Toutefois, les circonstances entourant la COVID19 ont fait que les élèves n'ont pas pu présenter leur légende à leurs parents et, par le fait même, n'ont pas terminé leur expérience d'interprétation. En effet, après la représentation, ils auraient dû faire un retour écrit et ainsi compléter la composante *Rendre compte de son expérience d'interprétation* (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 387).

4.6 Conclusion

À l'intérieur de ce chapitre, nous avons abordé les points relatifs à la RA. Nous avons d'abord présenté le milieu où elle s'est déroulée en donnant des indications à propos de l'école et des classes participantes. Afin de mieux comprendre les stratégies d'apprentissage, nous avons expliqué comment nous les avons sélectionnées et associées à chacune des composantes de la compétence *INTERPRÉTER UNE ŒUVRE*

DRAMATIQUE. Cette explication nous a conduites à expliciter la SAE au cours de laquelle les élèves étaient appelés à mobiliser les stratégies enseignées. Enfin, nous avons décrit plus en détail la préexpérimentation et l'expérimentation.

CHAPITRE V

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET RÉSULTATS DE RECHERCHE

Ce chapitre est consacré à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des données de la RA. Ces données, issues des observations et des témoignages des élèves, proviennent des questionnaires et des entretiens décrits auparavant et figurant en annexe. Dans la première partie, il est principalement question des données obtenues pendant la préexpérimentation, puis nous poursuivons avec celles de l'expérimentation. Nous présentons l'analyse et l'interprétation qui ont été faites à partir de la mise en relation des données entre elles et avec le cadre théorique qui a servi de référence à la recherche. Nous terminons en exposant les résultats de la recherche et les répercussions sur le développement des élèves découlant de la mobilisation de stratégies d'apprentissage.

5.1 Présentation des données de la préexpérimentation

Comme nous l'avons mentionné précédemment, afin de mieux comprendre comment les élèves mobilisaient les stratégies d'apprentissage enseignées lors de l'expérimentation, nous avons procédé à une préexpérimentation au cours de laquelle ils devaient interpréter un texte sans l'enseignement préalable de stratégies. Par le biais de cette étape, nous cherchions à mieux connaître les actions qu'ils exécutaient lorsqu'ils étaient placés en situation d'apprentissage et ainsi découvrir les stratégies qu'ils appliquaient naturellement. La préexpérimentation nous a également servi à ajuster les instruments de collecte de données.

5.1.1 Se préparer à l'interprétation

Dans un premier temps, nous avons constaté que les élèves mobilisaient certaines stratégies qui les aidaient à préparer leur interprétation. Après une première lecture et une fois les rôles distribués, certains d'entre eux surlignaient leurs répliques. Il est toutefois important de mentionner que l'année précédant l'expérimentation, la spécialiste en AD leur avait enseigné cette stratégie. Plusieurs s'en souvenaient et nous avons observé qu'au moment où les premiers ont commencé à surligner les paroles qu'ils avaient à dire, d'autres ont imité ce comportement. Ainsi, la majorité des élèves ont eu recours à cette stratégie. Parmi les quelques-uns ayant témoigné ne pas avoir surligné leurs répliques, certains nous ont signalé qu'ils auraient dû le faire. À cette étape, nous avons également remarqué que tous avaient relu le texte plusieurs fois. Un nombre important d'élèves se sont interrogés sur le texte afin de mieux le comprendre. Par exemple, plusieurs d'entre eux ont tenté de savoir où se passait la scène. Certains nous ont précisé que c'est en posant des questions sur le texte qu'ils ont repéré des déplacements et des émotions. Nous avons cependant constaté que peu d'élèves se sont demandé s'ils comprenaient tous les mots du texte ou se sont attardés à chercher la signification des nouveaux mots.

5.1.2 Activer son interprétation dans l'aire de jeu

Après avoir préparé leur interprétation, environ la moitié des équipes ont commencé à mettre en espace la scène. Pour y parvenir, certaines ont créé, dans une aire de jeu, une disposition scénique en plaçant des éléments de décor (chaises, tables, cubes...). Par la suite, ces élèves y ont graduellement inclus des déplacements. D'autres n'ont pas élaboré de mise en place d'éléments de décors, mais se sont concertées sur certains gestes et déplacements de la scène à jouer.

Afin de mettre en espace leur scène, des élèves ont affirmé s'être inspirés du texte pour y repérer des déplacements. Tandis que plusieurs ont mentionné avoir exploré des

mouvements et des gestes, d'autres ne savaient pas comment en trouver. Même si l'enseignante avait demandé à toutes les équipes d'intégrer une mise en espace à leur interprétation et que la majorité était en action, quelques-unes sont restées assises pour répéter. À la fin de la période, chaque équipe a présenté sa scène aux autres élèves de la classe et une fois toutes les représentations faites, plus de la moitié des élèves ont déclaré qu'ils auraient dû faire plus de déplacements.

Pour notre part, nous avons constaté que ce ne sont pas toutes les équipes qui ont intégré des gestes, des actions et des déplacements à leur interprétation. En effet, plusieurs créaient une mise en espace, d'autres ne faisaient que répéter le texte. Par ailleurs, bien que nous ne l'avions pas exigé, des élèves auraient aimé avoir plus de temps pour apprendre leurs répliques par cœur, certains considérant qu'il est important de bien répéter pour mieux maîtriser le texte et ainsi moins hésiter ou buter sur les mots.

Nous avons également observé que peu d'élèves ont travaillé à construire leur personnage. Certains ont essayé de changer leur voix ou de prendre un accent, d'autres ont reproduit des expressions faciales selon les émotions vécues par leur personnage, mais rares sont ceux qui ont exploré pour lui trouver une attitude physique, une gestuelle, un rythme, une démarche et une voix comme le recommande le programme d'études en AD (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 391).

5.1.3 Stratégies mobilisées lors de la préexpérimentation

En somme, les données découlant de la préexpérimentation nous ont démontré que les élèves appliquaient naturellement quelques actions ou stratégies d'apprentissage pour interpréter une scène. Nous avons recensé ci-dessous l'ensemble de celles qui ont été effectuées.

- Distribuer les rôles;
- Lire et relire le texte;

- Surligner les répliques;
- Faire des expressions faciales;
- Interroger le texte;
- Aménager l'aire de jeu (espace de répétition);
- Faire des explorations vocales;
- Tester et explorer des déplacements;
- Répéter;
- Trouver des accessoires;
- Construire son personnage;
- Discuter pour trouver des idées.

Comme le temps accordé à la préexpérimentation était beaucoup plus court que celui accordé à l'expérimentation, nous sommes conscientes que les actions ou les stratégies ne pouvaient être mobilisées que sommairement. Toutefois, nous croyons que celles-ci étaient insuffisantes pour amener les élèves à développer toutes les composantes de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. Selon Vienneau, les stratégies d'apprentissage sont des « techniques et moyens personnels utilisés consciemment par l'apprenant pour faciliter l'apprentissage ou l'étude » (Vienneau, 2017, p. 145). Or, les élèves ont exécuté plusieurs des actions instinctivement. C'est le cas entre autres de celle visant à interroger le texte puisque les élèves ne se sont pas dit : « Nous allons interroger le texte. » C'est par l'observation que l'enseignante a remarqué que certains se demandaient où se déroulait la scène et ce qui pouvait évoquer des déplacements.

Pour la construction du personnage, les élèves ont, sans toutefois savoir comment ils sont arrivés à avoir l'idée, effectué des actions telles que faire des expressions faciales et faire des explorations vocales qui ne sont pas des stratégies puisqu'une stratégie serait plutôt la mobilisation d'une action pour parvenir à l'un de ces résultats. Par exemple, pour réussir à construire un personnage, les élèves devront mobiliser des stratégies les amenant à repérer des indices sur ce dernier. Pour ce faire, en lisant le texte, ils s'interrogeront sur ses traits de caractère, son âge, son intention, etc.

Afin d'aider les élèves à développer la compétence *INTERPRÉTER* et en considérant le caractère unique de l'apprenant (*Ibid.*), nous croyons qu'il est important de leur enseigner un grand nombre de stratégies. De cette manière, ils seront plus en mesure de sélectionner celles qui conviennent davantage à leur façon d'apprendre.

5.2 Présentation, analyse et interprétation des données de l'expérimentation

Le prochain point a pour principaux objectifs de présenter et d'analyser les données issues de l'expérimentation. Rappelons que cette dernière devait nous amener à comprendre comment les élèves mobilisaient les stratégies d'apprentissage et en quoi elles leur étaient utiles pour développer la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. Pour y parvenir, nous avons procédé, comme nous l'avons expliqué au point 3.7, à l'analyse de nos données en nous appuyant sur l'analyse de théorisation ancrée (ATA) telle que proposée par Paillé (1994). Pour ce faire, nous avons pris le temps de lire et de relire les données issues des entretiens, des questionnaires et des observations en nous demandant ce qu'elles signifiaient. Ainsi, nous avons rassemblé les énoncés traitant des mêmes sujets. En relisant ainsi les énoncés, nous les avons regroupé à nouveau sous six grandes catégories que nous avons analysées :

- **PRÉPARER SON INTERPRÉTATION**
- **S'IMPRÉGNER DU TEXTE**
- **MÉMORISER LE TEXTE**
- **CONSTRUIRE UN PERSONNAGE**
- **METTRE EN ESPACE**
- **ENRACINER ET ENRICHIR SON INTERPRÉTATION**

Celles-ci représentent, en quelque sorte, des étapes complémentaires aux composantes servant au développement de la compétence *INTERPRÉTER*.

Nous avons structuré cette section en la subdivisant en six parties, soit une par catégorie. Pour chacune d'elles, nous présentons d'abord les données puis, nous les analysons et les interprétons en les mettant en relation avec les autres catégories ainsi qu'avec le cadre théorique sur lequel s'est appuyée la recherche.

Afin d'enrichir et de soutenir notre analyse, nous citerons des extraits de nos verbatims. Pour distinguer la provenance de nos citations tout en conservant l'anonymat, nous avons établi une codification où le O suivi de chiffres correspond aux verbatims des observations accompagnées de la date, le E et le chiffre font référence à ceux issus des entretiens et les parenthèses comprenant deux chiffres renvoient à ceux dans les questionnaires.

5.2.1 Préparer son interprétation

La première grande catégorie qui est ressortie à la lecture des données est **PRÉPARER SON INTERPRÉTATION**. Nous avons constaté que plusieurs stratégies, lorsqu'elles étaient mobilisées, amenaient les élèves à se préparer, à organiser leur travail et à le planifier. Nous avons regroupé ci-dessous celles qui leur ont permis de le faire.

- Numéroté les répliques;
- Surligner ses répliques;
- Encercler les mots incompris et chercher leur signification;
- Planifier la mémorisation de son texte;
- Planifier ses répétitions;
- Repérer dans le texte des indices de lieu, de temps, d'accessoires et de costumes, des moments qui justifient des déplacements.

Au début de la situation d'apprentissage, l'enseignante a montré aux élèves des stratégies les aidant à identifier les répliques du texte. L'une de celles qu'ils étaient appelés à mettre en œuvre était de **Numéroté les répliques**. La grande majorité d'entre eux a pris le temps de l'appliquer. Selon ces derniers, cette stratégie leur servait

de repère visuel. Elle les aidait à voir où étaient les répliques de chacun. Lorsqu'elles étaient numérotées, c'était plus rapide de retrouver celle à partir de laquelle ils désiraient travailler ou celle à partir de laquelle ils voulaient reprendre le travail. Grâce à cette stratégie, il devenait également plus facile de planifier les répétitions et de se donner des objectifs quotidiens pour mémoriser le texte. De cette manière, les élèves pouvaient cibler des parties ou des extraits du texte à travailler. De plus, cette stratégie permettait une mémorisation du texte plus progressive et aisée. Comme quelques élèves devaient se répartir certaines répliques (les rôles de narrateur/conteur étaient souvent attribués à plus d'un élève), le fait de les avoir numérotées les aidait à se les partager équitablement. Cette stratégie était aussi utile tout au long des répétitions puisque lorsqu'arrivait le temps d'ajouter des effets techniques (son et éclairage), il était plus simple d'identifier où ces derniers commençaient et se terminaient.

Enfin, un élève a témoigné que cette stratégie faisait de gagner du temps aux membres de son équipe quand leur travail était interrompu : « *Lorsqu'on se laissait distraire, ça nous aidait à reprendre. OK on va reprendre à la réplique 14 pour ne pas avoir à recommencer ou à tout relire* » (E-7).

Toujours concernant la préparation de l'interprétation, tous les élèves ont mobilisé la stratégie **Surligner ses répliques**. Selon eux, une fois surlignées, il était plus facile de repérer celles du personnage que l'élève allait interpréter. Ainsi, le texte à apprendre était plus apparent.

Il est à noter qu'au départ, certains élèves ne comprenaient pas l'utilité de ces deux premières stratégies qui servent d'abord de repères visuels. Mais une fois que l'enseignante les a réexpliquées, ils ont compris leur importance et les ont mobilisées.

Par la suite, les élèves devaient **Encercler les mots incompris et chercher leur signification**, information nécessaire à une meilleure compréhension du texte. Bien

que la majorité d'entre eux ont appliqué cette stratégie, une élève a avoué ne pas l'avoir fait alors qu'une autre a effectué la recherche pour les membres de son équipe avant de leur donner la signification des mots qu'ils ne comprenaient pas. Comme il n'y avait pas de dictionnaire dans la classe, plusieurs élèves se sont informés auprès de l'enseignante qui leur a également permis de chercher sur Internet. Il lui arrivait aussi, à l'occasion, de leur expliquer certains mots ou expressions. À titre d'exemple, elle a appris à une équipe ce qu'était le carême. Ensuite, les coéquipiers pouvaient mieux comprendre le sens de la scène en la situant dans son contexte. Les élèves ont affirmé que cette stratégie les a aidés à mieux comprendre le texte, à savoir comment prononcer les mots. Ils ont aussi constaté qu'elle leur était utile pour trouver les intentions derrière les répliques ainsi que des pistes pouvant servir à l'interprétation.

Parmi les stratégies qui amenaient les élèves à préparer leur interprétation, nous retrouvons la stratégie **Planifier** que nous avons préalablement déclinée en **Planifier la mémorisation de son texte** et **Planifier ses répétitions**. La majorité des élèves ont bien mobilisé la première en se donnant des objectifs à atteindre quotidiennement ou par période d'AD. Ceux qui l'ont appliqué ont remarqué que la planification de la mémorisation leur permettait de s'assurer que tous les membres de l'équipe étaient rendus au même endroit à tous les cours. Selon eux, cette façon de faire les incitait également à apprendre leur texte progressivement et, par conséquent, à garantir le suivi de la mémorisation pour arriver fin prêts à la journée de l'évaluation et au jour de la représentation.

En ce qui concerne la stratégie **Planifier ses répétitions**, certaines équipes seulement l'ont mobilisée dans chacun des groupes. Les membres de celles qui l'ont utilisée ont affirmé qu'elle les a conduits à mettre en place une meilleure organisation pour chaque répétition leur permettant d'avancer dans le travail de leur scène, et ce, jusqu'au moment de la représentation.

Plusieurs stratégies mises en œuvre à cette étape consistaient à **Ressortir des éléments du texte**. Ces dernières devaient permettre aux élèves de dégager des indices en lien avec le(s) lieu(x) et les éléments du décor, le temps, les accessoires, les costumes et les déplacements. Elles ont influencé la compréhension de l'histoire dans son ensemble et ont aidé à savoir où et quand elle se déroule. En connaissant le lieu, les élèves ont pu le transposer à la scène en y plaçant des éléments du décor. En ayant une meilleure idée de l'époque, ils ont été en mesure de dresser une liste d'accessoires et de costumes. En trouvant des indices sur des déplacements possibles, ils ont aussi pu commencer à les intégrer à leur jeu.

Malgré les stratégies enseignées, certains élèves ont eu de la difficulté à situer leur légende dans le temps, même s'ils comprenaient d'après la présence de la religion dans le texte, qu'elle avait lieu à une période passée. L'enseignante les a donc invités à la relire pour qu'ils y trouvent de nouveaux indices. Puis, afin de les soutenir dans cette recherche, l'enseignante a partagé avec eux des informations sur les légendes québécoises et, par le fait même, sur l'époque durant laquelle chacune d'elles se passe. Elle les a aussi aidés à cibler à quel(s) moment(s) de la journée et de l'année elle se déroule et sur combien de temps.

En bref, les stratégies qui ont permis de **PRÉPARER SON INTERPRÉTATION** ont également aidé les élèves à mieux se repérer dans le texte, à trouver plus facilement les répliques, ce qui les a conduits à mémoriser le texte graduellement et à être plus efficaces lors des répétitions. De plus, elles les ont amenés à organiser leur espace de répétition en y plaçant certains éléments de décor. En mobilisant ces stratégies, certains élèves ont également identifié des accessoires utiles à leur interprétation et les ont notés afin de ne pas les oublier au moment où ils allaient devoir les chercher. Ensuite, ils ont réussi à repérer ou à imaginer des déplacements et certains éléments de mise en scène qu'ils souhaitaient intégrer à leur interprétation.

En analysant les données relatives aux stratégies servant à **PRÉPARER SON INTERPRÉTATION**, nous pouvons affirmer que cette catégorie devient, en quelque sorte, une étape préalable à la première composante de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*, soit *S'approprier le contenu dramatique de l'œuvre*. Nous avons observé et les élèves ont aussi mentionné que ces stratégies ont été bénéfiques tout au long du processus d'interprétation. Nous avons également compris qu'elles les préparaient aux étapes suivantes.

Le tableau 5.1 aide à mieux représenter comment certaines stratégies mobilisées pour **PRÉPARER SON INTERPRÉTATION** ont des répercussions sur le travail à venir. Pour chacune de ces stratégies enseignées, nous avons marqué d'un X l'étape à laquelle elles pouvaient servir de préalables.

Tableau 5.1 PRÉPARER SON INTERPRÉTATION

STRATÉGIES	CATÉGORIES				
	S'APPROPRIER LE TEXTE	MÉMORISER LE TEXTE	CONSTRUIRE UN PERSONNAGE	METTRE EN ESPACE	ENRACINER ET ENRICHIR SON INTERPRÉTATION
Surligner ses répliques		X			
Numéroter les répliques		X		X	X
Encercler les mots incompris et chercher leur signification	X		X		X
Planifier la mémorisation		X			
Planifier les répétitions				X	
Ressortir des éléments du texte	X		X	X	

À titre d'exemple, les stratégies servant à identifier les répliques ont aidé les élèves à **MÉMORISER LE TEXTE**, à **METTRE EN ESPACE** et à **ENRACINER ET ENRICHIR SON INTERPRÉTATION**. C'est le cas notamment de la stratégie **Surligner ses répliques**. Selon les données, celle-ci facilite la mémorisation du texte puisque les élèves ont déclaré : « *C'est plus facile de se retrouver dans le texte, ça nous donne un repère visuel, de savoir où l'on est rendu* » (1-14). Une autre stratégie, **Numéroté les répliques**, les a amenés à s'organiser, à planifier la mémorisation de leur texte et leurs répétitions. Parce qu'ils l'avaient mise en œuvre, ils ont pu se donner des objectifs précis. Par exemple, un élève a témoigné qu'« *en numérotant les répliques, on peut se dire qu'on apprend juste l'extrait de la réplique 1 à 8 par cœur pour aujourd'hui* » (1-5). De cette manière, cet élève et plusieurs autres ont pu apprendre leur texte progressivement. Nous pouvons donc affirmer que cette stratégie a contribué à **MÉMORISER LE TEXTE**. De plus, elle a servi à **ENRACINER ET ENRICHIR SON INTERPRÉTATION** puisqu'elle amenait les élèves à s'organiser et par conséquent, à mieux cibler les passages à répéter. « *Elle [la stratégie] nous a aidés parce qu'on pouvait se dire : "On reprend de la réplique 15." On répétait en petites séquences* » (E-2). Quelques cours plus tard, comme les répliques avaient été numérotées, il devenait aussi plus facile pour eux d'indiquer dans leur cahier de mise en scène la place des effets techniques (son, éclairage et ombres) en vue de la représentation.

Une autre stratégie liée à la préparation de l'interprétation est **Encercler les mots incompris et chercher leur signification**. En considérant que l'interprétation et la compréhension du texte s'influencent entre elles (Falardeau, 2003 ; Grondin, 2006), nous croyons nécessaire de donner suffisamment d'outils aux élèves pour qu'ils puissent d'abord comprendre le texte dans son ensemble. Tout comme Giasson le précise pour l'apprentissage de la lecture, il est nécessaire de trouver le sens des nouveaux mots. Selon elle, « il est primordial que les élèves acquièrent des stratégies

pour faire face à ce problème puisqu'ils rencontreront toute leur vie des mots dont ils ne connaîtront pas le sens ou des mots possédant plusieurs sens » (Giasson, 2013, pp. 226-227). Nous avons observé lors de la préexpérimentation que certains élèves sont allés instinctivement rechercher leur signification soit en les resituant dans leur contexte ou en les cherchant dans le dictionnaire. Cependant, plusieurs ne l'ont pas fait. Ce constat nous pousse à croire qu'il devient nécessaire d'enseigner une stratégie pour qu'ils trouvent le sens des mots inconnus et par la même occasion, qu'ils comprennent mieux l'histoire qu'ils ont à interpréter. En mobilisant cette stratégie, les élèves sont ainsi préparés à **S'IMPRÉGNER DU TEXTE**. De plus, elle les a aidés à **CONSTRUIRE UN PERSONNAGE** puisqu'elle les amenait non seulement à repérer des indices supplémentaires se rapportant à leur personnage, mais aussi à mieux cerner la relation qu'il entretient avec les autres personnages de la légende. Enfin, elle a conduit certains d'entre eux à **ENRACINER ET ENRICHIR SON INTERPRÉTATION**. En effet, en la mobilisant, ils ont compris les intentions derrière certaines répliques. Un élève a d'ailleurs affirmé : « *Par exemple, si le mot est une insulte, mais on ne le sait pas et on le dit bien gentiment, ça serait bizarre* » (E-9).

Nous avons également remarqué que les stratégies servant à **Ressortir les éléments du texte** ont aidé les élèves à **S'IMPRÉGNER DU TEXTE** puisqu'elles ont contribué à sa compréhension. De plus, nous avons constaté que cette stratégie cognitive a suscité l'activation de stratégies métacognitives¹⁹ que nous n'avions pas encore enseignées. En effet, nous avons observé que lorsque les élèves repéraient certains éléments du texte (indices de lieux, de temps, indices sur les personnages, etc.), ils commençaient à dresser une liste de besoins en accessoires, en éléments du décor et en costumes. Certains ont aussi visualisé leur aire de jeu et quelques déplacements. En faisant toutes

¹⁹ Voir les pages 26 et 27 de ce mémoire pour distinguer les stratégies cognitives et métacognitives.

ces actions, ils ont mobilisé la stratégie métacognitive liée à l'anticipation. Ils ont tenté « de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations utiles aux tâches ou aux situations » (Bégin, 2008, p. 56). De cette manière, ils se créaient « des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles » (*Ibid.*). L'un d'eux a d'ailleurs écrit dans son cahier : « [Les stratégies sont utiles], *car elles permettent de commencer à penser et/ou placer les déplacements* » (1-8).

Afin que les élèves préparent leur interprétation, nous leur avons également enseigné des stratégies métacognitives. Parmi les actions proposées par Bégin, il y a « planifier » et nous avons transposé cette action en deux stratégies soit : **Planifier la mémorisation de son texte** et **Planifier ses répétitions**. Outre le fait qu'elles incitaient les élèves à prévoir ce qu'ils devaient faire pour être prêts au moment de la représentation, ces deux stratégies contribuaient à se préparer à d'autres catégories. **Planifier la mémorisation de son texte** amenait les apprenants à s'organiser pour **MÉMORISER LE TEXTE** comme en a témoigné un élève : « *Cela nous a permis d'apprendre notre texte petit à petit* » (1-20). En ce qui concerne **Planifier ses répétitions**, même si peu d'entre eux l'ont mobilisée, nous pouvons affirmer que cette stratégie les préparait à **METTRE EN ESPACE**. Ils apprenaient ainsi à s'organiser et à savoir ce qu'ils devaient répéter et à quel moment. Selon une élève, « *ce sont des étapes qui nous ont permis d'être plus organisées et d'avancer notre présentation* » (1-19).

Toujours concernant la stratégie **Planifier ses répétitions**, nous avons compris que le manque d'expérience des élèves en interprétation a contribué au fait qu'ils ont été moins nombreux à la mobiliser. En effet, nous croyons que pour bien planifier leur interprétation, il leur est nécessaire de connaître les tâches associées à cette démarche et nous partageons l'avis de Gagné, Leblanc et Rousseau (2009) affirmant qu'« une excellente pratique consiste à apprendre à l'élève à distribuer les actions nécessaires à

la réalisation d'une tâche » (p.105). Nous aurions pu en effet enseigner plus précisément les actions liées à la SAE. Toutefois, nous pourrions aussi l'enseigner lors d'une autre SAE en interprétation en réactivant les connaissances des élèves. Avec leur expérience, ils maîtriseraient davantage les étapes de l'interprétation et seraient mieux outillés pour planifier leurs répétitions.

5.2.2 S'imprégner du texte

Comme nous avons établi une liste de stratégies spécifiques à la première composante, *S'approprier le contenu dramatique de l'œuvre* (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 387), de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*, il est tout à fait justifié que cette deuxième catégorie, **S'IMPRÉGNER DU TEXTE** ait émergé des données. Voici les stratégies qui ont été utiles aux élèves à cette étape :

- Interroger le texte en répondant aux questions : Qui? Quand? Quoi? Où?
- Relire le texte.
- Ressortir les étapes du schéma narratif
- S'informer : chercher des informations sociohistoriques sur la légende
- Résumer le texte
- Interpréter la légende en tableaux

Pour parvenir à **S'IMPRÉGNER DU TEXTE**, les élèves devaient arriver à le laisser entrer profondément dans leur esprit (Druide informatique inc., 2018). Nous considérons cette étape importante puisque les stratégies qui y ont été enseignées ont d'abord servi à comprendre le texte et à en saisir le sens. Cette compréhension les a particulièrement conduits à amorcer leur mémorisation et à repérer des pistes d'interprétation.

L'une des premières stratégies que nous avons montrées à cette étape était **Interroger le texte en répondant aux questions : Qui? Quand? Quoi? Où?** Tous les élèves l'ont mobilisée en écrivant leurs réponses dans leur cahier de stratégies. Comme nous

l'avons mentionné au point 5.2.1, ils avaient de la difficulté à repérer des indices sur l'époque où se déroule leur légende et ainsi répondre à la question « Quand? ». C'est pourquoi l'enseignante leur a donné quelques renseignements. Ils ont aussi sollicité de l'aide pour la question « Quoi? » qui devait leur permettre de cerner les enjeux de leur texte. L'enseignante les a donc guidés afin qu'ils les trouvent par eux-mêmes. Elle leur a expliqué que l'enjeu correspond au problème à résoudre, au manque à combler ou à l'objectif du personnage principal. Ainsi, les élèves ont pu l'identifier et grâce à cette stratégie, ils ont approfondi leur compréhension du texte.

Bien qu'au départ nous avons placé la stratégie **Relire le texte** avec celles liées à la mémorisation, plusieurs élèves ont considéré qu'elle était tout à fait pertinente pour s'imprégner du texte puisqu'elle les a aidés à mieux le comprendre dans son ensemble et à saisir le sens des répliques les plus difficiles. Nous avons également observé que les élèves relisaient fréquemment leur texte ou des extraits à différentes étapes de la SAE. Même lorsqu'ils l'avaient déjà mémorisé, ils s'arrêtaient régulièrement pour le lire à nouveau. Ce faisant, ils découvraient d'autres indices d'interprétation. Par ailleurs, en relisant en équipe et à haute voix, ils s'assuraient que tous les coéquipiers avaient la même compréhension de la légende et de certains passages.

Quand l'enseignante a demandé aux élèves de mobiliser la stratégie **Ressortir les étapes du schéma narratif**, certains ont réagi négativement puisqu'elle leur rappelait leurs cours de français. Lorsqu'ils ont saisi qu'elle pouvait leur servir à résumer leur texte, à mieux le comprendre et même à en commencer la mémorisation, ils l'ont tous mobilisée. Les élèves ont témoigné que cette stratégie les a aidés à comprendre l'histoire et à savoir comment le texte était structuré. Certains ont aussi exprimé qu'elle leur était utile pour trouver des pistes d'interprétation. À titre d'exemple, avec le schéma narratif, il est possible de repérer le moment où le problème survient. À ce moment, des élèves ont découvert que leur personnage change d'état, voire parfois

d'objectif. En ressortant les étapes du schéma narratif, ils ont donc pu dégager les passages importants de ceux qui étaient secondaires, de ceux qui étaient plus légers ou plus comiques. Le schéma narratif contribue également à identifier les émotions vécues par les personnages et à comprendre pourquoi elles évoluent. Un élève a donné un exemple concret quant à l'utilité du schéma narratif pour son équipe : « *Nous, notre équipe, on a utilisé le schéma narratif [pour trouver les émotions de nos personnages]. Quand ça commençait, j'étais tout joyeux. Ensuite, je voyais mon ami. Marcel rentrer dans l'auberge avec une cliente. J'étais tout joyeux. Et là, je lui posais des questions. À l'élément déclencheur, quand la fille disait : "Je ne suis pas habituée de voir autant de sang", je changeais d'émotion complètement. Je devenais plus curieux et j'avais peur* » (E-9).

Ensuite, à tour de rôle, les équipes étaient invitées à rechercher des informations sur leur légende. C'est ainsi que les élèves ont mis en œuvre la stratégie **S'informer : aller chercher des informations sociohistoriques sur sa légende**. Selon les élèves qui l'ont commentée, les renseignements recueillis ont contribué à saisir le sens du texte en général, mais aussi à le situer dans son contexte. Ils pouvaient ainsi se plonger dans l'époque, s'imaginer comment les gens y vivaient et ainsi mieux comprendre leur personnage et leurs intentions. Finalement, les informations trouvées ont également servi à déterminer leurs besoins en costumes et en accessoires.

Parmi les stratégies amenant les élèves à s'imprégner du texte, il y avait également **Résumer le texte**. Ils ont dû en préparer un en équipe, et l'exposer devant l'enseignante en trente secondes. Ensuite, ils avaient à **Interpréter la légende en tableaux**. Cette stratégie consistait à présenter à l'aide de quatre ou cinq tableaux fixes, les moments les plus importants de leur histoire. Toutes les équipes ont appliqué ces deux stratégies. Plusieurs se sont chronométrées afin de respecter les trente secondes demandées. En écoutant leurs résumés et en regardant leurs tableaux, nous avons réalisé qu'ils avaient

bien compris les moments clés de leur légende. La résumer dans leurs mots les a aidés, encore une fois, à mieux en comprendre les enjeux. Cette stratégie leur a aussi permis de constater qu'une meilleure compréhension favorisait l'apprentissage de leur texte. De plus, en préparant les tableaux, ils ont réfléchi à l'organisation de leur espace scénique. Ils ont ainsi pu commencer à placer des éléments de décor, les personnages et le conteur/narrateur. Ce faisant, nous avons observé que les élèves ont réactivé certaines connaissances antérieures. En effet, en créant leurs tableaux, ils pensaient à l'équilibre de plateau, à se positionner dans l'espace en fonction du public, à travailler avec la largeur, la profondeur et la hauteur, à centrer le personnage principal. Certaines équipes ont même positionné leurs figurants. Les élèves ont également commencé à s'approprier leur personnage, à trouver leur attitude, leur posture. Ils ont alors remarqué que la création des tableaux leur donnait déjà des idées de mise en espace. Cette stratégie s'est donc révélée pour eux un peu comme la première étape de cette mise en espace : ils organisaient leur scène, la visualisaient. C'est d'ailleurs ce qu'une élève a affirmé en précisant que cette stratégie l'a amenée « *à se familiariser avec les déplacements. C'est un peu notre première étape. On n'avait pas encore fait les déplacements. De faire les tableaux, ça nous a aidés à trouver notre espace* » (E-8). Pour certains élèves, cette stratégie les a aidés à mémoriser les moments importants de leur légende.

Dans l'ensemble, même si un élève a manifesté que les stratégies liées à l'appropriation du texte ne lui ont pas été utiles, nos observations nous ont permis de constater qu'elles ont amené les élèves à le comprendre, à l'explorer, à le résumer pour mieux l'interpréter. Elles ont contribué à mieux s'imaginer le contexte sociohistorique, les personnages, leurs émotions et leurs intentions. Elles ont aussi servi à ressortir les objectifs, les enjeux et les étapes clés de la fable. Elles ont incité les élèves à visualiser l'ambiance dans laquelle évolue l'histoire, à trouver le lieu où elle se déroule et ainsi à sélectionner des éléments de décor, des costumes et des accessoires. Enfin, elles ont facilité la

mémorisation du texte. Sachant qu'ils devaient faire une représentation devant un public, les élèves ont réalisé qu'une meilleure compréhension de leur légende les aidait à mieux la communiquer aux spectateurs. Selon certains, plus ils réinvestiront ces stratégies, meilleure sera la compréhension et par la même occasion, l'interprétation.

En lisant les données relatives à **S'IMPRÉGNER DU TEXTE**, nous notons encore une fois que la mise en œuvre des stratégies enseignées à cette étape préparait les élèves aux suivantes.

Le tableau 5.2 vient résumer comment certaines stratégies mobilisées pour **S'IMPRÉGNER DU TEXTE** peuvent entraîner des répercussions positives sur les étapes suivantes. Nous avons marqué d'un X celles où elles pouvaient également servir.

Tableau 5.2 S'IMPRÉGNER DU TEXTE

STRATÉGIES	CATÉGORIES			
	MÉMORISER LE TEXTE	CONSTRUIRE UN PERSONNAGE	METTRE EN ESPACE	ENRACINER ET ENRICHIR SON INTERPRÉTATION
Relire le texte	X			
Ressortir les étapes du schéma narratif		X	X	X
S'informer : chercher des informations sur la légende		X		X
Interroger le texte	X	X	X	
Résumer	X			
Interpréter la scène en 4 ou 5 tableaux		X	X	X

Nous savons que la compréhension d'un texte et son interprétation s'influencent mutuellement. Il « n'y a donc pas d'interprétation qui ne soit guidée par une compréhension » (Grondin, 2006, p. 49). Il n'est, par conséquent, pas anodin de lire dans les verbatims que les stratégies menant à la compréhension avaient déjà fait émerger des pistes d'interprétation. C'est le cas notamment de la stratégie **Interroger le texte en répondant aux questions : Qui? Quand? Quoi? Où?** qui a aidé non seulement les élèves à mieux comprendre l'histoire, mais les a amenés à imaginer leur personnage, leur décor, leur costume ainsi que leurs déplacements. Elle les a même préparés à mettre en œuvre une autre stratégie enseignée dans la même leçon, soit, **Ressortir les étapes du schéma narratif**. En effet, répondre à ces questions permettait le repérage des étapes du schéma narratif (Tremblay, 2006).

Concernant la stratégie **Ressortir les étapes du schéma narratif** nous avons choisi de l'enseigner dans le but de « faciliter la compréhension de la structure d'un texte narratif et de l'évolution d'une histoire » (Alloprof, 2022). Toutefois, nous nous sommes aperçues que ce travail permettait aux élèves d'aller au-delà de cette compréhension. Elle les incitait à utiliser leur imagination. Ainsi, ils ont commencé à visualiser leur personnage, leur décor, leur costume et même leurs déplacements. Bref, ils se sont projetés dans leur interprétation. De cette manière, ils ont découvert des pistes pour **CONSTRUIRE UN PERSONNAGE** et **ENRACINER ET ENRICHIR SON INTERPRÉTATION**. Cette stratégie les a aussi conduits à se créer des repères pour mettre en œuvre deux autres stratégies de la même leçon soit, **Résumer le texte** et **Interpréter la scène en 4 ou 5 tableaux**. En conclusion, grâce au schéma narratif, les élèves ont pu comprendre la structure de l'histoire et en repérer les moments importants. Ils ont aussi mieux saisi les enjeux et les passages où les tensions surviennent dans le texte. Ceci a entraîné une meilleure connaissance de leur personnage et ils ont ainsi trouvé nuancer leur interprétation. Une élève a d'ailleurs affirmé que : « *Le schéma narratif nous avait aidés surtout à trouver quand le*

problème commençait et quand il fallait être plus sérieux ou plus drôle. Nous avons compris qu'il y avait des bouts plus importants que d'autre » (E-8).

D'autres stratégies amenant l'élève à **S'IMPRÉGNER DU TEXTE** et à le comprendre ont également aidé à **CONSTRUIRE UN PERSONNAGE** et à **ENRACINER ET ENRICHIR SON INTERPRÉTATION**. C'est le cas notamment de **S'informer : chercher des informations sociohistoriques sur la légende**. En effet, les élèves ont témoigné que celle-ci a influencé l'interprétation de leur personnage. Une élève a d'ailleurs écrit que cette stratégie a servi à « *comprendre le contexte socio-économique, les personnages et leurs intentions. Comprendre comment les gens vivaient à cette époque* » (2-2). Cette observation nous renvoie à l'idée proposée par Maria Knebel : « En étudiant l'époque, nous entrons dans l'étude du climat qui entoure le personnage » (Knebel, 2006, p. 55). Lorsque les élèves connaissent mieux le contexte dans lequel se déroule l'histoire, ils comprennent mieux les réactions des personnages face à certaines situations et peuvent ainsi mieux les interpréter.

Toujours dans le but de bien comprendre l'histoire et de la résumer, l'enseignante a demandé aux élèves d'**Interpréter la scène en 4 ou 5 tableaux**. Pour y arriver, ils ont réfléchi à l'attitude physique de leur personnage et à des dispositions scéniques ce qui les a amenés à imaginer certains déplacements. Nous croyons alors que cette stratégie a influencé les étapes suivantes puisqu'en créant les tableaux, ils ont découvert de nouvelles idées pour **CONSTRUIRE UN PERSONNAGE** et pour **METTRE EN ESPACE**.

Une fois de plus, nous pouvons affirmer que les stratégies enseignées à cette étape ont amené les élèves à travailler leur métacognition. Par la mobilisation des stratégies, ils ont anticipé, c'est-à-dire qu'ils ont « créé des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles » (Bégin, 2008, p. 56).

En mettant en relation l'ensemble des données, nous avons constaté que certaines stratégies associées à la catégorie **S'IMPRÉGNER DU TEXTE** et enseignées spécifiquement pour le comprendre ont aussi aidé les élèves à **MÉMORISER LE TEXTE**. C'est le cas, entre autres de **Résumer le texte**. Tout comme **Ressortir les étapes du schéma narratif**, **Résumer le texte** incitait les élèves à situer leurs répliques dans la structure du récit. Il devenait ainsi plus facile pour eux, en cas de trou de mémoire, de se repérer. Une élève a témoigné qu'en connaissant bien la structure et les grandes actions, ça les (ses coéquipiers et elle) « *a aidés à comprendre le sens du texte. De comprendre le sens de notre pièce et de commencer à apprendre le texte, c'est plus facile d'apprendre notre texte selon moi* » (1-18). Ces témoignages rejoignent ce que Chénétier-Alev affirme lorsqu'elle décrit le travail des comédiens. « Les comédiens précisent (...) qu'avant même d'apprendre le texte ils doivent l'avoir compris “ dans ses derniers retranchements” » (Chénétier-Alev, 2015, p. 40). Pour les élèves, le fait de bien comprendre ce qu'ils disaient favorisait la rétention du texte. C'était pour eux, une première étape à la mémorisation. Ainsi, ce travail devenait plus aisé. « *Elles [les stratégies liées à la compréhension] nous ont permis de mieux comprendre nos répliques et de les mémoriser plus facilement* » (3-9).

En résumé, nous pouvons affirmer que les stratégies servant à **S'IMPRÉGNER DU TEXTE** ont permis aux élèves de le comprendre, mais aussi d'amorcer un travail sur la construction du personnage, sur la mémorisation et la mise en espace du texte. Elles les ont amenés à anticiper la suite de leur travail d'interprétation.

5.2.3 Mémoriser le texte

La troisième catégorie se dégageant des données est : **MÉMORISER LE TEXTE**. Quand nous demandons aux élèves d'interpréter une œuvre dramatique, ceux-ci peuvent être mis en contact avec un univers différent du leur. De plus, ils peuvent être appelés à jouer des types de textes variés. « Il peut s'agir de canevas, d'extraits de

pièces, de courtes œuvres dramatiques, de montages ou d'adaptations d'autres textes » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 386). Dans tous les cas, lorsqu'ils interprètent une œuvre, ils doivent habituellement mémoriser les répliques.

Lors de l'expérimentation, les élèves avaient à interpréter une courte pièce adaptée de légendes québécoises et par le fait même, à apprendre un texte. Pour les aider dans cet apprentissage, nous leur avons enseigné plusieurs stratégies de mémorisation. Comme nous l'avons mentionné auparavant, chaque élève est unique dans sa manière d'apprendre (Vienneau, 2017). Cette approche cognitiviste nous a incitées à élaborer une liste comprenant plusieurs stratégies de mémorisation, liste initiale qui a été bonifiée au cours de la RA et que nous retrouvons ci-dessous (Annexe D). Dans le cadre de l'expérimentation, nous avons demandé aux élèves d'en mobiliser plusieurs afin qu'ils puissent découvrir celles avec lesquelles ils étaient le plus à l'aise. Puisque nous avons accordé une place importante à l'enseignement de ces stratégies, il est tout à fait cohérent de retrouver **MÉMORISER LE TEXTE** parmi nos catégories. Par ailleurs, nous tenons à signaler que nous avons remarqué, par la grande quantité de données collectées, que cette étape exige beaucoup d'énergie et de temps de la part des élèves.

- Se faire confiance, croire en ses capacités.
- Planifier la mémorisation
- Se donner des objectifs quotidiens
- Relire le texte
- Vérifier la compréhension du texte
- Résumer le texte
- Dire les répliques dans ses mots
- Répéter de différentes façons (avec déplacements, seulement les passages difficiles...)
- Activer sa mémoire à tous les jours

Lorsque l'enseignante a expliqué les stratégies de mémorisation, certaines équipes avaient déjà commencé à apprendre leur texte, c'est pourquoi, les sachant rendues à cette étape, elle leur a brièvement montré la liste de ces stratégies se trouvant à la fin du cahier des élèves. Ensuite, à partir du moment où elles ont été enseignées à tous, à chacun des cours, les élèves prenaient un temps pour apprendre ou pour réviser leur texte. En accord avec ses coéquipiers, chacun d'eux choisissait sa façon de procéder. Par exemple, les membres d'une équipe ont commencé leur mémorisation en apprenant leurs répliques en les reformulant dans leurs mots, tandis que d'autres les mémorisaient mot à mot. Selon le moment ou les équipes, quelques élèves l'apprenaient seuls; d'autres, deux par deux, d'autres encore, en équipe. Malgré le fait qu'ils devaient planifier la mémorisation de leur texte, l'enseignante savait reconnaître ceux qui étaient moins bien organisés et leur conseillait de se donner des objectifs précis pour le cours suivant afin qu'ils suivent le rythme de leur équipe et de la classe.

En observant les élèves, l'enseignante s'est aperçue que certains avaient recours à des stratégies qu'elle n'avait pas suggérées. Ceci l'a incitée à ajouter à la liste initiale : **Enregistrer et écouter son texte** et **Recopier son texte**. Elle a aussi observé que des élèves, lorsqu'ils s'absentaient, redoublaient d'efforts par la suite pour rattraper le temps perdu. D'ailleurs, l'un d'entre eux, fier de lui, est venu réciter ses répliques à l'enseignante.

Lorsque les membres d'un groupe étaient plus dérangeants, l'enseignante leur demandait, en début de période, de réviser le texte seul et en silence pour qu'ils puissent se calmer et se concentrer. Elle a également réalisé qu'il y avait des élèves qui savaient leur texte même s'ils semblaient moins concentrés durant la tâche.

À l'étape de la mémorisation du texte, l'ordre de l'application des stratégies pouvait varier d'un élève ou d'une équipe à l'autre. Ainsi, nous avons observé qu'il y en avait

qui préféraient apprendre leur texte avant de créer des déplacements tandis que d'autres le faisaient en même temps. Nous avons également noté que certaines stratégies pouvaient être très utiles pour les uns, mais moins pour les autres. À titre d'exemple, nous avons vu plusieurs élèves répétant leurs répliques en les reformulant dans leurs propres mots. Ceux-ci ont affirmé que cette façon de procéder favorisait la mémorisation. Pourtant, d'autres nous affirmaient le contraire : cette stratégie les mélangeait. Nous en avons vu un réécrivant son texte dans le but de le résumer et ensuite, l'apprendre dans ses mots pour finalement le mémoriser mot à mot. Celui-ci se promenait de long en large pour essayer de le retenir. Il n'était pas le seul. En effet, nous en avons observé plusieurs qui, comme lui, marchaient de long en large ou d'autres gesticulant sur place. Au bout du processus, nous avons constaté que tous les élèves avaient mobilisé plusieurs stratégies de mémorisation et au moment où ils le devaient, ils connaissaient bien leurs répliques.

Les moments dédiés à la mémorisation du texte nous ont fait réaliser que certaines stratégies conduisaient les élèves à préparer leur mémorisation, et d'autres, à l'activer. Avant toute chose, il est essentiel de préciser que la stratégie **Se faire confiance, croire en ses capacités** les motivait à s'engager dans ce travail de mémorisation. Elle leur apportait également plus d'assurance pour jouer la scène. Dans un entretien, un élève a souligné qu'une coéquipière doutait de ses capacités pour apprendre son texte. De ce fait, elle était plus stressée et elle l'a appris moins rapidement que les autres. Quoi qu'il en soit, tous les élèves ont souligné l'importance de cette stratégie, car selon eux, se dire qu'ils ne sont pas capables peut les démotiver et leur faire croire que ça ne vaut pas la peine de faire tant d'efforts.

Par ailleurs, nous avons constaté que les stratégies spécifiques à la compréhension du texte ont aussi favorisé la mémorisation. D'après les élèves, comprendre le sens du texte rendait plus facile ce travail. La compréhension pouvait les aider à se souvenir de

leur texte si un trou de mémoire survenait parce qu'ils étaient plus en mesure de se rappeler à quel moment de la scène ils étaient rendus.

La majorité des équipes a planifié la mémorisation de son texte en se donnant un nombre de pages ou de répliques à apprendre à chaque cours. Cette stratégie a incité les élèves à s'organiser et à s'assurer que tous les coéquipiers en étaient au même point dans leur apprentissage à chacune des périodes, ce qui a amené chaque membre d'une équipe à se responsabiliser pour ne pas retarder et pénaliser le reste du groupe. Bien que certaines équipes réussissent mieux que d'autres à atteindre leurs objectifs, le fait d'avoir planifié la mémorisation leur servait à savoir si elles étaient en retard. De cette manière, elles prenaient conscience qu'il leur fallait rattraper le temps perdu. Et comme tout était déjà planifié, il était plus facile de terminer l'apprentissage prévu en adaptant l'horaire en conséquence ou en travaillant à la maison. Cette façon de faire gardait les élèves motivés.

Un élève a raconté dans un entretien que lui et l'un de ses coéquipiers n'avaient pas suivi la planification au début. *« Pour nous rattraper, un midi, on avait pratiqué notre texte. Finalement, on était arrivé dans les temps. Au cours suivant, on a regardé notre plan et on a fait : "Oh! On devrait être rendu là." On avait donc rattrapé notre retard »* (E-9).

La dernière stratégie qui a contribué à préparer la mémorisation joue aussi un rôle dans la planification. Il s'agit de **Se donner des objectifs quotidiens**. Elle se distingue légèrement de la précédente. Lors de notre expérimentation, les élèves planifiaient en équipe leur mémorisation en se donnant des objectifs à atteindre pour le cours suivant. Parallèlement, nous avons leur également demandé de se fixer des objectifs plus personnels et quotidiens pour compléter la première stratégie. Nous avons constaté qu'elle avait été mobilisée par moins d'élèves. Pourtant, la plupart de ceux qui l'ont

appliqué ont témoigné qu'elle les motivait à en apprendre un peu à tous les jours, à s'améliorer quotidiennement, à suivre une routine en vue des répétitions et à mémoriser son texte dans les délais statués par l'équipe. Toutefois, un élève a témoigné qu'il considérait que ça lui faisait trop de choses à faire à tous les jours.

Nous l'avons déjà mentionné, plusieurs stratégies ont amené les élèves à activer leur mémorisation. C'est le cas entre autres de **Résumer le texte**. Même si certains ne croyaient pas que celle-ci pouvait les aider à mémoriser le texte, la majorité l'a considérée comme efficace. Surtout utile pour s'imprégner du texte, ceux qui considèrent cette stratégie pertinente ont affirmé qu'elle les aidait à avoir la structure de l'histoire en tête. Et à l'instar des autres stratégies servant à la compréhension, un élève a signalé que le résumé pouvait réactiver la mémoire si un blanc survenait.

Une autre stratégie utile pour activer la mémorisation est ressortie de nos observations. Il s'agit de **Relire le texte**. Régulièrement, les élèves relisaient des extraits de leur légende ou des répliques oubliées, ce qui leur permettait de se remémorer le texte plus facilement. Cette stratégie contribuait non seulement à mieux comprendre le texte, mais aussi les aidait à apprendre les extraits les plus difficiles. À cet effet, une élève a expliqué : « *Moi, je relisais souvent la fin parce que c'était cette partie-là qui ne me rentrait pas dans la tête. (...) C'était juste moi et un autre qui enchaînions les répliques sans arrêt. J'avais donc plus de misère à les retenir (...) Je me perdais. Après, je l'ai appris en relisant. À la fin, j'étais correct* » (E-14).

La stratégie **Dire les répliques dans ses mots** n'a pas été utilisée par tous les élèves. La moitié d'entre eux ont déclaré qu'elle les mélangeait tandis que la seconde moitié a dit qu'elle pouvait être très efficace en cas de trou de mémoire. Selon ces derniers, elle les aidait à se rappeler où ils étaient rendus dans le texte. De cette manière, la réplique leur revenait en tête et ils pouvaient reprendre au bon endroit. D'autres ont affirmé qu'elle

a favorisé la compréhension du texte et ainsi leur a permis d'être plus naturels dans leur interprétation.

Lors de notre expérimentation, nous avons expliqué aux élèves qu'il était essentiel de répéter et qu'il y avait plusieurs manières de le faire. Ainsi, nous leur avons enseigné à répéter seuls, deux par deux, en équipe, dans leur tête, à voix haute, en faisant des déplacements ou en effectuant des tâches quotidiennes. Nous leur avons aussi dit qu'il était important de répéter les passages qui étaient plus difficiles. Après cela, nous avons remarqué qu'ils variaient régulièrement leur manière de mémoriser leurs répliques. D'après eux, répéter de manières différentes les amenait à apprendre leur texte plus rapidement. Ainsi, il s'ancrait plus aisément dans leur mémoire. Certains voyaient ces façons de procéder comme un entraînement. À ce propos, un élève nous a affirmé qu'il étudiait rarement son texte seul, à la maison. Il a ajouté qu'il préfère l'apprendre en jouant avec ses coéquipiers et en effectuant les déplacements.

Pour plusieurs, **Répéter le texte en faisant les déplacements** contribuait à faire d'une pierre deux coups : retenir le texte et les déplacements. De plus, cette stratégie leur donnait un repère spatial, ils mémorisaient l'endroit où étaient dites les répliques dans l'aire de jeu. Pour certains, elle les incitait à trouver de nouveaux déplacements, à s'approprier progressivement leur personnage. Une élève a expliqué qu'elle a réussi à mémoriser son texte en faisant des associations entre les mots et l'espace. Par exemple, la comédienne savait qu'à telle réplique, elle devait être à un endroit bien précis sur scène. De cette manière, elle a ancré le texte et les déplacements en même temps dans sa mémoire. Malgré tout, de rares élèves ont souligné qu'activer cette stratégie créait chez eux une certaine confusion.

De nombreux élèves ont témoigné que la stratégie **Répéter les passages difficiles** entraînait une meilleure assimilation du texte en facilitait la mémorisation. De cette manière, ils étaient moins stressés et butaient moins sur les mots.

L'enseignante a aussi expliqué à ses élèves l'importance, une fois le texte appris, de mobiliser la stratégie **Activer sa mémoire tous les jours** afin qu'ils puissent conserver leurs acquis. Et finalement, ils ont affirmé que cette stratégie était utile pour que le texte reste de manière durable dans leur mémoire. Certains ont même déclaré qu'elle les aidait à garder la motivation en vue de la représentation.

En observant et en écoutant les élèves, nous avons constaté que certains d'entre eux utilisaient d'autres stratégies de mémorisation. Une élève a témoigné que **S'enregistrer et s'écouter** l'avait grandement aidée. D'autres ont aussi indiqué que **Transcrire ses répliques** favorisait la mémorisation. Quelques-uns ont développé des manières de rendre leur mémorisation plus agréable. Parmi les témoignages recueillis, un élève a affirmé qu'il s'imaginait dans la légende. Un deuxième a raconté qu'il explorait différentes voix tout en apprenant ses répliques. Ces façons de faire les motivaient. Nous avons également remarqué qu'une élève a utilisé une stratégie complètement différente pour apprendre son texte : elle a tenu un cahier dans lequel elle écrivait ses répliques et ses déplacements. Elle y avait ajouté les derniers mots qui précédaient ses répliques afin de savoir quand elle parlait et indiquait les émotions vécus par son personnage. Plusieurs ont aussi signalé que le fait d'écouter et d'être attentif à ce qui se passait en répétition les a beaucoup aidés à mémoriser leurs répliques. Un élève a exprimé qu'en écoutant plus attentivement les autres, il mémorisait plus facilement le texte et les déplacements.

En bref, certains élèves ont déclaré avoir essayé toutes ou presque toutes les stratégies de mémorisation proposées par l'enseignante. En général, elles leur ont servi à

apprendre le texte avec plus de facilité et plus rapidement. Elles leur ont simplifié la tâche en leur suggérant de nouvelles façons de mémoriser tant le texte que les déplacements.

Lorsque nous avons mis en relation les données entre elles, nous avons observé que les stratégies liées à la mémorisation entraînent des répercussions plus générales vis-à-vis de l'interprétation du texte. Le tableau 5.3 vient illustrer lesquelles.

Tableau 5.3 MÉMORISER LE TEXTE

STRATÉGIES	RETOMBÉES
Se faire confiance, croire en ses capacités	<ul style="list-style-type: none"> • Garder sa motivation • Réduire l'anxiété
Planifier sa mémorisation	<ul style="list-style-type: none"> • S'organiser • Garder sa motivation • S'autoréguler
Dire les répliques dans ses mots	<ul style="list-style-type: none"> • S'imprégner du texte • Enraciner et enrichir son interprétation
Répéter de différentes manières	<ul style="list-style-type: none"> • Garder sa motivation
Répéter en faisant les déplacements	<ul style="list-style-type: none"> • Construire son personnage • Mettre en espace • Enraciner et enrichir son interprétation
Répéter les passages difficiles	<ul style="list-style-type: none"> • Garder sa motivation • Réduire l'anxiété
Activer sa mémoire tous les jours	<ul style="list-style-type: none"> • Garder sa motivation • Retrouver un climat propice à l'interprétation • Focaliser sur la tâche à exécuter

En regardant de plus près ce tableau, nous remarquons que les retombées des stratégies servant à la mémorisation du texte entraînent des répercussions allant au-delà de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. En effet, elles

permettent le développement de certaines compétences transversales²⁰. En amenant les élèves à s'organiser, les stratégies contribuent à développer la compétence transversale *SE DONNER DES MÉTHODES DE TRAVAIL EFFICACES*. Elles amènent aussi les élèves à développer des stratégies métacognitives telle que s'autoréguler. De plus, parce qu'elles aident les élèves à garder leur motivation et à réduire leur anxiété, ces stratégies deviennent affectives puisqu'elles « servent à contrôler les sentiments ou les émotions ». (Saint-Pierre, 1991, p. 18)

En analysant les données se rapportant à la catégorie **MÉMORISER LE TEXTE**, nous avons d'abord constaté que le grand nombre et la variété des stratégies pouvant être mobilisées par les élèves ont réussi à rejoindre, comme nous le souhaitions, différents types d'apprenants. Selon Legendre, le style d'apprentissage est un « mode préférentiel modifiable via lequel le Sujet aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser ou, tout simplement, réagir dans une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 1273). En effet, même si tous les élèves ont mobilisé plusieurs stratégies, nous avons remarqué que certaines étaient efficaces pour les uns et moins pour les autres. C'est le cas notamment de **Dire les répliques dans ses mots**. La moitié des élèves la trouvait utile. Ceux-ci ont affirmé qu'elle favorisait la compréhension du texte et ainsi, sa mémorisation. Un élève a parfaitement résumé la pensée de quelques-uns à propos de son efficacité « *parce que ça permettait à notre équipe de savoir le texte dans ses grandes lignes. En cas de trou de mémoire, on pouvait savoir où on était situé et ça nous revenait en tête* » (E-13).

²⁰ « (...) les compétences transversales correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. » (Ministère de l'Éducation, 2006, p.12)

Une deuxième stratégie démontre bien les préférences de chacun en ce qui concerne l'apprentissage. Il s'agit de **Répéter le texte** et ses déclinaisons. Les élèves étaient libres de choisir les manières de répéter qui leur convenait. À ce moment, nous avons observé plusieurs répétant leur texte en solitaire avant de poursuivre en équipe. Certains répétaient deux par deux ou en groupe. La moitié se déplaçaient en apprenant leurs répliques tandis que les autres restaient assis. Ces observations nous ont démontré qu'il était important de respecter la façon de faire de chacun puisque c'est ainsi qu'ils arrivaient à mémoriser.

La stratégie **Répéter en faisant les déplacements** a aussi confirmé qu'il existe plusieurs styles d'apprenants. Même si la majorité des élèves ont affirmé qu'elle les aidait à ancrer le texte et les déplacements dans leur mémoire et par conséquent, à « *associer nos paroles [répliques] aux déplacements* » (1-1), un élève a témoigné du contraire : « *Cela me mélange de faire les deux en même temps* » (1-18).

Répéter en faisant les déplacements nous a conduites à un second constat concernant les stratégies de mémorisation. Comme pour les premières catégories (**PRÉPARER SON INTERPRÉTATION** et **S'IMPRÉGNER DU TEXTE**), **MÉMORISER LE TEXTE** favorise la mise en œuvre des autres étapes de l'interprétation. En effet, en répétant leurs répliques avec les déplacements, les élèves ont trouvé des idées pour en créer de nouveaux. Ils ont également découvert des indices sur leur personnage et ont ainsi mieux intégré leur texte. Les témoignages des élèves viennent confirmer ceux de plusieurs acteurs rapportés par Chénétier-Alev :

La « ruminantion » du texte se fait en mouvement, qu'il s'agisse d'une gestuelle sans rapport avec le texte (arpenter une pièce, faire le ménage en se livrant à une italienne), ou bien à l'autre extrémité, que l'apprentissage du texte se fasse en même temps que le placement au plateau. En ce cas, toutes les mémoires s'activent : celles des émotions, du corps et des mouvements bien sûr, mais aussi celles de la lumière, de l'espace, et celle du partenaire. Certains acteurs

affirment même ne pas envisager l'apprentissage par cœur en dehors du placement au plateau (Chénetier-Alev, 2015, p. 40).

Tout ceci nous incite à affirmer que les stratégies associées à cette étape de mémorisation du texte favorisent les suivantes : **METTRE EN ESPACE, CONSTRUIRE SON PERSONNAGE** et **ENRACINER ET ENRICHIR SON INTERPRÉTATION**.

Comme nous l'avons mentionné au point 4.3, nous avons fait le choix d'enseigner une seule stratégie affective lors de notre expérimentation. Selon Lise Saint-Pierre, « les stratégies affectives sont celles qui servent à contrôler les sentiments ou les émotions de l'élève » (Saint-Pierre, 1991, p. 18). C'est pourquoi nous nous sommes particulièrement arrêtées à donner un outil contribuant à réduire l'anxiété de l'élève. De ce fait, nous avons enseigné aux élèves à **Se faire confiance, à croire en ses capacités**. Les participants qui ont témoigné à propos de cette stratégie ont affirmé qu'elle les gardait motivés lors de l'apprentissage du texte. Ces témoignages viennent appuyer les dires de Boulet : parmi les stratégies affectives nous pouvons retrouver celles qui « favorisent la mise en place et le maintien de la motivation par l'établissement d'objectifs personnels de performance » (Boulet, 2007, p. 64). Malgré le fait que nous avons enseigné une unique stratégie affective, nous avons remarqué qu'elle n'était pas la seule à maintenir la motivation des élèves. En effets, certains ont déclaré que **Répéter les passages difficiles** aidait leur concentration et rendait l'apprentissage du texte plus facile, ce qui diminuait leur stress face à la mémorisation.

Nous pouvons de plus ajouter, si nous considérons la motivation comme « un ensemble des forces qui poussent à agir » (Legendre, 2005, p. 915) ou un « facteur déclencheur qui permet de vaincre l'inertie naturelle, d'amorcer un cheminement et de susciter éventuellement des apprentissages » (*Ibid.*), que la stratégie métacognitive **Planifier la mémorisation du texte** était, elle aussi, source de motivation pour plusieurs élèves.

Même si l'un d'eux a affirmé lors d'un entretien ne pas avoir suivi la planification de départ, la plupart de ceux qui se sont exprimés à propos de cette stratégie ont signalé qu'elle les avait incités à s'organiser, à apprendre graduellement le texte, à s'assurer que les coéquipiers étaient rendus au même endroit au même moment. Cette dernière les a également conduits à mobiliser à nouveau la stratégie métacognitive proposée par Bégin soit, « S'autoréguler » (Bégin, 2008, p. 56), c'est-à-dire à « procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire » (*Ibid.*). En effet, en planifiant la mémorisation de leur texte, les élèves se concertaient pour établir leur échéancier. Ainsi, au début de chacune des périodes, ils vérifiaient ensemble s'ils avaient atteint l'objectif qu'ils s'étaient fixé et, au besoin, ils s'ajustaient. Une élève a d'ailleurs témoigné en ce sens : « *Nous avons planifié notre mémorisation, mais il y a eu 2 cours où on n'avait pas atteint notre objectif parce qu'on avait trop de travaux. Comme on avait tout planifié, c'était facile d'adapter l'horaire [pour arriver dans les délais]* » (E-8).

Après avoir enseigné toutes les stratégies de mémorisation, nous avons remarqué qu'en les réactivant, certaines étaient propices à créer un climat de classe adéquat aux répétitions. Lorsque les élèves arrivaient surexcités en cours, l'enseignante leur demandait de s'isoler pour répéter ou réviser leur texte en mobilisant la ou les stratégies de leur choix. De cette manière, ils se calmaient et devenaient plus concentrés pour l'apprentissage de nouvelles stratégies. Cette façon de faire s'est même greffée à la routine habituelle de la classe. Dans *L'Analyse-Action*, Knebel rappelle qu'« il est primordial qu'ils [les participants] créent, durant les répétitions, une atmosphère propice à la création » (Knebel, 2006, p. 110). Selon elle, une parole inappropriée ou un rire de travers peut faire perdre la confiance de l'interprète. Avec les adolescents, c'est d'autant plus important. Par conséquent, il est essentiel que l'enseignant demeure vigilant pour que les élèves croient en eux. N'oublions pas que les bouleversements

physiques, psychologiques et sociaux qu'ils vivent peuvent fragiliser l'estime de soi (Kindelberger et Picherit, 2016) Afin de bien faire évoluer la situation d'apprentissage en interprétation, un climat où tous se sentent en confiance doit régner dans la classe. Climat qui est tout aussi propice à la concentration et à la création. C'est la raison pour laquelle nous avons installé une routine au début de chacun des cours. À celle-ci, nous avons ajouté la stratégie **Activer sa mémoire tous les jours**. Ce faisant, nous avons ainsi relevé dans nos observations que les élèves s'apaisaient rapidement après leur arrivée et étaient plus focalisés sur leur travail. La routine installait donc un climat plus approprié à l'apprentissage, au respect des uns envers les autres et aux répétitions.

En résumé, l'enseignement et la mobilisation de plusieurs stratégies dans le but de mémoriser le texte nous ont servi à confirmer qu'il existe de multiples façons d'apprendre et ont permis aux élèves de choisir celles avec lesquelles ils étaient le plus à l'aise. Nous avons encore une fois constaté que les stratégies enseignées à cette étape entraînaient des répercussions sur l'interprétation qui allaient au-delà de la mémorisation d'un texte.

5.2.4 Construire un personnage

Nous avons nommé la catégorie suivante : **CONSTRUIRE UN PERSONNAGE**. Pour que les élèves puissent bien interpréter leur légende, nous leur avons enseigné, sur deux périodes, une variété de stratégies les amenant à construire leur personnage. Grâce à celles-ci, ils ont pu le développer corporellement et vocalement. Ils ont pu ainsi lui trouver une attitude physique, une démarche, une gestuelle, une voix et un caractère (Ministère de l'Éducation, 2006). Au cours de cette étape, nous avons constaté que certaines des stratégies enseignées les aidaient d'abord à le comprendre, tandis que d'autres favorisaient son élaboration. C'est la raison pour laquelle nous avons réparti dans le tableau 5.4 les stratégies de cette catégorie en deux sous-catégories.

Tableau 5.4 CONSTRUIRE UN PERSONNAGE

Comprendre le personnage	Élaborer un personnage
Repérer des indices sur le personnage	Improviser une scène à l'extérieur du texte
Compléter la fiche du personnage	Explorer des voix
Ressortir les objectifs du personnage	Explorer des démarches
Produire un schéma représentant les relations entre les personnages	Transposer les informations sur le personnage pour l'interpréter à l'aide de son corps et de sa voix
	Transposer à la scène le schéma de la relation entre les personnages.
	Faire la position zéro

En nous référant aux données que nous avons dégagées des observations, des questionnaires, des entretiens, nous avons relevé que plusieurs stratégies servaient d'abord à comprendre le personnage. L'une des premières stratégies enseignées à cette étape était **Repérer des indices sur le personnage**. Tous les élèves l'ont mobilisée. Plusieurs ont déclaré que c'était l'une des plus efficaces pour construire son personnage. Selon eux, elle était utile pour découvrir certaines informations le concernant, c'est-à-dire ses caractéristiques, ses habitudes de vie, etc. Ces découvertes favorisaient la compréhension de leur personnage et par conséquent, ils pouvaient mieux anticiper ses actions. Cette stratégie les a inspirés dans la création de sa voix, de sa posture et de sa démarche et ils ont ainsi trouvé des pistes d'interprétation. À titre d'exemple, lorsqu'un élève a constaté qu'il jouait le rôle d'un grand-père, il a trouvé des idées pour développer non seulement une attitude corporelle, mais aussi une voix appropriée.

Repérer des indices sur le personnage a conduit les élèves à mobiliser la stratégie suivante, soit **Compléter la fiche du personnage**. Tous ont rempli celle qui était intégrée à leur cahier de stratégies (Annexe D). L'enseignante leur avait expliqué au préalable qu'en répondant aux questions qu'elle contenait, ils allaient pouvoir trouver de nouvelles informations qui leur fourniraient des pistes de réflexion pour élaborer leur personnage. Comme certains élèves ont constaté qu'il leur manquait des

renseignements pour répondre à l'ensemble des questions, l'enseignante leur a conseillé d'interroger le texte pour qu'ils essaient de déduire des informations sur leur personnage et par la suite le créer. Cette difficulté se manifestait surtout chez les élèves qui jouaient les conteurs/narrateurs. Ceux-ci se demandaient pourquoi ils devaient répondre à toutes les questions de la fiche. Pour les aider, l'enseignante leur a donné des idées. Par exemple, elle leur a proposé d'aller chercher leur inspiration chez des conteurs ou dans leur entourage. Comme il y avait plusieurs narrateurs dans la majorité des légendes, elle leur a aussi suggéré d'inventer une relation entre eux. En discutant entre eux, ils ont pu établir cette relation. Ils ont pu ainsi compléter la fiche ce qui a facilité la création physique de leur personnage. En façonnant leur personnalité, ils créaient un équilibre pour la scène.

En somme, la mise en œuvre de la stratégie: **Compléter la fiche du personnage** a aidé les élèves à mieux le comprendre, ce qui a eu comme effet d'améliorer leur interprétation. Les réponses aux questions de la fiche devenaient une source d'inspiration pour lui trouver une attitude, une gestuelle, une démarche et une voix. En ce qui concerne les élèves interprétant plusieurs personnages, la fiche les a également inspirés puisqu'ils ont ainsi découvert des traits distinctifs à chacun d'eux.

De plus, en remplissant la fiche, les élèves devaient mobiliser la stratégie : **Ressortir les objectifs du personnage**. L'enseignante a insisté sur le fait qu'au début de la légende, le personnage a un objectif et, selon les circonstances, celui-ci peut se transformer. Les élèves ont déclaré que cette stratégie les a aidés à connaître les intentions de leur personnage. Certains ont affirmé qu'en les gardant bien en tête, ils restaient plus concentrés lors des répétitions ou de la représentation. Une élève a exprimé en quoi cette stratégie l'a particulièrement aidée : « *Quand mon personnage ne parlait pas, ça m'aidait de garder en tête son intention pour ne pas décrocher, pour*

garder mon expression faciale et essayer de la laisser paraître dans mon non verbal. J'ai trouvé aussi comment je me plaçais » (E-7).

La dernière stratégie qui a permis aux élèves d'appréhender leur personnage est **Produire un schéma représentant la relation entre les personnages**. Malgré le fait qu'ils comprenaient bien la majorité des stratégies concernant la construction de leur le personnage, ils ont eu de la difficulté avec celle-ci. L'enseignante a donc ajusté ses consignes en leur donnant des exemples. Ensuite, elle leur a demandé de dessiner un schéma représentant la relation pour enfin, le transposer à la scène en créant un tableau figé où cette relation était montrée. Au bout du compte, les élèves ont bien saisi ce qu'il fallait faire et leurs tableaux représentaient habilement la dynamique. Selon plusieurs, c'est une stratégie qui les aidait à aller plus loin dans l'interprétation de la scène. Celle-ci les a amenés non seulement à mieux comprendre et interpréter leur personnage, mais aussi à appréhender la relation avec les autres et par le fait même, mieux saisir le sens de l'histoire. Ainsi, ils ont pu préciser le caractère de leur personnage et les émotions que ce dernier devait exprimer face aux autres, ce qui les a inspirés pour la création de leurs déplacements. Un élève a témoigné en ce sens : *« Elle nous a permis de trouver des émotions entre les personnes pour ensuite créer des déplacements » (E-10).*

Globalement, les stratégies entourant la compréhension du personnage ont conduit les élèves à le découvrir, à le visualiser, à s'imaginer à quoi il ressemble physiquement, à mieux saisir les mots qu'il emploie. Plusieurs ont témoigné qu'elles les aidaient à se glisser dans la peau de leur personnage. Pour la majorité, elles contribuaient à mieux l'interpréter puisqu'elles favorisaient la compréhension de ce qu'il dit. En plus de leur permettre de connaître ses intentions et ses objectifs, elles les ont amenés à saisir leur personnalité, leur intériorité, leurs caractéristiques psychologiques, leur état d'esprit pendant la scène et les raisons de leurs agissements. En appliquant ces stratégies, les élèves ont découvert des informations sur leur personnage. Ainsi, ils ont imaginé plus

facilement comment les gens vivaient à l'époque de leur légende, et ont trouvé le costume dont ils avaient besoin.

Après avoir mobilisé les stratégies entourant la compréhension de leur personnage, les élèves en ont expérimenté certaines liées à l'élaboration du personnage. Bien qu'ils n'aient pas tous commenté la stratégie, **Improviser une scène autour du texte ou de la vie quotidienne**, tous l'ont mise en œuvre. Ils ont aussi improvisé la scène qui précède l'entrée de leur personnage sur le plateau. Cette improvisation leur a révélé son état d'esprit lors de son arrivée. Quelques-uns ont déclaré qu'improviser était l'une des stratégies qui les avaient le plus aidés à interpréter leur personnage. Selon eux, elle les amenait à essayer des façons de se tenir, de bouger, de gesticuler afin de trouver l'attitude, la gestuelle, la démarche et le rythme les plus adéquats. Ils ont ainsi identifié des informations supplémentaires sur le personnage et, par conséquent, de nouvelles pistes d'interprétation. Par exemple, certains élèves ont trouvé l'attitude de leur personnage lorsqu'ils écoutent les autres. En explorant et en essayant diverses propositions, de nouvelles facettes à leur personnage sont apparues. Les élèves ont également signalé que c'est de cette manière qu'ils ont réussi à se l'approprier, à mieux l'assimiler et à l'enraciner physiquement. Un élève a écrit que les improvisations étaient importantes puisqu'elles permettaient « *de trouver ce qu'on aime. On arrive avec plein de bonnes idées et on découvre notre personnage* » (1-21).

Par la suite, l'enseignante a ajouté des stratégies entourant l'exploration de la voix du personnage. Les élèves devaient dire une réplique de façons diverses et variées : en changeant de rythme, d'émotions, d'intentions. Comme certains avaient de la difficulté à trouver la voix de leur personnage, pendant les cours qui ont suivi l'enseignement de cette stratégie, ils ont exploré à nouveau différentes intonations et après ces nombreuses explorations, ils ont pu la découvrir.

En général, les improvisations ont amené les élèves à se poser des questions sur le caractère du personnage. Ils l'ont ainsi intégré en explorant des manières de marcher, de se tenir assis, de bouger, d'écouter. Par exemple, une élève qui jouait le diable a témoigné de son processus de création en nous révélant qu'elle s'était dit qu'il était sûrement arrogant et elle a improvisé en incorporant cette arrogance à son attitude, à sa démarche et à sa voix. Toutes ces explorations aidaient donc les élèves à se mettre dans la peau du personnage, à être plus ancrés et par conséquent, à mieux l'interpréter.

Faire des explorations variées autour du personnage a permis aux élèves de l'élaborer. Même si un élève a manifesté que les stratégies entourant l'élaboration du personnage ne lui avaient pas vraiment servi, la majorité d'entre eux ont affirmé qu'elles favorisaient son appropriation, aidaient à comprendre sa personnalité, à trouver son trait de caractère dominant, son âge, sa posture, la manière de s'asseoir, sa démarche, ses gestes, son rythme, sa voix, ainsi que certains de ses tics ou de ses manies. Elles les ont de plus aidés à intégrer les émotions vécues par leur personnage et à préciser ses intentions lors de ses déplacements. Certains ont d'ailleurs estimé que toutes ces stratégies étaient utiles. Elles les aidaient à rester fidèles au récit. Un élève a déclaré que ces stratégies l'ont amené à construire un premier personnage. Comme il n'était pas à l'aise avec celui-ci, il en a réinvesti quelques-unes, ce qui lui a permis d'en construire un nouveau.

En réinvestissant les stratégies sur l'élaboration du personnage, des élèves ont aussi mieux compris le texte et le personnage lui-même. Elles leur ont permis d'améliorer leur interprétation pour que leur jeu soit plus crédible et que le public puisse y croire et s'y attacher.

Pendant les entretiens, deux élèves ont signalé que la position zéro qu'ils faisaient à chaque de cours leur a servi dans l'élaboration de leur personnage. Nous n'avions pas

inscrit à la liste des stratégies concernant la construction du personnage cet exercice puisqu'il fait partie du rituel du cours en AD. La position zéro consiste à se placer debout en position neutre et à fixer un point. Elle aide les élèves à se concentrer, à se calmer et à s'ancrer pour se préparer à travailler. Deux élèves ont même dit que cet exercice devenait pour eux une manière de faire le vide. L'un d'eux a aussi affirmé que « la position zéro aide à se placer dans son personnage d'art dramatique » (E-14). Ces témoignages nous ont amenées à ajouter **Faire la position zéro** à la liste des stratégies sur l'élaboration du personnage puisqu'elle correspond, en quelque sorte, à une catégorie d'actions (Bégin, 2008) (travailler la neutralité et se concentrer) préparant les élèves à l'interprétation. Elle était tout à fait appropriée puisqu'habituellement, dans ses explications, l'enseignante fait prendre conscience aux élèves qu'en travaillant la neutralité, il devient plus facile de faire la transition vers la posture d'un personnage.

Nous pouvons lire dans le PFEQ qu'« avec l'interprétation, c'est le savoir-faire des acteurs qui se déploie pour donner vie à une histoire par l'entremise de personnages à qui ils [les élèves] prêtent leur corps et leur voix » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 379). Ceci explique la raison pour laquelle nous avons consacré une leçon entière à l'enseignement d'un nombre important de stratégies aidant les élèves à comprendre et à construire le personnage qu'ils devaient interpréter (Annexe D).

En analysant les données se rapportant à cette catégorie, nous avons remarqué que les stratégies interagissaient entre elles tout comme le font la compréhension et l'interprétation. Celles servant à comprendre le personnage favorisaient l'interprétation des élèves et comme plusieurs en ont témoigné, celles qui les conduisaient à le composer, c'est-à-dire à l'interpréter physiquement et vocalement, les aidaient à mieux l'appréhender et à mieux saisir l'histoire. Nous avons aussi constaté que le travail collaboratif enrichissait la compréhension du personnage et par conséquent sa construction.

Au début de la leçon, les élèves travaillaient les stratégies²¹ à la table. Cette étape rejoignait l'approche de Ryngaert et de plusieurs metteurs en scène voulant que le personnage « s'élabore progressivement à partir de ce qui repérable dans le texte » (Ryngaert J.-P. , 2004, p. 113). Les élèves s'appuyaient donc sur le texte pour créer leur personnage. Même si quelques-uns, particulièrement ceux jouant les conteurs/narrateurs, ont manifesté ne pas trouver d'indices les aidant à construire leur personnage, ils devaient se poser des questions et exercer leur imagination afin de se le représenter mentalement (Knebel, 2006). Une élève a bien exprimé lors de l'entrevue la manière dont ils ont procédé ses coéquipiers et elle : « *Nous dans notre texte, on n'avait pas vraiment d'indices sur les personnages. Donc, on a dû le bâtir et se parler entre nous. Et toi, tu es comment?* » (E-3). Tout ce travail à la table a conduit les élèves à aller au-delà de la compréhension de leur personnage, mais aussi d'autres personnages de leur légende.

Quelques-uns ont aussi déclaré que les stratégies en lien avec la construction du personnage leur permettaient de se mettre dans la peau de celui-ci. En effet, le commentaire d'une élève a parfaitement résumé la pensée de plusieurs. Elle a affirmé que les stratégies aidant à comprendre son personnage lui ont permis de « *se mettre plus facilement dans la peau du personnage* » (2-15). Une autre considère « *qu'elles permettent de s'imprégner du personnage* » (1-8). Ces façons de s'exprimer correspondent à ce que Ryngaert rapporte à propos de la perception de certains acteurs : « Construire son personnage, entrer dans la peau du personnage, être dans la peau du personnage (...) travailler son personnage, voilà autant d'expressions qui racontent une

²¹ **Ressortir les objectifs du personnage; Repérer dans le texte des indices sur le personnage; Compléter la fiche de son personnage; Faire un schéma des relations entre les personnages.**

sorte de face-à-face entre l'acteur et celui qui serait son double » (Ryngaert J.-P. , 2004, p. 109).

D'une manière plus spécifique, une élève a dit que **Compléter la fiche du personnage** l'a aidée à trouver le sous-texte de son personnage lorsqu'il ne parle pas. Cette stratégie lui a servi à trouver son monologue intérieur, c'est-à-dire à « pénétrer la logique des pensées du personnage qu'[elle] est en train de créer de façon à ce que ces pensées lui deviennent familières, intimes et, qu'avec le temps, elles se mettent à émerger d'elles-mêmes dans le cours de l'action » (Knebel, 2006, p. 92).

En analysant les données, nous pouvons affirmer que les stratégies concernant la compréhension du personnage conduisent les élèves à se préparer à l'étape suivante, c'est-à-dire celle de l'élaboration du personnage. Au théâtre, comme dans la classe d'AD, le travail à la table ne peut suffire à l'interprétation. Rappelons qu'à partir d'un texte, l'élève donne « un sens à cette lecture par la médiation de son corps et de sa voix, qui deviennent alors des instruments d'expression et de communication » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 386). Rappelons aussi que « le personnage n'existe pas vraiment dans le texte, il ne se réalise que sur scène, mais il faut quand même partir du potentiel textuel et l'activer pour aboutir à la scène » (Ryngaert J.-P. , 2004, p. 113). Il était donc important d'enseigner aux élèves des stratégies qui leur apprenaient à transposer concrètement à la scène leur travail de compréhension du personnage²².

²² **Transposer les informations sur le personnage pour l'interpréter à l'aide de son corps et de sa voix; Improviser ce que fait son personnage avant la scène; Improviser une scène de la vie quotidienne de son personnage; Transposer à la scène la relation entre les personnages; Explorer des voix.**

À cette étape, les élèves, dirigés par l'enseignante, devaient mobiliser des stratégies qui les amenaient à composer leur personnage corporellement et vocalement. Par le biais d'improvisations et d'explorations, ils étaient appelés à intégrer à leur jeu les caractéristiques et les objectifs de leur personnage ainsi que les relations le reliant aux autres et qu'ils avaient préalablement identifiées. Pour la majorité, cette étape était très bénéfique, plusieurs ayant témoigné avoir mieux compris leur personnage par la suite. De plus, les mises en situation improvisées leur ont fait découvrir de nouvelles pistes d'interprétation. « *Les stratégies m'ont permis de trouver ses pensées, la manière dont elle voit la vie. Je les ai intégrés en pratiquant* » (1-22). Ces témoignages sont en accord avec les propos de Jacques Lassalle : « Le sens d'un texte, obscurci quelques fois par les hypothèses, les nécessaires déconstructions de l'analyse, s'éclaire le plus souvent dans le mouvement du jeu » (Lassalle, 2001, p. 65). Les improvisations ont aussi contribué à engager l'élève acteur « avant qu'il n'entre en jeu, à s'interroger sur l'objet du jeu et la manière de le jouer » (Knapp, 2001, p. 133).

Lors des improvisations, l'enseignante, par ses consignes, a conduit les élèves à trouver différentes constituantes en lien avec l'élaboration du personnage. Ainsi, ils ont pu intégrer à leur jeu l'attitude physique, la gestuelle, la démarche, le rythme et la voix de leur personnage. Après une première période d'exploration, l'enseignante a pris conscience qu'elle ne les avait pas sensibilisés à la manière dont leur personnage écoute. Par conséquent, le cours suivant, elle a dirigé une petite improvisation où les personnages allaient à la rencontre des autres et échangeaient quelques répliques de différentes manières. Pendant la mise en œuvre de cette stratégie, elle intervenait en questionnant les élèves sur le sous-texte de leur personnage lorsqu'il est en position d'écoute. Elle souhaitait qu'ils s'interrogent sur leur posture d'écoute. Ce faisant, nous avons observé que cette improvisation a aidé certains à rester concentrés lorsque leur personnage ne parlait pas. Malgré le fait que nous aurions aimé développer une stratégie spécifique pour cet aspect, nous avons juste pris le temps d'expliquer aux

élèves à bien écouter et donc à comment « se montrer attentif à son discours ou à ses actes, et à réagir en conséquence » (Ryngaert J.-P. , 2006, p. 247).

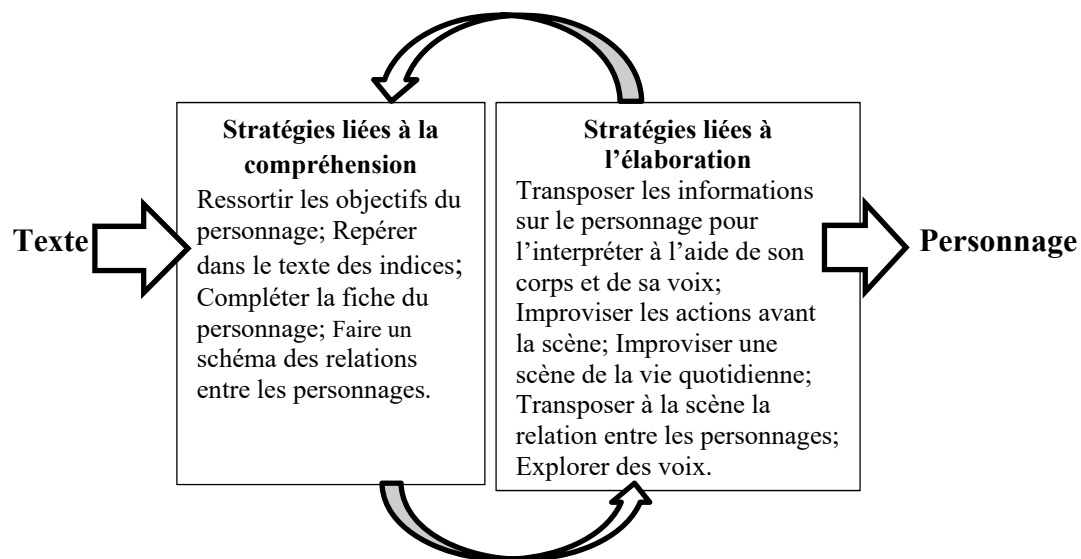
Au cours de l'enseignement de ces stratégies, nous avons observé, encore une fois, que plusieurs amenaient les élèves à travailler une autre étape de l'interprétation ou les incitaient à appliquer une autre stratégie. C'est le cas notamment de **Produire un schéma représentant les relations entre les personnages** et **Transposer à la scène le schéma entre les personnages**. Celles-ci ont permis aux élèves de mieux comprendre l'histoire puisqu'ils pouvaient visualiser plus précisément les relations entre les personnages. Par ailleurs, en les mobilisant, ils ont été plus sensibles aux émotions vécues par leur personnage, ce qui a conduit certains d'entre eux à trouver des idées de déplacements. Nous pouvons donc conclure que ces stratégies ont encouragé les élèves à **METTRE EN ESPACE** leur légende. Comme elles ont aussi contribué à améliorer la compréhension de leur texte, nous pouvons affirmer qu'elles les ont également aidés à mieux **S'APPROPRIER LE TEXTE**. Les constats relatifs à la mobilisation de ces stratégies rejoignent les propos de la metteuse en scène Martine Beaulne :

(...) c'est la situation qui définit le personnage. À ce point de départ (...) j'ajoute la relation avec les autres dans cette situation-là. Et ce n'est qu'après que l'acteur, avec les traits de caractère du personnage ou les comportements, peut "amener" ce qu'il est (Féral, 1997, p. 70).

Les stratégies enseignées à cette étape nous ont démontré une fois de plus que chacun construit son personnage à son rythme et à sa manière. Même si elles ont toutes été bénéfiques aux élèves, nous avons constaté qu'environ la moitié d'entre eux ont saisi les caractéristiques de leur personnage en improvisant, en mobilisant les stratégies d'élaboration, tandis que l'autre moitié le comprenait avant de faire les explorations. Toutefois, dans tous les cas, les premières stratégies ont nourri les secondes et inversement.

En résumé, les stratégies servant à **CONSTRUIRE SON PERSONNAGE** ont amené les élèves à bien comprendre et élaborer leur personnage. Nous avons pu voir qu'elles s'influençaient réciproquement tout comme le font la compréhension et l'interprétation en lecture. Elles ont aussi préparé les élèves aux étapes suivantes et ont enrichi les précédentes. À cet effet, la figure 5.1 illustre comment à partir du texte, les stratégies de cette étape s'influencent mutuellement pour créer le personnage.

Figure 5.1 La dynamique des stratégies liées à **CONSTRUIRE UN PERSONNAGE**



5.2.5 Mettre en espace

La catégorie suivante qui est ressortie de notre analyse est: **METTRE EN ESPACE**. En nous imprégnant de nos données, nous avons constaté que différentes stratégies ont conduit les élèves à concevoir une disposition scénique, à trouver des déplacements et des pistes d'interprétation. Les stratégies mobilisées par les élèves pour arriver à mettre en espace leur légende étaient :

- Planifier ses répétitions;
- Repérer dans le texte des indices de lieu;

- Transposer ce lieu à la scène en aménageant son espace de répétition;
- Repérer dans le texte des moments qui justifient des déplacements et les transposer à la scène;
- Répéter en improvisant des gestes et des déplacements;
- Choisir et écrire ses déplacements;
- Réactiver ses connaissances antérieures et les utiliser dans la mise en espace.

D'entrée de jeu, il faut préciser qu'une minorité d'élèves avaient déjà amorcé leur mise en espace avant l'enseignement de ces stratégies. Dans ce cas, lorsqu'ils arrivaient à cette étape, dans un premier temps, l'enseignante leur indiquait les stratégies listées dans leur cahier. Ainsi, ils pouvaient commencer à la consulter. À partir de ce moment, nous avons observé que plusieurs élèves visualisaient la scène et en discutaient avec les membres de leur équipe. Certains expliquaient à leurs coéquipiers comment ils imaginaient leurs déplacements en se levant et en pointant du doigt la scène. D'autres ont pris l'initiative d'effectuer des recherches sociohistoriques pour s'en inspirer. Ceux-ci ont donc utilisé à nouveau la stratégie **S'informer : aller chercher des informations sociohistoriques sur sa légende**.

À cette étape, l'enseignante a remis aux équipes un cahier de mise en scène (Annexe J) dans lequel les élèves esquissaient la plantation de leurs décors, notaient leurs déplacements et écrivaient leurs besoins en éléments de décors, en costumes, en accessoires et les effets techniques désirés (son et éclairage).

Les premières stratégies mobilisées par les élèves à cette étape ont d'abord servi à préparer leurs répétitions. C'est le cas de **Repérer dans le texte des indices de lieu** et **Transposer ce lieu à la scène en aménageant son espace de répétition**. Au départ, ils avaient de la difficulté à mettre en œuvre la seconde. Par conséquent, l'enseignante a dû la réexpliquer en montrant ce qu'il fallait faire avec une des légendes de la classe. Elle a profité de cet éclaircissement pour préciser aux élèves où se situeraient la scène et les spectateurs lors des représentations. Ces dernières devaient avoir lieu dans le

local de la classe. Comme il est possible, à cet endroit, de changer le rapport scène et spectateurs, il était important de bien l'expliquer. Elle leur a également rappelé qu'ils pouvaient jouer parmi les spectateurs ce qui ajoutait plusieurs possibilités d'utilisation de l'espace. Après cette mise au point, les élèves ont mieux compris la tâche et ont pu poursuivre leur travail. Avec cette stratégie, ils ont pu trouver le ou les lieux où se déroule leur histoire et ont aussi pu déterminer si l'action se passe à l'intérieur ou à l'extérieur. Puis, ils ont conçu leur disposition scénique. Par la suite, ils ont installé leur zone de répétition en y intégrant des éléments du décor. Cette stratégie a amené les équipes à imaginer des façons de se placer sur la scène et des déplacements tant pour les personnages que pour les narrateurs. Au fil des répétitions, certaines ont modifié leur disposition scénique, ce qui a permis d'organiser leur espace de manière plus personnalisée. Comme quelques-unes des légendes se déroulaient dans plusieurs lieux, cette stratégie leur a également permis d'élaborer des espaces pour chacun d'eux et ainsi créer les transitions d'un lieu à un autre.

Pour préparer leur mise en espace, les élèves pouvaient mobiliser la stratégie **Planifier ses répétitions**. Ceux qui l'ont mis en œuvre ont déclaré qu'elle les aidait à être mieux organisés. Selon certains, ils étaient ainsi en mesure d'avancer leur mise en espace en vue de la représentation. De plus, connaître la planification du cours suivant les motivait à se préparer et à moins perdre de temps.

Après avoir été utiles pour préparer les répétitions, les stratégies liées à la mise en espace ont principalement servi à créer des déplacements. C'est le cas, entre autres, de la stratégie **Repérer dans le texte des moments qui justifient des déplacements et les transposer à la scène**. Plusieurs équipes ont réussi à découvrir des indices. C'était une première façon de commencer à mettre en place leur légende. Certaines ont d'abord intégré les déplacements déjà présents dans le texte. D'autres estimant qu'ils n'avaient pas beaucoup d'indices à leur disposition ont essayé de trouver un sens différent au

texte pour qu'ils puissent ajouter des déplacements à leur interprétation. Après quelques explications de l'enseignante, plusieurs élèves se sont concentrés sur les émotions que pouvaient vivre les personnages. Ainsi, ils ont créé des déplacements liés à la colère, à la surprise ou à la joie. À titre d'exemples : pour exprimer la colère, un élève frappait du poing la table; pour créer un suspense en racontant l'histoire, un deuxième se levait et s'avancait lentement vers le public; pour montrer que le personnage réfléchissait, un troisième tournait en rond. Un élève a aussi précisé que s'il gesticulait de plus en plus rapidement, c'était pour signifier que son personnage était stressé. En somme, après avoir mieux compris comment l'histoire pouvait devenir source d'inspiration et après avoir mis en œuvre cette stratégie, les élèves ont découvert plusieurs idées de mise en espace. Ils ont inventé une manière d'entrer en scène, ont adopté des postures pour incarner leur personnage et ont amorcé plusieurs gestes reflétant les intentions et les émotions de celui-ci.

D'autres élèves ont inventé des déplacements en repérant dans le texte des indices d'actions. C'est le cas, par exemple, lorsque des combats sont décrits. De même, quand le personnage lit une lettre ou s'adresse au public en racontant une histoire, l'élève qui doit l'interpréter peut décider de se diriger vers l'avant.

Certains élèves ont aussi remarqué dans leur légende que les sauts dans le temps et les changements de lieu les amenaient à réfléchir à des déplacements, ceci est vrai tant pour les personnages que pour les narrateurs.

Ensuite, pour les aider à rendre la scène plus dynamique, les élèves étaient invités à mobiliser la stratégie **Répéter en improvisant des gestes et des déplacements**. Celle-ci les conduisait à faire des explorations. Lorsque certaines équipes bloquaient dans la conception de leur mise en espace, l'enseignante leur suggérait de mobiliser cette stratégie. Quelques-uns ont d'ailleurs déclaré qu'à force de répéter, ils essayaient de

nouvelles choses, se consultaient pour trouver des déplacements. L'exploration les a aussi amenés à découvrir différentes possibilités de mise en scène et à faire émerger des idées. Après avoir improvisé, les équipes s'arrêtaient pour décider ensemble de celles qu'ils souhaitaient conserver et les écrivaient afin de se les remémorer le cours suivant. Un élève a affirmé que ses coéquipiers et lui avaient créé toute leur mise en espace de cette manière. Selon lui, cette façon de faire contribuait à développer des idées plus originales.

Ensuite, les élèves devaient **Choisir et écrire les déplacements dans leur texte et dans leur cahier de mise en scène**. Après l'explication de cette stratégie, l'enseignante a aussi proposé à chaque équipe de déléguer un élève qui porterait un regard extérieur et un autre qui prendrait des notes afin de conserver des traces du travail réalisé. En la mobilisant, les élèves ont pu mieux s'approprier leur texte. Quelques-uns ont également signalé que cette stratégie les a aidés à se souvenir de leur mise en espace et à visualiser à quel moment leurs déplacements devaient être faits. Un élève a précisé que les membres de son équipe avaient écrit des déplacements avant de répéter. Au fil des répétitions, ils en ajoutaient et les consignaient. Ainsi, à la fin de chacun des cours, ils pouvaient voir ce qui avait été réalisé. Une élève a indiqué que la stratégie **Choisir et écrire les déplacements** leur a servi à ne pas trop en faire, à sélectionner ceux qui étaient plus justifiés.

Pour appliquer cette stratégie, les équipes écrivaient aussi leurs déplacements dans leur cahier de mise en scène. Comme il y avait dans celui-ci un espace pour inscrire les effets sonores et d'éclairage, les élèves pouvaient déjà commencer à les concevoir. De plus, ce cahier servait à garder en mémoire les décisions prises pendant les répétitions et les consultations. Comme nous l'avons suggéré, certaines équipes ont donné à un élève la responsabilité de prendre les notes dans le cahier. Toutefois, l'un d'eux a

affirmé que ses notes étaient claires pour lui, mais moins pour les autres. Quoi qu'il en soit, même s'il a dû les réexpliquer, il avait conservé des traces de ce qui avait été fait.

Pour quelques élèves, la stratégie **Réactiver ses connaissances antérieures afin de les intégrer à la mise en espace** les a aidés à organiser leur scène. L'un de ceux qui interprétaient un narrateur a affirmé qu'il se plaçait en fonction de ses partenaires de jeu : « *Pendant qu'ils étaient à un endroit ou à un autre, je passais à côté ou je faisais un déséquilibre de plateau pour mettre l'accent sur ce qui se passe* » (E-13). D'autres ont aussi déclaré avoir utilisé cette technique en créant leur mise en espace. En réactivant leurs connaissances antérieures, ils ont ainsi choisi les moments où il était approprié d'intégrer des scènes en théâtre d'ombres. À titre d'exemples, certaines équipes ont utilisé cette stratégie pour représenter Satan ou faire des retours dans le passé.

Afin de mettre en espace leur proposition de jeu, plusieurs élèves ont signalé que les stratégies liées à la compréhension du texte et de leur personnage avaient également été utiles. C'est le cas entre autres de la stratégie **S'informer : chercher des informations sociohistoriques sur la légende**. En la réinvestissant, les élèves ont trouvé des façons de représenter l'époque de leur histoire en intégrant dans leur mise en espace certains agissements des personnages.

En général, les stratégies liées à la mise en espace de la légende ont fait que toutes les équipes ont travaillé à trouver des déplacements et à les répéter. Elles ont amené les élèves à se poser des questions, à discuter et à s'entendre pour prendre des décisions concernant leur mise en espace. Certaines équipes écrivaient leurs déplacements avant de répéter, tandis que d'autres procédaient inversement. Même si quelques équipes ont eu plus de difficulté que d'autres à cette étape, les stratégies ont contribué à ce qu'elles puissent toutes faire des choix liés à l'organisation et à la mise en espace.

En classe d'AD, la situation d'apprentissage en interprétation devrait « s'articuler autour d'une représentation » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 386). Pour y arriver, les élèves doivent mettre en espace leur texte, c'est-à-dire l'interpréter en transposant « l'écriture dramatique du texte (texte écrit et/ou indications scéniques) en une écriture scénique » (Pavis, 2019, p. 332). Ceci nous a incitées à leur expliquer des stratégies qui les amenaient à créer une mise en espace où « les paroles du dialogue, regroupées dans le texte, sont désormais dispersées et inscrites dans l'espace et le temps scéniques, données à voir et à entendre » (*Ibid.*).

À cette étape, nous nous sommes aussi rappelé l'importance de prendre le temps d'enseigner chacune des stratégies. Nous avons demandé aux élèves de **Repérer dans le texte des indices de lieu** et de **Transposer ce lieu à la scène en aménageant son espace de répétition**. Comme plusieurs avaient du mal à saisir la manière de faire, nous avons enseigné explicitement ces stratégies en procédant par modelage (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005), c'est-à-dire que nous leur avons démontré comment organiser un espace scénique à partir d'un lieu tiré d'un texte en décrivant et/ou en justifiant à voix haute nos choix et notre raisonnement. Afin de la mobiliser et de mieux visualiser le lieu dans lequel les personnages évoluent, certaines équipes ont réinvesti **S'informer : chercher des informations sur le contexte sociohistorique de la légende**. Celle-ci les a aidés à s'imaginer plus précisément leur décor et ainsi, aménager leur espace. Cette observation nous a fait constater que les stratégies pouvaient être réinvesties à plusieurs étapes. C'est le cas aussi de **Planifier ses répétitions**. Même si nous l'avons enseignée à la leçon 3, les données nous ont prouvé qu'elle pouvait être mise en œuvre lors de la première étape, soit au moment de **PRÉPARER SON INTERPRÉTATION**, et qu'elle pouvait être ajustée tout au long de la SAE. Mais, pour favoriser son réinvestissement, l'enseignante l'a rappelée aux élèves afin qu'ils la mobilisent à différents moments. Plus ils avançaient dans la

démarche d'interprétation, plus ils acquéraient de l'expérience et comprenaient mieux le travail qu'il restait à faire et plus ils étaient en mesure d'ajuster leur planification.

Une fois de plus, nous avons voulu enseigner l'ensemble des stratégies liées avec la mise en espace et laisser les élèves se servir de celles qu'ils jugeaient pertinentes pour eux et dans l'ordre qu'ils le souhaitaient. Toutes les équipes en ont utilisé plusieurs. Toutefois, nous avons observé que la moitié d'entre elles commençait par trouver et écrire leurs déplacements pour ensuite les essayer dans leur espace de répétition, tandis que l'autre moitié explorait d'abord en improvisant des gestes pour ensuite les écrire. Ces deux approches illustrent bien deux façons distinctes de travailler. Un premier élève a affirmé que son équipe a procédé de la première façon : « *On a écrit tous nos déplacements de base. Après ça, au fur et à mesure qu'on avançait dans nos répétitions, on en ajoutait. À la fin, on regardait notre texte, on voyait tous nos déplacements* » (E-1). Un autre élève a expliqué la manière complètement différente dont son équipe et lui ont mis en place leur légende. « *Nous, tous les mouvements ont été faits par improvisations. On lisait et après, on se disait : " Ah! Il faut faire un bar ". Là, on plaçait le bar. Le canot s'est improvisé. (...) On s'est dit : " les 4 chaises vont faire le canot ". Sinon, pour le canot, à la fin [d'une période], les gars (...) ont retourné la table et là, il y en a un qui a dit : " Ça pourrait faire le canot ça! " Pas mal tous les mouvements étaient en improvisation. Forcément, quand tu te concentres sur ce qui t'amuse, c'est sûr qu'il y a plus d'idées qui te viennent* » (E-14). En lisant ces témoignages, nous comprenons aisément que certaines stratégies, qu'importe l'ordre dans lequel elles sont mobilisées, conduisent les élèves à développer une certaine autonomie tout comme ce qu'Alain Knapp désire transmettre à ses étudiants.

L'objectif consiste à fournir aux élèves des moyens suffisants pour que non seulement ils apportent des réponses pertinentes à différentes formes d'interprétation, mais qu'ils puissent aussi prendre des initiatives créatrices et, le cas échéant, assumer une mise en scène (Knapp, 2001, p. 127).

Cette autonomie souhaitée se retrouve également en éducation. D'ailleurs, il est indiqué dans le programme d'AD au secondaire que l'enseignant « fournit un cadre rassurant où il [l'élève] ose prendre certains risques, faire preuve d'initiative, de créativité et d'autonomie » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 382). En enseignant de manière structurée des stratégies menant à l'interprétation, en expliquant les différentes façons de procéder, les élèves peuvent, à l'intérieur du cadre que nous leur offrons, choisir leur méthode de travail et ainsi développer leur créativité lors de leur transposition dans l'espace de jeu.

Afin de réaliser leur mise en espace, plusieurs élèves ont trouvé que les stratégies enseignées antérieurement pouvaient leur être profitables. C'est le cas entre autres de celles mobilisées pour **CONSTRUIRE UN PERSONNAGE**. Certains ont été influencés par le caractère, les émotions, l'attitude physique de leur personnage et par ses relations avec les autres pour choisir leurs déplacements, comme cet élève qui a déclaré : « *Moi [ce qui m'a aidé pour les déplacements] c'est repérer les indices des émotions (...) Au début, je marchais normalement, mais après ça, je bougeais plus. J'étais plus gestuel parce que j'étais stressé d'annoncer à la fille qu'elle allait mourir (E-9)*. Des stratégies liées à **S'APPROPRIER LE TEXTE** ont aussi aidé à créer des déplacements, telles celles concernant la relecture du texte et celles du repérage : **Repérer dans le texte des indices de lieu et Repérer dans le texte des moments qui justifient des déplacements et les transposer à la scène**. Ces observations abondent dans le même sens que Martine Beaulne :

Le texte c'est la base, c'est notre matière première. (...) Je pense que tout est dans le texte. C'est lui qui animera notre imaginaire. (...) À force de lecture, les mots s'inscrivent dans notre tête, les images surgissent et orientent la mise en scène (Féral, 1997, p. 69).

En relisant le texte, les élèves ont pu découvrir de nouvelles pistes d'interprétation qu'ils n'avaient pas été en mesure de voir lors des premières lectures.

En somme, nous constatons une fois de plus que l'enseignement d'une variété de stratégies d'apprentissage utiles pour **METTRE EN ESPACE** favorise le développement de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES* pour plusieurs types d'apprenants. Nous comprenons à nouveau que l'accumulation de stratégies et le réinvestissement des celles déjà mobilisées antérieurement contribuent également à ce développement puisque ce réinvestissement bonifie la mise en espace. Ceci nous confirme bien que les stratégies peuvent enrichir les étapes précédentes.

5.2.6 Enraciner et enrichir son interprétation

La sixième catégorie identifiée est: **ENRACINER ET ENRICHIR SON INTERPRÉTATION**. Lors de l'expérimentation, la quatrième et dernière leçon était consacrée à l'enseignement de stratégies liées aux trois dernières composantes de la compétence *INTERPRÉTER*²³ (Annexe D). En nous imprégnant de nos données, nous nous sommes aperçues que ces stratégies contribuaient à consolider la mémorisation du texte et des déplacements. De plus, elles faisaient émerger de nouvelles idées pour l'interprétation. À cette étape, les élèves ont effectivement ajouté des déplacements, des effets d'éclairage, de la musique et du théâtre d'ombres à leur interprétation. Ils l'ont également amélioré en nuancant leurs répliques et en précisant leur personnage. Tout ceci nous a conduites à comprendre qu'à ce moment, les élèves enracinaient et enrichissaient leur interprétation.

²³ *S'approprier le caractère expressif de l'œuvre; Respecter les conventions relatives à l'unité de jeu et Rendre compte de son expérience d'interprétation* (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 387)

Plusieurs stratégies enseignées à cette étape les ont amenés à maîtriser leur texte et leur mise en espace, mais les ont aussi aidés à personnaliser leur jeu. Pour y arriver, ils pouvaient mobiliser les stratégies suivantes :

- Repérer dans le texte des indices sur les émotions vécues par son personnage et les transférer à son interprétation;
- Faire des italiennes du texte (répéter le texte sans déplacement et sans émotion);
- Répéter le texte et les déplacements;
- Répéter seulement les déplacements;
- Répéter la scène dans ses mots;
- Répéter en improvisant des gestes et des déplacements;
- Jouer la scène en langage inventé;
- Répéter la scène en variant les intentions ou les façons de faire;
- Discuter en équipe des éléments à travailler et ajuster la scène;
- Repérer dans le texte les accessoires et les costumes et dresser la liste dans le cahier de mise en scène;
- Présenter à une autre équipe.

Après avoir appris leurs répliques et mis en espace leur légende, les élèves répétaient leur texte et leurs déplacements tout en appliquant de nouvelles stratégies pouvant servir à améliorer leur interprétation. Certains ont affirmé que les nombreuses répétitions favorisaient l'apprentissage du texte par cœur et les aidaient aussi à approfondir leur compréhension.

Dans un premier temps, l'enseignante a demandé aux élèves de mobiliser régulièrement la stratégie **Faire des italiennes du texte (répéter le texte sans déplacement et sans émotion)**. Au début de chacune des périodes, tous les élèves révisaient leur texte de cette manière. Selon plusieurs, cela facilitait la mémorisation. Ainsi, ils pouvaient s'attarder aux passages plus difficiles. Des élèves ont signalé que ce type de répétition les amenait à mieux comprendre l'histoire. Ils se concentraient seulement sur le texte pour progressivement se mettre dans la peau du personnage. Un élève a déclaré que cette stratégie aidait son équipe à se mettre au travail. « *Des*

italiennes, on en faisait à chaque début de cours. Je trouve que c'est bon. Comme tu connais ton texte, donc tu ne l'as pas regardé si souvent [entre les deux cours]. Comme ça, tu peux réactiver ta mémoire avant de travailler ta scène » (E-7). Afin que tous les coéquipiers se concentrent, certaines équipes préféraient répéter avec les déplacements. C'est le cas notamment d'une équipe dont un élève était souvent distrait et allait déranger les autres. Quand ils ont commencé à ajouter les déplacements aux italiennes, cet élève restait plus centré sur la tâche à réaliser.

Après avoir fait leur italienne, la majorité des équipes répétait une nouvelle fois sans émotion, mais en ajoutant les déplacements. De cette manière, ils se concentraient sur leur mise en espace et s'assuraient que les gestes et les déplacements effectués étaient justifiés et motivés par les intentions des personnages.

Afin d'enrichir leur interprétation, les élèves pouvaient sélectionner et mobiliser certaines stratégies parmi celles enseignées. La majorité des équipes ont utilisé **Repérer dans le texte des indices sur les émotions vécues par son personnage et les transférer à son interprétation**. Grâce à celle-ci, les élèves ont clarifié leurs sous-textes, c'est-à-dire les intentions derrière leurs répliques et leurs déplacements. Ils ont ainsi découvert des caractéristiques supplémentaires à leur personnage et différentes émotions à interpréter comme la frayeur, l'excitation, la compassion. Cette stratégie les a menés à mieux interpréter certains moments clés tels que ceux où les personnages vivent un sentiment d'urgence ou lorsque les narrateurs souhaitent installer du suspense. En relisant le texte et en le répétant, ils ont repéré et intégré à leur jeu de nouvelles nuances.

Toujours dans le but d'enrichir leur interprétation, certains élèves ont mobilisé la stratégie **Répéter en improvisant des gestes et des déplacements**. En s'en servant, ils ont pu en créer d'autres. Improviser des gestes tout en répétant amenait les élèves à

comprendre leur texte différemment, à lui découvrir un nouveau sens pour ensuite explorer diverses avenues d'interprétation. Un élève a considéré que l'exploration est la clé dans l'interprétation. En plus d'improviser, des équipes ont essayé diverses stratégies d'exploration. Elles ont ainsi mobilisé la stratégie **Répéter la scène en variant les intentions et les façons de faire**. Celle-ci leur permettait de trouver de nouvelles idées, de savoir quelles émotions vivent leur personnage et comment les interpréter. Dire ses répliques de différentes manières amenait les élèves à trouver la bonne. L'une d'elle a affirmé : « *On avait essayé de faire notre texte avec plein de styles différents. Ça nous a aidé. On l'avait essayé en cow-boy, on l'avait essayé autrement. Ça nous avait donné des idées pour les répliques. Pour savoir comment les dire* » (E-8). D'autres équipes variaient les intentions, ou les façons de faire pour trouver des déplacements, mais aussi pour préciser l'utilisation du corps, de la voix et pour identifier les émotions de leur personnage tout en mémorisant leurs répliques. À titre d'exemple, une équipe a cherché des pistes de jeu en interprétant leur légende comme si elle racontait une histoire à des enfants. Elle a ainsi changé le rythme de leur scène et découvert une autre façon de dire le texte ce qui l'a menée à le nuancer davantage.

Une autre stratégie utilisée dans cette catégorie était **Répéter la scène dans ses mots**. Celle-ci a d'abord aidé la moitié des élèves à mémoriser leurs répliques. Puis, elle a aussi contribué à mieux les comprendre, à ancrer les personnages et à mieux intégrer les déplacements.

Peu d'élèves ont mobilisé la stratégie **Jouer la scène en langage inventé**. Principalement enseignée dans l'objectif de trouver les motivations de leur personnage, parmi les quelques équipes qui l'ont essayée, une élève a affirmé qu'elle leur avait permis de se concentrer sur les déplacements. Un autre a dit qu'elle ne leur avait pas été utile, car d'après ce dernier, cette stratégie déconcentrait les membres de son équipe.

Après chacune des répétitions, l'enseignante suggérait fortement aux élèves de mobiliser la stratégie **Discuter en équipe des éléments à travailler et ajuster la scène**. Pour la mettre en œuvre, ils se consultaient afin de déterminer ce qu'ils souhaitaient garder et améliorer. En prenant le temps d'échanger sur ces points, ils se fixaient ensemble des objectifs pour la répétition suivante. Ainsi, plusieurs équipes se remémoraient les éléments à travailler au début des répétitions. Selon les élèves, cette stratégie les incitait à faire un temps d'arrêt pour trouver de nouvelles pistes de travail ou en consolider d'autres intéressantes. En se consultant, ils arrivaient à obtenir une compréhension et une vision commune de la légende à interpréter.

Comme nous l'avons mentionné dans le point 5.2.2, pour **S'IMPRÉGNER DU TEXTE**, les élèves ont effectué des recherches sur le contexte sociohistorique de leur légende. Les informations recueillies ont été fort utiles pour mettre en œuvre la stratégie **Repérer dans le texte les accessoires et les costumes et en dresser une liste**. Celle-ci les a aidés à commencer leur recherche d'accessoires et de costumes. Pour dresser une liste, ils se sont questionnés sur leurs besoins et dans cet objectif, ils ont discuté en groupe de l'époque à laquelle se déroule leur légende. À cette étape, certaines équipes ont réactivé la stratégie **S'informer : aller chercher des informations sociohistoriques sur sa légende** et sont retournées effectuer des recherches sur l'ordinateur. Par la suite, elles sont venues vérifier si leurs idées étaient pertinentes ou cohérentes auprès de l'enseignante. Puis, afin de les conserver elles ont placé des images de leurs idées d'accessoires et de costumes en créant un dossier informatique. Les élèves qui interprétaient plusieurs personnages ont aussi réfléchi à leurs changements de costume. Ceux qui jouaient les narrateurs se sont questionnés autour de leur costume. Certains souhaitaient les vêtir en noir pour qu'ils soient neutres. D'autres se sont demandé si les conteurs devaient vivre à la même époque que les personnages. Ainsi, certaines équipes ont préféré habiller leur narrateur en noir tandis que d'autres ont opté pour des costumes en cohérence avec l'époque dans laquelle se

déroulait la légende. Une fois les listes complétées, l'enseignante a aidé les élèves à trouver ce dont ils avaient besoin. Toutefois, le confinement lié à la COVID-19 a fait que tous les élèves n'ont pas pu venir choisir leurs éléments de costumes et d'accessoires.

La dernière stratégie enseignée dans cette catégorie était **Présenter à une autre équipe**. Pour ce faire, les équipes étaient jumelées en dyade. Lorsque les élèves ont su qu'ils présentaient leur travail à une autre équipe, nous avons noté un plus grand engagement de la part de chacun pendant les répétitions. Nous avons remarqué que les élèves s'impliquaient plus dans la tâche à effectuer puisqu'ils avaient un défi supplémentaire à relever.

Pendant qu'une équipe présentait, les membres de l'équipe jumelée observaient, à l'aide d'une grille (Annexe I) conçue préalablement par l'enseignante, les personnages et la mise en espace pour ensuite donner des commentaires positifs et constructifs. La majorité des élèves prenaient vraiment le travail au sérieux. Lorsque le premier groupe a mobilisé cette stratégie, l'enseignante a constaté que la plupart des élèves étaient respectueux en communiquant leurs remarques à l'autre équipe. Toutefois, certains ne commençaient pas par exposer les points positifs comme elle l'avait souhaité, car elle croit que cette manière de procéder est importante pour donner confiance aux élèves qui reçoivent les commentaires. En effet, en sachant qu'ils ont réussi de bonnes choses, ils sont plus réceptifs aux remarques concernant les choses à améliorer. Tout cela explique pourquoi l'enseignante a ajusté ses consignes pour les groupes suivants en leur demandant explicitement de s'attarder en premier à décrire les points positifs.

Bien que quelques élèves aient eu de la difficulté à recevoir les commentaires, même s'ils étaient constructifs, la plupart ont témoigné que le fait d'avoir des regards extérieurs les a amenés, entre autres, à trouver de nouveaux déplacements et à

consolider la mémorisation de leur texte. Un élève a même affirmé : « *Présenter à une autre équipe (...) nous préparait un peu à la [la légende] présenter devant le reste de la classe* » (E-16). D'autres ont déclaré que la stratégie mettait en lumière les points positifs de leur interprétation et qu'ils avaient une meilleure idée des aspects à améliorer. Plusieurs élèves ont dit que cette présentation leur apportait un regard neuf sur leur légende. Ainsi, les membres de l'équipe observatrice suggéraient de nouvelles idées d'interprétation ou incitaient à en trouver d'autres.

Finalement, l'enseignante a constaté que les élèves travaillaient bien, discutaient de manière harmonieuse, prenaient la tâche au sérieux en faisant preuve de respect, d'ouverture et de réceptivité. De plus, en se promenant d'une dyade à une autre, elle pouvait prendre des notes plus facilement et aussi faire part de ses commentaires aux élèves.

Pendant la quatrième leçon, l'enseignante a expliqué les stratégies et leurs utilités, tout en laissant les élèves décider de celles qu'ils souhaitaient mobiliser. En prenant en considération que chacune des équipes interprétait des légendes différentes et qu'elle avançait à son propre rythme, il était tout à fait justifié de laisser les élèves choisir les stratégies à mettre en œuvre. Elle exigeait toutefois qu'ils répètent leur légende afin qu'ils soient prêts pour leur présentation devant la classe. De plus, elle a ajouté la stratégie **Faire des italiennes du texte** où « on répète le texte n fois pour se le mettre en mémoire (...), mais sans souci ni du rythme, ni des intentions du texte » (Corvin, 1998, p. 1388) à la routine du début des cours dans le but que les élèves se mettent rapidement en action. Elle leur a également demandé de mobiliser **Discuter des éléments à travailler après chacune des répétitions et ajuster la scène**. Par conséquent, ils prenaient un temps pour se concerter et s'entendre sur les éléments à garder et à améliorer.

Une fois la répétition à l'italienne terminée, les élèves choisissaient leur manière de répéter et les stratégies à mettre en œuvre. À plusieurs moments au cours de ces périodes, l'enseignante intervenait devant la classe entière ou auprès de certaines équipes afin de réexpliquer des stratégies ou de donner aux élèves des objectifs précis. À titre d'exemple, lorsque l'un d'eux ne semblaient plus faire de progrès ou être dans une impasse, l'enseignante lui proposait de remobiliser une stratégie appropriée à la problématique rencontrée. « *Il y a une équipe qui n'a aucun déplacement de la réplique 20 à 55. Je leur ai demandé de mobiliser la stratégie d'improviser des mouvements. Ils sont allés la faire plus loin* » (O 6-02). Après avoir essayé ces improvisations, l'équipe est revenue avec une mise en espace plus dynamique. Une fois ce constat fait, nous avons conseillé à d'autres équipes de procéder ainsi. Nous avons alors noté qu'il était profitable pour les élèves de travailler de cette façon et nous partageons l'idée de Jacques Lassalle : « Le sens d'un texte, obscurci quelquefois par les hypothèses, les nécessaires déconstructions de l'analyse, s'éclaire le plus souvent dans le mouvement du jeu, les justes tempi de sa représentation » (Lassalle, 2001, p.65). C'est donc en jouant le texte, en explorant de nouvelles avenues que les élèves découvrent des pistes d'interprétation efficaces. Nous avons compris aussi à ce moment que le fait de leur demander de mobiliser une stratégie précise selon l'endroit où ils sont rendus dans leur interprétation, les gardait motivés face à la tâche à réaliser tout en leur donnant un nouveau défi à relever.

À cette étape, plusieurs élèves ont affirmé que la stratégie **Faire des italiennes du texte**, leur permettait de se focaliser sur les passages difficiles du texte et les amenait à entrer progressivement en répétition. Cette stratégie leur servait en quelque sorte d'échauffement.

Nous avons également observé comment les stratégies dans leur ensemble pouvaient s'influencer mutuellement. Pour plusieurs, **Repérer dans le texte des indices sur les**

émotions par son personnage et les transférer à son interprétation contribuaient à mieux construire leur personnage, à le préciser. En retournant dans le texte avec une intention de lecture, les élèves ont pu trouver de nouvelles nuances à leurs répliques. « *Elle m'a [la stratégie] aidée à trouver des émotions et des façons nuancées [de dire mes répliques] comme le suspense dans ma voix ou encore l'effet dramatique lorsque je raconte la légende* » (1-17).

Les stratégies invitant les élèves à varier les façons de répéter²⁴ les amenaient à explorer de nouvelles avenues, à trouver un sens différent à leur texte et à mieux s'approprier leur personnage. Une élève a bien exprimé comment une de ces manières de répéter l'a aidée à construire son personnage. « *Répéter la scène dans nos mots m'a vraiment aidée à m'approprier mon personnage, faire comme mon personnage. J'ai trouvé les nuances de mon personnage* » (E-7).

D'autres stratégies enseignées à cette étape ont conduit les élèves à travailler leur métacognition. En leur demandant, après chacune des répétitions, de **Discuter en équipe des éléments à travailler et ajuster la scène**, ils ont pu prendre conscience de leur travail et ainsi s'entendre sur les points à améliorer. Ils ont appris à s'autoréguler. « *La stratégie de se dire ce qu'il fallait qu'on améliore à chaque cours. On le faisait tout le temps, à toutes les fois qu'on faisait la pièce. On s'arrêtait et l'on se disait : " Il faut améliorer ça, ça, ça et ça. " C'était un automatisme. Ça nous aidait vraiment* » (E-7). Ce témoignage démontre que cette stratégie incitait les élèves à construire un sens commun à leur interprétation et développait deux des composantes de la compétence *INTERPRÉTER*, soit *Respecter les conventions relatives à l'unité de jeu*

²⁴ **Répéter la scène dans ses mots; Répéter seulement les déplacements; Répéter en improvisant des gestes et des déplacements; Répéter en variant les intentions ou les façons de faire.**

et *Rendre compte de son expérience d'interprétation* puisqu'elle les motivait à « être à l'écoute des autres; ajuster son jeu à celui des autres; s'interroger sur son intention de communication et sur son cheminement » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 387). Elle les amenait à mieux s'approprier le texte et leur personnage étant donné que les discussions leur faisaient entrevoir d'autres perspectives. Elle servait aussi à enrichir leur mise en espace puisqu'en se concertant, ils imaginaient de nouveaux déplacements. De plus, lors des échanges, ils prenaient le temps d'ajuster et de planifier à nouveau leurs répétitions en se focalisant sur les extraits à améliorer.

La stratégie **Présenter son interprétation à une autre équipe** avait pour principal objectif de permettre aux élèves de communiquer leur interprétation afin de recevoir une rétroaction et de retourner travailler en prenant en considération les commentaires reçus par leurs pairs. Malgré le fait que certains élèves ont manifesté avoir reçu quelques remarques moins pertinentes, ce travail leur a servi à mieux connaître les points qu'ils avaient à corriger. « *Quand on a présenté notre texte devant une autre équipe, ils nous ont donné beaucoup de commentaires constructifs. Ça nous a aidés* » (E-1). Nous avons constaté par la suite que les élèves se sont mis en action, et ont pris en compte les observations afin de parfaire leur interprétation. Ainsi, cette stratégie les a amenés à progresser. En effet, après avoir entendu les commentaires de leurs camarades, ils ont mobilisé des stratégies métacognitives de contrôle (Boulet, 2007) grâce auxquelles ils ont pris conscience de leurs progrès et des sujets qu'ils devaient améliorer. Ensuite, ils pouvaient retourner dans leur équipe, discuter à nouveau et pratiquer en ayant des objectifs plus précis. Ils ont ainsi pu prévoir, c'est-à-dire « anticiper les alternatives possibles de solutions et les résultats escomptés » (*Ibid.* p. 58).

Nous avons également constaté que l'activation de cette stratégie influençait la motivation des élèves. Après les explications, ils prenaient leur travail plus au sérieux.

« Les élèves préparent leur scène pour la présenter à une autre équipe. Ils font des italiennes, répètent, viennent placer leur scène, vont chercher les accessoires » (O 13-02). Nous sentions un regain d'énergie. Ils s'activaient et mettaient leurs ressources en commun pour se surpasser. Après les présentations, et le recueil des commentaires, les élèves sont retournés au travail. De cette manière, ils ont pu réinvestir des stratégies liées aux points à améliorer que ce soit celles concernant la mémorisation du texte, la construction du personnage ou la mise en espace.

5.2.7 Stratégies dans leur ensemble

En observant les données dans leur ensemble, nous avons pu nous apercevoir que les stratégies ont eu un impact positif sur le développement de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. Nous avons relevé que les élèves progressaient bien dans leurs apprentissages. Ceci nous motivait à poursuivre l'enseignement des stratégies. Nous avons aussi pris conscience qu'elles pouvaient être réutilisées par les élèves dans des contextes d'apprentissage analogues (transfert) et être enseignées par les autres spécialistes en AD. Nous avons observé qu'elles ont amené les élèves à développer d'autres façons de travailler et une certaine autonomie. En effet, nous avons constaté que plus la SAE avançait, plus les élèves mettaient en œuvre des stratégies vues antérieurement. Ces derniers l'ont également exprimé. Pendant l'un des entretiens, une élève nous a répondu : « Vous nous avez enseigné à avoir une autonomie encadrée. Une fois que l'on comprenait les stratégies, on avait moins de questions à poser » (E-7).

Les élèves ont également témoigné que les stratégies pouvaient leur servir éventuellement à l'apprentissage d'autres textes. L'une d'elle a déclaré : « S'il n'y avait pas eu de stratégies. J'aurais eu plus de difficulté à apprendre mon texte, m'approprier mon personnage, me concentrer » (E-7).

Les stratégies leur ont fait gagner du temps et leur ont permis d'aller plus loin dans l'interprétation. Bref, la tâche devenait plus facile et ils éprouvaient un sentiment d'efficacité. Selon eux, l'interprétation d'une légende n'aurait pas été la même sans la mobilisation de stratégies. L'un d'eux a même souligné que cette manière de travailler le motivait à monter une pièce plus longue.

Quelques élèves ont aussi constaté que ces stratégies pouvaient être utilisées dans d'autres matières, dont le français. C'est le cas notamment des stratégies **Relire**, **Surligner** et **Résumer**, tout comme **Interroger le texte et répondre aux questions : Qui? Quand? Quoi? Où?** qui peut aider à la lecture et à la compréhension de n'importe quel texte littéraire. À titre d'exemple, pour plusieurs élèves, mobiliser la stratégie **Relire** en mathématiques peut contribuer à mieux saisir le sens des questions problèmes. Certaines stratégies, dont **Reformuler dans ses mots**, favorisent la mémorisation pendant des lectures, tant en univers social, qu'en français ce qui permet aux élèves de mieux apprendre. **Produire le schéma représentant les relations entre les personnages** peut également les amener à faire des liens dans la lecture de textes littéraires et historiques lorsqu'ils abordent de grands personnages en univers social.

5.3 Résultats de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous avons élaboré et enseigné en classe des stratégies d'apprentissage pour développer la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. Par la compréhension et la mobilisation de ces dernières, nous souhaitons proposer un changement dans l'enseignement de cette compétence. Dans le point qui suit, nous vous présentons les résultats découlant de l'analyse et de l'interprétation des données qui proviennent directement de nos observations, des questionnaires remplis en cours et des entretiens. Comme nous l'avons mentionné précédemment, pour arriver aux résultats de la recherche nous nous sommes référées à

la méthode de l'ATA parce qu'elle « amène le chercheur à travailler en compréhension à partir du matériau brut que constituent les données du terrain » (Raymond et Forget, 2020, p.34). D'ailleurs, il est à noter que ce point correspond à la quatrième étape de l'ATA, soit « L'intégration analytique de l'ensemble et la modélisation des phénomènes émergents » (Paillé, 2017, pp. 78-79), car dans sa conception de cette méthode, Paillé a fusionné deux étapes, soit l'intégration et la modélisation.

Nous tentons dans un premier temps d'expliquer comment les stratégies fonctionnent entre elles. Ensuite, nous présentons leurs répercussions sur le développement de la compétence *INTERPRÉTER* en AD et sur l'apprentissage des élèves.

5.3.1 Ensemble des résultats

Ainsi que nous l'avons déjà expliqué, lorsque nous mettons en relation les catégories issues de l'expérimentation, nous constatons que celles-ci représentent, en quelque sorte, des étapes complémentaires aux composantes de la compétence *INTERPRÉTER* sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour développer nos stratégies, puisque nous avons observé que les catégories bonifient les composantes de la compétence. Elles correspondent à de grandes actions²⁵ auxquelles nous avons associé des stratégies. Le tableau 5.5 vient illustrer comment ces grandes actions s'insèrent à l'intérieur des composantes de la compétence.

²⁵ Nous croyons que d'autres catégories (ou actions) pourraient s'ajouter dans le cadre d'une autre SAE où seraient enseignés d'autres contenus de formation.

Tableau 5.5 *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*

Composantes de la compétence	Catégories
	PRÉPARER SON INTERPRÉTATION
<i>S'approprier le contenu dramatique de l'œuvre</i>	S'IMPRÉGNER DU TEXTE MÉMORISER CONSTRUIRE UN PERSONNAGE (comprendre le personnage)
<i>Exploiter des éléments du langage dramatique et de techniques</i>	CONSTRUIRE UN PERSONNAGE (explorer autour du personnage; composer son personnage globalement) METTRE EN ESPACE (créer des déplacements)
<i>S'approprier le caractère expressif de l'œuvre</i>	METTRE EN ESPACE ENRACINER ET ENRICHIR SON INTERPRÉTATION
<i>Respecter les conventions relatives à l'unité de jeu</i>	ENRACINER ET ENRICHIR SON INTERPRÉTATION
<i>Rendre compte de son expérience d'interprétation</i>	ENRACINER ET ENRICHIR SON INTERPRÉTATION

En analysant les données, nous avons noté que certaines stratégies avaient avantage à être enseignées et à être mises en œuvre avant même que les élèves abordent la composante *S'approprier le contenu dramatique de l'œuvre*. C'est le cas entre autres de **Surligner ses répliques** et **Numéroter les répliques**. Cette prise de conscience nous a incitées à définir notre première catégorie et à y associer les stratégies s'y rapportant. C'est ainsi que nous avons placé la catégorie **PRÉPARER SON INTERPRÉTATION** tout au début. Grâce au tableau, nous observons également que certaines catégories se retrouvent mentionnées au niveau de plusieurs composantes. Nous comprenons ainsi que pour réaliser l'une des grandes actions (ou catégories), il est nécessaire de développer des habiletés reliées à plusieurs de ces composantes. Si nous prenons par exemple la catégorie **CONSTRUIRE UN PERSONNAGE**, l'élève mobilisera d'abord des stratégies pour le comprendre. Cette étape correspond à la composante *S'approprier le contenu dramatique de l'œuvre*. Par la suite, il appliquera des stratégies avec lesquelles il pourra faire des explorations autour du personnage à élaborer en utilisant son corps et sa voix. Cette catégorie est donc plutôt associée à la composante *Exploiter des éléments du langage dramatique et de techniques*.

De plus, nous pouvons considérer que les catégories issues de l'expérimentation s'inscrivent dans une séquence. En effet, à la lumière de nos données, nous remarquons que les stratégies mobilisées à chacune des étapes servent aux suivantes. Dans le cadre de la recherche, l'enseignante a choisi de les enseigner en suivant cette séquence. Nous avons ainsi constaté que les premières servaient de préalables aux suivantes. Par exemple, les stratégies enseignées pour **PRÉPARER SON INTERPRÉTATION** contribuent à ce que l'élève mobilise celles utiles pour **S'IMPRÉGNER DU TEXTE**, mais aussi pour **MÉMORISER LE TEXTE** et le **METTRE EN ESPACE**. Ensuite, nous constatons que celles mobilisées pour **S'IMPRÉGNER DU TEXTE** amènent aussi l'élève à **MÉMORISER LE TEXTE**, à le **METTRE EN ESPACE** et à **CONSTRUIRE UN PERSONNAGE**. Finalement, nous remarquons que plusieurs stratégies enseignées à toutes ces étapes l'aident à **ENRACINER ET ENRICHIR SON INTERPRÉTATION**.

Nous avons également noté que les catégories se complètent et que leur interaction participe au développement de la compétence. En effet, tout au long de la SAE, nous nous sommes aperçues que les stratégies mobilisées à certaines étapes venaient bonifier les étapes antérieures. C'est le cas notamment de certaines stratégies enseignées au moment de mettre en espace. À cette étape, des élèves ont affirmé qu'en mobilisant la stratégie **Répéter en improvisant des gestes et des déplacements**, ils ont découvert de nouvelles pistes d'interprétation. Ils ont ainsi enrichi la catégorie **S'IMPRÉGNER DU TEXTE**.

De ce fait, nous comprenons que l'accumulation de la mobilisation des stratégies et leur remobilisation amènent l'élève à poursuivre le développement de la compétence pendant toute la durée de la SAE.

Dans un autre ordre d'idées, nous avons remarqué que l'enseignement de plusieurs stratégies incite les élèves à les expérimenter. Ils peuvent ainsi découvrir celles qui conviennent le mieux à leur façon d'apprendre, car même si la majorité des stratégies étaient efficaces, certaines ne l'étaient pas pour tous. Ce constat nous rappelle le caractère unique de l'apprenant (Vienneau, 2017). Nous avons fait cette observation à plusieurs étapes de l'expérimentation, mais plus spécifiquement au moment où les élèves mémorisaient leur texte.

En examinant les données de plus près, nous avons aussi identifié que certaines stratégies pouvaient être mobilisées à plusieurs étapes. En effet, lorsqu'elles étaient apprises assez tôt dans la démarche d'interprétation, elles devenaient utiles tout au long de la situation d'apprentissage. C'est le cas, entre autres, de la stratégie **Numéroter les répliques**. Celle-ci, d'abord bénéfique pour **PRÉPARER SON INTERPRÉTATION**, servait de balises pour **MÉMORISER LE TEXTE**, les élèves se donnant des objectifs en répartissant le nombre de répliques à apprendre par période. Ensuite, cette numérotation devenait efficace lors des répétitions puisqu'en cas d'interruption, les élèves pouvaient reprendre rapidement le travail en nommant le numéro de la réplique. Enfin, elle a également servi de références au moment où les élèves ont ajouté des effets techniques, étape en lien avec **ENRACINER ET ENRICHIR SON INTERPRÉTATION**.

L'interprétation des données nous a permis d'isoler cette constance : les stratégies enseignées sont cumulatives et itératives. C'est effectivement l'accumulation et leur réinvestissement qui font en sorte que les élèves développent la compétence *INTERPRÉTER*, comme nous l'avons constaté au cours de l'expérimentation. Même si les stratégies étaient enseignées à un moment précis de la SAE, lorsqu'elles étaient apprises et que si le besoin se manifestait, certains élèves les mobilisaient ou l'enseignante les incitait à le faire. Une fois qu'elles ont toutes été enseignées, les élèves

poursuivaient leurs répétitions et en réinvestissaient certaines : « *Une fois les stratégies finies, il y a eu quelques cours consacrés aux répétitions où les élèves pouvaient réinvestir les stratégies* » (O 18-02). Cette pratique enrichissait chaque fois la compréhension, l'interprétation, la mémorisation du texte, la construction du personnage ou la mise en espace.

Lors de l'analyse et l'interprétation des données, nous avons également remarqué qu'elles s'influencent mutuellement et qu'elles interagissent comme le font la compréhension et l'interprétation. Finalement, nous avons constaté l'importance d'en offrir aux élèves une grande variété afin que ces derniers puissent choisir celles qui conviennent le mieux à leur style d'apprentissage.

5.3.2 Répercussions de l'enseignement de l'ensemble des stratégies sur l'apprentissage des élèves

Dans le cadre cette recherche, nous souhaitions savoir comment les stratégies d'apprentissage sélectionnées pouvaient contribuer à l'enseignement de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. Nous voulions aussi mieux comprendre comment les élèves les mettaient en œuvre à l'intérieur d'une SAE et en quoi elles pouvaient les soutenir dans le développement de la compétence. Les données nous montrent que les stratégies ont aidé les élèves à préparer leur interprétation, à s'imprégner du texte en le comprenant et en y saisissant le sens. Elles leur ont ensuite servi à construire leur personnage en le comprenant et en transposant les informations du texte à la scène. De plus, elles les ont amenés à mémoriser le texte, à le mettre en espace. Finalement, elles ont permis l'enracinement et l'enrichissement de leur interprétation.

Après avoir comparé la préexpérimentation à l'expérimentation, analysé et interprété les données, nous réalisons, comme nous l'avions supposé, que les stratégies ont un

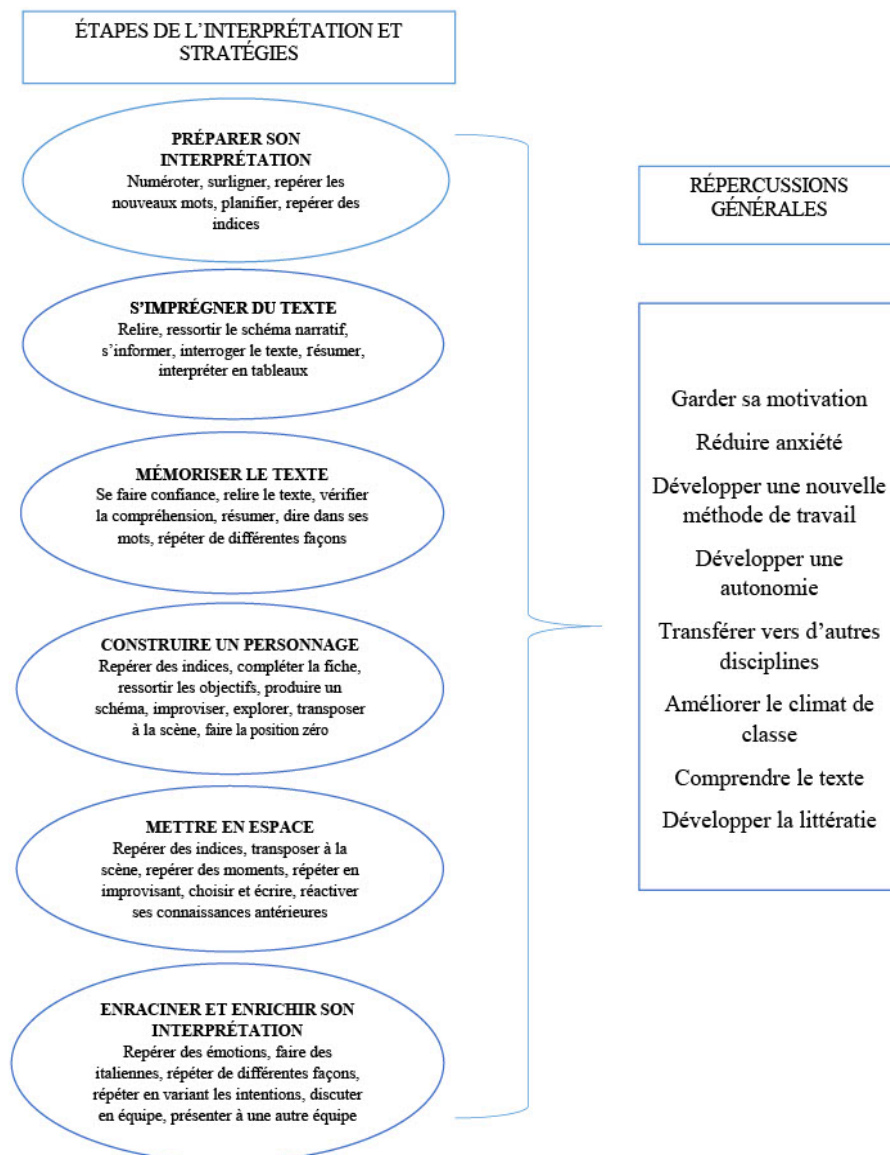
impact positif sur le développement des différents aspects de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. Par exemple, et nous l'avons déjà mentionné au point 5.1.2, nous avons observé que peu d'élèves travaillaient le personnage lors de la préexpérimentation. Quelques-uns seulement ont transformé leur démarche et leur voix. Pourtant, plusieurs élèves ont affirmé qu'il aurait été préférable de construire un personnage. Même si nous sommes conscientes qu'ils ont eu peu de temps pour le faire pendant la préexpérimentation, nous avons remarqué, lors de l'expérimentation, que l'enseignement des stratégies liées à la construction d'un personnage les a réellement aidés à se trouver une démarche, une attitude, une voix, des intentions de jeu. De cette manière, les élèves ont pu travailler à la construction d'un personnage.

Nous avons noté une situation similaire lors de la mise en espace. Après la préexpérimentation, certains élèves ont affirmé s'être inspirés du texte pour imaginer des déplacements ou ont tout simplement dit avoir essayé des actions et des gestes. Au cours de leur présentation, la plupart des équipes faisaient quelques gestes, mais peu de déplacements. Ceci nous a permis de constater que la majorité des élèves ne savaient pas comment créer une mise en espace. Lors de l'expérimentation, nous avons alors enseigné des stratégies spécifiques à la mise en espace. L'application de celles-ci a été bénéfique puisqu'elles ont amené toutes les équipes à élaborer une mise en espace appropriée.

En comparant la préexpérimentation à l'expérimentation, nous pouvons donc affirmer que l'apprentissage des stratégies entraîne des répercussions positives sur le développement de la compétence. Après l'analyse et l'interprétation des données, nous réalisons aussi que l'enseignement de l'ensemble des stratégies a des conséquences bénéfiques plus globales chez les élèves. À cet effet, nous les présentons dans la figure 5.2. La colonne de gauche rassemble les étapes de l'interprétation et les stratégies

émergeant des données, et la colonne de droite les répercussions générales sur les élèves découlant de l'enseignement de toutes les stratégies.

Figure 5.2 Étapes de l'interprétation, stratégies d'apprentissage et répercussions générales



En observant cette figure, nous voyons bien que les stratégies ont engendré plusieurs répercussions positives sur les élèves. D'abord, nous avons constaté qu'elles les ont aidés à garder leur motivation pendant la SAE. C'est le cas notamment des stratégies **Planifier sa mémorisation, Présenter à une autre équipe** et de quelques stratégies associées à la mémorisation du texte. Malgré le fait que nous n'avons pas enseigné de stratégies spécifiquement motivationnelles, nous pouvons affirmer que certaines ont quand même favorisé cette motivation. En effet, ces dernières ont incité les élèves à se donner des objectifs et nous croyons, à l'instar de Boulet, que c'est en partie pour cette raison qu'elles ont généré une motivation chez les élèves. Elles ont favorisé « la mise en place et le maintien de la motivation par l'établissement d'objectifs personnels de performance » (Boulet, 2007, p. 65)

Par ailleurs, quelques stratégies ont aidé les élèves à réduire leur anxiété. C'est le cas notamment de **Se faire confiance, croire en ses capacités** et de plusieurs autres utiles à la mémorisation. En les mobilisant, les élèves prenaient conscience que leurs efforts engendraient une progression dans l'apprentissage de leurs répliques. Ainsi, ils croyaient de plus en plus en leurs capacités.

Nous pouvons également estimer que l'enseignement de l'ensemble des stratégies a favorisé le développement d'une méthode de travail et d'une certaine autonomie en AD. En effet, elles ont amené les élèves à être actifs dans leur apprentissage, à s'organiser et à mieux comprendre les étapes de la démarche d'interprétation. « *Elles me permettent de comprendre profondément le sens du texte et de nous organiser* » (C 2-12). « *Moi, j'ai trouvé que les stratégies ont rendu la tâche plus facile. On était plus autonome (...) Vu qu'on avait tous une équipe attribuée, après ça, on s'entraidait entre nous. Les stratégies et le cahier nous aidaient à aller plus vite et à être plus autonomes* » (E-8). Ces témoignages d'élèves démontrent bien en quoi les stratégies ont été efficaces pour eux. Le cahier dans lequel elles étaient répertoriées servait non

seulement de référence, mais aussi de point de repère afin que les élèves sachent où ils étaient rendus dans la démarche d'interprétation. En le consultant régulièrement, les élèves comprenaient mieux les tâches à effectuer. Ils pouvaient aussi vérifier les étapes qu'ils avaient réalisées et mieux évaluer ce qu'il leur restait à faire.

Même si la recherche ne portait pas sur le transfert de connaissances, des élèves ont affirmé qu'ils pourraient utiliser certaines stratégies dans d'autres matières scolaires ou dans des contextes analogues. L'un d'eux a témoigné en ce sens : « *En lecture, refaire ou reformuler ce que tu as lu dans tes mots. Cette stratégie aide à mémoriser ce qu'on est en train de lire. Ça nous permet d'apprendre* » (E-13).

Tout au long de l'expérimentation, nous avons pu constater que la mobilisation des stratégies améliorait le climat de la classe. Les observations ont montré que même s'il arrivait que l'enseignante ait dû parfois rappeler les élèves à l'ordre, la mobilisation de certaines stratégies les aidait à se centrer sur la tâche à réaliser ou à s'apaiser. Plus les consignes liées aux stratégies étaient claires, plus les élèves étaient investis dans leur travail : « *J'ai pu toutefois observer : les élèves répètent très activement quand ils ont des objectifs clairs* » (O 04-02). Nous avons aussi remarqué que lorsque les élèves arrivaient excités et que l'enseignante leur demandait de **Répéter en faisant des italiennes du texte**, ceux-ci se concentraient et se calmaient. Par conséquent, le climat de classe devenait plus propice à l'apprentissage et aux répétitions.

Après avoir interprété les résultats, nous avons également observé que plus la situation d'apprentissage avançait, plus il était naturel pour les élèves de se poser des questions sur le texte. L'ensemble des stratégies les ont incités à le relire à plusieurs reprises en ayant des intentions de lecture différentes. Par exemple, au début de la SAE, ils devaient lire leur histoire en tentant de ressortir les étapes du schéma narratif. Plus tard, ils tentaient de trouver des caractéristiques à leur personnage ou des indices afin de

créer des déplacements. Ces nombreuses lectures ont favorisé la compréhension du texte, comme le prouvent les nombreux témoignages recueillis à ce propos et ont amené les élèves à dégager un sens. Ainsi, nous pouvons croire que l'enseignement de stratégies d'apprentissage efficaces et variées, dans l'objectif de développer la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*, peut réellement contribuer à en acquérir d'autres en littérature, celle-ci étant, rappelons-le, l'« aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (Legendre, 2005, p. 841).

Nous devons toutefois préciser que les stratégies présentées dans cette recherche ont été choisies spécifiquement pour cette situation d'apprentissage. Même si nous en avons enseigné un nombre important, nous sommes conscientes qu'il y aurait pu en avoir plusieurs autres. Malgré le fait que la plupart sont transférables à d'autres contextes, nous croyons qu'elles pourraient être bonifiées et adaptées selon le niveau académique des élèves ou selon le type de texte à interpréter.

5.3.3 Perspectives et recommandations

Dans le cadre de cette RA, nous nous sommes arrêtées pour réfléchir à l'enseignement de l'interprétation en AD. L'expérimentation nous a fait comprendre qu'il est bénéfique d'enseigner des stratégies variées à nos élèves et nous réalisons maintenant que leur accumulation enrichit l'interprétation des élèves et permet de toucher différents styles d'apprenants. Cette façon de faire nous a permis de constater que, tout comme Rousseau le mentionnait, « l'instruction des enfants est un métier où il faut savoir perdre du temps pour en gagner » (Rousseau, 2002, p. 103). En effet, bien que l'enseignement de ces stratégies exige un temps considérable, nous croyons qu'il favorise le développement de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES* et qu'il rend les apprentissages significatifs. Malgré le temps qui a

été consacré à ces stratégies, l'enseignante et ses élèves ont pris conscience des progrès qui ont été faits. Par ailleurs, puisqu'elles sont maintenant intégrées, ces derniers peuvent les réinvestir dans de nouveaux projets. Ce qui, nous l'espérons, leur permettra, cette fois, de gagner du temps.

Ces découvertes nous ont aussi motivées à répertorier d'autres stratégies que nous pourrions enseigner dans différents contextes d'interprétation et à des élèves plus âgés ou plus expérimentés. À titre d'exemple, nous pourrions élaborer des stratégies pour les amener à repérer des indices sur les sujets traités dans le texte ou pour dégager l'intention de l'auteur. Elles deviennent également une source d'inspiration pour favoriser le développement des autres compétences en AD, soit *CRÉER* et *APPRÉCIER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*.

Lors de l'analyse et de l'interprétation des données, nous avons constaté que plusieurs pistes de réflexion pourraient faire l'objet de nouvelles perspectives de recherche. Il serait notamment intéressant de réfléchir davantage sur le développement de la littératie et de voir comment les stratégies enseignées pour **S'IMPRÉGNER DU TEXTE** en AD pourraient contribuer à l'amélioration de la compréhension en lecture. Nous pourrions également nous questionner sur les effets bénéfiques des stratégies de mémorisation. En les comparant, il serait pertinent de connaître celles qui sont les plus efficaces et examiner si elles sont transférables à d'autres disciplines.

5.3.4 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons principalement présenté l'analyse et l'interprétation des données de recherche en commençant par celles issues de la préexpérimentation. Celles-ci nous ont démontré que les élèves mobilisent peu de stratégies lorsqu'ils sont placés en situation d'interprétation d'un texte de théâtre. Nous avons cependant observé qu'ils en utilisaient certaines de manière instinctive et en surface, ce qui ne

permettait pas nécessairement de creuser les pistes d'interprétation. Ensuite, nous avons décrit les données de notre expérimentation en les regroupant en six grandes catégories qui représentent des étapes de l'interprétation d'un texte, catégories complémentaires aux composantes de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. Nous les avons analysées et interprétées en les mettant en relation entre elles et avec notre cadre théorique. Finalement, nous avons exposé les résultats dans leur ensemble, ainsi que les répercussions de l'enseignement des stratégies sur l'apprentissage des élèves, les perspectives qui s'ouvrent en lien avec la recherche et quelques recommandations.

CONCLUSION

Cette recherche part d'un grand questionnement : l'enseignement de l'art dramatique (AD) peut-il contribuer à améliorer les compétences en littératie des élèves? Résoudre cette question dans le cadre d'une maîtrise représentait un grand défi alors que certaines études y avaient déjà répondu, du moins en partie, en démontrant les effets positifs de l'enseignement du théâtre sur la compréhension en lecture (Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin, 2014). La revue de la littérature nous a amenées à préciser nos interrogations et nous avons alors réfléchi à la manière d'enseigner l'AD afin que les élèves développent leurs aptitudes à lire. Cette piste nous a conduite à étudier le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) du premier cycle du secondaire, à comparer les deux compétences des deux disciplines qui nous intéressaient plus particulièrement, soit *LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS* en français et *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES* en AD. Par le biais de cette analyse comparative, nous voulions identifier les objets pouvant être transférés d'une discipline à l'autre. Ce faisant, nous avons rapidement observé qu'il existe, dans le programme de français, un grand nombre de stratégies d'apprentissage pour aider les élèves dans leur compétence en lecture alors qu'en AD, il n'y en a que sept répertoriées dans le programme pour les trois compétences disciplinaires. À partir de ce constat, nous avons élaboré notre sujet de recherche. En nous intéressant plus particulièrement aux stratégies d'apprentissage, nous voulions remédier à une problématique spécifique de l'enseignement de l'AD au secondaire, c'est-à-dire pallier l'absence de matériel didactique et ainsi aider les enseignants spécialistes qui sont appelés à régulièrement bâtir des situations d'apprentissage.

Nous nous sommes donc demandé s'il était possible de transférer et d'adapter des stratégies d'apprentissage dédiées à l'acquisition de la lecture en français à l'interprétation des œuvres dramatiques et si nous pouvions en élaborer d'autres en nous référant à d'autres ouvrages pédagogiques ou en nous inspirant de certains écrits sur le théâtre. Nous voulions également savoir comment les élèves pourraient les mettre en œuvre et en quoi elles favoriseraient certains apprentissages en AD. Cette réflexion nous a amenées à préciser notre question de recherche : comment et en quoi la mise en œuvre et la mobilisation de stratégies d'apprentissage efficaces et variées peuvent-elles contribuer au développement de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES* au premier cycle du secondaire?

Une fois la question posée et les objectifs de la recherche fixés, nous avons élaboré son cadre théorique. Ce dernier nous a permis d'approfondir les connaissances que nous avions sur les principaux objets de notre recherche, soit l'interprétation et les stratégies d'apprentissage. Nous avons dans un premier temps mis en relation plusieurs définitions de l'interprétation provenant des champs d'expertise connexes à notre domaine de recherche c'est-à-dire la philosophie, la didactique de la lecture, le théâtre et la didactique de l'art dramatique. Cette étape a mis en lumière les caractéristiques communes et les différences. De cette revue de la littérature, nous avons retenu : que la compréhension et l'interprétation d'un texte sont étroitement liées et qu'elles interagissent dans la construction, par le lecteur, du sens de l'œuvre; que la compréhension est un préalable important à l'interprétation; qu'interpréter c'est créer un sens; qu'en théâtre, l'interprète communique ce sens à un public; que le sens et la communication se coconstruisent et que cette dernière se manifeste par l'intermédiaire d'un corps et d'une voix en action dans un espace. Ces nuances nous ont aidées à mieux comprendre et à situer l'interprétation qui trouve un écho dans diverses disciplines. Ce travail aura permis de prendre en compte toutes les constituantes de ce concept pour la préparation de stratégies d'apprentissage efficaces et variées.

Ensuite, nous avons répertorié diverses définitions de stratégie d'apprentissage. Nous avons repéré différentes catégories puis nous avons présenté celles que nous voulions retenir.

Après avoir bien défini les notions encadrant notre recherche, nous avons précisé la méthodologie que nous avons utilisée pour la réalisation d'une recherche-action (RA). Afin de mieux la comprendre, nous avons situé historiquement la recherche en éducation puis la RA. Nous avons expliqué en quoi cette méthodologie qui souhaite provoquer un changement dans le milieu étudié était appropriée à notre sujet de recherche. Nous avons ensuite détaillé ses étapes et spécifié celles mises en œuvre dans notre recherche en prenant en compte nos intentions et notre devis de recherche. Dans ce même chapitre, nous avons décrit notre rôle de praticienne-chercheuse, identifié les étapes de notre expérimentation, présenté les instruments ayant servi à la collecte de nos données, puis nous avons détaillé la manière dont nous avons sélectionné nos candidats. Nous avons aussi démontré en quoi notre recherche respectait les normes éthiques et nous avons énuméré et explicité ses forces, ses limites et les biais anticipés. Ensuite, nous avons expliqué la méthode que nous avons employée pour procéder à l'analyse des données, soit l'analyse par théorisation ancrée (ATA). Enfin, nous avons précisé en quoi notre recherche répondait à certains critères de scientificité.

Dans le chapitre suivant celui dédié la méthodologie, nous avons abordé le cadre dans lequel s'est déroulée la RA. Nous avons dressé le portrait du contexte et du milieu dans lequel nous avons fait l'expérimentation. Par la suite, nous avons démontré comment nous avons choisi chacune de nos stratégies en indiquant leur source. Enfin, nous avons présenté la SAE qui allait servir de canevas à la RA et nous avons conclu ce chapitre en décrivant la préexpérimentation et l'expérimentation.

Le dernier chapitre de ce mémoire a été consacré à la présentation et à l'analyse des données ainsi qu'aux résultats de la recherche. Nous avons d'abord traité celles issues de la préexpérimentation. Par le biais de cette dernière, nous voulions observer comment les élèves travaillaient dans une situation où il n'y avait pas d'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage. Puis, nous avons exposé les données de notre expérimentation en les classant par catégories ayant émergé de notre analyse, soit **PRÉPARER SON INTERPRÉTATION, S'IMPRÉGNER DU TEXTE, MÉMORISER LE TEXTE, CONSTRUIRE UN PERSONNAGE, METTRE EN ESPACE ET ENRACINER ET ENRICHIR SON INTERPRÉTATION**. Nous avons ensuite analysé et interprété les données en les mettant en relation entre elles et avec le cadre théorique de la recherche pour en dégager des résultats qui pouvaient répondre à notre questionnement de départ. Ainsi, nous avons remarqué que les catégories identifiées représentaient des étapes complémentaires aux composantes de la compétence *INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES*. Cette recherche nous a aussi permis de générer de nouvelles connaissances sur les stratégies d'apprentissage pertinentes au développement de cette compétence et sur la manière dont les élèves s'en servent. Nous avons ainsi compris que les stratégies s'influençaient mutuellement, qu'elles étaient cumulatives et itératives, c'est-à-dire qu'elles pouvaient être mobilisées à plusieurs reprises dans la SAE. En effet, nous avons constaté que celles utiles à une étape jouaient un rôle positif sur les étapes subséquentes ou enrichissaient les précédentes. Nous avons également observé que l'ensemble des stratégies mobilisées favorisaient le développement d'une méthode de travail et d'une certaine autonomie chez les élèves; que certaines d'entre elles aidaient à les garder motivés, qu'elles participaient à améliorer le climat de la classe, que les élèves pouvaient les transférer dans d'autres disciplines. Enfin, nous avons compris que plusieurs d'entre elles permettaient d'améliorer la compréhension du texte et par conséquent, le développement de la littératie.

Avant même le traitement et l'analyse des données, nous pouvions affirmer que notre recherche a réellement enrichi notre façon d'enseigner. Tout au long de notre parcours, nous avons pris le temps de réfléchir à notre pratique professionnelle, d'analyser ce que nous pouvions modifier pour ensuite expérimenter les stratégies sélectionnées. Cette expérience a donc nuancé notre enseignement et continue à le moduler. Cette constatation est en accord avec les propos de Guay et Prud'homme qui considèrent que la RA en éducation

(...) vise la transformation de situations pédagogiques, [qu'] elle génère un type de connaissances précises (...) qui prennent souvent la forme de procédures, de démarches ou de modèles pour permettre d'agir efficacement dans une autre situation pédagogique semblable (Guay et Prud'homme, 2018, p.262).

Ce changement nous inspire aujourd'hui lors de la planification de nos SAE. Même si nous savons que plusieurs autres stratégies auraient pu être enseignées, entre autres, certaines stratégies affectives (Boulet, 2007), nous croyons toutefois que cette recherche servira de source d'inspiration à plusieurs enseignants d'AD. Ils pourront utiliser ces stratégies, les améliorer ou en trouver de nouvelles adaptées à leurs SAE. En réalisant la recherche auprès d'élèves de premier cycle du secondaire, nous sommes conscientes que nos stratégies n'ont pas couvert tous les aspects de l'interprétation théâtrale. C'est le cas notamment des choix esthétiques et de mise en scène. Malgré cela, nous estimons que plusieurs d'entre elles sont transférables à d'autres situations d'apprentissage, ce qui nous incite à poursuivre leur enseignement et leur réinvestissement au deuxième cycle du secondaire et pour favoriser le développement des autres compétences en AD.

Considérant que la méthode d'analyse de données par théorisation ancrée est une approche où les liens entre les données peuvent être infinis (Paillé, 1994), nous pensons, à la lecture de ce mémoire et des résultats découlant de cette recherche, qu'un lecteur

avisé pourra continuer à faire des liens à partir de son expérience d'enseignement. Une meilleure compréhension de la mobilisation des stratégies auprès de ses élèves pourrait permettre à l'enseignant de construire de nouvelles connaissances. En observant que quelques élèves développaient des stratégies de mémorisation, nous nous sommes demandé si le fait d'en enseigner plusieurs les poussaient à en utiliser de nouvelles ou à en mobiliser d'autres qu'ils auraient apprises dans un contexte d'apprentissage différent et qu'ils jugeaient appropriées pour ce travail. Par conséquent, nous pouvons aussi nous demander si l'enseignement d'un nombre important de stratégies incite les élèves à en chercher ou à en construire de nouvelles.

En rappelant que la littératie est l'« aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (Legendre, 2005, p. 841), nous considérons que, même si les paramètres de notre recherche ne nous ont pas permis de valider si les stratégies enseignées favorisaient la compréhension d'autres textes, nous croyons fortement qu'elles contribuent à améliorer la littératie dans le cours d'AD puisque plusieurs témoignages d'élèves issus des questionnaires et des entretiens confirment qu'elles les ont aidés à mieux saisir l'histoire qu'ils avaient à travailler.

En nous rappelant également que ceux qui s'engagent dans une RA « veulent changer les choses pour améliorer l'apprentissage, le leur, celui de leurs sujets comme celui de l'ensemble de la communauté des praticiens et des chercheurs en éducation » (Guay et Prud'homme, 2018, p.240), nous estimons que cette recherche nous a fait évoluer professionnellement. Nous souhaitons que la diffusion, le rayonnement et le partage de ces conclusions avec d'autres enseignants d'AD puissent aussi les inspirer et enrichir leur pratique professionnelle.

Enfin, les résultats de cette recherche nous motivent à étudier davantage l'apport de l'enseignement de l'AD dans le développement cognitif des adolescents. Ils nous amènent également à nous poser de nouvelles questions sur la possible contribution des stratégies d'apprentissage sur le développement de la littératie et de la mémoire.

ANNEXE A
GRILLE D'OBSERVATION PRÉEXPÉRIMENTATION

Grille d'observation #1 pré-expérimentation : texte sans stratégie

Groupe observé : _____ **Date et heure de l'observation :** _____

Nombre d'élèves présents : _____ **Nombre d'élèves absents :** _____

Observation des élèves de leur arrivée en classe à l'explication de la tâche :

Observations (faits, gestes et paroles) des élèves pendant l'explication de la tâche jusqu'à ce que les élèves se placent en équipes :

En recevant le texte et tout au long de la période, quelles actions les élèves font-ils?

Quelles stratégies emploient-ils?

Quelles questions viennent-ils poser à l'enseignante?

Que font les coéquipiers pour échanger leurs idées?

Y a-t-il des moments où les élèves ne font pas la tâche demandée? Si oui, que font-ils?

Lors de la représentation

Équipe : _____

Comment interprètent les élèves? Ont-ils des déplacements? O N

Quels sont leurs déplacements?

Jouent-ils un personnage? O N

Que font-ils pour interpréter leur personnage?

Les élèves ont-ils organisé des éléments de décors ? O N Si oui, lesquels?

Les élèves ont-ils des accessoires ? O N Si oui, lesquels?

ANNEXE B
GRILLE D'OBSERVATION EXPÉRIMENTATION

Grille d'observation avec stratégies

Groupe : _____ Date _____ # de la leçon : _____
Nombre d'élèves présents : _____ absents : _____

Quelles actions font les élèves pendant l'explication des stratégies?

Comprennent-ils les stratégies? Posent-ils des questions? Lesquelles?

Quelles actions font les élèves pendant la mise en œuvre des stratégies?

Quelles questions viennent-ils à poser pendant la mise en œuvre des stratégies?

Y a-t-il des moments où les élèves ne semblent pas travailler sur leur texte? Si oui, que font-ils?

ANNEXE C
QUESTIONNAIRE PRÉEXPÉRIMENTATION

QUESTIONNAIRE (la préexpérimentation)

1. À partir du moment où vous avez reçu votre texte, quelles actions avez-vous choisi de faire et de mettre en œuvre pour commencer à travailler l'interprétation de ce texte ?

2. Identifier et décrire sommairement les actions (principales et secondaires) que vous avez mobilisées pour travailler l'interprétation de ce texte :

3. Selon vous, ces actions ont-elles été efficaces? OUI NON

Pourquoi?

4. Quelles actions auriez-vous pu poser pour améliorer l'interprétation de ce texte?

ANNEXE D
CAHIER DE STRATÉGIES

Nom : _____

Titre de la légende : _____

Cahier de stratégies d'interprétation

Légendes québécoises au théâtre



Art dramatique secondaire 2
Polyvalente Chanoine-Armand-Racicot

Les légendes



Définition :

« Récit fictif dans lequel se mêlent le réel et le merveilleux. Récit mis par écrit pour être lu ou raconté publiquement, ce qui signifie qu'une légende s'est d'abord imposée dans la tradition orale avant de s'ancrer dans la tradition écrite. Dans ce genre de littérature, l'intention se veut moralisatrice. » (Alloprof, 2019)

Caractéristiques

- ❖ Récit où des personnages réalistes « entrent en contact avec des êtres d'un autre monde, surnaturel ou fantastique (...) ou sont témoins d'un événement qui dépasse l'entendement humain. »
- ❖ Récit se déroulant dans un « monde qu'on connaît bien », un univers réaliste.
- ❖ « Récit basé sur un événement réel déformé par la tradition. »
- ❖ Le temps et le lieu sont décrits avec précision.
- ❖ « Le conteur insiste sur le caractère véridique de son histoire. »
- ❖ Récit se référant à des croyances.

(Boivin, A. 2008, Contes, légendes et récits de la région de Québec)

Particularités des légendes québécoises

- ❖ Rapport étroit avec la religion.
- ❖ Interventions du surnaturel, du diable, du loup-garou, des fantômes, des revenants.
- ❖ Certaines légendes racontent les exploits d'hommes forts ou de figures héroïques.

Quelques légendes québécoises populaires

- ❖ La chasse-galerie
- ❖ La dame blanche
- ❖ Le beau danseur
- ❖ La légende du Rocher Percé

Leçon #1 : STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE POUR S'APPROPRIER LE CONTENU DRAMATIQUE DE L'ŒUVRE.

Actions visant à s'approprier le contenu dramatique de l'œuvre

S'imprégner de l'œuvre et repérer les éléments du langage dramatique; en dégager le sens et, s'il y a lieu, les aspects historiques qui ont une incidence sur l'interprétation; expérimenter différentes façons de traduire concrètement le contenu dramatique; utiliser des stratégies de jeu.

Stratégies enseignées :

- Surligner ses répliques
- Numéroté les répliques
- Encercler les mots incompris. Chercher la signification de ces mots
- Interroger le texte et répondre aux questions : Qui? Quand? Quoi? Où? (pp. 11 et 12)
- S'informer : Aller chercher des informations sur le contexte sociohistorique de la légende (Voir cahier de mise en scène)
- Ressortir les étapes du schéma narratif de la légende (p. 13)
- Résumer la scène en 30 secondes en nommant les actions (p. 13)
- Interpréter la scène en 4 ou 5 tableaux (p. 13)

1. Parmi les stratégies que nous avons vues, lesquelles avez-vous, ton équipe et toi, mobilisées? Pourquoi? Justifiez votre ou vos choix?

2. Ces stratégies vous ont-elles permis de mieux vous approprier le sens du texte? Pourquoi? Comment?

3. De manière plus spécifique, qu'est-ce que ces stratégies vous ont permis de faire?

Leçon #2 : STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE POUR EXPLOITER DES ÉLÉMENTS DE LANGAGE DRAMATIQUE ET DE TECHNIQUES.

Actions visant à exploiter des éléments du langage dramatique et de techniques.

Expérimenter des éléments du jeu, de la dramaturgie ou de la théâtralité en rapport avec le personnage et l'action. Mettre à profit ses ressources sensorielles et kinesthésiques. Adapter des éléments du langage dramatique choisis pour mettre en relief le personnage et l'action. Enchaîner les actions dramatiques en considérant le sens de l'œuvre.

Stratégies enseignées :

- Ressortir les objectifs du personnage à interpréter. (Remplir la fiche, pp. 14 et 15)
- Produire un schéma des relations entre les personnages de la légende
- Repérer dans le texte des indices sur le personnage
- Remplir la fiche de son personnage. (pp. 14 et 15)
- Transposer les éléments de la fiche de son personnage à la scène pour le construire physiquement et vocalement
- Improviser ce que fait son personnage avant la scène (p. 16)
- Improviser une scène de la vie quotidienne de son personnage
- Transposer à la scène la relation entre les personnages

1. Parmi les stratégies que nous avons vues, lesquelles avez-vous mobilisées (utilisées)? Pourquoi? Justifiez vos choix.

2. Dites pourquoi ces stratégies peuvent vous aider à mieux comprendre votre personnage.

3. Quelles stratégies vous ont permis de mieux interpréter votre personnage?

4. Les stratégies vous ont-elles permis de trouver des idées pour interpréter votre personnage ? OUI NON

5. Si oui, quelles idées ont été trouvées grâce aux stratégies utilisées?

6. Comment avez-vous intégré ou transposé ces idées à votre jeu?

7. As-tu ou avez-vous utilisé une ou plusieurs autres stratégies qui n'ont pas été enseignées? OUI NON

8. Si oui, lesquelles?

9. Que vous ont-elles permis de découvrir ou de faire?

Leçon # 3 (sur 2 périodes) STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE POUR EXPLOITER DES ÉLÉMENTS DU LANGAGE DRAMATIQUE ET DE TECHNIQUE, POUR S'APPROPRIER LE CARACTÈRE EXPRESSIF DE L'ŒUVRE.

Actions visant à exploiter des éléments du langage dramatique et de techniques.

Expérimenter des éléments du jeu, de la dramaturgie ou de la théâtralité en rapport avec le personnage et l'action. Mettre à profit ses ressources sensorielles et kinesthésiques. Adapter des éléments du langage dramatique choisis pour mettre en relief le personnage et l'action. Enchaîner les actions dramatiques en considérant le sens de l'œuvre.

Actions visant à s'approprier le caractère expressif de l'œuvre.

Expérimenter les éléments expressifs qui se dégagent de l'œuvre. Les adapter à l'interprétation ou à l'intention de l'auteur ou du créateur, s'il y a lieu. Mettre à profit ses ressources expressives en considérant le caractère de l'œuvre et son intention de communication

Stratégies enseignées :

- Repérer dans le texte des indices de lieu et transposer ce lieu à la scène en aménageant l'espace par des éléments du décor et organiser son espace de répétition
- Repérer dans le texte des moments qui justifient des déplacements et les transposer à la scène
- Repérer dans le texte les accessoires et les costumes et dresser la liste dans le cahier de mise en scène. Aller chercher les informations sociohistoriques pour vous aider
- Choisir et écrire les déplacements dans son texte et dans le cahier de mise en scène
- Repérer dans le texte des indices sur les émotions que vivent les personnages et les intégrer à son jeu
- Réactiver ses connaissances antérieures, c'est-à-dire les techniques vues auparavant et se demander si elles peuvent être utilisées. (À quel moment pourriez-vous utiliser l'ombre?)
- Planifier la mémorisation de son texte (p.18)
- Planifier ses répétitions (p. 19)
- Répéter le texte pour le mémoriser et répéter les déplacements

1. Parmi les stratégies que nous avons vues, lesquelles avez-vous mobilisées? Pourquoi? Justifiez vos choix.

2. Dites pourquoi ces stratégies peuvent vous aider à mieux interpréter votre texte?

3. Les stratégies vous ont-elles aidés à trouver des déplacements? OUI NON

4. Si oui, quels déplacements avez-vous trouvés?

5. Les stratégies vous ont-elles aidés à trouver des émotions et des façons nuancées d'interpréter votre texte? OUI NON

6. Si oui, quelles sont-elles?

7. As-tu ou avez-vous utilisé une ou plusieurs autres stratégies qui n'ont pas été enseignées?
OUI NON

8. Si oui, lesquelles?

9. Que vous ont-elles permis de découvrir ou de faire?

Leçon #4 (sur 3 périodes) : STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE POUR S'APPROPRIER LE CARACTÈRE EXPRESSIF DE L'ŒUVRE, POUR RESPECTER LES CONVENTIONS RELATIVES À L'UNITÉ DE JEU ET POUR RENDRE COMPTE DE SON EXPÉRIENCE D'INTERPRÉTATION.

Actions visant à s'approprier le caractère expressif de l'œuvre.

Expérimenter les éléments expressifs qui se dégagent de l'œuvre. Les adapter à l'interprétation ou à l'intention de l'auteur ou du créateur, s'il y a lieu. Mettre à profit ses ressources expressives en considérant le caractère de l'œuvre et son intention de communication

Actions visant à respecter les conventions relatives à l'unité de jeu

Être à l'écoute des autres. Mettre en pratique les conventions préétablies. Ajuster son jeu à celui des autres.

Actions visant à rendre compte de son expérience d'interprétation

S'interroger sur son intention de communication et sur son cheminement. Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques. Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés.

Stratégies apprises

- Relire
- Jouer la scène en langage inventé
- Répéter la scène dans ses mots
- Répéter le texte en variant les intentions ou les façons de le faire (ex : en chuchotant, en variant la vitesse, en fixant le public, etc.)
- Faire des italiennes du texte (répéter seulement le texte sans émotions)
- Répéter seulement les extraits les plus difficiles du texte
- Répéter le texte en improvisant des gestes et des déplacements
- Faire la scène seulement avec les déplacements
- Présenter la scène à une autre équipe
- Après chacune des répétitions, discuter des éléments à travailler et ajuster la scène

1. Parmi les stratégies que nous avons vues, lesquelles avez-vous mobilisées?

2. Dites pourquoi ces stratégies peuvent vous aider à mieux interpréter votre texte?

3. Les stratégies vous ont-elles aidés à mémoriser votre texte? OUI NON

4. Les stratégies vous ont-elles fait découvrir des éléments nouveaux dans votre texte?

Oui Non

5. Si oui, quels sont ces nouveaux éléments?

Répondre aux questions Qui? Quand? Où? Quoi?

Qui sont les personnages de la légende?

À quelle année ou à quelle époque se passe ta légende?

Quel (s) indice (s) du texte te permet(tent) de le déterminer? Transcris une réplique ou une didascalie qui l'illustre. S'il n'y a pas d'indices précis dans le texte, détermine l'année ou l'époque où se passe l'histoire, selon toi, et justifie ce qui te permet de le déterminer.

Sur combien de temps votre histoire se déroule-t-elle? _____

Quel(s) indice(s) tiré(s) du texte te permet (tent) de le déterminer?

Par quel(s) moyen(s) allez-vous montrer dans votre interprétation que vous êtes à cette époque et qu'il y a un ou plusieurs saut(s) dans le temps.

Où se passe la légende? _____

Quel (s) indice (s) du texte te permet (tent) de déterminer le lieu où se passe l'action? Transcris une réplique ou une didascalie qui le démontre. S'il n'y a pas d'indices précis dans le texte, détermine à quel endroit, selon toi, se passe la légende et justifie ce choix.

Par quel(s) moyen(s) allez-vous montrer dans votre interprétation que vous êtes dans ce lieu ?

Selon vous, quel est l'enjeu principal de votre légende ?

Schéma narratif

Quel est le schéma narratif de la légende ?

Situation initiale :

Élément déclencheur :

Déroulement :

Dénouement :

Situation finale :

Consignes:

- En équipe, créez 4 ou 5 tableaux fixes qui résument votre légende.
- Ensuite, résumez en 30 secondes chronométrées, votre légende.

Fiche de personnage

À l'aide du texte, réponds aux questions suivantes.

Si tu ne trouves pas d'indice dans le texte, tente de répondre aux questions en étant le plus fidèle possible au texte.

1. Nom du personnage.

2. Quel âge a-t-il ? ou à quel groupe d'âge appartient-il ?

3. Quelle est son occupation ou sa fonction sociale ?

4. Quelle est sa situation financière ?

5. Quel est son état civil ?

6. Quel est son trait de caractère dominant ?

7. A-t-il des manies, des mauvaises habitudes ou des tics ? Énumère-les.

8. Quelles sont ses objectifs, ses motivations, les objectifs dans la légende ?

9. Quelles relations entretient-il(elle) avec les autres personnages de la légende ?

10. Comment peux-tu transposer ces informations à ton interprétation ? Que vas-tu faire pour construire ton personnage. (Quels sont sa démarche, sa voix, sa posture et son rythme ?)

11. Dans l'espace qui suit, fais un schéma qui illustre la relation que ton personnage entretient avec les autres personnages de ta légende.

Consignes leçon 2

Consignes pour transposer les informations à la scène et improviser physiquement le personnage.

1. De la position zéro et en vous inspirant des informations de votre fiche, transformez votre posture en celle de votre personnage. Comment pouvez-vous intégrer à votre jeu, son âge, son trait de caractère, sa condition physique, etc.?
2. Dans l'espace, explorez la démarche de votre personnage. Quel est le rythme de sa démarche? De quelles grandeurs sont ses pas?
3. Improvisez des actions ou situations que pourrait vivre ou faire votre personnage à certains moments de sa vie quotidienne. (Improvisez la routine matinale du personnage; improvisez la manière dont il mange; improvisez une action de son quotidien, etc.)

Présentation : 1. Crée et présente une courte improvisation de ce qui se passe avant la scène. Si les personnages sont à des endroits différents, créer des improvisations séparées.

Présentation 2. Sous forme de tableaux (2 à 3), transposer l'évolution de la relation entre les personnages.

Consignes pour transposer les informations à la scène et improviser vocalement le personnage.

1. Choisissez une réplique de votre texte. Explorez 3 manières de dire cette réplique. Pistes de réflexion : Comment les informations de votre fiche peuvent-elles être transposées dans votre voix? Quelle est la hauteur de la voix? Son rythme? Etc.
2. En équipe, choisissez un court extrait où vous avez tous une réplique. Enchaînez les répliques en explorant la voix des personnages et en y intégrant les intentions.

Stratégies axées sur la mémorisation du texte

Dans le tableau ci-dessous, inscrire les stratégies utilisées.

Stratégies	Faites	Utiles ou pas?	Pourquoi?
Se faire confiance. Croire en ses capacités			
Vérifier sa compréhension du texte			
Résumer			
Relire			
Répéter (dans sa tête, à voix haute...)			
Répéter en sections, répéter les passages difficiles			
Répéter en faisant les déplacements			
Dire les répliques dans ses mots			
Se donner des objectifs quotidiens			
Mémoriser et activer sa mémoire à tous les jours			
Autres stratégies			

Planifier la mémorisation de son texte.

Écrire les objectifs de mémorisation quotidiens et inscrire s'ils ont été atteints ou non.

Dates	Objectifs	Réussis (O/N)

Planifier des répétitions

Écrire les objectifs de répétitions pour chacun des cours. À la fin de la répétition, inscrire ce qui doit être amélioré.

Cours	Dates	Objectifs	À améliorer
#3			
#4			
#5			
#6			
#7			
#8			
#9			
#10			

ANNEXE E
CANEVAS D'ENTRETIENS

Canevas d'entretiens groupés semi-dirigés

Premier entretien (après la préexpérimentation)

Durée de l'entrevue : environ 15 minutes.

Mise en contexte :

Chercheuse : Si vous êtes ici, c'est pour répondre à quelques questions concernant la situation d'apprentissage que vous venez de vivre. Au cours de la courte situation d'apprentissage, je vous ai demandé d'interpréter sous forme de lecture un court texte de théâtre sans que je vous enseigne de stratégie. Je souhaite vous poser quelques questions qui m'aideront pour ma recherche. Je vous enregistre afin de m'aider à me souvenir de ce que vous dites. Tout ce que vous direz demeurera anonyme, c'est-à-dire que vous ne serez jamais nommés et rien dans les résultats de ma recherche (écriture du mémoire et conférences) ne permettra de reconnaître quiconque ou de l'associer à quelque réponse que ce soit.

Vous avez reçu le texte (nom du premier texte). Vous deviez en faire l'interprétation sans que je vous explique quoi que ce soit. Toutes les équipes avaient reçu le même texte.

1. Qu'avez-vous fait comme actions pour vous organiser et vous aider à faire l'interprétation du premier texte (nom du texte)?
2. Est-ce que ces actions vous ont aidés à faire votre interprétation?
3. Comment vous ont-elles aidés?
4. Croyez-vous que vous auriez pu faire d'autres actions pour améliorer votre interprétation?

Merci d'avoir répondu à mes questions.

Deuxième entretien après l'expérimentation et l'apprentissage des stratégies

Durée de l'entrevue : environ 30 minutes pour l'ensemble des stratégies d'apprentissage.

Mise en contexte :

Chercheuse : Si vous êtes ici, c'est pour répondre à quelques questions concernant la situation d'apprentissage que vous venez de vivre. Tout au long de la situation, je vous ai enseigné plusieurs stratégies visant à vous aider à interpréter la scène que vous avez présentée. Je souhaite vous poser quelques questions qui m'aideront pour ma recherche. Je vous enregistre afin de m'aider à me souvenir de ce que vous dites. Tout ce que vous direz demeurera anonyme, c'est-à-dire que vous ne serez jamais nommés et rien dans les résultats de ma recherche (écriture du mémoire et conférences) ne permettra de reconnaître quiconque ou de l'associer à quelque réponse que ce soit.

Je vous ai donné un nouveau texte à apprendre en équipe. Pendant les deux premiers cours, je vous ai enseigné des stratégies pour vous aider à vous « approprier le contenu dramatique de l'œuvre » (nommer les stratégies au besoin).

Lesquelles vous ont été plus particulièrement utiles? Justifiez en quoi ces stratégies vous ont aidés à interpréter ce texte.

Ces stratégies vous ont-elles aidés? Pourquoi?

À votre souvenir, avez-vous utilisé d'autres stratégies que je n'ai pas enseignées?

Si oui, lesquelles?

Les 2 cours suivants, vous avez appris une autre série de stratégies. Celles-ci vous aidaient entre autres à construire votre personnage et à « exploiter des éléments du langage dramatique et de techniques » (nommer les stratégies au besoin).

Avec vos coéquipiers, quelles stratégies avez-vous utilisées? Pourquoi?

Lesquelles vous ont été utiles? Justifiez en quoi ces stratégies vous ont aidés à interpréter ce texte.

Ces stratégies vous ont-elles aidés à faire des choix? Pourquoi?

À votre souvenir, avez-vous utilisé d'autres stratégies que je n'ai pas enseignées?

Si oui, lesquelles?

Les 2 cours suivants, je vous ai enseigné des stratégies pour vous aider à trouver des déplacements, des nuances et à mémoriser votre texte. « *S'approprier le caractère expressif de l'œuvre* » et « *Respecter les conventions relatives à l'unité de jeu* » (nommer les stratégies au besoin).

Avec vos coéquipiers, quelles stratégies avez-vous utilisées? Pourquoi?

Lesquelles vous ont été plus particulièrement utiles? Justifiez en quoi ces stratégies vous ont aidé à interpréter ce texte.

Ces stratégies vous ont-elles aidés? Pourquoi?

À votre souvenir, avez-vous utilisé d'autres stratégies que je n'ai pas enseignées?

Les 2 cours suivants, je vous ai enseigné des stratégies pour vous aider à trouver des déplacements, des nuances et à mémoriser votre texte. « *S'approprier le caractère expressif de l'œuvre, respecter les conventions relatives à l'unité de jeu et à rendre compte de votre expérience d'interprétation.* » (Nommer les stratégies au besoin).

Avec vos coéquipiers, quelles stratégies avez-vous utilisées? Pourquoi?

Lesquelles vous ont été plus particulièrement utiles? Justifiez en quoi ces stratégies vous ont aidés à interpréter ce texte.

Ces stratégies vous ont-elles aidés? Pourquoi?

À votre souvenir, avez-vous utilisé d'autres stratégies que je n'ai pas enseignées? Si oui, lesquelles?

Dans l'ensemble, croyez-vous que les stratégies enseignées vous aient aidés à interpréter votre scène? Pourquoi? Justifiez votre réponse?

Parmi toutes les stratégies enseignées, lesquelles avez-vous écartées? Pourquoi?

Merci d'avoir répondu à mes questions.

ANNEXE F
DEMANDE À LA DIRECTION

Saint-Jean-sur-Richelieu, 11 novembre 2019

Objet : Demande d'autorisation de recherche

Monsieur Dubois,

J'enseigne à la Polyvalente Chanoine-Armand-Racicot depuis plusieurs années et j'étudie présentement à la maîtrise à l'Université du Québec à Montréal où je poursuis une recherche sur les stratégies d'apprentissage qui pourraient être utilisées dans le cours d'art dramatique. La présente lettre a pour principal objectif de vous demander l'autorisation de faire une expérimentation avec mes classes d'élèves de deuxième secondaire pendant leur cours d'art dramatique. Cette recherche-action a comme principal objectif de comprendre comment les élèves mettent en œuvre les stratégies d'apprentissage enseignées dans une situation d'apprentissage et d'évaluation pour développer la compétence *Interpréter une œuvre dramatique*. Les résultats serviront entre autres à développer des outils didactiques pour les enseignants en art dramatique.

Description des activités en lien avec la recherche

Les activités concernant la recherche et qui impliquent les élèves se divisent en trois parties. Dans un premier temps, je procéderai à une « préexpérimentation » de deux périodes où tous les élèves auront à mettre en lecture le même court texte de théâtre sans que je leur enseigne des stratégies d'apprentissage. Pendant qu'ils organisent leur interprétation, j'observerai les actions qu'ils posent jusqu'à ce qu'ils présentent leur texte à la classe. Après cette mise en lecture, les

élèves répondront à un court questionnaire où ils s'exprimeront sur ce qu'ils ont fait afin de mener à terme leur travail. Le cours suivant, débutera la deuxième partie l'expérimentation où se poursuivra la collecte de données. À ce moment, je remettrai aux élèves un nouveau texte qu'ils devront mettre en espace, apprendre par cœur et présenter à la classe. Ce travail s'échelonnra sur 8 périodes de 75 minutes. Au début de chacune des périodes, je leur enseignerai des stratégies d'apprentissages qui les aideront à développer leur interprétation. Pendant ces périodes, j'observerai les élèves en action. À la fin de ces périodes, ils répondront à un court questionnaire sur les stratégies qu'ils auront intégrées et mobilisées dans ce contexte d'apprentissage. Cette expérimentation ne viendra pas modifier le déroulement habituel du cours. Elle se fera en classe, dans le cadre d'une situation d'apprentissage où les élèves seront appelées à développer leur compétence à interpréter. Les stratégies enseignées ont pour principal objectif de guider les élèves dans l'interprétation d'un court texte de théâtre et de vérifier si ces derniers sont capables de mobiliser les stratégies apprises lorsqu'ils sont placés dans un contexte d'apprentissage analogue.

Afin de compléter ma collecte de données, je sélectionnerai parmi les volontaires 6 élèves par groupe pour participer à 2 entrevues groupées, semi-dirigées. J'expliquerai aux élèves que je devrai sélectionner des élèves selon le portrait de leur groupe, c'est-à-dire, un nombre représentatif de garçons et de filles. Chacune des équipes sera également représentée. Il y aura une courte entrevue après la « préexpérimentation » et une autre, après qu'ils auront présenté leur court texte devant la classe. Il y aura une entrevue par groupe et elle se fera sur l'heure du dîner.

Les activités entourant l'expérimentation débuteront dès la première semaine de décembre 2019, elles s'échelonneront sur 10 périodes pour chacun des groupes et devraient se terminer le (à compléter ex. : la deuxième semaine du mois de février 2020. Les entrevues groupées se feront dans la semaine qui suivra les présentations.

Afin de m'aider à collecter des données, j'installerai une caméra dans la classe à toutes périodes de la préexpérimentation et de l'expérimentation. Les images me serviront à compléter et à valider mes observations. Les entrevues groupées seront enregistrées sur un fichier audio. Je serai la seule qui aura accès à tous ces enregistrements audio et vidéo. Ma direction de recherche pourra également s'y référer, au besoin. Je conserverai les données jusqu'à la réception de l'évaluation du mémoire de recherche. Par la suite, elles seront effacées.

Formulaires de consentement

Avant de faire mon expérimentation, j'informerai les parents et les élèves des objectifs et des procédures de la recherche. Les parents ainsi que les élèves seront libres d'accepter ou de refuser la participation. Pour participer à cette recherche, les parents et les élèves devront signer le formulaire de consentement placé en annexe à cette lettre. L'anonymat des participants sera préservé. Les élèves et les parents qui ne signeraient pas le formulaire de consentement ne seront pas pénalisés puisqu'ils feront, comme les autres, la situation d'apprentissage et d'évaluation.

Sachez que les activités entourant cette recherche seront approuvées par le CERPE (Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains) de l'UQAM. Ces activités sont conformes aux règles d'éthique établies et elles ne comportent aucun danger ni préjudice pour les participants.

J'aimerais obtenir votre autorisation pour réaliser cette recherche-action. Si vous autorisez que je fasse cette recherche-action, veuillez, s'il vous plait, apposer votre signature un peu plus bas et me retourner le fichier.

En tant que directeur de la Polyvalente Chanoine Armand-Racicot, je reconnais avoir reçu les informations nécessaires concernant la recherche et accepte que Geneviève Lanoue puisse réaliser son projet de recherche dans ses classes d'art dramatique.

Signature de la direction : _____

Date : _____

Je vous remercie de l'attention portée à ma demande ainsi qu'à ma recherche. Si vous avez des questions concernant les activités en lien avec cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi.

Bien à vous,

Geneviève Lanoue,
Enseignante en art dramatique et étudiante à la maîtrise en théâtre.

ANNEXE G



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
Parent / représentant légal d'une personne mineure

**DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE
INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE**

Étudiant-chercheur

Geneviève Lanoue, enseignante en art dramatique à la Polyvalente Chanoine Armand-Racicot
Maîtrise en théâtre
Genevieve.lanoue@csdhr.qc.ca
450-348-5134 ext.6355

Direction de recherche

Chantale Lepage professeure École supérieure de théâtre (UQAM)
(514) 987-3000 poste 502
lepage.chantale@uqam.ca

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

La chercheuse qui enseigne depuis plus de 20 ans se demande si par la compétence Interpréter, le cours d'art dramatique peut contribuer à améliorer les compétences en lecture des élèves. En faisant ses recherches, elle s'est aperçue qu'il existait peu de stratégies d'apprentissage en art dramatique comparativement à l'apprentissage de la lecture en français. Elle souhaite donc, à partir des stratégies d'apprentissage déjà existantes en pédagogie, notamment en lecture, et des techniques d'interprétation venant du milieu théâtral, élaborer des stratégies d'apprentissage qui seront mises en œuvre dans le cadre d'une situation d'apprentissage pour développer la compétence «Interpréter» dans des classes d'art dramatique de deuxième secondaire. Cette recherche contribuera à enrichir le matériel pédagogique des enseignants d'art dramatique, elle permettra aussi aux élèves à mobiliser des actions afin de mieux comprendre et interpréter un texte.

A la fin de la situation d'apprentissage, 6 élèves volontaires par classe participeront à une courte entrevue de groupe où ils pourront s'exprimer sur les stratégies qu'ils auront apprises.

Durée prévue du déroulement du projet : L'expérimentation qui demandera la participation des élèves débutera la première semaine de novembre 2019 et s'échelonnera sur 10 périodes.

Nombre de participants impliqués : 3 classes d'art dramatique de deuxième secondaire d'environ 25 élèves.

Population ciblée : Élèves de deuxième secondaire.

Objectifs poursuivis : Comprendre comment les élèves utilisent les stratégies d'apprentissage afin d'enrichir le matériel pédagogique.

Nature et durée de la participation de votre enfant

La présente recherche se fera pendant les cours d'art dramatique. Les élèves auront à apprendre à interpréter un court texte de théâtre en équipes. Dans un premier temps, les élèves devront faire la mise en lecture d'un même texte sans que la chercheuse leur enseigne des stratégies pour le faire. Pendant les 2 périodes où les élèves prépareront et présenteront leur mise en lecture, la chercheuse observera les élèves afin de savoir si naturellement, ils utilisent

certaines stratégies. Pour valider certaines informations observées, une caméra sera installée dans la classe. Seule la chercheuse aura accès à ces images. À la fin de ces deux périodes, les élèves répondront à un court questionnaire par écrit où il leur sera demandé les actions qu'ils ont faites pour organiser leur mise en lecture. Par la suite, la chercheuse distribuera un nouveau texte aux élèves. Chacune des équipes aura son propre texte. Cette fois les élèves devront faire une mise en espace et apprendre leur texte par cœur. Pour les aider dans le développement de la compétence Interpréter, la chercheuse enseignera quelques stratégies d'apprentissage par période. Les élèves auront 8 périodes pour faire travailler leur texte à l'aide des stratégies d'apprentissage enseignées. Pendant ce temps, la chercheuse observera les élèves. Pendant ces périodes, il y aura aussi une captation vidéo pour aider la chercheuse à obtenir et valider certaines observations. Toutes les vidéos seront vues seulement par la chercheuse et les cartes mémoire qui serviront à conserver les images seront gardées dans un classeur verrouillé. À la fin de chacune des périodes, les élèves rempliront un court questionnaire afin de recueillir des données sur les stratégies qui leur auront été utiles et efficaces. Les activités entourant la recherche, c'est-à-dire les observations et les questionnaires se feront à l'intérieur du local d'art dramatique (B100-G) à la polyvalente.

Afin de compléter ma cueillette de données, je sélectionnerai parmi les participants, 6 élèves par classe pour répondre à quelques questions complémentaires. Il est à noter qu'ils ont le droit de refuser de participer à cette partie de la recherche.

Ces entrevues seront enregistrées, mais seule la chercheuse aura accès aux fichiers audio et ceux-ci seront détruits après la retranscription des données. En aucun cas les élèves seront identifiés.

Avantages liés à la participation

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

Risques liés à la participation

Comme cette recherche se déroulera en classe et que le déroulement se fera comme à l'habitude, il n'y a pas de risque à participer à cette recherche. Les élèves auront à interpréter un court texte de théâtre et seront évalués à la fin du projet.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable de ce projet. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement. Toutes les données le concernant seront détruites.

Confidentialité

Pendant la participation de votre enfant, la chercheuse sera la seule responsable de collecter les données servant à la recherche. Seules les informations pouvant répondre aux objectifs seront recueillies. Afin de garder la confidentialité des élèves participants, un code alphanumérique sera établi par la chercheuse pour qu'elle puisse retranscrire les données et les analyser. Elle seule connaîtra ce code. Les élèves ne seront nommés en aucun cas. Les formulaires de consentement, les questionnaires, les vidéos et les enregistrements audio seront conservés dans une armoire verrouillée à clé au domicile de la chercheuse. Seule la chercheuse aura accès à ces données. Après la retranscription des données, les vidéos et les enregistrements audio seront supprimés définitivement. L'ordinateur dans lequel seront retranscrites les données sera protégé par un mot de passe que seule la chercheuse connaît. Toutes les informations seront conservées pendant 5 ans. Une fois le temps de conservation terminé, les informations papier tels que les formulaires de consentement et les questionnaires seront déchetés à la Polyvalente Chanoine Armand-Racicot.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet : Geneviève Lanoue, enseignante d'art dramatique genevieve.lanoue@csdhr.qc.ca, 450-348-6134 # 6355. Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : [insérez les coordonnées du comité concerné – voir : <https://cerpe.uqam.ca/contacts/>]

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom du représentant légal

Prénom Nom de l'enfant

Signature

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

Date

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE H
GRILLE D'OBSERVATION D'UNE AUTRE ÉQUIPE

Grille d'observation Légendes

TITRE DE LA LÉGENDE OBSERVÉE : _____

Légende pour la grille d'observation : T = Toujours S =Souvent

PS = Peu souvent J = Jamais

TEXTE

Les comédiens parlaient-ils assez fort? T S PS J

Les comédiens articulaient-ils convenablement? T S PS J

Le texte était-il dit avec nuances? T S PS J

Autres commentaires :

PERSONNAGES

Les comédiens prenaient-ils la posture de leur personnage? T S PS J

Bougeaient-ils comme eux? T S PS J

Prenaient-ils la voix de leur personnage? T S PS J

Vivaient-ils les émotions de leur personnage? T S PS J

Autres commentaires :

TABLEAUX

Les comédiens sont-ils placés en équilibre de plateau? T S PS J

Les élèves sont-ils placés sur scène pour qu'on puisse toujours les voir? T S PS J

Les actions principales sont-elles centrées? T S PS J

Autres commentaires :

DÉPLACEMENTS

Y a-t-il présence de déplacements tout au long de la légende? T S PS J

Les déplacements sont-ils justifiés? Ont-ils l'air naturels? T S PS J

Autres commentaires :

PRÉSENTATION EN GÉNÉRAL (commentaires qui n'ont pas été dits).

Quels étaient les points forts?

Les points à améliorer?

Quelles suggestions pourriez-vous faire à l'équipe pour améliorer la représentation?

ANNEXE I
SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

**SAE ART DRAMATIQUE DEUXIÈME SECONDAIRE INTERPRÉTER
UNE LÉGENDE QUÉBÉCOISE**

PLANIFICATION GLOBALE

INTENTION PÉDAGOGIQUE

À l'aide de stratégies d'apprentissage, amener les élèves à interpréter une légende québécoise théâtralisée par Bryan Perro dans le but de la présenter à un public.

COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

Interpréter des œuvres dramatiques
Apprécier des œuvres dramatiques

REPÈRES CULTURELS

Présentation de différents conteurs : François Lavallée,
Fred Pellerin, Michel Faubert

Présentation de la Chasse-Galerie avec la chanson
[Martin de la Chasse-Galerie](#)

CONTENU DE FORMATION

Jeu : Construction du personnage (corps et voix); techniques et moyens corporels (amplitude et tons)

Dramaturgie : Caractère du personnage (traits distinctifs, intention, rôle dans l'action dramatique, caractéristiques historiques); moyens dramaturgiques (textes dramatiques)

Théâtralité : Costumes; décors; espace scénique

CRITÈRES D'ÉVALUATION

Efficacité de la mobilisation de ses ressources d'interprétation en relation avec le contenu dramatique de l'œuvre

Pertinence de ses choix théâtraux en relation avec le contenu dramatique de l'œuvre

Constance dans l'application de conventions relatives à l'unité de jeu

ANNEXE J
CAHIER DE MISE EN SCÈNE

CAHIER DE MISE EN SCÈNE

LÉGENDES



TITRE DE VOTRE LÉGENDE : _____

DISTRIBUTION :

LISTE D'ACCESSOIRES SUR SCÈNE :

LISTE D'ACCESSOIRES EN OMBRE :

LISTE DES COSTUMES :

IDÉES POUR L'OMBRE QUE VOULEZ-VOUS REPRÉSENTER EN OMBRE ?

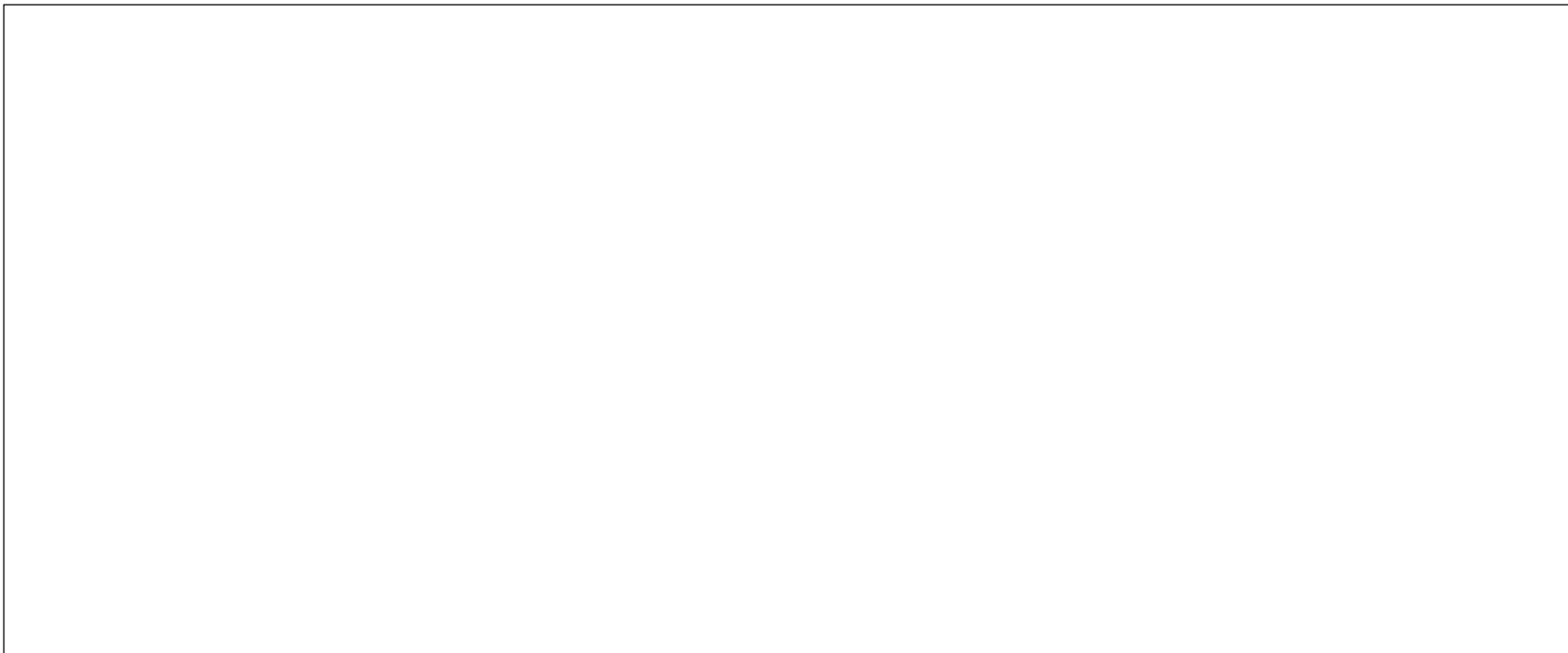
COMMENT ALLEZ-VOUS THÉÂTRALISER/ SYMBOLISER CERTAINES CHOSES QUE VOUS VOULEZ REPRÉSENTER?

QUELLES SOURCES DE LUMIÈRE UTILISEREZ-VOUS?

QUELLES COULEURS? QUELLES TEXTURES? QUELS OBJETS?

PLANTATION DE DÉCORS :

LÉGENDE :



Public

NUMÉRO ET/OU EXTRAIT DE LA RÉPLIQUE	DÉPLACEMENTS	EFFETS TECHNIQUES (ÉCLAIRAGE, MUSIQUE, OMBRE)

RÉFÉRENCES HISTORIQUES ET/OU GÉOGRAPHIQUES

SUR LES PAGES SUIVANTES ET À L'AIDE DES SITES CI-DESSOUS, TROUVEZ DES ÉLÉMENTS HISTORIQUES QUI POURRAIENT ÊTRE UTILES À VOTRE LÉGENDE (INFORMATIONS, DÉCORS, COSTUMES ACCESSOIRES...). VOUS POUVEZ ÉCRIRE DES INFORMATIONS, AJOUTER DES IMAGES OU CRÉER UN DOSSIER SUR L'ORDINATEUR EN IDENTIFIANT CLAIREMENT VOTRE ÉQUIPE.

SITES SUR LES LÉGENDES

[L'ORIGINE DES LÉGENDES QUÉBÉCOISES](#)

[LÉGENDES DU MONDE](#)

[CONTES ET LÉGENDES DU QUÉBEC](#)

BIBLIOGRAPHIE

Alphabétisation et littératie

Dignard, H. (2014, juillet 02). *Des clés pour une juste compréhension des résultats du PEICA en matière de littératie*. Récupéré sur ICEA Institut de coopération pour l'éducation des adultes: <https://icea.qc.ca/fr/actualites/des-cl%C3%A9s-pour-une-juste-compr%C3%A9hension-des-r%C3%A9sultats-du-peica-en-mati%C3%A8re-de-litt%C3%A9ratie>

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation: deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), pp. 673-694. doi:10.7202/011409ar

Falardeau, É., et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 4(119), pp. 71-84.

Fondation Lire pour réussir. (2022, septembre 10). Récupéré sur Fondation Lire pour réussir: <https://lire-reussir.org/la-litteratie/>

Fondation pour l'alphabétisation. (2022, septembre 10). Récupéré sur Fondation pour l'alphabétisation: https://fondationalphabetisation.org/wp-content/uploads/2022/09/FPAL_Communique_Indice-de-litteratie-au-Quebec-en-2022.pdf

Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture* (éd. 3e). Bruxelles: De Boek.

Giasson, J. (2013). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck .ducation.

Guilbault, J.-P. (2018, septembre 07). *Le Québec toujours aux prises avec des problèmes d'alphabétisation*. Récupéré sur ici Radio-Canada: <https://ici.radio->

canada.ca/nouvelle/1122453/alphabetisation-litteratie-carte-quebec-canada-ocde

Lasalle, N. (2021, septembre 2). Pour en finir avec l'analphabétisme au Québec. *Le Devoir*. Récupéré le septembre 4, 2022, sur <https://www.ledevoir.com/bis/629274/pour-en-finir-avec-l-analphabetisme-au-quebec>

Roulot-Ganzmann, H. (2011). L'analphabétisme au Québec- Un fléau pour toute la société. *Le Devoir*.

Apprentissage et éducation

Alloprof. (2022, 07 01). *Le schéma narratif*. Récupéré sur Alloprof: <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/le-schema-narratif-f1050>

Bégin, C. (2008, vol 34 n 1). Stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, pp. 47-67.

Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue français de pédagogie*, 105, pp. 87-141.

Boulet, A. (2007). *Enseigner les stratégies d'apprentissage au primaire et au secondaire*. Montréal: Éditions Saint-Martin.

Gagné, P.-P., Leblanc, N. et Rousseau, A. (2009). *Apprendre... une question de stratégies: développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal: Chenelière éducation.

Gajira, M., Jitendra, A.K., Sood, S. et Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning and Disabilities*, 40(3), pp. 210-225.

International Baccalaureate Organization. (2014). *Le Programme d'éducation intermédiaire: des principes à la pratique*. Cardiff: International Baccalaureate Organization.

- Kindelberger, C. et Picherit, S. (2016, mars). La mesure de l'estime de soi à l'adolescence: proposition d'une nouvelle échelle multidimensionnelle. *Pratiques psychologiques*, pp. 49-59. Consulté le 12 23, 202, sur <https://www-sciencedirect-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/science/article/pii/S1269176315000735>
- Lepage, C. (2016). L'art dramatique, un contexte favorable à l'émergence de la compétence collective? Dans F. Chaîné, M. Théberge, H. Boivin, D. Blondin, H. Duval et A-M. Émond *Réfléchir à la formation artistique* (pp. 205-219). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Meirieu, P. (2012). *Apprendre oui, mais comment* (éd. 23e). Paris, Paris: ESF.
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise enseignement préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2021, mars 7). *Programme de formation de l'école québécoise*. Récupéré sur Ministère de l'éducation. Ministère de l'enseigne-men supérieur:
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/#:~:text=Le%20Programme%20de%20formation%20constitue,%C3%A9tablisement%20ainsi%20que%20les%20parents>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Échelles des niveaux de compétence: enseignement secondaire premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport. (2007). *Situations d'apprentissage et d'évaluation. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, Ministère de l'Enseignement supérieur. (2022, 12 15). *Compétence de niveau 3*. Récupéré sur <http://www.education.gouv.qc.ca/adultes/references/litteratie/peica/resultats-2012/niveau-3/>
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2022, juin 2). *Loi sur l'instruction publique*. Récupéré le 11 09, 2022, sur Publications Québec: <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/I-13.3%20.pdf>
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Sécurité sociale. (2022, août 09). *LégisQuébec*. Récupéré sur Publications Québec: <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3,%20r.%208?langCont=fr#se:23>
- Quintilien, lat. Marcus Fabius Quintilianus*. (2022, 12 18). Récupéré sur Universalis: <https://www.universalis.fr/encyclopedie/quintilien-lat-marcus-fabius-quintilianus/>
- Polyvalente Chanoine-Armand-Racicot. (2019, septembre). *Projet éducatif et plan d'action intégré 2019-2020*. Saint-Jean-sur-Richelieu, Québec, Canada.
- Polyvalente Chanoine-Armand-Racicot. (2021, novembre). *Prospectus 2022-2023*. (C. d. Hautes-Rivières, Éd.) Consulté le octobre 25, 2022, sur Polyvalente Chanoine-Armand-Racicot: <https://www.cssdhr.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/04/067-Prospectus-2022-2023.pdf>
- Presseau, A., et Martineau, S. (2010). Apprendre et enseigner: une question de stratégies. *Québec français*(157), pp. 65-67.
- Rousseau, J.-J. (2002). *Émile, ou de l'éducation*. Chicoutimi: J-M Tremblay. Consulté le 12 12, 2022, sur http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf
- Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), pp. 15-21.
- Sanscartier, A. (2021). *100 milliards de neurones: le livre qui t'apprend à mieux apprendre*. Québec: Midi trente.

- Sencibaugh, J.M. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications. *Reading Improvement*, 44 (1), pp.6-22.
- Tremblay, C. (2006). *Rendez-vous: Français premier cycle du secondaire*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Turcotte, C., Giguère, M.-H., et Godbout, M.-J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and Literacy*, 1(17), pp. 106-125.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement: théories et pratiques*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- Winner, E., Goldstein, T. et Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art? L'impact de l'éducation artistique*. Paris: Éditions OCDE.

Contes et légendes

- Alloprof. (2019, 11 20). *La légende*. Récupéré sur Alloprof: <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/la-legende-f1068>
- Beaulieu, V.-L. (2003). *Contes, légendes et récits du Bas-du-fleuve*. Trois-Pistoles: Éditions Trois-Pistoles.
- Boivin, A. (2008). *Contes, légendes et récits de la région de Québec*. Trois-Pistoles: Éditions Trois-Pistoles.
- Contes et légendes du Québec*. (2019, 11 20). Récupéré sur Contes et légendes du Québec: <http://legendes-quebecoises.e-monsite.com/blog/cuisine/>
- GrandQuébec.com. (2019, 11 20). *Légendes du monde*. Récupéré sur Grand Québec.com: <https://grandquebec.com/legendes-du-quebec/>
- Perro, B. (1997). *Contes cornus, légendes fourchues: légendes théâtrales en démons majeurs pour acteurs-conteurs sopranos de la rumeur*. Bryan Perro (Glanures).

Sauvé, F. (2012). L'origine des légendes québécoises. *La Presse*. Consulté le 11 20, 2019, sur <https://www.lapresse.ca/voyage/destinations/quebec/201212/26/01-4606781-lorigine-des-legendes-quebecoises.php>

Dictionnaires et ouvrages de références

Corvin, M. (1998). *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris: Larousse.

de Villers, M.-É. (2005). *Multi dictionnaire de la langue française*. Montréal: Québec Amérique.

Druide informatique inc. (2018). Antidote [Logiciel]. Montréal.

Gauvreau, C. (2013, novembre 13). *Le rapport Parent: un document fondateur*. Récupéré le 11 10, 2021, sur Actualités UQAM: <https://actualites.uqam.ca/2013/le-rapport-parent-un-document-fondateur/>

Grondin, J. (2006). *L'herméneutique*. Paris: Presses universitaires de France.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.

Pavis, P. (2019). *Dictionnaire du théâtre*. Malakoff: Armand Collin.

Pierron, A. (2002). *Dictionnaire de la langue du théâtre*. Paris: Le Robert.

Méthodologie

Anadón, M. (2018). Les repères sociaux et épistémologiques. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 17-50). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose, *La recherche-action et la recherche développement au service de la littératie* (pp. 6-20). Sherbrooke: Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. doi:<http://dx.doi.org/10.17118/11143/8807>

- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 181-208). Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation Université de Sherbrooke.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation: étapes et approches* (éd. 4e, pp. 235-267). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Lavoie, L., Laurin, P. et Marquis, D. (1996). *La recherche-action: théorie et pratique: manuel d'autoformation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*(23), pp. 147-181. Récupéré sur <http://id.erudit.org/iderudit/1002253ar>
- Paillé, P. (2009). Qualitative par théorisation (analyse). Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 206-212). Paris: Armand Colin.
- Paillé, P. (2017). L'analyse par théorisation ancrée. Dans M. S. éd., *Les méthodes qualitatives en psychologie et en sciences humaines de la santé* (pp. 61-83). Paris: Dunod.
- Paquay, L. (2010). Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (éd. 2e, pp. 13-31). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Raymond, C. et Forget, M.-H. (2020). Pour un usage judicieux de l'analyse par théorisation ancrée dans le champ des didactiques. *Éducation & didactique*, 14(1), pp. 31-47. doi:<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5336>
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke: Éditions CRP, Faculté d'éducation.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.

Van der Maren, J.-M. (2010). Les recherches qualitatives: des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. de Ketele, *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 66-80). Bruxelles: De Boeck.

Théâtre

Chénétier-Alev, M. (2015). Les mains de la mémoire. Sur la mémorisation du texte par l'acteur. *Bibliothèque nationale de France*, 3(51), pp. 37-49.

Féral, J. (1997). *Mise en scène et Jeu de l'acteur : Entretiens*. Montréal: Éditions Jeu.

Knapp, A. (2001). Une formation multiple et réfléchie. Dans J. Féral, *Les chemins de l'acteur: Former pour jouer* (pp. 123-136). Montréal: Québec/Amérique.

Knebel, M. (2006). *L'analyse-action : en deux livres et quelques annexes*. (N. Struve, S. Vladimorov et S. Poliakov, Trads.) Arles, France: Actes sud-papiers.

Lassalle, J. (2001). Éloge de la maîtrise dans le noir. Dans J. Féral, *Les chemins de l'acteur: Former pour jouer* (pp. 61-70). Montréal: Québec/Amérique.

Pruner, M. (2017). *L'analyse du texte de théâtre*. Malakoff: Armand Collin.

Ryngaert, J.-P. (1991). Entrer dans le texte de théâtre par effraction. Dans R. Deldime, *Théâtre et formation des enseignants* (pp. 31-38). Bruxelles: Lansman.

Ryngaert, J.-P. (2004). *Introduction à l'analyse du théâtre*. Paris: Armand Colin.

Ryngaert, J.-P. (2006). Les acteurs jouent aussi. *L'Autre*, 7(2), pp. 243-251. Consulté le septembre 12, 2017, sur <http://www.cairn.info/revue-l-autre-2006-2-page-243.htm>

Ryngaert, J.-P. (2010). *Jouer, représenter*. Paris: Armand Colin.

Ubersfeld, A. (1996). *Lire le théâtre I*. Paris: Belin.

Valentin, K. (1985). *Vol en piqué dans la salle et autres textes*. Paris: Ediling