

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

APPROPRIATION DE LA SÉQUENCE DRAMATIQUE AU SECONDAIRE :
UNE APPROCHE DU CORPS EN ACTION
INSPIRÉE PAR LA RYTHMIQUE JAQUES-DALCROZE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN THÉÂTRE

PAR
MARYLÈNE BERGERON

DÉCEMBRE 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

À ma directrice de mémoire, Madame Lucie Villeneuve, pour sa rigueur et ses conseils avisés. Sans son encadrement, sensible et généreux, ainsi que la justesse de sa réflexion, ce mémoire n'aurait pu voir le jour. Merci pour l'expertise apportée en regard de ma démarche, pour les échanges enrichissants ainsi que la confiance accordée;

À mon conjoint Dominic, qui a toujours été d'un calme extraordinaire face à mes nombreux questionnements et qui m'a encouragée tout au long de ce périple;

À mes trois filles, pour leur patience et leur compréhension, en acceptant de me partager avec l'UQÀM de jour, de soir et de fin de semaine pendant plus de quatre ans;

À mes parents qui ont cru en moi, tant par amour inconditionnel que par contribution financière;

À Sébastien et Virginie, pour la lecture de mes esquisses, leurs conseils judicieux et leur regard précis... auquel aucun « *ibid.* » n'échappe;

À Rebecca Brouillard qui, par sa passion, a éveillé ma curiosité musicale et m'a menée sans le savoir sur le chemin de ce fameux Jaques-Dalcroze « sans le c » ;

À Simon Charron, fidèle complice de scolarité, premier cobaye d'entretien semi-dirigé, chauffeur désigné qui a permis au « petit canard à la patte cassée » que j'étais de pouvoir entamer sa maîtrise en béquilles;

À Julie Riel pour le havre de rédaction, envers et malgré tout ;

À Feu Marie Angrignon, muse de profession, instigatrice de ma passion pour l'enseignement de l'art dramatique, sans qui je ne serais pas l'artiste-pédagogue que je suis aujourd'hui ;

À mes élèves des vingt dernières années, qui me poussent à me dépasser, à me surpasser, afin que nous contribuions ensemble à devenir de meilleurs apprenants, de meilleurs créatifs, collaboratifs, de meilleurs humains.

DÉDICACE

Aux élèves qui ont contribué à produire ce mémoire,
Pour la richesse et la générosité de leur réflexion

J'ai appris à apprendre un texte.
(Citation d'un de nos participants)

AVANT-PROPOS

Après plus de quinze ans en enseignement, j'ai ressenti le besoin d'analyser mon approche en pédagogie de l'art dramatique, puisque celle-ci fait partie de mon quotidien professionnel. Lorsque j'ai commencé à accueillir des stagiaires en classe, les échanges et discussions avec cette nouvelle génération m'ont permis de constater à quel point le programme en formation des futurs enseignant/es avait évolué depuis mon passage à l'université. La réalité scolaire qui attend ces futurs pédagogues est également teintée de nombreux changements. Dès lors, j'ai souhaité renouer avec le milieu universitaire, dans un désir de formation continue visant à créer des ponts avec mes futurs collègues. C'est dans ce contexte qu'a débuté mon projet de maîtrise, inspiré d'une problématique vécue dans mon quotidien en enseignement, soit le travail lié à la mémorisation des textes en art dramatique.

En parallèle, la situation pandémique est survenue. Les jeunes ont d'abord cessé de fréquenter l'école, ont repris leurs études à distance, pour finalement revenir sur les bancs de classe à raison d'une journée sur deux par semaine ou, encore, isolés en groupe-bulle. Force est d'admettre que les conditions d'apprentissage auxquelles nous étions habitués ont été bousculées. Les élèves ont eu à faire face à divers défis, comme le maintien de leur capacité d'attention et de concentration, difficilement réalisable dans le cas d'un savoir transmis via un écran ou en raison du port obligatoire d'un masque de procédure. La réalité auxquelles les jeunes ont été confrontés présentait un enjeu fondamental; celui de la motivation. Même si cette épreuve est désormais derrière nous, les enjeux de motivation, d'attention et de concentration se font sentir plus que jamais dans le milieu de l'enseignement. Devant ce constat, nous croyons que le sujet de notre recherche-action s'inscrit dans un moment opportun. Comment favoriser les conditions d'apprentissage des élèves en art dramatique par des moyens stimulants qui susciteront leur participation active? C'est la question à laquelle nous tenterons de trouver réponse.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
DÉDICACE.....	III
AVANT-PROPOS	IV
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES FIGURES.....	IX
LISTE DES TABLEAUX.....	X
RÉSUMÉ.....	XII
ABSTRACT	XIII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I APPROPRIATION DU TEXTE DE THÉÂTRE : UNE PROBLÉMATIQUE VÉCUE AU SECONDAIRE	4
1.1 Exploiter le texte dramatique en milieu scolaire.....	4
1.1.1 Problématique de l’appropriation du texte en art dramatique.....	7
1.1.2 Angle de recherche	8
1.2 Promouvoir le rythme en art dramatique : une hypothèse transformative	9
1.3 Question de recherche	10
1.4 Conclusion.....	11
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	12
2.1 Mémoire d’apprentissage	13
2.2 Cognition incarnée	15
2.3 Jaques-Dalcroze et la rythmique : une approche synergique corps-esprit	17
2.3.1 Enseignement de la rythmique : état des lieux.....	21
2.3.2 Transposition didactique de la rythmique.....	22
2.3.3 Applications d’exercices rythmiques en art dramatique.....	23
2.4 Laban et la grammaire du mouvement.....	26
2.4.1 Actions de base à privilégier dans un contexte théâtral au secondaire	27

2.5 Soulaïne et le gestographe : un outil didactique pour favoriser l'appropriation de la fable ...	30
2.6 Conclusion.....	33
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-ACTION	34
3.1 Recherche-action en milieu scolaire	34
3.1.1 Posture des praticien·nes-chercheur·ses	35
3.1.2 Jalons de la recherche-action	36
3.2 Méthode qualitative.....	37
3.3 Approche combinée.....	38
3.4 Théorisation ancrée	38
3.5 Approche phénoménologique	39
3.6 Planification des expérimentations.....	40
3.6.1 Milieu de recherche.....	40
3.6.2 Groupes ciblés.....	41
3.6.2.1 Recrutement de l'échantillonnage	42
3.6.3 Élaboration du protocole de recherche	43
3.6.4 Hypothèse exploratoire	44
3.6.4.1 Écoute et attention	44
3.6.4.2 Concentration.....	45
3.6.4.3 Participation.....	45
3.6.4.4 Situations d'apprentissage en jeux-exercices	46
3.6.5 Cycles de la recherche-action	46
3.6.5.1 Situation d'apprentissage diagnostique	48
3.6.5.2 Canevas des phases d'expérimentation rythmique	49
3.6.5.3 Quatre textes, quatre propositions rythmiques	50
3.6.5.4 Première expérimentation : Le rythme	51
3.6.5.5 Deuxième expérimentation : L'interaction	52
3.6.5.6 Troisième expérimentation : Le mouvement.....	54
3.6.5.7 Quatrième expérimentation : Le geste fondamental.....	56
3.6.5.8 Cinquième expérimentation : SAÉ synthèse	58
3.6.5.9 Calendrier et échéancier de la recherche-action	58
3.6.6 Outils de collecte.....	59
3.6.6.1 Triangulation des données	60
3.6.6.2 Journal de bord.....	60
3.6.6.3 Grille d'observation	61
3.6.6.4 Captation vidéo.....	61
3.6.6.5 Questionnaire court.....	62
3.6.6.6 Entretiens semi-dirigés	63
3.7 Conclusion.....	65

CHAPITRE IV RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	66
4.1 Compte rendu détaillé de la première expérimentation : Le rythme.....	67
4.1.1 Accordage rythmique de groupe.....	67
4.1.2 Accordage rythmique en binôme	68
4.1.2.1 Exercice de la balle.....	69
4.1.2.2 Exercice du tissu de jonglerie	70
4.2 Compte rendu détaillé de la deuxième expérimentation : L’interaction	72
4.2.1 Accordage rythmique de groupe.....	72
4.2.2 Accordage rythmique en binôme : Exercice du bâton majeur-mineur	73
4.2.2.1 Exercice du bâton rythmique sur la réplique	74
4.3 Compte rendu détaillé de la troisième expérimentation : Le mouvement.....	75
4.3.1 Accordage rythmique de groupe.....	75
4.3.2 Accordage rythmique en binôme : Parcours en duo	76
4.3.2.1 Allers-retours entre deux chaises.....	76
4.3.2.2 Podorythmie.....	77
4.4 Compte rendu détaillé de la quatrième expérimentation : Le geste fondamental	78
4.4.1 Accordage rythmique de groupe.....	78
4.4.2 Accordage rythmique en binôme	79
4.5 Modifications apportées au protocole initial.....	79
4.5.1 Abandon des midis-causeries.....	79
4.5.2 Jumelage textuel des expérimentations deux et trois.....	80
4.5.3 Modification de la cinquième expérimentation convertie en questionnaire synthèse ..	80
4.6 Analyse des données	81
4.6.1 Données codées en <i>verbatim</i>	82
4.7 Unités de signification (ou éléments de catégorisation).....	82
4.8 Analyse des éléments de récurrence.....	83
4.8.1 Motivation.....	83
4.8.2 Plaisir	83
4.8.3 Énergie	85
4.8.4 Double tâche	86
4.8.5 Interaction	87
4.8.6 Stress et inhibition amenuisés.....	89
4.8.6.1 Ludisme	89
4.8.6.2 Absence du regard extérieur	90
4.8.6.3 État de jeu	90

4.8.7 Bienfaits de l'objet.....	91
4.8.7.1 Coordination	92
4.9 Analyse des catégories initialement pressenties.....	92
4.9.1 Conditions favorables d'écoute, d'attention et de concentration.....	92
4.9.2 Conditions favorables de participation	93
4.9.3 Conditions favorables de mémorisation.....	94
4.10 Conséquences de la rythmique sur le ressenti des élèves durant la représentation.....	95
4.11 Apport du quantitatif en analyse qualitative	95
4.12 Interprétation des données.....	97
4.12.1 Influence du rythme	97
4.12.2 Influence de la rythmique en enseignement de l'art dramatique	99
4.12.2.1 État de jeu par la synergie corps-esprit.....	99
4.13 Classement préférentiel des moyens explorés par notre échantillonnage	101
4.13.1 Comptine tape-mains	101
4.13.2 Exercices des balles	101
4.13.3 Marche, bâton et tissu de jonglerie	102
4.13.4 Podorythmie et geste fondamental.....	103
4.14 Bénéfices et inconvénients de la méthode d'apprentissage par la rythmique.....	103
4.14.1 Cas favorables.....	104
4.14.2 Cas défavorables	104
4.15 Conclusion.....	105
CONCLUSION	107
5.1 Corps apprenant, corps en formation	107
5.2 Contexte de recherche et ses limites	110
5.3 Pertinence de la recherche.....	112
5.4 Ouverture et réinvestissement	112
APPENDICE A PROTOCOLE DE RECHERCHE ET OUTILS MÉTHODOLOGIQUES	115
APPENDICE B TEXTE UTILISÉ DANS LE CADRE DE NOTRE RECHERCHE-ACTION	134
APPENDICE C FORMULAIRES D'AUTORISATION.....	164
BIBLIOGRAPHIE	178

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 : Exemple du gestographe (Soulaine, 2016, p. 14)	32
Figure 3.1. Modèle SOMA de la situation pédagogique (Legendre, 2005)	35
Figure 3.2 : Modèle SOMA adapté par M. Bergeron.....	36
Figure 3.3 : Schéma de recherche-action de Kemmis et McTaggart (repris par MacIsaac, 1996, dans Catroux, 2002)	47
Figure 3.4 : Échelle de satisfaction Smiley	63
Figure 4.1 : Exercice de la claque rythmique par M. Bergeron	68
Figure 4.2 : Exercice du jeu de mains par M. Bergeron.....	69
Figure 4.3 : Variantes des exercices de la balle par M. Bergeron.....	70
Figure 4. 4 : Exercice de la réplique sur le lancer du tissu par M. Bergeron	71
Figure 4. 5 : Séquence rythmique du bâton en quatre temps par M. Bergeron.....	73
Figure 4.6 : Exercice du bâton en jeu majeur/mineur par M. Bergeron.....	74
Figure 4.7 : Exercice du bâton de la réplique par M. Bergeron	75
Figure 4.8 : Exercice de l’aller-retour de la réplique entre les chaises par M. Bergeron.....	77
Figure 4.9 : Diagrammes de compilation de données de recherche par M. Bergeron	97

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 : Éléments figurant parmi la grammaire rythmique de Jaques-Dalcroze (dans Bachmann, 1984)	24
Tableau 2.2 : Adaptation d'exercices rythmiques en AD par M. Bergeron.....	25
Tableau 2.3: Applications de la <i>LMA</i> en musique et adaptations possibles en AD par M. Bergeron	28
Tableau 3.1 Indices de défavorisation des écoles publiques 2021-2022 (MEES, 2022)	41
Tableau 3.2 : Groupes ciblés en art dramatique pour notre recherche-action.....	42
Tableau 3.3 : Exemple des verbes d'action de Laban (1994), repris par le gestographe de Soulainne (2014) en lien avec leur association rythmique.....	56
Tableau 3.4 : Gestes ciblés lors de la quatrième expérimentation par M. Bergeron.....	57
Tableau 3.5 : Échéancier de la recherche-action pour l'année scolaire 2021-2022	59

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AD	Art dramatique
BPM	Battement par minute
CERPE	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains
CNRTL	Centre national de ressources textuelles et lexicales
CSSA	Centre de services scolaire des Affluents
CSDA	Commission scolaire des Affluents
IJD	Institut Jaques-Dalcroze
LMA	Laban movement analysis
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PDA	Progression des apprentissages
PEI	Programme d'éducation intermédiaire
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
SA	Situation d'apprentissage
SAÉ	Situation d'apprentissage évaluée
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
SOMA	Sujet, Objet, Milieu et Agent
RA	Recherche-action

RÉSUMÉ

Le point de départ de cette recherche-action repose sur la problématique liée à la mémorisation du texte en art dramatique au secondaire. Certaines élèves tombent parfois dans la mécanique de paroles récitées alors que d'autres s'inquiètent de devoir présenter un texte « par cœur » devant les pairs. La gêne peut aussi être liée à la présentation. De plus, l'apprenant·e doit se remémorer ses répliques, tout en étant dépendant·e de ses coéquipier·ères. Selon nos constats au fil des ans, ces facteurs nous laissent croire que l'apprentissage d'un texte devient un enjeu de plus en plus angoissant chez bon nombre d'élèves du secondaire. Notre intention pédagogique est de les amener peu à peu à s'engager dans l'appropriation d'une séquence dramatique sans que ceux et celles-ci aient l'impression de s'efforcer à la tâche qui demande d'activer la mémoire et de s'engager dans un processus de répétition en équipe. Le cadre théorique de ce mémoire se concentre sur la rythmique d'Émile Jaques-Dalcroze, appuyée par les verbes d'action de Rudolph Laban qui, eux, sont repris dans un contexte didactique de l'apprentissage des langues secondes par Stéphane Soullaine. En nous appuyant sur ce trio conceptuel, nous développons une approche où l'appropriation de la séquence dramatique passe par un corps en rythme, en mouvement et en action.

Notre recherche-action comprend quatre expérimentations effectuées auprès d'élèves du secondaire. Elles s'intitulent *le rythme*, *l'interaction*, *le mouvement* et *le geste fondamental*. Elles nous permettent de répondre à notre question de recherche, qui demande « en quoi la rythmique permet-elle de créer des conditions favorables d'appropriation de la séquence dramatique? ». Au terme de notre recherche, nous avons pu établir que notre méthode accentue le plaisir, l'énergie et l'engagement. Elle contribue à l'interaction entre les pairs et améliore la coordination. De plus, les bienfaits de l'utilisation d'objets en répétition diminuent le stress lié au projet de représentation. Les conditions d'écoute et d'attention, de motivation ainsi que de mémorisation se sont vues améliorées.

Mots-clés : art dramatique, recherche-action, milieu scolaire, interprétation, texte, mémorisation, rythmique, corps, action.

ABSTRACT

The basis of this action research concerns the difficulties of students to memorize a text in dramatic art in high school. Certain students fall into the mechanics of reciting their lines while others feel the anxiety of having to learn their lines by heart in front of their peers while they are on the stage. Embarrassment can also be a part of the presentation. Moreover, the learner must remember his lines, while depending on his teammate. According to our observations over the years, we think that learning a text is becoming an increasingly distressing issue for many high school students. Our pedagogical objective is therefore to engage them in the appropriation of a dramatic sequence without having the impression of having to concentrate or active memorization while repeating their lines with their teammates. The theoretical framework of this thesis focuses on the eurythmics of Émile Jaques-Dalcroze, supported by the action verbs of Rudolph Laban which are then put in the context of Stéphane Soulaine's second language acquisition framework. With this conceptual trio, we develop an approach where the appropriation of the dramatic sequence passes via a body in rhythm, in movement and in action.

Our research includes four experiments carried out with high school students. The themes of these experiments are rhythm, interaction, movement and fundamental gesture. These experiments allow us to answer our research question, which is "how does rhythm allow to create favorable conditions for the appropriation of the dramatic sequence"? At the end of our research-action, we were able to establish that our method accentuates enjoyment, energy and commitment. It contributes to peer interaction and improves coordination. Also, the benefits of using some objects or material in repetitions reduces the stress related to the performance project. We also noted improvement in listening and attention, motivation and memorization conditions.

Keywords: drama, research in school, interpretation, text, memorization, eurythmic, body, action.

INTRODUCTION

Le rythme est à la base de tout art.
Émile Jaques-Dalcroze (1919)

Au cours de ce mémoire, nous nous intéressons au lien qui existe entre la mémorisation et le corps en mouvement. Face aux difficultés d'apprentissage et de concentration de plus en plus observées chez nos élèves, nous avons jugé pertinent d'investiguer de nouvelles stratégies, passant par diverses approches relatives à la didactique en art dramatique au secondaire. Nous avons souhaité comprendre et documenter le ressenti des élèves durant les exercices d'échauffements qui sont souvent effectués de façon instinctive, inconsciente, par les pédagogues, sans connaître nécessairement les retombées directes auprès des élèves concernés. Les stratégies liées aux approches kinesthésiques ne sont plus à défendre. Mais qu'apportent-elles concrètement aux apprenant·es dans un contexte d'appropriation d'un texte en art dramatique?

Cette recherche-action vise à déterminer en quoi la rythmique permet de favoriser l'apprentissage d'une séquence dramatique par l'élève du niveau secondaire. Notre projet comporte donc une double finalité. D'abord, comme artiste-pédagogue, nous souhaitons développer sur le terrain de pratique des stratégies cognitives qui se veulent ludiques et ce, avec, par et pour nos élèves. Ensuite, nous espérons pouvoir partager les connaissances produites par cette recherche auprès de nos collègues spécialistes en art dramatique.

Lors du chapitre initial, nous esquisserons un portrait du contexte d'enseignement de l'art dramatique au secondaire. En identifiant les enjeux relatifs à la mémorisation d'un texte à l'adolescence, nous exprimerons la problématique qui découle de nos observations en milieu scolaire. Tel que mentionné par Anfray (2014), l'élève a toujours recours à la mémoire pour développer ses compétences et ce, quelles que soient les connaissances abordées. Les jeunes, qui ne maîtrisent pas toujours l'ensemble des méthodes à orchestrer, ont besoin d'être accompagnés par l'enseignant·e qui les accompagne dans leur processus de mémorisation. En conséquence, nous cernerons en premier lieu notre champ d'investigation, soit les stratégies d'appropriation du

texte en art dramatique. En élaborant notre question de recherche, nous serons à même d'établir des liens entre notre hypothèse transformative issue du rythme ainsi que des conditions de jeu propres au programme ministériel telles le recours à l'observation, à l'écoute, à la réaction, à la mémorisation, etc. (Gouvernement du Québec, 2007). Par cette étape, nous aimerions valider l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage d'une séquence ou d'une fable dramatique serait favorisée par un corps en mouvement.

Durant le deuxième chapitre, nous définirons notre cadre conceptuel. Comme point de départ, nous prendrons appui sur la rythmique¹ d'Émile Jaques-Dalcroze pour travailler le texte par divers exercices en rythme, en espace et en mouvement. Nous nous inspirerons aussi de l'analyse du mouvement et des verbes d'actions du chorégraphe Rudolph Laban. L'apport de ce penseur permet de guider nos choix d'actions de base à prioriser dans un phrasé ou une séquence gestuelle pouvant se superposer à la partition textuelle. Enfin, notre propos sera complété par les recherches de Stéphane Soulaïne, didacticien de l'apprentissage des langues étrangères, qui a développé un gestographe (Soulaïne, 2014). Celui-ci équivaut à un outil d'apprentissage par un geste qui se veut didactique. D'ailleurs, ce chercheur travaille lui aussi en recherche-action en s'inspirant des travaux de Dalcroze et Laban. Grâce à ces trois références théoriques, abordées en triangulation, nous souhaitons pouvoir explorer des exercices issus tant de la rythmique musicale que de la danse afin de parfaire notre compréhension d'un apprentissage par le corps en rythme et en mouvement.

Lors du chapitre trois, nous expliciterons ce qu'est la recherche-action en milieu scolaire et nous préciserons notre approche méthodologique. Nous aborderons ainsi les notions de théorisations ancrée (Paillé, 1994) et phénoménologique (Deschamps, 1993) relatives à notre approche qualitative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Par la suite, nous situerons le milieu visé par notre recherche-action ainsi que les diverses phases de planification et d'élaboration de notre protocole de recherche. Puis, nous définirons en quoi consiste le canevas de nos différentes étapes d'expérimentation. En terminant, nous préciserons les outils de collecte de données retenus dans le cadre de notre recherche.

¹ La Rythmique de Jaques-Dalcroze s'écrit la plupart du temps avec une majuscule, puisque la méthode porte son propre nom. Dans le cadre de ce mémoire, nous utiliserons parfois le terme en tant qu'adjectif, parfois en tant que nom propre et parfois dans les deux cas simultanément. Ainsi, pour éviter toute confusion chez le·la lecteur·trice, nous avons opté pour un emploi uniforme et ce, en maintenant le mot en minuscule lorsqu'il n'est pas cité par autrui.

Avant de conclure, notre quatrième chapitre permettra d'émettre un compte rendu détaillé de la recherche telle qu'elle que nous l'avons vécue. En décrivant chacune des expérimentations, nous serons à même de pouvoir analyser les éléments de récurrence issus de chacune des phases de notre recherche-action. Nous procéderons à l'interprétation de nos résultats en faisant dialoguer notre *verbatim* avec notre cadre théorique initial. C'est ainsi que nous serons en mesure de constater les bénéfices de notre recherche et, conséquemment, de répondre à notre question de recherche élaborée en amorce de ce mémoire.

En guise de conclusion, nous espérons pouvoir démontrer la pertinence de notre recherche ainsi que ses nombreuses possibilités pédagogiques en art dramatique. Nous souhaitons nourrir et ouvrir le dialogue quant à l'usage de la rythmique en art dramatique. En intégrant le mouvement, le rythme, le geste et l'action à notre démarche didactique, nous proposons une approche novatrice de l'appropriation de la séquence dramatique au secondaire.

CHAPITRE I

APPROPRIATION DU TEXTE DE THÉÂTRE : UNE PROBLÉMATIQUE VÉCUE AU SECONDAIRE

1.1 Exploiter le texte dramatique en milieu scolaire

Notre réflexion porte sur les méthodes pédagogiques mises de l'avant en art dramatique (AD) lorsque le processus s'appuie sur le texte à interpréter. Le texte théâtral est à la fois œuvre littéraire et objet de représentation. Auparavant, celui-ci a longtemps été employé dans le théâtre scolaire à des fins d'enseignement religieux, ou encore dans le but d'améliorer la posture et de parfaire la prononciation de la clientèle à éduquer (Ferrier, 2013). Dès lors, il est compréhensible que les pédagogues du XX^e siècle aient accueilli avec enthousiasme les nouvelles vertus du jeu dramatique, où l'enfant devient davantage autonome dans ses apprentissages. La création a été mise de l'avant, personnalisée à la fois par l'expression corporelle et par l'improvisation. Au tournant des années 1970, l'enseignement de l'expression dramatique s'est peu à peu implanté dans le milieu scolaire québécois, misant sur l'exploration, l'imagination, l'expérimentation (Chaîné et Marceau, 2014), tout en favorisant l'autonomie et la socialisation de l'élève.

Pour donner suite au renouveau pédagogique des années 2000 mis sur pied par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) s'est développé de manière complexe et structurée. L'élève doit désormais développer des compétences telles *créer*, *interpréter* et *apprécier* (Gouvernement du Québec, 2006, 2007). Les compétences en art dramatique s'appuient sur des savoirs essentiels à développer et à mettre en contexte lors de situations d'apprentissage évaluées (SAÉ). Le jugement des enseignant·es ne s'appuie plus seulement sur des résultats ponctuels mais sur l'ensemble de ses traces d'observation au cours des projets. Aux lendemains de la réforme, on ne souhaite plus un enseignement qui prône la mémorisation de connaissances apprises et récitées par l'élève. Ces savoirs, au contraire, doivent être mobilisés lors de projets complexes dans lesquels les jeunes

s'engagent. Le programme comprend plusieurs orientations générales. L'élève, qui travaille principalement en interaction, a recours « à un éventail de ressources visuelles, sonores et textuelles » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 18). Le ministère stipule que l'élève doit travailler un répertoire d'œuvres dramatiques couvrant différentes époques et cultures. Le contenu provient à la fois de « créations de ses pairs, d'extraits de pièces, d'œuvres dramatiques, de montages ou d'adaptations d'autres textes » (*ibid.*). Nous nous sommes intéressée à la démarche pédagogique privilégiée par les spécialistes en art dramatique et, plus spécifiquement, au traitement du texte dramatique en milieu scolaire.

Au moment de cibler le contenu pédagogique relatif aux projets d'interprétation, les spécialistes peuvent être soumis·es à différentes contraintes dont la thématique, la longueur de la fable et des répliques ou encore le nombre de personnages à distribuer. Lors d'une représentation devant les pairs ou un public extérieur, l'interprétation s'accompagne d'un travail d'appropriation, de répétition puis de mémorisation. L'élève doit d'abord lire son texte, puis comprendre son contexte sociohistorique. Ensuite, il·elle l'étudie, le révise, tente de l'apprendre par cœur et ce, en ayant recours à diverses stratégies d'apprentissage. Ces moyens, souvent limités par le manque de temps lié à la réalité scolaire, s'appuient habituellement sur une répétition autonome ou dirigée, avec ou sans les pairs (p. ex. : étude à la maison), pouvant être bonifiée par des séances d'improvisation ou encore par des enregistrements audios en guise de support à l'enchaînement.

Il n'y a pas que le temps qui soit un facteur à considérer dans la planification des situations d'apprentissage en art dramatique. Une particularité relative à notre discipline théâtrale concerne l'espace de travail. L'aménagement des répétitions, de l'aire de jeu ainsi que de l'espace de la représentation diffèrent d'un contexte habituel d'enseignement qui comprend du mobilier standard. L'élève doit pouvoir trouver sa place, mouvante, parmi plusieurs partenaires de jeu en déplacement. L'environnement de travail y est parfois agité. Un encadrement spécifique s'ajoute donc à la tâche des spécialistes en art dramatique afin de favoriser un climat propice aux apprentissages.

Finalement, l'engagement, la motivation ainsi que le niveau de concentration des élèves peuvent être différents d'un·e apprenant·e à l'autre. Or, l'art dramatique s'appuie sur le travail d'équipe, la collaboration ainsi que l'interaction en cours de jeu. De ce fait, les jeunes deviennent

interdépendant·es. Ainsi, lorsque les membres d'un groupe ne développent ou ne maîtrisent pas également les éléments de compétence ciblés, les frustrations ainsi que les agents stressants peuvent survenir au sein des équipes de travail. L'enseignant·e doit s'assurer, parfois au moyen d'essais et d'erreurs, de trouver le bon texte, le bon rôle, le juste équilibre quant à l'ampleur de la tâche qui sera demandée aux élèves de manière tant individuelle que commune.

1.1.1 Problématique de l'appropriation du texte en art dramatique

Lorsque vient le temps de travailler le texte dramatique, quelques élèves souhaitent obtenir de grands rôles et s'empressent de compter leurs répliques, alors que d'autres ont de la difficulté à saisir l'œuvre dans son ensemble. Certain·es récitent des paroles de façon mécanique sans ressentir les émotions que véhicule le texte. Plusieurs peuvent tomber dans l'automatisme de l'élocution du texte, alors que d'autres paniquent à l'idée de présenter l'extrait devant les pairs. S'en suivent des résultats où la mise en action (éventuelle mise en scène) d'un texte devient parfois difficile, puisque certain·es peinent à jouer leur rôle tant ils·elles cherchent des repères - ou des moments signifiants la fable - auxquels se raccrocher. De plus, la gêne ou l'inhibition liées à l'adolescence peuvent expliquer les hésitations dans l'enchaînement d'une fable et nuire à sa fluidité. Aussi, l'apprenant·e doit se remémorer ses répliques tout en dépendant de ses partenaires lors de l'échange dialogique. Tous·tes n'ont pas le même sens de la répartie pour être à même d'improviser à partir de l'erreur de l'autre. Dès lors, les pertes de mémoire d'un·e coéquipier·ère peuvent facilement faire choir la suite de la séquence, lorsque l'autre partenaire se retrouve complètement déstabilisé par l'erreur, l'oubli ou l'inversion de certaines répliques. Ces facteurs pourraient contribuer à augmenter l'état d'anxiété que ressentent certain·es élèves en processus d'interprétation.

Notre objectif de recherche équivaut à découvrir une nouvelle approche du travail textuel, exempte de certains facteurs qui peuvent s'avérer stressants pour les élèves. Nous souhaitons ainsi, dans un angle pédagogique, amener ces dernier·ères à s'engager dans la tâche, ainsi qu'à varier et bonifier leur démarche d'appropriation d'œuvre dramatique.

La problématique à la base de cette recherche-action provient des difficultés éprouvées par certain·es élèves lorsque vient le temps de s'approprier puis de mémoriser une séquence dramatique, tout en recourant aux stratégies qui sont liées à la compétence en interprétation d'un texte. Comment expliquer que d'une cohorte à une autre, d'un·e élève à l'autre, au sein de diverses séquences d'interprétation déjà éprouvées, certain·es élèves paniquent à l'idée d'oublier leur texte? Cet état anxiogène paralyse souvent l'apprenant·e et l'empêche de prendre pleinement part au processus d'apprentissage, que ce soit dans la phase d'improvisation qui accompagne le projet ou dans l'élaboration de sa mise en scène. L'élève devient alors prisonnier·ère de son texte

et de ses répliques. Il·elle leur accorde tant d'importance qu'il ou elle lui devient difficile d'accéder au développement de la compétence d'interprétation et d'y prendre plaisir, incapable de se libérer de son stress. C'est pourquoi, après toutes ces années en enseignement, nous ressentons le besoin de renouveler et parfaire notre approche pédagogique envers le travail textuel. Dans un contexte scolaire, comment travailler la fable en proposant à l'élève des stratégies d'appropriation de contenus qui pourront être développées en lien avec la compétence en interprétation? Comment inclure dans notre démarche une approche pédagogique qui se veut « active »² ?

1.1.2 Angle de recherche

Dès lors, nous avons dû prendre position face à notre champ d'investigation. Naturellement, notre intérêt s'est orienté vers la recherche-action, qui nous permettra d'effectuer notre expérimentation directement auprès des jeunes à qui nous enseignons. Certains choix ont dû être effectués quant à notre angle d'approche. Le terrain de jeu était vaste et plusieurs opportunités de recherche s'offraient à nous (p.ex. : analyse littéraire de la dramaturgie à faire jouer, stratégies mnésiques, analyse du texte par l'action (Knebel, 2006) pour ne nommer que celles-ci). Cependant, nos lectures ont rapidement convergé vers l'approche musicale puisque divers parallèles peuvent être établis avec l'art dramatique. En effet, lorsque vient le temps d'apprendre une pièce, plusieurs éléments sont communs tant au domaine théâtral que musical : trame, partition, moyens gestuels et sonores, rythme. D'ailleurs, le rythme fait partie des savoirs essentiels à maîtriser dès le niveau primaire en art dramatique (Gouvernement du Québec, 2001). Et pour que les élèves déploient un jeu dynamique, énergique et rythmé, il importe de leur faire découvrir des scénarios rythmés ou de leur faire vivre des mises en scène qui en tiennent compte (Beauchamp, 1997). À partir de ce moment, les paramètres de notre travail se sont précisés. Notre recherche-action propose ainsi d'expérimenter l'apprentissage d'un texte soutenu par une approche rythmique. Et le rythme, essentiellement, est mouvement (Dalcroze, 1919).

² La pédagogie active souhaite accroître le niveau de motivation de l'apprenant, soutenir l'aptitude à apprendre de façon autonome, solliciter un engagement réel et augmenter le plaisir d'apprendre (Desjardins et Sénécal, 2016).

1.2 Promouvoir le rythme en art dramatique : une hypothèse transformative

Dans un entretien accordé à Hausammann (1994), Deladoey mentionne que peu d'écrivains de théâtre tiennent compte de la musicalité et de la complexité du rythme dans leurs pièces. Pourtant, le théâtre est un milieu rythmique riche de la relation entre la parole et les mouvements (García Martínez, 2001). Ces notions méritent d'être investiguées plus à fond dans le cas qui nous préoccupe. Les élèves, non-acteur·trices, doivent pouvoir trouver des repères tant dans le jeu que dans la structure du texte. La méthode de travail doit tenir compte d'une démarche théâtrale adaptée au contexte de la classe d'art dramatique. Depuis le siècle dernier, la littérature fait état du tournant qui s'opère en éducation théâtrale et qui prône l'usage de « jeux dramatiques » (Chancerel, 1936, p. 14) et les pédagogues du théâtre veulent à tout prix éviter que les enfants soient tributaires de leur mémoire dans l'élaboration de leur séquence dramatique. Des pièces toutes faites seraient « néfastes, car elles tendent à faire de l'enfant une mécanique tenant à la fois du singe et du perroquet » (*ibid.*, p. 16). Dès lors, peut-on encore espérer faire jouer, au XXI^e siècle, des pièces de théâtre apprises par cœur et mémorisées par les jeunes? Comment éviter que l'élève soit aux prises, seul à la maison, avec son objet d'étude? Gogol a bien résumé les risques inhérents au fait que « si un acteur apprenait son texte seul chez lui, il ne pourrait émettre ses répliques que de façon empathique et compassée, et que cette manière de dire lui resterait pour toujours : que rien ne saurait l'amender...toute la pièce lui devenant étrangère et lointaine » (cité dans Knebel, 2006, p. 50). C'est exactement ce qui se vit dans le milieu scolaire, avec des apprenant·es souvent peu expérimenté·es. Ainsi, comment pouvons-nous adapter des méthodes de travail *in situ*, en tenant compte du rythme, dans un processus qui aborde l'appropriation d'un texte au secondaire? Knebel, dans son ouvrage sur *L'Analyse-Action* (2006), offre des pistes intéressantes qui reprennent et élaborent la méthode des lignes d'actions physiques de Stanislavski³. Or, compte-tenu du nombre important d'élèves ainsi que de la périodicité espacée de notre enseignement, il nous apparaît difficile d'appliquer ce système – puisqu' élaboré sur une longue durée - dans notre champ de pratique auprès des jeunes du secondaire. Cependant, plusieurs pistes de travail permettent d'aborder le texte d'une manière novatrice. Nous pensons, entre autres, au travail de mise en espace, collaboratif, improvisé et

³ Cette approche vise à travailler le jeu de l'acteur ainsi que le texte d'un auteur par une analyse des actions basée, entre autres, sur les sentiments, sur le monologue intérieur du personnage ou encore sur l'évaluation des faits et des circonstances entourant la scène à travailler. (Knebel, 2006).

basé sur l'interprétation, qui plonge l'élève et le groupe directement en action et qui laisse le travail de table et le texte de côté. Maintenant, comment parvenir à cette mise en action? Comment faire travailler le texte en rythme et en mouvement dans un contexte pédagogique?

1.3 Question de recherche

C'est grâce au domaine musical que s'amorce notre dialogue et que nous trouvons certains éléments de réponses à nos questions: Selon Dalcroze (1919) et Kaddouch et Noulhiane (2013), l'enfant apprend davantage la musique en la bougeant, en l'improvisant, en la ressentant physiquement et émotivement. Est-ce aussi le cas pour une séquence d'interprétation en art dramatique? Dalcroze (1919) affirme que lorsque l'apprenant·e intègre en lui ou en elle le mouvement, la séquence gestuelle issue d'un rythme, ses capacités de concentration, de mémorisation et de création sont amplifiées. Ainsi, sa méthode nous incite à valider en art dramatique l'hypothèse que voici : la rythmique, c'est-à-dire le corps en mouvement et en rythme, permettrait à l'élève d'améliorer ses capacités de concentration, d'écoute et d'attention dans le but d'accroître son processus de mémorisation. Nous proposons de découvrir, par théorisation ancrée (Paillé et Mucchielli, 2003), comment intégrer le rythme au processus d'appropriation de la séquence dramatique. La question de recherche à laquelle nous souhaitons répondre est la suivante: en quoi une approche par la rythmique permet-elle de créer des conditions favorables d'apprentissage d'un texte en art dramatique?

Ensuite, en nous inspirant de la rythmique de Jaques-Dalcroze, nous souhaitons observer et comprendre comment le rythme, l'action et le mouvement vont influencer l'apprentissage de l'apprenant·e. Bien que la qualité du jeu, de l'expression, des émotions ainsi que les stratégies liées aux fables à apprendre et à mémoriser soient interdépendantes, c'est sur ce dernier aspect que nous poserons notre regard. En nous appuyant sur le programme de formation art dramatique au secondaire, nous prévoyons, principalement, observer les conditions de jeu telles l'écoute, l'observation, l'appropriation, la concentration et, enfin, la mémorisation (Gouvernement du Québec, 2006).

1.4 Conclusion

Ce chapitre nous a permis de comprendre l'un des enjeux liés à l'interprétation du texte dramatique en milieu scolaire. Nous avons exprimé la problématique relative à l'appropriation du texte chez les jeunes du secondaire en art dramatique. Ce constat est issu de nos observations au fil des ans et provient directement de notre contexte d'enseignement. Nous avons émis l'hypothèse que le rythme - donc le corps en mouvement - pourrait contribuer à favoriser les conditions d'apprentissage d'une fable par les jeunes. Nous avons ciblé certaines conditions de jeu à investiguer. Ces dernières sont liées aux composantes de la compétence d'interprétation du PFÉQ (2007) au secondaire. Ensuite, nous avons opté pour une recherche-action sur notre terrain de travail afin d'éprouver nos hypothèses de départ liées à une approche rythmique. Conséquemment, celle-ci sera réalisée en milieu scolaire afin d'obtenir des réponses, ou des pistes de solution, produites par une expérimentation créée grâce à notre problématique initiale ainsi qu'à notre question de recherche. Ainsi, nous souhaitons découvrir comment la relation entre le rythme et le corps en action peut favoriser l'apprentissage d'un texte en art dramatique au secondaire.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Depuis longtemps, les théoricien·nes et praticien·nes du théâtre s'intéressent au corps, au mouvement qu'il engendre et au rythme qui leur est propre⁴. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons à ce corps en action, ce corps qui apprend, ce corps qui résonne entre le texte et la parole. Dans ce chapitre, nous aborderons le concept de cognition incarnée, puisque notre hypothèse suggère que le corps rythmique puisse faciliter l'apprentissage d'une partition dramatique. Afin d'orienter notre approche transformative, nous souhaitons découvrir quels sont les moyens mnémotechniques efficaces chez les jeunes en milieu scolaire, tout en nous inspirant des méthodes provenant du métier d'acteurs ou d'actrices. Cependant, nous précisons ici que notre objectif de recherche concerne le milieu pédagogique et non professionnel. Le but vise à stimuler les élèves en développant auprès d'eux une méthode d'apprentissage à la fois ludique et efficace. Pour ce faire, nous avons choisi de dialoguer avec trois disciplines qui sont à la fois différentes et complémentaires à l'art dramatique. D'abord, nous nous appuyons sur la méthode rythmique d'Émile Jaques-Dalcroze créée dans le domaine musical. Ensuite, nous abordons Rudolph Laban, lié davantage à l'univers de la danse, qui décortique et analyse le mouvement. Finalement, nous nous intéressons à l'approche de Stéphane Soullaine, spécialisé en didactique des langues secondes, dont les recherches s'inspirent à la fois des méthodes de Dalcroze et de Laban. Ce trio conceptuel nous permet d'envisager le travail du corps par le mouvement, l'action et le geste. L'intérêt de ce cadre théorique réside dans son approche à la fois artistique, didactique et scientifique. À la fin de ce chapitre, nous serons donc à même de déterminer les possibilités d'applications rythmiques en art dramatique afin de procéder à l'élaboration de notre protocole de recherche-action au secondaire.

⁴ Que ce soit par la biomécanique de Meyerhold, les lignes d'action de Stanislavski et la méthode de Lecoq, ou encore les études de Delsartes, en plus des mises en scène de Copeau puis d'Appia - pour ne nommer que ces grands maîtres - tous·tes s'entendent pour mettre de l'avant le travail corporel en analysant les gestes, en décortiquant le mouvement ou en propulsant le travail créatif de l'artiste dans l'action. Plus près de nous, au Québec, la compagnie Dynamo Théâtre propose une dramaturgie axée sur le mouvement. Celui-ci caractérise le jeu, la trame narrative, les émotions véhiculées par les acteurs qui s'expriment par un corps actif en tout temps.

2.1 Mémoire d'apprentissage

Avant de nous attarder sur une méthode d'appropriation d'une séquence textuelle en art dramatique, nous avons examiné les mécanismes de la mémoire liée au contexte d'apprentissage en classe. Apprendre, c'est une construction de connaissances qui s'acquièrent, entre autres, par un travail mental (Perrenoud, 2003). Ce travail mental réside dans les aptitudes de l'apprenant·e à écouter, observer, analyser, retenir l'information, la contextualiser, puis la réutiliser en lien avec de nouveaux savoirs. En art dramatique, nous croyons que cet apprentissage (mental) doit d'abord être envisagé par des facteurs sensorimoteurs, puisque le phénomène de la mémoire est une fonction complexe qui implique plusieurs sens.

Dans son programme de formation, le ministère invite à « recourir à diverses stratégies de mémorisation » (Gouvernement du Québec, 2007, p.30). Une stratégie, selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), c'est « un ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres ou de manières d'organiser en vue d'atteindre un objectif »⁵. Quelles sont donc ces actions combinées, ces étapes à franchir lorsqu'il est temps de faire travailler la mémoire? Quelles sont aussi les techniques, enseignées de façon implicite ou explicite, qui développent et favorisent une ou plusieurs stratégies mnémotechniques?

Comme une information reçue s'enregistre généralement via la mémoire sensorielle, nous concentrerons essentiellement ici notre attention sur les sensations visuelles, auditives et kinesthésiques. Une fois perçue puis transmise au cerveau, l'information est encodée, c'est-à-dire qu'elle est classée par association. Cette étape peut être faite de façon consciente ou non (Anfray, 2014). Par exemple, sans s'en rendre compte, l'élève peut apprendre une notion par l'observation, l'imitation, la répétition ou toute autre action inscrite étroitement avec l'objet d'apprentissage en cours. Ce sont d'ailleurs les manières d'apprendre les plus couramment employées en milieu scolaire grâce à leur efficacité. Généralement, c'est à partir de l'âge de sept que les enfants recourent à ces stratégies (observation, imitation, répétition) de manière plus consciente. Ce procédé s'inscrit ainsi dans les étapes fondamentales de la mémoire que sont « le stockage de l'information, la récupération, l'élaboration puis, enfin, l'association » (*ibid.*, p. 20). C'est

⁵ (CNRTL, 2012). <https://www.cnrtl.fr/definition/strategie>

d'ailleurs dans cette idée d'association que sont nés nos questionnements, en lien avec notre problématique de départ. Est-ce qu'un phénomène associatif permettrait d'augmenter la capacité de mémorisation des apprenant·es? Si oui, avec quoi le texte dramatique peut-il être associé, à l'étape initiale du processus où l'élève n'aurait pas entamé ses explorations au niveau de la mise en scène, ses répétitions ou encore élaboré le jeu caractérisant son personnage?

Selon Lieury et de la Haye (2004), les éléments d'abord perçus par la mémorisation sensorielle peuvent être traités en second lieu par la mémoire lexicale. Celle-ci s'opère par la vocalisation, qui permet à l'élève d'enregistrer à la fois le son ainsi que la morphologie d'un mot. Puis, la mémoire lexicale évolue vers la mémoire sémantique, qui permet plus précisément de comprendre le sens du mot ou du texte prononcé. Toujours selon Lieury et De La Haye (*ibid.*), le stockage, puis la récupération des informations, sont supérieurs lorsque l'apprentissage est basé sur l'action puisque celle-ci « permettrait, en plus de codage verbal et imagé, un codage moteur » (Anfray, 2014, p. 24), qui démontre ainsi « l'existence d'une mémoire procédurale sur les apprentissages moteurs et les savoir-faire » (*ibid.*). Dès lors, nous pouvons établir le lien existant entre la mise en action corporelle et l'enclenchement du dispositif mnémonique. Grâce au développement d'automatismes suscités par une approche rythmique, une mémoire kinesthésique permettrait donc d'associer une action, un rythme ou un geste aux répliques issues d'un texte à interpréter en art dramatique. Ces automatismes s'avèrent utiles et efficaces lors d'un échauffement continu, où l'élève doit être habitué·e à des mouvements d'intensité, de rythme et de complexité différentes. Dès lors, l'apprentissage par le corps en action, intégré à la planification de la discipline artistique de façon régulière, devient riche de possibilités didactiques en enseignement de l'art dramatique et permet de « mettre à profit ses ressources et ses expériences sensorielles et kinesthésiques » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 387), tel que le suggère le programme de formation en art dramatique.

Une étude de cas, menée par la théâtrologue Marion Chénétier-Alev (2015), aborde le travail de mémorisation de l'acteur·trice lorsqu'il·elle « s'empare d'un texte pour le mémoriser » (p. 37). Cette réflexion, souvent esquivée dans le domaine artistique, a permis ici d'identifier certaines stratégies développées de façon récurrente par les comédien·nes de profession. Ces dernier·ères traduisent leur travail par la métaphore musicale, inspiré par le rythme des mots et par celui qui est engendré par la ponctuation.

Essentiellement, les artistes rapportent que durant l'apprentissage d'un texte théâtral, la dichotomie entre les mémoires verbales, auditives et visuelles s'estompe pour permettre, plutôt, de s'articuler entre elles. Ajoutées au mouvement, ces mémoires constituent en elles un travail global qui tend à nous éloigner de l'expression « apprendre par cœur », puisque l'acteur·trice « apprend, de fait, par corps » (*ibid.*). Pour bon nombre d'entre elles et eux, l'apprentissage doit ainsi s'opérer par la mobilisation entière du corps. Plusieurs ont témoigné que l'appropriation d'un texte doit être réalisée en mouvement, sans nécessairement que la gestuelle ait rapport avec le propos énoncé (p.ex. : lire un scénario en faisant les cent pas dans une pièce, en lavant la vaisselle, en faisant le ménage ou en cuisinant). À ce moment, il semblerait que « toutes les mémoires s'activent » (*ibid.*, p. 40).

C'est donc par le corps en mouvements, en gestes et en paroles, ou encore par les codages verbal et moteur, que nous souhaitons travailler l'appropriation du texte en art dramatique au secondaire. Les stratégies mnémotechniques abordées ci-haut ont pour objectif de faciliter le fonctionnement mnésique. Cet apprentissage ne vise pas automatiquement à améliorer la mémoire, mais plutôt à la faire travailler différemment tout en lui permettant de retenir les éléments de la fable d'une façon autrement signifiante.

2.2 Cognition incarnée

Notre projet de recherche consiste à développer des procédés d'appropriation de la séquence dramatique avec nos élèves du secondaire tout en analysant les processus cognitifs qui s'y rattachent. Comme nous l'avons démontré plus haut, l'apprenant·e gagne à être en mouvement et en action pour favoriser ses apprentissages, ce qui nous a donc amenée à nous intéresser au domaine de la cognition incarnée.

La cognition incarnée est un concept émanant de la psychologie cognitive. Elle se définit par une cognition provenant du corps en interaction avec son environnement. Cette théorie, dite énaïve (Varela *et al.*, 1993), passe par une construction des savoirs réalisée par l'action corporelle en co-construction avec son milieu, ici et maintenant. Les apprenant·es progressent ainsi quand ils·elles se trouvent dans un contexte d'apprentissage enrichissant et stimulant, où la

compréhension du monde provient des objets, physiques ou conceptuels, qu'ils·elles peuvent manipuler (*ibid.*) La cognition émerge dans l'instant présent grâce au ressenti, à la perception des sujets, à leur présence à l'environnement de travail. Selon Dutriaux et Gyseling (2016), la perception, la mémoire et le langage sont vécus de manière incarnée. Si ces auteurs soutiennent que « la perception et la mémoire ont notamment pour fonction de guider l'action » (*ibid.*, p. 421), nous souhaitons vérifier l'hypothèse selon laquelle, dans un aller-retour à double sens, l'action pourrait venir guider la perception de la séquence ainsi que la mémoire de nos jeunes apprenant·es.

En cognition incarnée, la mémoire équivaut à une activité engagée, avec une présence entière de l'individu qui s'adapte à la situation, à l'environnement, et qui s'y projette dans le futur. On ne parle donc plus d'une mémoire qui récupère uniquement des connaissances (Versace, 2021). Outre la cognition émergeant du corps en action dans son milieu (ici, l'espace de jeu), l'état physique et psychologique dans lequel se trouve l'apprenant·e influe énormément. En enseignement, un facteur non négligeable relève de l'aspect motivationnel, puisque « l'implication des élèves dépend beaucoup de la nature des rapports qu'ils entretiennent avec l'apprentissage; de l'intérêt qu'ils manifestent à l'égard de la discipline » (Rouxel, 2015, p. 149). Au-delà de toute méthode, il est essentiel que l'élève soit disponible et réceptif·ve au savoir qui lui est transmis avant de pouvoir se l'approprier. Si celui ou celle-ci est prédisposé·e à jouer, nous croyons qu'il·elle sera davantage disposé·e à apprendre.

Le contexte d'apprentissage en art dramatique est selon nous propice à cette approche. Par des jeux d'échauffement et des exercices, en interaction ludique avec l'environnement, c'est cette même concentration, inscrite dans un corps engagé et énéacté (Varela *et al.*, 1993), que nous souhaitons développer afin d'augmenter la mémorisation d'un texte en art dramatique au secondaire.

2.3 Jaques-Dalcroze et la rythmique : une approche synergique corps-esprit

Les muscles sont créés pour le mouvement et le rythme, c'est du mouvement.
Émile Jaques-Dalcroze (1919)

Nos intuitions de départ laissent supposer que le rythme puisse permettre une meilleure appropriation de l'œuvre. Aussi le corps en mouvement, c'est-à-dire en rythme, augmenterait l'aptitude à l'apprentissage (Dalcroze, 1919; Dennison, 2006; Soullaine; 2014). C'est ainsi que nos recherches ont mené à l'hypothèse transformative d'utiliser la rythmique en art dramatique pour augmenter l'efficacité de l'appropriation de la fable. Mais d'abord, qu'est-ce que la rythmique? La méthode, développée dans le domaine musical il y a plus d'un siècle par Émile Jaques-Dalcroze, permet de lier le corps à l'esprit, de développer une synergie entre la mémoire et les muscles, entre l'action et la partition. En rythmique, les élèves marchent la musique, produisent la mesure avec le corps, étudient le tempo d'une composition avant même d'apprendre à la jouer. Ainsi, comment transposer cette approche musicale en enseignement d'une technique de mémorisation en art dramatique?

Émile Jaques-Dalcroze publie à Genève, en 1919, l'état de ses recherches dans son ouvrage intitulé *Le rythme, la musique et l'éducation* (réédité en 1965). Son statut croisé de musicien, pédagogue et théoricien fait en sorte qu'il s'intéresse aux difficultés d'apprentissage de ses élèves. Il propose, pour contrer l'arythmie souvent observée chez ces dernier·ères, d'intégrer la rythmique au coeur des apprentissages musicaux. Dalcroze⁶ affirme « qu'on n'écoute pas la musique uniquement avec les oreilles, on l'entend résonner dans le corps tout entier, dans le cerveau et dans le cœur » (Dalcroze, 1948, p. 131). La rythmique devient dès lors un constituant novateur dans la pédagogie artistique. Un concept - inédit à l'époque - naît ainsi de la méthode, soit celui de l'entraînement, de l'exercice (Kuschnig et Pellois, 2015). Les exercices rythmiques ont alors pour but d'augmenter la concentration, l'état de disponibilité de l'interprète, de développer sa sensibilité interactive et de diminuer le stress nerveux par un contrôle des réflexes musculaires. Pour ce faire, la rythmique comprend quatre principales composantes; le geste et le

⁶ Pour contribuer à la fluidité de la lecture, nous employons occasionnellement, dans le cadre de ce mémoire, l'appellation « Dalcroze » dans sa version abrégée (au lieu du patronyme complet de Jaques-Dalcroze).

mouvement, le solfège, l'improvisation⁷ ainsi que la plastique animée⁸. C'est surtout par son premier aspect que la rythmique s'est imposée à notre cadre conceptuel. Notre approche aborde ainsi le geste, le mouvement, le rythme et la corporéité. La synergie proposée entre le corps et l'esprit permettrait selon nous d'établir cette connexion entre le texte qui réfère à la partition, le mouvement dans le plaisir et la concentration améliorée par un contexte de travail revisité.

Une éducation par la rythmique précède le savoir-faire du musicien (Dalcroze, 1965). Dalcroze souhaitait développer une technique d'appropriation du rythme par ses élèves avant de les initier à leur instrument musical. Dans le même sens, nous souhaitons développer une stratégie d'appropriation de la séquence dramatique qui se veut liée au développement de la compétence en interprétation. Dès lors, la rythmique nous permet d'investiguer une nouvelle approche auprès des jeunes apprenant·es. Quel sera l'impact d'un travail textuel, en art dramatique, dans un contexte où le corps aura préalablement été échauffé, entraîné à percevoir ses réflexes physiques et psychiques?

La méthode de la (gymnastique) rythmique d'Émile Jaques-Dalcroze nous apparaît comme un moyen prometteur pour développer des conditions de jeu propices à l'appropriation d'une séquence en art dramatique. En substituant le terme *musical* par *théâtral* au cours de nos lectures, plusieurs similarités résonnaient avec notre champ de pratique. À l'origine, Dalcroze avait remarqué que ses élèves éprouvaient parfois des difficultés à exécuter une consigne rythmique donnée en lien avec la partition. Pourtant, de façon innée, les êtres humains bougent - la plupart du temps - automatiquement sur un rythme perçu, souvent de manière inconsciente. Dès lors, le musicien a compris l'importance de faire ressentir le rythme, de faire prendre conscience de sa perception afin de mieux pouvoir la contrôler et la transposer ensuite dans un cadre

⁷ Nous avons fait le choix d'orienter notre projet de recherche essentiellement, ici, sur l'aspect du corps en mouvement. Toutefois, l'improvisation mériterait éventuellement de s'inscrire dans la démarche, puisque cette pratique est favorisée tant en rythmique qu'en AD. À juste titre, l'improvisation développe chez les élèves la rapidité de décision et de réalisation, tout comme la connexion souhaitée en rythmique entre le corps vibrant et l'esprit qui créé et imagine (Bachmann, 1984).

⁸ La plastique animée est un art complet dont les manifestations esthétiques sont adressées aux spectateur·trices. Cette forme de représentation, plus près de la danse, équivaut au mouvement dessiné dans l'espace. Celui-ci est constitué de variations traduites par une alternance de gestes et de déplacements (lents, rapides, courts, amples, etc.). Par l'exploration de différentes démarches, soumises à différents degrés d'inclinaisons ou encore d'escaliers, la plastique permet au corps de mieux prendre conscience de l'espace dans son approche rythmique (Jaques-Dalcroze, 1965).

d'apprentissage relié à une tâche plus complexe. De notre côté, les élèves savent instinctivement bouger, parler, jouer, imiter, sans pour autant avoir tous les outils qui relient ces éléments de compétence entre eux. Nous croyons que l'apport des exercices rythmiques vise à développer la capacité de l'élève à se concentrer inconsciemment sur une tâche qui devient partie prenante d'un travail synergique. Les exercices peuvent, par exemple, rythmer une marche avec ou sans cadence, travailler l'équilibre par des élans, des impulsions et des arrêts brusques, ou encore sensibiliser l'esprit de l'individu à chacun des réflexes physiologiques qui l'habitent. Le travail passe essentiellement par le corps, qui exploite ses nombreuses possibilités de contractions musculaires et polyrythmiques. Ce corps sera ensuite apte à se tenir « sous pression en attendant les ordres des facultés supérieures » (Dalcroze, 1919, p. 59), afin d'augmenter la relation entre le conscient et l'inconscient, entre le corps et l'esprit, entre une consigne - ou un stimulus extérieur - et le phénomène intérieur que ce dernier provoquera. Les exercices ont aussi pour but de créer des habitudes motrices mieux contrôlées par des réflexes nouveaux, « à obtenir pour le minimum d'effort le maximum d'effet », à calmer les angoisses et à améliorer la capacité de concentration de l'organisme entier (*ibid.*). Voici exactement ce que nous cherchions à travailler avec nos élèves : de nouvelles techniques qui permettent d'améliorer leurs moyens d'expression en interprétation, les libérant des facteurs anxiogènes reliés à la phase de mémorisation du texte. Selon Bachmann, appuyée par les travaux de Piaget, un tel travail en groupe peut être entrepris avec succès à partir de neuf ans. Dès cet âge, la pensée de l'élève est souple, autonome, créatrice et il est « possible de collaborer avec d'autres en vue d'une réalisation dont le succès dépend de la participation adéquate de chacun » (Bachmann, 1984, p. 403). Il importe donc d'orienter la démarche, d'abord, sur le ressenti de chacun·e, afin de la mettre ensuite au profit d'un but commun, c'est-à-dire d'un projet d'ensemble qui mènera à l'interprétation d'une œuvre dramatique.

Ainsi, la rythmique nous permet d'aller vérifier l'hypothèse que voici : est-ce que l'élève peut s'appropriier et retenir davantage le texte lorsque la phase de mémorisation passe d'abord par le corps? Sachant que le rythme est mouvement et geste et que ceux-ci sont d'essence physique, nous pouvons ainsi affirmer que notre recherche consiste en un processus de travail alliant une (ré)éducation corporelle, liée à l'espace et à l'interaction avec l'environnement. Nous souhaitons donc expérimenter une méthode qui fournira à l'élève des repères dans la mise en scène,

l'enchaînement du texte, le rythme de la pièce et ce, dans un tout qui se veut cohérent et incorporé.

Plus près de nous, William Weiss publie en 1981 un ouvrage intitulé *Introduction à une pédagogie musicale de l'acteur*, aux éditions de l'Université d'Ottawa. C'est à la suite d'ateliers d'expression dramatique auprès de Gisèle Barret que lui est venue l'idée d'investiguer sur ce lien précieux qui réside entre la musique et l'art dramatique. Voici la problématique sur laquelle il s'est penché: « Si le mouvement corporel est essentiel à l'expression et à l'activité de l'acteur, si la musique présente des analogies avec celui-ci, ne peut-on tenter de définir une pédagogie qui utilise l'un au service de l'autre? » (Weiss, 1981, p. 9). Le but de ses recherches aura été de puiser dans la psychologie de la musique et dans la physiologie du mouvement afin de superposer des données scientifiques à une pédagogie de l'art dramatique insistant sur l'expression par le mouvement corporel. L'auteur s'attarde aussi aux possibilités offertes par la méthode de Jaques-Dalcroze. Weiss souhaitait, avec la musique en induction principale, s'inspirer de la rythmique afin de favoriser l'expression de l'acteur par la création d'automatismes corporels. Notre intention diffère quelque peu puisque nous souhaitons reprendre ces mêmes automatismes dans le but de favoriser, de notre côté, la mémorisation de l'élève. Nous devons donc trouver un moyen d'adaptation par lequel un flux continu de stimuli dramatiques susciterait chez l'apprenti·e une référence cérébrale menant aux repères des répliques issues du texte. La rythmique, justement, « c'est savoir et pouvoir passer avec souplesse et sans peine d'un acte à un acte suivant, d'une pensée à une autre » (Dalcroze, cité dans Bachmann, 1984, p. 207). Notre recherche va dans le même sens puisque nous tentons de créer un phénomène dont la mémorisation passe d'abord par le corps pour se rendre naturellement, synergiquement, à l'esprit.

L'approche par la rythmique insiste sur l'importance d'éduquer la jeunesse, de travailler le corps et le cerveau qui se développent mutuellement sans qu'ils soient teintés par un raisonnement anticipé. Il est primordial de comprendre que la phase d'éducation corporelle doit précéder la phase de réalisation. Par exemple, un peintre pourrait-il réaliser une nature morte sans avoir jamais tenu un crayon ou vu l'objet à reproduire? Ainsi, l'éducation par la rythmique précède le savoir-faire. Ici, les savoirs passent par le corps et le centre nerveux. Il devient nécessaire d'harmoniser les synergies musculaires et d'éduquer les réflexes nerveux tant de façon spontanée que réfléchie. En reliant les sensations qui rejoignent autant le corps que l'esprit, l'élève parvient

à recréer des moyens sensoriels d'expression, libéré·e de toute contrainte à l'apprentissage. La rythmique permet ainsi d'éduquer le corps, cet instrument vibrant qui a souvent meilleure mémoire que l'esprit (Bachmann, 1984). Ainsi, « la rythmique a pour but de travailler et exercer la capacité de réaction de l'interprète à des signaux musicaux, verbaux, visuels, tactiles, aussi bien que de réagir à des sollicitations intérieures comme les émotions, les sentiments, les intentions, [...] à l'aider à s'associer organiquement à l'action scénique, à ne pas jouer un rôle autonome, ni à meubler le vide » (Loiacono, 2017, p. 53). L'artiste multidisciplinaire, diplômée en rythmique, rappelle la nécessité du rapport entre l'acteur·trice, le jeu, ainsi que le personnage. Pour l'interprète, le texte doit devenir un partenaire, invisible sur scène mais tangible par son mouvement, ses actions et son rythme. Toujours selon Loiacono, « en travaillant sur la partition du texte, on retrouve les mêmes éléments qu'en musique: l'agogique, la dynamique, la métrique, le silence, l'anacrouse, les accents, la phrase, etc. Donner corps à ces éléments issus du texte reflète une approche dalcrozienne, renforce la conscience rythmique et nourrit l'imagination expressive » (2017, p. 52). En ce sens, il devient possible et prometteur de transposer certains aspects de la rythmique à la situation d'apprentissage en art dramatique auprès de nos élèves et ce, dans le but d'enrichir à la fois leur prédisposition cognitive et de les sensibiliser à leur corporéité.

2.3.1 Enseignement de la rythmique : état des lieux

Louise Mathieu, musicienne et rythmicienne diplômée de l'Institut Jacque-Dalcroze (IJD), s'intéresse aux applications actuelles de la rythmique ainsi qu'à l'apport du mouvement corporel circonscrit en recherche qualitative. En 2010, elle recense tous les articles, thèses et mémoires répertoriés dans les bases de données officielles qui ont pour sujet la rythmique. Sa compilation, qui couvre les années 1966 à 2006, dénombre près de soixante-dix publications. Les champs d'investigation contemporains sont aussi variés que « la musique, le théâtre, la danse, le cinéma, l'éducation musicale, l'éducation somatique, l'éducation spécialisée, la thérapie et la gérontologie » (Mathieu, 2010, p. 18). Pourtant, malgré les nombreuses sphères d'adaptations possibles en rythmique, nous n'avons point trouvé à ce jour, dans la littérature, des pistes d'applications concrètes liées à la rythmique en contexte d'art dramatique au secondaire.

La compilation réalisée par Louise Mathieu fait principalement état des apports de la rythmique auprès des jeunes pratiquant l'art musical. Elle y présente plusieurs études descriptives, explicatives et comparatives. En ce qui a trait à l'approche avec les adultes, ou encore parmi d'autres secteurs d'activités, elle constate que les études sont davantage « exploratoires, se penchant avant tout sur la perception que les apprenants ont de leur expérience » (*ibid.*, p. 21). Ainsi, tout comme le suggèrent Gauthier et Tardif (1996), notre approche sera centrée sur l'élève, sur ses caractéristiques apprenantes, ses actions ainsi que son ressenti. Nous orienterons à notre tour notre recherche vers un mode exploratoire, puisque nous n'avons pas encore trouvé de précédent lié à notre champ de pratique parmi les études publiées.

2.3.2 Transposition didactique de la rythmique

Dans sa thèse publiée en 2014, Mary Brice s'intéresse à l'évolution de l'enseignement de la rythmique en milieu scolaire, ainsi qu'à ses apports sur le plan didactique. La rythmique a fait son entrée dans le système d'éducation genevois durant l'année 1927-28. Instaurée comme étant une stratégie pédagogique favorisant l'apprentissage de la musique, la rythmique s'est peu à peu affirmée en tant que discipline à part entière. Brice interroge ainsi l'influence de l'implantation de la rythmique en éducation, en analysant les transpositions didactiques qui peuvent découler de la méthode à l'époque actuelle.

Une discipline scolaire est un terrain de pratique aux contenus d'enseignement définis. Elle est constitutive de savoirs que les jeunes doivent s'approprier (Brice, 2014). Lorsque les savoirs nécessaires au développement d'une discipline deviennent eux-mêmes un objet d'enseignement, nous rencontrons la notion de transposition didactique (Verret, 1975). Ainsi, quand le savoir entre dans le contexte d'enseignement, il devient « savoir à enseigner, savoir à savoir, savoir enseigné au lieu d'être savoir à utiliser » (Schneuwly, 1995, p. 49). Dès lors, une nouvelle approche, en constante évolution dans la salle de classe, requiert un ajustement « didactique interne » (Brice, 2014, p. 74) de la part des enseignant·es qui souhaitent faire apprendre de nouveaux savoirs. Pour les élèves, une approche rythmique constitue un changement, tous doivent avoir « envie de l'accepter et de l'apprendre, mais [elle] doit en même temps présenter des liens avec leurs connaissances acquises afin qu'ils puissent s'y accrocher » (*ibid.*). Il faudra donc, pour les

enseignant·es spécialistes, tenir compte du contexte d'enseignement propre à notre discipline artistique. Il s'agit de concevoir des exercices rythmiques en lien avec l'art dramatique tout en créant des modalités d'apprentissage qui s'inscriront dans la planification des diverses activités liées à la démarche d'interprétation d'un texte.

Brice propose, dans sa transposition didactique, divers types d'exercices, dont les étapes évoluent et se complexifient peu à peu. Principalement, l'approche débute par des exercices corporels appuyés sur le ressenti des apprenant·es, c'est-à-dire par une prise de conscience ainsi qu'une analyse de leurs moyens physiques. Ensuite, l'autrice insiste sur l'importance des exercices de réactions, qui constituent l'assise du système didactique de la rythmique (Brice, 2014). Essentiellement, l'exercice de réaction équivaut à la réponse corporelle à un stimulus. En art dramatique, les pédagogues vont souvent recourir au tambourin, aux claves ou tout autre instrument de percussion pour stimuler le groupe. En rythmique musicale, une note ou encore le *hop*, qui représente signal sonore de base, permet de créer « un système rapide et léger de communication entre tous les agents du mouvement et de la pensée » (Dalcroze, 1909, cité dans Brice, 2014, p. 310). Dans le cadre de notre recherche-action sur l'appropriation de la séquence dramatique, nous souhaitons développer ce réflexe de réaction dans l'organisme de l'élève, sollicité par des exercices de réaction au partenaire, au texte, aux répliques, aux signaux sonores, aux déplacements ainsi qu'à l'espace.

2.3.3 Applications d'exercices rythmiques en art dramatique

Tel que démontré, plusieurs parallèles s'établissent selon nous entre les approches musicales et théâtrales. Bachmann (1984) répertorie dans son ouvrage une multitude d'exercices découlant du concept créé par Dalcroze cent ans auparavant. D'abord, la marche est le « point de départ de la conscience rythmique, c'est un métronome naturel » (Bachmann, 1984, p. 224). La marche permet, selon Dalcroze, d'accroître le « sentiment rythmique » (*ibid.*), défini par le lien qui s'établit entre le mouvement, le temps et l'espace. D'ailleurs, la marche neutre est souvent employée en amorce d'exercices propres à l'art dramatique afin de conduire l'élève à la *démarche* de son personnage. Nous avons d'ailleurs mentionné plus haut que plusieurs acteur·trices professionnel·les affirment travailler l'apprentissage de leur texte par la marche et la

déambulation (Chénetier-Alev, 2015). Pour les rythmicien·nes, la marche permet d’engager le corps en entier dans l’action. Les pas battent la mesure et le transfert de poids améliore l’équilibre et la gravité. Tout changement dans le rythme, la direction ou la manière de se déplacer sert à contrôler ce corps-instrument éveillé à la consigne du « hop » ou du « arrêt » qui s’en suit. Puis, les attitudes s’ajoutent au processus. Celles-ci sont des temps d’arrêts. Elles correspondent aux signes de ponctuations dans la mélodie (ici le texte). Chaque point, point-virgule ou autre signe de ponctuation est une attitude. Le corps vibre et entre en mouvements sur la partition (ou la durée de la réplique), puis s’arrête en attitudes. Les attitudes, la marche et ses ornements, les consciences musculaire, temporelle et spatiale, s’inscrivent dans ce que Dalcroze a appelé la grammaire de la rythmique (Dalcroze, 1926, Bachmann, 1924).

Tableau 2.1 : Éléments figurant parmi la grammaire rythmique de Jaques-Dalcroze (dans Bachmann, 1984)

<p>Exercices pour le développement de l’élasticité musculaire Exercices de contraction/décontraction musculaire Exercices de respiration Étude des points de départ et d’arrivée du geste Étude des impulsions et des réactions (volontaires ou non) Étude des gestes et de leurs enchaînements Études des différentes attitudes (temps d’arrêts, direction du mouvement suivant) Étude de la marche et de ses ornements (point de départ, métronome naturel) Étude des points d’appui et de résistance Exercices d’utilisation de l’espace Exercices d’expression d’actions ou de sentiments</p>

Ces suggestions d’exercices permettent d’entrevoir les similitudes entre la rythmique et l’art dramatique. Que ce soit par l’utilisation de l’espace, par le développement du tonus musculaire, la respiration ou l’expression véhiculée de diverses façons, nous constatons à quel point les possibilités de transposition auprès de la fable ou de la séquence dramatique sont nombreuses. Voici quelques exemples des applications possibles de la rythmique que nous avons élaborées dans un contexte d’éducation corporelle en art dramatique :

Tableau 2.2 : Adaptation d'exercices rythmiques en AD par M. Bergeron

Exercices pour le développement de l'élasticité musculaire	-Improviser une courte réplique prononcée avec/sur une chaise de manière : assise, à genou, perchée, appuyée sur un seul membre, juchée, couchée, à califourchon, à plat ventre, confortable
Exercices de contraction/décontraction musculaire	-Sentir le pouls, le rythme ou l'émotion en contractant une à une les différentes parties du corps
Exercices de respiration	-Se serrer en masse et respiration commune -Sentir l'énergie, le moment d'aboutissement de l'anacrouse dont la durée n'est pas déterminée à l'avance -Respirer sur la ponctuation
Étude des points de départ et d'arrivée du geste	-Travailler le texte (paroles et gestuelle) en utilisant la balle (rebond-dialogue), le foulard (durée de la séquence)
Étude des impulsions et des réactions (volontaires ou non)	-Recourir à la carrure (deux binaires entremêlés et alternés) : -Jouer aux quatre coins sur les carrures des répliques -Agir/Réagir
Étude des gestes et de leurs enchaînements	-Prononcer la fable en s'orientant dans l'espace : travailler différentes articulations verbales et/ou physiques, en se mouvant sur différents parcours (plans inclinés, lignes droites, courbes ou diagonales, en flexions et extensions)
Étude des différentes attitudes (temps d'arrêts, direction du mouvement suivant)	-Utiliser la réplique comme point de départ et d'arrêt du déplacement
Étude de la marche et de ses ornements (point de départ, métronome naturel)	-La moitié du groupe frappe dans ses mains et l'autre déambule selon le rythme ou l'arythmie suggérée -Marcher le texte sur différents rythmes
Étude des points d'appui et de résistance	-Couché au sol : tenter de se relever sans résistance à vaincre -Réessayer (de côté, sans appui, en différents temps). -Développer la mémoire musculaire et l'aisance -Retenir l'équilibre, amortir la chute au ralenti -Exercice du cheval et du cocher : bâton ou cerceau maintenu entre deux élèves
Exercices d'utilisation de l'espace	-Déplacements individuels ou collectifs : construction de figures géométriques, évoluer en escaliers, en groupes rythmiques, en chœur, équilibrer un espace qui s'agrandit ou rapetisse, qui est rempli d'obstacles ou d'accessoires, d'éléments de décor
Exercices d'expression d'actions ou de sentiments	-Exercice du sculpteur : conscience corporelle et esthétique -Observation et reproduction en binôme -Pratiquer des entrées scéniques sur différentes cadences -Réessayer en miroir, en symétrie, en canon -Pratiquer le texte en plastique animée

Quelques suggestions d'adaptations de la rythmique en contexte d'art dramatique ont été nommées ci-haut. Or, la liste des exercices transposables est loin d'être exhaustive, puisque la grammaire rythmique comprend une multitude de possibilités. D'ailleurs, il y a une part

d'intuition dans l'élaboration d'une approche rythmique. Dalcroze a affirmé « pleurer en songeant à ce que peut devenir ma méthode entre les mains de ceux qui s'en tiennent à la lettre » (cité dans Kuschnig et Pellois, 2015, p. 197). La polyvalence de la rythmique laisse place à diverses séquences d'exercices dont la cohérence et la logique de leur enchaînement reviennent à « une décision subjective de la part du chercheur » (Brice, 2014, p. 132). Les concepts issus de la grammaire sont ainsi des points de départ qui peuvent être adaptés à tout contexte d'enseignement artistique. Il importe alors aux pédagogues d'être sensibles à une éducation du mouvement en y pensant en termes de l'apprentissage et du corps en action.

2.4 Laban et la grammaire du mouvement

En nous intéressant à la rythmique, nous ne pouvons faire fi du domaine de la danse, pour lequel la méthode a eu un impact considérable. Encore aujourd'hui, l'héritage de Dalcroze influence les théoricien·nes et praticien·nes de cette discipline artistique. En nous y attardant, nous souhaitons évaluer les apports transdisciplinaires dont l'art dramatique pourrait s'inspirer. En comprenant en quoi la rythmique fait partie du monde de la danse, nous souhaitons découvrir les éléments les plus pertinents à réinvestir dans notre champ de pratique.

La danse s'apparente à l'art dramatique grâce à plusieurs aspects dont la mise en espace d'une séquence gestuelle, la temporalité ainsi que la corporéité. En posant notre regard sur les utilisations de la rythmique en danse, ce sont les travaux de Laban, plus précisément, qui ont retenu notre attention. Ces derniers nous permettent d'établir des liens qui définissent ce qu'est le mouvement, qui précisent son impulsion ainsi que sa finalité. Comment penser en termes de mouvement? L'auteur répond qu'il faut pouvoir le nommer et l'analyser, afin de mieux comprendre sa source, son rôle et sa portée. Développer sa pensée motrice au même titre que sa pensée en mots permet ainsi de mieux comprendre le mouvement intérieur et d'établir sa connexion avec son aboutissement extérieur. Son étude, qui se concentre sur le corps, l'espace, l'effet et la forme, vise à amoindrir l'effort, à parfaire la fluidité de la séquence, pareillement au travail qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche.

Rudolph Laban, qui recourt peu à la musique dans sa méthode, crée toutefois en 1928 une partition du mouvement qui revêt plusieurs similitudes avec la partition musicale universelle. Cette innovation d'un système d'écriture du mouvement se nomme « cinétographie » (mieux connue sous son anglicisme « *labanotation* »). Dès lors, la méthode de Laban, tout comme celle de Dalcroze, souhaite faire ressentir, comprendre et analyser le mouvement - qui est rythme - avant même sa mise en exécution. En comparaison, « Laban parle avec les mots, Dalcroze parle avec la musique », affirme la musicienne et rythmicienne Hélène Nicolet (2013, p. 51) dans son mémoire qui relate les nombreux parallèles que l'on peut dégager des méthodes de Dalcroze et de Laban. Tous deux souhaitent, entre autres, comprendre la manifestation des élans intérieurs précédant l'expression. Ainsi est augmentée la qualité avec laquelle l'énergie nerveuse est libérée, l'effort étant réduit au minimum et le savoir-faire dynamique du sujet étant amélioré par le fait même. La maîtrise du mouvement est donc réalisable lorsqu'elle est intégrée à la pensée à la fois verbale et motrice. Le jeu théâtral, tout comme la danse, offre la possibilité de travailler cet objectif.

2.4.1 Actions de base à privilégier dans un contexte théâtral au secondaire

La maîtrise du mouvement de Laban permet à l'élève d'éveiller le corps comme instrument expressif, de prendre conscience des différentes articulations et de leur utilisation, du caractère de l'action corporelle et de l'attitude intérieure qu'elle suscite. Le chorégraphe a combiné, dans un langage personnalisé, le mouvement reposant sur les facteurs corps-temps-espace-énergie. Ces mouvements sont ensuite soumis à différentes séquences, ou inscrits dans différents phrasés : « Dans le processus de formulation de son rôle, pour lui donner forme et pour le mémoriser, [l'acteur] doit sélectionner consciemment des phrases de mouvements, des rythmes et des schémas précis » (Laban, 1994, p. 156). Selon le théoricien, « les enchaînements de mouvements sont les phrases d'un discours » (*ibid.*, p. 127) et les mouvements simples équivalent à des syllabes ou des courts mots. Un parallèle se dessine et s'établit ainsi entre la grammaire de la rythmique, la grammaire du mouvement et la grammaire du langage que revêt ici la fable en art dramatique.

Maintenant, dans sa première approche du travail sur le texte, encore dans l'intuition de son rôle, l'acteur ou l'actrice n'a pas toujours conscience des qualités d'effort qu'il ou elle exécute, du flux (l'énergie) de ses mouvements et de la particularité de leur enchaînement (*ibid.*). Certains gestes sont subjectifs, alors que d'autres sont conventionnels. Les actions s'avèrent expressives, fonctionnelles ou transitionnelles. On ne parle donc plus d'un texte appris par cœur, mais bien *par corps* (Aden, 2013; Chénétier-Alev, 2015; Faure, 2000). Recourir à la méthode Laban nous permet de circonscrire ce mouvement inhérent au travail de nos jeunes apprenti·es comédien·nes. Les expériences empiriques testées par Nicolet (2013) reposent sur les quatre axes principaux de l'analyse du mouvement de Laban (*LMA*). Déjà, elle nous propose quelques pistes de réinvestissement pour travailler la partition dramatique :

Tableau 2.3: Applications de la *LMA* en musique et adaptations possibles en AD par M. Bergeron

Laban (1994)	Nicolet (2014)	Suggestions d'adaptation en AD
<i>Body (corps):</i>	Sur une partition musicale, recherche de mouvements et organisation de la phrase	-Enchaînement de mouvements corporels simples ou polyrythmiques pouvant (ou non) être juxtaposés au texte -Contractions musculaires appuyant les syllabes et les mots
<i>Shape (forme):</i>	Exercices du corps en sculpture vivante changeant selon les rythmes perçus lors d'une attitude ou d'un arrêt	-Attitudes et arrêts selon la ponctuation
<i>Effort (effort):</i>	Combinaisons associées à une sonorité selon sa durée, intensité et articulation	-Durée, intensité et articulation des répliques
<i>Space (espace) :</i>	Explorer l'espace scénique et jouer avec l'espace collectif sur une trame musicale	-Exercices d'utilisation de l'espace fixe, restreint ou élargi. - Déambulatoire sur le son du métronome -Changer de place selon l'émission de la réplique

Durant ses recherches, Laban a découvert « les éléments constitutifs du mouvement » (1994, p. 136). Ces mouvements, présents parmi toutes les époques et en tout endroit sur le globe, sont observables autant dans le domaine lié au travail qu'à celui lié à l'art, ou encore à la vie

quotidienne. À titre d'exemple, Laban explique comment des coups répétés et déployés par l'avant-bras, qui désire couper du bois à la hache, réfèrent naturellement, sans instrument, au cognement précipité de quelqu'un d'excité ou, encore, enclin à aller tabasser autrui. Ensuite, un narratif d'actions représentant quelqu'un qui jette une bûche dans le feu s'exécute de la même manière qu'un geste expressif rejetant une idée ou une proposition négative. Ainsi, des gestes associés tout d'abord « aux nécessités vitales » (*ibid.*) arborent aussi un caractère expressif, selon le contexte ainsi que la séquence rythmique sur lesquels ils sont déployés.

C'est à partir de ce moment que le chorégraphe en est venu à cibler huit actions de base pour étudier le mouvement (fouetter, tapoter, glisser, frapper, épousseter, flotter, pousser et tordre). Ces dernières correspondent à la totalité des constats soulignés précédemment. Ils sont tous issus des mouvements dits « fondamentaux » (*ibid.*). Laban va plus loin. Après avoir découvert la relation entre les actions de base et celles qui appartiennent au fond de l'humanité, il établit une relation entre les mouvements audibles et visibles. En effet, par l'accentuation rythmique de l'une ou l'autre de ses actions, le résultat expressif vient nuancer l'interprétation pouvant être faite. Par exemple, l'acteur·trice qui prononce le mot « non » avec l'action d'épousseter n'engendrera pas la même émotion que si l'action se faisait en tapotant (*ibid.*, p. 138). Cette révélation génère d'importantes répercussions sur l'appropriation d'une partition tant musicale que théâtrale, puisque l'artiste peut désormais se représenter physiquement et mentalement ses mouvements et ses paroles. Laban affirme que « la danse est accompagnée par la musique et l'art dramatique l'est par le discours » (*ibid.*). Nous ajoutons que toutes deux sont également accompagnées par le rythme, qui est mouvement.

Durant le processus d'appropriation d'une séquence dramatique, nous souhaitons observer quel sera l'impact des actions de base (ou fondamentales) sur la gestuelle qui découle de l'élocution d'un texte. Tout comme Laban, qui s'est inspiré des études amorcées par Dalcroze, il importe de travailler le corps soumis à une partition séquencée, « permettant l'indépendance des membres, grâce aux exercices de coordination, d'association et de dissociation » (Nicolet, 2013, p. 22). Ce qui nous mène à penser que les méthodes Dalcroze et Laban sont tout autant nécessaires que complémentaires à notre approche du corps apprenant en rythme et en mouvement.

2.5 Soulaine et le gestographe : un outil didactique pour favoriser l'appropriation de la fable

« Parler une langue, c'est avant tout en prendre possession par le corps, qui mobilise la voix (intonations, rythme, débit, pause...), les postures, la gestualité, le regard, la mimique. La grammaire de la langue s'énonce à travers une autre grammaire qui la sous-tend, celle du corps » (Cormanski, 2017, p. 153). L'acquisition des contenus de formation en art dramatique (p. ex : techniques et moyens corporels et vocaux, (Gouvernement du Québec, 2010) s'apparente aux procédés mis en place pour l'apprentissage des langues, lorsqu'elles réfèrent à l'énonciation et mènent au développement des interactions entre les apprenant·es (*ibid.*). C'est dans cette optique que Stéphane Soulaine, didacticien de l'anglais comme langue seconde, s'est penché sur le phénomène alliant le corps, la linguistique et l'apprentissage par la rythmique. Ses études abordent plusieurs disciplines (danse, théâtre, langues) envisagées de manière non cloisonnée (Soulaine, 2018). Puisque le mouvement, produit par le corps, occupe une place primordiale pour toute forme d'apprentissage (Noë, 2006), Soulaine place le corps en mouvement au centre de ses préoccupations. Il travaille une approche circulaire permettant d'enrichir l'action, les perceptions, les gestes et les paroles, qui se rencontrent et dialoguent via le mouvement (Soulaine, 2018). De plus, ses recherches insistent sur la notion d'espace où l'interaction se construit par des phénomènes d'échoïsation (imitation, répétition) et d'accordage rythmique (Dalcroze, Soulaine). L'interrelation entre les pairs, sur laquelle insiste Soulaine, nous apparaît d'ailleurs essentielle au processus d'apprentissage que nous visons.

Dans son approche qui interroge la place du corps dans l'apprentissage de l'anglais, Soulaine a recours au texte dramatique pour élaborer son protocole expérimental. Celui-ci permet, par la mise sur pied d'un « couplage structurel » (Soulaine, 2014, p. 3), que l'élève et l'environnement d'apprentissage entrent en résonance. Ce couplage geste-parole (ou geste-phonologie) se traduit dès lors par l'action et la perception. La coordination, le rythme et l'accentuation (sons, syllabes, mots, gestes) y tiennent une place prépondérante (*ibid.*). Les travaux de Soulaine convergent donc vers une technique d'apprentissage rythmique qui tient à la fois compte du phrasé phonologique (d'une langue, ici, seconde) ainsi que du phrasé du mouvement de Laban. C'est d'ailleurs à partir des huit actions de base du chorégraphe que Soulaine a élaboré une représentation graphique du mouvement, ou du geste, par des actions concrètes. Par exemple, un accent direct et fort sera frappé alors qu'un

accent direct mais léger sera tapoté. Autrement, une énonciation légère et flexible dans ses accentuations serait appuyée par un geste de flottement (Soulaine, 2014).

Dès lors, ce couplage entre les qualités phonétiques et les qualités gestuelles des verbes d'action de Laban conduit à ce que Soulaine nomme le geste didactique, défini tel un « ensemble des gestes créés comme points d'appui à la production des énoncés verbaux, qui rendent compte des phénomènes d'accentuation basés sur la hauteur et l'intensité d'une part, et de la dynamique globale de l'énoncé d'autre part » (*ibid.*, p. 13). Il faut donc retenir que le geste didactique n'a pas pour objectif d'illustrer le propos et d'y être associé au sens propre, mais plutôt de favoriser le développement moteur ainsi que les structures cognitives qui y sont liées symboliquement, ou rythmiquement. Le geste apparaît ici dans le phrasé dynamique présent dans l'énonciation de la phrase. Le phrasé correspond ainsi à l'intensité, l'ondulation, la hauteur et la durée du mouvement (*ibid.*). Par exemple, Soulaine illustre la phrase suivante *I studied map* par : *I* > geste d'aller vers soi / *Studied* > geste de frapper / *Map* > geste de frapper, accompagné d'une variation de hauteur effectuée par un geste d'ondulation (2014). En art dramatique, une réplique telle « Viens ici tout de suite! » pourrait se traduire par la même séquence empruntée à sa méthode.

C'est ainsi que les recherches de Soulaine ont mené, de façon imprévue, à la création de ce qu'il nomme le gestographe (2014). Cet outil pédagogique équivaut, en somme, à la « représentation graphique du trajet d'un mouvement dans l'espace » (*ibid.*, p. 2). Les résultats ont été produits par l'aboutissement de sa réflexion et de son expérimentation sur le terrain. Voici un exemple de gestographe qui comprend quatre verbes d'actions (Laban) fréquemment employés pour leurs propriétés à la fois didactique et rythmique:

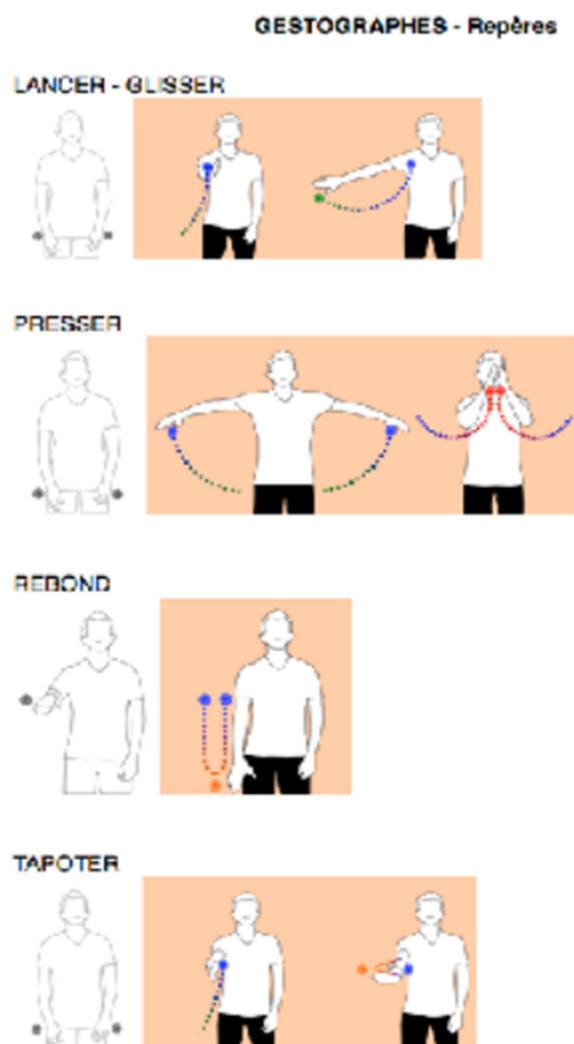


Figure 2.1 : Exemple du *gestographe* (Soulaine, 2016, p. 14)

Un phénomène insoupçonné a été révélé par l'expérience de Soulaine : le geste employé comme élément didactique a une incidence visible sur la mémorisation du texte (les élèves sont capables d'anticiper un élément déjà appris dans un autre segment en répétant les gestes adéquats). C'est justement cette corrélation entre le geste et la mémorisation que nous désirons à notre tour poursuivre et qui mérite d'être investiguée. En nous inspirant du gestographe de Soulaine (2014), appuyé sur les actions fondamentales de Laban, nous venons compléter notre approche théorique et pratique de la rythmique, dans le but de la transposer dans notre domaine disciplinaire. Voyons

maintenant comment élaborer, sur le plan méthodologique de la recherche-action, un protocole qui puisse, à partir de notre cadre conceptuel, permettre aux élèves en art dramatique de développer leur appropriation de la séquence dramatique par un corps mobilisé par le rythme.

2.6 Conclusion

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée aux mécanismes de la mémoire basés sur une approche à la fois énoncée et rythmique, où l'appropriation d'une séquence correspond à « résonner avec le sens des mots et les ressentir dans le corps, si bien que le poème ou la chanson devient une expression de notre propre expérience » (Dennison, 2006, p. 188). Nous avons réalisé que les influences artistiques liées rythmiquement aux domaines de la musique (Dalcroze) et de la danse (Laban) nous permettent d'établir une approche pluridisciplinaire fort enrichissante. Celle-ci tient compte de l'importance d'un apprentissage par un corps en mouvement qui s'inscrit dans une didactique, inspirée par Soullain, relative à l'art dramatique.

À notre tour, nous souhaitons développer une « répétition et une automatisation des mouvements afin de pouvoir par la suite les faire varier dans une intention didactique et rompre ces automatismes indésirables, solliciter de façon accrue le pouvoir d'attention » (Bachmann, 1984, p. 123) de nos élèves au moment d'apprendre un texte. Notre expérimentation rythmique présuppose que l'appropriation de la séquence sera enrichie par un apprentissage incarné qui tient compte, entre autres stratégies, de « l'écoute et de l'observation, de la concentration et de l'attention » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 24). En étudiant cette approche, nous souhaitons offrir aux élèves « différents procédés de mémorisation » (*ibid.*, p. 391) via une pédagogie active qui les rendra à la fois autonomes, conscient·es et confiant·es dans leur processus d'apprentissage d'un texte en art dramatique.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-ACTION

Ce chapitre a pour objectif d'établir notre cadre méthodologique. Dans un premier temps, il importe de définir en quoi consiste la recherche-action que nous mènerons en milieu scolaire. Ensuite, nous exposerons les enjeux relatifs au terrain déterminé par notre expérimentation. Puis, nous indiquons les balises de notre protocole de recherche en spécifiant les outils de collecte de données que nous avons choisi de privilégier. En terminant, nous présenterons le déroulement de nos séances d'expérimentation telles que nous les avons prévues initialement.

3.1 Recherche-action en milieu scolaire

La recherche-action est un processus qui vise à résoudre une problématique observée dans un milieu circonscrit. Ce désir de changement émane au préalable d'un écart, d'une frustration ou d'un manque à gagner dans un milieu précis (El-Khatib, 2015, Karsenti et Savoir-Zajc, 2018, Paillé et Muchielli, 2003). En éducation, la recherche-action se définit essentiellement par une mise en action « 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). Ainsi, les chercheur·ses souhaitent transformer un ou plusieurs aspects liés la plupart du temps à leur propre champ d'action.

Les possibilités offertes par la recherche-action sont vastes et permettent la découverte de nouveaux savoirs, de modifier certaines pratiques, d'améliorer un contexte social ou, encore, de produire des connaissances inédites issues directement du terrain de recherche. Ce type d'approche s'avère très efficace lorsque l'objet d'étude concerne le milieu scolaire. Dewey résume bien la pertinence de la démarche lorsqu'il conçoit que celle-ci vise à « créer une science

de l'éducation enracinée dans l'analyse des pratiques pédagogiques par et pour les praticiens sur le terrain » (*ibid.*, p. 236). Malgré le caractère parfois intuitif qui guide l'amorce d'une recherche-action, les praticien·nes-chercheur·ses doivent baser leur démarche sur un cadre théorique élaboré, afin de produire des données appuyées sur des assises scientifiques.

3.1.1 Posture des praticien·nes-chercheur·ses

Les praticien·nes de terrain, soit les enseignant·es en art dramatique dans le cas présent, se positionnent dans une posture de chercheur·ses inscrite directement dans leur milieu professionnel. Ce rôle mérite d'être clairement défini puisque ces dernier·ères visent « un idéal plus ou moins conscient et explicite, ils 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 » (*ibid.*, p. 240). Les spécialistes en art dramatique, désormais « chercheur-acteur » (Dolbec, A. et Clément J., 2004, p. 195), ont recours à leurs élèves comme sujets participants. Le rôle des praticien·nes-chercheur·es mérite d'être précisé pour éviter certains biais pouvant survenir de la relation entre le sujet, l'objet, le milieu et l'agent (SOMA) (Legendre, 2005).

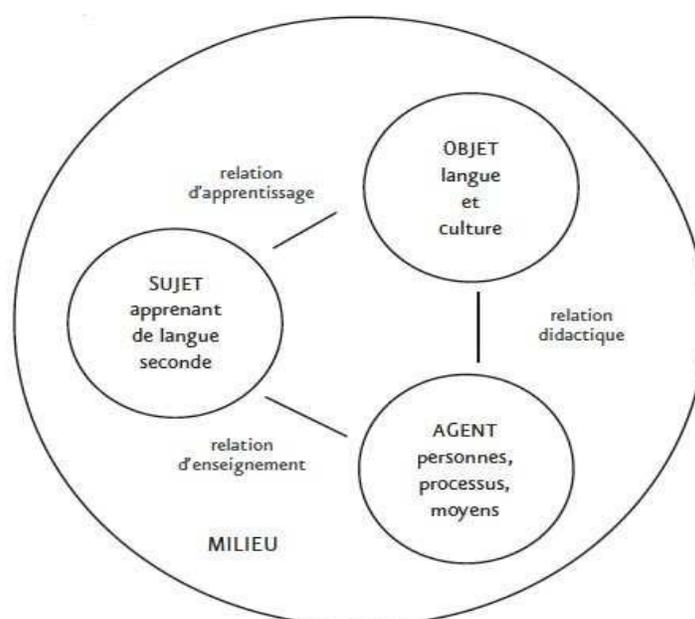


Figure 3.1. Modèle SOMA de la situation pédagogique (Legendre, 2005)

Voici maintenant notre schéma adapté. Celui-ci traduit l'amalgame qui se crée chez l'enseignant·e devenant praticien·ne-chercheur·se dans notre contexte de recherche.

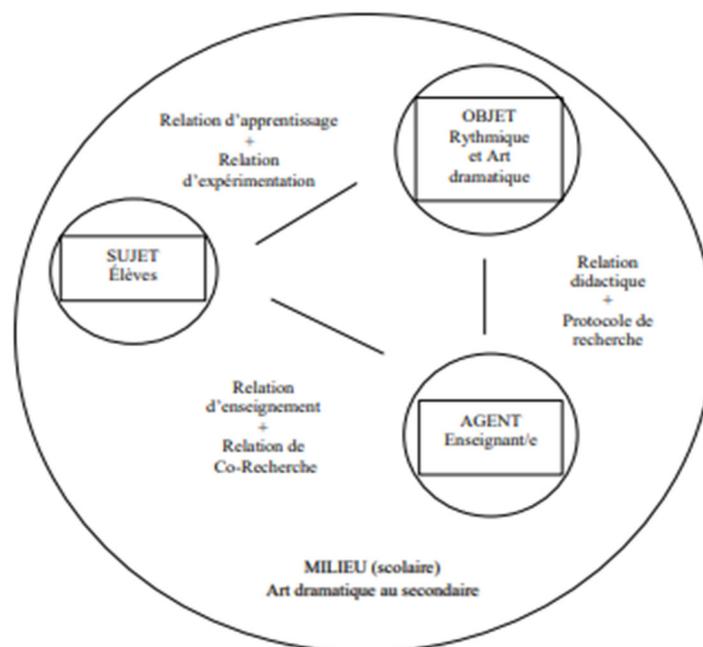


Figure 3.2 : Modèle SOMA adapté par M. Bergeron

3.1.2 Jalons de la recherche-action

En somme, la recherche-action est une méthode privilégiée en éducation et étroitement liée à l'investigation en milieu scolaire. Cependant, certaines balises doivent être respectées de manière rigoureuse. Elles servent à protéger l'ensemble des intervenant·es concerné·es ainsi qu'à maximiser les bénéfices produits par le protocole de recherche. Pour ce faire, un cadre théorique défini par des sources scientifiques est nécessaire à la phase préparatoire. Ensuite, les chercheur·ses doivent s'assurer de trouver l'équilibre entre leur projet de recherche et leur tâche pédagogique afin de pouvoir les concilier en toute objectivité.

Finalement, le contexte ainsi que les conditions de la recherche sont obligatoirement soumis au consentement des participant·es mineur·es ainsi qu'à celui de leurs parents. Avant de pouvoir

procéder à une recherche impliquant des êtres humains, tout·e chercheur·se doit suivre une formation sensibilisant aux enjeux éthiques auxquels il ou elle risque d'être confronté·e. Ensuite, il importe d'établir un rapport de confiance avec les participant·es afin de produire des questions jugées pertinentes par les deux parties. Il sera alors possible de recueillir des données qui vont s'avérer fiables (Gouvernement du Canada, 2022). Le protocole, dûment expliqué aux groupes participatifs ciblés, est ainsi régi et approuvé par le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) impliquant des êtres humains (*voir app. C.1*).

3.2 Méthode qualitative

En recherche-action, la plupart des données collectées sont issues de la méthode qualitative, qui vise à décrire et analyser le comportement humain (Deslauriers, 1991). Entre autres, elle dévoile ce qu'ont vécu les sujets participants dans le cadre de la recherche. Ceux-ci deviennent alors des co-chercheurs (Deschamps, 1993) puisqu'ils transmettent des informations issues de leur propre expérience. Au contraire d'une approche « visant à générer des données quantifiables, une requête qualitative ne requiert pas d'instruments standardisés pour recueillir ses données. Ce qui intéresse l'analyste qualitatif, ce sont les qualités des données elles-mêmes » (Dionne, 2018, p. 318).

Ainsi, la méthode qualitative offre plusieurs angles d'investigations qui permettent de récolter des informations sensibles, variées et authentiques. Les résultats produits par cette approche peuvent provenir de traces écrites, filmées, d'enregistrements sonores, de témoignages, d'observations, d'images, etc. Les praticien·nes-chercheur·ses doivent ensuite analyser, comprendre, organiser ces éléments isolés ou récurrents afin de les inscrire dans une « optique interprétative de recherche de sens » (Paillé et Muchielli, 2003, p. 20), permettant alors d'établir un discours révélateur.

3.3 Approche combinée

Notre recherche repose ainsi sur des phénomènes observables, appuyés par le ressenti des élèves. Une analyse qualitative, dans son essence, n'est pas majoritairement appuyée par des chiffres. Toutefois, la production de statistiques permet d'entrevoir le portrait global de la recherche et de l'ensemble des données amassées (Paillé, 2016). En conséquence, nous envisageons de créer des diagrammes à bande qui pourront venir appuyer nos conclusions par un support interprétatif complémentaire au phénomène que nous prévoyons étudier (Mukamurera *et al.*, 2006).

3.4 Théorisation ancrée

Toujours sur le plan méthodologique, l'analyse par théorisation ancrée fera partie intégrante de notre analyse des données résultant de constats empiriques. À partir de ses intuitions de départ et de ce qui émerge du terrain de recherche, les praticien·nes-chercheur·ses sont en analyse constante afin de dégager un sens profond à leurs découvertes (Paillé, 1994). Cette approche demande un lâcher-prise ainsi qu'une sensibilité chez ces dernier·ères. Ils ou elles doivent être disposé·es à accueillir avec ouverture les nouvelles variantes produites (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018), ce qui est propre à la recherche en sciences humaines. Celle-ci s'inscrit ainsi dans une théorie empirique où les hypothèses générales sont mises à l'épreuve (Paillé et Muchielli, 2003). De plus, les données produites par le milieu de recherche doivent s'imbriquer dans un ensemble cohérent, en lien et en équilibre avec le protocole initial. Il importe aussi, d'après Charmaz (2006), de tenir compte du contexte (p. ex. : sociogéographique, socioculturel, groupe d'âge) dans lequel s'inscrit la recherche, afin d'en avoir un regard objectif lors de la compilation des données.

Au départ, les praticien·nes-chercheur·ses en milieu scolaire doivent faire preuve d'une sensibilité et d'une ouverture aux imprévus. Cette attitude leur permet d'être réceptifs et réceptives à toute éventualité créée par la recherche pilotée dans leur milieu de pratique. Les sujets sont de jeunes apprenant·es qui sont sous la responsabilité de l'enseignant·e en art dramatique. Celle ou celui-ci doit trouver l'équilibre entre son rôle de pédagogue, de passeur·e de culture dans son école ainsi que de chercheur·se qui expérimente, explore, observe et analyse.

3.5 Approche phénoménologique

Nous privilégions également l'approche phénoménologique, puisqu'elle permet d'observer « des reflets de l'expérience humaine, qu'il s'agisse de découvrir des régularités ou d'affiner leur compréhension du sens de l'expérience humaine » (Dionne, 2018, p. 319). Tel que mentionné précédemment, cette analyse prend forme lorsque des données sont collectées sur le terrain, produites par une théorisation ancrée. Dans un angle constructiviste, nous souhaitons appuyer notre approche par la phénoménologie (Merleau-Ponty, 1945). Celle-ci ne se base pas que sur le ressenti des participant·es qui décrivent une expérience (Deschamps, 1993). La phénoménologie va plus loin en tenant compte du sens que le sujet donne à son expérience, de la conscience qu'il ou elle lui accorde et des découvertes qui y sont attribuées. Il importe que le sujet puisse décrire et donner du sens à un phénomène tel qu'il·elle l'a lui ou elle-même vécu et perçu durant l'expérimentation (Ribau *et al*, 2005). Une réciprocité émane entre la rythmique de Dalcroze et la phénoménologie de Merleau-Ponty. Le corps revêt un rôle essentiel dans la perception et la compréhension du monde (Juntunen et Hyvönen, 2004). D'ailleurs, « le but de la Rythmique est de mettre les élèves à même de dire « j'éprouve » au lieu de « je sais » et ensuite de créer en eux le désir de s'exprimer » (Dalcroze, 1919, p. 60). Ainsi, notre approche vise une éducation par le corps rendu disponible, sensible à son environnement, enraciné dans l'action et dans son expérience personnelle. De plus, l'angle phénoménologique envisagé dans la collecte de nos résultats permet d'accroître nos critères de scientificité, puisque les données, même subjectives, ne constituent plus un biais, mais plutôt le compte rendu narratif que la méthode sollicite et analyse (Byrne, 2001). Pour ce faire, il nous importe de générer des réponses fournies par des questions ouvertes chez nos participant·es, qui doivent pouvoir s'exprimer librement par diverses manières telles l'écrit, l'oral, la discussion de groupe ou encore l'entretien individuel. Ainsi, tel que le souligne Boutin (2018), les approches qualitative et phénoménologique ont en commun de permettre aux chercheur·ses de mieux comprendre et interpréter comment leurs participant·es construisent leurs savoirs expérientiels à même l'environnement qui leur est donné en contexte de recherche.

Comme nous l'avons démontré dans les pages précédentes, il nous importe de sélectionner les méthodes d'investigations et de compilations les plus efficaces au déploiement de notre

recherche-action en milieu scolaire. C'est pourquoi notre recherche repose sur une méthode qualitative qui se veut ancrée, c'est-à-dire produite par les données émergent du terrain. Aussi, afin de parfaire notre compréhension des éléments produits, tels qu'ils sont ressentis par notre échantillonnage, nous avons choisi d'aborder la planification de notre protocole de recherche par une approche phénoménologique. Cette dernière nous permet d'envisager une compilation et une analyse de nos données qui s'appuient sur un narratif provenant directement et de manière sensible de l'expérience vécue par nos participant·es. Le phénomène pouvant être produit par un ajout de la rythmique en art dramatique est encore inexistant. Il ne peut prendre forme que par et pour les sujets qui contribueront à le créer.

3.6 Planification des expérimentations

Nous proposons maintenant de situer le contexte de notre recherche-action en précisant le milieu que nous avons retenu ainsi les sujets ciblés pour l'échantillonnage. Nous expliquerons par la suite l'élaboration sommaire de notre protocole d'expérimentation.

3.6.1 Milieu de recherche

La polyvalente Jean-Baptiste-Meilleur, située sur la Rive-Nord de Montréal, accueille 1835 élèves. Son indice de défavorisation se classe dans un rang médian (Gouvernement du Québec, 2022). Plusieurs programmes constituent l'offre de service de cette école du Centre de services scolaire des Affluents. On y retrouve des élèves en francisation, en soutien émotif, en programme d'éducation intermédiaire (PEI), en programme linguistique ou en cheminement régulier. Parmi ces choix de profils, l'art dramatique peut parfois être imposé à l'élève comme étant une option obligatoire, alors que pour d'autres, il est laissé au libre choix de l'individu. Le PFÉQ stipule que l'élève doit obligatoirement avoir une discipline artistique inscrite à son horaire et ce, à chaque année de sa scolarité primaire et secondaire.

Tableau 3.1 Indices de défavorisation des écoles publiques 2021-2022 (MEES, 2022)

Centre de services scolaire des Affluents		Code 841000
École secondaire	Jean-Baptiste-Meilleur	Code 841027
Indice du seuil de faible revenu Rang décile (SFR)	8,95	Rang 5
Indice de milieu socio-économique Rang décile (IMSE)	6,44	Rang 3
Nombre d'élèves	1835	30/09/2021
Note : Les écoles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme étant le plus défavorisé.		

3.6.2 Groupes ciblés

En raison du changement de poste obtenu dans une école secondaire durant l'été 2021, nous avons procédé à la reformulation de notre demande auprès du CERPE, en plus d'obtenir l'autorisation de la direction de la nouvelle école concernée. Dès l'obtention des réponses positives, nous avons déterminé les nouveaux groupes ciblés. Selon la nouvelle tâche d'enseignement attribuée, nous avons sélectionné six groupes d'élèves répartis sur trois niveaux d'enseignement⁹.

D'abord, nous avons choisi d'effectuer notre recherche-action auprès d'un groupe en secondaire deux. L'option en art dramatique avait été choisie par ces élèves en première secondaire et était automatiquement reconduite pour la deuxième année de leur cycle. Ce groupe était inscrit à l'horaire sur une fréquence de quatre fois par cycle de neuf jours.

Ensuite, nous avons inclus au protocole trois groupes de troisième secondaire. Parmi ceux-ci, un groupe faisait partie du cheminement régulier et avait choisi notre discipline en art optionnel. Les deux autres groupes provenaient du programme en linguistique et notre discipline artistique était obligatoirement inscrite à leur horaire depuis la première secondaire. Le principe est le même

⁹ Le système scolaire québécois comprend cinq niveaux d'enseignement secondaire après le passage au primaire. Les niveaux un et deux correspondent au premier cycle d'apprentissage. Les niveaux trois, quatre et cinq constituent le deuxième cycle d'apprentissage. Les niveaux et les cycles sont ciblés par une progression des apprentissages.

pour nos deux derniers groupes en linguistique de la quatrième année du secondaire, c'est-à-dire qu'ils participaient aux cours d'art dramatique obligatoirement. En ce qui a trait aux élèves du deuxième cycle (les niveaux d'enseignement trois et quatre), nos groupes étaient rencontrés à une fréquence de deux cours par période d'enseignement de neuf jours, tel que résumé dans le tableau ci-bas :

Tableau 3.2 : Groupes ciblés en art dramatique pour notre recherche-action

	Groupe Ciblé	Profil/ Programme scolaire	Option artistique : Choisie ou Obligatoire	Fréquence des cours /Cycle d'apprentissage
1 ^{er} cycle	2 ^e secondaire A	Cheminement régulier	Choix de l'élève	4 fois / 9 jours
2 ^e cycle	3 ^e secondaire A	Cheminement régulier	Choix de l'élève	2 fois / 9 jours
	3 ^e secondaire B	Programme linguistique	Obligatoire	2 fois / 9 jours
	3 ^e secondaire C	Programme linguistique	Obligatoire	2 fois / 9 jours
	4 ^e secondaire A	Programme linguistique	Obligatoire	2 fois / 9 jours
	4 ^e secondaire B	Programme linguistique	Obligatoire	2 fois / 9 jours

3.6.2.1 Recrutement de l'échantillonnage

Puisque nous en étions à notre première année d'enseignement dans le milieu, nous ne connaissions pas notre clientèle et les parents ne nous avaient jamais rencontrée. De plus, n'oublions pas qu'en contexte pandémique lié à la covid-19, c'était la première fois que la plupart des élèves prenaient réellement part à un cours d'art dramatique en présentiel et dans un local destiné à cette pratique artistique. Auparavant, les élèves effectuaient leur période d'art dramatique en demeurant assis·es en classe, en groupes fermés surnommés bulles-classes. L'année précédente, certain·es élèves du deuxième cycle ont même vécu leur cours d'art en ligne,

en se présentant à l'école seulement une journée sur deux. Il importait donc de prendre le temps d'expliquer les attentes et les objectifs à la fois du cours d'art dramatique, et de notre protocole de recherche. Quelques élèves, déjà craintif·ives à l'idée de présenter devant les pairs, ne voulaient pas se sentir instrumentalisé·es par le projet de recherche qui s'ajoutait. Nous leur avons rappelé que le choix de participer (ou non) au projet de recherche se faisait de façon libre et volontaire. Nous avons aussi relancé les parents à quelques reprises pour obtenir le formulaire de consentement afin de pouvoir entamer notre première phase d'expérimentation en ne ciblant que nos participant·es consentant·es dans la collecte de nos données.

Finalement, sur un total de cent-soixante-trois élèves sollicité·es sur l'ensemble de nos six groupes, trente-six ont refusé de participer à l'échantillonnage. Dans ces cas, les sujets exclus participaient tout de même aux séances d'enseignement ciblées par notre protocole, puisque celui-ci s'inscrivait dans notre planification d'enseignement régulière. Cependant, nous ne tenions pas compte des données que leur participation pouvait générer. Nous devons toutefois garder en tête le risque de biais potentiel suscité par l'apport tant positif que négatif que leurs réponses pouvaient engendrer. Ainsi, les personnes ayant refusé de donner leur accord n'étaient pas comptées dans nos observations de terrain, n'étaient pas sollicitées aux entretiens semi-dirigés et leurs réponses aux questionnaires étaient automatiquement déchetées par la suite. De la sorte, l'ensemble du groupe participait officieusement au même titre que tous·tes et l'anonymat des participant·es consentant·es ou non était maintenu. Au terme de la période de recrutement, nous avons fixé l'échantillonnage de notre recherche-action à l'école Jean-Baptiste-Meilleur au nombre de 127 participant·es officiel·les. Concluons en précisant que nous avons réussi à débiter la première phase de notre recherche vers la fin du mois septembre 2021.

3.6.3 Élaboration du protocole de recherche

La recherche-action peut s'orchestrer de diverses façons. Le·la chercheur·se doit réfléchir aux données qui pourront « réellement contribuer à expliquer le phénomène à l'étude » (Dionne, 2018, p. 324). Pour ce faire, il nous apparaît nécessaire d'effectuer l'aller-retour constant entre la problématique de départ, le cadre conceptuel ainsi que l'objectif de la recherche. Les données recueillies seront ainsi « congruentes avec la question de recherche, laquelle sera à son tour

congruente avec les outils de collecte de données qui façonnent les données produites » (*ibid.*). En nous référant à notre question initiale, nous établissons un protocole qui se veut le plus clairement défini, tout en étant ouvert·e et réceptif·ve aux changements pouvant survenir en cours d'action. C'est ainsi que nous nous laissons surprendre à la fois par nos co-chercheur·ses et par les découvertes provenant du terrain, donc par l'issue de notre propre recherche.

3.6.4 Hypothèse exploratoire

En amont de la recherche-action, lorsque les données à produire par l'étude d'un phénomène sont encore inconnues, les chercheur·ses se basent tout de même sur certaines hypothèses de départ, appuyées par leur connaissance du terrain. En premier lieu, nous prévoyons porter notre regard sur certaines conditions de jeu liées à la compétence en interprétation d'un texte dramatique au secondaire. En effet, le PFÉQ stipule que l'appropriation d'une séquence dramatique nécessite d'utiliser diverses stratégies. Parmi celles-ci, directement liées à notre objectif de « recourir à différents procédés de mémorisation » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 391), nous avons choisi d'orienter notre regard initial sur les conditions suivantes : attention (écoute), concentration et participation (engagement).

3.6.4.1 Écoute et attention

Lorsque nous abordons l'attention, ou la capacité d'écoute, nous référons au lien d'interaction qui s'établit entre les partenaires de jeu, lors d'un exercice donné. Selon Jumel (2014), l'attention s'explique par la mobilisation et la vigilance du sujet, qui se fixe sur un objet ou un·e coéquipier·ère précis·e. En accordant son attention sur son ou sa partenaire, sur les répliques de celle ou celui-ci, l'apprenant·e développe ses facultés d'observation, de compréhension, d'écoute active tout en rendant son esprit disponible à l'objet d'étude. À ce stade, nous prévoyons que cette écoute, à la fois active et attentive, soit observable grâce à des indicateurs comme le regard entre les coéquipiers et les coéquipières de travail.

3.6.4.2 Concentration

Par ricochet, nous présageons qu'une augmentation de l'attention entre les partenaires de jeu mène à l'amélioration de leur concentration, et vice-versa. Selon le CNRTL, la concentration est « l'action de réunir en un centre ce qui est primitivement dispersé »¹⁰. Ainsi, si l'attention réfère à notre disponibilité sensorielle, à notre orientation envers un objet précis, la concentration permet quant à elle d'établir une imperméabilité avec les distractions environnantes. Elle vise à focaliser notre attention afin d'éviter les stimulations extérieures. De ce fait, nous considérons qu'une concentration soutenue contribue à augmenter la mémorisation, ou la capacité d'appropriation et de rétention d'une séquence en art dramatique.

3.6.4.3 Participation

Finalement, la participation de l'élève prédomine dans son processus d'attention et de concentration (Ruph, 2010). Le degré de motivation intrinsèque de l'élève face à une tâche serait plus favorable à son engagement, donc à la mobilisation de ses conditions d'attention et de concentration (*ibid.*). Nous souhaitons ainsi observer l'influence de la rythmique sur la participation active chez les jeunes, suscitée par notre recherche sur le corps en action. Autrement dit, est-ce que la participation ainsi que la motivation à s'engager dans une tâche donnée seront bonifiées par notre approche?

Imbriquées en vases communicants, nos trois conditions de jeu initialement ciblées gagnent à être développées en cours de recherche. C'est pourquoi il nous importe, grâce à l'implantation d'exercices rythmiques impliquant le corps en mouvement, d'observer et de comprendre comment le rythme, le geste et l'action peuvent influencer l'apprenant·e en cours de tâche. Est-ce que notre approche va contribuer à augmenter les capacités d'attention, de concentration et de participation de l'élève ? Si oui, est-ce que ces stratégies vont créer un contexte favorable à l'apprentissage du texte en art dramatique?

¹⁰ (CNRTL, 2012). <https://www.cnrtl.fr/definition/concentration>

3.6.4.4 Situations d'apprentissage en jeux-exercices

Comme nous l'avons vu plus haut, notre problématique est liée aux difficultés d'appropriation d'un texte en art dramatique. Nous nous intéressons au rapport existant entre le rythme et la mémorisation ainsi qu'à l'influence du mouvement sur le texte qui équivaut, comme en musique, à notre partition. Nous posons à nouveau la question suivante : en quoi la rythmique permet-elle de créer des conditions favorables à l'apprentissage d'un texte en art dramatique? Pour y répondre, nos séances de cours prévoient inclure divers exercices exploratoires empruntés à la rythmique.

Les jeux-exercices (Beauchamp, 1997) visent à développer des éléments relatifs au langage dramatique. Leur durée varie et ils sont effectués individuellement, en équipe ou en groupe. Ils s'élaborent par « des consignes précises et visent l'exploration et l'expérimentation en vue de l'acquisition d'habiletés, mais surtout de l'autonomie créatrice » (*ibid.*, p. 158). En adaptant des jeux-exercices rythmiques au contexte de la classe d'art dramatique, nous désirons évaluer l'impact d'une approche par le mouvement et par l'action sur le ressenti des élèves envers leur objet d'étude, soit le texte théâtral à apprendre. Nous souhaitons permettre aux groupes ciblés de travailler dans un contexte à la fois stimulant et mobile où les élèves, en privilégiant de nouvelles méthodes de travail, parviennent à bien s'organiser. Nous prévoyons tester en moyenne trois exercices par période de cours, selon un laps de temps précis accordé à chacune des tâches.

3.6.5 Cycles de la recherche-action

Dans l'ensemble, la recherche-action se déploie en quatre phases principales : initiale, mise en route, réalisation, désengagement (Liu, 1992). Ensuite, l'étape de la recherche-action réalisée sur le terrain comprend différents paliers. Le modèle en spirale représente bien le lien qui unit chacune des phases de la recherche-action auprès des participant·es. En un premier temps, celles-ci comprennent une ou des étapes d'expérimentation basées sur une assise théorique et mises à l'essai sur le terrain. Ensuite, le·la chercheur·se observe, questionne et compile ses données. Finalement, une phase de réflexion analytique mène à la remise en œuvre des moyens d'investigation, répétés ou modifiés selon le contexte (Savoie-Zajc, 2012). Ce schéma peut être

repris de manière répétitive et, selon les besoins de la recherche en cours, certaines modifications peuvent y être apportées. Ainsi, les boucles de la spirale peuvent être déployées selon différents stades et au nombre de fois que les chercheur·ses le désirent, comme le suggère ci-bas le modèle de Kemmis et McTaggart :

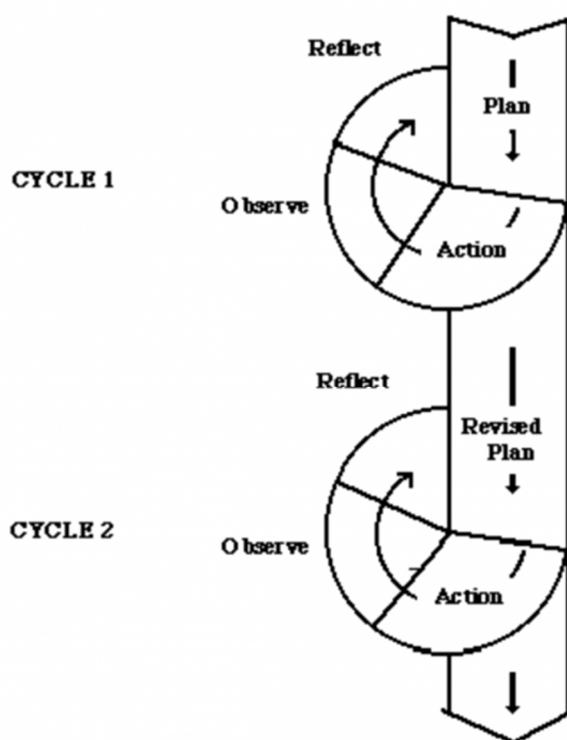


Figure 3.3 : Schéma de recherche-action de Kemmis et McTaggart (repris par MacIsaac, 1996, dans Catroux, 2002)

Lors de l'élaboration de notre recherche-action, nous avons établi nos phases de réalisation au nombre de cinq, précédées par une situation d'apprentissage (SA) diagnostique de départ sans ajout rythmique. Cette planification en diverses étapes nous permet de réaliser notre protocole de recherche tout en enseignant le contenu global de notre programme de formation en art dramatique. La recherche est donc déployée sur une année scolaire complète, afin d'observer l'évolution des apprenant·es dans le temps et de les comparer à leur propre progression.

3.6.5.1 Situation d'apprentissage diagnostique

La SA diagnostique permet d'envisager nos groupes ciblés comme étant leur propre cas témoin. Elle contribue à prendre appui sur des observations préalables, à assurer une fiabilité à l'expérimentation, à y apporter des changements au besoin, tout en précisant la validité des résultats obtenus. Comme la SA diagnostique est menée en début d'année, ce premier exercice nous apprend à connaître nos élèves en situation de répétition d'équipe, en état de jeu (durant l'interprétation) et lors de la présentation devant les pairs. Cette première phase de notre recherche nous permet aussi de prendre appui sur un point de départ comparatif. Étant donné le contexte d'un nouveau milieu d'enseignement et d'une planification déployée sur trois niveaux, nous avons fait le choix de récolter le maximum de données auprès du plus grand nombre de participant·es possible plutôt que de recourir à des groupes témoins. Il s'agit donc, tout comme les expérimentations à venir, d'un court texte à interpréter en équipes de deux. Les élèves reçoivent la consigne d'intégrer sur deux de leurs répliques des débits vocaux différents, puis d'appuyer deux autres répliques par des variations d'intonations et/ou timbres de voix. Finalement, les élèves intègrent au minimum un geste clair, précis et identifiable sur une ou plusieurs de leurs répliques.

De nature formative, cet exercice vise à prendre le pouls du groupe, à observer ces apprenant·es qui font maintenant partie de notre nouvelle réalité d'enseignement. Nous souhaitons comprendre comment des élèves d'âge secondaire organisent leur travail. L'exercice nous permet d'observer les élèves travailler en duo dans l'espace du local d'AD et de recueillir des traces liées à l'évaluation. Nous évaluons le temps de répétition dont ils mentionnent avoir besoin. Nous ciblons les forces et défis des élèves quant aux éléments du langage dramatique à parfaire ou à développer (p. ex. volume de voix, gestes, mimiques intentions de jeu, posture, maintien de la concentration, mémorisation, pour ne nommer que ceux-là). Cet exercice, dont les observations sont contenues dans une grille (*voir* app. A.4), contribue à nous familiariser à la fois avec nos élèves participant·es ainsi qu'avec notre processus de collecte de données.

3.6.5.2 Canevas des phases d'expérimentation rythmique

Nous avons élaboré nos phases d'expérimentation en prenant appui sur notre cadre théorique. Grâce aux nombreux exercices rythmiques suggérés par Dalcroze (1965) et repris par Bachmann (1984), nous avons ciblé des activités qui visent à débiter l'étude d'un texte par un corps échauffé rythmiquement. Inspirée des actions de base de Laban (1994), nous avons sélectionné des mouvements à effectuer en synergie avec le texte. De plus, nous nous sommes appuyée sur le modèle didactique de Soullaine dans la planification de notre séquence d'enseignement. Notre intention est de rendre l'élève disponible à recevoir ses apprentissages par une approche à la fois active et éactive. Nous souhaitons plonger l'apprenant·e dans un contexte ludique où la charge de travail s'inscrit dans une activité en apparence non engageante ou, encore, anxiogène.

Préalablement, nous présentons aux élèves un nouvel extrait de texte à étudier et ce, à chaque expérimentation. Celui-ci doit être interprété selon différentes consignes liées aux contenus disciplinaires à apprendre. Le texte devient donc prétexte. C'est d'abord par des exercices d'entraînement corporel que nous souhaitons rendre « le corps et l'esprit, en parfaite synergie », disponibles à l'appropriation du texte (Dalcroze, 1965). Nos séances débutent ainsi par une activité « d'accordage rythmique » (Soullaine, 2016) en grand groupe, que nous qualifions de mise en train collective. Cette « préparation-échauffement » (*ibid.*) est suivie d'un exercice où les participant·es sont appelés à se familiariser avec leur partenaire et à créer leur espace de jeu. Cette étape d'accordage rythmique en binôme équivaut à engager conjointement le corps des participant·es : placés en duos, ils et elles bougent désormais en même temps ou, du moins, entrent en relation, puisque des « combinaisons d'activités inspirées de la rythmique permettent de mettre l'élève en situation d'interaction » (Soullaine, 2016, p. 2). Cette rencontre et cet état de disponibilité à l'autre s'installent désormais dans l'équipe par le mouvement. Finalement, la tâche est complexifiée par l'ajout de consignes et/ou de contraintes supplémentaires, constituant ainsi l'essentiel de notre investigation durant le processus de répétition.

La réalisation se conclut par une présentation scénique devant les pairs, sans recourir cette fois-ci au moyen rythmique utilisé en amorce d'apprentissage (p. ex. balle, tissu, comptine, pulsations, etc.). À ce stade, l'élève n'a plus son texte en main. Nos observations visent alors à comprendre le lien qui peut être établi entre l'appropriation d'un texte par un corps en mouvement et l'état

dans lequel l'élève se situe au moment de sa présentation (capacité de mémorisation et de rétention en un court laps de temps, facteurs de stress liés à la présentation et transfert des conditions de jeu entre le moment de la répétition et celui de la représentation). Les situations d'expérimentation, dans leur totalité, sont réalisées sur une moyenne de quatre périodes de soixante-quinze minutes chacune.

3.6.5.3 Quatre textes, quatre propositions rythmiques

Les quatre SAÉ suivantes intègrent chacune un nouveau texte à s'approprier à l'aide d'un nouveau moyen rythmique à explorer. Nous les organisons ainsi : le rythme, l'interaction, le mouvement, puis le geste fondamental. Nous souhaitons solder notre protocole par une SAÉ synthèse, où l'élève choisit ses propres moyens rythmiques de façon libre et autonome.

Nous avons fait le choix d'utiliser quatre textes différents afin de les accorder avec les projets issus de notre planification globale annuelle. À titre d'exemples, les extraits choisis permettent d'aborder le théâtre québécois, l'œuvre de Molière ou encore le courant absurde (*voir app. B*). Ainsi, chaque texte associé au protocole de recherche s'allie à différents contenus de formation en art dramatique. De plus, nous considérons qu'en employant toujours le même texte, le facteur de temporalité aurait risqué d'interférer dans la pertinence de notre approche. Il deviendrait difficile, selon nous, d'observer et d'interpréter l'efficacité de nos moyens dans l'éventualité où l'appropriation d'un texte serait répartie sur un long laps de temps. En effet, selon notre expérience, un travail de répétition étalé sur plusieurs cours améliore généralement la capacité d'appropriation et de rétention de la séquence dramatique chez un grand nombre d'élèves, facilitant ainsi leur processus de mémorisation. Pour établir le lien avec notre hypothèse de départ, nous avons fait le choix de proposer différents textes à chaque expérimentation, afin de pouvoir qualifier l'impact de l'approche rythmique insérée parmi divers contenus d'apprentissage, et ce, à plus d'une reprise.

3.6.5.4 Première expérimentation : Le rythme

Le rythme est mouvement, suivi d'une interruption du mouvement, repris par la répétition de ce même mouvement (Bachmann, 1984). C'est pourquoi nos exercices se basent sur l'exécution d'un geste, d'un mouvement ou d'une action effectuée à maintes reprises. Cette automatisation des mouvements ainsi que leur répétition peut ensuite varier et ce, selon une intention didactique qui souhaite rompre avec les facteurs environnants indésirables. C'est alors que le pouvoir de l'attention de l'élève envers sa tâche se voit accroître (*ibid.*).

Selon Nicolet (2017), il y a une part d'intuition dans l'élaboration des exercices propres à la rythmique. Les méthodes d'apprentissage doivent être développées en lien avec le terrain de recherche et selon l'échantillonnage impliqué. « Les concepts rythmiques et de grammaire du mouvement sont des points de départ » (*ibid.*, p. 66) que nous souhaitons développer. Et pour parvenir à une rythmique bien élaborée, Dalcroze (1965) suggère d'habituer l'apprenant·e à des mouvements d'intensité différentes.

Ainsi, la première expérimentation rythmique se base essentiellement sur des mouvements exécutés par les bras et les mains. L'accordage de groupe s'effectue par un jeu de claquement de mains qui circulent dans le cercle. Ensuite, les équipes de travail se réunissent en binômes¹¹. Après avoir pris connaissance de leur texte et réalisé quelques lectures, les duos reçoivent comme consigne de faire un jeu de tape-mains (Delalande, 2018). Ce jeu coopératif équivaut à frapper dans ses mains tout en fredonnant une ritournelle. Dans le jeu de tape-mains, les jeunes travaillent la coordination motrice tout en rythme avec la parole. En claquant dans leurs mains face à face et en tapant en alternance de mains croisées, les élèves travaillent à la fois les connexions homolatérales (gauche-droite) et controlatérales (diagonales et opposées). Selon Bartenieff, adepte de Laban, ces exercices permettraient « d'organiser le corps et d'améliorer la coordination » (dans Nicolet, 2013, p. 23).

¹¹ Pour interpréter la progression de notre recherche-action en ayant le souci de créer une constance de la démarche, nous avons fait le choix de travailler tous les textes en équipes de deux et ce, pour chacune des quatre séances de recherche. Les duos permettent facilement de substituer un·e élève absent·e à un·e autre et ce, dans le but de permettre à chacun·e de vivre chaque séance d'expérimentation et d'être monopolisé·e par la tâche en tout temps.

Par la suite, notre travail sur le texte à apprendre est déployé au moyen d'une balle. L'idée est de lancer la balle en ne lui faisant faire qu'un seul bond entre les coéquipier·ères. Pour l'élève, il importe, au cours de cet exercice, de mesurer la longueur de sa réplique pour savoir quand lancer la balle à son ou sa partenaire. La personne qui émet sa réplique envoie la balle, et celui ou celle qui reçoit doit attraper la balle sur la ponctuation finale de la réplique entamée par l'autre. Cet exercice vise à développer les automatismes d'écoute et d'attention. À ce moment, la « mémoire kinesthésique crée des images motrices » (Nicolet, 2013, p. 136). Selon John Martin, historien de la danse, la mémoire associe le mouvement avec sa finalité. Les muscles se souviennent qu'une série de mouvements mènent à un résultat spécifique (*ibid.*). C'est pourquoi nos premiers essais en rythmique nous ont mené à élaborer des exercices où l'action (lancer) et le mouvement (représenté par la balle) coïncident avec une durée et une finalité (la réplique dialogique).

Dans le même ordre d'idées, nous concluons le premier atelier par l'enchaînement du dialogue appuyé par des tissus de jonglerie. Cet objet, souvent manipulé en formation rythmique, permet d'engager le corps en mouvement et de développer, en lien avec le rythme donné, une amplitude des mouvements ainsi qu'une fluidité corporelle inspirée directement du tissu en chute libre. Toujours dans un but d'accordage rythmique, cet exercice permet à l'élève d'explorer son propre rythme d'élocution, appelé débit dans le vocabulaire disciplinaire en art dramatique. Le tissu représente alors la hauteur, la durée et l'intensité de la réplique, entamée avec force ou douceur. Car le rythme, c'est justement « ce compromis entre force et résistance » (Bachmann, 1984, p. 24). Le corps est en alerte, les muscles se contractent face à l'urgence de prononcer son texte en cadence avec la retombée du tissu, qui doit être attrapé encore une fois sur la ponctuation finale. Ainsi, durant notre première expérimentation, nous travaillons à la fois la contraction musculaire, la connectivité latérale, l'impulsion ainsi que le point de départ et d'arrivée du geste (ou de son moyen prolongé). Toutes ces notions sont empruntées aux principaux éléments de la grammaire rythmique abordée en deuxième chapitre.

3.6.5.5 Deuxième expérimentation : L'interaction

La rythmique, c'est aussi la capacité à répondre correctement à un stimulus verbal, visuel, kinesthésique, en pouvant modifier ses réactions à la fois selon les besoins de l'exercice ou de la

tâche demandée (Brice, 2014). C'est ce que nous souhaitons développer en deuxième phase d'expérimentation. Ici, le stimulus réfère au ou à la partenaire de jeu, acolyte essentiel·le au bon déroulement d'un enchaînement dramatique. Selon Soullaine (2016), l'élément central à atteindre pour favoriser les apprentissages de l'élève équivaut à l'interaction entre les pairs. Le corps et l'esprit se rendent disponibles pour permettre cette situation d'interaction, dont l'objectif final est de mettre l'apprenant·e en action. De ce fait, les apprentissages sont « coconstruits par les situations d'interactions, de mise en mouvement et de l'engagement du corps dans l'espace et le temps » (*ibid.*, p. 2).

Pour permettre à nos participant·es de développer cette « empathie kinesthésique » entre partenaires de jeu (*ibid.*, p. 10), nous utilisons le bâton de type goujon. Celui-ci crée le lien concret, tangible, maniable et visuel entre les membres du binôme, permettant de les maintenir connecté·es par un objet externe. D'abord, l'échauffement de groupe est basé sur le même principe que la claque précédente, mais cette fois-ci substituée par le bâton. La prise des mains, la contraction des doigts et le tonus des bras font partie de cette synergie corps/esprit que nous souhaitons mettre en éveil. Le mouvement devient systématique, répété en connectivité croisée et appuyé par le rythme d'un métronome. Le groupe est ainsi plongé dans ce qu'on appelle une séquence rythmique, teintée d'intervalles réguliers (Brice, 2014). C'est justement par ces séries d'exercices répétés fréquemment que le phénomène rythmique se fait ressentir. L'enchaînement de mouvements volontaires, d'élancements spontanés, parfois associés et tantôt dissociés, alternés de contractions et décontractions musculaires, contribuent à faire interagir rythmiquement les participant·es qui s'engagent personnellement dans l'expérience commune (Dalcroze, 1926, cité dans Brice, 2014).

L'atelier se poursuit par la distribution d'un goujon pour chaque binôme, sur lesquels les membres de l'équipe appuient chacun·e un index à l'extrémité. Ces dernier·ères doivent dès lors maintenir la pression pour éviter de laisser tomber leur outil de travail. Être ensemble consiste maintenant à diriger et conduire son ou sa partenaire en énonçant ses lignes de texte, puis de le·la suivre lorsque sa réplique est reçue. C'est donc « par le mouvement, le geste et des activités rythmiques [...] que les apprenants vont trouver des stratégies pour interagir avec l'autre » (Soullaine, 2016, p. 10). Le dernier exercice de cette séquence reprend le principe de la balle lancée qui nous permet l'éveil moteur, la relation établie avec l'autre, l'impulsion du geste ainsi

que le point d'arrêt et de départ d'une mesure (ici la réplique). Le bâton est donc envoyé au ou à la partenaire lorsque c'est son tour de parler. L'élève est désormais en action et en réaction, avec un stimulus tactile et l'adaptation motrice qu'il suscite. Selon Brice (2014), cette catégorie d'exercices de réaction met rapidement l'élève en situation d'écoute et de concentration.

3.6.5.6 Troisième expérimentation : Le mouvement

Les comédiens associent majoritairement l'apprentissage par cœur à une mise en mouvement, souvent une marche. Or, les arts de mémoire reposent essentiellement sur la notion de déambulation.
(Chénetier-Alev, 2015)

La troisième séance se définit par le mouvement. Nous l'avons nommée ainsi puisqu'elle aborde le déplacement, initié par la marche. La marche, comme il a été mentionné précédemment (*voir* chap.II, p. 23), équivaut en rythmique à un véritable métronome naturel (Dalcroze, 1919). Puisque « tout le corps se trouve impliqué dans la gestion d'une simple marche » (Kuschnig et Pellois, 2015, p. 168), il n'est pas surprenant que cette consigne soit souvent celle qui débute un cours en art dramatique. Ce corps en mouvement, qui occupe l'espace de jeu par un transfert de poids et d'équilibre ponctué de points fixes et d'attitudes, rejoint d'ailleurs l'héritage laissé par l'approche de Lecoq au théâtre. Selon Dalcroze (dans Nicolet, 2013), la marche permet l'équilibre, le point d'arrêt et de départ, l'éveil des muscles locomoteurs ainsi que la mesure de la durée d'une portée musicale. Ici et maintenant, l'individu en éveil prend sa place au sein d'un groupe en mouvance. Il ou elle active son rythme intérieur en concordance avec l'objet d'étude. Alors que le pied accentue la note en musique, pas sont ici associés aux syllabes et aux mots du phrasé de la séquence dramatique. C'est ainsi que la mémoire de travail gère en parallèle une boucle phonologique ajoutée d'un repère spatial (Delannoy, 2007, cité dans Anfray, 2014). Pour l'expérimentation, les binômes marchent ensuite côte à côte dans un tracé en boucle préalablement établi par l'enseignant·e. Tout au long du déambulatoire, les élèves s'engagent dans leur dialogue de façon continue. La fluidité du mouvement est ici importante. Ce genre d'exercice implique les élèves dans des activités où les directions spatiales sont sollicitées de manière précise, complétées par des repères à la fois dans le texte, dans l'espace et en accord rythmique avec le déplacement de son ou sa partenaire

En seconde partie, les binômes sont placés face à face, à environ deux mètres de distance, chacun avec leur texte déposé sur une chaise située à leur droite. Le principe est alors le même que durant des exercices de la balle et du bâton. Cette fois-ci, l'élève entame sa réplique et amorce un déplacement au lieu d'avoir recours à un objet extérieur. Cet exercice nécessite donc, encore une fois, de visualiser le texte pour ensuite le propulser dans une « seconde phase, capitale, de spatialisation » (Chénétier-Alev, 2015, p. 46). L'élève, par sa traversée, s'éloigne de son texte et réfléchit au nombre de mots, de pieds, de vers ou de syllabes que sa réplique contient. Brice classe cet exercice dans la catégorie « incitation/inhibition » (2014, p. 55). En effet, la tâche d'incitation demande un élan, une obligation de faire, d'engager, d'accélérer. Au contraire, l'inhibition nécessite le ralentissement, la retenue ou l'arrêt. Les deux catégories peuvent se vivre en alternance ou en coexistence.

Nous terminons la séance de mouvement impliquant la marche, les jambes et les pieds par un exercice de podorythmie¹². Cet art communément appelé tapage de pieds s'inscrit dans le patrimoine folklorique acadien et québécois. Il équivaut à battre le rythme à l'aide des pieds, en étant assis sur une chaise. Souvent confondue avec la danse (telle la gigue), la podorythmie doit être considérée davantage comme un instrument de musique à part entière. Elle devient percussion grâce au plancher de bois sur lequel les pieds battent la mesure en employant habituellement trois rythmes différents¹³. Le groupe, désormais assis, imite et reproduit la séquence de pas. Après un certain temps de répétition, l'exercice en devient un « d'automatisation » (Brice, 2014, p. 55). L'élève, en coordination rythmique avec son ou sa partenaire de jeu, finit par ne plus penser au mouvement répété plusieurs fois. Il ou elle peut se permettre d'y ajouter des variations de pas, de rythme, puis enfin y ajouter le texte. Ici, la synergie corps/esprit passe par le texte à déclamer ainsi que par les pieds à mouvoir. L'interaction, quant à elle, réside dans la cadence à maintenir avec le ou la partenaire de jeu.

¹² On doit le terme « podorythmie » à Alain Lamontagne, harmoniciste québécois.

¹³ <http://irepi.ulaval.ca/fiche-alain-lamontagne-402.html>

3.6.5.7 Quatrième expérimentation : Le geste fondamental

La phonétique et l'accentuation des syllabes, soulignées dans l'apprentissage d'une langue seconde chez Soulaïne, sont ici mises au profit de l'appropriation d'un texte dans un cours d'art dramatique. L'accentuation repose ainsi sur la hauteur, l'intensité et la prononciation, éléments relatifs aux savoirs essentiels provenant du PFÉQ en art dramatique. Le choix des gestes est inspiré par l'état, le ressenti du personnage à chacune de ses répliques. Le rythme prend naissance grâce au contenu de la fable ainsi qu'au caractère du personnage. De fait, dans le cas où les « mémorisations verbale et gestuelle sont alors si étroitement liées (...), la partition gestuelle permet de ressusciter le texte, et de le conserver plus longtemps en mémoire » (Chénétier-Alev, 2015, p. 40). Dans l'ébauche d'une gestuelle d'interprétation, l'apprenant·e fait ici ses propres choix parmi les gestes empruntés à Laban ainsi qu'à Soulaïne.

Certains de ces gestes fondamentaux ciblés dans le cadre de notre recherche, tels « frapper et tapoter », peuvent exprimer un « caractère temporel soudain et exprimeront des temps et des actions rapides, des voyelles courtes, ou des gestes d'une durée brève » (Soulaïne, 2014, p. 7). Autrement, « presser, tordre, glisser, flotter » témoignent d'une temporalité soutenue et expriment des temps longs, une durée des voyelles et des diphtongues plus importantes, ou des mouvements qui se déploient dans le temps » (*ibid.*).

Tableau 3.3 : Exemple des verbes d'action de Laban (1994), repris par le gestographe de Soulaïne (2014) en lien avec leur association rythmique

FRAPPER fort, soudain, direct
TAPOTER léger, soudain, direct
PRESSER fort, soutenu, direct
FOUETTER fort, soudain, flexible
TORDRE fort, soutenu, flexible
ÉPOUSSETER léger, soudain, flexible
GLISSER léger, soutenu, direct
FLOTTER léger, soutenu, flexible

Pour entamer notre avant-dernière expérimentation, nous prévoyons sélectionner quatre propositions parmi les verbes listés ci-haut. Nous empruntons donc les actions ou combinisons d'actions suivantes :

Tableau 3.4 : Gestes ciblés lors de la quatrième expérimentation par M. Bergeron

Verbe d'action de base (Laban, 1994, repris par Soullaine, 2014)	Descriptif des propriétés rythmiques : Qualité gestuelle et qualité phonétique (<i>ibid.</i>)	Possibilité de transposition dans un contexte d'interprétation en art dramatique
1- Frapper	Fort, soudain, direct	Colère, réactivité ou tout autre sentiment impulsif
2- Tapoter	Léger, soudain, direct	Urgence, impatience, nervosité
3-Tordre (ou presser)	Fort, soutenu, flexible	Sentiment contenu, retenue
4- Flotter (ou glisser)	Léger, soutenu, flexible	Énergie fluide et aérienne, hésitation, réflexion

Nous considérons que ces mouvements et leurs combinisons avec le texte permettent un large éventail de possibilités gestuelles, tout en incitant les participant·es à faire des choix. Justement, l'objectif de cette avant-dernière expérimentation est d'obliger l'élève à cibler lui ou elle-même ses intentions créatives, contrairement aux autres séances où chaque exercice est davantage dirigé. Conséquemment, après un échauffement d'improvisation gestuelle en grand groupe, nous souhaitons entamer directement le travail d'appropriation du texte. Sur un court texte à apprendre, les membres des binômes explorent certains éléments constitutifs du mouvement (Laban, 1994). Engagé·es dans ces actions fondamentales, les élèves mettent en relation l'activation de leur énergie, l'occupation de l'espace et le rythme propre à l'accentuation des mots issus du texte. Nous souhaitons comprendre, à ce stade, comment ces gestes, qui se veulent didactiques, selon Soullaine, interfèrent dans le processus d'apprentissage d'une séquence dramatique chez l'élève du secondaire.

3.6.5.8 Cinquième expérimentation : SAÉ synthèse

La dernière étape de notre expérimentation est destinée au projet d'interprétation de fin d'année. Souvent, à ce moment, les élèves élaborent un projet personnel et décident de façon autonome en quoi va consister leur intention de présentation. Pour ce faire, nous laissons le libre choix aux élèves et aux équipes pour ce qui est du réinvestissement des exercices rythmiques explorés en classe. D'autant plus que « tout corps humain renferme de [plus] nombreuses possibilités d'orchestration (enchaînement, juxtaposition, opposition de gestes et d'attitudes, ... déplacements sur place et en marche) » (Dalcroze, cité dans Bachmann, 1984, p.46). Ainsi, nous désirons comprendre et interpréter quels auront été les moyens les plus efficaces, les plus appréciés et les plus enclins à être reconduits par les différents groupes participants. Cette dernière phase en est une de recensement et de compilation, afin de nous permettre de comprendre les aspects rythmiques qui s'avèrent les plus significatifs et les plus pertinents pour la majorité de nos participant·es.

3.6.5.9 Calendrier et échéancier de la recherche-action

Les expérimentations sont réparties selon le calendrier scolaire québécois en place (dix mois allant de septembre à juin). Elles sont incluses dans les contenus à enseigner, étant effectuées en alternance avec des situations d'apprentissages déjà planifiées dans le cursus. Dès la mi-septembre, nous procédons au premier travail d'interprétation d'une courte scène en équipe de deux, afin d'apprendre à connaître les élèves à qui nous n'enseignions pas au préalable.

Tableau 3.5 : Échéancier de la recherche-action pour l'année scolaire 2021-2022

Échéancier planifié		
Calendrier scolaire	Contenu	Descriptif
Étape scolaire 1 (Septembre à janvier) ¹⁴		
Septembre	SA préparatoire : SA diagnostique	(Pré) texte qui permet d'observer les élèves en processus de répétition et de présentation
Novembre	Expérimentation #1 Le rythme (Dalcroze, 1965)	Texte #1 répété au moyen de balles et tissus de jonglerie
Janvier	Expérimentation #2 L'interaction (Dalcroze, 1965, Soulaine, 2018)	Texte #2 répété au moyen d'un bâton de distance
Étape scolaire 2 (Février à juin)		
Février	Expérimentation #3 Le mouvement (Dalcroze, 1965)	Texte #3 répété au moyen de démarches/déplacements dans un parcours établi
Avril	Expérimentation #4 Le geste fondamental (Laban, 1994, Soulaine, 2014)	Texte #4 répété au moyen de gestes ciblés
Mai	Expérimentation #5 SAÉ synthèse	Projet d'interprétation où l'élève détermine son ou ses moyens rythmiques de façon autonome et volontaire

3.6.6 Outils de collecte

La section suivante vise à présenter les différents outils de collecte de données retenus par notre protocole de recherche-action. La méthode qualitative suggère différents moyens, riches et variés,

¹⁴ Le système scolaire québécois possède habituellement trois étapes inscrites au calendrier pédagogique et menant à la production de bulletins obligatoires. En contexte pandémique de covid-19, seulement deux étapes composaient le calendrier scolaire en 2021-2022.

dont nous avons adapté les paramètres pour les aligner avec les besoins et les visées de notre recherche.

3.6.6.1 Triangulation des données

Dans un processus de collecte de données par triangulation (Savoie-Zajc, 2004), l'ensemble des éléments sont indissociables les uns par rapport aux autres. La triangulation équivaut à utiliser plusieurs méthodes mises en interrelations pour récolter l'information, ainsi que diverses variantes pour interpréter les contenus amassés. Par exemple, il est possible de comparer des *verbatim* d'entretiens qualitatifs menés auprès des groupes participants en les juxtaposant avec les observations remarquées durant l'expérimentation. Il est aussi nécessaire, selon nous, d'interroger plusieurs sujets afin d'obtenir un échantillonnage significatif. De la sorte, le ou la praticien·ne-chercheur·se en milieu scolaire s'assure de recueillir une pluralité de données provenant tantôt de témoignages, tantôt de notes inscrites au journal de bord ou de réponses à des questionnaires écrits. Cette diversité va atteindre, en finalité, son degré de saturation. Cette étape vient valider l'efficacité du protocole de recherche et l'inscrire dans une démarche scientifique. Le ou la chercheur·se sait alors qu'il ou elle a constitué l'essentiel des éléments lui permettant de passer à la phase qui suit l'expérimentation, soit celle de l'analyse et de l'interprétation. Nous présenterons maintenant les outils de collecte de données que nous avons conçus et mis de l'avant au cours de notre recherche-action.

3.6.6.2 Journal de bord

Notre journal de bord est omniprésent durant l'expérimentation. Ce dernier peut prendre plusieurs formes quand il est temps de l'inscrire dans la collecte de données. Nous l'employons ici comme outil de consignation de nos constats, de nos impressions et intuitions ainsi que de nos questionnements lors des différentes phases d'investigations. Nos notes sont à la fois « théoriques, méthodologiques et descriptives » (Baribeau, 2005, p. 102). Le journal de bord nous permet de compiler nos observations empiriques et d'y noter notre récit d'expérimentation, dans le but de regrouper toutes nos traces au même endroit (*voir app. A.2*). Ce dernier nous permet d'y consigner le narratif du protocole réellement vécu, tout en y déposant nos réflexions suscitées

par la mise en action de la recherche. Taylor parle de prise de conscience, « d'allers-retours entre les deux formes que sont le récit et le commentaire » (cité dans Villeneuve, 2020, p. 10). Le but est « de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste » (Baribeau, 2005, p. 112). Notre journal de bord devient donc un espace permettant le récit de notre pratique.

3.6.6.3 Grille d'observation

Notre grille d'observation est initialement conçue pour compiler les résultats observables lors des séances d'investigation. Pour chacune des expérimentations, nous avons produit une légende constituée de symboles. Celle-ci permet de mesurer le degré d'attention, de concentration, de participation et de mémorisation de la séquence dramatique par les sujets. Un espace est réservé pour y inscrire nos symboles rapidement, en cours d'action, vis-à-vis les noms des participant·es du groupe numéroté pour chaque binôme. Étant tout-à-fait consciente que notre regard ne saurait capter l'ensemble des manifestations en un court laps de temps que constitue la période (le cours d'art dramatique), nous avons prévu enregistrer nos séances par captations vidéo afin de pouvoir y recourir pour compléter notre grille (*voir app. A.1*).

3.6.6.4 Captation vidéo

Durant la recherche-action, une caméra enregistre le déroulement des activités. Nous y avons recours pour valider et compléter notre observation au moyen des grilles intégrées au journal de bord. L'analyse d'une vidéo permet de relever « la fréquence d'apparition de certains schèmes mentaux ou comportementaux » et aide à l'analyse de contenu (Baribeau, 1996, p. 579). Le visionnement, distancié du moment de l'expérimentation, nous permet de porter un second regard sur l'action corporelle des élèves engagé·es dans le processus. Située dans un coin discret du local d'art dramatique, la caméra est le témoin de toutes les étapes de notre recherche. Ainsi, les élèves ont le temps de s'y habituer et parfois même d'en oublier la présence.

3.6.6.5 Questionnaire court

Chacune des expérimentations est conclue par un questionnaire court. Celui-ci est remis à l'ensemble des élèves. Puisque ce n'est pas la totalité des élèves qui prend la parole en grand groupe, le questionnaire écrit facilite l'explication personnalisée et authentique du phénomène vécu par le sujet. Pour chacune des quatre expérimentations principales, le même questionnaire est distribué (*voir app. A.3*). Une première partie doit être complétée après la répétition recourant aux moyens rythmiques. La seconde partie doit être remplie à la suite de la présentation devant les pairs. Le questionnaire nous permet de corroborer nos observations par rapport à ce qu'ont perçu les élèves. La rythmique « cherche à nous révéler à nous-mêmes, à dire je sais et je pense *parce que* je ressens et j'éprouve » (Bachmann, 1984, p. 61). Dès lors, notre objectivité en tant que chercheur·se est confrontée à ce que les participant·es ont réellement vécu. Le questionnaire donne l'occasion de valider la pertinence du moyen rythmique quant à l'attention, la concentration et la participation au terme du ou des cours concernés.

La seconde partie du questionnaire, liée à la présentation et à la mémorisation, vérifie si l'intégration de la rythmique aide à mobiliser la synergie corps-esprit lorsque vient le temps de présenter devant les pairs. Autrement dit, est-ce que l'approche a été efficace et a permis à l'élève de mieux s'appropriier son texte, de mieux le retenir? Comment s'est-il ou s'est-elle senti·e lorsqu'est venu le moment d'aller le présenter à l'avant de la classe? Y a-t-il eu moins d'appréhension qu'auparavant en ce qui a trait à la mémorisation?

Afin de répondre le mieux possible aux questions posées ci-haut et d'extraire un maximum de données provenant du questionnaire court, nous incluons deux modalités de réponses. D'abord, les sujets doivent émettre le sentiment éprouvé lors de l'exercice rythmique testé en classe. Les élèves ont des pictogrammes à encercler sur une échelle de satisfaction Smiley¹⁵. Cette échelle de satisfaction comprend généralement cinq choix qui sont représentés par des émoticônes. Ce nombre suscite, chez les répondant·es, une décision nuancée, puisque différentes variantes leur

¹⁵ L'échelle de Smiley permet de mesurer le degré de satisfaction des participant·es en ayant recours à des émoticônes. Cette approche pertinente auprès des jeunes a été validée par plusieurs auteurs (Magaret 2002, Pölkky 2003, Battrick 2004, Chesney 2005)

sont offertes. Chez nos élèves de niveau secondaire, nous approfondissons la réflexion en leur demandant de préciser l'émotion encerclée en la nommant.

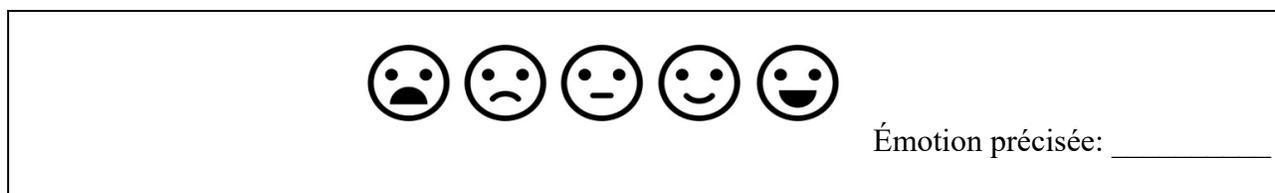


Figure 3.4 : Échelle de satisfaction Smiley produite dans le questionnaire court (voir app. A.3)

Cet ajout contribue grandement à l'arborescence qui découle des données recueillies. Par exemple, le premier émoticône peut à la fois être traduit par la confusion, l'ennui, la désorganisation, la fatigue ou tout simplement faire état du climat trop bruyant. Par la suite, les élèves expliquent et élaborent sur l'émotion encerclée et nommée. Toutes les réponses débutent avec la formulation *parce que*. Nous interrogeons ensuite les élèves par des questions suscitant des éléments de réponses courtes mais ouvertes. Enfin, nous leur demandons d'encercler le niveau de difficulté lié à la mémorisation tant en cours de répétition qu'au terme de la présentation. Pour compléter le questionnaire, dix minutes sont allouées en fins de périodes.

3.6.6.6 Entretiens semi-dirigés

Les entretiens en sous-groupes suggèrent d'approfondir certains éléments de réponses obtenus par le questionnaire. Comme les justifications sont courtes et concises, l'entretien permet de mieux comprendre le phénomène décrit en encourageant l'élève à développer sa pensée et, idéalement, en la faisant résonner auprès des autres collaborateur·trices qui participent à l'entretien au même moment qu'elle ou lui. C'est pourquoi Boutin (2018) suggère un échange qui privilégie le « nous ». Il affirme d'ailleurs qu'il est plus pertinent de s'adresser directement aux gens que d'observer leur comportement dans une tâche donnée.

L'entretien qualitatif, dans un angle phénoménologique, met l'accent sur des données expérientielles. Selon Pourtois *et al.* (dans Boutin, 2018), il s'agit de considérer le sens que les sujets donnent aux savoirs qu'ils construisent. L'échange verbal s'amorce par des questions

ouvertes qui permettent à l'interlocuteur·trice de construire sa pensée en l'appuyant sur les autres réponses reçues. Il faut alors encourager les participant·es à élaborer leur discours à partir de celles-ci. C'est pourquoi l'entretien se dit semi-dirigé (*ibid.*). Des interrogations initiales permettent d'entamer la discussion. Le·la chercheur·se doit ensuite mettre l'accent sur les exercices passés, en replongeant ses participant·es dans le souvenir de leur engagement dans l'action. Toujours selon Boutin (2018), l'animateur·trice doit tenir compte de la dynamique du groupe interviewé, c'est-à-dire de son niveau de résistance, ou encore de réceptivité. Une cadence est à maintenir pour relancer la discussion et il faut être prêt·e, tout comme en enseignement, à affronter l'imprévisible. Le rythme, encore ici, est d'une importance primordiale. Pour y contribuer, nous détenons un canevas de base qui comprend certaines questions pouvant constituer la trame narrative de l'entretien (*voir app. A.5*). Autrement, nous nous laissons guider par la participation spontanée des répondant·es, que nous pouvons « recentrer ou résumer par la synthèse » (*ibid.*).

Le protocole prévoit quatre entretiens liées aux quatre principales phases d'expérimentation. Ces entretiens, d'une vingtaine de minutes, sont menés sur l'heure du diner au local d'art dramatique et sont nommés « midis-causeries ». Les élèves s'inscrivent sur une base volontaire. Même si leurs parents ont déjà signé le formulaire de consentement de recherche, ces dernier·ères reçoivent une lettre les informant de la démarche auprès de leur enfant ainsi que de la date retenue pour la causerie (*voir app. C.4*). Parmi les intéressé·es, nous avons en tête de sélectionner des candidat·es dont les propos diffèrent d'un questionnaire à l'autre. Ce tri vise à obtenir un échantillonnage hétérogène et représentatif de la pluralité des réponses précédemment obtenues au sein des groupes participants. Nous ciblons environ deux élèves par groupe-classe, pour un total d'une douzaine d'individus par entretien. Ce nombre correspond à un contexte favorisant l'échange. Selon Boutin (2018), l'effet de groupe y est présent tout en permettant à chaque participant·e de s'exprimer dans un contexte de conversation qui se veut décontractée. Encore une fois, la caméra est présente, mais de façon effacée, en arrière-plan. Elle sert uniquement à identifier les membres de la discussion lorsque vient le temps de produire le *verbatim* des entretiens à des fins d'analyse.

3.7 Conclusion

L'objectif de notre recherche est de valider l'influence de la rythmique lors des périodes d'appropriation d'une séquence dramatique textuelle en art dramatique. Il importe de souligner que les élèves d'âge secondaire n'ont pas tous le même intérêt envers l'interprétation. Plusieurs perçoivent la tâche de mémorisation comme une surcharge de travail. Certains emploient leur temps de répétition à s'investir dans le personnage de façon autonome, alors que d'autres préfèrent répéter, souvent assis·es ou inactif·ves, en récitant des mots qu'ils s'efforcent d'apprendre par cœur. C'est surtout cet aspect de la phase d'appropriation qu'il nous importe de bonifier. Ainsi, nous avons voulu soumettre aux groupes participants le plus d'exercices rythmiques possible, afin de maximiser leurs possibilités d'y avoir recours et de réinvestir les différentes méthodes explorées. De ce fait, nous avons pris la décision d'expérimenter quatre séances de travail différentes, proposant chaque fois de nouveaux exercices ciblés, en tenant compte d'une progression de l'effort par l'approche rythmique. Nous avons élaboré différents outils de collecte de données, qui nous permettent une analyse des résultats par triangulation. Dès lors, nous souhaitons découvrir les éléments communs qui, au travers des différents textes et des différentes propositions du corps en action, sont observables et récurrents d'une phase d'expérimentation à une autre.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Lorsque les phases d'expérimentation de la recherche-action sont complétées, il importe de prendre un moment de distanciation avant d'entreprendre l'analyse des données. Lorraine Savoie-Zajc (2012), soucieuse de l'importance du récit, propose de « raconter l'histoire » de la recherche. Nos séances d'expérimentations ont d'abord été expliquées sous un angle théorique et méthodologique au chapitre trois. Nous décrivons maintenant le déroulement détaillé de chacune d'entre elles. En plus d'outiller le ou la pédagogue dans la planification d'une séance d'enseignement rythmique, ce compte rendu permet de souligner les temps forts de la recherche, de rendre compte des savoirs construits et de déterminer les changements qui ont dû être apportés au protocole initialement établi (*ibid.*). C'est donc ce que nous proposons en amorce de ce dernier chapitre, qui vise par la suite à analyser et interpréter en détails les résultats de notre expérimentation. Au terme de ce chapitre, nous prévoyons répondre à notre question de recherche, qui demandait : en quoi la rythmique permet-elle de créer des conditions favorables à l'apprentissage d'un texte en art dramatique au secondaire?

4.1 Compte rendu détaillé de la première expérimentation : Le rythme

Le rythme est à la base de toutes les manifestations de la vie, de la science, de l'art.
Le rythme est en même temps l'ordre, la mesure dans le mouvement
et la manière personnelle d'exécuter ce mouvement.
(Dalcroze, 1919)

4.1.1 Accordage rythmique de groupe

La première expérimentation de notre protocole de recherche s'intitulait le rythme. Pour débiter notre approche rythmique, nous avons opté pour l'exercice de la claque en échauffement de groupe. Les élèves, d'abord disposés en cercle, devaient se donner la claque imaginaire, qui s'exprime par un claquement des mains qui ramène le geste à soi, puis qui ouvre et envoie vers l'autre. Cet échauffement visait à développer une présence active, réceptive à l'autre, l'élève prenant le temps de recevoir la claque puis de la redonner au suivant ou à la suivante.

Pour intégrer le rythme à l'exercice de la claque, nous avons eu recours à l'utilisation du métronome. Celui-ci propulsait la cadence de façon croissante en émettant d'abord soixante battements par minute (BPM), suivis par quatre-vingts et ensuite cent-vingt BPM. À tour de rôles, les élèves devaient attraper la claque reçue sur la fréquence du battement, puis renvoyer celle-ci à l'élève suivant-e par un deuxième tapement des mains, toujours appuyé par le son du métronome. L'enseignante envoyait une première claque qui circulait dans le cercle. Le groupe devait en tout temps percevoir son emplacement, puisqu'une deuxième claque était ajoutée, suivie d'une troisième et ainsi de suite. Plus le jeu avançait, plus le nombre de claques en circulation augmentait. Cet exercice permettait donc de travailler l'attention de manière individuelle, en duo ainsi qu'en grand groupe en même temps. L'image qui suit présente la séquence gestuelle de l'élève qui attrape cette claque imaginaire et la redistribue à sa ou son voisin dans le cercle que forme le groupe.

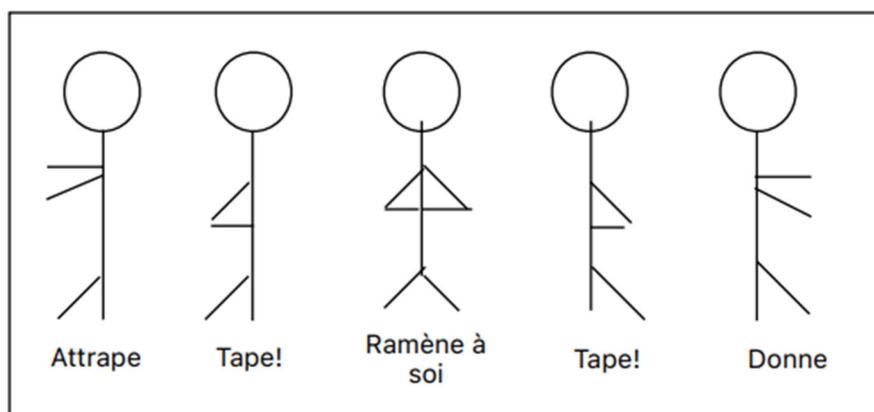


Figure 4.1 : Exercice de la claque rythmique par M. Bergeron

4.1.2 Accordage rythmique en binôme

Nous avons poursuivi l'accordage rythmique, développé cette fois-ci entre les partenaires des équipes de travail. Chaque binôme avait préalablement pris connaissance de son texte à travailler ainsi que de son rôle. Toutefois, aucun·e élève n'avait encore eu l'occasion d'étudier son extrait à l'extérieur du cours. Comme premier exercice d'équipe, nous souhaitions créer rapidement un lien entre les partenaires de travail tout en instaurant les notions de rythme et de plaisir du jeu. C'est pourquoi le jeu de mains que nous nommerons « Michel je t'abandonne-donne-donne » a retenu notre attention. Cette ritournelle est basée sur une comptine de la petite enfance. Elle a pour but de faire entrer les élèves dans une séquence dite rythmique puisqu'elle demande à être attentif ou attentive au tempo de l'autre. Un arrimage synchronisé se crée ainsi grâce aux gestes de chacun·e. Les élèves, de façon non-verbale, devaient effectuer l'enchaînement que voici : taper dans leurs propres mains, taper dans les mains de l'autre en face, taper à nouveau dans leurs propres mains, croiser-taper main gauche à main gauche, taper à nouveau dans leurs propres mains, croiser-taper main droite à main droite et ainsi de suite. Peu à peu, les élèves se sont familiarisé·es avec différents rythmes allant de l'*accelerando* au *ritardando*¹⁶. Par la suite, les élèves devaient lire les huit premières répliques de leur texte, pour un total de quatre par élève. Après avoir rapidement mémorisé de manière photographique – ou visuelle – leur répliques, les

¹⁶ Termes musicaux qui évoquent l'augmentation puis le ralentissement de la mesure. Fait référence au débit en art dramatique.

élèves avaient pour consigne de reprendre la séquence gestuelle inspirée de la comptine et ce, en y juxtaposant les premières répliques (parlées et non chantées) de leur texte.

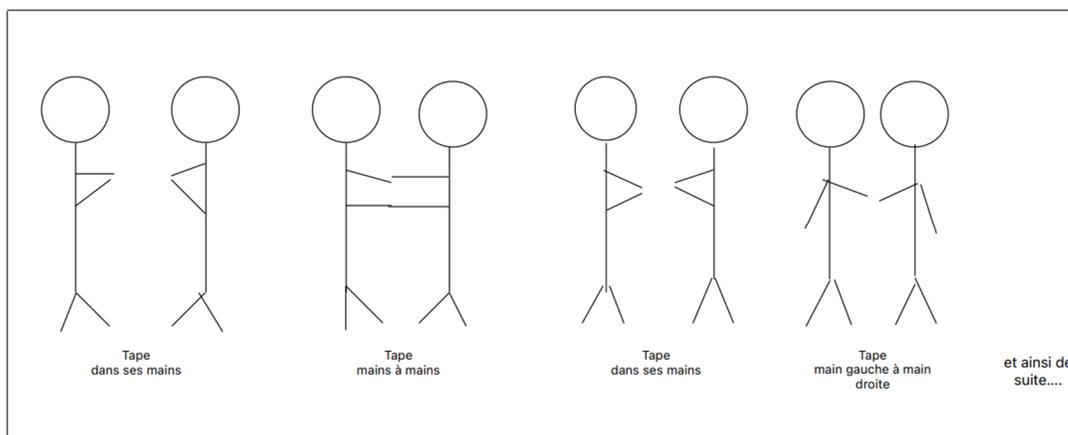


Figure 4.2 : Exercice du jeu de mains par M. Bergeron

4.1.2.1 Exercice de la balle

L'étape suivante visait à mémoriser le texte en entier. Par un jeu de balle, nous souhaitions découvrir si cet élément allait subtilement détourner l'attention de l'apprenant·e de sa tâche principale (soit l'effort de mémoriser le texte) et le ou la plonger dans un contexte ludique, ou si, au contraire, l'ajout d'un élément extérieur allait nuire aux conditions d'apprentissage.

Dans un premier temps, les élèves en binômes, assis·es face à face, devaient déposer leur texte au sol à proximité, pour pouvoir le parcourir des yeux durant l'exercice. Les élèves s'envoyaient ensuite la balle en la faisant rouler vers le ou la partenaire de jeu durant l'énonciation de leur propre réplique. Ainsi, lorsqu'un·e élève débutait sa réplique, il ou elle devait estimer le moment où s'amorcerait le mouvement de roulis. Il ou elle devait aussi contrôler la force ou la vitesse avec laquelle l'objet serait lancé, afin que son ou sa partenaire puisse recevoir et attraper la balle au moment exact de la ponctuation finale de sa réplique émise. La balle effectuait donc des roulis en aller-retour au rythme des répliques des binômes. Pour contrer nos anticipations de balles se dispersant dans le local, les élèves avaient les jambes grandes ouvertes pour créer une cloison.

Certains binômes, imprécis dans leurs lancers, ont même choisi de se coller les pieds contre pieds.

Dans un deuxième temps, les élèves ont reçu la consigne de se lever, face à face, et de refaire le même exercice avec une variante ajoutée. Cette fois, ils·elles faisaient effectuer un bond à la balle au lieu de la rouler. Cette modification visait à faire peu à peu s'éloigner l'élève de son texte, puisque celui ou celle-ci était toujours au sol alors que l'apprenant·e se tenait debout. Rapidement, nous nous sommes aperçue que certaines répliques, plus longues que d'autres, permettaient difficilement d'envoyer la balle puisqu'elles comprenaient parfois plus d'une phrase. Il devenait donc ardu d'établir à quel moment amorcer le mouvement. En ces occasions, certain·es élèves ont proposé de faire bondir la balle sur les premières parties de la réplique, et de l'élancer sur les dernières syllabes comme dans le cas d'une réplique courte. Ce moyen a bien fonctionné et c'est celui qui a été retenu et reconduit auprès des autres groupes ciblés pour l'expérimentation.

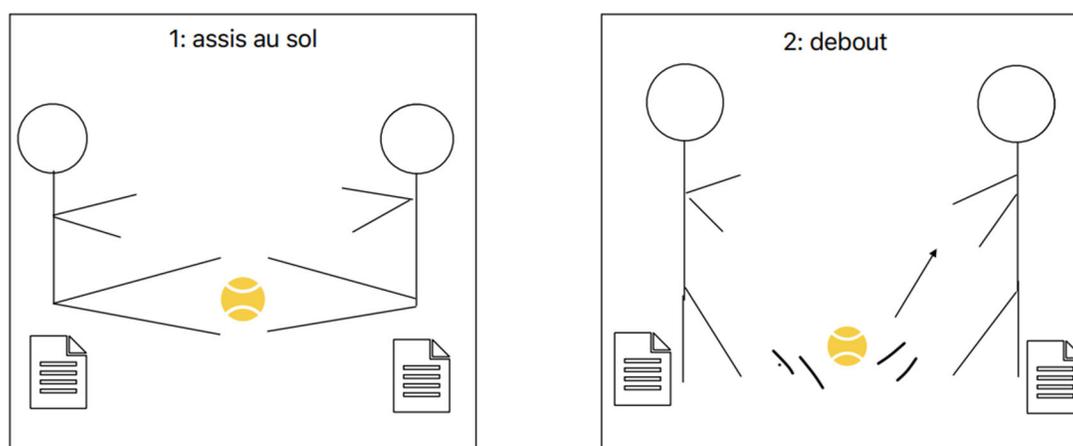


Figure 4.3 : Variantes des exercices de la balle par M. Bergeron

4.1.2.2 Exercice du tissu de jonglerie

La dernière partie de notre atelier s'est déroulée avec l'utilisation du tissu léger, appelé aussi foulard de jonglerie. Les membres du binôme ayant reçu chacun·e leur foulard (et non pas un seul pour le binôme), ils·elles devaient à tour de rôle envoyer le tissu dans les airs au moment d'entamer leur réplique et réussir à prononcer celle-ci en entier avant que l'accessoire ne tombe

par terre. Ainsi, les répliques courtes menaient généralement à un débit lent ainsi qu'à une attitude corporelle plus détendue. Lors des longues répliques, l'élève devait augmenter son rythme d'élocution et trouver des astuces corporelles pour réussir à attraper son tissu à temps, c'est-à-dire sur la ponctuation finale de sa réplique.

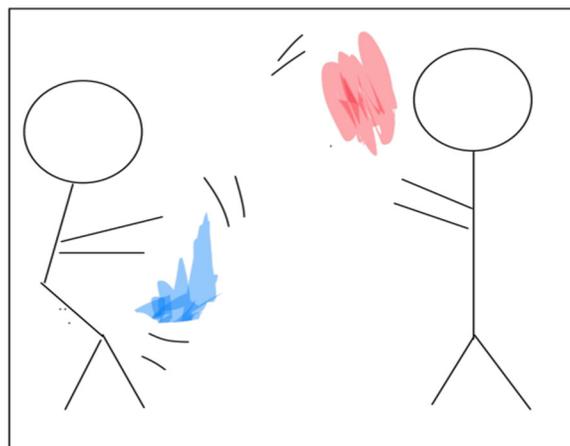


Figure 4. 4 : Exercice de la réplique sur le lancer du tissu par M. Bergeron

En cours d'expérimentation, nous nous sommes aperçue que la séquence balle-foulard gagnait à être interchangée. En inversant l'ordre, l'élève a pu délier son corps de manière individuelle tout en prenant compte de la longueur de ses propres répliques. Ensuite, le sujet pouvait faire dialoguer celles-ci avec le discours de son ou sa partenaire. Autrement, l'exercice du foulard effectué après celui de la balle perdait de son attrait pour les élèves. C'est la raison pour laquelle nous avons procédé à l'inversion, qui témoignait d'ailleurs d'une progression plus logique de la suite des exercices. Le cours s'est conclu par la remise du questionnaire court que les élèves avaient à compléter. Les présentations devant la classe ont eu lieu le cours suivant.

4.2 Compte rendu détaillé de la deuxième expérimentation : L'interaction

L'observation des binômes en action dans l'espace montre que les activités rythmiques, si elles sont centrées dans un premier temps sur le rythme de la personne, favorisent ensuite la rencontre entre les rythmes conjoints du binôme.
(Soulaine, 2018)

4.2.1 Accordage rythmique de groupe

Tel que vécu lors de la première expérimentation, le groupe était disposé en cercle, debout. L'expérimentation rythmique était maintenant développée grâce au bâton¹⁷. Au départ, un·e participant·e entamait une séquence (droite-gauche-droite) en lançant légèrement le bâton d'une main à l'autre. Il ou elle devait le maintenir à la verticale, donc avec une certaine tension, sans le faire basculer. Sur un quatrième temps, il ou elle devait lancer le bâton, à partir de sa main droite, dans la main gauche du ou de la partenaire à sa droite. L'autre joueur·se devait ensuite reproduire la séquence « droite-gauche-droite » et ainsi de suite. Comme pour le jeu de la claque, l'enseignante ajoutait peu à peu des bâtons supplémentaires au sein du cercle de jeu. Cette fois-ci, cependant, nous avons choisi de ne pas utiliser le métronome puisque la séquence proposée créait naturellement un tempo en quatre temps parmi les participant·es. De plus, nous nous sommes aperçue, avec un premier groupe échantillonné, que le métronome ajoutait un stress à cet exercice qui demande un effort moteur complexe pour certain·es. En prenant le pouls, ou la cadence du jeu, chaque individu devait donc tenter de maintenir cet accordage rythmique créé par le groupe et ce, en se concentrant pour ne pas échapper le bâton.

¹⁷ Nous avons utilisé des goujons de bois mesurant quatre pieds et faisant $\frac{3}{4}$ de pouce de diamètre.

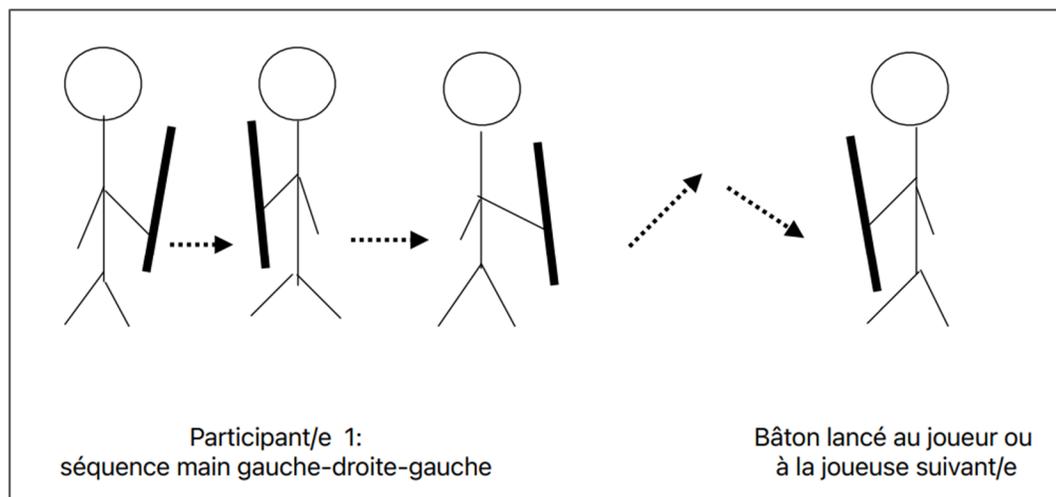


Figure 4. 5 : Séquence rythmique du bâton en quatre temps par M. Bergeron

4.2.2 Accordage rythmique en binôme : Exercice du bâton majeur-mineur

Regroupées par la suite en binômes, les équipes de travail ont chacune reçu un bâton. En y apposant leur index à chaque extrémité, les partenaires de jeu se sont positionné·es face à l'autre. Les participant·es ont dès lors exploré les notions de jeu en majeur/mineur (Dion, 2012), complétées par l'exploration de rythmes, de débits d'exécution et de mouvements dans l'espace du local. Après s'être exercé·es avec la manipulation du bâton, les élèves prenaient leur texte en main. Puisqu'ils ou elles ne l'avaient que peu ou pas étudié, tous·tes devaient prendre un certain temps pour répéter la partition. Cela se faisait généralement de façon statique, sur place, en ayant en tout temps le bâton maintenu entre les coéquipier·ères afin de maintenir une connexion tangible. Le bâton pouvait être soutenu par les doigts, par les paumes de mains, d'épaules à épaules, etc. Au bout d'un moment, les participant·es laissaient le texte de côté et reprenaient l'exercice du bâton face à face et index à index, avec l'ajout de leurs répliques. De ce fait, l'élève qui énonçait sa réplique initiait le mouvement, en prenant le contrôle du déplacement. Sa ou son répondant enchaînait ensuite et ce, avec le plus fluidité possible.

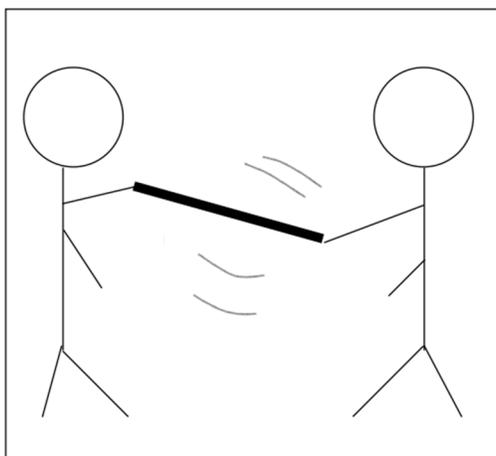


Figure 4.6 : Exercice du bâton en jeu majeur/mineur par M. Bergeron

4.2.2.1 Exercice du bâton rythmique sur la réplique

Lors du cours suivant, nous avons repris cet exercice en y ajoutant un degré de complexité. Lorsque l'élève énonciateur·trice entamait sa réplique-mouvement, il·elle avait pour consigne de tenir compte de la longueur de sa réplique via le nombre de ses syllabes, ainsi que du rythme pressenti, suggéré par le propos. De la sorte, le nombre de pas – ou l'amplitude du mouvement – tendait à rejoindre le contenu du texte. Certes, les binômes ne possédaient pas tous les mêmes capacités motrices. Certains jumelages devaient uniquement se concentrer sur le maintien du bâton, alors que d'autres réussissaient avec brio à insuffler différents rythmes et tempos à leurs répliques. Ce dernier exercice a permis à chacun·e de franchir le pont qui menait à la prochaine situation d'expérimentation, caractérisée par les déplacements dans l'aire de jeu.

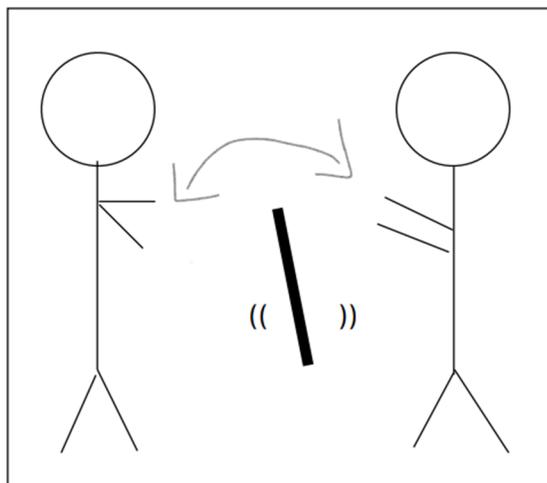


Figure 4.7 : Exercice du bâton de la réplique par M. Bergeron

4.3 Compte rendu détaillé de la troisième expérimentation : Le mouvement

Tout le corps se trouve impliqué dans la gestion d'une simple marche. Il s'agit de savoir régler le transfert du poids du corps dans toutes les variétés d'allure, savoir se projeter dans l'espace mais également maîtriser l'arrêt, équilibrer le repos et l'action.
(Dalcroze, dans Kuschnig et Pellois, 2015)

4.3.1 Accordage rythmique de groupe

Le premier exercice activait le groupe dans un mouvement initié par la marche. Cet exercice de mise en train, utilisé tant en rythmique qu'en art dramatique, sert souvent d'amorce à la séance de travail artistique. Ainsi, le groupe occupe et équilibre l'aire de jeu, l'élève trouve son rythme, choisit son chemin, prend des risques et tient compte de l'espace qui l'entoure. Pour ce faire, le groupe a entamé une démarche ponctuée par la cadence du métronome (possibilité d'inclure une musique, ou tout autre élément de percussion). L'exercice se complexifiait en demandant l'arrêt du groupe au même moment que celui du métronome (ou du repère sonore). L'élève ancrant son équilibre en point fixe, en récitant sa première réplique, sur un rythme propulsé par l'élan moteur précédent, qui a été initié par le métronome. Puis, la cadence reprenait de plus belle et au deuxième arrêt, la deuxième réplique était prononcée. L'allure a augmenté entre soixante et cent-vingt BPM, pour varier le rythme des déplacements et parfaire l'équilibre (points fixes) tant dans

les tempos lents que rapides. Par la suite, afin d'être centré·e sur son propre rythme intérieur, l'élève a repris sa marche sans métronome en procédant à des moments d'arrêts (points d'ancrage) pour projeter son texte à voix haute, une réplique à la fois.

Nous souhaitions observer si le rythme d'élocution personnel de l'élève était influencé ou non par l'augmentation du rythme du métronome et du débit de la démarche de groupe. Effectivement, le débit, le volume de voix ainsi que le tonus des interprètes en devenir ont pris une ampleur commune sur une vitesse accélérée. Cependant, un rythme atténué a permis à chacun·e de s'ancrer davantage, de prendre son temps avant de prononcer sa réplique et d'entamer celle-ci au moment voulu. Cet exercice a donc permis de créer une alternance rythmique entre le soi individuel et le soi collectif.

4.3.2 Accordage rythmique en binôme : Parcours en duo

Pendant un court laps de temps (environ quinze minutes), les élèves ont répété leur texte par des lectures, une mise en bouche et une ébauche d'état de jeu. Ensuite, chaque duo effectuait un parcours dans l'espace du local, en même temps que toutes les autres équipes. La consigne était de s'engager dans le parcours en marchant de façon continue. Pour faciliter l'exercice, un trajet établi avec des flèches au sol guidait les élèves qui prenaient une marche côte à côte en récitant leur texte au même rythme que leur pas¹⁸. En aucun temps, le déplacement ne pouvait être interrompu, sous peine de créer un ralentissement dans la circulation des autres équipes sur le trajet. Avec certains groupes, nous avons procédé à l'ajout du métronome. Celui-ci a contribué à maintenir la cadence et à préserver une distanciation équilibrée entre les duos.

4.3.2.1 Allers-retours entre deux chaises

Pour l'exercice suivant, chaque équipe devait installer deux chaises face à face dans son espace de travail respectif. Les textes étaient déposés sur chacune des chaises, et les élèves pouvaient s'y référer au besoin, lors de leur passage à proximité. Chaque élève devait se tenir debout, à la droite

¹⁸ Nous recommandons l'emploi de ruban adhésif de signalisation au sol (tel qu'utilisé habituellement sur scène) pour la création du parcours.

de sa chaise, face à l'autre. La traversée jusqu'à l'autre chaise, où se situait le ou la partenaire de jeu, devait être effectuée sur la longueur de la réplique et aboutir, encore une fois, à la ponctuation. Ainsi, une courte phrase demandait un élan ou une grande enjambée de la part des joueur·ses. La traversée nécessitait une impulsion liée à l'effort et à l'équilibre. À l'opposé, une longue tirade suggérait un rythme lent, entrecoupé d'arrêts ou de ralentissements en chemin, faisant ainsi naître naturellement l'attitude du personnage. Chaque élève traversait à tour de rôle, atteignant son point d'arrivée du côté opposé de la chaise de son ou sa partenaire.

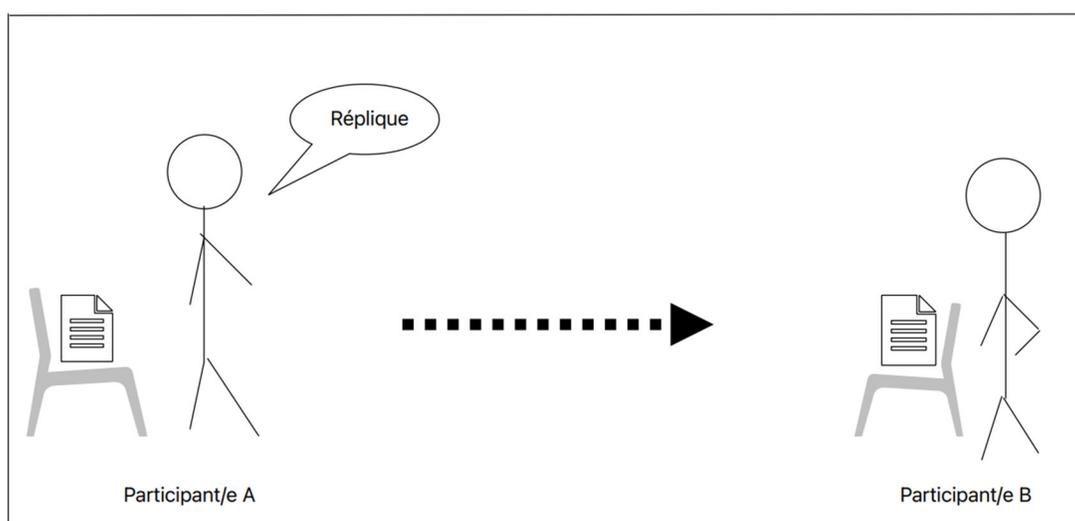


Figure 4.8 : Exercice de l'aller-retour de la réplique entre les chaises par M. Bergeron

4.3.2.2 Podorythmie

L'exploration des pas qui battent la mesure du texte s'est complexifiée lors de l'exercice de podorythmie. Dans un premier temps, les élèves visionnent quelques tutoriels vidéo suggérés par l'enseignante¹⁹. Par la suite, le ou la pédagogue modélise le mouvement podorythmique de base à l'avant de la classe. Leur chaise étant déjà dans l'aire de jeu, les élèves ont pu s'installer et se familiariser à leur tour avec la technique. Ils ou elles étaient donc assis·es sur leur chaise face à face ou côte à côte. Les binômes ont ensuite testé différentes cadences en développant leur maîtrise du procédé. Lorsque le rythme était acquis de façon synchronisée au sein de l'équipe, les

¹⁹ Exemple de vidéo tutoriel : <https://www.youtube.com/watch?v=MDJeIXKUqZI>

participant·es devaient arrimer le texte au mouvement de leurs pas. Encore ici, l'élocution du texte se traduisait par le rythme, l'interaction, le mouvement, tous teintés par l'aspect ludique de l'approche novatrice. Le questionnaire a été remis aux élèves en fin de projet et ces dernier·ères ont présenté devant la classe le cours suivant.

4.4 Compte rendu détaillé de la quatrième expérimentation : Le geste fondamental

Il existe une connexion instinctive du rythme en toutes ses nuances, et du geste.
(Dalcroze, 1907, dans Bachmann, 1984)

4.4.1 Accordage rythmique de groupe

Le groupe, debout, était d'abord disposé en cercle. Les élèves se tenaient par la main et une pulsion, traduite par un serrement, envoyait le signal à l'élève suivant. La contraction devait être transmise en circulant dans le cercle, via les mains des participant·es. En réalisant cet éveil musculaire, les élèves exploraient ensuite différentes tensions et relâchements à l'aide d'autres parties du corps. Les participant·es se familiarisaient, à titre d'exemple, avec des gestes tels « tordre, ou presser », que nous avons préalablement sélectionnés. L'enseignante expliquait ensuite au groupe que ces gestes faisaient partie des actions de base - dites fondamentales²⁰ – qui sont propres à l'humain.

Dans un premier temps, le groupe suggérait des idées de répliques à mettre en action. Les participant·es exploraient, tour à tour, les quatre gestes ciblés pour mettre en activation chacune des répliques proposées. En grand groupe, dans un objectif de modélisation coconstruite, des variantes d'adaptations gestuelles et des manières de mobiliser le corps au profit du propos ont ainsi été improvisées et démontrées.

²⁰ Auprès des élèves, nous avons privilégié l'appellation « gestes fondamentaux » qui réfère à Laban, au lieu d'utiliser son expression « verbes ou actions de base », ou encore le terme « gestes didactiques » favorisé par Soulaïne. Nous avons expliqué aux élèves que le geste fondamental se traduit par son caractère inné, universel ou constitutif de l'espèce humaine (*voir* chap.II, p. 28). Nous avons fait ce choix car nous croyons que cette définition est plus compréhensible et mieux adaptée au niveau d'âge de nos participant·es.

4.4.2 Accordage rythmique en binôme

Ensuite, l'ensemble s'est divisé et regroupé en binôme. Le contenu de la fable a été distribué aux élèves sous forme de tableau (*voir* app. B.8 et B.9). Chaque apprenant·e devait sélectionner, pour chacune des répliques, l'un des quatre gestes (ou combinaison gestuelle) proposés. La consigne exigeait un minimum de deux gestes différents puisqu'idéalement, l'élève devait varier les gestes choisis. Par exemple, il ou elle pouvait utiliser le geste « frapper » à plus d'une reprise, mais pas sur l'ensemble de ses répliques. Le défi consistait tout de même à inclure les quatre. Ensuite, les membres de l'équipe devaient répéter leur scène en incluant leurs choix juxtaposés aux répliques. L'extrait était constitué d'un personnage de rappeur confiant qui dialogue avec un policier craintif et vulnérable. Les élèves devaient donc s'imprégner à la fois de la réplique ainsi que du geste avec lequel ils ou elles l'avaient jumelée. Ici, les moyens gestuels étaient principalement transmis par les mains. Or, nous avons constaté que le reste du corps suivait l'élan manuel. Ainsi, le geste fondamental est susceptible, selon nos observations, de faire émerger l'attitude du personnage, provoquée rythmiquement par les actions d'efforts de Laban (1994).

4.5 Modifications apportées au protocole initial

Notre protocole d'expérimentation, tel que prévu et décrit lors du chapitre précédent, prévoyait d'inclure une cinquième phase d'investigation. Malheureusement, nous avons dû laisser tomber cette ultime SAÉ dans le cadre de notre recherche. Les modalités relatives aux changements effectués se retrouvent dans les pages qui suivent.

4.5.1 Abandon des midis-causeries

Nous nous sommes rapidement aperçue que l'essentiel de nos données nous étaient révélé de manière beaucoup plus détaillée et personnalisée par les réponses écrites des élèves. Tel que pressenti, ce ne sont pas tous les individus qui sont à l'aise de parler en grand groupe devant les autres. Lors de la sélection de nos candidat·es aux midis-causeries, nous avons aussi réalisé, après deux essais, que certain·es n'osaient pas s'exprimer devant les autres, ou choisissaient de laisser

autrui parler davantage. Malgré nos tentatives d'inclusion de tous et toutes dans la discussion, l'échange n'était pas concluant ou n'apportait peu ou pas de données nouvelles. Par ailleurs, les élèves sont généralement assez occupé·es sur les heures du diner. Plusieurs devaient se rendre en récupération, en reprise d'évaluation, en engagement parascolaire et en activités sportives ou, encore, préféraient demeurer avec leurs ami·es. Il fut donc très difficile de solliciter une moyenne de deux élèves par groupe afin de rencontrer nos exigences d'échantillonnage préalablement fixées. C'est pourquoi nous avons fait le choix de laisser tomber cet aspect de notre protocole après deux séances non probantes.

4.5.2 Jumelage textuel des expérimentations deux et trois

Des imprévus nous ont obligée à modifier légèrement notre expérimentation. Puisque des événements hors de notre contrôle ont joué contre nous²¹, nous avons dû réajuster notre protocole de recherche. Effectivement, le délai produit engendrait un conflit avec notre planification globale d'étape scolaire, qui comprend d'autres compétences disciplinaires à enseigner et à évaluer. Nous avons solutionné le problème en jumelant nos expérimentations deux et trois tout en conservant le même texte. En conséquence, nous avons eu recours à trois textes au lieu de quatre. L'ensemble des moyens rythmiques que nous souhaitions tester ont tout de même été maintenus. Cependant, la partie sur le ressenti durant la présentation n'a pas été complétée au terme de la deuxième expérimentation. Pour résumer, les élèves ont conservé le même texte lors de la troisième expérimentation et ont par la suite complété le questionnaire y faisant référence dans son entièreté (répétition et représentation).

4.5.3 Modification de la cinquième expérimentation convertie en questionnaire synthèse

Notre cinquième phase d'expérimentation devait se solder par une SAÉ durant laquelle les élèves choisissaient par eux ou elles-mêmes leur méthode de répétition inspirée par la rythmique. Nous souhaitions, de ce fait, observer et compiler les exercices que les élèves avaient préférés ou, encore, qu'ils ou elles estimaient bénéfiques dans leur processus de travail. Cependant, plusieurs

²¹ Fermetures de l'école pour cause de tempête hivernale, puis panne de courant.

facteurs ont contribué à bousculer notre échéancier final. D'abord, certains projets issus de la planification globale ont pris plus de temps que prévu. Ensuite, de nouveaux événements sont survenus et ont bousculé notre calendrier de recherche. À titre d'exemple, des périodes d'isolement/confinement relatives à la Covid-19, tant chez les élèves que l'enseignante, ont ralenti le processus. De plus, des sorties éducatives, des intempéries et d'autres activités liées à la vie scolaire ont fait en sorte que notre dernière phase d'expérimentation a été modifiée par manque de temps de classe en fin d'année.

Puisque nous voulions connaître les intérêts et préférences des élèves grâce à cette dernière expérimentation, nous avons opté pour l'ajout d'un questionnaire de substitution (*voir app. A.7*). Ce questionnaire, produit pour bonifier nos données en fin de recherche, s'est avéré fort révélateur. Il demandait d'abord aux participant·es de définir dans leurs propres mots la notion de rythme, puis de rythmique. Ensuite, il permettait aux répondant·es de classer les différents exercices par ordre de préférence. Il invitait à justifier en quoi la ou les méthodes privilégiées avaient contribué à améliorer les conditions d'apprentissage de l'élève. Finalement, ce questionnaire nous a permis de récolter une masse de données tant sur le plan qualitatif que quantitatif grâce à la synthèse, à la description et à la compilation des réponses obtenues.

4.6 Analyse des données

L'analyse des données constitue un point crucial de la recherche-action. Les chercheur·ses veulent comprendre, saisir et dégager un sens aux données observées, produites et recueillies. Cette étape demande une organisation stratégique puisqu'elle nécessite les « efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les données accumulées » (Deslauriers, 1991, p. 79). Pour ce faire, il s'avère utile de considérer une méthode d'analyse dûment éprouvée afin de demeurer le plus objectif possible. Tel que mentionné au chapitre trois, notre méthode analytique se base sur la théorisation ancrée, qui vise à « la conceptualisation et la mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives » (Paillé, 1996, p. 184). Afin de bien cerner tous les éléments révélés par notre recherche qualitative, nous devons dès lors procéder à une codification de nos *verbatim*, qui nous permet par la suite de les catégoriser. C'est à partir de ces catégories que nous pourrions dialoguer avec le phénomène produit par notre recherche de terrain.

4.6.1 Données codées en *verbatim*

Au terme de chaque phase de notre protocole, les informations recueillies ont d'abord été codées. En recherche qualitative, la codification réfère entre autres à la transcription anonymisée, à l'organisation, au regroupement ainsi qu'à la condensation des données, qui permet ensuite de converser avec un corpus ordonné (Mukamurera *et al.*, 2006). Ce codage, dans le cadre de notre recherche, comprenait essentiellement le ressenti des élèves traduit en *verbatim*. En nous appuyant sur les propos des élèves, nous avons compilé les résultats similaires en différents recoupements. Tel qu'évoqué précédemment, nous avons tenu compte d'un second axe qui s'appuyait sur certaines composantes de la compétence en interprétation (conditions d'attention, de concentration, de participation et de mémorisation,) préalablement ciblées. En parallèle, nous avons dégagé cinq catégories signifiantes issues de notre recherche et ce, peu importe le moyen rythmique ou le texte utilisé durant quatre expérimentations.

4.7 Unités de signification (ou éléments de catégorisation)

Notre objectif de recherche visait à découvrir en quoi la rythmique pouvait influencer les conditions d'apprentissage d'un texte en art dramatique. Outre nos hypothèses de départ en lien avec l'attention, la concentration et la participation, il était essentiel d'identifier les récurrences propres à chacune des phases de notre expérimentation. Ces éléments, identifiés par l'analyse de nos données qualitatives, se traduisent par des unités de signification (Dionne, 2003, Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, Saldana, 2009). À un certain stade, les données qualitatives atteignent un niveau de saturation, c'est-à-dire que les éléments (termes, expressions, constats, thèmes abordés et élaborés par les participant·es ainsi qu'issus de nos observations) se recourent et convergent en un résultat commun. Dès lors, la recherche nous permet d'entrevoir l'essentiel du phénomène pouvant émerger de notre expérimentation.

4.8 Analyse des éléments de récurrence

Les résultats produits par nos élèves co-chercheur·ses se sont avérés riches et pertinents. Ils témoignent du ressenti des élèves, de leurs *verbatim*s qui, une fois recoupés, codés et compilés, ont été catégorisés et caractérisés en une dizaine de d'éléments. Ces derniers témoignent des importantes données générées par notre recherche.

4.8.1 Motivation

Au travers ces différentes unités, une constante non négligeable s'est démarquée. Un thème a été abordé à maintes reprises par plusieurs participant·es. En effet, nous avons découvert que la motivation était un élément omniprésent. Le lien établi entre la motivation et l'élaboration de l'ensemble des familles de classification est donc indissociable et étroitement relié. En effet, l'aspect motivationnel détermine d'une part nos regroupements et se veut à la fois déterminé par ces derniers. C'est pourquoi nous avons choisi de ne pas inclure l'aspect motivationnel à part entière dans nos unités de significations, mais plutôt de l'inclure dans chacune de nos catégories. Cette motivation intrinsèque, propre à chacun des pans de notre analyse thématique, sera expliquée par plusieurs facteurs que nous établirons ci-bas.

4.8.2 Plaisir

Lors de l'élaboration de notre problématique, nous avons été sensibilisés à l'aspect de l'apprentissage dans le plaisir. En amorce de notre chapitre théorique, nous avons insisté sur cet élément essentiel, c'est-à-dire le lien qui existe entre l'état qui rend disponible au jeu et qui augmente la prédisposition à apprendre. En détournant le regard de son objet d'apprentissage, l'élève s'engage dans un processus ludique qui amenuise son frein à l'effort, le ou la poussant à s'engager dans la tâche de façon parfois même inconsciente. Nous avons rapidement validé ce phénomène lorsque les élèves abordaient davantage *la répétition comme un jeu*²² et qu'ils·elles *oubliaient la difficulté de la tâche*. Plusieurs élèves ont affirmé *ne pas avoir l'impression de*

²² Pour éviter un emploi excessif des guillemets, nous transcrivons le *verbatim* des participant·es en caractère italique.

travailler. Les termes *plaisir* et *amusement* ont été mentionnés à plus d'une reprise durant la collecte de nos données.

Ce plaisir, ainsi que le sentiment de bien-être et d'amusement peuvent être expliqués, en partie, par le fait que les élèves aient pu choisir leur coéquipier·ère de travail. Cette incidence *d'apprendre un texte tout en jouant avec nos ami-es* nous a souvent été signifiée. Dans un contexte ludique, plusieurs répondant·es ont affirmé que *c'était amusant à faire*, qu'ils ou elles ont *beaucoup ri* avec leur partenaire. La compilation des commentaires positifs relate majoritairement un sentiment de bien-être, car les élèves ont l'impression de *s'amuser tout en apprenant, puisque les moyens utilisés ressemblaient à des jeux*. Certains sujets ont aussi énoncé qu'*avec les objets, c'était beaucoup plus facile de pratiquer*. Cette affirmation rejoint le propos de Dennison, qui affirme que lorsque nous jouons, « nous éprouvons un sentiment de facilité, de bien-être et de joie » (2006, p. 194). Selon l'auteur, c'est à ce moment que l'apprenant·e est apte à fournir des efforts et à relever de nouveaux défis. Justement, puisque les exercices étaient *divertissants*, les élèves ont raconté avoir *mieux aimé* ce qu'ils·elles faisaient, donc *ont été poussé-es à s'engager* et avoir *fourni davantage d'efforts*. Cette affirmation rappelle que l'élève est le principal « acteur et responsable de ses apprentissages » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 7). En effet, « sans un réel engagement de sa part, il n'y a ni jeu ni communication qui tiennent » (*ibid.*). Ainsi, la plupart de nos groupes se sont dit « *motivés par le caractère de nouveauté amené par les exercices* ». D'ailleurs, l'exercice de la comptine du jeu de mains trônait au palmarès, repris de façon spontanée et autonome fréquemment par les élèves. Face à ces *nouvelles méthodes et techniques*, nos participant·es ont souligné le caractère *éducatif d'apprendre un texte tout en s'amusant*. Puisqu'ils se *divertissaient tout en mémorisant leur texte* lors des exercices rythmiques, les groupes de recherche ont affirmé être *heureux, contents* et ce, dans un pourcentage essentiellement dominant. En somme, l'état de satisfaction et de contentement face aux activités était appuyé de façon marquée lors de l'analyse des réponses provenant des questionnaires.

4.8.3 Énergie

Ajouté au phénomène de *nouveauté* et d'amusement, l'aspect *entraînant de la rythmique*, travaillée par le corps actif, est associé au plaisir pour plusieurs participant·es. Beauchamp (1997) mentionne d'ailleurs que le jeu et l'énergie revêtent un caractère essentiel à la théâtralité chez les jeunes. Hormis l'aspect ludique de la méthode explorée, plusieurs élèves ont évoqué le caractère *énergisant* que l'exercice a pu enclencher. Par exemple, une participante a affirmé que *ça a permis de se dégourdir les jambes et de se sentir moins fatiguée puisqu'il fallait être en action au lieu de rester assise*. Il n'est pas rare, justement, que plusieurs élèves d'âge secondaire aient le réflexe de demeurer assis·es durant leur répétition. La tâche peut alors s'avérer redondante, voire ennuyante. C'est alors que certain·es décrochent. Autrement, quand la rythmique propose des exercices à la fois courts et dynamiques, les élèves mentionnent être *stimulé·es, éveillé·es*, donc encore une fois *motivé·es* et *engagé·es* dans la tâche à effectuer. Un lien s'établit ainsi entre l'effort, la motivation ainsi que le niveau d'engagement des participant·es. Non seulement les élèves avouent avoir été *énergisé·es*, mais plusieurs ont aussi affirmé que les cours *gardent réveillé·es*. Une participante a raconté que *le cours a fait bouger et que c'est le fun car il y a plus d'activités qui font apprendre le texte, petit à petit, avec du rythme*. En lien avec le rythme, les élèves nous ont confirmé que *le texte s'apprenait plus facilement lorsqu'il était accompagné de gestes et d'actions, donc d'énergie*. Un autre sujet a ajouté qu'il y avait *beaucoup de mouvements que l'on pouvait faire qui sont presque comme de la danse*, tout comme Dalcroze le suggérait par la plastique animée (voir chap. II, p. 18). La méthode rythmique permet donc aux élèves de bouger en échauffant le corps, en éveillant la mise en action de ce dernier par le plaisir du jeu. Cette motivation, suscitée par un corps mobilisé, influence considérablement l'engagement de l'élève dans sa tâche mais aussi son rapport direct à l'objet d'étude : *j'avais de l'énergie et j'avais plus de rythme alors je m'engageais et j'appréciais davantage mon extrait de texte*, nous ont rapporté certain·es participant·es.

Ce phénomène nous apparaît intéressant puisque chaque élève n'obtient pas toujours son premier choix de rôle ou d'extrait théâtral lorsque vient le temps pour les pédagogues de procéder à une distribution à large échelle. Ainsi, la rythmique contribuerait à modifier peu à peu le rapport à l'œuvre chez l'interprète. Concrètement, l'action ou le mouvement aide à éveiller et énergiser le

corps apprenant. Celui-ci s'engage dans une tâche avec une motivation augmentée. Cet état lui permet d'apprécier le travail tant dans son contenu, son exécution que dans le rendement ou le résultat que cette même tâche produit lors de sa mise en action. Cette mobilisation fournit à l'élève des guides et repères dans l'appropriation du contenu et contribue, par une approche ludique et active, à lui faire apprécier davantage sa partition. Une fois cet engagement enclenché, l'élève déploie les efforts nécessaires à la tâche de répétition et travaille conséquemment ses habiletés à développer ses moyens corporels (PDA, 2010) en art dramatique.

4.8.4 Double tâche

Les jeux-exercices que nous avons proposé aux binômes, lors de nos phases d'expérimentation, comprenaient tous une double consigne, ayant pour objectif de faire répéter le texte par une mise en action à la fois ludique et rythmée. D'une part, les participant·es devaient émettre et enchaîner leurs répliques textuelles. En même temps, les membres de l'équipe recevaient comme indication de marcher côte à côte, de se lancer la balle et le tissu léger, ou encore d'appuyer sur les extrémités d'un bâton afin de le maintenir entre elles et eux. Les élèves devaient à la fois *bouger, parler, écouter et regarder* où aller. Le fait de *devoir faire deux choses en même temps* aidait les participant·es à *mieux se concentrer, à se pratiquer à faire plus d'une chose à la fois*. En effet, le moment où le dialogue se juxtapose à l'objet ou au mouvement nécessite un plein engagement de la part des deux membres du binôme. Les consignes, ajoutées à l'élocution du texte, ont suscité chez les élèves un caractère de compétition positive non négligeable. Un participant a révélé que ça lui a donné un défi puisqu'il voulait *réussir à apprendre son texte en plus de ne pas échapper le bâton. J'étais content lorsque je réussissais*. Plusieurs ont ainsi abordé cette fierté, cette valorisation d'avoir relevé le défi après avoir essayé : *j'étais heureuse quand je réalisais la tâche, et c'était plus le fun que de juste lire le texte, ça ajoutait de l'action dans la répétition*, nous a confié une participante. L'analyse des réponses démontre que malgré la complexité de la tâche, l'aspect compétitif de *vouloir y parvenir* l'emportait. Ruph (2010) mentionne qu'une motivation qui vise la réussite contribue à développer chez l'élève l'autodiscipline et la persévérance face aux difficultés. Celles-ci s'accompagnent en général d'un fort sentiment de compétence à atteindre les objectifs fixés. Dès lors, nous confirmons que la

double tâche amenée par la proposition rythmique du corps en action a suscité l'engouement de plus de la moitié des répondant·es.

Outre une participation active augmentée par la double tâche, la capacité de concentration nous apparaît bonifiée par un corps en action surchargé. Quand les élèves sont *concentré·es à deux choses en même temps, ça oblige à ne rien faire d'autre que d'être à l'écoute de son ou sa partenaire, d'être moins distrait·e par l'environnement*, comme l'ont souligné de nombreux participant·es. De ce fait, la mémorisation du texte s'effectue plus facilement pour plusieurs élèves. Une candidate nous a confié avoir eu des *craintes d'être déconcentrée*, alors que les jeux-exercices l'ont au contraire aidée à *mieux apprendre son texte*, ce qui encore une fois évoque un sentiment de fierté chez nos répondant·es. Compte tenu de ce qui précède, nous croyons que le sentiment de fierté contribue au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 2003) et collaborative chez l'apprenant·e. À juste titre, nos co-chercheur·ses ont partagé le bonheur ressenti à la fois lors de l'accomplissement de la tâche sur le plan individuel que celui qui a été éprouvé *avec le ou la partenaire*. Seul·e ou en équipe, le *défi de faire deux choses en même temps et de les réussir alors que parfois une seule tâche est difficilement acquise* est un facteur motivant pour un·e élève qui s'engage dans la répétition d'un texte en art dramatique.

4.8.5 Interaction

L'un des éléments essentiels provenant de notre recherche-action concerne l'interaction. Nous avons d'ailleurs nommé ainsi notre deuxième expérimentation, pressentant que nos conditions d'attention, de concentration et de mémorisation pouvaient être liées à l'interaction entre les partenaires d'un binôme. Une fois les élèves motivé·es et engagé·es dans la tâche, nous nous sommes attardée au niveau d'interaction des binômes, qui s'est avéré fortement favorisé par nos exercices.

Au sein de notre recherche-action, la connexion entre les élèves a été déployée via la proximité des individus dans l'aire de jeu durant les exercices (chaises et démarches), au moyen de l'objet conjoint (balle, tissu ou bâton), dans l'élaboration d'un but commun (déplacements, podorythmie) et surtout grâce à la notion du regard qui s'est établie automatiquement entre les

coéquipier·ères. Le regard force la connexion. En effet, tous devaient regarder constamment leur partenaire, pour savoir quand la balle ou le bâton serait envoyé. *Et après avoir lancé la balle ou le bâton, il fallait penser à la prochaine réplique au lieu de regarder les autres autour. C'est à ce moment que j'étais le plus à l'écoute*, mentionnent un grand nombre de participant·es. Ainsi, plusieurs ont insisté sur l'importance d'alterner la direction du regard entre le texte et son ou sa partenaire afin de savoir quand il ou elle recevrait la balle ou le bâton. Le repère textuel devient donc important. L'apprenant·e ne se concentre plus que sur son propre texte, il ou elle s'intéresse désormais tout autant à celui de son·sa locuteur·trice. Minimale, chacun·e accorde son attention sur le début et la fin des répliques de l'autre, puisqu'il ou elle doit *se concentrer sur la fin des phrases du partenaire pour attraper l'objet au bon moment*. L'individu se trouve dès lors en état de disponibilité, puisqu'il *doit aussi être prêt pour dire sa réplique*. Par ailleurs, plusieurs ont évoqué l'aspect *simultané des exercices, qui permettait d'écouter davantage et d'augmenter l'attention grâce aux actions faites en même temps que l'autre, de vivre le texte de manière connectée au même rythme accordé*.

L'exercice du bâton a joué un rôle signifiant dans le déploiement de l'interaction entre les pairs. L'objet a contribué à créer à la fois un lien symbolique, tangible, concret et physique entre les partenaires de jeu. L'objet était *très aidant, il aidait à la fois à nous concentrer sur nos répliques mais aussi à suivre le coéquipier dans son travail à lui*. Ainsi, l'interaction développée entre les partenaires de jeu a favorisé l'ouverture, la réceptivité ainsi que la présence à l'individu *car sans l'autre, le jeu ne pouvait pas se faire*. Le lien établi reposait donc à la fois sur l'objectif commun, sur la motivation à faire la tâche devenue défi, sur le regard maintenu entre les coéquipier·ères et leur contenu d'apprentissage, tout en contribuant à faire augmenter le niveau d'écoute, d'attention et de concentration au sein de l'équipe.

Parmi l'ensemble de nos expérimentations, un phénomène remarquable a été observé chez nos sujets. Lors de nos exercices rythmiques, les équipes de travail ont révélé ne plus seulement *dire* le texte à deux, mais *faire* le texte ensemble. Cette donnée empirique appuie les propos de Soulaïne qui affirme que « l'élève, grâce à un corps rendu graduellement tranquille et relâché mais également tonique, vit une interaction corporelle avant qu'elle ne soit verbale » (2016, p. 4). Cette variante, permise par une approche du corps rythmique en mouvement, n'est pas sans rappeler l'héritage de Laban, où « le mouvement a une qualité, qui n'est pas son aspect visible ou

utilitaire, mais sa sensation. Il faut FAIRE les mouvements, de même qu'il faut écouter les sons pour apprécier pleinement leur pouvoir et leur sens » (Laban 1994, p. 276).

En terminant, soulignons que durant la dernière expérimentation de notre protocole, les gestes liés à l'effort ont été choisis de manière individuelle par chacun·e des membres du binôme. Tout-à-coup, plusieurs élèves ont dit être *intéressé-es par les choix des gestes de l'autre, tout à coup moins ennuyants*. Le mouvement, le geste ou l'action contribue ainsi à maximiser l'interaction, soudainement augmentée, afin de satisfaire la curiosité amenée par les choix des pairs. Peu à peu, et de manière quasi inconsciente, l'interaction entre les partenaires de jeu a évolué et laissé progressivement place à une relation *impliquée* entre les interprètes, où *le rythme est en lien avec l'autre, amenant quelque chose de plus intéressant à la représentation*. Dès lors, les binômes se sont rapprochés plus concrètement de la compétence *interpréter* à développer en art dramatique.

4.8.6 Stress et inhibition amenuisés

Assurément, les éléments nommés ci-haut permettent de mieux comprendre comment et pourquoi la motivation des élèves s'est vue augmentée en cours d'expérimentation. Nous remarquons aussi certains changements quant au ressenti de l'élève lorsqu'il ou elle envisage le travail de répétition et de présentation : son émotion - ou encore son appréhension – face à la tâche en tant que telle, face au binôme puis face au reste du groupe, a été modifiée positivement durant l'exploration rythmique.

4.8.6.1 Ludisme

Notre recherche-action souhaitait examiner le niveau de diminution de la panique liée à l'oubli du texte ou à la peur de se tromper grâce à l'approche par la rythmique. Assurément, le plaisir, la motivation et l'interaction contribuent à amenuiser les facteurs de stress quand vient le temps d'apprendre un texte. Ruph (2010) souligne qu'une absence de motivation engendre la résistance, l'anxiété ainsi qu'une approche superficielle de l'apprentissage. Un·e élève motivé·e par le jeu anticipe moins la crainte liée à l'effort de la mémorisation. Par ricochet, lorsqu'il ou elle est impliqué·e dans une activité stimulante, il ou elle considère que *c'est rigolo et quand on se*

trompe avec nos répliques, on recommence et ce n'est pas grave. Dès lors, l'apprenant·e engagé·e dans un processus ludique se met moins de pression ou d'anxiété de performance en amont de la représentation évaluée.

4.8.6.2 Absence du regard extérieur

Un autre aspect contribuant à la réduction du stress repose sur la notion de regard que nous avons déjà évoquée plus haut. Nous nous sommes aperçue, durant les différentes phases du protocole, que lorsque la répétition était en cours d'action, le regard des un·es n'était pas orienté vers les élèves des autres équipes autour, puisque chacun·e était doublement occupé·e par ses propres actions et sa relation à l'autre. Plusieurs ont aussi affirmé qu'en étant eux-mêmes et elles-mêmes engagé·es dans une tâche complexe, ils·elles n'avaient pas le temps de réfléchir au stress que pouvait amener la rétention d'un texte. Le principe de l'apprentissage par le mouvement, tel que démontré, permet à chacun·e de s'engager simultanément dans la tâche. Certain·es ont trouvé leurs premières expériences stressantes, mais avouent s'être *relâché·es par la suite* et s'être *amusé·es dans l'expérience devenue rassurante*. Une élève plutôt réservée a mentionné que *puisque tout le monde parlait et bougeait en même temps, ce n'était pas gênant pour moi de parler sur n'importe quel ton et d'essayer des nouvelles manières de jouer (...) aussi le mouvement m'aidait à me rappeler où on était rendu et je demeurais motivée*. Sans le souci du regard de l'autre, l'apprenant·e peut ainsi laisser libre cours à l'appropriation de son texte par un corps animé.

4.8.6.3 État de jeu

De plus, la méthode a non seulement permis de fournir des repères facilitant la tâche – augmentant de la sorte la motivation de l'élève – mais a aussi contribué grandement à diminuer le facteur de stress lié à la représentation devant les pairs. L'état de jeu, c'est-à-dire l'échauffement qui précède la représentation, prédispose, selon Barba, l'acteur·trice à être psychologiquement et physiquement disponible à s'engager dans l'action scénique (Tremblay, 2010). Ici, plusieurs élèves racontent que *le jeu amorcé en répétition se poursuit sur scène*, qu'ils ou elles ont *moins l'impression d'être en évaluation* et ce, même si les moyens employés en expérimentation initiale

n'étaient pas systématiquement reconduits sur scène. À titre d'exemple, la balle manipulée en répétition n'était pas utilisée devant les pairs. En nuances, plusieurs éléments provenant des exercices rythmiques ont été transposés sur scène de manière parfois inconsciente chez les participant·es. Principalement, la distance établie entre les partenaires lors de l'exercice a été maintenue en représentation, tout comme le rythme d'élocution et d'enchaînement du texte répété au préalable. Ainsi, le rythme créé en répétition, la distance établie entre les partenaires, l'aspect ludique ou le souvenir d'un jeu parfois lié à l'enfance (comptine du tape-mains) sont tous des éléments qui ont procuré un sentiment de sécurité chez l'élève et ce, tant en répétition que lors de la représentation scénique. En somme, afin de contrer l'état anxiogène et parfois paralysant qui a été mentionné lors de l'élaboration de notre problématique, il apparaît de plus en plus clair que lorsque « nous n'avons pas peur de faire des erreurs, l'apprentissage est naturel et jamais perçu comme un travail difficile » (Dennison, 2006, p. 194).

4.8.7 Bienfaits de l'objet

La rythmique, telle qu'abordée aujourd'hui selon l'héritage de Dalcroze, emploie souvent du matériel inspiré de la gymnastique (cordes, balles et ballons, tissus, cerceaux, etc.). Ces objets permettent à l'élève de visualiser le rythme, de le manier et de se l'approprier de façon tangible. C'est la raison pour laquelle nous y avons eu recours pendant les diverses phases de notre protocole. À ce sujet, une découverte a fait surface durant notre recherche. Elle concerne l'efficacité de l'utilisation de ces objets puisque leur apport, que nous avons initialement sous-estimé, s'est avéré lié à nos conditions d'apprentissage favorables. Bien que l'objet n'ait pas fait partie de chacune de nos expérimentations, nous croyons important de l'inclure à nos constats de recherche puisque ses bénéfices nous ont été mentionnés à plusieurs reprises.

Déjà, l'importance de l'objet avait été soulevée comme élément pertinent à l'interaction entre les pairs. Maintenant, l'objet se révèle comme étant un facteur anti-stress important dans la démarche d'appropriation de la séquence dramatique. Bon nombre de participant·es ont relaté que *le fait de manipuler un objet pendant le travail a aidé à se concentrer*. D'une part, la sollicitation motrice demandait aux élèves de s'appliquer et de s'impliquer dans leur tâche et ce, dans le but de ne pas échapper l'objet ou de réussir la consigne demandée. Ensuite, le simple fait de manipuler l'objet

(préhension) aidait certain·es à focaliser leur attention sur cette même tâche, exactement comme une balle anti-stress ou tout autre accessoire sensoriel qui aurait pu agir sur l'apaisement d'un individu.

4.8.7.1 Coordination

La coordination, stimulée par la manipulation de l'objet à soi ou avec l'autre, est un facteur découvert lors de la collecte des données. Il semblerait que les exercices qui incluaient un objet aient permis de *mettre à profit l'écoute active et la coordination, des aspects qui n'étaient pas ou peu exploités de manière appropriée auparavant*, a avoué un élève. Une participante a ajouté que sa concentration était augmentée *quand des moyens autres que la tête étaient utilisés*, rendant encore une fois l'activité *plus intéressante*. Pour conclure, la manipulation des objets a été associée à maintes reprises chez l'apprenant·e au sentiment de bien-être. En effet, lorsque des objets étaient utilisés, *l'amusement* ainsi que les aspects *ludiques, nouveaux et intéressants* provenant de l'approche rythmique nous ont encore une fois été rapportés.

4.9 Analyse des catégories initialement pressenties

En amorce de notre chapitre sur l'analyse des données, nous avons mentionné notre intention de nous attarder, durant notre recherche, sur des catégories préalablement établies dont l'écoute, l'attention et la concentration. Nos jeunes répondant·es ont eu de la difficulté à saisir les différences – subtiles, nous en convenons - qui différencient l'attention de la concentration (*voir* chap. III, p. 44). Les réponses se sont donc recoupées jusqu'à saturation lors de la compilation des données. C'est pourquoi nous aborderons ces notions dans une même section.

4.9.1 Conditions favorables d'écoute, d'attention et de concentration

De manière générale, nous avons observé, au cours de notre protocole d'expérimentation, un niveau d'attention au partenaire de jeu plus élevé qu'à l'habitude. Plus de la moitié des élèves ont affirmé voir leur capacité d'écoute et d'attention augmentées. Il a d'autant plus été démontré, lors

d'une étude précédente de Soullaine (2018), que les activités liées au mouvement et à l'action facilitent les interactions entre les pairs dans l'espace, dans l'attention et dans la rencontre avec l'autre. Selon Pellois, « la rythmique contribue à augmenter la capacité d'attention et de concentration, la rapidité de réponse à un stimulus, en plus de forger une présence du corps disponible pour l'interprétation, en présence continue » (Kuschnig et Pellois, 2015, p 153). Nous croyons que les capacités d'attention et de concentration des élèves seraient attribuables non seulement au corps engagé dans l'action mais aussi à la stimulation des moyens sensoriels tels la vue (regard), le toucher (attraper/lancer la balle) et l'ouïe (écoute). Soullaine propose d'ailleurs, dans son champ de pratique en didactique des langues étrangères, une approche qui tend vers cette direction, puisque « pour apprendre, tous les sens sont mobilisés de concert et le mouvement serait le noyau central, l'élément déclencheur de l'agir en situation » (2016, p. 8).

Ce stimulus, évoqué ci-haut, s'est tangiblement fait sentir par *la pression du bâton qui permettait de savoir quand l'autre finissait sa phrase*, ou encore via *la balle qui fournissait un repère pour aider à visualiser la fin de la réplique*. En allant plus loin dans leur réflexion, quelques élèves ont évoqué qu'ils ou elles étaient *prêt-es*, ayant à cœur *l'impact des répliques du ou de la partenaire*, donc qu'ils·elles étaient *concentré-es à réagir aux actions de l'autre*. Justement, outre l'objet favorisant la bonne écoute des candidat·es, le geste effectué par ces dernier·ères suscitait à son tour l'attention : *grâce aux gestes, mon partenaire a mieux porté attention à ce que je disais, donc il était plus à l'écoute et savait davantage quand répondre ses répliques*. Les groupes, en mode d'écoute *active*, ont donc pu se *concentrer beaucoup plus en réussissant à bien écouter leur partenaire*.

4.9.2 Conditions favorables de participation

Comme nous l'avons démontré, les élèves soumis au protocole se sont engagé·es dans la tâche à chacune des étapes, intéressé·es par le caractère inusité de notre proposition rythmique. Notre approche a grandement contribué au facteur motivationnel. De ce fait, le terme de participation, employé au départ nous apparaît désormais comme inexact. Il se traduit davantage, selon nos constats, par des notions de motivation et d'engagement.

Ainsi notre approche ludique, par ses qualités motivationnelles, a contribué à diminuer le stress et a permis aux apprenant·es d'augmenter leurs conditions d'écoute et de concentration. Le focus envers soi et envers l'autre - autrement dit l'interaction entre les pairs - a permis aux binômes non seulement de se concentrer sur la tâche, mais de *rester concentrés*. Les élèves ont signalé qu'ils·elles n'avaient *pas envie d'arrêter*, ou encore que *le temps ait passé plus vite que d'habitude*, qu'il *fallait toujours penser à faire quelque chose*. Ce constat, non négligeable dans l'analyse de nos données, nous permet de comprendre qu'une tâche ayant pour consigne d'activer le corps augmente la concentration tout en maintenant l'engagement des jeunes. Justement, l'intérêt éprouvé pour l'activité elle-même facilite un démarrage rapide et amenuise les distractions, tout en maintenant une approche en profondeur de la matière (Ruph, 2010). Ainsi, en étant *absorbé par la tâche à faire*, même au stade d'échauffement ou dans une approche un peu plus technique, l'élève s'amuse et, conséquemment, devient *motivé·e à bien faire le rôle, à essayer de le comprendre et de le pousser plus loin tout en gardant une connexion avec le ou la partenaire*.

4.9.3 Conditions favorables de mémorisation

Lors de l'élaboration de notre problématique, nous nous sommes questionnée sur les liens pouvant exister entre l'approche par la rythmique, par le corps en action et la mémorisation du texte dramatique. Comme le désigne Anfray dans son mémoire (2014), les élèves vont apprendre davantage s'ils·elles sont actif·ves au cours de la séance. Plusieurs de nos élèves co-chercheur·ses ont réalisé que *jouer occupe et permet d'apprendre beaucoup plus vite*. Aussi, « la mémorisation est favorisée si l'attention est élevée » (*ibid.*, p. 33). Comme nous l'avons démontré auparavant, lorsque l'attention des apprenant·es était dirigée vers la tâche rythmique, la mémorisation s'opérait plus *naturellement* chez les binômes. Lors des exercices préparatoires, plusieurs ont eu l'impression, comme ce participant en deuxième du niveau secondaire l'a affirmé, que *même si ma mémoire travaillait plus, j'arrivais quand même mieux à me souvenir de mes répliques*. Voyons maintenant comment cette mobilisation durant l'exercice rythmique fut transposée lors de la représentation devant les pairs.

4.10 Conséquences de la rythmique sur le ressenti des élèves durant la représentation

Après avoir analysé nos données concernant l'appropriation du texte par une approche rythmique en répétition, il importait d'observer et de comprendre son influence lors de la présentation de la séquence devant les pairs. La rythmique tend à « exercer la capacité de réaction de l'interprète à des signaux musicaux, verbaux, visuels, tactiles, [...] à l'aider à s'associer organiquement à l'action scénique » (Loiacono, 2017, p. 53). Ainsi, nous avons posé la question aux élèves sur leur ressenti lors de la représentation. Nous voulions comprendre si les bénéfices produits par la situation d'apprentissage rythmique étaient prolongés lorsque l'élève monte sur la scène. Tels que présumé, les éléments propres au *stress de présenter* devant les pairs sont la *gêne* et la *peur d'oublier* les répliques. Donc, pour certain·es apprenant·es, l'intériorisation, qui permet de « pouvoir imaginer (entendre) un motif, une durée, une phrase ou autre, sans soutien extérieur » (Brice, 2014, p. 55), gagne à être développée par une approche du corps en action, en rythme et en mouvements.

Finalement, plusieurs élèves se sont dit·es *fier·ères de ne pas avoir à regarder sur le texte, confiant·es, amusé·es et motivé·es*. Nous constatons que les émotions ressenties lors de la représentation font écho à celles qui nous ont principalement été mentionnées en répétition. Une grande partie des répondant·es a affirmé que les *jeux et méthodes ont aidé à la mémorisation*. De plus, le caractère ludique semble avoir contribué à *improviser plus facilement quand le texte était oublié, étant occupé davantage à jouer qu'à stresser*. En terminant, il importe de mettre en relief, encore une fois, l'aspect de la double tâche demandée par la rythmique. Certains participant·es ont découvert qu'*après s'être concentré·es sur deux choses en même temps, il devenait facile de ne faire qu'une seule tâche sur scène, soit celle de jouer ses répliques*.

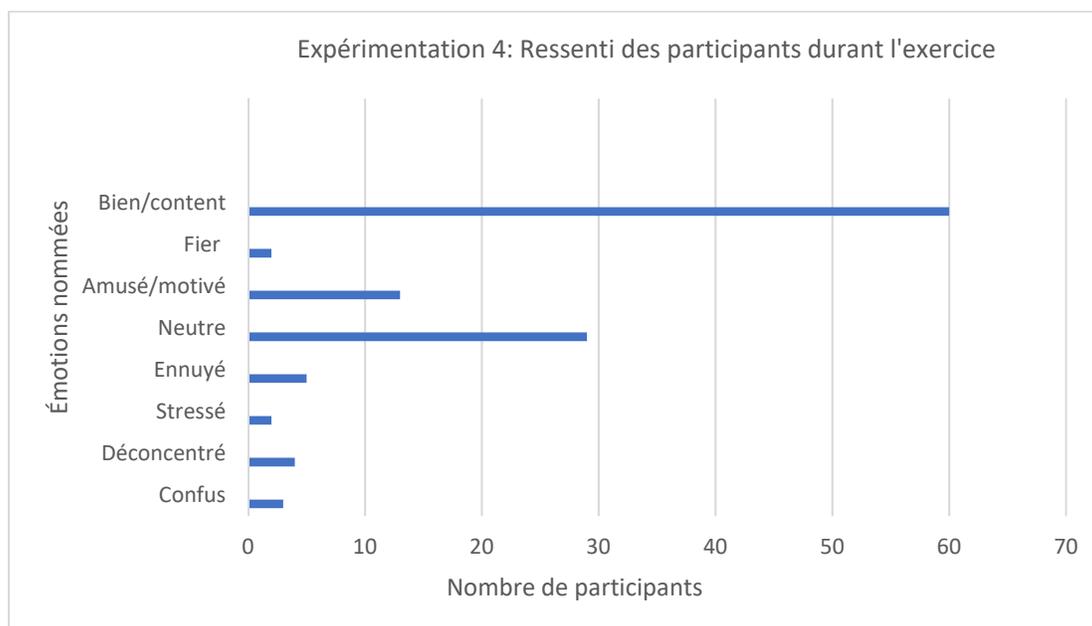
4.11 Apport du quantitatif en analyse qualitative

En recherche, il est pertinent de recourir à diverses méthodes d'organisation des données pour étudier un même phénomène. Cela permet de comparer les résultats obtenus à l'aide de deux ou plusieurs démarches d'observation distinctes et indépendantes, ce qui renforce la richesse et la validité des éléments révélés (Fortin, 2009). C'est pourquoi il nous apparaît intéressant, ici,

d'ajouter certains aspects de l'approche quantitative à notre méthode qualitative. De ce fait, nous avons calculé le pourcentage des émotions ressenties par notre échantillonnage durant l'expérimentation et ce, tant lors des répétitions que lors des présentations devant les élèves de la classe.

En somme, ces données nous ont permis de constater qu'environ cinquante pour cent des élèves ont évoqué un sentiment positif en lien avec le moment de présenter leur travail à l'avant du groupe. L'autre moitié des répondant·es se positionne comme suit : 50% des répondant·es se sont dit *neutres* quant aux bénéfices ressentis, alors que le reste de l'échantillonnage – c'est-à-dire 24% de la totalité des répondant·es - a annoncé un bilan négatif (*stress, ennui, gêne*, entre autres).

Ces compilations nous ont permis de constater une similitude de certaines données entre les phases de répétition ainsi que celles de la représentation. En écartant le pourcentage relatif à la neutralité, nous pouvons établir qu'en moyenne, tant durant les exercices qu'en contexte de présentation, la proportion des commentaires positifs surpasse celle du ressenti négatif, comme dans l'exemple qui suit (*voir app. A.8*) pour le résultat des expérimentations complémentaires) :



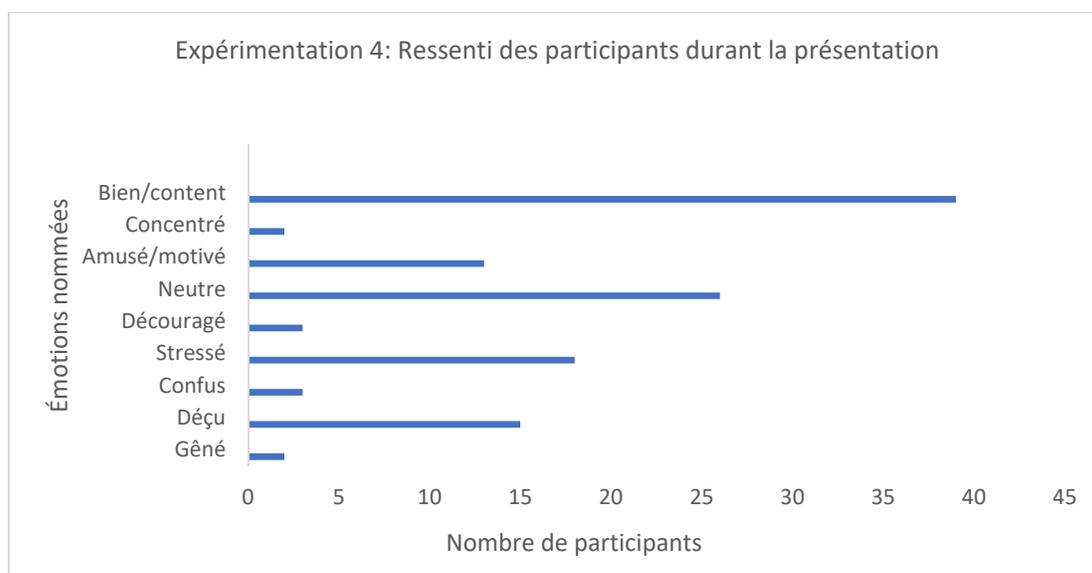


Figure 4.9 : Diagrammes de compilation de données de recherche par M. Bergeron

Nous précisons ici que les émotions indiquées proviennent directement des réponses fournies par nos co-chercheur·ses. De ce fait, les émotions compilées peuvent différer d'un diagramme à l'autre, puisque les termes révélés par nos élèves se distinguent ou sont parfois nuancés d'une expérimentation à une autre.

4.12 Interprétation des données

L'interprétation des données, en méthode qualitative, vise à créer une unité entre les thèmes nés de la recherche. C'est ce qui permet de raconter l'histoire que révèle les données produites, permettant ainsi de fournir une réponse au questionnement initial des chercheur·ses (Braun et Clarke, 2006). Nous souhaitons, à ce stade, parfaire notre compréhension du phénomène qui lie l'activité rythmique aux conditions d'apprentissage d'un texte en classe d'art dramatique.

4.12.1 Influence du rythme

Nous avons évoqué à maintes reprises l'aspect divertissant produit par l'échauffement d'un corps en action et en mouvement. Nous avons pu valider que le rythme, transposé et abordé par

l'approche Jaques-Dalcroze, permet de travailler les aspects physiques et cognitifs de l'élève de façon simultanée, lui faisant ainsi prendre conscience des apprentissages liés à son énergie motrice.

Au terme de notre expérimentation, nous avons ressenti le besoin de questionner nos groupes participants sur un aspect essentiel, ajouté aux investigations précédentes concernant les conditions favorables d'écoute, d'attention, de participation et de mémorisation. Il s'avère possible, en cours de recherche, « de détecter à temps les données manquantes et de préparer la prochaine cueillette de données en conséquence » (Mukamurera *et al.*, 2006, p. 112). Ainsi, nous avons souhaité connaître chez nos élèves quelle était leur définition du rythme, ainsi que de la rythmique, afin de mesurer leur compréhension des concepts ainsi que l'influence qu'ils ou elles accordent à leurs propres conditions d'apprentissage.

Le rythme, c'est comme un cœur qui bat constamment alors que la rythmique, c'est l'organisation ou la coordination qui l'entoure. Cette définition, suggérée par l'un de nos participants, résume bien la finesse de la donnée produite par la question « comment définirais-tu le rythme, la rythmique? », posée au terme de notre expérimentation. La plupart des élèves ont associé le rythme au débit, à *la vitesse d'exécution avec laquelle le texte doit être récité*, ou avec laquelle l'interprète *planifie, coordonne et dit ses répliques*. La coordination, mentionnée auparavant grâce au recours à l'objet, émerge à nouveau lorsqu'il s'agit de comprendre l'impact du rythme sur les apprentissages. Les élèves parlent de la coordination de leurs gestes, du synchronisme possible entre leurs actions, leurs paroles et celles du ou de la partenaire, qui procure *une certaine satisfaction qui se complète ensemble, qui apporte plus d'impact*. Cette suite d'actions et de sons permettrait, pour certain·es, de favoriser *l'assimilation complexe et concise d'un texte dramatique*.

Les répondant·es évoquent aussi la qualité du rythme, c'est-à-dire qu'ils ou elles le considèrent comme *coloré et dynamique*, ou encore *distrayant*, provoquant *quelque chose de plaisant à l'oreille*. Nous n'avons jamais ajouté la musique en tant que déclencheur, ni converti nos textes en comptine, ou tenu compte d'une musicalité qui pouvait s'en approcher. Or, par la cadence du corps, le rythme semble s'installer de façon naturelle et inconsciente sur le texte. Il est tantôt provoqué par le métronome, tantôt par le mouvement en lui-même. Ces sons qui deviennent des

mots à interpréter permettent soudainement d'offrir des repères et des points d'ancrage à l'élève qui les mémorise. En associant le rythme au texte, l'élève mentionne *synchroniser ses paroles et ses gestes*, ce qui lui permet de *garder le fil, d'être concentré*. Le rythme agit ici tel un stimulant, une balise ou encore comme un indicateur référentiel. Les élèves, dans l'ensemble de leurs réponses, nous parlent donc d'un rythme de mouvement, de parole, de lecture, d'intonation mais, surtout, de *synchronisme et de coordination* à l'autre.

4.12.2 Influence de la rythmique en enseignement de l'art dramatique

La rythmique, c'est faire un mouvement répétitif pour que le cerveau se souvienne en associant des répliques avec des mouvements. Cette réponse nous permet de croire que le lien entre la rythmique et l'appropriation d'une séquence dramatique existe concrètement. Une majorité d'individus mentionne avoir aimé le cadre imposé par un rythme donné, une pulsation ou une action répétée. Cela a permis, dans un deuxième temps, de *trouver le rythme qui nous convenait, de trouver notre propre tempo sur lequel placer nos mots*. Une fois le tempo intérieur trouvé, qui n'est pas sans rappeler l'héritage de Stanislavski (1936), l'élève affirme avoir pris conscience des gestes effectués - ceux imposés ou ceux créés - qui lui servent à *transporter son émotion*. En effet, plus le protocole de recherche avançait, plus les participant·es révélaient *incorporer les répliques et les interpréter d'une manière plus véridique*. Or, nos exercices exploratoires n'avaient pas l'ambition initiale de travailler le jeu des personnages. Ils s'annonçaient davantage comme un procédé préparatoire ou complémentaire à la tâche d'interprétation. La rythmique a pour objectif premier de rendre l'élève disposé·e et disponible à l'apprentissage d'une séquence dramatique. Toutefois, elle a également contribué à faire naître l'état de jeu.

4.12.2.1 État de jeu par la synergie corps-esprit

Prenons en exemple notre quatrième expérimentation (*voir* chap. III, p. 56 et chap. IV, p. 78). Nous nous sommes rapidement aperçue que les gestes, choisis et inscrits initialement sur les feuilles des participant·es, ne concordaient pas toujours avec ce que les élèves nous démontraient en présentation formative. Dans la mesure où « le mouvement se laisse difficilement capturer par

la pensée » (Thon et Cadopi, 2005, p. 7), nous avons constaté que les choix notés aléatoirement par les élèves se sont parfois avérés difficiles à effectuer dans le feu de l'action. Souvent, le mouvement corporel, inconsciemment, surpassait l'intention de l'esprit. En effet, même si la tête de l'apprenant·e avait ciblé un geste associé à sa réplique au début du processus, le corps, dans son instinct interprétatif, nous en proposait un autre. Ce qui est d'autant plus intéressant dans ce phénomène, c'est que les gestes exécutés naturellement chez les sujets participants rappelaient essentiellement l'un ou l'autre de nos types de gestes proposés plus haut. Il semblerait donc que les actions fondamentales de Laban, que nous avons sélectionnées, englobent en grande partie la gamme des réflexes inconscients proposés par les moyens corporels des élèves. Ainsi, les élèves ont dû être à l'écoute de leur propre influx, s'intégrant dans leur potentiel de mise en action et s'éloignant parfois de leur choix préalablement réfléchi.

En somme, le geste peut être suggéré, spontané, didactique ou désinvolte. Il peut se vivre par le mouvement des mains, des pieds, par le déplacement ou encore la contraction d'une partie ou l'ensemble du corps, ainsi que par l'action suscitée par la manipulation d'un objet. Quoiqu'il en soit, il permet d'engager subtilement l'élève dans l'élaboration d'un travail interprétatif. Durant la progression de notre protocole d'expérimentation, nous avons perçu chez nos élèves une sensibilité menant à une ouverture croissante à la méthode rythmique, qui permet de *développer la gestuelle et de la préciser, donc de mieux s'exprimer*. Cette prise de conscience, augmentée par les conditions de concentration, d'attention, de motivation et d'engagement, contribue à *organiser nos paroles avec nos gestes et nous obligent à prendre le temps de réfléchir à notre intention de rôle et à ralentir le rythme d'élocution pour mieux s'approprier l'ensemble de la tâche*. Ainsi, un rythme plus fluide et mieux maîtrisé permet de *mieux imprégner le personnage* et, de ce fait, de faire *sentir* aux élèves qu'ils *jouaient mieux* leur rôle. Finalement, les mouvements rythmiques contribuent à faire naître l'émotion de façon inconsciente et ce, sans même que l'enseignante ait eu à donner des consignes de travail liées à l'interprétation en tant que telle.

4.13 Classement préférentiel des moyens explorés par notre échantillonnage

Au terme de notre projet de recherche, nous avons demandé aux groupes participants quels avaient été leurs exercices préférés et ce, par classement hiérarchique. Ensuite, nous avons formulé la sous-question suivante : « Selon toi, quel exercice t'a le plus aidé dans l'appropriation de ton texte sans nécessairement qu'il soit ton préféré? » Après avoir compilé les données, nous avons réalisé que le tout premier exercice, c'est-à-dire la comptine du jeu de tape-mains, s'affichait au sommet des préférences ainsi que des moyens favorables à la mise en train d'un apprentissage par l'action.

4.13.1 Comptine tape-mains

Selon nos éléments de réponses obtenus, le jeu du tape-mains (Delalande, 2018) permet plus facilement de ponctuer à la fois le rythme et les syllabes. Plusieurs participant·es ont fait des liens entre la séquence suggérée et la comptine à laquelle celle-ci fait référence, rappelant aux joueur·ses diverses chansons liées à leur enfance. Cet exercice initial du jeu de tape-mains évoque le principe de milieu conductible, créé par une atmosphère rassurante, contrôlée, et ayant un cadre défini mais qui permet à la fois les découvertes ainsi que l'appropriation (Kaddouch et Noulhiane, 2013). Le souvenir lié à l'enfance et au contexte d'apprentissage de l'école primaire, rimant pour certain·es avec la notion de facilité, permettait d'entrée de jeu d'établir un sentiment de sécurité (Dennison, 2006, Virat, 2016), qui favorise à la fois le plaisir et l'engagement. Nous croyons donc que le positionnement de cet exercice, planifié en point de départ dans l'élaboration d'une approche par le corps en mouvement et en rythme, demeure pertinent et souhaitable. Quelques élèves ont d'ailleurs suggéré l'idée de réinvestir ce moyen d'étude dans le cadre de diverses matières scolaires.

4.13.2 Exercices des balles

Les exercices incluant la balle roulée au sol, puis celle qui bondit, figurent en deuxième place, tant pour la préférence que pour l'utilité. C'est en effet l'une des premières tâches demandant un effort soutenu quant à la précision du mouvement et à la disponibilité au ou à la partenaire.

Autrement dit, cet exercice nécessite un niveau d'attention et de concentration accru, permettant de s'engager dans un travail qui amenuise peu à peu le degré de distraction environnante. L'exercice de la balle, tout comme ceux décrits ci-bas, sert à améliorer la souplesse musculaire et la juste sensation des mouvements corporels; les autres auront pour but l'amélioration des représentations et de la rapidité de compréhension; d'autres encore viseront à faire diminuer la durée des temps de réaction à divers types de stimulation et à faire progresser la qualité du contrôle exercé sur les différents membres, ou chercheront à éliminer les gestes inutiles en instaurant une meilleure économie du mouvement. C'est ainsi que « tous contribueront [...] à la création dans l'organisme d'un système rapide et léger de communication entre tous les agents du mouvement et de la pensée » (Dalcroze, 1909, cité dans Bachmann, 1984, p.111). Quant à cette représentation du mouvement suscitée par la rythmique en art dramatique, plusieurs élèves ont affirmé avoir *pensé à la balle qui rebondissait* avant d'entamer leur réplique, une fois rendus sur scène.

4.13.3 Marche, bâton et tissu de jonglerie

La marche, le bâton ainsi que le tissu de jonglerie figurent quant à eux en position médiane. Basées sur le même principe qu'avec le jeu de mains ou la balle, ces tâches données permettent à l'élève de saisir que « l'origine et la fin du mouvement déterminent la mesure du temps et de l'espace » (Dalcroze, 1919, p. 39). Ce temps, évoqué en musique par rapport à la portée, équivaut ici à la durée de la réplique, aux silences dialogiques, aux déplacements suggérés par le texte ainsi qu'au rythme insufflé par le propos de celui-ci.

Selon nos répondant·es, le fait de bouger, d'engager le corps dans son entièreté permet parfois de *mieux imaginer la scène où la fable se déroulera*, ou encore de *mieux comprendre et percevoir l'environnement dans lequel nous évoluons*. Cette révélation riche de sens corrobore notre intuition de départ liée à l'approche phénoménologique. Merleau-Ponty (1945) décrit celle-ci comme une expérience du vécu, secondé par Varela *et al.* (1993) qui propose que l'énaction fasse émerger le monde environnant, ou encore que « le sujet percevant parvienne à guider ses actions dans sa situation locale » (*ibid.*, p. 286). Avec la pratique et l'effort, la connexion entre l'intention et l'acte s'acquiert plus facilement. Les exercices nommés ci-haut ont donc aidé

l'élève à élaborer son « ancrage corporel » (*ibid.*, p. 71), tout en augmentant sa perception de ses propres connexions sensori-motrices ainsi que sa conscience spatiale environnante.

4.13.4 Podorythmie et geste fondamental

La podorythmie a été l'un des moyens les moins appréciés par les élèves. Le tiers des répondants a choisi de le classer au dernier rang. Confus·es dans l'enchaînement du pas de base, plusieurs participant·es ont affirmé avoir été déconcentrés·es par la superposition du texte à l'alternance de leurs pas. Par ailleurs, seules les jambes étaient sollicitées. Les élèves se sont donc senti·es limité·es dans l'élaboration de leur mouvement en n'utilisant qu'une seule partie de leur corps.

Le geste fondamental a été moins apprécié comme exercice. Malgré le moindre niveau d'intérêt qu'il a pu susciter, les élèves mentionnent tout de même que c'est l'un des moyens qui les a beaucoup aidés à *incorporer des répliques et les dire de manière véridique*. Même si plusieurs ont été moins enclin·es à l'idée de devoir choisir parmi des gestes imposés pour apprendre leur texte, les apprenti·es ont nommé *la fluidité et l'automatisme* à exécuter les gestes, comme si leurs rythmes leur permettaient *de mieux se situer et de savoir comment agir*. On constate ainsi que d'une part, les élèves ont réussi à identifier leurs intérêts ou non envers certains exercices rythmiques. D'autre part, ils et elles ont réfléchi et pris conscience des bénéfices que pouvaient engendrer l'appropriation d'un texte par un corps en mouvement.

4.14 Bénéfices et inconvénients de la méthode d'apprentissage par la rythmique

Au terme de notre protocole d'expérimentation, nous nous sommes intéressée au lien que pouvaient établir les répondant·es entre l'approche rythmique et la progression de leurs apprentissages. Via le questionnaire synthèse de substitution, nous avons demandé aux élèves si elles ou ils croyaient « que les méthodes de répétitions et exercices vécus en classe ont eu un lien direct avec le résultat de leur apprentissage d'un texte? » L'apport de la rythmique en art dramatique n'a pas été effectif ou maximisé en tout temps pour l'ensemble de nos répondant·es. Parfois favorable en répétition, parfois moins ressentie en représentation, la rythmique a

influencé considérablement les apprentissages de nos participant·es mais ce, à différents stades de leur travail.

4.14.1 Cas favorables

Sur un total de 127 participants, 95 ont répondu de façon favorable aux apports de la méthode sur leurs conditions d'apprentissage. Plusieurs ont avoué avoir été *de moins en moins stressé·es* tout en *arrivant de mieux en mieux à mémoriser le texte*. Une fois lancé·es, les participant·es disent s'être senti·es *détendu·es* et *enthousiasmé·es* par des *moyens innovants*. Au lieu de se *lancer des répliques* en restant assis·es, ils ou elles *préfèrent de loin faire quelque chose* en apprenant le texte. En recevant une consigne précise, voire encadrante, ils ou elles en viennent donc à se *lancer* littéralement la réplique, mais cette fois-ci au moyen de l'objet ou de l'action.

4.14.2 Cas défavorables

Sur le quart (25% restant) de l'échantillon qui a répondu au questionnaire synthèse de manière moins favorable, nous avons identifié des réponses plus ou moins révélatrices, expliquées de façon plus ou moins concluantes (p. ex. : *j'hais l'école pis l'art dram*). De plus, nous y avons inclus les réponses ambivalentes. Autrement, certaines réponses tendaient vers la neutralité et étaient justifiées comme suit : *non, c'était comme d'habitude, je ne sais pas trop, parfois c'était aidant et d'autres fois non*. Ainsi, nous calculons que 10% du total des répondant·es affichaient un ressenti neutre. L'analyse de ces données établit donc qu'au terme de notre protocole, environ 15% des élèves, sur l'ensemble de nos participant·es, ont manifesté une réponse clairement défavorable quant aux possibles bénéfices de la rythmique sur leur apprentissage en art dramatique.

Cela s'explique par le fait que certains élèves auraient parfois préféré répéter de manière conventionnelle, c'est-à-dire à leur propre rythme et sans avoir de consigne imposée ou de contrainte méthodologique. Les arguments allant à l'encontre de l'approche rythmique comprennent les éléments suivants : *les exercices déconcentrent plus qu'autre chose, il suffit de bien pratiquer et de mettre des efforts pour réussir nos apprentissages, le texte s'apprend mieux*

de façon autonome. Ainsi, certains élèves n'ont pas constaté d'amélioration concernant leur capacité à apprendre un texte via l'approche rythmique. Ce pourcentage tend tout de même à croire que notre approche a su outiller bon nombre d'apprenant·es, et que celle-ci gagne à être développée. Assurément, la rythmique permet à l'élève de recourir à différents outils d'apprentissage en classe d'art dramatique parmi les choix qui lui sont désormais proposés. Face à la résistance ou à au blocage qui peuvent surgir chez certain·es élèves, il importe aux pédagogues de comprendre que

solliciter la sphère sensorimotrice des apprenants et apprenantes bouscule forcément les habitudes comportementales et les attentes intellectuelles associées à la situation en classe. En fonction des individus et des contextes d'intervention, le bouleversement peut être aussi bien un facteur de stimulation et de libération qu'une source de perturbation et d'insécurité. D'où la nécessité d'explicitier les objectifs, de baliser les étapes et d'installer la confiance (Duval *et al.*, 2022, p. 291).

Cette « confiance » dont parle Hélène Duval gagne en efficience sur le déploiement d'une approche à long terme. Sur le plan didactique, l'enseignant·e doit penser sa planification en rythme et en mouvement dans l'ensemble de ses SAÉ pour en maximiser les bénéfices. Au terme de nos quatre expérimentations, les candidat·es ont su identifier une routine d'exécution (accordage rythmique de groupe puis accordage en binôme). De plus, notre contexte d'apprentissage par l'action, délimité dans un environnement où chaque équipe avait son espace de jeu, permettait d'engager le corps en mouvement dans un espace sécuritaire et défini. Libéré·es du regard de l'autre et de plus en plus engagé·es dans la démarche, les élèves se lèvent, répètent en gestes, en rythmes et en actions dans une démarche de plus en plus consciente.

4.15 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons d'abord raconté le récit de nos expérimentations, telles que nous les avons vécues. Nous avons conséquemment détaillé les modifications qui ont dues être apportées à notre protocole de recherche. Par la suite, nous avons identifié les principaux éléments de récurrence produits par nos unités de catégorisations, afin de les analyser. Pour ce faire, nous avons choisi de faire parler nos *verbatim*, puisque nous considérons que nos élèves co-chercheur·ses ont contribué à produire des données pertinentes, signifiantes et fort utiles à notre

recherche. Dans un dernier temps, nous avons interprété nos résultats en lien avec les apports et les bénéfices que la rythmique pouvait apporter à la discipline de l'art dramatique.

Nous avons validé, durant notre recherche-action, l'importance d'inclure le corps de l'apprenant·e dans la démarche d'apprentissage d'un texte en art dramatique. Notre problématique de départ abordait les difficultés liées à l'appropriation (au sens de mémorisation et de rétention) d'une fable. Certes, nous n'avons pas réussi à établir que la rythmique puisse engendrer directement - ou automatiquement - une meilleure mémorisation de l'œuvre. Toutefois, au terme de ce chapitre, nous estimons avoir contribué à fournir des éléments de réponse à notre question de recherche qui référait aux conditions favorables d'appropriation d'une séquence dramatique par le rythme, l'action, le geste et le mouvement. Nos quatre séances d'expérimentation ont révélé, par l'analyse et l'interprétation des éléments fournis par nos participant·es, les bases essentielles du plaisir, de l'énergie, de la coordination et, surtout, de la motivation. Notre recherche permet ainsi d'établir que notre approche contribue à susciter l'intérêt et la mobilisation des élèves. De ce fait, la rythmique bonifie le contexte d'apprentissage, l'état de concentration et d'attention ainsi que la qualité de présence et de disponibilité envers les pairs. Une telle démarche, auprès des élèves, leur permet de prendre conscience des retombées de l'expérience sur leur propre processus métacognitif.

CONCLUSION

Au départ, notre recherche aspirait à découvrir de nouvelles méthodes d'apprentissage d'un texte en art dramatique. Notre questionnement concernait les conditions favorables d'appropriation de la fable. C'est en nous inspirant du domaine musical – où les jeunes parviennent à mémoriser rapidement plusieurs comptines et partitions grâce au rythme et au geste souvent jumelés – que notre intérêt s'est porté sur la rythmique initiée par Émile Jaques-Dalcroze. Nous avons abordé les types d'approches découlant de sa méthode, tels que les verbes d'action de Laban ainsi que les gestes utilisés en didactique par Soulaïne. Ainsi, notre recherche a privilégié un travail qui développe le corps en mouvement. Tel que pressenti, les conditions d'écoute, d'attention et de concentration ont été accentuées par notre expérimentation, contribuant ainsi à parfaire l'apprentissage du texte pour une grande partie de nos élèves. C'est finalement dans un angle beaucoup plus large que celui escompté par notre problématique initiale que nous avons découvert les bénéfices de cette nouvelle approche auprès de nos élèves participant·es.

5.1 Corps apprenant, corps en formation

Un aspect d'importance capitale se trouve au cœur de toutes ces méthodes et les lie entre elles; le corps. Essentiellement, le « corps de l'apprenant fait partie de chaque sujet apprenant » (Duval *et al.*, 2022, p. 279). Lorsque ce sujet apprend par corps (Faure, 2000), ses actes sensorimoteurs lui permettent de regarder, toucher, se déplacer, changer de position, agir et interagir. Ensuite, il interprète ses apprentissages en jouant, en comprenant, en conscientisant son expérience (Duval *et al.*, 2022). Ainsi, les propriétés d'un apprentissage par le corps en mouvement sont vastes et nombreuses. Surtout, elles procurent une liberté à l'élève en lui permettant de « posséder son corps, en toutes ses relations avec l'esprit et la sensibilité » (Bachmann, 1984, p. 176). De plus, nous croyons que la liberté cognitive proposée à l'élève dans le cadre de cette recherche sert à lui faire découvrir son potentiel artistique, puisque maîtriser son corps brise « les résistances qui paralysent le libre développement des facultés d'imagination et de création » (*ibid.*). Dans

l'importance du rythme accordé au corps, l'élève s'engage dans sa créativité, la faisant rimer avec sa liberté.

En somme, la rythmique et les exercices qu'elle permet d'adapter au contexte d'art dramatique favorisent une approche du corps en mouvement dont les visées vont plus loin que l'apprentissage d'un texte, et même au-delà de la discipline qui nous préoccupe dans le cadre de ce mémoire. Malheureusement, selon Cottureau (2012), le corps serait un « grand oublié en éducation » et il importe dès aujourd'hui de le « réintégrer de façon signifiante » dans le milieu de l'enseignement (cité dans Duval *et al.*, 2022, p. 208). Pour ce faire, nous devons développer un contexte d'apprentissage où le corps prend conscience de son essence et du monde qui l'entoure (Varela *et al.*, 1993). Il prend ainsi forme; il prend acte; il prend corps.

Au-delà du contenu disciplinaire visé et de la tâche liée à notre expérimentation en art dramatique, nous réalisons que l'apprentissage du corps en action permet à l'élève de prendre conscience de son savoir-être, tout en augmentant ses interactions avec son environnement, c'est-à-dire son espace d'apprentissage, sa relation avec ses coéquipier·ères de classe ainsi qu'envers ses propres connaissances. Duval *et al.* (2022) témoigne de la recherche en éducation qui s'est trop peu intéressée, jusqu'à récemment, à l'apprentissage par le corps. En l'absence de recherche probante, les programmes de formation tardent à faire place au corps dans l'élaboration de leurs contenus (tant pour ceux destinés à l'élève que ceux s'adressant à la formation des futur·es enseignant·es). C'est pourquoi il importe de poursuivre le dialogue que peut susciter le corps apprenant (*ibid.*).

En maximisant le développement du corps rythmique comme ressource essentielle aux apprentissages pour et par l'élève, nous avons découvert comment bonifier plusieurs éléments liés aux contenus de notre discipline. Dans le cas présent, l'accent n'est pas orienté vers le perfectionnement du langage dramatique en tant que tel. Il est plutôt dévoué à la technique de jeu. Nous en sommes à l'étape du « corps en formation » (Tremblay, 2010, p. 45). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la rythmique s'est imposée à notre champ de pratique :

Le premier apport de la Rythmique est donc de considérer que la pratique de l'interprète nécessite un entraînement préalable, qui n'a pas de valeur artistique en soi, ne fait pas œuvre, est antérieur à tout travail d'interprétation, et permet une mise en condition de jeu. La Rythmique est définie par Dalcroze

comme une « préparation à tous les arts », qui n'a pas la « prétention de transformer les élèves en artistes », mais « de les rendre conscients d'eux-mêmes, de donner à leur organisme la révélation de ses nombreuses facultés motrices, et d'augmenter la somme des sensations vitales ». Elle permet donc de travailler sur la question de l'état singulier de l'acteur, de sa préparation, de sa mise en condition, d'exercer les facultés préalables nécessaires à l'interprétation, qui vient dans un second temps. (Kuschnig et Pelllois, 2015, p. 151-152).

Par ricochet, nous croyons qu'une pleine conscience du corps, engagé dans un processus d'apprentissage, permet à l'élève de parfaire son expérience d'interprétation, tel que nous l'avons démontré lors du chapitre précédent. Cette mobilisation du corps, observée dans le cadre de notre recherche-action, se déploie toutefois dans le cadre d'un échauffement planifié.

Justement, un important constat a émergé de notre recherche, soit l'importance de la phase de préparation à la compétence d'interprétation. Dans le cas qui nous préoccupe, celle-ci s'inscrivait dans une progression où l'accordage rythmique de groupe convergeait ensuite, tel que suggéré par la didactique de Soullaine, vers l'accordage rythmique en binôme. D'ailleurs, Dalcroze et Laban ont en commun cette idée de mettre en jeu le corps vecteur. Celui-ci, d'abord objet d'expression, devient matière modulable. Véritable réseau sensoriel, ce corps prend part à une histoire à la fois individuelle et collective (Launay, 1996, dans Renaux, 2015). C'est donc par l'échauffement corporel, toujours en rythme, que nos phases d'expérimentations ont été orchestrées. Nous croyons que c'est ce jeu-exercice, justement, qui a contribué aux facteurs bénéfiques de notre recherche. Ainsi, la transposition de l'aire de jeu ainsi que le rythme d'enchaînement devant les pairs ont fait écho à la répétition, puisque le binôme a reconduit en représentation cet état ludique créé et ressenti lors des exercices liés au rythme, au mouvement et au corps en action. De l'échauffement à la scène, le jeu (au sens ludique) se poursuivait.

Or, cette préparation du corps, dont nous avons (re)découvert les bénéfices, n'est pas toujours intégrée à la planification du cours d'art dramatique au secondaire. Selon notre expérience ainsi que les observations issues de notre parcours professionnel, certains facteurs peuvent expliquer ce phénomène. À titre d'exemple, les enseignant·es peuvent parfois négliger la démarche par manque de temps, optant alors pour un raccourci qui mène plus rapidement aux exigences liées au cadre d'évaluation²³. Au cours de notre recherche, nous avons pourtant constaté l'importance

²³ Rappelons certaines contraintes et exigences du milieu telles la fréquence des cours (souvent hebdomadaire), l'échéancier de production du bulletin, le nombre de SAÉ à parcourir par étape, etc.

de créer ce climat de travail propice au jeu et à l'entraînement, s'inscrivant dans une routine de travail qui vise à rendre l'interprète disponible, tout comme c'est le cas en musique et en danse (Tremblay, 2010). Bien introduite, cette démarche permet au groupe d'être centré d'abord sur l'expérimentation d'un jeu collectif, vécu dans un climat de sécurité qui permet ainsi d'appriivoiser le théâtre (Villeneuve, 2014). Justement, l'interprète a besoin de rendre son corps, son esprit et son cœur réceptifs aux apprentissages, comme nous l'avons vu au deuxième chapitre. En art dramatique, nous prétendons que la formation de l'élève, initiée par la préparation à l'état de jeu (au sens propre comme au sens figuré), gagne à être amorcée plus souvent par des exercices qui sollicitent le mouvement du corps, tels que ceux que nous avons proposés avec notre approche rythmique.

5.2 Contexte de recherche et ses limites

Selon nous, l'intégration de la fable à interpréter ainsi que le transfert des moyens rythmiques ne peuvent s'opérer que grâce à une éducation corporelle (Dalcroze, 1965) dispensée sur une plus longue durée. Nous croyons à ce jour que c'est à la suite d'une série d'explorations - étalée sur un parcours plus vaste - que nous parviendrons à développer puis à maximiser l'approche rythmique en art dramatique. Tout comme Dalcroze, nous souhaitons développer une automatisation des réflexes chez l'apprenant·e. Cependant, limitée par les contraintes de notre protocole de recherche ainsi que la durée dans laquelle s'inscrivait notre maîtrise, nous avons le sentiment de n'avoir exploré qu'une parcelle des possibilités rythmiques en art dramatique. En effet, nous aurions aimé pouvoir expérimenter un nombre supérieur de SAÉ (plus de quatre). Aussi, il aurait été souhaitable d'avoir le temps d'analyser plus en profondeur les retombées d'un échauffement rythmique sur les conditions de représentations. C'est pourquoi, avec du recul, il appert que nos données aient été davantage prolifiques en ce qui a trait aux répétitions.

Par ailleurs, le nombre restreint de nos groupes participants, liés à notre tâche d'enseignement, nous a limitée à un échantillonnage de quatre groupes, répartis sur trois niveaux scolaires. De plus, le taux d'absentéisme élevé a joué en notre défaveur. Celui-ci est attribuable à divers facteurs tels la pandémie et l'isolement préventif qui en découlait, les voyages des élèves, les fêtes culturelles ou, encore, l'école buissonnière. Finalement, la fréquence d'enseignement avec

laquelle nous devions jongler permettait trop peu d'instaurer notre approche de façon récurrente, voire constante, puisque l'horaire était constitué d'une seule période par semaine (à l'exception du groupe en deuxième secondaire que nous voyions deux fois par semaine).

Cette périodicité a mené selon nous à une inconstance des données. Les apprenant·es, selon les moments de l'année, de la semaine et, surtout, de la journée, ne démontraient pas toujours la même ouverture, la même réceptivité à la méthode proposée. Même si, justement, les élèves ont mentionné la nécessité de l'approche rythmique afin de les *faire bouger*, de les *énergiser*, nous avons observé des différences assez marquées entre les groupes participants ainsi qu'au coeur de ces mêmes groupes, selon leur prédisposition. Lorsque l'expérimentation se vivait en première période, il était essentiel de stimuler le groupe, parfois encore endormi. Autrement, en fin de journée, les participant·es étaient tantôt épuisé·es de leur journée, tantôt surstimulé·es. À ce moment, plusieurs disaient avoir mal à la tête et semblaient moins réceptif·ves au bruit produit par les claquements de mains, les pas en déplacement ou encore les bâtons qui pouvaient percuter le sol. Ainsi, les réponses aux questionnaires courts variaient, au sein de l'échantillon, selon la période à laquelle les participant·es étaient soumis·es.

L'une des dernières limites de notre recherche concerne notre champ de spécialisation. En effet, en tant que pédagogue en art dramatique, nous ne sommes ni formée en musique, ni en danse. À ce jour, nous ne prétendons pas maîtriser tous les aspects relatifs à l'analyse du mouvement ou à la rythmique. C'est en toute humilité que nous nous sommes intéressée à ces méthodes, dans un désir d'ouverture à la transdisciplinarité et motivée par ce renouveau pédagogique. Certes, un approfondissement mérite d'être effectué, suggérant la collégialité auprès des spécialistes provenant des autres arts. D'ici là, comme ce fut le cas pour nous, nous espérons avoir suscité l'intérêt de la communauté enseignante en art dramatique envers la rythmique et envers les disciplines de la danse et de la musique qui s'avèrent, selon nous, complémentaires à une approche du corps en mouvement.

Somme toute, notre expérience rythmique révèle des stratégies qui tiennent compte d'un contexte ludique, où les notions de plaisir, d'énergie, d'interaction, de concentration et d'attention ont été majoritairement bonifiées. En promouvant une approche par le rythme, nous offrons à nos élèves la possibilité de développer leurs compétences via une pédagogie active qui les rend à la fois

autonomes et confiant·es dans leur processus d'apprentissage en art dramatique, initié par un corps en mouvement, par un corps engagé.

5.3 Pertinence de la recherche

Après avoir enseigné dans divers milieux scolaires (primaire et secondaire, public et privé), il apparaît de plus en plus nécessaire de développer des stratégies d'apprentissage d'un texte en art dramatique. Peu importe le contexte, le constat est presque unanime; les élèves mentionnent avoir de la difficulté à mémoriser un texte et/ou ne savent pas par où entamer le processus. Certain·es peuvent manquer d'autonomie en-dehors de la classe d'art dramatique, ou encore mettre leur priorité d'étude dans d'autres matières scolaires. C'est pourquoi nous considérons qu'une méthode visant un apprentissage rapide et efficace, coconstruit en classe par les pairs, s'avère des plus pertinentes et utiles. Nous sommes consciente que la mémorisation du texte ne constitue qu'un aspect des composantes de la compétence en interprétation. Certains·es l'évaluent parfois, d'autres non. Néanmoins, peu importe la place qui est ou sera accordée à la mémorisation, *apprendre un texte est une étape décisive dans un processus d'interprétation* qui mérite qu'on s'y attarde, selon un de nos répondants. Dès lors, nous espérons avoir contribué à rendre l'élève davantage autonome en lui permettant d'explorer de nouvelles stratégies, d'exploiter de nouveaux outils qui lui permettront de « se donner des méthodes de travail efficaces »²⁴ (Gouvernement du Québec, 2006, p. 378).

5.4 Ouverture et réinvestissement

Dans le cadre de notre recherche-action, nous nous sommes penchée sur certaines approches instinctivement adoptées par les spécialistes en art dramatique. En effet, plusieurs stratégies pédagogiques telles que l'utilisation d'instruments de percussions, la marche, l'exercice de la claque ou les objets sont parfois utilisées en classe d'art dramatique. Acquisées en formation ou spontanées, ces méthodes éprouvées n'ont pas toujours fait l'objet d'une recherche documentée

²⁴ « Les méthodes de travail efficaces » font partie des compétences transversales inscrite dans le PFÉQ. Ces dernières abordent le développement global de l'élève et permettent un réinvestissement des stratégies développées dans diverses disciplines.

produite par une collecte de données scientifiques. Par notre analyse qualitative, nous avons pu mesurer les retombées d'une telle approche grâce au ressenti partagé par nos élèves. Nous avons donc confirmé nos hypothèses de départ quant à la bonification des conditions de jeu inhérentes au processus d'interprétation. De plus, dans une réalité où les jeunes ont de plus en plus besoin de bouger, notre approche du corps en mouvement a permis de dynamiser le cours d'art dramatique, stimulant et énergisant de la sorte tous nos profils d'apprenant·es.

En dernière analyse, il importe de rappeler qu'au départ, nous avons conçu le protocole de notre recherche-action pour des élèves du niveau primaire (élémentaire). Cependant, puisque notre affectation d'emploi a été transférée au secondaire, nous avons réajusté notre approche à un niveau d'âge supérieur. Malgré quelques appréhensions initiales, les bénéfices ont été observés et les apports de la recherche ont été fructueux. Dès lors, nous invitons quiconque à poursuivre le dialogue entamé en réinvestissant les retombées de cette recherche chez divers groupes d'âge. En propulsant l'expérimentation au niveau primaire, nous croyons pouvoir perfectionner la méthode rythmique en inscrivant celle-ci dans une progression des apprentissages. D'ailleurs, nous sommes convaincue qu'une approche par le rythme, amenée de façon ludique, serait accueillie de manière favorable par les jeunes qui, eux aussi, gagneraient à développer leur autonomie d'apprentissage. Justement, selon Bachmann,

La pensée de l'enfant est à la fois assez souple et assez autonome pour que, d'une part, il lui soit possible de collaborer avec d'autres en vue d'une réalisation dont le succès dépend de la participation adéquate de chacun, et pour que, d'autre part, il puisse apprécier à sa juste valeur la mise en correspondance d'actions complémentaires dont chacune doit pouvoir s'effectuer en relation à un tout, quoique en conservant son autonomie (1984, p. 403).

En résumé, que l'approche rythmique soit explorée au niveau primaire et/ou secondaire, il faut garder en tête qu'une « appropriation du savoir est constatée chez les élèves quand ils sont capables de le reproduire et le reconnaître » (Brice, 2014, p. 77). Pour sa part, Anfray parle de « la capacité de l'enfant à porter son attention et à réfléchir au fonctionnement de sa mémoire pour en faciliter la mémorisation » (2014, p. 21). Dès lors, on ne parle plus seulement d'autonomie d'apprentissage chez les élèves, mais bien d'une autonomie dans la conscience de leur apprentissage.

Une fois cette conscience (rythmique) acquise, ou en voie d'être développée, l'approche peut être poussée plus loin dans un processus d'apprentissage en art dramatique. Bien que notre recherche ait été paramétrée sur des techniques et stratégies destinées à l'appropriation d'une œuvre, nous souhaitons pouvoir transposer la rythmique à diverses SAÉ ainsi qu'à d'autres composantes des diverses compétences propres à notre discipline. Ainsi, nous passons d'un travail initialement orienté sur les conditions de jeu (Gouvernement du Québec, 2006) à celui, maintenant plus large, d'un état prédisposé au jeu.

En conclusion, nous espérons que les données recueillies dans le cadre de cette recherche permettront, d'abord, de mieux comprendre l'impact de la rythmique et de l'approche qui en découle sur les conditions d'apprentissage des élèves qui travaillent la compétence d'interprétation au secondaire. Ensuite, nous souhaitons outiller les enseignant·es en art dramatique qui cherchent à renouveler leurs pratiques pédagogiques pour ce qui est question d'échauffer le corps par l'action pour travailler la compétence d'interprétation. Finalement, nous espérons avoir contribué à faire rayonner l'importance de mobiliser les élèves, de les motiver puis de les conscientiser aux tâches auxquelles nous les soumettons en classe d'art. Celles qui ont été proposées ici concernent l'appropriation d'un texte dramatique appris, répété et mémorisé par un corps en action, en rythme et en mouvement.

APPENDICE A

PROTOCOLE DE RECHERCHE ET OUTILS MÉTHODOLOGIQUES

A.1 Modèle de la grille d'observation.....	116
A.2 Modèle du journal de bord	117
A.3 Modèle du questionnaire court.....	119
A.4 Grille d'observation de la SA diagnostique	121
A.5 Canevas d'un entretien semi-dirigé (midi-causerie)	122
A. 6 Canevas pour les compilations des différentes expérimentations	124
A.7 Questionnaire synthèse créé en substitution de la cinquième expérimentation	127
A.8 Diagrammes sur le ressenti durant les différentes expérimentations	128
A.9 Exemple de représentation de la cinétophographie de Laban créé en 1928.....	133

A.1 Modèle de la grille d'observation

SAÉ # ___ Date : Groupe :

Grille à partir des <u>Observations de terrain</u> et des <u>Captations vidéo</u>			
Légende : écoute/attention/ concentration	Oui ++	Variable + -	Peu/ Non - -
Légende : mémorisation	Très difficile :1	Difficile : 2	Moyen :3 Facile :4 Très facile :5
Durant la réalisation (avec moyen) : Écoute et Attention des participant-es : <u>Élève A</u> <u>Élève B</u> Équipe 1 : Équipe 2 : Équipe 3 : Équipe 4 : Équipe 5 : Équipe 6 : Équipe 7 : Équipe 8 : Équipe 9 : Équipe 10 : Équipe 11 : Équipe 12 :	Durant la réalisation (avec moyen) : Concentration des participant-es : <u>Élève A</u> <u>Élève B</u> Équipe 1 : Équipe 2 : Équipe 3 : Équipe 4 : Équipe 5 : Équipe 6 : Équipe 7 : Équipe 8 : Équipe 9 : Équipe 10 : Équipe 11 : Équipe 12 :	Durant la réalisation (avec moyen) : Engagement et participation des participant-es : <u>Élève A</u> <u>Élève B</u> Équipe 1 : Équipe 2 : Équipe 3 : Équipe 4 : Équipe 5 : Équipe 6 : Équipe 7 : Équipe 8 : Équipe 9 : Équipe 10 : Équipe 11 : Équipe 12 :	*Durant l'intégration (sans moyen) : Mémorisation et présentation des participant-es : <u>Élève A</u> <u>Élève B</u> Équipe 1 : Équipe 2 : Équipe 3 : Équipe 4 : Équipe 5 : Équipe 6 : Équipe 7 : Équipe 8 : Équipe 9 : Équipe 10 : Équipe 11 : Équipe 12 :

A.2 Modèle du journal de bord

SAÉ # __ Date : Groupe :

Planification / Matériel Didactique et pédagogique avant la RA	
--	--

<u>Description de l'expérimentation telle que réalisée:</u> Phases de Planification / Réalisation/ Intégration Notes personnelles issues de l'observation	<u>Analyse réflexive :</u> Notions théoriques/ Aspects méthodologiques

SAÉ # ___

Date :

Groupe :

NOTES SUPPLÉMENTAIRES en vue de la RÉDACTION

A.3 Modèle du questionnaire court

SAÉ # _____
 Nom : _____ Personnage/Rôle : _____
 Groupe : _____ Équipe # _____

1^{ère} partie

Durant la **répétition** en classe, je me suis senti·e... Encerle.



Émotion précisée : _____

Parce que : _____

Quelle influence le moyen utilisé a-t-il eu sur...

Mon **écoute** et mon **attention** envers mon partenaire de jeu et ses répliques?

Ma **concentration** sur la tâche à faire (ne pas me laisser distraire par les autres)?

Ma **participation** (mon engagement et ma motivation) par rapport à la tâche?

2^e partie

Durant la **présentation** devant la classe, je me suis senti-e... Encerle.



Émotion précisée : _____

Parce que : _____

Durant ce projet, la mémorisation de mon texte a été... Encerle.

Très difficile

Difficile

Moyenne

Facile

Très facile

Parce que : _____

A.4 Grille d'observation de la SA diagnostique

SAÉ DIAGNOSTIQUE

GROUPE : _____

Légende : 5+ Excellent / 5 Super / 4+ très bien / 4 bien / 3+ à travailler / 3 difficultés / 2 échec, refus

NOMS	Occup. Espace	Débit vite-lent	Volume haut-bas	Intonation : 2 variations	Mémorisation	Participation Engagement
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						
31.						
32.						

A.5 Canevas d'un entretien semi-dirigé (midi-causerie)

Fréquence : 5 fois (après chaque SAÉ)

Lieu : local d'art dramatique à l'école

Quand : Heure du dîner / jour ciblé en tant que « midi-causerie » / Durée 20 minutes

Échantillon : 2 élèves par groupe échantillonné (total = 10)

Autorisation parentale : formulaire de consentement à faire signer au préalable

Enregistrement : captation vidéo

Interviewer : Marylène Bergeron (chercheure et spécialiste en art dramatique)

Introduction :

« Bonjour à tous·tes. Merci d'avoir accepté mon invitation. Nous sommes ici aujourd'hui pour discuter ensemble de l'activité qui a été réalisée dernièrement en art dramatique. Chacun·e est libre d'exprimer son opinion et sachez qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. N'hésitez pas à m'aviser si vous ne comprenez pas bien la question, afin que je puisse mieux la reformuler. Aussi, n'hésitez pas à m'aviser si vous désirez mettre fin à l'entretien et quitter la discussion, car je vous rappelle que vous êtes ici sur une base volontaire et que vous êtes libre de quitter en tout temps. »

- 1) Pouvez-vous me décrire les différentes étapes de l'activité/du projet vécu en classe?
- 2) Comment vous êtes-vous senti·e lors du premier exercice d'échauffement corporel?
Avant? Pendant? Après?
- 3) À quoi cet exercice peut-il servir en art dramatique?
Selon vous, est-ce que ça apporte quelque chose?
- 4) Aimeriez-vous refaire cet exercice?
Pourquoi?
- 5) Nous allons maintenant aborder le travail en équipe.
Avez-vous choisi votre partenaire ou non?
- 6) Quelles sont les difficultés qui peuvent survenir lors de l'apprentissage d'un texte en équipe de deux en art dramatique?
- 7) La perception est l'activité par laquelle un sujet fait l'expérience d'objets ou de propriétés présents dans son environnement.

Quelle a été votre perception de l'activité? Comment vous êtes-vous senti·e lors de l'apprentissage du texte avec (mentionner le moyen rythmique utilisé)?

8) Selon vous, est-ce que ce moyen peut aider dans l'apprentissage d'un texte?
Comment?

9) À la fin de l'activité, avez-vous senti que vous aviez mieux retenu votre texte?
Oui, non? Pourquoi?

10) Selon vous, est-ce que le moyen utilisé dans la préparation à améliorer quelque chose lors de la présentation?
Oui, non? En quoi?

Questions en lien avec les éléments de réponses issus du questionnaire :

10) J'ai lu sur une réponse de questionnaire que « ».
Êtes-vous en accord avec ce commentaire ou non?
Qu'avez-vous à dire à propos de ce commentaire?
Avez-vous des choses à ajouter à ce sujet?

11) J'ai aussi lu sur une réponse de questionnaire que « ».
Êtes-vous en accord avec ce commentaire ou non?
Qu'avez-vous à dire à propos de ce commentaire?
Avez-vous des choses à ajouter à ce sujet?

12) Plusieurs ont mentionné que « ».
Pourquoi selon vous?

13) Y aurait-il d'autres commentaires que vous aimeriez mentionner à propos de l'activité qui a été vécue en classe ?

Conclusion : « Merci beaucoup à chacun·e d'entre vous pour votre participation à ce midi-causerie. Vos commentaires et vos réponses ont été très appréciés et soyez assurés que personne ne va visionner ce que la caméra a enregistré. Je prendrai vos réponses en note sans que vous soyez identifiés. Merci encore et Bonne journée! »

A. 6 Canevas pour les compilations des différentes expérimentations

Compilation SAÉ# : _____ Mois : _____ Année 2021

SAÉ # _____ Date : _____ Groupe :

Planification / Matériel Didactique et pédagogique avant la RA	
--	--

<u>Description de l'expérimentation telle que réalisée:</u> Phases de Planification / Réalisation/ Intégration Notes personnelles issues de l'observation	<u>Analyse réflexive :</u> Notions théoriques/ Aspects méthodologiques

NOTES SUPPLÉMENTAIRES en vue de la RÉDACTION

#Groupe : ____ Partie 1 : répétition
RESSENTI :
<i>VERBATIM</i> :
Attention :
Concentration :
Participation :
Partie 2 : présentation
RESSENTI :
<i>VERBATIM</i> :
Mémo très diff :
Parce que :
Mémo diff :
Parce que :
Mémo moyenne :
Parce que :
Mémo facile :
Parce que :
Mémo très facile :
Parce que :

A.7 Questionnaire synthèse créé en substitution de la cinquième expérimentation

NOM : ANONYME

1. Avec les textes, nous avons fait différents exercices rythmiques cette année. Selon toi, comment définirais-tu le rythme, la rythmique?

2. Chiffre dans le bon ordre les exercices rythmiques que tu as préférés
(1 = plus et 9= moins)

<input type="checkbox"/> Comptine /taper dans nos mains	<input type="checkbox"/> Marcher le texte en parcours
<input type="checkbox"/> Balle roulée au sol	<input type="checkbox"/> Ou entre deux chaises
<input type="checkbox"/> Balle qui bondit entre partenaires	<input type="checkbox"/> Podorythmie / taper pied
<input type="checkbox"/> Tissu lancé sur la réplique	<input type="checkbox"/> Geste fondamental/ réplique
<input type="checkbox"/> Bâton tenu en majeur/mineur	<input type="checkbox"/> Bâton de la réplique (lancé au ou à la partenaire)

3. Selon toi, lequel t'as le plus aidé dans l'appropriation de ton texte
(sans nécessairement être ton préféré) ?

4. Explique :

5. En présentant sur scène tes projets de texte à apprendre par cœur, nomme les progrès, les efforts, les sentiments vécus (ton ressenti) ou les apprentissages vécus cette année :

6. Crois-tu que tes méthodes de répétition/les exercices vécus en classe ont eu un lien avec le résultat de tes apprentissages? Si oui lequel ou lesquels?

A. 8 Diagrammes sur le ressenti durant les différentes expérimentations

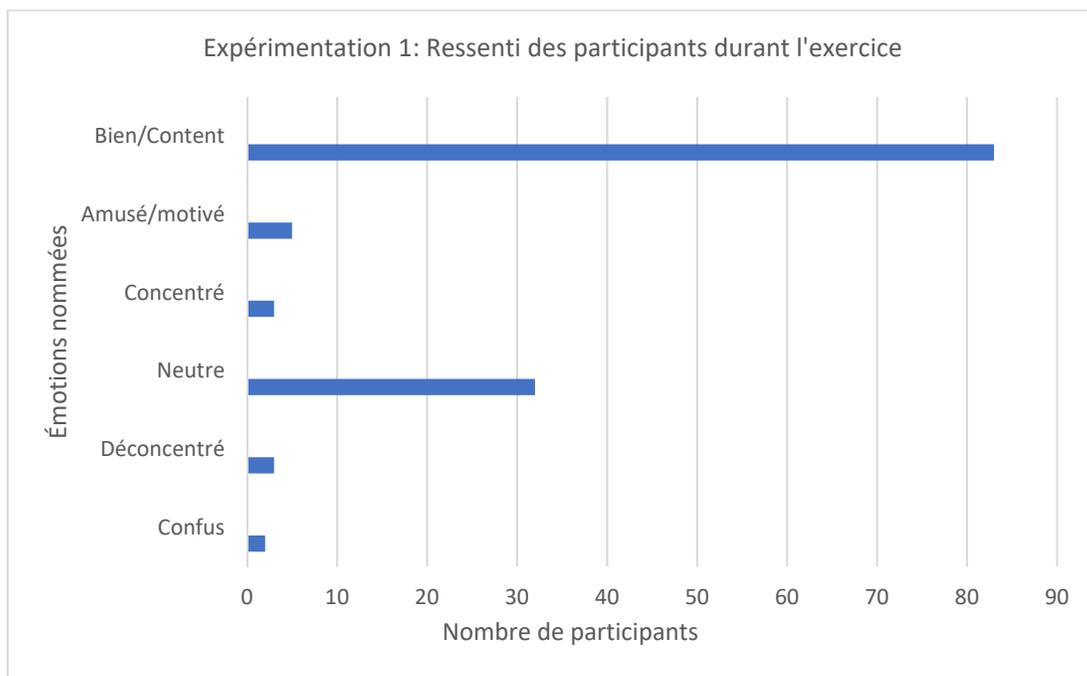
Ressenti de l'élève durant répétition

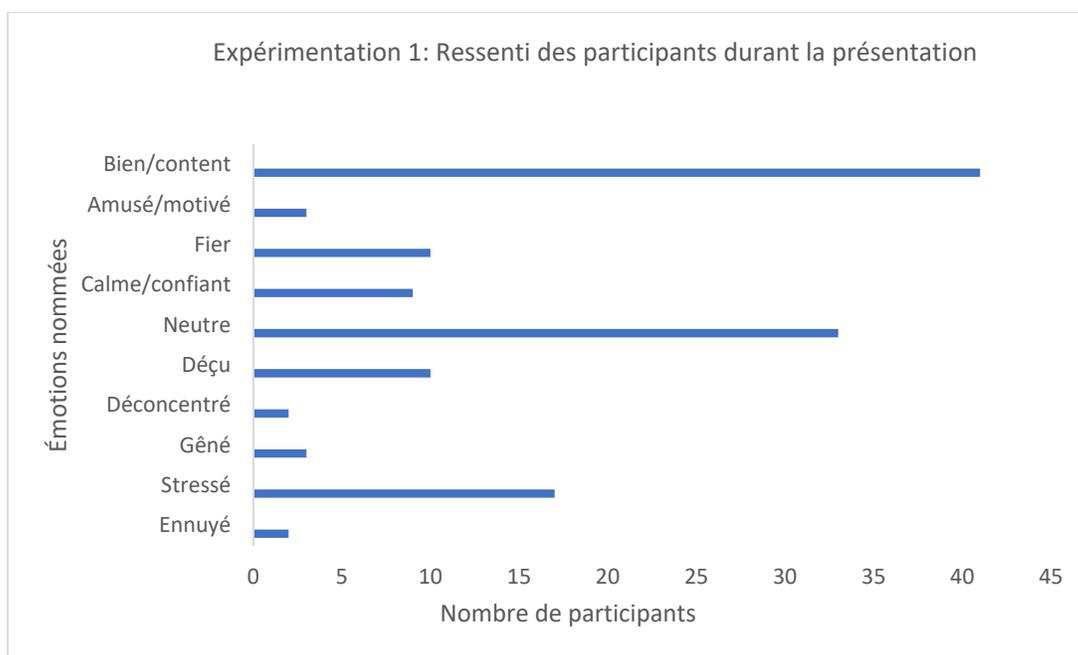
<p>EXPÉRIMENTATION 1</p> <ul style="list-style-type: none"> -heureux/content 83 -amusé/motivé 5 -concentré 3 -neutre 32 -déconcentré 2 -confus/ dérangé 3 <p>*Tous présents</p>	<p>EXPÉRIMENTATION 2</p> <ul style="list-style-type: none"> -bien/content 48 -énergique 3 -amusé/motivé 19 -concentré 3 -neutre 27 -démotivé 2 -déçu 3 -ennuyé10 -déconcentré 3 -stressé 3 -confus 2 <p>*Environ 6 absents</p>
<p>EXPÉRIMENTATION 3</p> <ul style="list-style-type: none"> -heureux/content 30 -énergisé 3 -amusé/motivé 20 -neutre 30 -déçu 5 -confus 8 -découragé 8 -ennuyé10 -stress 2 -déconcentré 6 <p>*Environ 10 absents</p>	<p>EXPÉRIMENTATION 4</p> <ul style="list-style-type: none"> -fier 2 -motivé/amusé 13 -bien/ content 60 -neutre 29 -confus 3 -déconcentré 2 -stressé 2 -ennuyé 5 <p>*Environ 10 absents</p>

Ressenti de l'élève durant la PRÉSENTATION

EXPÉRIMENTATION 1	EXPÉRIMENTATION 2
-bien/content 41 -amusé 3 -confiant 4 -fier 10 -calme/confiant 4 -neutre 33 -déçu 10 -déconcentré 2 -gêné 3 -stressé 17 -ennuyé 2 *tous présents	*partie 2 non complétée par plusieurs groupes puisque exp2 enchainé avec exp3 avant les présentations

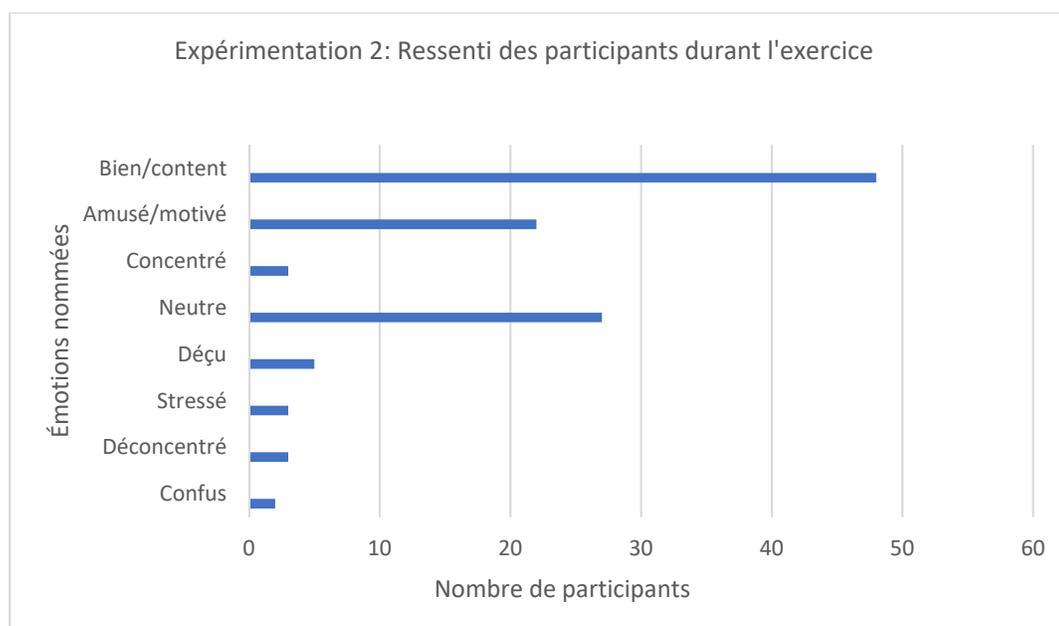
Expérimentation 1: comptine/balles/tissus de jonglerie



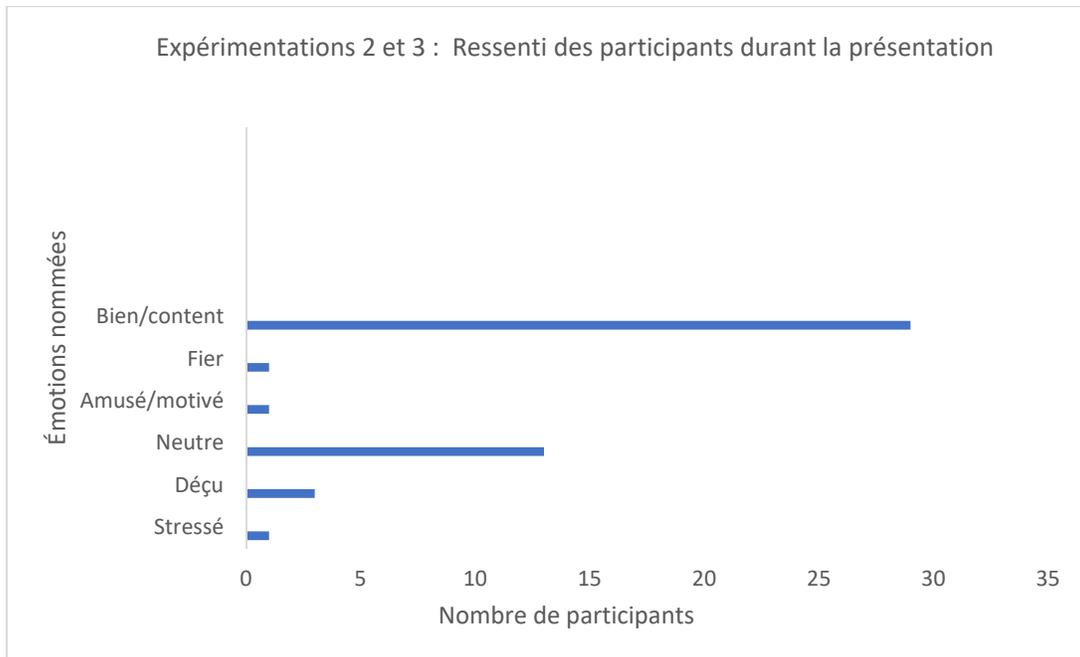
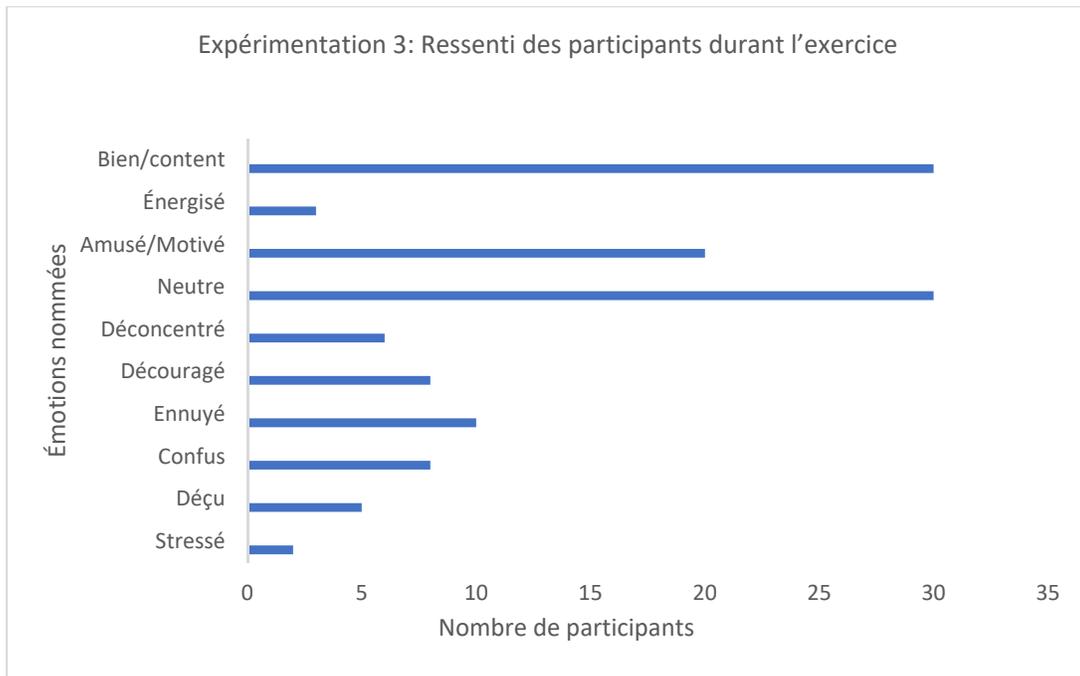


Concernant le tableau de « Ressenti des participants durant la présentation » :Le questionnaire a été distribué aux participants seulement après la troisième phase d'expérimentation, par manque de temps dans le contexte d'enseignement.

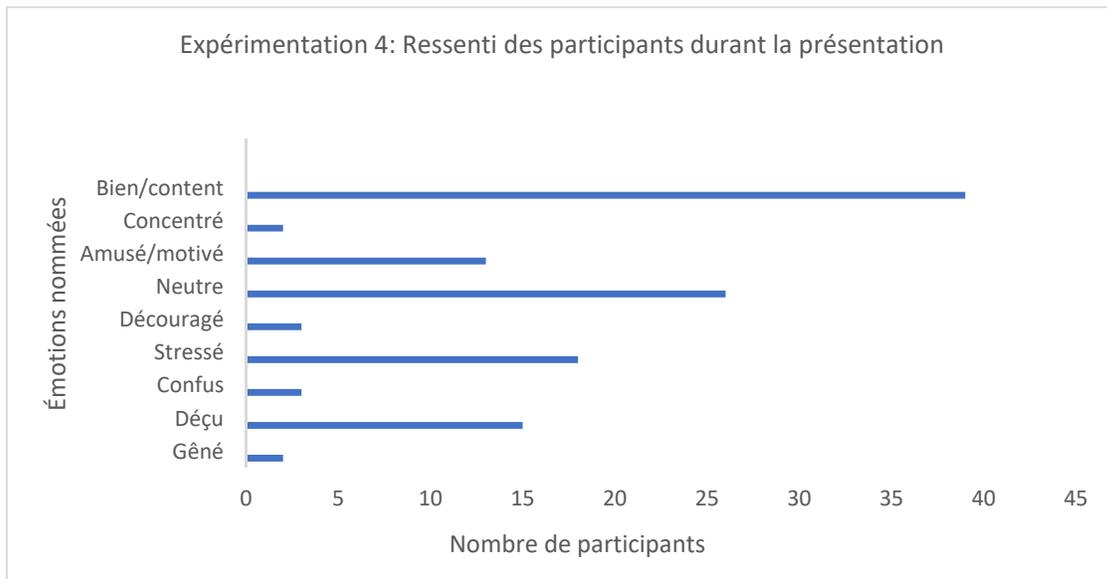
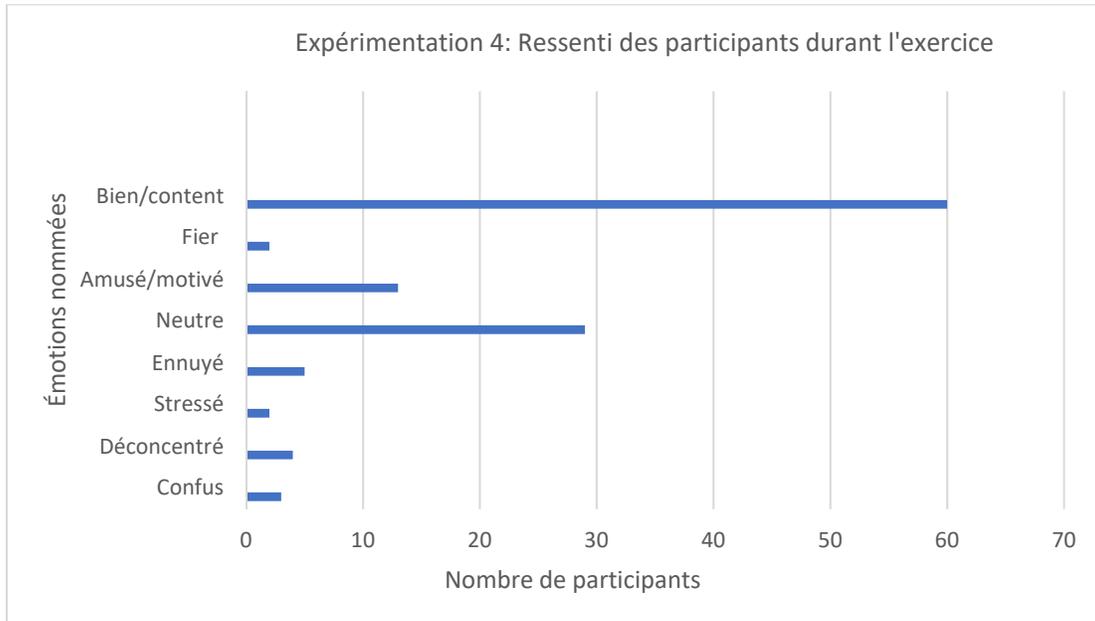
Expérimentation 2: Bâton de l'interaction



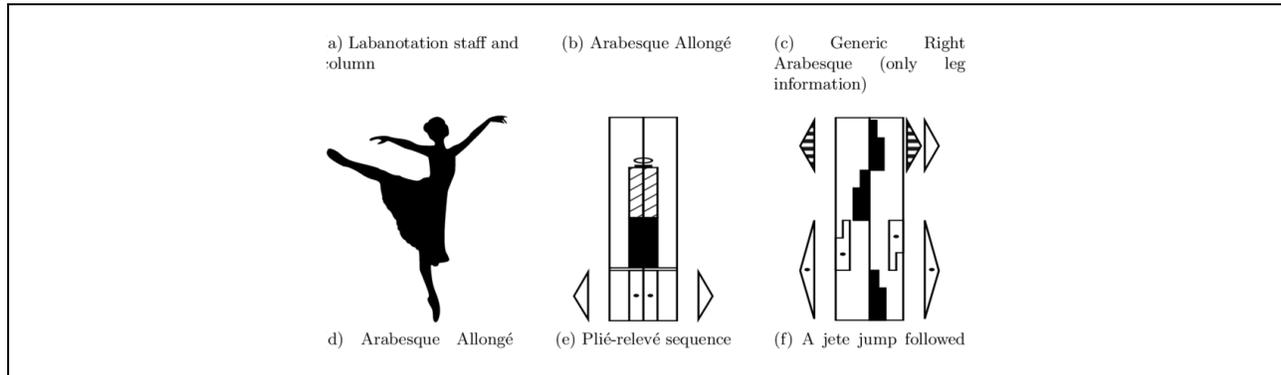
Expérimentation 3 : La marche et le mouvement



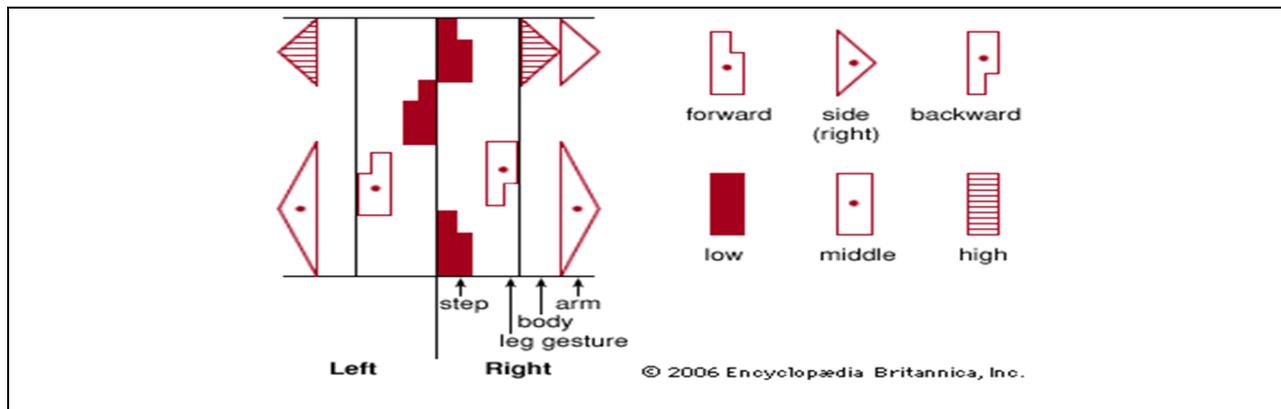
Expérimentation 4: Le geste fondamental



A.9 Exemple de représentation de la cinétopographie de Laban créé en 1928



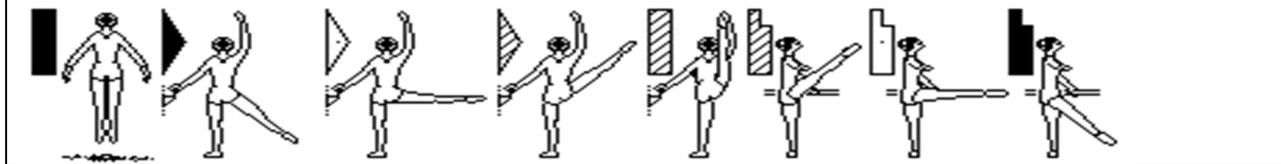
DOI : [10.1007/978-3-319-58451-5_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58451-5_4)



Guest, A. Hutchinson (2013) *Labanotation*.

<https://www.britannica.com/art/labnotation>

De gauche à droite : place bas ; côté bas; côté milieu; côté haut; placer haut; avant haut; milieu avant; avant bas.



<https://web.archive.org/web/20230214161946/https://user.uni-frankfurt.de/~griesbec/>

APPENDICE B

TEXTES UTILISÉS DANS LE CADRE DE NOTRE RECHERCHE-ACTION

B.1 Situation diagnostique en secondaire II, III et IV.....	135
B.2 Première expérimentation en secondaire II	137
B.3 Première expérimentation en secondaire III.....	139
B.4 Première expérimentation en secondaire IV.....	141
B.5 Deuxième et troisième expérimentations en secondaire II.....	146
B.6 Deuxième et troisième expérimentations en secondaire III.....	148
B.7 Deuxième et troisième expérimentations en secondaire IV	155
B.8 Quatrième expérimentation en secondaire II.....	160
B.9 Quatrième expérimentation en secondaire III et IV	162

B.1 Situation diagnostique en secondaire II, III et IV

BERNADETTE ET JULIETTE (...)

Elizabeth Bourget

Inscris tes didascalies (volume, débit, intonation, geste) dans la colonne de droite.

JACQUES :	Allô!	
Bernadette :	Ah! As-tu décidé de tout faire pour que je me sente coupable?	
JACQUES :	Qu'est-ce qu'il y a?	
JULIETTE :	T'as encore fait la vaisselle!	
JACQUES :	Bein oui. A trainait depuis une semaine!	
JULIETTE :	Bein dans ce cas-là, a l'aurait pu trainer encore une journée de plus, pis je l'aurais fait avec toi demain. Maudit! Coco!	
JACQUES :	C'est Jacques mon nom.	
JULIETTE :	Bein Jacques d'abord.	
JACQUES :	La plupart des gens gueulent parce que leur mari touche pas à vaisselle pis toi, tu m'engueules parce que je la fais? T'aurais pu m'embrasser au moins, en arrivant, avant de commencer à chicaner!	
BERNADETTE :	J'm'excuse...	
JACQUES :	On s'est à peu près pas vu de la semaine pis tout ce que tu trouves faire en arrivant, c'est m'engueuler parce que j'essaye de t'aider.	
BERNADETTE :	C'est pas mal raté comme entrée hein?	
JACQUES :	Ça commence mal la fin de semaine en tout cas.	
BERNADETTE :	Oublie ça, fais comme si j'étais pas encore arrivée, pis j'vas recommencer! On s'voit pu, t'as raison, c'est pour ça...j'manque de pratique! Es-tu prêt?	<i>Elle sort.</i>

JACQUES :	Oui, je suis prêt.	
BERNADETTE :	Allô mon bel amour! Comment ça va? On s'est quasiment pas vu d'la semaine, je me suis assez ennuyée!	
JACQUES :	Allô! Moi aussi je me suis ennuyé.	
BERNADETTE :	Ah! Jacques, c'est pas vrai! T'es trop fin! T'as pas encore fait la vaisselle?	
JACQUES :	Bein...à trainait depuis une semaine pis j'avais juste pas envie qu'on passe notre soirée à la faire!	
BERNADETTE :	T'es vraiment fin!	
JACQUES :	Comment ça va?	
BERNADETTE :	Ah non! Pas c'te question-là! Jacques! Non! Je comprends pas comment tu peux avoir le courage de me poser encore c'te question-là.	
JACQUES :	Aimerais-tu mieux que j'te demande qu'est-ce qu'il y a qui ne va pas?	
BERNADETTE :	Si tu veux qu'on passe une belle soirée, j'pense que t'es mieux de ne pas me poser de question!	
<i>FIN DE LA SCÈNE</i>		

B.2 Première expérimentation en secondaire II

JE SUIS MALADE

Yanik Comeau

Inscris tes didascalies, s'il y a lieu, dans la colonne de droite.

Celles qui sont déjà notées proviennent de l'auteur·e.

<p><i>Un jeune garçon très débrouillard et une mère grippée. Dans la chambre ou le salon. Louise est étendue dans son lit ou sur le divan. (...) Elle ne se sent pas bien. Cédric entre, de bonne humeur.</i></p>		
CÉDRIC :	Maman, ça te tentes-tu de venir faire un bonhomme de neige avec moi?	
LOUISE :	Pas si fort Cédric, j'ai mal à la tête.	<i>Se tenant la tête à deux mains</i>
CÉDRIC :	Tu « files » pas maman?	
LOUISE :	Non, j'ai une vilaine grippe et j'ai mal à la tête.	
CÉDRIC :	Je vais te soigner moi!	
LOUISE :	Ah...c'est très gentil Cédric, mais...je ne suis pas si malade que ça. Tu peux retourner jouer dehors.	
CÉDRIC :	Mais si t'es pas si malade que ça, tu pourrais venir jouer dehors toi aussi.	
LOUISE :	Ah non, je « file » pas assez pour ça.	
CÉDRIC :	Ben d'abord, t'as besoin d'un médecin. Attends un peu.	<i>Il s'apprête à sortir.</i>
LOUISE :	Attends. Te rappelles-tu de la dernière fois que tu m'as soignée?	
CÉDRIC :	C'était pas de ma faute ça, maman. Ça arrive à tout le monde, des empoisonnements alimentaires. Je reviens tout de suite. Sont où les aspirines, maman?	<i>Cédric sort. Difficilement, Louise essaie de se lever pour se sauver.</i>

LOUISE :	C'est pas nécessaire, Cédric, j'en ai déjà pris.	<i>Se tenant la tête</i>
CÉDRIC :	Ok d'abord. Où tu t'en allais, maman?	<i>Louise commence à ramasser sa couverture et ses oreillers pour sortir. Cédric revient portant un sarrau, un verre de jus à la main. Louise se recouche rapidement.</i>
LOUISE :	Je voulais juste, euh...aller me chercher du jus.	
CÉDRIC :	C'est parfait, je t'en ai apporté. Regarde. Je suis gentil, hein?	
LOUISE :	Oui, très gentil. T'as rien mis dedans, hein Cédric?	<i>Il lui tend le jus. Elle se prépare à en boire, mais s'arrête, inquiète.</i>
CÉDRIC :	Ben non.	<i>Étonné</i>
LOUISE :	Ah ok.	<i>Elle boit.</i>
CÉDRIC :	Maintenant, je vais vous faire passer un examen, madame Lafleur.	<i>Jouant au médecin</i>
LOUISE :	Ce ne sera pas nécessaire. Et vous avez les mains froides docteur!	
CÉDRIC :	Excusez-moi, mais je viens d'aller jouer dehors.	
LOUISE :	Ah oui? Un docteur qui joue dehors?	<i>Se retenant de rire</i>
CÉDRIC :	Mais bien sûr, madame!	<i>Offusqué, mais dans son rôle</i>
LOUISE :	Excusez-moi, docteur!	
CÉDRIC :	Et ici? Est-ce que ça fait mal?	<i>Lui tâtant la tête</i>
LOUISE :	Ayoye! Pas si fort, Cédric, j'ai mal à la tête!	
CÉDRIC :	Oh, je crois que c'est très grave. Il faut vérifier vos réflexes. Attendez-moi ici. Madame Lafleur, où êtes-vous? Maman, tu ne veux plus jouer? Maman?	<i>Il sort. Louise sort alarmée de l'autre côté. Cédric revient avec un marteau.</i>
<i>FIN DE LA SCÈNE</i>		

B.3 Première expérimentation en secondaire III

L'AVARE

Molière

Inscris tes didascalies, s'il y a lieu, dans la colonne de droite.

Celles qui sont déjà notées proviennent de l'auteur.e.

<i>Harpagon est un vieux riche au tempérament bougon. C'est l'avare (Pantalon). Il est convaincu que son serviteur, La Flèche (Arlequin), lui a volé une pièce d'or.</i>		
HARPAGON :	Attends : ne m'emportes-tu rien?	
LA FLÈCHE :	Que vous emporterais-je?	
HARPAGON :	Viens que je vois. Montre-moi tes mains.	
LA FLÈCHE :	Les voilà.	
HARPAGON :	N'as-tu rien mis ici dedans?	<i>Tâtant les hauts-de-chausses de La Flèche</i>
LA FLÈCHE :	Ah! Qu'un homme comme cela mériterait bien ce qu'il craint! Et que j'aurais de joie à le voler.	<i>À part</i>
HARPAGON :	Hein?	
LA FLÈCHE :	Quoi?	
HARPAGON :	Qu'est-ce que tu parles de voler?	
LA FLÈCHE :	Je dis que vous bien partout, pour voir si je vous ai volé.	
HARPAGON :	C'est ce que je veux faire.	<i>Il fouille les poches de La Flèche.</i>
LA FLÈCHE :	La peste soit de l'avarice et des avaricieux!	<i>À part</i>
HARPAGON :	Comment? Que dis-tu?	
LA FLÈCHE :	Ce que je dis?	

HARPAGON :	Oui, de qui veux-tu parler?	
LAFLECHE :	Je dis que la peste soit de l'avarice et des avaricieux! [...]	
HARPAGON :	Allons, rends-le moi.	
LAFLECHE :	Quoi?	
HARPAGON :	Ce que tu m'as pris.	
LAFLECHE :	Je ne vous ai rien pris du tout!	
HARPAGON :	Assurément?	
LAFLECHE :	Assurément!	
<i>FIN DE LA SCÈNE</i>		

B.4 Première expérimentation en secondaire IV

LES CHAISES (adaptation M. Bergeron) Eugène Ionesco*

*Scène au choix des élèves

Inscris tes didascalies, s'il y a lieu, dans la colonne de droite.

Celles qui sont déjà notées proviennent de l'auteur·e.

<i>Demi-obscurité. Le vieux est penché à la fenêtre gauche, monté sur l'escabeau. La vieille allume la lampe à gaz. Elle tire le vieux par la manche.</i>		
LA VIEILLE :	Allons, ferme la fenêtre, ça sent mauvais l'eau qui croupit et puis il entre des moustiques.	
LE VIEUX :	Laisse-moi tranquille!	
LA VIEILLE :	Allons viens t'asseoir. Ne te penche pas, tu pourrais tomber dans l'eau. Tu sais ce qui est arrivé à François premier. Faut faire attention.	
LE VIEUX :	Encore des exemples historiques! Ma crotte, je suis fatigué de l'histoire française. Regarde, les barques sur l'eau font des taches au soleil.	
LA VIEILLE :	Tu ne peux pas les voir, il n'y a pas de soleil, c'est la nuit.	
LE VIEUX :	Je voulais voir, j'aime tellement l'eau.	
LA VIEILLE :	Comment peux-tu? Ça me donne le vertige. Ah! Cette maison, cette île, je ne peux pas m'y habituer. Tout entourée d'eau...jusqu'à l'horizon.	
LE VIEUX :	Il est 6 heures de l'après-midi et il fait déjà nuit. Tu te rappelles, jadis, ce n'était pas ainsi.	<i>La vieille et le vieux se trainent et se dirigent vers les deux chaises au-devant de la scène.</i>
LA VIEILLE :	C'est pourtant vrai. Quelle mémoire!	

LE VIEUX :	Ça a bien changé.	
LA VIEILLE :	Pourquoi donc, selon toi?	
LE VIEUX :	Je ne sais pas. Peut-être parce que plus on va, plus on s'enfoncé. C'est à cause de la Terre qui tourne, tourne, tourne...	
LA VIEILLE :	Tourne, tourne mon petit chou! Ah oui! Tu es certainement un grand savant. Tu aurais pu être Président chef, Roi chef, ou même Docteur chef, si tu avais eu un peu d'ambition dans la vie...	
LE VIEUX :	À quoi cela nous aurait-il servi? Je m'ennuie beaucoup.	<i>Un silence.</i>
LA VIEILLE :	Tu étais plus joyeux, quand tu regardais l'eau. Fais semblant comme l'autre soir.	
LE VIEUX :	Fais semblant toi-même, c'est ton tour.	
LA VIEILLE :	C'est ton tour.	
LE VIEUX :	Ton tour!	
LA VIEILLE :	Ton tour!	
LE VIEUX :	Bois ton thé.	
LA VIEILLE :	Raconte-moi l'histoire, tu sais...l'histoire quand on a ri...	
LE VIEUX :	Encore? Depuis 75 ans que nous sommes ensemble, tous les soirs tu me fais raconter la même histoire, tu me fais imiter les mêmes personnes, toujours pareil.	
LA VIEILLE :	Moi je ne m'en lasse pas...C'est ta vie, elle me passionne.	
LE VIEUX :	Oh! Je crois que l'on vient déjà...Oui, je les entends!	
LA VIEILLE :	Je suis toute dépeignée, j'ai une vieille	

	robe, toute fripée... Attends un peu...	
LE VIEUX :	Il fallait te préparer avant...tu avais bien le temps. Bonsoir! Oui bonsoir! Attendez !!! Je vais vous apporter une chaise!	<i>Il se dirige vers la porte imaginaire.</i>
<i>FIN DE LA SCÈNE</i>		

RHINOCÉROS (Adaptation M. Bergeron)

Eugène Ionesco*

*Scène au choix des élèves

Inscris tes didascalies, s'il y a lieu, dans la colonne de droite.

Celles qui sont déjà notées proviennent de l'auteur.e.

JEAN :	Vous voilà tout de même, Bérenger.	<i>Venant de cour</i>
BÉRENGER :	Bonjour, Jean.	<i>Venant de jardin</i>
JEAN :	Toujours en retard, évidemment. Nous avons rendez-vous à 11h30. Il est midi.	<i>Il regarde sa montre.</i>
BÉRENGER :	Excusez-moi. Vous m'attendez depuis longtemps?	
JEAN :	Non. J'arrive, vous voyez bien.	<i>Ils vont s'asseoir à une des tables du café.</i>
BÉRENGER :	Alors, je me sens moins coupable, puisque...vous-même...	
JEAN :	Moi, ce n'est pas pareil, je n'aime pas attendre, je n'ai pas de temps à perdre. Comme vous ne venez jamais à l'heure, je viens exprès en retard, au moment où je suppose avoir la chance de vous trouver.	
BÉRENGER :	Qu'est-ce que vous buvez?	
JEAN :	Vous avez soif, vous, dès le matin?	
BÉRENGER :	Il fait tellement chaud, tellement sec.	
JEAN :	Je ne suis pas aveugle. Vous tombez de fatigue, vous bâillez...	
BÉRENGER :	J'ai un peu mal aux cheveux...	
JEAN :	Vous êtes tout décoiffé! Tenez! Voici un peigne!	<i>Bérenger passe les doigts dans ses cheveux.</i>
BÉRENGER :	Merci.	<i>Il se peigne vaguement.</i>
	JEAN : Mais, qu'est-ce que c'est? Oh! Un rhinocéros!	
BÉRENGER :	Ça alors!	<i>Il éternue.</i>
JEAN, se lève :	Ça alors! Vous avez vu?	
BÉRENGER :	Il me semble, oui, c'était un rhinocéros! Ça en fait de	

	la poussière!	
JEAN :	Alors, qu'est-ce que vous en dites?	
BÉRENGER, <i>ne sachant pas quoi dire</i> :	Ben...rien...Ça fait de la poussière...	
JEAN :	C'est tout de même extraordinaire!	
BÉRENGER :	Il n'y a plus de poussière.	
JEAN :	Un rhinocéros! Je n'en reviens pas! C'est inadmissible.	
BÉRENGER :	Ouais... ouais... On ne devrait pas le permettre. C'est dangereux. Je n'y avais pas pensé. Ne vous en faites pas, nous sommes hors d'atteinte.	
JEAN :	Nous devrions protester auprès des autorités municipales!	
BÉRENGER :	Peut-être que le rhinocéros s'est échappé du jardin zoologique!	
JEAN :	Vous rêvez debout!	
BÉRENGER :	Je suis assis.	
JEAN :	Assis ou debout, c'est la même chose quand on rêve.	
BÉRENGER :	Et oui, je rêve. La vie est un rêve.	
<i>FIN DE LA SCÈNE</i>		

B.5 Deuxième et troisième expérimentations en secondaire II

PREMIER AMOUR

Donald Margulies (trad. Frédéric Blanchette)

Inscris tes didascalies, s'il y a lieu, dans la colonne de droite.
Celles qui sont déjà notées proviennent de l'auteur.e.

<i>Mickey et Cathy, 11 et 9 ans, respectivement, dans la cour d'école pendant l'heure du dîner. Les deux mangent leur lunch en silence. Mickey éternue dans sa main.</i>		
MICKEY :	As-tu un kleenex?	
CATHY :	Quoi?	
MICKEY :	As-tu un kleenex, ou quelque chose?	
CATHY :	J'ai une napkin.	
MICKEY :	J peux-tu l'avoir?	
CATHY :	J'en ai juste une.	
MICKEY :	S'il te plaît.	<i>Un silence</i>
CATHY :	J't'en donne la moitié.	<i>Elle la déchire et lui en donne.</i>
MICKEY :	Merci.	<i>Un silence</i>
CATHY :	Bienvenue.	<i>Un long silence</i>
MICKEY :	C'est qui que t'as?	
CATHY :	Quoi?	
MICKEY :	C'est qui que t'as?	
CATHY :	Madame Rubinstein.	
MICKEY :	Madame Rubinstein?	
CATHY :	Oui.	
MICKEY :	Madame Rubinstein avec les cheveux rouges?	
CATHY :	Hum hum.	

MICKEY :	Je l'ai eu elle. Il faut que tu mettes tes affaires de science dans un duo-tang séparé. Hein?	
CATHY :	Oui.	
MICKEY :	Inquiète-toi pas. Elle devient fine. Elle va vous faire prendre un duo-tang séparé pour le français aussi.	<i>Pause</i>
CATHY :	Je sais.	<i>Silence</i>
MICKEY :	Ta mère, elle s'appelle Sally, hein?	
CATHY :	Oui.	<i>Long silence</i>
MICKEY :	Ma mère, elle connaît ta mère. Ma mère, elle est sur le conseil de parents. Ta mère, es-tu sur le conseil de parents?	
CATHY :	Je sais pas.	
MICKEY :	Elle travailles-tu, ta mère?	
CATHY :	Oui.	
MICKEY :	La mienne aussi. T'as mangé au restaurant avec ta mère samedi?	
CATHY :	Je pense que oui.	
MICKEY :	Ben oui. Ta mère pis ma mère ont mangé au restaurant samedi. Tu t'en rappelles pas?	
CATHY :	Je sis pas.	
MICKEY :	Tsé, y'avait une femme avec son fils?	
CATHY :	Oui.	<i>Silence</i>
MICKEY :	C'était moi. On s'est assis à votre table.	
CATHY :	Il faut que j'aille aux toilettes.	<i>Elle se lève.</i>
MICKEY :	Tu sais-tu c'est où? Attends. J'vais te montrer.	<i>Cathy fait signe que non.</i>
<i>FIN DE LA SCÈNE</i>		

B.6 Deuxième et troisième expérimentations en secondaire III

LES FOURBERIES DE SCAPIN (Adaptation M. Bergeron)

Molière*

*Scène au choix des élèves

Inscris tes didascalies, s'il y a lieu, dans la colonne de droite.
Celles qui sont déjà notées proviennent de l'auteur·e.

ARLEQUIN :	Cachez-vous ! Voici un spadassin qui vous cherche!	<i>qui voit un homme au loin, dit à Pantalon...</i>
CAPITAINE :	Quoi? Je n'aurai pas l'avantage de tuer ce Pantalon et quelqu'un, par charité, ne me dira pas où il est ???	<i>arrive au loin et cherche sans trouver...</i>
ARLEQUIN :	Ne bougez pas !!	<i>à Pantalon</i>
CAPITAINE :	Cadédis! Je le trouverai...même s'il se cache au centre de la Terre!!!	
ARLEQUIN :	Ne vous montrez pas!	<i>à Pantalon</i>
CAPITAINE :	Oh! L'homme au sac!	
ARLEQUIN :	Moi?	
CAPITAINE :	Oui, vous!	
ARLEQUIN :	Monsieur.	
CAPITAINE :	Je te donne de l'argent, et tu me dis où est ce Pantalon!	
ARLEQUIN :	Vous cherchez le seigneur Pantalon?	
CAPITAINE :	Oui, mordi, je le cherche.	
ARLEQUIN :	Et pour quelle affaire?	
CAPITAINE :	Je veux lui donner des coups de bâtons!	
ARLEQUIN :	Oh! Monsieur! Des coups de bâtons ne se donnent point à des gens comme lui. Ce n'est pas un homme à être traité de la sorte voyons!	

CAPITAINE :	Est-ce que tu es un ami de ce Pantalon.	
ARLEQUIN :	Oui, monsieur, j'en suis.	
CAPITAINE :	Alors tu mérites aussi les coups de bâtons!	
ARLEQUIN :	Non! Non! Déversez votre colère, plutôt, sur mes pommes de terre!	
CAPITAINE :	Bonne idée !! Aya! Aya! Mais...mais...ces patates sont vivantes !!!	<i>Il s'enfuit...</i>
<i>Arlequin peut reprendre le bâton échappé au sol et continuer, improviser des répliques comme si le capitaine était encore sur place... Pantalon finit par sortir la tête du sac et aperçoit Arlequin qui a repris le bâton.</i>		
PANTALON :	Toi je t'aurai !!!	
<i>FIN DE LA SCÈNE</i>		

LE MALADE IMAGINAIRE

Molière*

*Scène au choix des élèves

Inscris tes didascalies, s'il y a lieu, dans la colonne de droite.

Celles qui sont déjà notées proviennent de l'auteur.e.

<i>Toinette est un docteur qui se promène de ville en village pour chercher des malades hors de l'ordinaire à soigner. Il vient ici improviser un diagnostic envers Argan (Pantalon).</i>		
TOINETTE :	Je vois, Monsieur, que vous me regardez fixement. Quel âge croyez-vous bien que j'aie?	
ARGAN :	Je crois que tout au plus vous pouvez avoir vingt-six, ou vingt-sept ans.	
TOINETTE :	Ah, ah, ah! j'en ai quatre-vingt-dix.	
ARGAN :	Voilà un beau jeune vieillard pour quatre-vingt-dix ans.	
TOINETTE :	Donnez-moi votre pouls... Qui est votre médecin?	
ARGAN :	Monsieur Purgon.	
TOINETTE :	De quoi dit-il que vous êtes malade?	
ARGAN :	Il dit que c'est du foie, et d'autres disent que c'est de la rate.	
TOINETTE :	Ce sont tous des ignorants: c'est du poumon que vous êtes malade.	
ARGAN :	Du poumon?	
TOINETTE :	Oui. Que sentez-vous?	
ARGAN :	Je sens de temps en temps des douleurs de tête.	
TOINETTE :	Justement, le poumon.	
ARGAN :	Il me semble parfois que j'ai un voile devant les yeux.	
TOINETTE :	Le poumon.	
ARGAN :	J'ai quelquefois des maux de cœur.	
TOINETTE :	Le poumon.	

ARGAN :	Et quelquefois il me prend des douleurs dans le ventre.	
TOINETTE :	Le poumon. Vous avez l'appétit?	
ARGAN :	Oui, Monsieur.	
TOINETTE :	Le poumon. Vous aimez boire un peu de vin?	
ARGAN :	Oui, Monsieur.	
TOINETTE :	Le poumon, le poumon, vous dis-je. Que vous ordonne votre médecin pour votre nourriture?	
ARGAN :	Il m'ordonne du potage.	
TOINETTE :	Ignorant.	
ARGAN :	De la volaille.	
TOINETTE :	Ignorant.	
ARGAN :	Du bouillon, des œufs frais...	
TOINETTE :	Ignorant.	
ARGAN :	Et le soir de petits pruneaux pour lâcher le ventre.	
TOINETTE :	Ignorantus, ignoranta, ignorantum! Et que diantre faites-vous de ce bras-là?	
ARGAN :	Comment?	
TOINETTE :	Voilà un bras que je me ferais couper si j'étais vous.	
ARGAN :	Et pourquoi? J'ai besoin de mon bras!	
TOINETTE :	Vous avez là aussi un œil droit que je me ferais crever, si j'étais en votre place.	
ARGAN :	Crever un œil?	
TOINETTE :	Ne voyez-vous pas qu'il incommode l'autre? Croyez-moi, faites-vous-le crever au plus tôt, vous en verrez plus clair de l'œil gauche.	
ARGAN:	Je ne suis pas pressé.	
TOINETTE :	Adieu. Je suis fâché de vous quitter si tôt; mais il faut que je me rende voir un homme qui mourut hier.	
ARGAN:	Pour un homme qui mourut hier?	

TOINETTE :	Oui, pour voir ce qu'il aurait fallu lui faire pour le guérir. Au revoir!	
<i>FIN DE LA SCÈNE</i>		

LE MÉDECIN MALGRÉ LUI

Molière*

*Scène au choix des élèves

Inscris tes didascalies, s'il y a lieu, dans la colonne de droite.

Celles qui sont déjà notées proviennent de l'auteur.e.

<i>Un couple se chicane. Lui est assis, il paresse, alors que sa femme lui demande de l'aider dans les tâches ménagères.</i>		
SGANARELLE :	Non! Je te dis que je n'en veux rien faire, et que c'est à moi de parler et d'être le maître!	
MARTINE :	Et je te dis, moi, que je veux que tu vives à MA fantaisie, et que je ne me suis point mariée avec toi pour souffrir tes fredaines.	
SGANARELLE :	Oh! La grande fatigue que d'avoir une femme! Et qu'Aristote a bien raison quand il dit qu'une femme est pire qu'un démon!	
MARTINE :	Voyez un peu l'habile homme, avec son benêt d'Aristote.	
SGANARELLE :	Oui, habile homme!	
MARTINE :	Peste du fou fieffé!	
SGANARELLE :	Peste de la carogne!	
MARTINE :	Méritais-tu d'épouser une personne comme moi?	
SGANARELLE :	Tu fus bien heureuse de me trouver.	
MARTINE :	Qu'appelles-tu bien heureuse de te trouver??? Un traître qui me mange tout ce que j'ai?	
SGANARELLE :	Tu as menti : J'en bois une partie!	
MARTINE :	Qui me vend, pièce par pièce, tout ce que j'ai dans le logis?	
SGANARELLE :	On en déménage plus aisément.	

MARTINE :	Et que veux-tu que je fasse, pendant ce temps, avec ma famille?	
SGANARELLE :	Tout ce qu'il te plaira.	
MARTINE :	J'ai quatre pauvres petits enfants sur les bras...	
SGANARELLE :	Mets-les à terre.	
MARTINE :	Et tu prétends que les choses aillent toujours de même?	
SGANARELLE :	Ma femme, allons...tout doucement s'il vous plait.	
MARTINE :	Je me moque de tes menaces!	
SGANARELLE :	Doux objet de mes vœux, je vous froterai les oreilles!	
MARTINE :	Traître, insolent, trompeur, lâche! Coquin, pendard, fripon, maraud, voleur!!	
SGANARELLE :	AHHHHH!!!!	<i>Il se lève et court après elle.</i>
<i>FIN DE LA SCÈNE</i>		

B.7 Deuxième et troisième expérimentations en secondaire IV

ROMÉO ET JULIETTE (Adaptation classique de M. Bergeron)

Shakespeare*

*Scène au choix des élèves

Inscris tes didascalies, s'il y a lieu, dans la colonne de droite.
Celles qui sont déjà notées proviennent de l'auteur.e.

<p><i>La scène comprend Roméo Montaigu et Juliette Capulet. Ces deux jeunes adolescents viennent d'avoir un coup de foudre en se voyant lors d'une fête donnée par la famille de Juliette. Roméo, lors du bal masqué, s'y est introduit avec ses amis. Il grimpe ensuite à la fenêtre de la jeune fille pour lui témoigner son amour. Cependant, une fin tragique guète les deux amoureux : leurs familles sont les pires ennemies de Vérone, ville italienne où se situe le drame.</i></p>		
ROMÉO :	Oh! C'est elle! Voilà qu'elle pose sa joue contre sa main.	<i>Contre le mur dans le jardin, voit Juliette apparaître à la fenêtre</i>
JULIETTE :	Pauvre moi! Roméo! Roméo! Pourquoi t'appelles-tu Roméo? Change ton nom, ou, si cela te répugne, jure de m'aimer toujours et je cesserai d'être une Capulet.	
ROMÉO :	Il faut que je lui parle.	
JULIETTE :	Ton non est mon seul ennemi.	
ROMÉO :	Appelle-moi ton bien-aimé.	
JULIETTE :	Tu n'es pas un Montaigu, tu es toi-même.	
ROMÉO :	Désormais, je renonce à mon nom.	
JULIETTE :	Un Montaigu, ce n'est ni une main, ni un pied, ni une jambe...	
ROMÉO :	C'est moi. Juste moi.	
JULIETTE :	Qu'est-ce qu'un nom?	
ROMÉO :	Même sans le sien, la rose garderait son odeur.	
JULIETTE :	Qui es-tu, toi qui profites de l'ombre pour me surprendre?	<i>Qui l'entend</i>

ROMÉO :	Je ne veux pas dire mon nom. Je voudrais l'écrire et le déchirer.	
JULIETTE :	Je reconnais ta voix; c'est toi, Roméo Montaigu?	
ROMÉO :	Ni Roméo, ni Montaigu; tous les deux je les déteste.	
JULIETTE :	Comment as-tu fait pour venir? Les murs sont hauts; on va te tuer si on te trouve.	
ROMÉO :	Ta famille n'est pas un obstacle pour moi.	
JULIETTE :	Elle te tuera si elle te trouve!	
ROMÉO :	Si je ne peux être aimé de toi, qu'ils me tuent!	
JULIETTE :	Comment as-tu trouvé ta route à travers les arbres?	
ROMÉO :	Tu le sais bien...	
JULIETTE :	M'aimes-tu? Je sais que tu vas répondre oui et je te croirai sur paroles.	
ROMÉO :	Juliette! Je jure par la lune...	
JULIETTE :	Ne me jure rien! Et la lune change tous les mois, ne jure pas par elle.	
ROMÉO :	Par quoi veux-tu que je jure?	
JULIETTE :	Par toi-même. Par nous. Je t'ai donné mon cœur avant même que tu me le demandes.	
ROMÉO :	Pourvu que je ne rêve pas.	
JULIETTE :	On m'appelle! Au revoir, Roméo. J'arrive!	<i>À sa nourrice</i>
ROMÉO :	Ne pars pas!	
JULIETTE :	Si tu veux m'épouser, fais-moi savoir le lieu et l'heure par la personne que je t'enverrai demain.	
ROMÉO :	Attends!	
JULIETTE :	Je te suivrai au bout du monde. J'arrive! J'arrive!	<i>À sa nourrice</i>

ROMÉO :	Juliette! Au revoir mille fois!	
JULIETTE :	Rentre! Bonne nuit!	
ROMÉO :	Si je m'écoutais, je lui dirais « bonne nuit » jusqu'à demain.	
<i>Juliette disparaît de la fenêtre et Roméo repart.</i> <i>FIN DE LA SCÈNE</i>		

ROMÉO ET JULIETTE (Adap. contemporaine de M. Bergeron)

Shakespeare*

*Scène au choix des élèves

Inscris tes didascalies, s'il y a lieu, dans la colonne de droite.

Celles qui sont déjà notées proviennent de l'auteur.e.

ROMÉO :	OMG! C'est elle!	<i>Contre le mur dans le jardin, voit Juliette apparaître à la fenêtre</i>
JULIETTE :	Roméo! Pourquoi qu'il s'appelle... « Roméo »? Il faudrait qu'il change son nom, ou, sinon, je peux cesser d'être une Capulet.	
ROMÉO :	Il faudrait que je lui parle.	
JULIETTE :	Son nom... c'est juste ça mon ennemi.	
ROMÉO :	Appelle-moi comme tu veux d'abord!	
JULIETTE :	Tu n'es pas un Montaigu, tu es toi-même.	
ROMÉO :	Exactement!	
JULIETTE :	Un Montaigu, ce n'est pas une main, pas un pied ou... une jambe...	
ROMÉO :	Bein non. C'est juste moi.	
JULIETTE :	Qu'est-ce qu'un nom?	
ROMÉO :	Quelque chose que nos parents nous ont donné, sans qu'on l'ait choisi en plus!	
JULIETTE :	Qui es là? Sors de ta cachette!	<i>Qui l'entend</i>
ROMÉO :	Je ne veux pas dire mon nom. Vaudrait mieux le jeter à la poubelle.	
JULIETTE :	Je te reconnais! C'est toi, Roméo Montaigu?	
ROMÉO :	Ni Roméo, ni Montaigu; tous les deux je les déteste.	
JULIETTE :	Comment as-tu fait pour venir? Tu vas te faire pogner!	

ROMÉO :	Ta famille ne me fait pas peur.	
JULIETTE :	Tu vas passer un mauvais quart d'heure si quelqu'un te trouve.	
ROMÉO :	Je jure sur la vie de ma...	
JULIETTE :	Ne jure pas! Ce n'est pas bien!	
ROMÉO :	Oui mais je voudrais te dire...	
JULIETTE :	Pas besoin. Je le sais déjà.	
ROMÉO :	Cool...je suis comme dans un rêve.	
JULIETTE :	On m'appelle! Au revoir, Roméo. J'arrive!	<i>À sa nourrice</i>
ROMÉO :	Va-t-en pas!	
JULIETTE :	Si tu veux me revoir, texte-moi sur mon cell.	
ROMÉO :	Attends!	
JULIETTE :	Je te réécrirai c'est promis!	
ROMÉO :	ROMÉO : Juliette! Attends!	
JULIETTE :	Rentre! Bonne nuit!	
ROMÉO :	Fuck! J'ai même pas son numéro de téléphone.	
<i>Juliette disparaît de la fenêtre et Roméo repart.</i>		
<i>FIN DE LA SCÈNE</i>		

B.8 Quatrième expérimentation en secondaire II

LE CHIEN

Douglas M. Parker

Choisis ton rôle.

Ensuite, pour chacune de tes répliques,
tu devras choisir un des gestes fondamentaux ci-bas:

FRAPPER : énergie et état du personnage	/	<u>rythme fort, soudain, direct</u>
TORDRE : énergie et état du personnage	/	<u>rythme fort, soutenu, flexible</u>
TAPOTER : énergie et état du personnage	/	<u>rythme léger, soudain, direct</u>
FLOTTER : énergie et état du personnage	/	<u>rythme léger, soutenu, flexible</u>

*Important : Le geste se fait avec les mains et l'élan corporel qui en découle. Il traduit davantage le rythme intérieur du personnage, son émotion. Il ne s'agit pas de mimer ou d'illustrer le propos de ta réplique. Aussi, ton geste ou tes gestes peuvent (et devraient!) être différents d'une réplique à l'autre selon ton interprétation!

		Inscris ici le geste que tu as choisi.
JESSY :	Qu'est-ce qui ne va pas?	
REESE :	Rien.	
JESSY :	Quoi?	
REESE :	Rien!!!	
JESSY :	Écoute...je sais.	
REESE :	Justement, tu ne sais pas.	
JESSY :	Sarah m'a dit que tes parents se séparent.	
REESE :	Sarah devrait apprendre à se mêler de ses affaires.	
JESSY :	Tu veux en parler?	
REESE :	J'ai l'air de quelqu'un qui a envie d'en parler?	
JESSY :	Écoute, quand mes parents se sont séparés, je n'avais personne à qui en parler.	

REESE :	Ce n'est pas juste! J'ai rien fait!	
JESSY :	Je sais. C'est comme si tu étais en colère contre ta sœur et que le chien allait se cacher. Il pense avoir fait quelque chose de mal, mais il n'a rien fait.	
REESE :	Tu dis que je suis un chien? TU DIS QUE JE SUIS UN CHIEN???	
JESSY : (<i>doucement</i>):	On est tous les deux des chiens. On ne décide pas toujours quel rôle on joue dans un conflit.	
REESE :	Ok...et je suis censé me sentir mieux, là?	
JESSY :	Je ne sais pas. Tu te sens mieux?	
REESE :	On va se chercher des frites?	
JESSY :	Je n'ai pas d'argent.	
REESE :	C'est <i>good</i> . Puisque mes parents ne se parlent plus, les deux m'en ont donné.	
JESSY :	Rester positif, non?	
REESE :	Ouais...rester positif.	
<i>FIN DE LA SCÈNE</i>		

B.9 Quatrième expérimentation en secondaire III et IV

Mascarade (adaptation M. Bergeron)Nancy Houston

Choisis ton rôle.

Ensuite, pour chacune de tes répliques,
tu devras choisir un des gestes fondamentaux ci-bas :

<u>FRAPPER</u> : énergie et état du personnage	/	rythme <u>fort, soudain, direct</u>
<u>TORDRE</u> : énergie et état du personnage	/	rythme <u>fort, soutenu, flexible</u>
<u>TAPOTER</u> : énergie et état du personnage	/	rythme <u>léger, soudain, direct</u>
<u>FLOTTER</u> : énergie et état du personnage	/	rythme <u>léger, soutenu, flexible</u>

*Important : Le geste se fait avec les mains et l'élan corporel qui en découle. Il traduit davantage le rythme intérieur du personnage, son émotion. Il ne s'agit pas de mimer ou d'illustrer le propos de ta réplique. Aussi, ton geste ou tes gestes peuvent (et devraient!) être différents d'une réplique à l'autre selon ton interprétation!

La nuit. Dans une rue sombre. Un policier, accoudé sur un muret (4 cubes noirs), est en train de lire son manuel « bon gardien de sécurité ». Un rappeur arrive par derrière et essaye de lire par-dessus son épaule. L'agent sursaute et laisse tomber son livre.

		Inscris ici le geste que tu as choisi.
RAPPEUR :	Hé le flic, ta peur de la nuit ou quoi?	
POLICE :	N'essayez pas de m'effrayer.	
RAPPEUR :	Il a peur de la nuit. Attendez, il va appeler sa maman.	
POLICE :	Je...je n'ai pas peur. Mais dans le noir, on ne voit rien.	
RAPPEUR :	Et même ton revolver ne peut rien y faire.	
POLICE :	Ne me tutoyez pas ainsi, je suis un représentant de l'ordre public!	
RAPPEUR :	Mais je ne suis qu'un poète vagabond.	

POLICE :	Ah oui? Et que faites-vous ici?	
RAPPEUR :	Nous sommes libres de tout faire, On a le droit de tout ficher en l'air : Les usages, la grammaire, et parfois même le grand frère!	
POLICE :	Dites donc, avez-vous un manuel pour affirmer tout ça?	
RAPPEUR :	Un manuel? Quel manuel?	
POLICE :	Je ne sais pas, moi. Le manuel du parfait rappeur, ou quelque chose de ce genre.	
RAPPEUR :	Si moi je rappe...toi tu dérapes!	
POLICE :	C'est moi qui pose les questions, et qui dirige la discussion. Et...et je n'arrive même plus à lire mon manuel !!	
RAPPEUR :	Ce n'est pas le manuel qui importe. Toi mon vieux, c'est de l'amour et de l'amitié qu'il te faut.	
POLICE <i>(ému, presque en pleurs) :</i>	Je n'ai jamais rencontré quelqu'un d'aussi attentionné. Voyez-vous, j'ai été abandonné...	
RAPPEUR :	Oh, oh! Mollo! Je n'ai pas dit que c'était moi l'ami! Ne me sors pas toutes tes salades, tu vas te rendre malade...	
<i>FIN DE LA SCÈNE</i>		

APPENDICE C

FORMULAIRES D'AUTORISATION

C.1 Certification éthique	165
C.2 Approbation signée par la direction d'établissement	167
C.3 Formulaire de consentements des élèves mineurs	171
C.4 Formulaire d'autorisation parentale pour les midis-causeries	176

C.1 Certification éthique

UQAM | **Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains**

No. de certificat : 2022-3849

Date : 2023-06-15

**CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE
RENOUVELLEMENT**

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERP É plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet : Appropriation de la séquence dramatique au secondaire: une approche du corps en action inspirée par la Rythmique Jaques-Dalcroze

Nom de l'étudiant : Marylène Bergeron

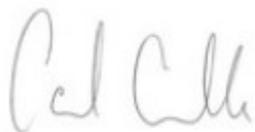
Programme d'études : Maîtrise en théâtre

Direction(s) de recherche : Lucie Villeneuve

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité. La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-06-15**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Caroline Coulombe
Professeure, Département de management
Présidente du CERPÉ plurifacultaire

No. de certificat : 2022-3849

Date : 2023-09-06

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet : Appropriation de la séquence dramatique au secondaire: une approche du corps en action inspirée par la Rythmique Jaques-Dalcroze
Nom de l'étudiant : Marylène Bergeron
Programme d'études : Maîtrise en théâtre
Direction(s) de recherche : Lucie Villeneuve

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.
Les membres du CERPÉ plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs voeux pour la suite de vos activités.



Raoul Graf, Ph.D.
Professeur titulaire, département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

C.2 Approbation signée par la direction d'établissement

UQÀM

Université du Québec à Montréal

FACULTÉ DES ARTS

Repentigny, le 02 juillet 2021

LETTRE À LA DIRECTION D'ÉCOLE

Madame Guilbault,

Je, Marylène Bergeron, enseigne l'art dramatique depuis 2005 au Centre de services scolaires des Affluents. De plus, j'étudie à l'Université du Québec à Montréal où je poursuis actuellement des études de deuxième cycle en théâtre. Dans la cadre de ma maîtrise, je mène une recherche-action qui vise à investiguer de nouvelles stratégies d'appropriation de la séquence dramatique en interprétation. Cette lettre vise à vous présenter mon projet. Puisque j'ai obtenu un poste en enseignement de l'art dramatique à Jean-Baptiste-Meilleur pour l'année 2021-2022, je souhaite vous demander votre autorisation afin de mener ma recherche-action dans votre établissement et solliciter la participation des élèves pour mener à terme ce projet.

Les élèves du secondaire sont encore de jeunes apprenants. Tous n'ont pas toujours l'autonomie requise pour mobiliser les stratégies habituellement utilisées lors de la mémorisation d'un texte dramatique au niveau professionnel. Par ailleurs, certains élèves éprouvent des difficultés à répéter leur texte à la maison sans leur partenaire de jeu. La problématique de cette recherche est liée aux difficultés de mémorisation qui découlent du stress de la représentation. Certains élèves développent des signes d'anxiété lorsque vient le temps de se produire devant les pairs. J'émet donc l'hypothèse que le rythme, ajouté au mouvement de l'élève en action et en interaction avec son partenaire de jeu, puisse augmenter les capacités d'appropriation de la séquence dramatique chez l'élève. Ainsi, cette recherche s'est rapidement inspirée du concept de la rythmique de Jaques-Dalcroze (1965). L'éducation rythmique permet à l'élève de bouger, de ressentir le rythme physiquement et de développer la synergie entre le corps et l'esprit, en se rendant disponible à l'apprentissage. En créant une transposition de cette approche musicale, je souhaite répondre à la question suivante : en quoi une approche rythmique permet-elle de créer des conditions favorables à l'apprentissage d'un texte en art dramatique?

Le protocole de recherche comprend six situations d'apprentissage évaluées, variant de deux à quatre périodes, telles que résumées dans le tableau qui suit

<u>Échéancier</u>	<u>Contenu</u>	<u>Description brève</u>
Étape 1 (septembre 2021)	SAÉ préparatoire : SAÉ diagnostique	(Pré) texte qui permet de situer les élèves en processus d'interprétation
Étape 1 (octobre 2021)	SAÉ # 1 Le rythme	Texte #1 répété au moyen d'une balle et d'un foulard de jonglerie
Étape 2 (novembre 2021)	SAÉ # 2 L'interaction (Dalcroze, 1965; Soulaine, 2018)	Texte #2 répété au moyen d'un bâton de distance et d'un cerceau
Étape 2 (janvier 2022)	SAÉ # 3 Le mouvement (Dalcroze 1965)	Texte #3 répété au moyen de démarches/déplacements dans un parcours déambulatoire
Étape 3 (mars 2022)	SAÉ # 4 Le geste fondamental	Texte #4 répété au moyen de gestes ciblés selon les actions de bases de Laban (1994)
Étape 3 (mai 2022)	SAÉ # 5 SAÉ synthèse	Projet d'interprétation où l'élève détermine son moyen rythmique de façon autonome

Ainsi, les SAÉ sont réparties sur différentes étapes du calendrier scolaire et incluent les éléments de contenus et savoirs essentiels faisant partie de ma planification globale annuelle en art dramatique (PFÉQ au secondaire, 1^{er} cycle et 2^e cycle). De ce fait, les élèves ne subiront aucun préjudice et ne seront pas impactés dans leurs projets. Les risques liés à ce projet sont minimaux et comportent des avantages sur le plan pédagogique. D'abord, l'expérimentation vise à développer, par des stratégies novatrices, un contexte d'apprentissage ludique. L'élève, plongé dans l'action, se préoccupe davantage du jeu que de la tâche mnésique. Bien que la présente recherche dirige sa lunette sur la composante de la compétence interpréter « s'approprier la séquence dramatique », les retombées pourraient être transférables à d'autres compétences en art. Aussi, en plus d'instaurer une pédagogie active auprès des élèves, le fruit de cette recherche pourrait être partagé lors de la formation continue en art, ou encore lors du congrès annuel de l'ATEQ.

Avec votre accord, ce projet sera réalisé durant l'année scolaire 2021-22 auprès de quatre groupes qui seront sélectionnés dès la rentrée. Des formulaires d'autorisation parentale et d'information (voir pièce jointe) sont d'ailleurs déjà prévus pour être remis aux élèves ciblés en début d'année. Le local utilisé lors de la recherche sera principalement celui d'art dramatique et l'expérimentation aura lieu lors des cours inscrits à l'horaire. Les élèves participants seront

filmés à chacune des SAÉ, comme il arrive souvent de le faire en art dramatique. Seules ma directrice de mémoire et moi auront accès à ces vidéos, qui serviront uniquement à valider/compléter mes observations de terrain. Après chaque SAÉ, un questionnaire court sera remis aux élèves participants. Le questionnaire vise à obtenir le ressenti des élèves durant l'activité rythmique et ce, afin de me permettre de répondre à ma question de recherche. Pour élaborer les réponses issues du questionnaire, deux élèves/groupes seront rencontrés pour un entretien semi-dirigé de groupe lors de « midi-causerie ». Cette discussion me permettra d'approfondir et de relancer certaines données brutes produites par le questionnaire. Les élèves ciblés participeront sur une base volontaire et pourront se retirer à tout moment de l'entretien. À chacun des cinq entretiens, les élèves participants auront un formulaire d'autorisation à faire signer au parent/tuteur responsable. Les entretiens seront filmés afin de me permettre d'identifier mes locuteurs. Encore une fois, les vidéos seront visionnées uniquement par ma directrice de maîtrise (au besoin) et moi-même. Les captations vidéo seront transcrites en notes de journal de bord et/ou en *verbatim*, dénominalisés par un codage connu par moi seule. Dès la transcription pour analyse et traitement, les données filmées seront détruites. Tous les documents manuscrits seront conservés à l'école dans une armoire verrouillée (A). Tous les fichiers contenant des données en traitement seront conservés sur ma clé USB protégée par un système de verrouillage *bitlocker*. La clé USB sera conservée dans mon tiroir de bureau verrouillé à l'école (B). En dehors de mes heures de travail, elle sera rangée dans ma filière verrouillée (C) à domicile. De ce fait, les renseignements personnels des élèves seront préservés ainsi que leur anonymat durant tout le projet.

Mes élèves deviennent donc à la fois mes co-chercheurs et mes principaux producteurs de données. Il va de soi que leur bien-être sera au centre de mes préoccupations. Je souhaite harmoniser mon investigation à ma pratique pédagogique afin de minimiser les impacts de la recherche sur le contexte scolaire habituel. Les participants pourront d'ailleurs choisir de se retirer du projet en tout temps et ce, sans aucune conséquence liée à l'apprentissage, à la relation enseignant/élève ou à l'évaluation. Sachez que les activités réalisées dans le cadre de cette recherche-action sont approuvées par le comité sont conformes aux règles d'éthique ayant trait à tout projet de recherche; en aucune façon, la sécurité de quiconque ne sera mise en danger.

En tant que directrice de l'École Jean-Baptiste-Meilleur,

Je, Huguette Guilbault, reconnais avoir lu la présente lettre ainsi que les divers formulaires de consentement et accepte que Marylène Bergeron réalise ce projet de recherche.

Signature de la direction



Repartigny ce 6 août 202

Je vous remercie de l'attention portée à mon projet de recherche.

Pour toute information complémentaire, n'hésitez pas à communiquer avec moi. Il me fera plaisir de répondre à vos questions. Cordialement,

Marylène Bergeron
Étudiante à la maîtrise
École supérieure de théâtre (UQÀM)
marylene.bergeron@cssda.gouv.qc.ca

Madame Lucie Villeneuve
Directrice de recherche
Professeure EST UQÀM
villeneuve.lucie@uqam.ca

C.3 Formulaire de consentements des élèves mineurs



**Université du Québec
à Montréal**
UQÀM

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Parent / représentant légal d'une personne mineure

Titre du projet de recherche :

Appropriation d'une séquence dramatique au secondaire : une approche du corps en action
inspirée par la Rythmique Jaques-Dalcroze

Étudiant-chercheur

Marylène Bergeron, Maîtrise en théâtre, École supérieure de théâtre

(514) 239-0800

marylene.bergeron@cssda.gouv.qc.ca

Direction de recherche

Lucie Villeneuve, École supérieure de théâtre

(514) 987-3000 poste 4285

villeneuve.lucie@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.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

La recherche-action est une recherche menée par l'enseignante auprès de ses élèves, au travers de son enseignement. L'expérimentation vise ici à créer de nouvelles techniques d'apprentissage d'un texte en art dramatique. Par une approche ludique et innovante, la chercheuse souhaite découvrir en quoi une approche par le rythme permet de créer des conditions favorables d'apprentissage telles l'écoute, l'attention, la concentration et la mémorisation. Ainsi, tout au long de l'année, les textes à apprendre lors des processus d'interprétation comporteront les éléments suivants : balles, foulards de jonglerie, déplacements dans un parcours à obstacle, gestes et mouvements, rythme par un instrument de percussion ou un métronome. Ainsi, la chercheuse (spécialiste en art dramatique enseignant à votre enfant) souhaite comprendre si l'ajout de ces moyens rythmiques permettra une meilleure appropriation de la séquence dramatique chez l'élève. Cette recherche vise principalement à outiller l'élève à l'aide de nouvelles stratégies d'apprentissage par le plaisir du jeu. La recherche sera menée auprès des groupes allant de la deuxième à la quatrième secondaire. Tous les groupes des niveaux mentionnés vivront les activités nommées ci-haut, mais seulement six groupes seront ciblés par la collecte officielle des données qui s'inscriront dans le mémoire produit en fin de recherche. Si vous recevez ce formulaire de consentement, c'est que le groupe de votre enfant fait partie des groupes sélectionnés.

Nature et durée de la participation de votre enfant

L'expérimentation sera répartie en six SAÉ (situations d'apprentissage évaluées). Elles auront toutes lieu au local d'art dramatique. Elles seront réparties sur les deux étapes scolaires (trois à chaque étape) et s'inscriront la planification globale de l'enseignante en lien avec les contenus de savoirs du programme de formation en art dramatique. Ainsi, aucun préjudice ne sera porté à votre enfant quant à ses apprentissages réguliers. Le regard de la chercheuse portera sur l'apport des notions rythmiques alors que la pédagogue évaluera les savoirs essentiels enseignés au courant de l'année. Chaque SAÉ sera filmée. Les captations vidéo seront visionnées uniquement par la chercheuse ainsi que sa directrice de maîtrise (au besoin). Elles servent à compléter et valider les observations de terrain ainsi qu'à produire des *verbatim* anonymisés des commentaires des élèves durant les exercices et les retours de fin de périodes. Après chaque SAÉ, un court questionnaire sera remis à l'élève. Le questionnaire vise à comprendre le ressenti de l'élève durant l'activité. Il devra d'abord encercler un pictogramme d'émotion ressentie durant l'exercice et justifier pourquoi. Il devra ensuite entourer son degré de difficulté quant à la mémorisation de la séquence (de « très facile » à « très difficile ») et justifier pourquoi.

À la suite des commentaires des élèves durant les cours et aux réponses recueillies lors questionnaires courts, deux élèves par groupes seront sélectionnés pour un entretien qualitatif de groupe (douze élèves au total). Ces entretiens, menés après chaque SAÉ, seront effectués sur l'heure du dîner au local d'art dramatique, lors des « midis-causeries ». Les élèves participeront sur une base volontaire. Vous serez avisé et devrez donner votre autorisation chaque fois que votre enfant aura été sélectionné. Les entrevues de groupe seront enregistrées par captations vidéo et serviront seulement à produire des *verbatim*. Elles seront visionnées uniquement par la chercheuse et sa directrice de recherche (au besoin). Les noms des participants seront anonymisés et ne seront jamais divulgués.

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 domaine de recherche.

Risques liés à la participation

Peu de risques sont liés à la participation de votre enfant durant ce projet, puisqu'il s'inscrit dans le cadre de ses apprentissages réguliers en art dramatique. Toutefois, une réaction positive ou négative peut être liée au facteur de nouveauté, puisque l'approche s'avère différente des routines et stratégies habituelles d'appropriation de la fable. De plus, la présence de la caméra peut devenir un agent stressant chez certains élèves. C'est pourquoi sa présence sera instaurée dès le début du projet, placée dans un endroit reclus, afin que les participants lui accordent le moins d'importance possible. Finalement, la position d'autorité de la chercheuse pédagogue comporte des risques. La subjectivité de l'enseignante peut être mise à l'épreuve dans la collecte des données auprès de ses élèves. C'est pourquoi cette recherche est encadrée par le comité de l'éthique de la recherche de l'UQÀM, par une direction de maîtrise, en plus d'être supervisée par la direction d'établissement de l'enseignante ainsi que par la conseillère pédagogique en arts du Centre de services des Affluents.

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 l'avancement des connaissances scientifiques dans ce y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raison, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable de ce projet (Marylène Bergeron, spécialiste en art dramatique) ou à l'établissement d'enseignement (secrétariat, direction de niveau, etc.). 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 alors détruites.

Confidentialité

Durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, la chercheuse responsable de ce projet recueillera, dans un dossier de recherche, les renseignements le concernant (notes et observations du journal de bord personnel de la chercheuse, réponses aux questionnaires écrits, clé USB contenant les captations vidéo). Ces données seront verrouillées sous clef dans le milieu de travail de la chercheuse. Seuls les renseignements permettant de répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Les informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites en *verbatim* seront numérotées par un code qui leur aura été attribué par la chercheuse. Ces données en traitement seront conservées sur une clé USB protégée aussi par une clef de verrouillage. Les enregistrements vidéo seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs aux entrevues de groupes seront conservés sous clef à l'école jusqu'à la fin de

l'étude. L'ensemble des documents sera détruit par déchiquetage cinq ans après le dépôt officiel du mémoire.

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 les responsables du projet :

Lucie Villeneuve, Professeure à
l'École supérieure de théâtre
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 4285
villeneuve.lucie@uqam.ca

et Marylène Bergeron, étudiante à la
maîtrise à l'UQÀM
Enseignante en art dramatique
École Jean-Baptiste-Meilleur
marylene.bergeron@cssda.gouv.qc.ca

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 niveau de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe-pluri@uqam.ca ou vrignaud.caroline@uqam.ca, 514 987-3000, poste 6188.

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 en lettres moulées

Signature

Date

Prénom Nom de l'enfant en lettre moulées

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

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.

Marylène Bergeron

Prénom Nom

Signature

Date : 10 septembre 2021

C.4 Formulaire d'autorisation parentale pour les midis-causeries

Repentigny, le _____

FORMULAIRE D'AUTORISATION PARENTALE

OBJET : PARTICIPATION AU « MIDI-CAUSERIE »

Bonjour, comme vous le savez déjà, votre enfant participe à un projet de recherche-action en art dramatique cette année. À la suite d'un projet vécu en classe, je souhaite former un groupe de dix élèves pour participer à une discussion de groupe. Cet entretien, dit qualitatif, vise à obtenir le ressenti et la perception des participants par rapport à une activité vécue durant l'expérimentation. Ainsi, votre enfant a été sélectionné pour participer à cette discussion. Si vous recevez cette lettre, c'est qu'il a mentionné son intérêt sur une base volontaire. Les entretiens semi-dirigés seront filmés avec le consentement du participant de manière à assurer la fiabilité des retranscriptions. Les enregistrements seront détruits une fois les retranscriptions terminées, puisque le son de la voix pourrait permettre d'identifier un participant. Seuls les élèves présents au « midi-causerie » auront eu accès aux réponses fournies par votre enfant. Tout élément de réponse qui sera retenu dans la collecte de donnée sera traité de façon anonyme. En aucun temps le nom de votre enfant ne sera publié. Afin de prendre une décision éclairée, voici un exemple des questions qui seront posées à votre enfant :

*Peux-tu me décrire les différentes étapes de l'activité/du projet vécu en classe?
 Comment t'es-tu senti lors du premier exercice d'échauffement corporel?
 Avant? Pendant? Après? À quoi cet exercice peut-il servir en art dramatique?*

En vous remerciant de votre collaboration!

N'hésitez pas à communiquer avec moi pour de plus amples informations.

Marylène Bergeron, Spécialiste en art dramatique, école Jean-Baptiste-Meilleur

marylene.bergeron@cssda.gouv.qc.ca

J'accepte que mon enfant participe au « midi-causerie »

Je n'accepte pas que mon enfant participe à cet entretien

Signature du parent responsable :

MIDI-CAUSERIE LIEU : Local d'art dramatique Heure : _____

Date de la causerie: _____

BIBLIOGRAPHIE

Pédagogie et théâtre

Anfray, M. (2014). *Les stratégies et supports pédagogiques utilisés par les enseignants pour favoriser la mémorisation des élèves au cycle 1 et au cycle 2 lors des apprentissages* [Mémoire de recherche Master 2, Académie de Nantes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01138103>

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Éditions De Boeck Université.

Bastien, C., et Bastien-Toniazzo, M. (2021). À propos de « l'élève au centre du système éducatif ». *Psychologie et Scolarités*, 5.

Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre*. Éditions Logiques.

Bernanoce, M. (2003). Le répertoire théâtral contemporain pour les jeunes : panorama et pistes ouvertes. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 119-120, 131-147. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2003_num_119_1_2018

Bolduc, J., Lavoie, N. et Fleuret, C. (2009). Les effets de la musique auprès d'élèves du début du primaire présentant des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture : recension des écrits. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 163–175. <https://doi.org/10.7202/039030ar>

Bourget, E. (1991). *Bernadette et Juliette ou la vie, c'est comme la vaisselle, c'est toujours à recommencer*. VLB éditeurs.

Bouvier, H., et Chénétier-Alev, M. (2017). L'Écho du théâtre. Dynamiques et construction de la mémoire phonique, XXe-XXIe siècles. *Revue Sciences/Lettres*, (5). <https://doi.org/10.4000/rsl.1034>

Carter, M. (2018). Enseignement du théâtre et de l'art dramatique au Canada : Un portrait. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3). <https://doi.org/10.7202/1058420ar>

Chaîné, F. et Marceau, C. (2014). L'enseignement de l'art dramatique au Québec : convergences et divergences des pratiques pédagogiques. *L'Annuaire théâtral*, (55), 9–22. <https://doi.org/10.7202/1033699ar>

Chénétier-Alev, M. (2015). Les mains de la mémoire. Sur la mémorisation du texte par l'acteur. *Revue de la BNF*, 51(3), 37-49. <https://doi.org/10.3917/rbnf.051.0037>

Comeau, Y. (2003). *36 courtes pièces de théâtre pour enfants et adolescents* Collection Coup de théâtre! (Vol.1). Communik média.

Cormanski, A. (2017). Jouer du corps: Réflexions sur le statut et la place du corps-énonciateur de l'apprenant dans le processus d'apprentissage des langues. *Synergies Espagne*, (10), 153-169.

Corvin, M. (2008). Pour une réception « musicale » du théâtre contemporain. *Communications*, 83(2), 123-130. <https://doi.org/10.3406/comm.2008.2481>

De La Haye, F. (2003). Normes d'associations verbales chez des enfants de 9, 10 et 11 ans et des adultes. *L'année psychologique*, 103(1), 109-130. https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2003_num_103_1_29627

Delalande, J. (2020). Les jeux de tape-mains. L'engagement des enfants dans une pratique musicale inventive. *Cahiers d'ethnomusicologie*, (31), 55-66. <http://journals.openedition.org/ethnomusicologie/2797>

Dion, R. (2018). *Une approche physique du jeu de l'acteur*. Dynamo Théâtre.

Ducrot, V. et Lapeyre, C. (2019). Textes et gestes de la maternelle à l'université. *Le français aujourd'hui*, 205(2), 7-12. <https://doi.org/10.3917/lfa.205.0007>

Duval, H., Raymond, C., et Odier-Guedj, D. (Eds.). (2022). *Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives*. Presses de l'Université Laval.

Faure, S., et Garcia, M. C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire: regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, 85-94.

Féral, J. (1992). Pour une autre pédagogie du théâtre: Entretien avec Alain Knapp. *Jeu: Revue de théâtre*, (63), 55-64.

Ferrier, B. (2013). Le théâtre entre jeu et texte: une longue tradition scolaire jusqu'au XXI^e siècle. *Le français aujourd'hui*, 180(1), 11-25. <https://doi.org/10.3917/lfa.180.0011>

Gauthier, C. et Tardif, M. (dir). (1996). *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Gaëtan Morin.

Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: MELS. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: MEQ.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-premier-cycle-secondaire.pdf

Gouvernement du Québec. (2007). Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec: MELS.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

Gouvernement du Québec. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au primaire*. Gouvernement du Québec : MELS.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_art-dramatique-primaire_2009.pdf

Gouvernement du Québec. (2010). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au secondaire*. Gouvernement du Québec : MELS.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_art-dramatique-secondaire.pdf

Guimont, G. (2015). La réforme de l'éducation et le renouveau pédagogique au Québec: Les faits saillants. *Pédagogie collégiale*, 22(3), p. 29-34. https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/guimont_22_3.pdf

Ionesco, E. (1991). *Théâtre complet*. (Édition commentée et annotée par Emmanuel Jacquart). Gallimard.

Houston, N. (2008). *Mascarade*. Actes Sud.

Kaddouch, R. et Noulhiane, M. (2013). *L'enfant, la musique et la mémoire- Apprentissage musical et développement cérébral*. De Boeck -Solal.

Kleiber, G. (1994). Contexte, interprétation et mémoire: approche standard vs approche cognitive. *Langue française*, 9-22. <https://doi.org/10.3406/lfr.1994.5722>

Lallias, J. (2013). L'enseignement du théâtre : les textes mis en travaux pratiques. *Le français aujourd'hui*, 180(1), 151-161. <https://doi.org/10.3917/lfa.180.0151>

Lecoq, J. (1997). *Le corps poétique*. Actes Sud Papiers.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.

Margulies, D. (s.d.) *First love*. Dramatists play service.

Molière Théâtre (2023). *L'avare; Le malade imaginaire; Les fourberie de Scapin*. Éditions Retrouvées.

Parker, D.M. (2017). *Scènes contemporaines pour jeunes acteurs*. BeatbyBeat Press.
<https://www.dramaction.qc.ca/fr/>

- Pasquinelli, E. (2012). Neuromythes : pourquoi existent-ils et persistent ? *Esprit, cerveau et éducation*, 6 (2), 89-96.
- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre? *Enfances et Psy*, (4), 9-17. <https://doi.org/10.3917/ep.024.0009>
- Rouxel, V. (2015). *L'enseignement de l'art dramatique au primaire : une alternative aux problématiques motivationnelles des élèves en milieu défavorisé* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/7572/>
- Ruph, F. (2010). *Comment mieux gérer mon attention et ma concentration*. Actualiser mon potentiel intellectuel. Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université. <https://web2.uqat.ca/guidestrategies/attention/savoirplus.php>
- Ryngaert, J.-P. (2010) *Jouer, représenter (pratiques dramatiques et formation)*. Armand Colin.
- Saint-Jacques, D. (1986). Corps et mouvement à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(1), 71–88. <https://doi.org/10.7202/900521a>
- Shakespeare, W. (2016). *Roméo et Juliette* (Yves Bonnefoy trad. et éd.). Gallimard.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». In Chisse, J.-L., et al (dir.) *Didactique du français, état d'une discipline*. Édition Nathan, pp. 47-62.
- Thérien, C. (1994). Apprentissage et production théâtrale au primaire. *L'Annuaire théâtral*, (16), 47–54. <https://doi.org/10.7202/041210ar>
- Tremblay, L. (2010). *Le corps en formation, en jeu, en scène : un apprentissage du comportement scénique avec des élèves du secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/3864/>
- Villeneuve, L. (2014). Enseigner une « gymnastique d'ouverture à l'autre » : pour la transmission d'un art vivant. *L'Annuaire théâtral*, (55), 59–72. <https://doi.org/10.7202/1033702ar>
- Villeneuve, L. (2020). Le pouvoir créateur du langage dans la classe de théâtre. *Percées*, (3). <https://percees.uqam.ca/fr/article/le-pouvoir-createur-du-langage-dans-la-classe-de-theatre>
- Vinaver, M. (2005). *Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'école et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique*. Acte tiré du Colloque National de Paris, juin 2006 : Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire, 139-151. <https://eduscol.education.fr/document/39233/download>

Rythmique et mouvement

Bachmann, M-C. (1984). *La rythmique Jaques-Dalcroze, une éducation par la musique pour la musique*. Éditions de la Baconnière.

Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Odile Jacob.

Brice, M. (2003). *Pédagogie de tous les possibles. La Rythmique Jaques-Dalcroze*. [Mémoire d'études, Institut Jaques-Dalcroze]. Éditions Papillon.

Brice, M. (2014). *La rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises: une approche didactique* [Dissertation doctorale, Université de Genève]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:41997>

Dalcroze, E. J. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. (2^e éd. rév. et augm.). Fostich.

Dennison, P. (2006). *Apprendre par le mouvement*. Sully.

Dutriaux, L., et Gyselinck, V. (2016). Cognition incarnée: un point de vue sur les représentations spatiales. *L'Année psychologique*, 116(3), 419-465.

García Martínez, M. (2001). Le temps et le rythme au théâtre. *L'Annuaire théâtral*, (29), 69–81. <https://doi.org/10.7202/041456ar>

Hausammann, I. (1994). *Rythmique et arts de la scène : Le rythmicien est-il une espèce en voie de disparition?* [Mémoire de diplôme, Genève, Institut Jaques-Dalcroze]. https://www.dalcroze.ch/wp-content/uploads/2017/10/rythmiqueartsscenes_hausamann.pdf

Jacques-Dalcroze, E. (1919). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Foetish Frères S.A. Éditeurs.

Jacques-Dalcroze, E. (1926). La grammaire de la rythmique (préparation corporelle aux exercices de la méthode). *Le Rythme*, 17, 2-9.

Jacques-Dalcroze, E. (1945). *La musique et nous*. Perret-Gentil.

Jacques-Dalcroze, E. (1948). *Notes Bariolées*. Jeheber.

Jousse, M. (1974). *L'Anthropologie du geste*. Gallimard.

Juntunen, M.-L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. [Thèse de doctorat. University of Oulu, Finland]. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514274024.pdf>

Juntunen, M.-L. et Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21(2), 199-214. doi.org/10.1017/S0265051704005686

Knebel, M. (2006). *L'Analyse-Action*. Actes-Sud, papiers.

Kuschnig, C. et Pellois, A. (2015). *Le rythme, une révolution ! Émile Jaques-Dalcroze à Hellerau*. Slatkine.

Laban, R. (1994). *La maîtrise du mouvement*. Actes Sud.

Loiacono, A. (2017) Le théâtre de marionnettes et la musique. *Le Rythme, L'interprétation corporelle*. Genève : FIER (Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique) <https://fier.com/wp-content/uploads/2022/02/lerythme2017.pdf>

Mathieu, L. (2010). Un regard actuel sur la rythmique Jaques-Dalcroze. *Recherche en Éducation Musicale*, 10. 17-27.

<https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2020-11/Recherche-education-musicale-28.pdf>

Nicolet, H. (2013). *L'éducation corporelle dans l'enseignement de la Rythmique : Parallèles entre les méthodes d'Emile Jaques-Dalcroze et de Rudolf Laban* [Mémoire pour l'obtention du Diplôme Supérieur. Genève : Institut Jaques-Dalcroze]. https://www.dalcroze.ch/wpcontent/uploads/2017/10/educationcorporelleenseignementrythmique_helenenicolet.pdf

Soulaine, S. (2014). Le défi d'une transposition didactique inédite: création d'un gestographe. *Languages in motion*, (6). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.6086>

Thon, B., et Cadopi, M. (2005). Penser le mouvement. *Approches cognitives de la création artistique*, 79-96.

Weiss, W. (1981). *Introduction à une pédagogie musicale de l'acteur*. Éditions de l'Université d'Ottawa.

Renaux, M. Z. (2015). Penser le mouvement en danse: Rudolf Laban, entre théorie et poésie du geste. *Fabula*. <https://www.fabula.org/colloques/document2591.php>

Énaction et cognition incarnée

Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. *Pour un Théâtre-Monde—plurilinguisme, interculturalité, transmission*, 109-123. [doi :10.4000/books.pub.34923](https://doi.org/10.4000/books.pub.34923)

Cosnier, J. (2004). Le corps et l'interaction (empathie et analyseur corporel). *Société Française de Psychologie*, 8-9.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

Ribau, C., Lasry, J. C., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C., et Marc-Vergnes, J. P. (2005). La phénoménologie: une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en soins infirmiers*, (2), 21-27. <https://doi.org/10.3917/rsi.081.0021>

Soulaine, S. (2016). Interaction langagière et engagement corporel: l'apprentissage énonctif de l'anglais oral. *Créativité et innovation en langues étrangères. Revue EDL*, 27, 1-21. <https://www.academia.edu/33218803>

Soulaine, S. (2018). Une approche énonctive de l'enseignement-apprentissage des langues: le corps au centre de la formation des futurs enseignants. *Recherches & éducations*, (HS). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.6086>

Varela, F. J., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*. Éditions du Seuil.

Versace, R. (2021) Mémoire et cognition incarnée : comment le sens du monde se construit-il dans nos interactions avec l'environnement ? [Appel à contributions] *La revue de l'Association pour la Recherche sur les sciences de la Cognition*, 74, 7-22. <https://hal.univ-lyon2.fr/hal-03998216>

Méthodologie de la recherche-action

Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur, comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. De Boeck Supérieur.

Baribeau, C. (1996). La rétroaction vidéo et la construction des données. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 577-598. <https://doi.org/10.7202/031894ar>

Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données: Le journal de bord du chercheur, *Recherches qualitatives*, hors-série 2, 98-114.

Boutin, G. (2018). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Éditions JFD.

Boutin, G. (2019). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique*. (2e éd). PUQ.

Braun, V., et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Byrne, M. (2001). Understanding life experiences through a phenomenological approach to research. *AORN journal*, 73(4), 830. [doi: 10.1016/s0001-2092\(06\)61812-7](https://doi.org/10.1016/s0001-2092(06)61812-7)

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique, *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, 21(3), 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory – A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche: comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Guérin universitaire.

Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. McGraw-Hill.

Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (Eds.). *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour). (p. 317-342). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>

Gouvernement du Québec. (2022). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2021-2022 : MELS*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>

Guay et Prud'homme (2018). La recherche en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (Eds.). *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour). (p. 235-267). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>

Groupe en éthique de la recherche. (2022). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2*. Gouvernement du Canada. https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2022.html

El-Khatib, W. (2015). Introduction à la recherche action. *Liaisons*, 60, pp.2-5.

Forget, M. H., et Paillé, P. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme*, 1(1), 72-83. <https://revue.surlejournisme.com/slj/article/view/9/168>

Intissar, S., et Rabeb, C. (2015). Étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d'analyse: la théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d'analyse qualitative de Miles et Huberman et l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli, une revue de la littérature. *Revue francophone internationale de recherche infirmière*, 1(3), 161-168

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (Eds.). (2018). *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>

Liu, M. (1992). Présentation de la recherche action: définition, déroulement et résultats. *Revue internationale de systémisme*, 6(4), 293-311.

Mukamurera, J., Lacourse, F., et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. doi.org/10.7202/1085400ar

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^{ème} éd. revue et augmentée). Armand Colin.

Reulier, J. (2018). Œuvrer en neurodidactique de la production d'écrits, *Éducation et socialisation*, 49. <https://doi.org/10.4000/edso.4511>

Ribau, C., Lasry, J. C., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C., et Marc-Vergnes, J. P. (2005). La phénoménologie: une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en soins infirmiers*, 81, 21-27. <https://doi.org/10.3917/rsi.081.0021>

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*, 123-150. Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2012). Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire l'écriture: quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action. *Recherches qualitatives*, *Hors-série*, 13, 73-89. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v

Tavris, C. et Wade, C. (1999). *Introduction à la psychologie : les grandes perspectives*. De Boeck Supérieur.

Trudel, L., Simard, C., et Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire. *Recherches qualitatives*, 5, 38-55.

Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405–430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>