

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RAPPORT AU THÉÂTRE ET À SA DIDACTIQUE DE FUTURS ENSEIGNANTS
DE FRANÇAIS LANGUE D'ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
JOANNIE DUBOIS

MARS 2017

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.10-2015). 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.»

« *Quand vous cherchez depuis un moment à décrire la pluie qui tombe, essayez :*
il pleut. »

Dany Laferrière, *Journal d'un écrivain en pyjama*

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Ophélie Tremblay, ma directrice de recherche. Ta grande ouverture, ton calme rassurant, tes conseils et ton soutien ont été plus que nécessaires à la réalisation de ce projet ainsi qu'à mon épanouissement intellectuel et personnel. Merci également pour les doux souvenirs «para-mémoire»: Kanawana, le congrès à Sherbrooke, cette réunion à Québec, etc.

Merci à Marie-Christine Beaudry, tout d'abord pour m'avoir offert un premier contact avec le monde de la recherche et pour m'avoir confié d'autres mandats par la suite. Merci surtout pour ta bonne humeur, ta spontanéité et ta confiance. Également, merci d'avoir accepté de relire et d'évaluer ce travail. La pertinence de tes commentaires m'a grandement aidée à améliorer le projet.

Merci à Nathalie Lacelle qui a également accepté de relire et d'évaluer ce mémoire. Vos pistes de travail futées, vos questionnements et vos précieuses recommandations ont considérablement fait évoluer ce travail.

Merci à mes amies Arianne, Geneviève, Papineau, Marie-Ève, Chloé, Yoni de m'avoir tant fait rire que j'ai eu mal au ventre chaque fois que c'était nécessaire. Vous avez ponctué la rédaction de ce mémoire de réels bonheurs. Merci à Alexie, Sylvie et Albert de m'avoir motivée à me dépasser en m'encourageant à m'inscrire à la maîtrise.

Merci à ma belle belle-famille: Josée, Jacques, Catherine, Dorothée, Élisabeth et Guillaume. C'est extraordinaire de pouvoir compter sur une deuxième famille lorsque

la nôtre est si loin. Merci particulièrement à mes belles-soeurs qui sont venues si souvent me « déranger » pendant la rédaction de ce mémoire: vous avez rendu le travail un peu moins solitaire et avez égayé mes journées.

Merci à ma famille: papa, maman, Pierre-Luc et mémère à qui je pense chaque jour. Merci de croire aveuglément que je peux tout réussir et merci de m'attendre avec tant d'impatience chaque fois que je traverse le parc La Vérendrye. Votre amour et votre confiance en moi me donnent envie de vous rendre fiers.

Enfin, merci à ma Gabrielle, dont l'amour, la complicité, l'intelligence, la beauté et le soutien me rappellent chaque jour que j'ai gagné au jeu de la vie. Merci également pour tes compétences technologiques et ta patience, sans lesquelles ce mémoire serait sans doute écrit sur un bout de parchemin.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES	xiii
RÉSUMÉ	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Le théâtre et son enseignement.....	4
1.1.1 Le théâtre en classe de français : objet et moyen.....	4
1.1.2 Les bienfaits du théâtre à l'école et en classe de français.....	6
1.2 L'enseignement du théâtre en classe de français au Québec	7
1.2.1 Le théâtre dans les documents ministériels	8
1.2.2 Le théâtre dans la formation initiale des maitres	15
1.3 Le « rapport à » en didactique du français.....	20
1.4 Objectif de recherche	21
1.5 Pertinence sociale et scientifique.....	22
CHAPITRE II LE CADRE CONCEPTUEL.....	24
2.1 Le théâtre	24
2.1.1 Brève définition	24
2.1.2 Trois postures en lien avec le théâtre : spectateur, lecteur et créateur.....	26
2.2 Le théâtre et son enseignement.....	28
2.2.1 Bref aperçu de l'enseignement du théâtre en France.....	29

2.2.2 Le théâtre et les (futurs) enseignants	31
2.3 La notion de « rapport à » dans le domaine de la didactique du français	36
2.3.1 Barré De Miniac (2000) et le rapport à l'écriture	36
2.3.2 Émery-Bruneau (2010) et le rapport à la lecture littéraire.....	38
2.3.3 Beaudry (2016) et le rapport à la lecture littéraire.....	41
2.4 Le rapport au théâtre : notre définition	43
2.4.1 Les deux plans du rapport au théâtre	44
2.4.2 Les trois postures : spectateur, lecteur et créateur	45
2.4.3 Les thèmes : « intérêt », « pratique », « connaissances », « influences » et « sentiments »	46
2.5 Question de recherche.....	47
CHAPITRE III LA MÉTHODE	49
3.1 Le type de recherche	49
3.2 La population visée et l'échantillon.....	49
3.3 L'instrument de mesure	51
3.3.1 Conception du questionnaire d'enquête.....	52
3.3.2 Pilotage du questionnaire d'enquête	54
3.4 Les considérations éthiques	55
3.5 L'analyse des données	55
CHAPITRE IV RÉSULTATS	57
4.1 Profil des répondants	57
4.1.1 Taux de répondants.....	57
4.1.2 Taux d'attrition	58
4.1.3 Genre des répondants.....	59
4.1.4 Âge des participants.....	59
4.1.5 Langue maternelle des participants	60
4.1.6 Université d'attache des participants	60
4.1.7 Dernier diplôme obtenu des participants	61

4.1.8 Parcours universitaire et lien avec le théâtre	62
4.2 Rapport personnel au théâtre des futurs enseignants	64
4.2.1 La posture de spectateur	64
4.2.2 La posture de lecteur.....	70
4.2.3 La posture de créateur.....	78
4.3 Rapport didactique au théâtre des futurs enseignants	84
4.3.1 Le théâtre en classe de français et les trois compétences	84
4.3.2 Connaissances afin de piloter des situations d'apprentissage.....	85
4.3.3 Connaissances afin d'animer des ateliers de type théâtral.....	86
4.3.4 L'intérêt des élèves	87
4.3.5 Les sentiments à l'idée d'utiliser le texte de théâtre en classe	88
4.3.6 Les sentiments à l'idée d'utiliser la création théâtrale en classe	89
4.3.7 Opinion sur la formation initiale en lien avec le théâtre.....	90
4.3.8 Les auteurs dramatiques incontournables au secondaire	91
4.4 Données analysées de façon qualitative.....	92
4.4.1 Suggestions des étudiants	93
4.4.2 Réinvestissement du théâtre en classe	94
CHAPITRE V DISCUSSION DES RÉSULTATS	98
5.1 Le plan personnel du rapport au théâtre.....	98
5.1.1 Théâtre pendant la formation initiale : peu de place à la didactique	99
5.1.2 Intérêt marqué pour le théâtre.....	100
5.1.3 Nombreuses pratiques culturelles en lien avec le théâtre	101
5.1.4 Influences déterminantes des enseignants quant aux pratiques culturelles	105
5.1.5 Sentiments variés quant aux trois postures.....	106
5.2 Le plan didactique du rapport au théâtre	106
5.2.1 Les connaissances lacunaires en lien avec le théâtre.....	106
5.2.2 D'assez bons sentiments quant aux pratiques en classe	108
5.2.3 Cinq auteurs dramatiques phares au secondaire	109

5.2.4 Le théâtre en classe au profit des trois compétences	110
5.2.5 Perception des sujets quant à l'intérêt des élèves	111
5.2.6 Formation initiale et préparation à enseigner le théâtre incomplètes	113
5.2.7 Anticipation de réinvestissement en classe.....	114
5.3 Liens entre le plan personnel et le plan didactique en fonction des trois postures	115
5.3.1 Le spectateur.....	116
5.3.2 Le lecteur	117
5.3.3 Le créateur	120
CONCLUSION.....	123
APPENDICE A FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	130
APPENDICE B QUESTIONNAIRE	133
APPENDICE C COURRIEL DE SOLLICITATION	150
APPENDICE D CERTIFICAT ÉTHIQUE	152
RÉFÉRENCES	153

LISTE DES FIGURES

Figure 2.2 Schéma du « Rapport au théâtre ».....	44
Figure 4.3 Université d'attache des participants.....	61
Figure 4.4 Dernier diplôme obtenu des participants.....	62
Figure 4.6 Aspects du théâtre abordés lors de la formation initiale	63
Figure 4.7 Intérêt des sujets pour le théâtre en tant que spectateur	65
Figure 4.8 Activité déclarée par les sujets en lien avec le spectacle de théâtre.....	66
Figure 4.9 Connaissances des sujets en lien avec le spectacle de théâtre.....	68
Figure 4.10 Personnes ayant influencé les pratiques de spectateurs des sujets.	69
Figure 4.11 Intérêt des sujets envers la lecture de théâtre	71
Figure 4.12 Activité déclarée par les sujets en lien avec les pratiques de lecteur	72
Figure 4.13 Connaissances des sujets en lien avec le texte de théâtre.....	76
Figure 4.14 Personnes ayant influencé les pratiques de lecteurs des sujets	77
Figure 4.15 Intérêt des sujets envers le théâtre comme créateur	79
Figure 4.16 Nombre de sujets ayant déclaré pratiquer une activité en lien avec l'aspect création du théâtre	80
Figure 4.17 Connaissances des sujets en lien avec l'aspect création du théâtre.....	82

Figure 4.18 Personnes ayant influencé les pratiques des sujets en lien avec l'aspect créateur 83

Figure 4.19 Connaissances des sujets afin d'animer des ateliers de type théâtral..... 86

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Catégorisation des occurrences du mot « théâtre » relevées dans le PFEQ en français au secondaire	9
Tableau 1.2 Exemples d'énoncés pour chaque catégorie tirée du PFEQ	10
Tableau 1.3 Exemples d'énoncés se trouvant sous chaque thème tiré de la PDA.....	14
Tableau 1.4 Analyse des cours obligatoires en lien direct avec le théâtre dans les différents programmes universitaires québécois en enseignement du français langue d'enseignement	16
Tableau 3.1 Estimation de l'échantillon (avant la collecte).....	50
Tableau 3.2 Échantillon réel avant l'attrition	51
Tableau 3.3 Échantillon réel après l'attrition.....	51
Tableau 3.4 Organisation du questionnaire d'enquête.....	53
Tableau 4.1 Taux de répondants	58
Tableau 4.2 Taux d'attrition	59
Tableau 4.3 Nombre de participants selon l'âge.....	60
Tableau 4.4 Pièces de théâtre auxquelles les sujets ont assisté	66
Tableau 4.5 Sentiments des sujets en lien avec la pratique de spectateur de théâtre..	70
Tableau 4.6 Textes dramatiques lus par les sujets au cours des 12 derniers mois.....	73

Tableau 4.7 Auteurs dramatiques lus par les sujets	74
Tableau 4.8 Sentiments des sujets en lien avec la pratique de lecteur de théâtre	78
Tableau 4.9 Type d'activités pratiquées par les sujets liées à l'aspect création du théâtre	80
Tableau 4.10 Sentiments des sujets en lien avec la pratique de créateur.....	84
Tableau 4.11 Le théâtre en classe de français et les trois compétences.....	85
Tableau 4.12 Connaissances des sujets afin de piloter des situations d'apprentissage	85
Tableau 4.13 L'intérêt des élèves	87
Tableau 4.14 Sentiments des sujets à l'idée d'utiliser le texte de théâtre en classe ...	88
Tableau 4.15 Sentiments des sujets à l'idée d'utiliser la création théâtrale en classe	89
Tableau 4.17 Opinion des sujets quant à la formation initiale en lien avec le théâtre	90
Tableau 4.18 Auteurs dramatiques incontournables au secondaire	91
Tableau 4.19 Suggestions des sujets quant à la formation initiale en lien avec le théâtre	93
Tableau 4.20 Utilisation du théâtre en classe anticipée par les sujets	95
Tableau 5.1 Connaissances des sujets en lien avec le théâtre.....	107
Tableau 5.2 Intérêt des élèves quant au théâtre	111

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

DESS :	Diplôme d'études supérieures spécialisées
MELS :	Ministère de l'éducation des loisirs et du sport (désormais MEESR : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de Recherche)
PDA :	Progression des apprentissages
PFEQ :	Programme de formation de l'école québécoise
SOMA :	Sujet, Objet, Milieu, Agent (Legendre, 2005)
UdeM :	Université de Montréal
UL :	Université Laval
UQAC :	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM :	Université du Québec à Montréal
UQAR :	Université du Québec à Rimouski
UQAT :	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQO :	Université du Québec en Outaouais
UQTR :	Université du Québec à Trois-Rivières
UdeS :	Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ

Cette recherche repose sur le postulat que le théâtre devrait faire l'objet d'un enseignement en classe de langue. En effet, ses bienfaits sur le développement des compétences langagières de l'élève ont été reconnus par plusieurs études, dont celles de La Von Bridges (2006), Smith (2011), Mendes (2012) et MacFadden (2010). Au Québec, le théâtre fait partie intégrante du programme de formation ministérielle de français (langue d'enseignement) au secondaire (MELS, 2009). Cependant, le théâtre n'est pas étudié par l'ensemble des futurs enseignants de français au secondaire à l'occasion de leur formation initiale, ce qui risque d'avoir des répercussions quant à son enseignement auprès des élèves de cet ordre d'enseignement.

Les futurs enseignants joueront un rôle clé quant à la transmission des savoirs culturels, incluant le théâtre, mais ils affirment ne pas se sentir suffisamment outillés pour y arriver (Simard, D., 2004). Or, la présente étude cherche à mieux comprendre, entre autres, les raisons pour lesquelles les futurs enseignants ne se sentent pas suffisamment outillés. Pour y arriver, le rapport au théâtre de ces futurs enseignants sera approfondi. Le concept de « rapport à » permet de mieux connaître la façon dont un sujet se perçoit par rapport à un objet ainsi que de mieux connaître la répercussion de cette perception sur la façon d'enseigner ce même objet (Barré de Miniac, 2000).

Afin de décrire le rapport au théâtre de futurs enseignants, nous avons invité les finissants de toutes les universités québécoises offrant le programme d'enseignement du français langue d'enseignement à répondre à une enquête par questionnaire. Les données issues de cette enquête ont été analysées de façon mixte (Richard, 2006).

Enfin, une analyse descriptive des données a permis d'émettre plusieurs constats. Par exemple, il s'avère que les sujets ont un grand intérêt et des sentiments fort positifs envers le théâtre et sa didactique. Ils croient également que l'activité théâtrale est une façon intéressante pour l'élève d'améliorer ses compétences langagières. Cependant, notre analyse a permis de constater que les connaissances des futurs enseignants relativement au théâtre demeurent encore limitées.

Mots clés : Rapport au théâtre, formation initiale des maitres, enseignement du théâtre, enseignement du français au secondaire, enseignement du théâtre en classe de français

ABSTRACT

Benefits of theatrical activity on the development of language competencies of students have been shown by many studies, such as La Von Bridges (2006), Smith (2011), Mendes (2012) and MacFadden (2010). Theater is part of the Quebec Education Program for teaching French at the high school level (MELS, 2009). However, future high school French teachers do not systematically study it in their university curriculum and this could jeopardize its use in the classrooms.

Considering that future teachers, who will have a role in transmitting culture knowledge, don't feel well equipped to do so (Simard, D., 2004), the following study leans toward investigating the relation that these future teachers have with theater. The concept of "rapport à" will help understand the way a person (future teacher) sees himself using theater in the classroom and the impacts that it will have on his teaching (Barré de Miniac, 2000).

In order to attain the descriptive research goal, graduating students from all the province of Quebec universities offering French teaching program have been invited to fill in a survey. Data collected from that survey have been analyzed with a mixt methodology (Richard, 2006): the majority of the collected data have been analyzed in a quantitative way, where the two development questions have been looked upon in a qualitative way.

Lastly, the mixt data have helped coming to different findings. For example, test subjects have shown great interest and emotion in regards to theater and they believe that it is an interesting way for students to develop language competencies. However, we are found that future teachers still have a lack of knowledge towards theater.

Key words: "Rapport au" theater, teacher education, teaching theater, teaching French in high school, teaching theater in a French class

INTRODUCTION

L'idée de cette recherche est née lors d'une discussion dans le cadre d'un séminaire de mon stage final au baccalauréat en enseignement de l'art dramatique. Notre superviseure de stage nous avait proposé, comme amorce à la discussion, un article de Philippe Meirieu (2000) : *L'art dans l'éducation, poudre aux yeux ou discipline fondamentale?* Dans ce texte, l'auteur explique que :

(...) L'art peut être considéré comme une dimension éducative essentielle de l'ensemble des disciplines d'enseignement. Le fait de présenter toutes ces disciplines dans une perspective artistique permet de leur faire prendre un sens différent aux yeux des enfants, de les inscrire à l'intérieur d'une construction de la personnalité qui n'est pas tout à fait la même (...) (Ibid., p. 1).

À la suite de cette lecture, j'ai immédiatement imaginé différentes possibilités d'apprentissages pouvant être réalisés grâce au théâtre, discipline dans laquelle j'avais développé une certaine expertise, en classe de français, discipline dans laquelle je souhaitais approfondir mes connaissances. Ce texte a soulevé un tel intérêt que j'ai choisi de changer de domaine d'enseignement et de réaliser une recherche en didactique des langues afin de pouvoir réinvestir les connaissances acquises lors de mes études universitaires de premier cycle en art dramatique dans un contexte différent. Cette réflexion a également été alimentée par un questionnement issu de ma propre expérience d'élève : pourquoi, à la suite de mes études au secondaire, n'avais-je eu la chance que de lire du théâtre de Tremblay et de maigres extraits de Molière? D'où vient que je n'aie eu accès qu'à ces deux auteurs, alors qu'il en existe tant d'autres, dont l'étude est tout aussi pertinente dans le cadre de la classe de français? Il me semblait, dès lors, qu'un accès à une plus grande variété d'œuvres et d'auteurs

aurait été bénéfique à mes apprentissages sur les plans intellectuel et culturel. C'est la combinaison de ces deux préoccupations qui m'a menée à m'intéresser au théâtre en classe de français au secondaire. Enfin, c'est le contexte dans lequel ces préoccupations se sont inscrites, ma propre formation initiale, qui a fait cheminer le questionnement vers la formation initiale des maitres puis, enfin, vers le rapport au théâtre de futurs enseignants de français.

Ce travail de recherche est divisé en cinq chapitres. Le premier, la problématique, présente d'abord le théâtre et ses bienfaits en contexte scolaire puis plus précisément en lien avec la classe de français. Il présente ensuite la situation de l'enseignement du théâtre en classe de français au Québec grâce à l'analyse des documents ministériels (PDA et PFEQ) et de la formation initiale des maitres. Puis, le concept de rapport à en didactique du français est défini. Le chapitre se termine par la présentation de l'objectif de recherche et de la pertinence et sociale de la recherche.

Le deuxième chapitre, le cadre conceptuel, sert à présenter différents concepts dont les définitions sont appuyées par la recherche: le théâtre, l'enseignement du théâtre, le rapport à et le rapport au théâtre. Enfin, la question de recherche est posée.

Le troisième chapitre, la méthode, fait connaître au lecteur le type de recherche, la population visée et l'échantillon, l'instrument de mesure (incluant les détails de sa conception), les considérations éthiques et les détails de l'analyse des données.

Le quatrième chapitre, résultats, présente tout d'abord le profil des répondants. Ensuite, le rapport personnel et le rapport didactique au théâtre des futurs enseignants sont présentés grâce aux trois postures du rapport au théâtre : la posture de spectateur, la posture le lecteur et la posture de créateur.

Enfin, le cinquième et dernier chapitre, discussion des résultats, présente la discussion des résultats présentés dans le chapitre précédent et est organisé de façon semblable.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Le théâtre et son enseignement

Le théâtre occupe déjà un espace important à l'école secondaire grâce aux cours d'art dramatique qui sont dispensés à plusieurs élèves québécois. À cet effet, le ministère de l'Éducation insiste pour dire que l'art dramatique permet à l'élève de se développer sur les plans psychomoteur, affectif, social, cognitif et culturel (MELS, 2009). En classe de français, à la fin du secondaire, le théâtre fait l'objet de recommandations ministérielles. La section qui suit établit d'abord des parallèles entre le théâtre et l'oral, puis entre le théâtre et l'écrit, afin d'illustrer la différence entre le théâtre comme objet et comme moyen d'enseignement. Ensuite, les principaux bienfaits du théâtre à l'école et en classe de langue sont présentés.

1.1.1 Le théâtre en classe de français : objet et moyen

D'abord, il importe de clarifier que le théâtre, en classe de langue, peut être défini comme étant un objet d'enseignement et un moyen d'enseignement. Il est possible de faire un parallèle avec l'oral en classe qui, lui aussi, peut être utilisé comme objet ou comme moyen. L'oral comme objet d'enseignement peut se traduire par

l'apprentissage des spécificités propres à celui-ci (Lafontaine, 2005). À l'inverse, l'oral comme moyen d'enseignement relève de la pratique de la communication orale afin de réaliser un apprentissage en lien avec un autre objet. À titre d'exemple, l'oral est régulièrement utilisé afin de présenter une appréciation d'un livre lu.

Un parallèle peut également être établi avec l'écrit. À cet effet, Roberge (2013) explique que l'écrit est généralement perçu comme étant un objet d'enseignement et très peu comme moyen d'enseignement. Ce dernier permettrait à l'élève de réaliser des apprentissages autres grâce à l'écriture : exprimer ses réactions, soulever des idées, vérifier des hypothèses, etc. Alors que l'écrit est un moyen d'apprentissage, l'enseignant ne porte pas d'attention particulière à la forme que prend le texte, mais plutôt à son contenu.

L'objet théâtre peut ainsi mener à la réalisation d'apprentissages théoriques (par exemple, un exposé magistral sur le théâtre d'Antoine) ainsi qu'à la réalisation d'apprentissages pratiques (par exemple, une leçon sur des pratiques effectives de mise en scène). Le théâtre comme moyen d'enseignement peut mener à la réalisation d'apprentissages en lien avec l'objet théâtral (par exemple, une activité de lecture à voix haute d'un texte de théâtre peut servir à aborder la structure du texte dramatique) et /ou à la réalisation d'apprentissages autres (par exemple, une activité théâtrale visant à améliorer le débit, en lien avec la compétence à l'oral). Dans le contexte qui nous intéresse, celui de la classe de français, le théâtre comme moyen d'apprentissage peut servir à réaliser des apprentissages sur la langue. Par exemple, une activité de lecture d'un texte de théâtre à voix haute peut servir au développement d'habiletés langagières à l'oral (fluidité, projection, articulation, etc.) ou en lecture (compréhension, inférences, débit, etc.). Chose certaine, le théâtre à l'école présente plusieurs bienfaits.

1.1.2 Les bienfaits du théâtre à l'école et en classe de français

En contexte scolaire, l'intégration d'activités d'ordre artistique, incluant le théâtre, est bénéfique pour l'élève. Elle aurait un impact positif sur les apprentissages réalisés dans les matières scolaires, par exemple en sciences (Dogru *et al.*, 2010). Également, elle contribuerait au développement des compétences sociales de l'élève, plus précisément en ce qui a trait à l'empathie, à la régulation des émotions (Winner *et al.*, 2014) et à l'estime de soi (Kamaruddin et Kamarul Kabilan, 2010). D'autres chercheurs ont soulevé que la pratique d'activité artistique à l'école est susceptible d'avoir un effet positif sur l'épanouissement complet de la personne (Meirieu, 2002; Soussa, 2004; St-Coeur, 2004) et qu'elle affecterait positivement la motivation de l'apprenant (Soussa, 2004; St-Coeur, 2004), en plus d'être généralement une source de plaisir pour lui (Kamaruddin et Kamarul Kabilan, 2010).

Plus précisément en lien avec la classe de français, puisque cette recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues, la pertinence d'utiliser l'activité théâtrale dans l'objectif d'améliorer les habiletés langagières des élèves a été démontrée par plusieurs recherches empiriques. Par exemple, l'activité de théâtre des lecteurs s'est avérée efficace lors d'apprentissages réalisés en lecture (La Von Bridges, 2006; Smith, 2011), en oral (La Von Bridges, 2006; Mendes, 2012) et en écriture (MacFadden, 2010). Cette activité consiste en une lecture à voix haute et en grand groupe d'une pièce ou d'un extrait de théâtre à la suite de laquelle il y aura, ou non, présentation devant un public. Cette même activité tend également à favoriser une amélioration des compétences des élèves en ce qui a trait à la fluidité et à la compréhension de lecture (Kamaruddin et Kamarul Kabilan, 2010; MacFadden, 2010). En plus de ces avantages considérables, l'activité d'ordre artistique amalgamée à une activité de langue est susceptible de permettre à l'élève de développer quelques compétences transversales, tel que le souligne le programme

ministériel québécois (MELS, 2009): exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, communiquer de façon appropriée, coopérer, etc. Enfin, tel que démontré précédemment, l'articulation théâtre et français est conforme avec les exigences du programme ministériel et, plus important encore, elle permet à l'élève de se développer globalement sur les plans personnel et intellectuel.

Malgré plusieurs recherches portant sur le théâtre en classe de langue menées par des chercheurs à l'international (La Von Bridges, 2006; MacFadden, 2010; Mendes, 2012; Smith, 2011; St-Coeur, 2004), nous connaissons encore peu les pratiques réelles du théâtre en classe de français au Québec. Ce que nous connaissons actuellement en lien avec le théâtre en classe de français se résume à très peu de choses : les recommandations ministérielles via le programme de formation (PFEQ) et la progression des apprentissages (PDA) ainsi que ce qu'offrent les différents programmes de formation initiale des maîtres inscrits au baccalauréat en enseignement du français. Les prochains paragraphes présenteront, dans un premier temps, un bilan de ce que recommande le ministère en lien avec le théâtre en classe de français au secondaire et, dans un deuxième temps, ce qu'offrent les différents programmes de formation initiale des maîtres. Nous estimons primordial d'aborder le PFEQ et les programmes de formation puisqu'ils sont tous deux susceptibles d'influencer les pratiques enseignantes.

1.2 L'enseignement du théâtre en classe de français au Québec

Cette section présente une synthèse des recommandations ministérielles et un bilan de ce qu'offrent les formations initiales des maîtres. Cette comparaison ne constitue pas un argumentaire en soi, mais bien une façon de savoir si l'enseignement universitaire reçu par les futurs maîtres est cohérent avec les recommandations formulées dans les programmes ministériels.

1.2.1 Le théâtre dans les documents ministériels

Les documents ministériels constituent de précieux outils pour tout enseignant de français au secondaire. Nous avons analysé le contenu de deux documents, que nous croyons être les deux principaux outils des enseignants fournis par le ministère, le PFEQ et la PDA. Comme cette analyse porte sur les documents officiels, d'autres outils utiles aux enseignants ont été écartés, notamment le très pertinent document *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (Chartrand et Émery-Bruneau, 2013) qui sera utilisé comme document de référence au prochain chapitre.

1.2.1.1 Le théâtre dans le programme de formation ministériel

Nous avons analysé le contenu du PFEQ du secondaire (MELS, 2009) afin d'identifier les recommandations que peuvent y retrouver les enseignants et les futurs enseignants de français en matière de théâtre. Cette analyse a été réalisée en deux temps. Premièrement, le nombre d'occurrences du mot « théâtre » dans le programme du premier et du deuxième cycle du secondaire a été relevé. Un total de 8 emplois du terme a été répertorié dans le programme du premier cycle, contre 37 emplois dans celui du deuxième cycle. Deuxièmement, nous avons procédé à un travail d'analyse globale des occurrences afin d'en dégager des catégories. Enfin, nous avons reporté chacune des occurrences dans les catégories d'analyse correspondant au contexte d'apparition du mot « théâtre ». Par exemple, le mot « théâtre », trouvé dans la situation suivante, a été classé dans une catégorie nommée « Le théâtre comme sortie à caractère culturel » :

Dans cette optique, la fréquentation guidée de lieux de culture (théâtre, musée, galerie, bibliothèque, exposition scientifique ou artisanale, foire du livre, maison de la culture, salle de presse, station de télévision communautaire, etc.) amène l'élève à se donner les clés nécessaires pour accéder à des œuvres diversifiées et découvrir les multiples facettes de l'univers culturel de sa région (Ibid, p. 87).

Cette analyse a permis la création d'un tableau présentant les différentes apparitions du mot « théâtre » classées selon le cycle d'études et la catégorie de situation. Rappelons que ces catégories ont été créées pour illustrer les situations dans lesquelles on retrouve chaque occurrence du mot « théâtre » dans le programme ministériel.

Notre analyse de contenu nous a ainsi permis de dégager sept catégories de situations. Le tableau suivant illustre le nombre d'occurrences par catégorie, et ce, pour chacun des deux cycles.

Tableau 1.1 Catégorisation des occurrences du mot « théâtre » relevées dans le PFEQ en français au secondaire

	Catégorie	Occurrences 1 ^{er} cycle	Occurrences 2 ^o cycle
1	Le théâtre comme sortie à caractère culturel	1	1
2	Le théâtre comme possible sphère d'emploi	1	0
3	Le genre théâtral envisagé comme une façon de diversifier les œuvres lues	3	4
4	L'écoute d'une pièce de théâtre comme façon d'améliorer les compétences langagières de l'élève (en lien direct avec une ou plusieurs des trois compétences)	3	0
5	La lecture et/ou écriture d'une pièce de théâtre comme façon d'améliorer les compétences langagières de l'élève (en lien direct avec une ou plusieurs des trois compétences)	0	23

6	À titre d'exemple d'activité parascolaire contribuant à l'amélioration des compétences langagières	0	1
7	Le mot théâtre est utilisé pour expliquer un propos	0	6

Afin de clarifier la nature de chaque catégorie, voici quelques exemples d'énoncés du programme qui y ont été classés:

Tableau 1.2 Exemples d'énoncés pour chaque catégorie tirée du PFEQ

<p>Catégorie 1 - Le théâtre comme sortie à caractère culturel:</p> <p>« [...] la fréquentation guidée de lieux de culture (<i>théâtre, musée, galerie, bibliothèque, exposition scientifique ou artisanale, foire du livre, maison de la culture, salle de presse, station de télévision communautaire, etc.</i>) amène l'élève à se donner les clés nécessaires pour accéder à des œuvres diversifiées et découvrir les multiples facettes de l'univers culturel de sa région. » (<i>Ibid.</i>, p. 8)</p>
<p>Catégorie 2 - Le théâtre comme possible sphère d'emploi :</p> <p>« L'élève découvre peu à peu que de nombreux métiers et professions présentent des attentes élevées à l'égard des compétences langagières. C'est notamment le cas dans les milieux de l'édition, de la communication, de la science, de la technologie, des relations publiques, de l'enseignement, du <i>théâtre</i> et de la chanson. » (<i>Ibid.</i>, p. 15)</p>
<p>Catégorie 3 - Le genre théâtral envisagé comme une façon de diversifier les œuvres lues:</p> <p>« Même si la lecture accompagnée peut s'avérer nécessaire pour des œuvres plus exigeantes, il n'est pas souhaitable que tous les élèves lisent uniquement les mêmes livres. Le fait de leur proposer une grande variété d'œuvres favorise la</p>

diversification et l'enrichissement des repères qu'ils se construisent, que ce soit des genres de textes, des œuvres d'hier et d'aujourd'hui, des auteurs du Québec, de la France ou de la francophonie, des univers particuliers, des procédés d'écriture et même des transpositions d'œuvres au théâtre, au cinéma, etc. » (Ibid., p. 20)

Catégorie 4 - L'écoute d'une pièce de théâtre comme façon d'améliorer les compétences langagières de l'élève (en lien direct avec une ou plusieurs des trois compétences) :

« Inscrite à l'intérieur de véritables situations de communication, l'écoute conduit l'élève à faire des apprentissages sur le monde, sur lui-même et sur la langue orale. Ainsi, l'enseignant peut lui proposer un rôle de chercheur, d'observateur ou de critique. Il diversifie les conditions et les objets d'écoute. Celle-ci peut, par exemple, s'effectuer en direct ou en différé, impliquer ou non le recours aux technologies numériques, être centrée sur le traitement d'un sujet dans un documentaire ou encore sur les caractéristiques des personnages d'un film ou d'une pièce de théâtre. » (Ibid., p. 120)

Catégorie 5 - La lecture et/ou écriture d'une pièce de théâtre comme façon d'améliorer les compétences langagières de l'élève (en lien direct avec une ou plusieurs des trois compétences):

« Reconnaître et utiliser des marques qui relient le texte à un genre oral (discussion, entrevue, conférence, documentaire, message publicitaire ; monologue,

chanson ; etc.) ou écrit (chronique, lettre ouverte, éditorial, poème, pièce de théâtre, nouvelle littéraire, bande dessinée ; etc.). » (Ibid., p. 124)¹

Catégorie 6 - À titre d'exemple d'activité parascolaire contribuant à l'amélioration des compétences langagières:

« Le conseil d'élèves a confié à une classe de français la préparation d'une campagne publicitaire entourant la présentation, à l'école, d'une pièce de théâtre et la dégustation de produits régionaux au cours de l'entracte. Les élèves coopèrent pour planifier le travail, pour trouver des idées originales, pour choisir des procédés linguistiques qui contribuent à capter l'attention des lecteurs et pour se donner des règles afin d'assurer la contribution harmonieuse de chacun à la réalisation des tâches. » (Ibid., p. 26)

Catégorie 7 - Le mot théâtre est utilisé pour expliquer un propos:

« Le sens attribué à l'expression "œuvre littéraire" peut varier. Il peut renvoyer à un type d'ouvrage (ex. album, recueil), à un texte en particulier (ex. roman, poème, pièce de théâtre) ou encore à l'ensemble de la production d'un écrivain. » (Ibid., p. 149)

Cette analyse ne nous permet évidemment pas de dresser un portrait des pratiques réelles en classe quant à l'enseignement du théâtre/par le théâtre en classe. Cependant, elle nous permet de mieux connaître les pratiques « idéales » au secondaire établies par le ministère de l'Éducation. Ainsi, au premier cycle, les enseignants devraient

¹ Tous les énoncés du programme touchent la lecture, mais certains touchent également l'écriture.

offrir un aperçu plus général du théâtre de façon à favoriser un développement global de l'apprenant. Les apprentissages ne ciblent pas simplement l'amélioration directe des compétences langagières : elles visent le développement culturel et professionnel de l'élève. Cette approche semble préparer l'élève au deuxième cycle du secondaire où le théâtre occupe une place plus importante dans l'amélioration des compétences langagières.

En effet, au deuxième cycle, environ le 2/3 des occurrences sont en lien avec « la lecture et/ou écriture d'une pièce de théâtre comme façon d'améliorer les compétences langagières de l'élève (en lien direct avec une ou plusieurs des trois compétences) ». On constate donc que le programme suggère aux enseignants de deuxième cycle d'utiliser le théâtre afin de favoriser les apprentissages langagiers des élèves. Des indications plus précises, notamment quant aux apprentissages en lien avec l'écriture et l'oral, sont formulées dans le document complémentaire au PFEQ : le document de la progression des apprentissages.

1.2.1.2 Le théâtre dans la progression des apprentissages

D'autre part, la PDA présente un onglet complet nommé « Le texte de théâtre », se trouvant sous la rubrique « les modes de discours ». Ce document propose de réelles pistes de travail quant à l'utilisation du théâtre en classe de français. En introduction au tableau caractéristique de la progression des apprentissages, un texte d'introduction est proposé, offrant des pistes quant à l'utilisation du théâtre en classe de français :

En 3e secondaire, à partir des textes littéraires que sont les contes et les légendes, on pourrait initier l'élève à une certaine théâtralisation par la préparation de soirées de contes, par exemple. **En 4e secondaire**, l'élève est convié à lire et à voir du théâtre et donc à faire une véritable découverte des

caractéristiques du genre dramatique, qui raconte généralement une histoire tout en posant un regard critique sur le monde, en recourant essentiellement au dialogue entre des personnages (parfois au monologue) et à des didascalies.

La lecture d'œuvres théâtrales et leur représentation permettent à l'élève, accompagné de l'enseignante ou de l'enseignant, de découvrir le contenu du texte et son adaptation par le metteur en scène, d'expérimenter ou d'observer la mise en voix des textes, la gestuelle, la prise en compte de l'autre dans les dialogues et quelques éléments de théâtralité : costumes, décors, création d'un espace scénique. La réception et l'appréciation de ces œuvres artistiques exigent des savoirs et des savoir-faire particuliers qu'il faut développer. Comme plusieurs objets d'étude relatifs au genre dramatique ont été abordés avec la narration, seuls les apprentissages spécifiques au texte de théâtre figurent dans le tableau *Les contenus d'apprentissage liés au texte de théâtre* (MELS, 2013).

Les indications visent principalement les compétences en lecture et en communication orale. Elles introduisent le tableau de la progression des apprentissages du théâtre, comme mode de discours, qui est organisé selon trois thèmes : la situation de communication, l'organisation du texte dramatique et la cohérence et l'organisation du texte. Le tableau qui suit présente des exemples d'énoncés se trouvant sous chaque thème.

Tableau 1.3 Exemples d'énoncés se trouvant sous chaque thème tiré de la PDA

Thème	Exemple d'énoncés
1. Situation de communication	se situer en tant que destinataire (lecteur ou spectateur d'une pièce de théâtre), tenir compte du contexte de production, etc. ;
2. Organisation du texte dramatique	distinguer le dialogue des didascalies, distinguer les types de prises de parole : monologue (aparté, soliloque, tirade), réplique, dégager les caractéristiques de genres et des critères d'appréciation en comparant l'univers construit avec d'autres œuvres,

3. Cohérence et organisation du texte	reconnaitre les marques d'organisation du texte : le découpage en actes, scènes et tableaux, les changements de temps, de lieux et de décor, l'arrivée ou le départ d'un personnage, etc.
--	---

Les indications présentées dans ce document concordent avec l'analyse des programmes de formation ministérielle : la découverte du texte dramatique est encouragée au primaire et au début du secondaire, mais les apprentissages relatifs au texte de théâtre sont réellement recommandés à la fin du secondaire (quatrième et cinquième secondaire). Elles donnent aux enseignants des pistes didactiques quant au théâtre, et ce, dans des contextes de lecture, de spectature et de production. Par ce document, le ministère reconnaît et recommande que le théâtre, en classe de français, ne se limite pas seulement à l'aspect textuel, mais qu'il soit traité sous ses différentes facettes, lui conférant un statut d'objet complet, complexe et riche.

Enfin, les contenus et les pratiques prescrits à travers les documents ministériels sont susceptibles de guider les pratiques des enseignants. Un autre facteur susceptible d'influencer les pratiques enseignantes est la formation initiale des maîtres. Elle mérite qu'on s'y attarde afin de savoir, entre autres, si l'enseignement reçu par les futurs maîtres est cohérent avec les recommandations ministérielles. Sachant que les universités sont responsables de choisir les cours et leur contenu, la prochaine section permettra de savoir si les universités, entre elles, présentent des contenus similaires.

1.2.2 Le théâtre dans la formation initiale des maîtres

La formation initiale des maîtres exerce une influence sur la qualité de l'enseignement reçu par les élèves québécois (Simard, C., 1993). Une analyse des

différents programmes de formation universitaire en enseignement du français au secondaire a été menée afin de connaître le contenu préconisé par les programmes universitaires et afin de savoir s'il existe des liens entre la formation reçue par les futurs enseignants quant au théâtre et à son enseignement et les programmes ministériels précédemment analysés.

Nous avons donc, grâce au contenu trouvé sur les sites internet respectifs de chaque université offrant un programme en enseignement du français langue d'enseignement au secondaire², analysé sommairement les programmes offerts aux futurs enseignants. Même si cette analyse, basée uniquement sur les descriptifs de cours, demeure relativement en surface, elle nous a permis de consigner quelques observations.

Tableau 1.4 Analyse des cours obligatoires en lien direct avec le théâtre dans les différents programmes universitaires québécois en enseignement du français langue d'enseignement

Université	Nom du programme	Nombre de cours obligatoire en lien direct avec le théâtre	Contenu	Nombre de cours en lien direct avec la didactisation du théâtre
UQAM	Bacc. en ens. secondaire (Concentration français langue première)	1 : Histoire et esthétique du texte dramatique (LIT6245)	Aperçu historique, forme, esthétique, étude des genres et composantes propres au texte théâtral.	0
UdeM	Bacc. en ens. du français au secondaire	0	0	0

² UQAM, UdeM, UQTR, UQAR, UQAT, UQO, UQAC, UdeS et UL.

UQTR	Bacc. en ens. au secondaire : profil français	1 : Le langage dramatique (ARD1008)	Aperçu historique, structure, modes et esthétiques du texte + Mise en scène, et ensembles signifiants du spectacle.	0
UQAR	Bacc. en ens. secondaire: profil français	1 : Approches du théâtre (MET20210)	Le texte : répliques et didascalies + Genre, formes, langage dramatique, systèmes sémiotiques du spectacle.	0
UQAT	Bacc. en ens. secondaire (français)	0	0	0
UQO	Bacc. en ens. secondaire – français (langue d’ens.)	0	0	0
UQAC	Bacc, en ens. Secondaire – profil français	0	0	0
UdeS	Bacc. en ens. au secondaire – profil français langue d’ens.	0	0	0
UL	Bacc. En enseignement secondaire – français, langue première	1 : Genres littéraires I (roman et théâtre)	Dramaturgie et analyse de texte, perspective littéraire	0

L’analyse des informations de ce tableau montre que seulement quatre programmes sur neuf offrent un cours obligatoire consacré au théâtre (UQAM, UQTR, UQAR et UL). Également, deux programmes offrent, de façon optionnelle, des cours portant sur le théâtre (UdeM et UL), quoiqu’il soit possible, pour un étudiant de l’UdeM ou de l’UL, de terminer sa scolarité sans avoir choisi l’un de ces cours. L’autre portion des universités (UQAT, UQO, UQAC et UdeS) n’offre tout simplement pas de cours

consacré au théâtre. Cependant, nous n'écartons pas la possibilité que le théâtre puisse être abordé, au bon vouloir de son enseignant (professeur ou chargé de cours), dans d'autres cours, en littérature ou en didactique de l'oral, par exemple.

Parmi les universités où des cours consacrés au théâtre figurent obligatoirement au parcours de l'étudiant (UQAM, UQTR, UQAR et UL), deux d'entre elles (UQTR et UQAR) enseignent à la fois le texte, les formes et les fonctions du spectacle, alors que les deux autres (UQAM et UL) n'abordent que l'aspect dramaturgique.

Autrement dit, à la fin de leur parcours académique, les enseignants de français québécois au secondaire ont reçu des enseignements n'étant pas comparables. Alors que certains n'auront sans doute jamais abordé la question, d'autres auront étudié la dramaturgie, les formes et les fonctions du spectacle. Même si le PFEQ, grâce à la PDA, reconnaît et recommande l'enseignement du théâtre en classe de français comme un objet complet (lecture, spectature et production), la majorité des différents programmes universitaires abordant le théâtre n'offre aux futurs enseignants que des apprentissages en lien avec l'aspect textuel.

Selon Bernanoce (2013), une formation initiale en lien avec le théâtre qui serait incomplète est susceptible de créer un sentiment d'insécurité chez les enseignants. Elle souligne qu'en France, une majorité d'enseignants de français ne seraient pas formés pour enseigner le théâtre. Selon elle, quelques conséquences peuvent en découler : (1) l'enseignement est peu uniforme, tant dans la fréquence des activités théâtrales que dans leur qualité ; (2) il est difficile d'évaluer les retombées de cette formation sur les élèves ; (3) les enseignants ressentent de l'insécurité parce qu'ils se sentent peu outillés. Par conséquent, il est possible que la formation universitaire des futurs enseignants au Québec puisse entraîner des conséquences semblables, surtout concernant le sentiment d'insécurité quant à l'utilisation du théâtre en classe.

Enfin, le constat majeur demeure que peu de liens peuvent être tissés entre le PFEQ et

le contenu des différents programmes universitaires de formation des maîtres en matière d'enseignement du théâtre. Aucun d'entre eux n'aborde explicitement la didactisation du théâtre en classe de français ou n'aborde de possibles perspectives de réinvestissement en classe de français. Certains des cours en lien avec le théâtre ne sont pas exclusivement offerts aux futurs enseignants de français, ce qui pourrait expliquer en partie le fait qu'aucune perspective didactique ne semble abordée. Selon Maulini et Perrenoud (2009), les apprenants universitaires n'ayant accès à un contenu que de façon théorique, excluant donc l'aspect pragmatique, pourraient éprouver de la difficulté à transférer ces apprentissages en contexte réel. Pour Lessard et Bourdoncle (2002, cités dans Étienne *et al.*, 2009), l'université, qui joue un rôle essentiel dans la formation des maîtres, est aux prises avec un perpétuel défi : celui de « faire se rencontrer deux aventures humaines fondamentales, celle de l'action et celle de la réflexion ». Ce défi de joindre théorie et pratique, la formation initiale concernant le théâtre en classe de français n'y échappe pas.

Finalement, comme il est possible que la formation initiale modifie les connaissances et le rapport au théâtre des futurs enseignants, il est également possible que cela ait un impact sur les apprentissages des élèves, qui risquent de recevoir un enseignement quant au théâtre qui soit aléatoire selon son enseignant. Outre la formation initiale et les documents officiels, plusieurs autres facteurs, intrinsèques et extrinsèques à l'enseignant et au futur enseignant de français, sont susceptibles d'influencer ses choix didactiques. Ces facteurs, intrinsèques et extrinsèques, peuvent être approfondis grâce à l'étude du *rapport au théâtre* des (futurs) enseignants. Ce concept de « rapport à » un objet, susceptible d'influencer les pratiques enseignantes (Barré de Miniac, 2000), n'est pas seulement influencé par la formation initiale, mais également par le plan personnel de l'enseignant (Émery-Bruneau, 2010).

1.3 Le « rapport à » en didactique du français

Nous assistons actuellement, dans le domaine de la didactique des langues, à un essor des recherches portant sur le « rapport à », particulièrement au Québec : rapport à la lecture littéraire (Beaudry, 2016; Émery-Bruneau, 2010), rapport à l'erreur lexicale (Anctil, 2010), rapport à l'écriture (Chartrand et Blaser, 2008; Lebrun, 2007), etc. Ce concept central de la présente recherche, qui sera plus approfondi au chapitre suivant, présente des similitudes avec le concept de « représentations ». À cet effet, Émery-Bruneau (2010) explique que le « rapport à », en plus de faire référence « aux sens, aux affects et aux valeurs d'un sujet pour un objet ou une pratique », comme c'est le cas des « représentations », renvoie à l'étude des relations « d'un sujet à des processus, à des situations d'enseignement et d'apprentissage, à des activités et à des produits (...) » (p. 19).

L'auteure définit le « rapport à la lecture littéraire » grâce à deux plans et quatre dimensions. Le plan personnel, déjà défini par Barré de Miniac (2000), est complété par Emery-Bruneau par le plan didactique dans l'objectif de mieux comprendre le rapport de ses sujets : des futurs enseignants. Elle définit donc le plan personnel comme « la façon dont un sujet-lecteur pratique ou donne un sens à la lecture littéraire, à un texte littéraire en particulier, à la littérature ou même à l'activité de sujet-lecteur » (ibid., p. 59). Puis, elle décrit le plan didactique comme étant « la façon dont l'étudiant en formation initiale à l'enseignement (ou l'enseignant en pratique), sujet-lecteur, conçoit ou interprète le rapport à la lecture littéraire de l'élève, sujet-lecteur, et la façon dont il entend le former » (ibid., p. 59).

Ces deux plans sont divisés en quatre dimensions faisant aussi écho aux travaux de Barré de Miniac. Ces quatre dimensions, subjective, sociale, épistémique et praxéologique, sont en constante interaction. La dimension subjective est définie par les aspects psychoaffectif (intérêts, désirs, réticences, etc.) et axiologiques du sujet

(sens et valeur accordés par le sujet, etc.) Elle est également relative à l'histoire personnelle et scolaire du sujet, à ses représentations et à sa vision du monde. La dimension sociale est relative aux influences des relations du sujet avec autrui (incluant l'influence d'institutions) : bibliothèques, librairies, famille, enseignants, collègues, etc. La dimension épistémique est plutôt en lien avec les savoirs savants et les savoirs à enseigner. Ces savoirs et savoirs-faire permettent de structurer, influencer et transformer le sujet. Enfin, la dimension praxéologique est relative aux pratiques et aux moyens didactiques auxquels le sujet fait appel. Dans le cas de la lecture littéraire, il est question, par exemple, de type de textes, de lieux de lecture, de contextes, de fréquence, etc.

Étudier le « rapport au théâtre » des futurs enseignants nous permettra donc d'approfondir notre compréhension de la relation qu'ils entretiennent avec le théâtre et son enseignement en analysant les relations entre différents éléments (conceptions, influences, sentiments, etc.). Plus précisément, ce type d'étude permet d'approfondir un « contenu explicite de conscience » de sujets (Charlot 1997, dans Émery-Bruneau, 2010) qui porte sur le théâtre.

Leur rapport au théâtre, d'un point de vue personnel et d'un point de vue didactique (nommés « plans »), sera décrit quant à trois « postures » (spectateur, lecteur et créateur) mises en relation avec cinq aspects : l'intérêt, les pratiques, les connaissances, les influences et les sentiments. Le concept sera davantage étayé à l'occasion du cadre théorique.

1.4 Objectif de recherche

Connaissant les recommandations du ministère de l'Éducation en lien avec le théâtre en classe de français et connaissant les différents programmes de baccalauréat en lien avec la formation initiale des maîtres de français langue d'enseignement au Québec,

nous avons pu constater, entre autres, que la didactique du théâtre en classe de français est négligée, ce qui est susceptible de créer un sentiment d'insécurité chez les (futurs) enseignants. Dans l'optique de mieux connaître le rapport au théâtre de futurs enseignants de français au secondaire, l'objectif de cette recherche est le suivant : décrire le rapport au théâtre et à sa didactique de futurs enseignants de français langue d'enseignement au secondaire.

1.5 Pertinence sociale et scientifique

Comme, au meilleur de notre connaissance, aucune étude n'a été réalisée quant au rapport au théâtre des futurs enseignants de français au Québec, nous espérons que notre étude permette de documenter la question du rapport au théâtre chez de futurs enseignants de français au secondaire. Aussi, comme plusieurs recherches ont prouvé les bienfaits du théâtre en classe de langue, la présente recherche permettra de sensibiliser les futurs enseignants de français quant à leur rôle concernant l'enseignement du théâtre. Ces données nouvelles, sur lesquelles d'autres chercheurs et didacticiens pourront s'appuyer, visent à combler un évident manque à gagner sur les plans scientifiques et didactiques et permettent d'enrichir nos connaissances actuelles sur le sujet.

Également, nous avons déjà soulevé quelques lacunes quant aux différents programmes de formation universitaire. Cette recherche documente, en plus des différences entre les différents programmes de formation, l'écart entre l'enseignement reçu par les futurs maîtres et les recommandations ministérielles sur lesquelles ils devront s'appuyer pour opérer leurs choix didactiques. Les résultats obtenus à la suite de la consultation de futurs enseignants de français au secondaire pourrait permettre aux enseignants à la formation des maîtres d'anticiper divers moyens et ressources à

mettre en place afin d'améliorer la formation initiale offerte dans les différentes universités québécoises.

En connaissance de cause, les résultats de cette recherche permettent de dresser quelques recommandations quant à la formation initiale des maîtres. Nous anticipons que l'application de ces recommandations présente des répercussions fort intéressantes en faveur d'un rapport positif au théâtre chez les futurs enseignants. En effet, ces recommandations quant à une formation initiale plus complète sont formulées dans l'objectif de favoriser, chez les futurs enseignants, de meilleures connaissances, de susciter un plus grand intérêt, de stimuler les pratiques culturelles et, ainsi, influencer positivement leurs sentiments quant au théâtre.

Par ailleurs, comme nous savons qu'un rapport positif au théâtre des futurs enseignants est susceptible d'avoir un impact positif sur les milieux de pratique, nous prévoyons que l'application de ces recommandations aura un impact direct sur les élèves québécois. Ainsi, les enseignants risquent d'influencer positivement le rapport au théâtre de leurs propres élèves en suscitant un intérêt, en stimulant les pratiques culturelles et en leur apportant de plus grandes connaissances.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Dans le présent chapitre, nous aborderons d'abord le théâtre, puis le théâtre dans l'enseignement, avant d'aborder la notion de « rapport à ». Puis, en nous appuyant sur la littérature scientifique en lien avec le « rapport à », nous tenterons de définir la notion de « rapport au théâtre ». Enfin, nous terminerons en exposant les questions de recherche découlant du cadre conceptuel, questions qui guideront les choix méthodologiques exposés au chapitre suivant.

2.1 Le théâtre

Cette section portant précisément sur l'objet théâtre servira à en présenter une définition, sans s'attarder à l'aspect historique. Cette définition servira ensuite à introduire trois postures du théâtre inspirées par les travaux de Mottet (2007) : spectateur, lecteur et créateur.

2.1.1 Brève définition

Le théâtre est défini par Legendre (2005) comme étant un spectacle par lequel un texte est théâtralisé. Ce concept, quoique simplifié par Legendre, demeure complexe.

En effet, la réalisation d'un spectacle de théâtre est un processus constitué de plusieurs étapes. Généralement, la première étape est la constitution d'un matériel textuel. Que ce texte soit destiné ou non à devenir un spectacle, il fait, à cette étape de la création, référence à un genre littéraire, le texte dramatique. Celui-ci est destiné à un lecteur qui est ou non investi dans un processus de création. À partir de ce processus de création théâtrale, trois étapes principales peuvent être dégagées : (1) la création de l'objet textuel et la lecture de celui-ci, (2) la création du spectacle (incluant l'interprétation et la répétition de celui-ci) et (3) la présentation (et la représentation) du spectacle devant un public.

Dans un premier temps, le texte dramatique est un genre littéraire décrit par Schneuly (2002) ainsi que par Chartrand et Émery-Bruneau (2013) pouvant être défini encore plus finement. En effet, sous le genre littéraire « théâtre » peuvent être classés des textes appartenant à la comédie et à la tragédie, par exemple. Toujours selon les auteurs, le genre théâtral présente plusieurs caractéristiques communicationnelles, textuelles, linguistiques, graphiques et d'oralité qui lui sont propres dont voici les principales : (1) il a comme intention de divertir, émouvoir ou éduquer grâce à une présentation du texte par des acteurs; (2) ses destinataires sont le lecteur et le spectateur; (3) son découpage textuel est organisé en scènes, actes et tableaux; (4) il contient généralement des didascalies entre les répliques des personnages; (5) il peut contenir des dialogues et des monologues (aparté, soliloque et tirade); (6) le langage théâtral est composé de gestes et de signes (costumes, maquillage, mouvements, décors, éclairage, musique, etc.).

Ensuite, la création, ou la mise en espace, du texte est rendue possible grâce au travail de plusieurs créateurs. En effet, la sixième caractéristique du texte théâtral présentée au paragraphe précédent présente une panoplie de tâches de création liées au langage théâtral : costume, maquillage, mouvements, décors, éclairage, musique, etc. À ces

tâches de création peuvent également être ajoutées celles d'auteur, d'acteur, de metteur en scène, etc.

Puis, la présentation (et la représentation) du spectacle est destinée à un spectateur. Le spectacle est ainsi défini par Pavis (2002) :

Ce terme générique s'applique à la partie visible de la pièce (représentation), à toutes les formes d'arts de la représentation (...) et à d'autres activités qui impliquent une participation du public (...), bref, à toutes les *cultural performances* dont s'occupe l'ethnoscénologie (p. 336).

Ce spectateur, généralement, n'a pas participé à la portion création de la pièce de théâtre. Cependant, il est possible qu'il ait lu le texte au préalable.

2.1.2 Trois postures en lien avec le théâtre : spectateur, lecteur et créateur

Tel que mentionné au chapitre précédent, la présente recherche s'intéresse sans discrimination au théâtre en tant que moyen et en tant qu'objet d'enseignement. Sans pouvoir répertorier l'ensemble des pratiques possibles du théâtre en classe de français (qui serait une tâche impossible à réaliser, étant donné qu'il n'existe de limite que l'imagination des enseignants), nous avons plutôt tenté d'établir différentes postures (situation d'enseignement/apprentissage) correspondant à différentes étapes de la création théâtrale. Ces postures ont été choisies pour faire écho aux trois principales postures théâtrales en classe de français trouvés dans le PFEQ (lecture, spectature et production). En effet, le tableau 1.1 présente sept catégories d'emplois du mot «théâtre» dans le PFEQ. De ces sept catégories (le théâtre comme sortie à caractère culturel, le théâtre comme possible sphère d'emploi, le genre théâtral envisagé comme une façon de diversifier les œuvres lues, l'écoute d'une pièce de théâtre comme façon d'améliorer les compétences langagières de l'élève (en lien direct avec

une ou plusieurs des trois compétences), la lecture et/ou écriture d'une pièce de théâtre comme façon d'améliorer les compétences langagières de l'élève (en lien direct avec une ou plusieurs des trois compétences), à titre d'exemple d'activité parascolaire contribuant à l'amélioration des compétences langagières et le mot théâtre est utilisé pour expliquer un propos), trois principales postures ont pu être dégagés : lecture, spectature et production).

Ces postures ont également été choisies en fonction de leur caractère englobant et distinctif. Ensuite, grâce au travail de Mottet (2007) portant sur les pratiques culturelles des futurs enseignants de primaire, les trois postures ont pu être mieux définies. En effet, l'auteure aborde les pratiques culturelles des futurs enseignants en les présentant comme étant « actives ». Elles regrouperaient des activités où le sujet est appelé à participer dynamiquement à une activité (interprétation théâtrale, cours de chant, etc.).

La première posture est celle de spectateur et elle englobe les situations où l'élève, par exemple, assiste à une pièce de théâtre, visionne un enregistrement d'une pièce de théâtre, etc. Elle est aussi inspirée par Lacelle (2009) qui s'intéresse entre autres à la posture de spectateur dans un contexte d'adaptations d'œuvres littéraires au cinéma. En effet, elle défend que le spectateur est impliqué de façon personnelle, émotive et affective dans la réception de l'œuvre. La posture de spectateur est donc une pratique culturelle « active », étant donné que l'élève peut être amené à être spectateur dans une situation d'apprentissage plus large où il peut davantage participer (par exemple, participer à un cercle de discussion, s'improviser critique, etc.). Également, il est inclus que l'écoute dynamique rend l'expérience de spectateur active.

Ensuite, la deuxième posture est celle de lecteur et elle englobe les situations d'apprentissage où l'élève est amené à lire un texte dramatique. L'activité est définie

comme étant «active» parce que le lecteur doit avoir recours à un processus mental important lors de l'activité. Il est également actif lorsqu'il participe à des exercices en lien avec la lecture. Par exemple, il peut s'agir d'une activité de Théâtre des lecteurs, de tâches de compréhension de lecture diverses, etc.

Enfin, la troisième posture est également considérée comme étant une pratique culturelle pouvant être classée comme étant « active » : celle de créateur. Elle englobe les situations d'apprentissage où l'élève est amené à produire et à inventer. Par exemple, l'élève peut être placé en situation d'écriture d'un texte dramatique. Il peut également participer à des ateliers d'expression orale dans le but d'améliorer ses compétences langagières.

2.2 Le théâtre et son enseignement

Cette section porte sur le théâtre dans une perspective éducative. À cet effet, deux articles seront présentés en lien avec le théâtre en classe de français en France. Le premier (Ferrier, 2013) propose une perspective plutôt historique, alors que le deuxième (Bernanotte, 2013) aborde, entre autres, la question de la question du répertoire théâtral en France ainsi que celle de la formation initiale. Ensuite, trois études en lien avec les enseignants et les futurs enseignants seront présentées. La première, menée par Mottet (2006), présente des résultats intéressants quant aux pratiques de futurs enseignants québécois au primaire en lien avec le théâtre, parmi d'autres pratiques culturelles. La deuxième, St-Coeur (2004), présente les perceptions d'enseignantes de français au secondaire en milieu francophone minoritaire au Nouveau-Brunswick au sujet de l'intégration d'activités d'art dramatique dans leur enseignement. Finalement, une étude menée par Lafontaine et Messier (2009) évoque des représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. Dans le

cadre de la présente étude, la présentation des données en lien avec le théâtre sera privilégiée.

2.2.1 Bref aperçu de l'enseignement du théâtre en France

Premièrement, l'article de Ferrier (2013), « Le théâtre entre jeu et texte: une longue tradition scolaire jusqu'au XXI^e siècle », fait état de l'utilisation scolaire du théâtre en classe dans une perspective historique. Ce faisant, aucune méthodologie et aucun résultat ne seront décrits. L'auteure amorce le texte en réalisant un état de la situation française : le genre théâtral comme genre littéraire, délaissé en classe depuis plusieurs années (Bernanoce, 2013), serait susceptible de retrouver ses lettres de noblesse grâce à une modification au programme d'éducation. Elle adopte donc une démarche diachronique afin de dresser un bilan de l'enseignement du théâtre en classe de français en France.

Le théâtre, au XI^e siècle, était déjà utilisé comme outil d'apprentissage afin que les fidèles puissent acquérir de « meilleures connaissances du texte biblique » (p.12). Vers le XIV^e siècle, le théâtre fait l'objet de concours scolaires où les élèves écrivent et interprètent eux-mêmes les textes. Ces textes, à l'origine comiques ou tragiques, prennent ensuite une allure plus humaniste où sont exposées morale, vertu et philosophie. Cependant, autour du XVIII^e siècle, l'activité théâtrale aurait été plus importante que le texte lui-même quant aux apprentissages : elle permettait, selon l'auteure, à préparer mieux les élèves « à *paraître sur la scène du monde* » (p.14), c'est-à-dire, à collaborer au développement global de l'enfant. L'expérience de jeu théâtral (qui avait perdu progressivement son importance religieuse), influencée par les théoriques éducatives de Locke et de Rousseau, servait à faire « *expérimenter de l'intérieur* » (p.16) une situation qui serait profitable à l'élève. En 1886, les

représentations théâtrales scolaires sont interdites par la loi sous prétexte qu'elles surchargeraient la mémoire des apprenants, il en sera ainsi jusqu'à l'entre guerres (de Peretti, 2001 cité dans Ferrier, 2013). Le genre théâtral est alors utilisé en classe pour développer le gout pour la lecture.

Au XX^e siècle, les « partisans d'une éducation nouvelle » apprécient les avantages de l'activité dramatique et elle est à présent perçue, selon Merieu (2002) : comme « *un moyen pédagogique de construction de la personne dans une collectivité, de retour sur soi et d'ouverture aux autres, de développement individuel et solidaire* » (p.21). Le choix des textes y est aussi primordial : on les choisit en fonction de leur valeur littéraire. L'auteure constate donc un équilibre plus marqué entre le texte et le jeu au XX^e siècle.

Deuxièmement, l'article de Bernanoce (2013), « Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques », ne fait pas, lui non plus, état d'une recherche empirique. Son auteure contextualise le répertoire théâtral en France dans son contexte scolaire, et ce, à l'époque actuelle. Elle amorce le texte en soulignant que depuis les années 1990 (époque marquée par la dominance des œuvres de Molière), une évolution a été observée quant au choix des œuvres, et ce, du primaire au lycée (Manesse et Grellet, 1994, cité dans Bernanoce, 2013). Il est fort possible que cette évolution soit en partie causée par la mise en place du « plan pour les arts et la culture à l'école » en 2001 (Lallias, 2002, cité dans Bernanoce, 2013), important partenariat entre le ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture.

L'auteure aborde la question de la formation des enseignants de français relative à la didactique du théâtre : elle serait présentée sous forme de stages lors de la formation continue plutôt que matière à la formation initiale. Quelques conséquences de cette formule sont soulevées par Bernanoce : (1) l'enseignement est peu uniforme; (1) il est

difficile d'évaluer les retombées de cette formation; (3) les enseignants ressentent de l'insécurité parce que peu outillés; (4) le théâtre est souvent abordé par le biais de la pratique théâtrale, donc la didactique du texte serait assez peu maîtrisée par les enseignants.

Premièrement, malgré l'évolution marquée des choix de textes par les enseignants, certains (principalement ceux de Molière) seraient encore choisis en fonction de leur caractère mythique plutôt que dans l'optique d'être étudiés pour leurs fonctions esthétiques (Olivier et Plissonneau, 2009, cité dans Bernanoce, 2013). L'auteure évoque l'importance de faire évoluer le choix des textes : les esthétiques théâtrales et littéraires évoluent, la didactique du texte doit aussi évoluer. Deuxièmement, l'auteure développe sur la complexité de l'enseignement de la dramaturgie. En effet, il est impossible d'adopter une posture linéaire puisque la dramaturgie implique des codes textuels, mais aussi un infini de codes scéniques pouvant être analysés sous différents points de vue (auteur, spectateur, lecteur, etc.). Enfin, si certains croient que le texte de théâtre est écrit pour être joué, l'auteure proclame qu'il est aussi écrit pour être lu et que le lecteur apporte sa part d'interprétation, malgré les indications didascaliques. Finalement, l'article se termine par des pistes de solution dont la principale est un enseignement à la fois théorique et pratique du texte.

2.2.2 Le théâtre et les (futurs) enseignants

Premièrement, Mottet (2006) a procédé à une étude descriptive exploratoire par questionnaire auprès de cinquante-sept étudiants (dont la majorité était de sexe féminin) de deuxième année au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire de l'Université de Montréal. Ce questionnaire (questions ouvertes et fermées) portait sur le français oral, la culture et leurs interrelations.

En ce qui a trait à ce que la chercheuse nomme les « pratiques culturelles passives », il s'avère que 20,7% des répondants affirment être allé au théâtre au moins deux fois durant les douze mois précédant la passation du questionnaire alors que 32,8% affirment y être allé au moins une fois. Près de la moitié des répondants (46,3%) ont indiqué la comédie comme étant leur genre préféré. Ensuite, parmi les pièces de théâtre auxquelles les sujets ont assisté, 40% relèvent de ce que l'auteure nomme comme « classique » ou « de répertoire ». Toujours des pièces auxquelles ils ont assisté, 18,3% appartiennent au théâtre français (où Molière prédomine), 6,7% appartiennent au théâtre québécois (où l'auteur le plus cité est Tremblay), 5% appartiennent au théâtre anglais (où domine Shakespeare) et 5% au théâtre américain. En tout, 25,7% des étudiants n'ont pas été en mesure de nommer une pièce à laquelle ils ont assisté. Ensuite, la chercheuse a voulu savoir « quelles seraient les activités culturelles préférées des étudiants s'ils n'avaient pas de contraintes de temps ni d'argent » (Mottet, 2007). À cette question, le théâtre apparaît comme étant le deuxième choix le plus populaire derrière le voyage, devant la musique, le cinéma et le sport. Un total de 41,4% des participants a affirmé souhaiter aller plus souvent au théâtre.

Enfin, en ce qui a trait aux activités que l'auteure nomme comme étant des « pratiques culturelles actives » et qui concernent le théâtre, l'étude révèle que 24,1% des sujets participent ou ont déjà participé à des cours en lien avec l'interprétation théâtrale et que 10,3% ont participé à des activités (en tant qu'amateur ou professionnel) théâtrales.

Cette étude nous permet de mieux connaître quelques pratiques culturelles des futurs enseignants au primaire et préscolaire, ce qui est susceptible de nous donner certains indices sur les pratiques culturelles des futurs enseignants au secondaire. Cependant, l'étude n'est pas généralisable puisque, en plus de ne pas concerner exactement la

même population, le nombre de participants est trop peu élevé pour arriver à généraliser les résultats. De plus, l'étude ne se concentre que sur les étudiants de la région métropolitaine qui ont davantage accès à des objets de culture active. Par exemple, un étudiant de la région de Montréal a accès à un plus grand nombre de théâtres (et à une plus grande variété de spectacles) s'il veut assister à une pièce, contrairement à un étudiant d'une région éloignée où les options demeurent plus limitées.

Une autre étude, menée par St-Coeur (2004), nous permet de connaître les perceptions d'enseignantes de français au secondaire en milieu francophone minoritaire au Nouveau-Brunswick au sujet de l'intégration des activités d'art dramatique dans leur enseignement. Le chercheur a procédé à des entrevues semi-dirigées auprès de dix enseignantes de français au secondaire. Les entrevues ont été analysées de façon qualitative.

Les propos des enseignantes interrogées sont unanimes : selon elles, très peu d'élèves sont motivés à apprendre le français dans leur milieu. Selon les enseignantes, les activités dites authentiques seraient le principal type d'activité pouvant influencer positivement la motivation des élèves, alors que l'activité de type théâtral arrive au deuxième rang. Parmi leurs réponses, on trouve également les nouvelles activités, les activités où la participation est requise et la lecture à voix haute. Ensuite, une majorité de répondantes a confirmé avoir perçu des effets positifs à la suite d'activités théâtrales tels qu'une augmentation globale de la motivation et de la confiance en soi. Plusieurs d'entre elles ont cependant affirmé se sentir démunies lorsque venait le temps d'utiliser des stratégies théâtrales. Le chercheur arrive à la conclusion que la formation universitaire des maîtres gagnerait à intégrer des outils quant à la formation en théâtre des enseignants.

L'étude de St-Cœur n'est évidemment pas généralisable puisqu'elle ne tient compte que d'un échantillon restreint et que le milieu dans lequel elle a été menée est particulier puisqu'il s'agit d'un contexte de langue minoritaire. Cependant, il n'est pas impossible que les futurs enseignants de français au secondaire du Québec puissent se sentir démunis en ce qui a trait à l'utilisation et à l'enseignement du théâtre en classe.

Enfin, l'étude descriptive de Lafontaine et Messier (2009) nous informe, entre autres, de certaines représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement en lien avec le théâtre. Pour arriver à mieux connaître et à mieux comprendre ces représentations, les chercheuses ont interrogé par questionnaire 964 élèves du secondaire et 14 enseignants de français langue d'enseignement de la région de l'Outaouais. Parmi ces sujets, elles ont ensuite interrogé au moyen d'entrevues semi-dirigées cinq enseignants et 14 élèves. Cependant, une attention particulière a été accordée au choix des écoles participantes afin qu'elles reflètent un portrait juste de la réalité provinciale : quatre écoles publiques pour un collège privé, quatre écoles situées en milieu urbain pour une située en milieu semi-rural et une proportion égale d'élèves filles-garçons, etc.

D'abord, les élèves ont révélé, grâce au questionnaire, pratiquer cinq activités et plus par année liées à la production orale. Plus précisément, l'étude nous apprend que 53,8% des enseignants et 64,2% des élèves ont affirmé avoir vécu une activité de compréhension orale en lien avec la représentation d'une pièce de théâtre. À titre d'exemple, un élève a révélé, en entrevue, avoir participé à une situation d'apprentissage où il devait faire une recherche sur un auteur pour ensuite créer une pièce de théâtre afin d'en présenter la vie et l'œuvre.

En ce qui a trait aux apprentissages les plus fréquents en lien avec l'oral en classe, 61,5% des enseignants et 56,7% des élèves ont choisi l'item « rôles à jouer ». Les auteures soulèvent également les apprentissages les moins présents en classe : techniques d'écoute, gestion du stress, coopération. Elles indiquent que cela démontre une méconnaissance des spécificités de l'enseignement de l'oral chez les maitres. Enfin, cette méconnaissance peut être mise en relation avec la question de l'enseignement du théâtre en classe de français, qui aborde également ces spécificités.

Il est à noter que les résultats de cette étude ne sont pas tout à fait représentatifs de l'ensemble de la province québécoise étant donné la proximité géographique de l'Outaouais et de l'Ontario. En effet, l'Outaouais bénéficie d'une condition linguistique singulière puisque ses habitants sont en contact constant avec la langue anglaise.

Ainsi, les études précédentes ont permis d'en apprendre davantage sur les pratiques culturelles quant au théâtre de futurs enseignants de primaire (Mottet, 2007), sur les perceptions d'enseignants de français au secondaire en milieu francophone minoritaire au sujet de l'intégration d'activités d'art dramatique dans leur enseignement et de leurs perceptions au sujet de leur formation initiale, ainsi que sur les pratiques théâtrales en lien avec la compétence à l'oral en classe de français de certains enseignants (Lafontaine et Messier, 2009). Les enseignants et les futurs enseignants semblent avoir des pratiques culturelles partagées. Il semble également qu'ils soient plutôt insatisfaits quant à la place occupée par le théâtre dans la formation initiale. Cependant, force est de constater que plusieurs enseignants utilisent le théâtre en classe de français. La notion de « rapport à » permettra de mieux comprendre la façon dont les futurs enseignants perçoivent le théâtre et son enseignement.

2.3 La notion de « rapport à » dans le domaine de la didactique du français

Les recherches portant sur le « rapport à » tendent à étudier, sans prétendre à l'exhaustivité, les relations d'un sujet à des processus, à des situations d'enseignement et d'apprentissage, à des activités et à des produits (Émery-Bruneau, 2010) tout en étant un système qui permette d'analyser les interactions entre les représentations, les pratiques, les influences, etc. (Charlot, 1997, cité dans Émery-Bruneau, 2010). Ce concept de « rapport à » a été défini par quelques auteurs et cette section servira à présenter la définition retenue dans le cadre de ce mémoire, afin de pouvoir arriver à une définition opérationnelle du rapport au théâtre, le concept central de cette recherche. Pour y arriver, deux définitions du concept de « rapport à » seront présentées. D'abord, celle de Barré de Miniac (2000), puis celle d'Émery-Bruneau (2010) dont la définition est elle-même inspirée par celle Barré de Miniac.

2.3.1 Barré De Miniac (2000) et le rapport à l'écriture

D'abord, dans le domaine de la didactique des langues, Barré de Miniac (2000) s'est approprié le concept de « rapport à », relevant initialement du domaine de la sociologie (dont le rapport au savoir de Charlot, 1997), en théorisant le rapport à l'écriture grâce à un ouvrage nommé « Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques ». Son travail est organisé en trois parties. La première, les modes de fonctionnement des scripteurs, aborde le « rapport à » sous les aspects cliniques, psycho-affectifs et cognitifs. La deuxième, les aspects sociaux et culturels, regroupe les représentations sociales et les aspects sociologiques. Enfin, la troisième partie, rapport à l'écriture et didactique, aborde le rapport à l'écriture comme démarche de recherche en didactique, puis présente des pistes didactiques.

Selon l'auteure, une des principales motivations à mener une recherche portant sur le « rapport à l'écriture » est que la façon dont un sujet-écrivain se perçoit est susceptible d'avoir une incidence sur la façon de lui enseigner. Elle explique que le « rapport à » est centré sur le sujet en lien avec un objet. Plus précisément, la chercheuse définit le « rapport à l'écriture » comme étant :

Des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » et un « lieu d'interactions complexes et évolutives entre facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques (Barré de Miniac, 2000, cité dans Émery-Bruneau, 2010, p. 29).

Ainsi, elle organise le rapport à l'écriture en quatre dimensions : la question de l'investissement de l'écriture, les opinions et attitudes à l'égard de celle-ci, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage, le mode d'investissement (de verbalisation) de l'écriture. Ces quatre dimensions demeurent en constante interaction :

Ce qui fonde la pertinence de chacune d'elle (les dimensions), c'est la possibilité de l'utiliser dans l'intervention didactique, puis (...), d'approfondir la caractérisation et la connaissance du rapport à l'écriture des élèves (p.118).

Les connaissances relatives au rapport à l'écriture permettent de dégager des pistes didactiques et des pistes pour la formation des maitres et c'est pour cette raison que Barré de Miniac s'y intéresse. Plusieurs chercheurs québécois issus du domaine de la didactique des langues se sont approprié ce concept dans le cadre de leurs recherches : rapport à la lecture littéraire (Beaudry, 2016; Émery-Bruneau, 2010), rapport à l'erreur lexicale (Anctil, 2010), rapport à l'écriture (Chartrand et Blaser, 2008; Lebrun, 2007), etc.

2.3.2 Émery-Bruneau (2010) et le rapport à la lecture littéraire

Parmi ces recherches, celle de Émery-Bruneau (2010), qui s'intéresse au rapport à la lecture littéraire de futurs enseignants de français au secondaire, explique que le concept de « rapport à » semble plus englobant que le concept de « représentations », d'autant plus qu'il s'agit d'un système permettant d'analyser les interactions entre les représentations, les pratiques, les influences, etc. (Charlot, 1997, cité dans Émery-Bruneau, 2010). Elle affirme également que le sujet « vit son « rapport à » la lecture littéraire de façon active, dynamique et pluridimensionnelle » (ibid., p. 19). Enfin, elle ajoute que le « rapport à la lecture littéraire » étudie les relations entre l'ensemble des éléments utilisés par un sujet, qui lui sont internes et externes, lorsqu'il parle de la lecture littéraire : pratiques, influences, conception, valeur, etc. Le rapport à permet aux chercheurs une meilleure compréhension d'un sujet, dans ce cas-ci le sujet-lecteur, en analysant ce qui a été marquant dans ses conceptions, ce que la lecture littéraire lui apporte, l'utilité de ses savoirs dans sa formation, l'influence de la lecture littéraire sur son développement (scolaire, personnel et professionnel), etc.

Sa définition du « rapport à » s'inspire de celle proposée par Barré de Miniac. Cependant, Émery-Bruneau détaille le concept autrement en s'intéressant explicitement au lien qui existe entre le rapport personnel et le rapport didactique à la lecture littéraire des sujets.

2.3.2.1 Les deux plans de la lecture littéraire

Si Barré de Miniac (2000), dont les sujets étaient des élèves, a bâti son « rapport à » sur le plan personnel, Émery-Bruneau, dont les sujets étaient de futurs enseignants, ajoute à son modèle le plan didactique. En effet, l'étude simultanée de deux plans, le

personnel et le didactique, permettrait de mieux comprendre le rapport à la lecture littéraire des étudiants en enseignement. Émery-Bruneau, inspirée des travaux du Groupe de Recherche en Enseignement et Culture (GREC), définit le plan personnel comme « la façon dont un sujet-lecteur pratique ou donne un sens à la lecture littéraire, à un texte littéraire en particulier, à la littérature ou même à l'activité de sujet-lecteur » (ibid., p. 59) et décrit le plan didactique comme étant « la façon dont l'étudiant en formation initiale à l'enseignement (ou l'enseignant en pratique), sujet-lecteur, conçoit ou interprète le rapport à la lecture littéraire de l'élève, sujet-lecteur, et la façon dont il entend le former » (ibid., p. 59).

Sous ces deux plans se retrouvent quatre dimensions qui elles, font écho aux dimensions dégagées par Barré de Miniac.

2.3.2.2 Les quatre dimensions du rapport à la lecture littéraire

La dimension subjective est en lien avec les aspects psychoaffectifs (intérêts, désirs, réticences, etc.) et axiologiques (sens et valeur, accordés par le sujet, etc.) de la lecture littéraire. Cette dimension fait également appel à l'histoire personnelle et scolaire (projets personnels, activités scolaires et extrascolaires, expériences du monde, etc.) du sujet lecteur (ibid., p. 60), aux représentations exprimées par le sujet-lecteur (définitions, analogies, métaphores, etc.) et à l'activité cognitive et réflexive du sujet (vision du monde, réflexions personnelles, etc.).

La dimension sociale concerne les relations du sujet-lecteur avec autrui et l'influence d'institutions. Plusieurs exemples d'influences sont donnés par l'auteure : bibliothèques, librairies, salon du livre, amis, famille, etc. Ces influences incluent également le rôle de l'école (institution scolaire, ministère, programmes scolaires, etc.)

et le rôle des enseignants. Ce dernier présente une particularité : au plan personnel, le rôle des enseignants signifie « ceux qui ont influencé le parcours du sujet » (ibid., p. 61), alors qu'au plan didactique, le rôle des enseignants signifie plutôt « le rôle qui est attribué à l'enseignant, par exemple, vu comme un animateur, un entraîneur, un passeur culturel, etc. » (ibid., p. 61).

La dimension épistémique est en lien avec les savoirs dits savants (les théories littéraires, comme l'intertextualité ou la sociocritique, par exemple) et les savoir-faire à enseigner (la lecture de textes littéraires, la communication, etc.) en lien avec la lecture littéraire. Ces savoirs et savoir-faire ont un rôle important quant au rapport à la lecture littéraire d'un sujet : ils permettent de le structurer, de l'influencer et de le transformer. À cet effet, l'auteure donne l'exemple d'un sujet-lecteur qui serait en mesure d'ancrer une œuvre littéraire dans son contexte sociohistorique grâce à ses connaissances antérieures.

La dimension praxéologique est en lien avec les pratiques de lecture littéraire personnelles ainsi que les moyens didactiques auquel l'enseignant ou l'étudiant en enseignement fait appel. Il est question de types de textes (genre, auteur, thématique, etc.), de lieux de lecture (en classe, dans son bain, dans l'autobus, etc.), de contextes (scolaire, professionnel, personnel), d'objectifs (à des fins d'évaluation, de détente, etc.), de temps et de fréquence (nombre d'heures de lecture par semaine, par exemple), et de période de lecture (pendant les vacances, chaque soir, etc.) (ibid., p. 62). L'auteure explique que la dimension praxéologique « renvoie également à la réception du texte par le sujet-lecteur, son activité fictionnalisante et la manière dont il parle de sa lecture (...) » (ibid., p. 62).

Ainsi, ces quatre dimensions, en constante interaction, définissent différentes facettes du rapport personnel et didactique à la lecture littéraire de futurs enseignants de

français au secondaire. La figure ci-dessous (2.1) présente une schématisation du concept et l'interaction dynamique entre les plans et les dimensions du rapport à la lecture littéraire.

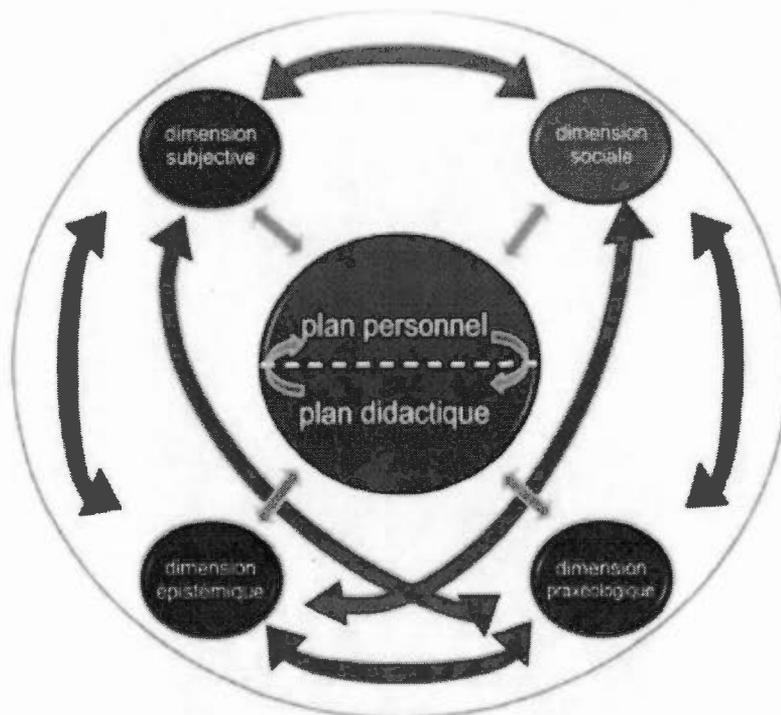


Figure 2.1 Schéma du « Rapport à » tiré de Émery-Bruneau (2010) (p.63)

2.3.3 Beaudry (2016) et le rapport à la lecture littéraire

Encore plus récemment, Beaudry (2016), inspirée de l'étude d'Émery-Bruneau, s'est intéressée au rapport à la lecture littéraire de futurs enseignants. Cependant, la chercheuse s'est penchée sur une population plus large : les futurs enseignants de trois ordres d'enseignement : primaire, secondaire et collégial. Pour arriver à décrire

le rapport à la lecture littéraire chez la population visée, la chercheuse a conçu deux outils de collecte : un questionnaire d'enquête et un questionnaire d'entrevue. Ce questionnaire d'enquête, composé de deux parties (la première portant sur le rapport personnel et le deuxième portant sur le rapport didactique à la lecture littéraire) a été conçu en tenant compte des dimensions nommées par Émery-Bruneau. Afin de rendre opérationnelles ces dimensions, la chercheuse a dégagé, dans ce questionnaire, des thèmes étant représentatifs à chacun. Ces thèmes sont l'intérêt (dimension subjective), la pratique (dimension praxéologique), les connaissances (dimension épistémique) et les influences (dimension sociale) et chacun d'eux est utilisé dans les questions portant sur le plan personnel et didactique.

Le premier thème dont il est question est l'« intérêt ». Il fait écho à la dimension subjective présentée par Émery-Bruneau (2010). Celle-ci fait appel aux aspects psychoaffectifs et axiologiques. Cette dimension fait également appel à l'histoire personnelle et scolaire, aux représentations exprimées et à l'activité cognitive et réflexive du sujet.

Ensuite, le thème, « influences », correspond à la dimension sociale dégagée par Émery-Bruneau (2010). Celle-ci concerne l'influence des relations du sujet avec autrui, l'influence d'institutions et de lieux sociaux (salon du livre, amis, famille, enseignants, institution scolaire, etc.). Bref, la dimension sociale concerne les influences des relations qui structurent et transforment le « rapport à » du sujet.

Quant à lui, le thème « connaissances » reflète la dimension épistémique d'Émery-Bruneau. Celle-ci est relative aux savoirs dits savants et les savoir-faire à enseigner en lien avec la lecture littéraire. Ces savoirs et savoir-faire ont un rôle important quant au rapport à la lecture littéraire d'un sujet : ils permettent de le structurer, de l'influencer et de le transformer.

Finalement, le thème « pratique » fait référence à la dimension praxéologique, celle-ci concernant directement les pratiques des sujets et ce qui oriente ses conceptions et sa réflexion entourant sa pratique personnelle et didactique. Ce thème réfère donc non seulement aux conceptions et réflexions quant aux pratiques, mais également à des lieux, à des contextes, à des types de textes, et à des fréquences de pratiques.

Enfin, si la notion de « rapport à » a été définie par quelques chercheurs en lien avec des objets d'études précis, le concept de « rapport au théâtre » n'a pas encore été défini. En nous appuyant sur les études recensées, nous proposerons une définition opérationnelle de ce qu'est le rapport au théâtre.

2.4 Le rapport au théâtre : notre définition

C'est dans l'optique de mieux connaître l'ensemble de relations de nos sujets (représentations, pratiques, influences socioculturelles, etc.), les futurs enseignants de français au secondaire, lié à notre objet d'étude, le théâtre, que nous avons choisi le concept de « rapport au théâtre ». Afin de rendre le concept opérationnel dans le contexte de recherche proposé et relativement à l'objet théâtre, nous avons choisi d'adapter le modèle proposé par Émery-Bruneau (2010). En effet, nous considérons que le rapport au théâtre est construit à partir des plans personnel et didactique, chacun étant constitué de trois postures (spectateur, lecteur et créateur), chacune étant constituée de cinq thèmes faisant écho aux dimensions (subjective, sociale, épistémique et praxéologique) de Émery-Bruneau : intérêt, pratique, connaissances, influences, sentiments. La figure ci-dessous (2.2) présente une schématisation du concept et l'interaction dynamique entre les plans et les postures et les thèmes du rapport au théâtre.

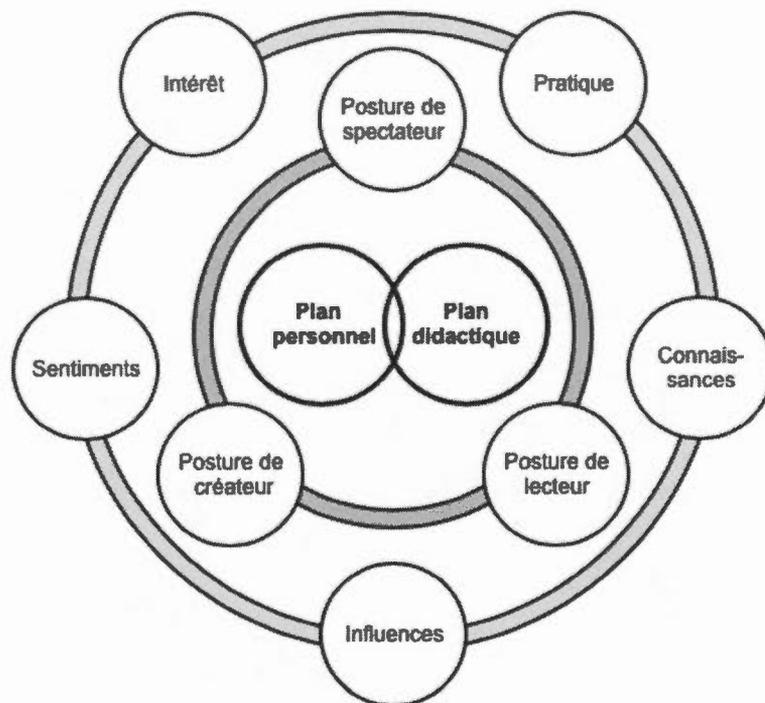


Figure 2.2 Schéma du « Rapport au théâtre »

2.4.1 Les deux plans du rapport au théâtre

Les plans personnel et didactique permettent de mieux comprendre le rapport au théâtre des étudiants en enseignement. Le plan personnel du rapport au théâtre est défini comme étant la façon dont un sujet pratique ou donne un sens au théâtre, à une œuvre ou à une activité en lien avec le théâtre (en tant que lecteur, spectateur ou créateur). Le plan didactique est défini comme étant la façon dont un étudiant en formation à l'enseignement conçoit ou interprète le rapport au théâtre de l'élève et la façon dont il entend le former.

Chacun de ces plans est ensuite composé de trois postures qui sont en constante interaction : la posture de spectateur, la posture de créateur et la posture de lecteur.

2.4.2 Les trois postures : spectateur, lecteur et créateur

La posture de spectateur rejoint l'idée de pratique culturelle passive, par opposition à pratique culturelle active, terme utilisé par Mottet (2006). Cependant, nous préférons la définir comme étant partiellement passive et partiellement active, puisque, dans un contexte scolaire, il va de soi que ce type d'activité s'inscrit généralement dans un contexte d'apprentissage plus grand que le spectacle lui-même et que l'enseignant est appelé à faire participer activement l'élève à des activités en lien avec celui-ci (activités préparatoires ou suivant le spectacle, par exemple). Cette posture englobe donc toute situation où un sujet et/ou son élève assistent à une pièce de théâtre, visionne un enregistrement d'un extrait de pièce de théâtre, ainsi que les activités étant en lien avec celle-ci.

La deuxième posture, celle de lecteur ressemble à la première dans la mesure où il s'agit d'une pratique partiellement passive et partiellement active parce qu'elle requiert un certain degré d'implication de la part du sujet. Elle englobe les situations où le sujet est amené à lire un texte dramatique ainsi que toute activité gravitant autour de l'acte de lecture. Par exemple, il peut s'agir d'une activité de Théâtre des lecteurs, de tâches de compréhension de lecture diverses, etc.

La troisième et dernière posture est probablement la pratique culturelle pouvant être classée comme étant la plus « active » puisqu'elle demande une grande implication de la part de celui qui la pratique : celle de créateur. Elle représente les situations où le sujet est amené à produire et à inventer relativement au théâtre. Il peut être question,

par exemple, d'une activité d'écriture de texte dramatique, d'ateliers d'expressions orales, d'improvisation, etc.

2.4.3 Les thèmes : « intérêt », « pratique », « connaissances », « influences » et « sentiments »

À partir des dimensions présentées par Émery-Bruneau et des thèmes présents dans le questionnaire de Beaudry (2016), nous avons choisi des thèmes contribuant à opérationnaliser le concept de rapport au théâtre. Aux quatre thèmes de Beaudry, le thème « sentiments » a été ajouté, tiré de Lamb *et al.* (2015). Des thèmes ont été retenus plutôt que des dimensions, puisque nous ne prétendons pas analyser les dimensions de façon exhaustives, mais plutôt selon certaines thématiques précises faisant écho à ces dimensions. Dans le cas des études d'Émery-Bruneau et de Beaudry, les dimensions ont été plus approfondies grâce à des entrevues, ce qui n'est pas le cas ici. De plus, tel que mentionné précédemment, le choix des thèmes permet de rendre le concept de rapport au théâtre encore plus opérationnel.

Afin de représenter la dimension subjective, les thèmes «intérêt» et «sentiments» ont été retenus. Ils permettront principalement de mieux connaître les sujets sous les aspects psychoaffectifs et axiologiques. Le thème « intérêt » a été retenu de Beaudry (2016), alors que le thème « sentiments », seul thème n'étant pas tiré du questionnaire de Beaudry (2016), a été utilisé par Lamb *et al.* (2016) à l'occasion d'une enquête portant sur le rapport à l'écrit. Ces deux thèmes ont été conservés pour leur pertinence et leur complémentarité quant à la dimension subjective.

Le thème « influences », issu de la dimension sociale, permettra de mieux connaître les sujets quant à l'aspect relationnel (influence d'institutions, de lieux sociaux,

d'enseignants et influence des relations qui structurent et transforment le rapport au théâtre du sujet).

Le thème « connaissances », qui reflète la dimension épistémique d'Émery-Bruneau (2010), permettra de mieux connaître le rapport au théâtre des sujets relativement aux savoirs dits savants et les savoir-faire à enseigner en lien avec le théâtre. Ces savoirs et savoir-faire ont un rôle important quant au rapport au théâtre d'un sujet : ils permettent de le structurer, de l'influencer et de le transformer. Le thème connaissance a été retenu de Beaudry (2016) parce qu'il concrétise la dimension épistémique, la rendant opérationnelle.

Le thème « pratique », issu de la dimension praxéologique, permettra de mieux connaître les sujets quant à leurs pratiques et ce qui oriente leurs conceptions et leur réflexion entourant leur pratique personnelle et didactique. Ce thème réfère donc non seulement aux conceptions et réflexions quant aux pratiques, relativement aux trois postures (spectateur, lecteur et créateur), mais également à des lieux, à des contextes, à des types de textes, et à des fréquences de pratiques.

Ainsi, ces cinq thèmes, retenus majoritairement de Beaudry (2016), issus des quatre dimensions d'Émery-Bruneau (2010), sont en constante interaction. Ils permettent d'analyser différentes facettes du rapport personnel et didactique au théâtre de futurs enseignants de français au secondaire.

2.5 Question de recherche

À la lumière de nos connaissances actuelles en lien avec le théâtre en classe de français au Québec et grâce à la définition du « rapport au théâtre », la présente recherche vise à répondre à la question suivante :

Quel est le rapport au théâtre des futurs enseignants de français langue d'enseignement au secondaire du Québec?

CHAPITRE III

LA MÉTHODE

Dans ce chapitre, nous expliquons la façon dont nous avons procédé pour arriver à atteindre notre objectif de recherche qui est le suivant : décrire le rapport au théâtre, sur les plans personnel et didactique, de futurs enseignants de français au secondaire en s'appuyant sur les trois postures définies plus tôt : (1) spectateur; (2) lecture; (3) créateur.

3.1 Le type de recherche

La présente recherche est de type empirique puisque nous procéderons à une collecte de données (Gaudreau, 2011). Elle est également de type « descriptive », car nous tenterons décrire le rapport au théâtre. Nous utiliserons une méthodologie mixte, c'est-à-dire que l'analyse des résultats sera à la fois quantitative et qualitative afin d'enrichir les résultats (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

3.2 La population visée et l'échantillon

À la session universitaire d'automne 2015, les finissants au baccalauréat en enseignement du français des neuf universités offrant le programme (UQAM, UdeM, UQTR, UQAR, UQAT, UQO, UQAC, UdeS, et UL) ont été contactés par courriel

(voir *Annexe C*) afin de répondre au questionnaire en ligne. Ce courriel incluait également un formulaire d'information (voir *annexe A*).

Nous espérions recevoir une dizaine de réponses par université, ce qui semblait réaliste étant donné que, même si le taux de réponse demeure habituellement peu élevé en sciences de l'éducation (Gaudreau, 2011), les cohortes sont généralement formées d'un grand nombre d'étudiants. À titre d'exemple, à l'UQAM, la capacité d'accueil est, annuellement, de 90 étudiants dans le programme qui nous intéresse (UQAM, 2015). Nous espérions donc obtenir, plus ou moins, une centaine de questionnaires remplis. À titre d'exemple, voici un tableau qui représente une estimation de l'échantillon, en tenant compte de la taille de chaque université :

Tableau 3.1 Estimation de l'échantillon (avant la collecte)

Universités	Participants
UQAM	18
UdeM	18
UQTR	12
UQAR	6
UQAT	6
UQO	10
UQAC	6
UdeS	12
UL	12
Total	100

L'échantillon réel a cependant été moins important. Certains enseignants contactés nous ont rapporté qu'il était très difficile de joindre les étudiants en cette période de l'année puisque plusieurs d'entre eux étaient en période de stage.

Aussi, il est impossible d'évaluer si l'échantillon est proportionnel parce que certaines universités n'ont pas été en mesure de nous donner le nombre de finissants inscrits à la session d'automne. C'est pour cette raison que les tableaux suivants sont incomplets.

Tableau 3.2 Échantillon réel avant l'attrition

	UQAM	UdeM	UQTR	UQAR	UQAT	UQO	UQAC	UdeS	UL	Total
Répondants	18	20	5	5	6	1	3	7	9	74
Inscrits	N-D	N-D	N-D	8	6	10	N-D	N-D	33	N-D
% réponse	N-D	N-D	N-D	62,5%	100%	10%	N-D	N-D	27,3%	N-D

Tableau 3.3 Échantillon réel après l'attrition

	UQAM	UdeM	UQTR	UQAR	UQAT	UQO	UQAC	UdeS	UL	Total
Répondants	15	16	5	0	6	1	3	7	5	58
Inscrits	N-D	N-D	N-D	8	6	10	N-D	N-D	33	N-D
% réponse	N-D	N-D	N-D	0%	100%	10%	N-D	N-D	15,15%	N-D

En raison de sa petite taille et du fait qu'il est impossible de déterminer si l'échantillon est proportionnel par rapport aux différentes universités, l'échantillon n'est pas représentatif de la situation provinciale.

3.3 L'instrument de mesure

L'instrument de mesure utilisé dans le cadre de la présente recherche est un questionnaire d'enquête en ligne (*voir Annexe B*). Celui-ci a été inspiré de questionnaires déjà existants et validés : celui de Beaudry (2016) et celui d'Émery-Bruneau (2010), tous deux portant sur le rapport à la lecture littéraire des futurs enseignants.

Comme la présente recherche s'intéresse au même modèle de recherche (le « rapport à »), à la même population étudiée (les futurs enseignants de français) et ce, dans un contexte géographique (la province de Québec) semblable à celui de Beaudry (2016), il a semblé logique et pertinent de s'appuyer principalement sur le questionnaire de la chercheuse.

3.3.1 Conception du questionnaire d'enquête

Le questionnaire d'enquête de la présente recherche est donc inspiré de celui conçu par Beaudry (2016) portant sur le rapport à la lecture littéraire. Celui-ci est composé de trois sections distinctes : des questions d'ordre sociodémographiques, des questions portant sur le rapport personnel et des questions portant sur le rapport didactique à la lecture littéraire des futurs enseignants. Certaines questions sont fermées et les participants ont pu y répondre grâce à l'échelle de Likert, alors que d'autres sont ouvertes. Les différentes dimensions du « rapport à la lecture littéraire » présentées par la chercheuse (subjectives, sociale, épistémique, praxéologique) ont été précisées grâce à des choix de thèmes en lien avec ces dimensions. La dimension subjective a été précisée grâce au thème « sentiments », la dimension sociale a été précisée grâce au thème « influences », la dimension praxéologique a été précisée grâce au thème « pratique », la dimension épistémique a été précisée grâce au thème « connaissances » et la dimension subjective a été précisée grâce aux thèmes « sentiments » et « intérêt ». Ces précisions apportées ont permis de faciliter l'opérationnalisation du concept.

Ainsi, notre questionnaire conserve un format semblable à celui de Beaudry (2016) en trois sections. La première permet de recueillir les données sociodémographiques des participants (âge, sexe, université d'attache, etc.). Les deux autres sections

comportent des questions portant, d'une part sur le rapport personnel des participants envers le théâtre et d'autre part, sur leur rapport didactique au théâtre. Dans chacune de ces deux sections, des questions relatives aux trois postures (spectateur, lecteur et créateur) sont présentes. Elles sont déclinées en cinq thèmes : pratiques, connaissances, influences, sentiments et intérêt. Le tableau qui suit présente un résumé du contenu du questionnaire, relatif aux deux plans du rapport au théâtre.

Tableau 3.4 Organisation du questionnaire d'enquête

Plans	Postures	Thèmes
Personnel	Spectateur	Intérêt
		Pratique
		Connaissances
	Lecteur	Influences
		Sentiments
		Intérêt
Créateur	Pratique	
	Connaissances	
	Influences	
Didactique	Spectateur	Sentiments
		Pratiques (futures)
		Connaissances
	Lecteur	Intérêt
		Sentiments
		Pratiques (futures)
	Créateur	Connaissances
		Intérêt
		Sentiments
		Pratiques (futures)

3.3.2 Pilotage du questionnaire d'enquête

À la suite de la conception du questionnaire d'enquête, celui-ci a été piloté auprès de trois étudiantes de maîtrise ayant complété un baccalauréat en enseignement et ne faisant pas partie de l'échantillon, mais présentant toutefois des caractéristiques semblables à la population visée. Après avoir rempli le questionnaire, les répondants ont participé à un entretien métacognitif. À la suite des commentaires reçus, des modifications et des ajustements ont été apportés au questionnaire d'enquête.

Ces ajustements ont été minimes, ce qui s'explique par le fait que le questionnaire s'inspirait d'un autre ayant déjà été validé et utilisé pour une recherche (Beaudry, 2016). Le premier ajustement a été de changer, à la section du consentement, la phrase « vous être libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier » par « vous être libre de ne pas répondre à une question sans avoir à vous justifier ». La deuxième phrase a été retenue puisqu'il est possible qu'un sujet décide de ne pas répondre pour une autre raison que l'embarras.

La deuxième modification a été apportée à la question 19 (*Combien de textes dramatiques avez-vous lu au cours des douze derniers mois ?*). Dans la première version du questionnaire, les participants n'avaient pas la possibilité de choisir zéro (0). La réponse zéro (0) a donc été ajoutée.

Enfin, la troisième et dernière modification a été apportée à la question 36 (*En tant que futur-e enseignant-e, l'idée d'enseigner et d'utiliser la création théâtrale, notamment l'écriture de textes dramatiques, en classe est pour moi...*) où une coquille s'était glissée. En effet, à la place du nom « écriture », on pouvait lire le verbe à l'infinitif « écrire ». Cette erreur d'ordre linguistique a été corrigée.

3.4 Les considérations éthiques

La population visée par cette recherche est uniquement constituée de sujets majeurs : de futurs enseignants au secondaire. Afin de nous assurer de leur consentement à répondre au questionnaire d'enquête en ligne, les répondants ont été dirigés vers un formulaire de consentement électronique qui, une fois rempli, leur permettait d'accéder au questionnaire. Les participants ont dû cocher une case d'acceptation en guise de signature électronique. Également, tout participant pouvait décider de se retirer de la recherche à tout moment, et ce, sans avoir à justifier sa décision. Enfin, la présente recherche a reçu l'approbation éthique du comité CERPÉ (conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains) de l'UQAM (voir *Annexe D*).

3.5 L'analyse des données

Toujours dans l'optique de répondre à l'objectif de recherche qui est de décrire le rapport au théâtre, sur les plans personnel et didactique, de futurs enseignants de français au secondaire, nous avons opté pour une analyse de données mixtes (Richard, 2006), et ce, grâce à un instrument de mesure permettant de recueillir à la fois des données quantitatives et qualitatives : le questionnaire d'enquête. En effet, la majorité des questions posées aux sujets ont été analysées de façon quantitative, alors que seulement deux questions ont fait l'objet d'une analyse d'ordre qualitative.

En premier lieu, les trente-six premières questions dont le traitement relevait de l'analyse quantitative ont fait l'objet de statistiques de base, principalement des fréquences et des pourcentages, dans l'objectif de mettre en relation les résultats, ce qui demeure cohérent avec l'objectif descriptif et exploratoire de la recherche

(Gaudreau, 2011). Les résultats sont présentés et décrits au chapitre portant sur les résultats, puis sont mis en relation au chapitre portant sur la discussion des résultats.

Ensuite, les deux questions ouvertes à court développement (Q37. Si vous pouviez donner une suggestion à votre actuel directeur de programme concernant le théâtre dans votre cheminement, quel serait-il? et Q38. De quelle(s) façon(s) comptez-vous intégrer le théâtre dans votre enseignement?) ont fait l'objet d'une analyse thématique suivant la méthode d'analyse de données qualitatives de Paillé et Mucchielli (2003). En effet, les auteurs proposent une méthode de création de catégories conceptualisantes (« *une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche* » (p. 233)). Celles-ci émergent de façon naturelle et progressive au fil des lectures de l'analyste et elles regroupent les segments analysés afin de pouvoir en dégager du sens. Il importe de spécifier qu'elles tendent obligatoirement à répondre à un objectif précis. Cette méthode sera détaillée au chapitre suivant à l'occasion de la présentation spécifique des résultats en lien avec les deux questions analysées de manière qualitative.

Le chapitre suivant présente donc les résultats des trente-huit questions auxquelles les sujets ont répondu.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Le présent chapitre présente les résultats obtenus au moyen du questionnaire d'enquête. Certaines réponses font l'objet d'une analyse statistique descriptive alors que d'autres (les questions ouvertes) font plutôt l'objet d'une analyse qualitative de contenu.

Les réponses sont présentées dans leur intégralité et elles suivent leur ordre d'apparition dans le questionnaire. Celui-ci comporte trois sections : données sociodémographiques, plan personnel du rapport au théâtre et plan didactique du rapport au théâtre.

4.1 Profil des répondants

La section suivante sert à décrire le profil des répondants grâce aux données sociodémographiques recueillies.

4.1.1 Taux de répondants

Un nombre de 75 personnes a initialement répondu au questionnaire en ligne. Le

tableau suivant présente ces données de façon brute, c'est-à-dire avant que nous ayons choisi de retirer certains sujets de notre échantillon.

Tableau 4.1 Taux de répondants

	Nombre de répondants	% par rapport aux autres universités	Nombre de finissants inscrits à cette université	% par rapport au nombre d'inscrits
UQAM	18	24,32%	N/D	N/D
UQAT	6	8,11%	6	100%
UQAR	5	6,76%	N/D	N/D
UQTR	5	6,76%	N/D	N/D
UQO	1	1,35%	10	10%
UQAC	3	4,05%	N/D	N/D
UdeM	20	27,03%	N/D	N/D
UdeS	7	9,46%	N/D	N/D
UL	9	12,16%	33	27,27%

Comme le nombre de participants de chaque université n'est pas nécessairement proportionnel au nombre d'inscrits, il sera méthodologiquement impossible de comparer les universités entre elles.

4.1.2 Taux d'attrition

Sur un nombre de 75 répondants, un total de 17 (22,67%) a dû être retiré de l'échantillon. Le tableau suivant explique la raison du rejet de chacun de ces 17 sujets écartés.

Tableau 4.2 Taux d'attrition

Code du sujet	Raison du rejet
0	Ce répondant n'a répondu qu'à une seule question, celle du consentement. C'est également pour cette raison qu'aucun code ne lui a été attribué.
UQAM.21.1	Ces répondants n'ont répondu qu'à la section de questions portant sur l'aspect sociodémographique.
UQAM.22.4	
UL.22.3	
UQAM.23.4	
UdeM.22.7	
UdeM.24.7	
UL23.1	
UL.26.1	
UL.23.2	
UdeM.22.3	
UQAR.24.1	Ces répondants ont déclaré ne pas être finissants du programme en enseignement du français au secondaire (4 ^e année). Or, il s'agit d'une caractéristique obligatoire de la population afin de faire partie du présent échantillon.
UQAR.20.1	
UQAR.20.2	
UQAR.28.1	
UQAR.22.1	

Le taux d'attrition est de 22,67% et les résultats des prochaines pages écarteront systématiquement ces sujets exclus. Notre échantillon véritable est donc de n=58.

4.1.3 Genre des répondants

52 femmes (89,66%) et 6 hommes (10,34%) constituent notre échantillon.

4.1.4 Âge des participants

L'âge moyen des sujets est de 24 ans (24,05), le plus jeune ayant 21 ans et le plus

vieux ayant 36 ans. L'écart-type concernant l'âge des participants est de 2,77.

Tableau 4.3 Nombre de participants selon l'âge

Âge	Nombre de participants	%
21	1	1,72%
22	19	31,03%
23	9	15,52%
24	11	18,97%
25	6	10,34%
26	4	6,90%
27	3	5,17%
28	1	1,72%
29	2	3,45%
30	0	0%
31	0	0%
32	0	0%
33	0	0%
34	0	0%
35	1	1,72%
36	1	1,72%

4.1.5 Langue maternelle des participants

Un total de 57 participants (98,28%) a affirmé avoir le français comme langue maternelle, alors qu'un seul sujet a indiqué avoir l'italien comme langue maternelle.

4.1.6 Université d'attache des participants

Les finissants du programme en enseignement du français au secondaire des neuf universités québécoises offrant ce programme ont été invités à répondre au sondage.

Le graphique qui suit représente le nombre de répondants selon leur provenance.

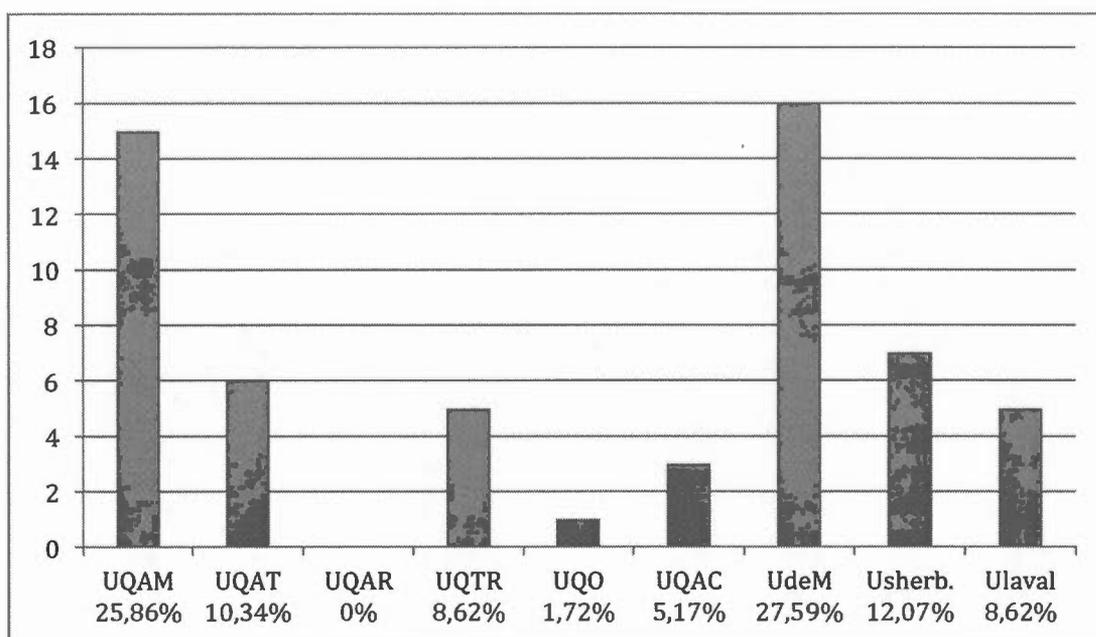


Figure 4.3 Université d'attache des participants

4.1.7 Dernier diplôme obtenu des participants

Nous avons interrogé les sujets afin de connaître le dernier diplôme obtenu. Un des participants a choisi de ne pas répondre à cette question, ce qui explique que notre échantillon soit moins élevé (n=57).

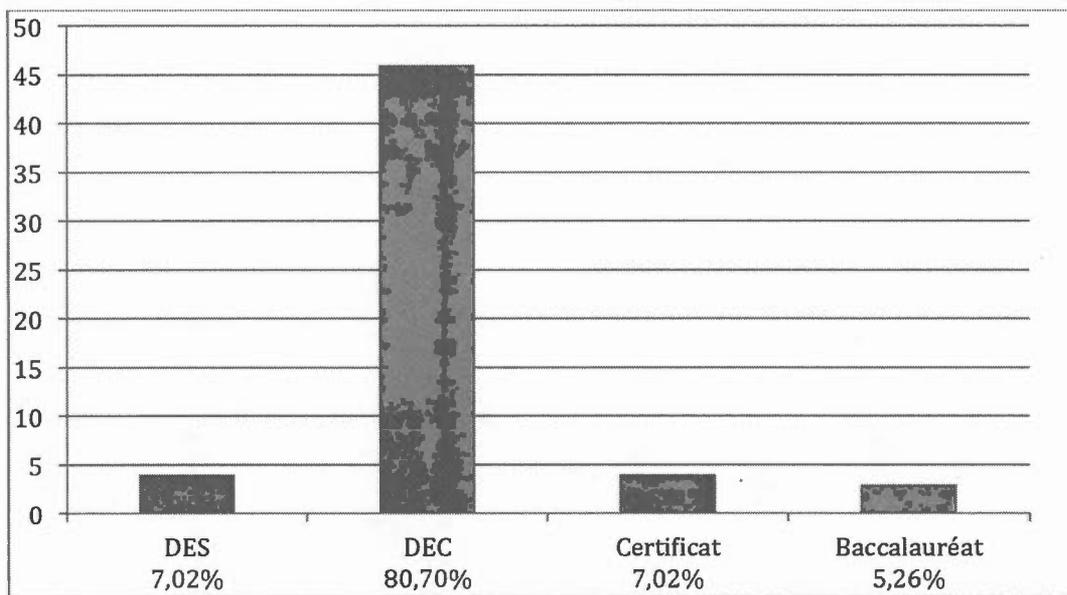


Figure 4.4 Dernier diplôme obtenu des participants

4.1.8 Parcours universitaire et lien avec le théâtre

Nous avons demandé aux sujets si, au cours de leur cheminement dans le programme universitaire en enseignement du français au secondaire, ils avaient suivi un ou plusieurs cours en lien avec le théâtre. Un peu plus du trois quarts des sujets (75,86%) a répondu que oui, alors que près du quart (24,14%) a répondu non.

4.1.8.1 Aspects du théâtre abordés lors de la formation initiale

Les sujets ayant affirmé avoir participé à un cours en lien avec le théâtre pendant leur formation initiale (n=44) ont été questionnés sur les aspects du théâtre y étant abordés. Les sujets devaient sélectionner tous les aspects abordés et avaient la possibilité d'en ajouter s'ils le souhaitaient.

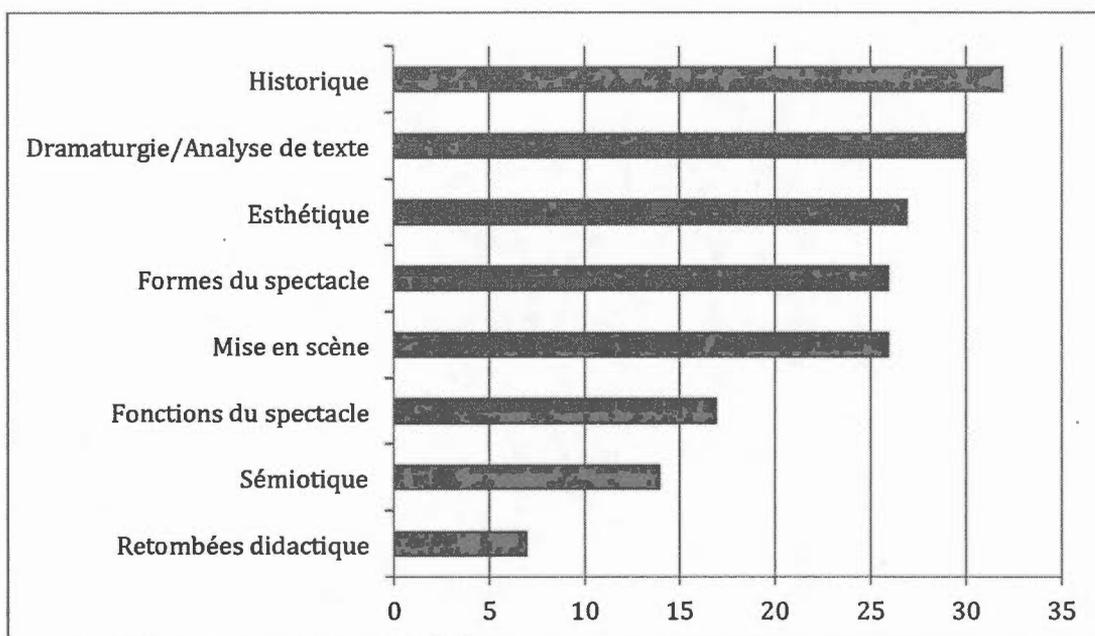


Figure 4.6 Aspects du théâtre abordés lors de la formation initiale

L'aspect du théâtre ayant été le plus abordé est l'historique (71,11%), suivi de la dramaturgie/analyse de texte (66,67%), de l'esthétique (60%), des formes du spectacle (57,78%), de la mise en scène (57,78%) et des fonctions du spectacle (37,78%). Finalement, l'aspect le moins abordé est la question des retombées didactiques (15,56%).

4.2 Rapport personnel au théâtre des futurs enseignants

Cette section présente les résultats de la deuxième partie du questionnaire : le rapport personnel au théâtre des futurs enseignants de français au secondaire. Les questions ont été réparties selon les trois postures théâtrales déterminées initialement : spectateur, lecteur et créateur.

4.2.1 La posture de spectateur

La section portant sur la posture de spectateur présentera les résultats concernant les cinq thèmes : intérêt, pratique, connaissances, influences et sentiments.

4.2.1.1 Intérêt pour le théâtre en tant que spectateur

Le tableau suivant représente l'intérêt pour le théâtre des futurs enseignants de français au secondaire en tant que spectateurs. Un des participants a choisi de ne pas répondre à cette question, ce qui explique que notre échantillon soit moins élevé ($n=57$) que notre échantillon total. On peut y observer qu'une majorité d'étudiants (85,96%) déclarent avoir un intérêt pour le théâtre en tant que spectateur alors qu'ils sont moins nombreux (14,04%) à avoir déclaré avoir peu ou pas du tout d'intérêt pour la même activité.

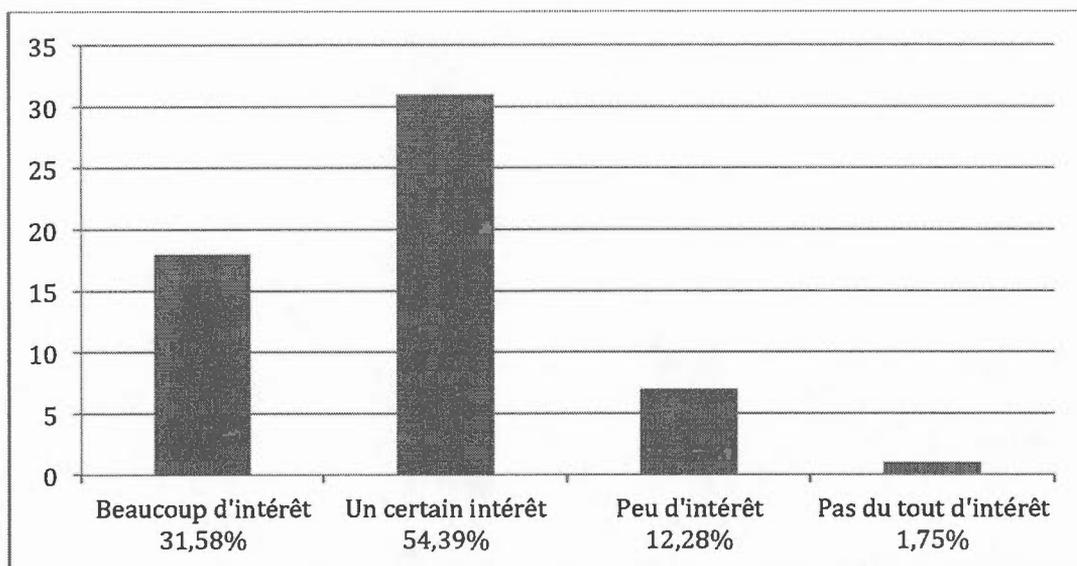


Figure 4.7 Intérêt des sujets pour le théâtre en tant que spectateur

4.2.1.2 Activité déclarée comme spectateur de théâtre

La onzième question interrogeait les sujets afin de connaître le nombre de pièces de théâtre auxquelles ils ont assisté au cours des douze derniers mois. La majorité des sujets (70,69%) a déclaré avoir assisté entre 1 et 3 pièces de théâtre, alors que près d'un quart des répondants (24,14%) a déclaré n'avoir assisté à aucune pièce de théâtre pendant la dernière année. Un total de 93 pièces ont été vues par l'ensemble des répondants, ce qui correspond à une moyenne de 1,6 pièce par participant au cours des douze derniers mois.

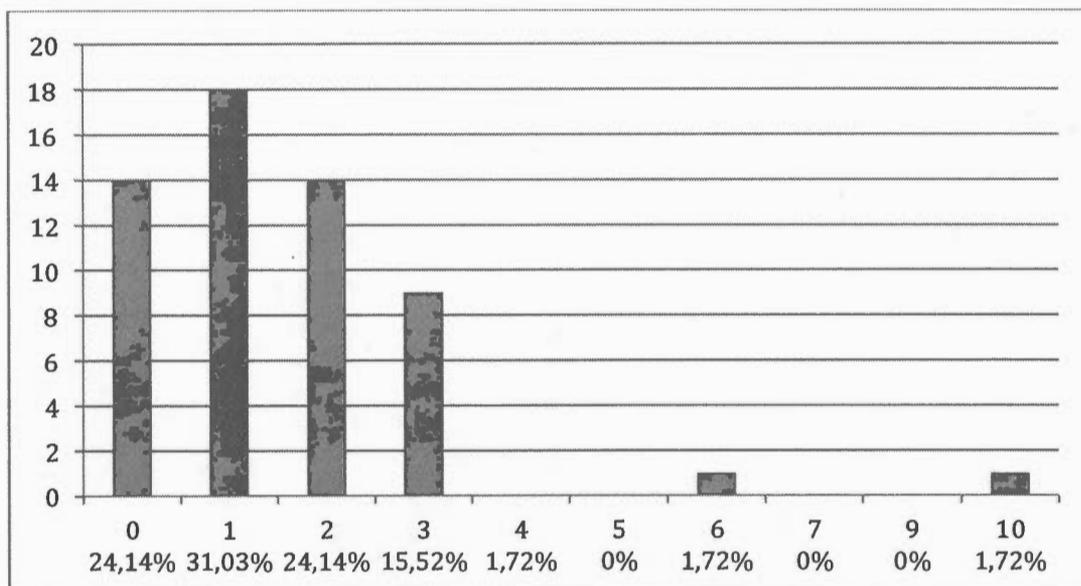


Figure 4.8 Activité déclarée par les sujets en lien avec le spectacle de théâtre

Nous avons demandé aux sujets de nommer jusqu'à cinq pièces de théâtre auxquelles ils ont assisté au cours de leur vie. Le tableau suivant présente les réponses ayant obtenu au moins deux mentions. Celles-ci sont classées selon le nombre d'occurrences.

Un total de 6 sujets a ignoré la question. Sur les 52 répondants, 199 réponses ont été données pour une moyenne de 3,83 œuvres nommées par personne. Parmi ces 199 réponses, 11 ont été classées dans une catégorie nommée « A oublié le titre ».

Tableau 4.4 Pièces de théâtre auxquelles les sujets ont assisté

TITRE	OCCURENCE	%
Les Belles Soeurs	8	4,02%
Le Malade imaginaire	6	3,02%
Les fourberies de Scapin	6	3,02%
Molière en une farce et deux comédies	6	3,02%
Appel entrant illimité	5	2,51%

Broue	5	2,51%
La jeune fille et la mort	5	2,51%
La belle et la bête	4	2,01%
La cantatrice chauve	4	2,01%
Ladie's night	4	2,01%
Roméo et Juliette	4	2,01%
Un tramway nommé désir	4	2,01%
Britanicus	3	1,51%
Frankenstein	3	1,51%
Le Misanthrope	3	1,51%
Macbeth	3	1,51%
Moi dans les ruines rouges du siècle	3	1,51%
Raconter le feu aux forêts	3	1,51%
Andromaque	2	1%
Boa goa	2	1%
Cyrano de Bergerac	2	1%
La Ville en Rouge	2	1%
Le roi Lear	2	1%
les misérables	2	1%
Les Trois Mousquetaires	2	1%
Les voisins	2	1%
Thérèse et Pierrette à l'école des Saints-Anges	2	1%
Ubu sur la table	2	1%
Un show nommé désir	2	1%
(je ne me souviens plus des titres)	11	5,53%
TOTAL : 199		100%

4.2.1.3 Connaissances en lien avec le spectacle de théâtre

Les sujets ont été interrogés sur leurs connaissances en lien avec le spectacle de théâtre. Ils devaient se prononcer, grâce à une échelle de Likert, sur l'affirmation suivante : j'estime que j'ai beaucoup de connaissances en lien avec le spectacle de théâtre. Le diagramme suivant illustre que plusieurs sujets (67,24%) déclarent avoir peu ou très peu de connaissances en lien avec le spectacle de théâtre alors que 32,76%

des répondants estiment qu'ils ont de bonnes ou de très bonnes connaissances en lien avec le sujet.

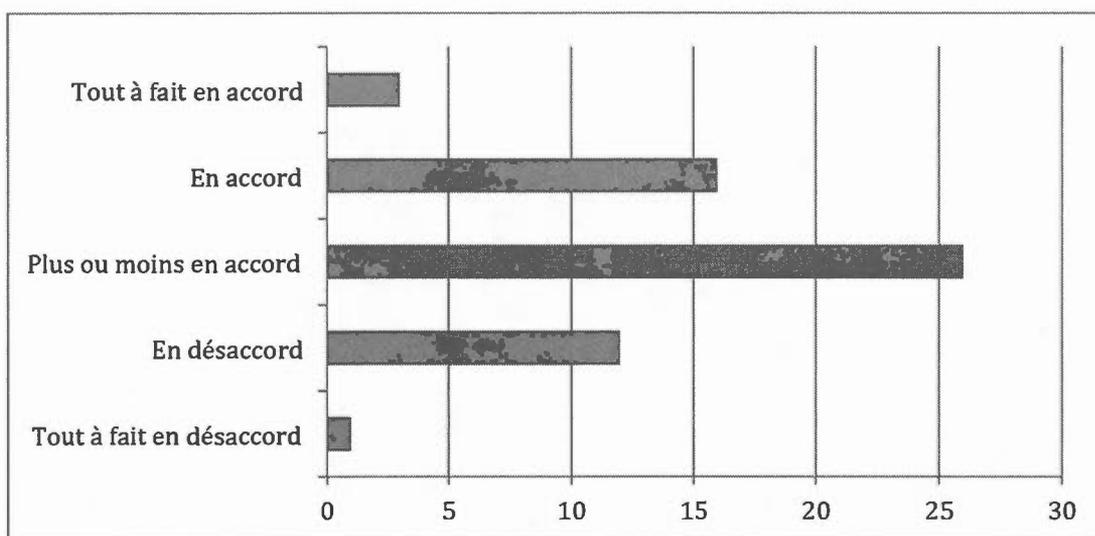


Figure 4.9 Connaissances des sujets en lien avec le spectacle de théâtre

4.2.1.4 Les gens qui ont influencé les pratiques de spectateur des répondants

Le graphique de la Figure 4.10 présente les réponses des étudiants quant aux gens ayant influencé leurs pratiques de spectateur. Les répondants pouvaient donner plus d'une réponse. Ils avaient aussi la possibilité d'ajouter des réponses ne figurant pas initialement dans le choix prévu. En tout, 4 personnes ont ignoré la question, ce signifie que l'échantillon (n=54) est plus petit que pour certaines questions.

Il est possible de constater que les personnes ayant eu le plus d'influence sur les pratiques de spectateur sont les enseignants d'université (55,56%), les enseignants du secondaire (48,15%) et les enseignants du cégep (44,44%).

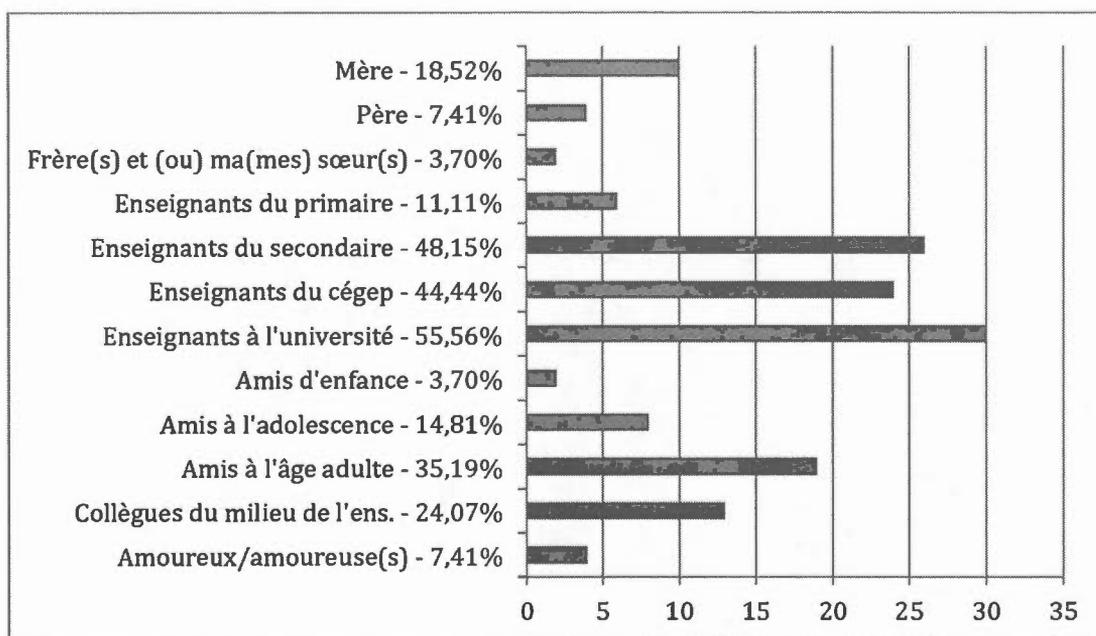


Figure 4.10 Personnes ayant influencé les pratiques de spectateurs des sujets.

4.2.1.5 Les sentiments en lien avec la pratique de spectateur de théâtre

Nous avons interrogé les répondants quant aux sentiments éprouvés lorsqu'ils sont spectateurs de théâtre. Les 58 sujets ont répondu à l'ensemble des questions à l'exception du sentiment « angoissant » auquel un seul sujet a ignoré la question.

Le tableau suivant montre que les sujets semblent éprouver des sentiments positifs à l'égard de l'activité de spectateur. Par exemple, 93,1% des sujets sont en accord pour

dire que l'activité est agréable, 82,76% s'entendent pour dire que c'est amusant et 98,27% d'entre eux affirment qu'ils sont en désaccord ou tout à fait en désaccord pour dire qu'assister à une pièce de théâtre est pénible.

Tableau 4.5 Sentiments des sujets en lien avec la pratique de spectateur de théâtre

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Agréable	58,62%	34,48%	6,90%	0%	0%
Amusant	50%	32,76%	17,24%	0%	0%
Angoissant	0%	0%	5,26%	31,58%	63,16%
Désagréable	0%	0%	3,45%	25,86%	70,69%
Ennuyant	0%	0%	20,69%	27,59%	51,72%
Passionnant	34,48%	34,48%	25,86%	3,45%	1,72%
Pénible	0%	0%	1,72%	25,86%	72,41%
Relaxant	24,14%	27,59%	27,59%	1,72%	1,72%

4.2.2 La posture de lecteur

La section portant sur la posture de lecteur présentera les résultats concernant les cinq thèmes : intérêt, pratique, connaissances, influences et sentiments.

4.2.2.1 Intérêt envers la lecture de théâtre

Le tableau suivant représente l'intérêt pour le théâtre des futurs enseignants de français au secondaire en tant que lecteurs. On peut y observer qu'une majorité d'étudiants (70,69%) déclarent avoir un intérêt pour le théâtre en tant que lecteurs

alors qu'ils sont moins nombreux (29,31%) à avoir déclaré avoir peu ou pas du tout d'intérêt pour la même activité.

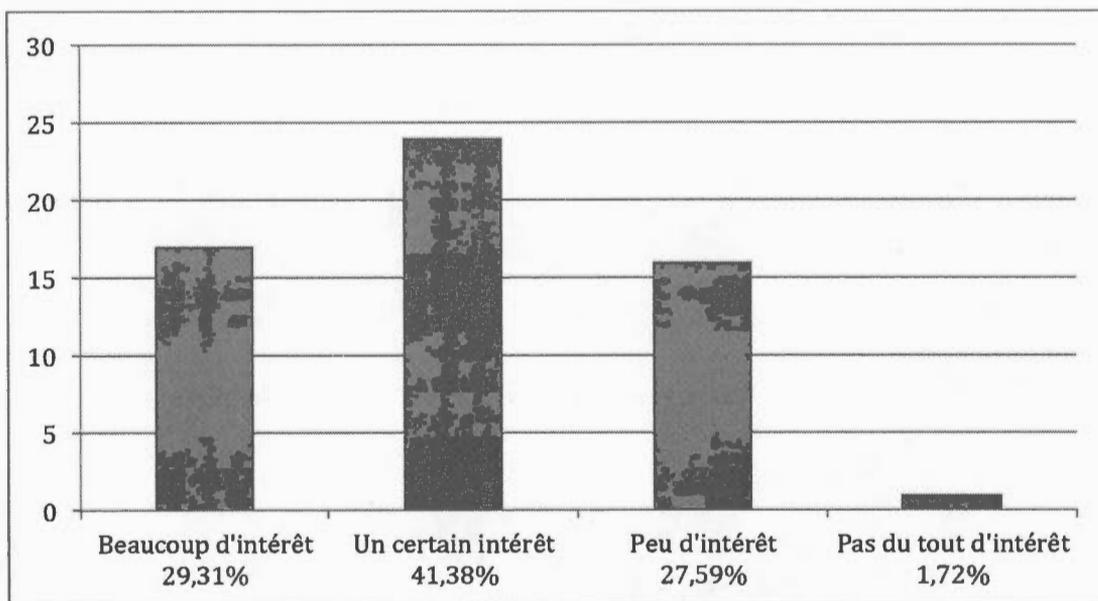


Figure 4.11 Intérêt des sujets envers la lecture de théâtre

4.2.2.2 Activité déclarée en lien avec la lecture de théâtre

La question suivante interrogeait les sujets afin de connaître le nombre de pièces de théâtre lues au cours des douze derniers mois. Une seule personne a ignoré la question ce qui réduit légèrement l'échantillon (n=57).

On peut observer que les réponses sont variables et que la réponse la plus populaire est de zéro, qui a été sélectionnée par plus du quart des répondants (26,32%). Un total de 198 textes dramatiques a été lu par l'ensemble des sujets ce qui équivaut à une moyenne de 3,47 par personne.

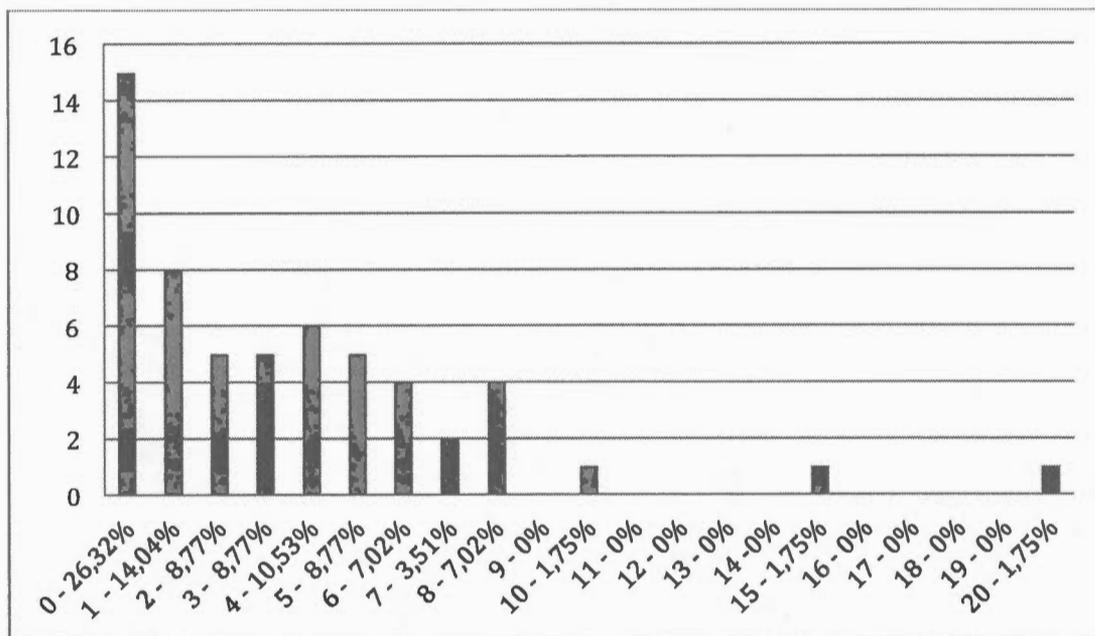


Figure 4.12 Activité déclarée par les sujets en lien avec les pratiques de lecteur

Les répondants ayant déclaré avoir lu au moins un texte dramatique au cours des douze derniers mois ont été invités à préciser le titre des textes lus. 37 personnes ont répondu à la question. Les participants n'avaient pas de limite, en ce sens qu'ils pouvaient écrire une ou toutes les pièces lues au cours des douze derniers mois. Le maximum de réponses obtenues fut de 12.

Un total de 147 pièces a été nommé, ce qui fait une moyenne de 3,97 titres nommés par répondants ayant lu au moins une pièce de théâtre. Le tableau suivant présente les titres ayant obtenu au moins deux mentions et ce, par nombre d'occurrences. Les six dernières réponses ont été conservées malgré le manque de précision de la part de leur auteur.

Tableau 4.6 Textes dramatiques lus par les sujets au cours des 12 derniers mois

TITRE	OCCURENCE	%
Papineau	8	5,44%
Les Belles-Soeurs	7	4,76%
La tempête	6	4,08%
Oedipe roi	6	4,08%
Hamlet	5	3,40%
La charge de l'original épormyable	5	3,40%
Le malade imaginaire	5	3,40%
Mademoiselle Julie	5	3,40%
Ubu Roi	5	3,40%
Détruire nous allons	4	2,72%
Je pense à Yu	3	2,04%
La résistible ascension d'Arturo Ui	3	2,04%
Le Misanthrope	3	2,04%
Le tartuffe	3	2,04%
Les Aveugles	3	2,04%
Les fourberies de Scapin	3	2,04%
Phèdre	3	2,04%
Richard III	3	2,04%
Roméo et Juliette	3	2,04%
Un sapin de Noël chez les Ivanov	3	2,04%
2h14	2	1,36%
Cyrano de Bergerac	2	1,36%
Don Juan	2	1,36%
En attendant Godot	2	1,36%
Faire l'amour	2	1,36%
Ha ha!	2	1,36%
La jeune fille et la mort	2	1,36%
La tectonique des sentiments	2	1,36%
Le Cid	2	1,36%
Les mamelles de Tirésias	2	1,36%
Médée	2	1,36%
Provincetown Playhouse, Juillet 1919, J'avais 19 Ans	2	1,36%
Rhinocéros	2	1,36%
Un tramway nommé désir	2	1,36%
Ceux du cours Lit6245	2	1,36%
TOTAL : 147		100%

Nous avons demandé aux sujets de nommer jusqu'à cinq auteurs de pièces de théâtre lues, et ce, sans limite temporelle (c'est-à-dire que ces pièces n'ont pas forcément été lues au cours des douze derniers mois). Le tableau suivant présente les réponses en ordre alphabétique.

Un total de 2 sujets a ignoré la question. Sur les 56 répondants, 199 réponses ont été données. Voici un tableau qui recense les auteurs ayant reçu au moins deux mentions, classés par ordre de fréquences.

Tableau 4.7 Auteurs dramatiques lus par les sujets

Auteur	Occurrence	%
Molière	36	18,09%
Michel Tremblay	34	17,09%
Shakespeare	23	11,56%
Racine	13	6,53%
Corneille	11	5,53%
Edmond Rostand	6	3,02%
Louis Fréchette	6	3,02%
Claude Gauvrault	5	2,51%
Alfred Jarry	4	2,01%
Sophocle	4	2,01%
Victor Hugo	4	2,01%
Eugène Ionesco	3	1,51%
Gratien Gélinas	3	1,51%
Tennessee Williams	3	1,51%
Alfred de Musset	2	1 %
Claude Meunier	2	1 %
David Paquet	2	1 %
Jean-Paul Sartre	2	1 %
Marcel Côté	2	1 %
Marcel Dubé	2	1 %
Michel Marc Bouchard	2	1 %
Nathalie Sarraute	2	1 %
Normand Chaurette	2	1 %
Olivier Choinière	2	1 %

Robert Lepage	2	1 %
Voltaire	2	1 %
Je ne me souviens plus	3	1,51%
Total : 199		100%

Les trois auteurs les plus nommés sont Molière (36), Michel Tremblay (34) et Shakespeare (23).

4.2.2.3 Connaissances en lien avec le texte de théâtre

Les sujets ont été interrogés sur leurs connaissances en lien avec le texte de théâtre. Ils devaient se prononcer sur l'affirmation suivante : J'estime que j'ai beaucoup de connaissances en lien avec le texte de théâtre.

Le diagramme suivant illustre que près de la moitié des sujets (48,28%) estime avoir plus ou moins de connaissances en lien avec le texte de théâtre. Ensuite, un peu plus d'un quart (31,03%) estime qu'il a de bonnes connaissances alors que près du quart (20,69%) estime le contraire.

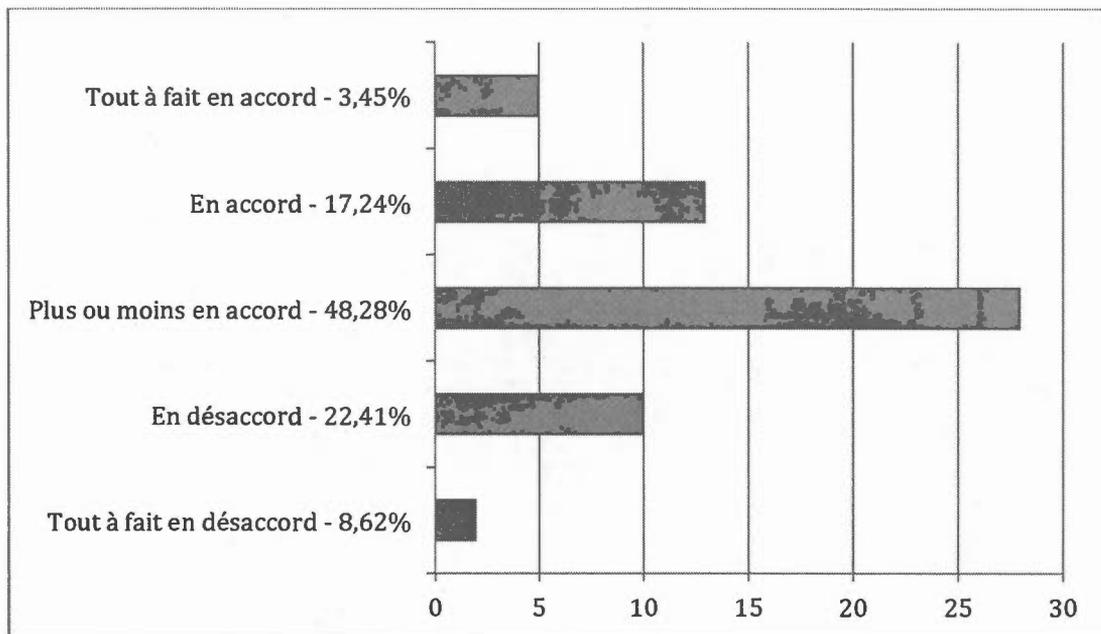


Figure 4.13 Connaissances des sujets en lien avec le texte de théâtre

4.2.2.4 Les gens qui ont influencé les pratiques de lecteur des sujets

Le graphique ici-bas présente les gens ayant influencé les pratiques de lecteur de textes dramatiques des sujets. Ceux-ci pouvaient choisir autant de réponses que voulu et avaient aussi la possibilité d'en ajouter dans une section « autre ». En tout, trois personnes ont ignoré la question, ce signifie que l'échantillon ($n=55$) est plus petit que pour certaines questions.

Grâce au graphique, il est possible de constater que les personnes ayant eu le plus d'influence sur les pratiques de lecteur sont les enseignants d'université (80%), les enseignants du cégep (49,09%) et les enseignants du secondaire (32,73%).

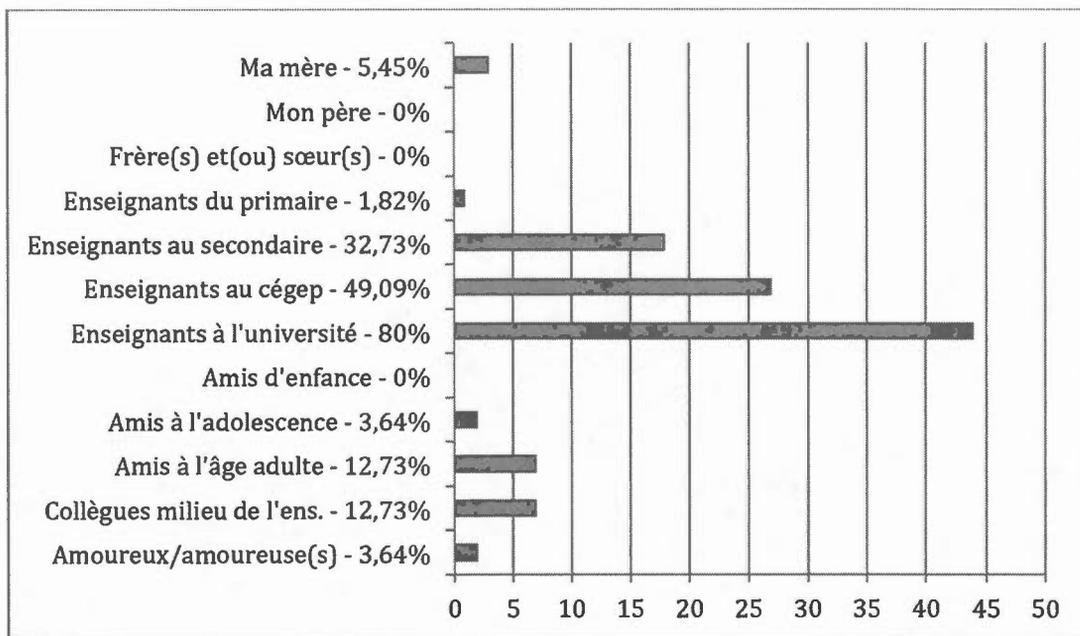


Figure 4.14 Personnes ayant influencé les pratiques de lecteurs des sujets

4.2.2.5 Les sentiments en lien avec la pratique de lecteur de théâtre

Nous avons interrogé les répondants quant aux sentiments éprouvés lorsqu'ils sont en position de lecteur de théâtre.

Les données suivantes montrent que les sujets semblent éprouver des sentiments qui ne sont pas négatifs à l'égard de l'activité de lecteur. Par exemple, 87,93% des sujets sont en accord pour dire que l'activité n'est pas angoissante, 81,03% s'entendent pour dire que ce n'est pas pénible et 70,69% d'entre eux affirment qu'il s'agit d'une activité agréable.

Tableau 4.8 Sentiments des sujets en lien avec la pratique de lecteur de théâtre

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Agréable	37,93%	32,76%	24,14%	3,45%	1,72%
Amusant	31,03%	34,48%	27,59%	25,86%	1,72%
Angoissant	0%	1,72%	13,79%	29,31%	58,62%
Désagréable	0%	1,72%	24,14%	20,69%	44,83%
Ennuyant	0%	8,62%	36,21%	13,79%	34,48%
Passionnant	22,41%	27,59%	32,76%	3,45%	3,45%
Pénible	0%	5,17%	13,79%	31,03%	50%
Relaxant	18,97%	29,31%	27,59%	17,24%	6,9%

4.2.3 La posture de créateur

La section portant sur la posture de créateur présentera les résultats concernant les cinq thèmes : intérêt, pratique, connaissances, influences et sentiments.

4.2.3.1 Intérêt envers le théâtre comme créateur

Le tableau suivant représente l'intérêt pour le théâtre des futurs enseignants de français au secondaire en tant que créateurs. Les résultats sont très partagés, c'est-à-dire qu'aucune des quatre réponses ne semble être dominante. Presque autant de sujets affirment avoir un intérêt pour l'aspect création du théâtre (48,28%) que le contraire (51,73%).

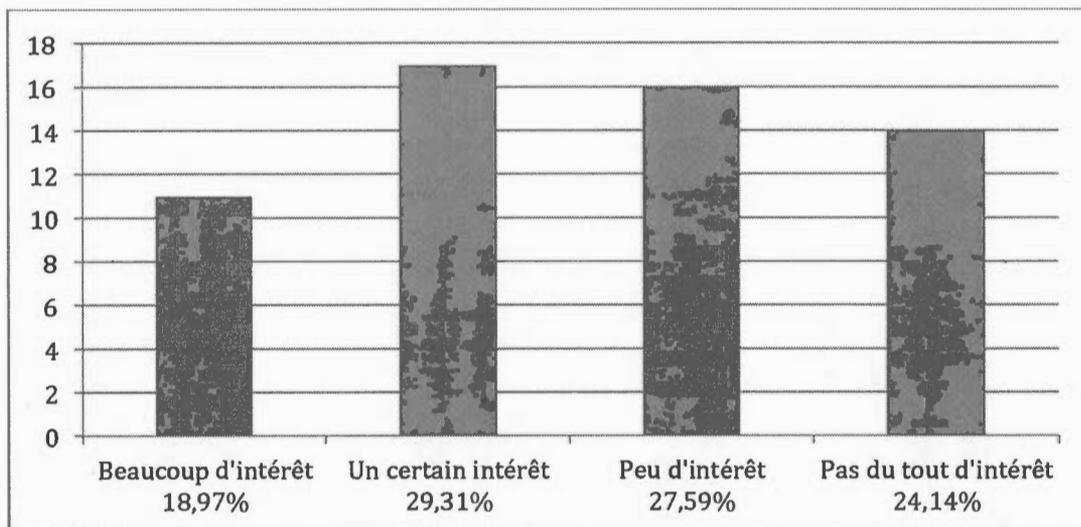


Figure 4.15 Intérêt des sujets envers le théâtre comme créateur

4.2.3.2 Pratiques déclarées en lien avec l'aspect création du théâtre

La question suivante interrogeait les sujets afin de savoir si, oui ou non, ils ont eu, au cours des 12 derniers, des pratiques en lien avec l'aspect création du théâtre (écriture, interprétation, improvisation, création, etc.)

51 sujets ont déclaré ne pas avoir eu de pratique en lien avec l'aspect création du théâtre au cours de la dernière année. Seulement 12,07% des répondants ont affirmé le contraire.

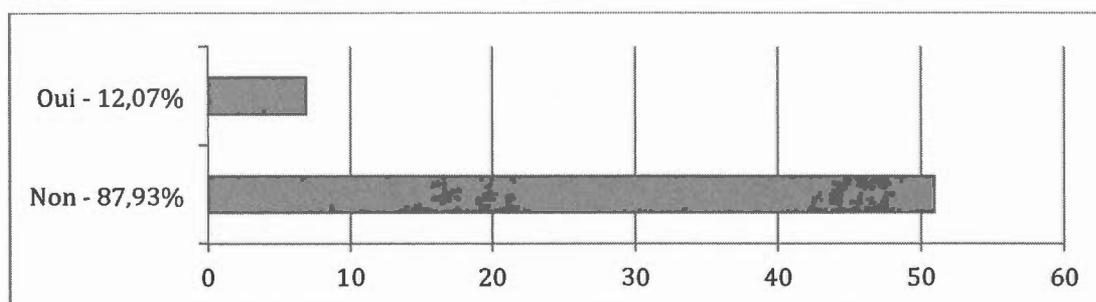


Figure 4.16 Nombre de sujets ayant déclaré pratiquer une activité en lien avec l'aspect création du théâtre

Les répondants ayant déclaré avoir participé à au moins une activité en lien avec la création au cours des douze derniers mois ont été invités à préciser la nature de cette pratique. Un sous-échantillon de 7 personnes a répondu à cette question. Les participants n'avaient pas de limite, en ce sens qu'ils pouvaient écrire une ou toutes les activités auxquelles ils ont participé au cours des douze derniers mois. Le tableau qui suit présente textuellement l'ensemble des réponses obtenues.

Tableau 4.9 Type d'activités pratiquées par les sujets liées à l'aspect création du théâtre

Réponse du sujet	Nature de l'activité et contexte
Depuis 3 ans, je suis comédienne bénévole dans la production de " <i>La fabuleuse histoire d'un royaume</i> " au Théâtre municipal de La Baie.	Interprétation dans le cadre de bénévolat.
En enseignement lors de mon stage IV.	Dans le cadre d'un stage.
En stage, je devais guider l'interprétation théâtrale d'extraits de pièces de théâtre par des élèves.	Interprétation (didactique?) dans le cadre d'un stage.
Interprétation d'une pièce de théâtre dans le cadre d'un cours universitaire.	Interprétation dans un cadre scolaire.

Interprétation d'une scène d'une pièce au choix. Nous avons choisi du théâtre québécois.	Interprétation dans un cadre scolaire.
Je pratique l'improvisation théâtre depuis mes 15 ans.	Improvisation.
Une fois par semaine pendant 15 semaines. Interprétation de diverses œuvres dramatiques	Interprétation (dans un cadre scolaire?)

Dans 5 cas sur 7, il s'agissait d'une activité d'interprétation, alors que dans un cas, il s'agissait d'improvisation (une des réponses n'était pas assez précise pour que l'on puisse catégoriser la nature de l'activité). Également, dans 2 cas sur 7, le sujet était en contexte d'enseignement alors que dans 3 ou 4 cas sur 7, il s'agissait d'un contexte d'apprentissage de nature scolaire.

4.2.3.3 Connaissances en lien avec l'aspect création du théâtre

Les sujets ont été interrogés sur leurs connaissances en lien avec l'aspect création du théâtre. Ils devaient se positionner quant à l'affirmation suivante : J'estime que j'ai beaucoup de connaissances en lien avec la pratique théâtrale (écriture, interprétation, improvisation, création, etc.).

Le diagramme suivant illustre que plus de la moitié des sujets (51,73%) estime ne pas avoir beaucoup de connaissances en lien avec l'aspect création du théâtre. Cette proportion s'élève à la majorité (81,04%) si on ajoute les sujets ayant répondu être plus ou moins en accord.

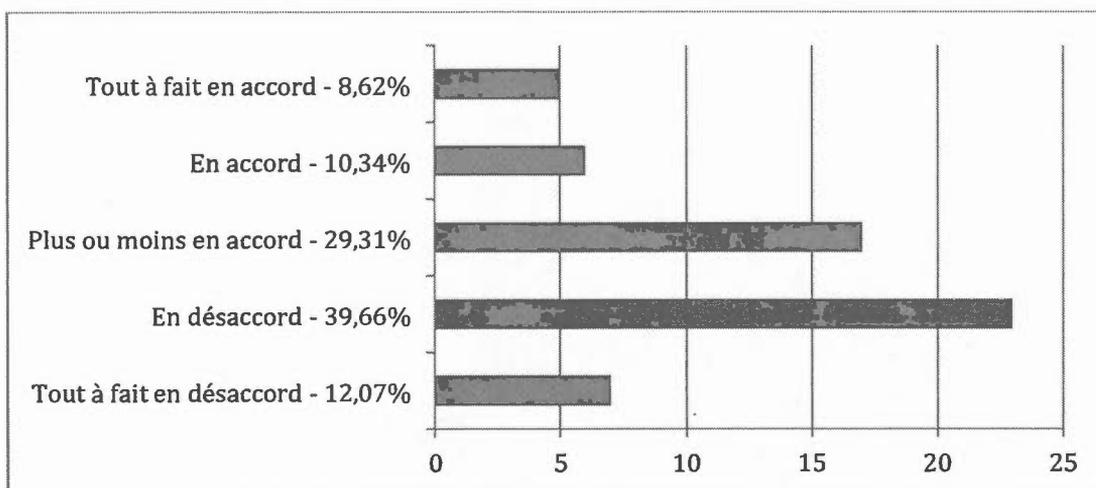


Figure 4.17 Connaissances des sujets en lien avec l'aspect création du théâtre

4.2.3.4 Les gens qui ont influencé les pratiques de créateur des sujets

Le graphique ici-bas présente les gens ayant influencé les pratiques de créateur des sujets. Ceux-ci pouvaient choisir autant de personnes que voulu et avaient aussi la possibilité d'en ajouter dans une section « autre ». En tout, 17 personnes ont ignoré la question, ce signifie que l'échantillon ($n=41$) est plus petit que pour certaines questions. Ce plus faible taux de réponse peut être associé au fait que peu de sujets ont déclaré pratiquer des activités liées à l'aspect création du théâtre.

Les personnes ayant eu le plus d'influence sur les pratiques de créateur sont les enseignants du secondaire (56,10%), les enseignants du cégep (36,59%), les amis à l'adolescence (29,27%) et les enseignants d'université (26,83%),

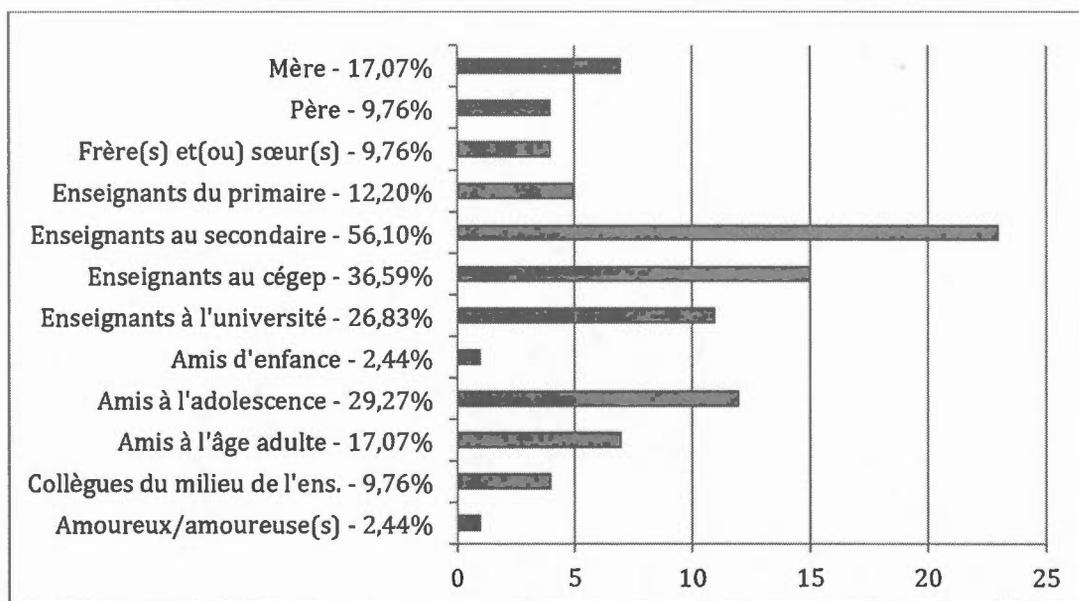


Figure 4.18 Personnes ayant influencé les pratiques des sujets en lien avec l'aspect créateur

4.2.3.5 Les sentiments en lien avec la pratique de créateur de théâtre

Nous avons interrogé les répondants quant aux sentiments éprouvés lorsqu'ils sont en position de créateur de théâtre. Un participant a choisi de ne pas répondre à l'énoncé portant sur le sentiment « ennuyant », modifiant ainsi partiellement l'échantillon (n=57). Pour tous les autres énoncés, le nombre de répondants reste inchangé (n=58).

Les données suivantes montrent que les sujets semblent éprouver des sentiments contradictoires, mais compatibles. En effet, 65,52% des sujets affirment qu'ils estiment la position de créateur comme étant agréable et 72,42% d'entre eux affirment que c'est amusant. Cependant, plusieurs déclarent que cela est angoissant

(39,65%) et cette proportion augmente considérablement si on inclut ceux qui ont choisi la réponse « plus ou moins d'accord » (70,68%).

Tableau 4.10 Sentiments des sujets en lien avec la pratique de créateur

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Agréable	27,59%	37,93%	20,69%	8,62%	5,17%
Amusant	27,59%	44,83%	13,79%	6,90%	6,90%
Angoissant	8,62%	31,03%	31,03%	6,90%	22,41%
Désagréable	1,72%	6,90%	22,41%	31,03%	37,93%
Ennuyant	0%	5,26%	17,54%	33,33%	43,86%
Passionnant	24,14%	25,86%	31,03%	12,07%	6,90%
Pénible	1,72%	8,62%	22,41%	27,59%	39,66%
Relaxant	6,90%	10,34%	43,10%	20,69%	18,97%

4.3 Rapport didactique au théâtre des futurs enseignants

Cette section présente les résultats de la troisième partie du questionnaire : le rapport didactique au théâtre des futurs enseignants de français au secondaire.

4.3.1 Le théâtre en classe de français et les trois compétences

Les 58 sujets ont dû compléter l'énoncé suivant grâce à un choix de réponses: le théâtre dans le cadre du cours de français devrait servir à l'amélioration de la compétence des élèves.

Tableau 4.11 Le théâtre en classe de français et les trois compétences

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
... en écriture	39,66%	36,21%	20,69%	3,45%	0%
... à l'oral (incluant l'écoute)	70,69%	27,59%	1,72%	0%	0%
... en lecture	48,28%	44,83%	5,17%	1,72%	0%

Le nombre de sujets étant en accord avec l'affirmation selon laquelle le théâtre contribue à l'amélioration de la compétence des élèves à l'écriture est assez élevé (75,87%). Quant aux deux autres compétences, la proportion de sujets en accord est encore plus importante : 98,28% pour l'oral et 93,11% en lecture.

4.3.2 Connaissances afin de piloter des situations d'apprentissage

Les sujets ont été interrogés sur les connaissances dont ils disposent pour créer et piloter des situations d'apprentissage. Ils devaient se positionner sur l'affirmation à compléter suivante : J'estime que j'ai suffisamment de connaissances pour pouvoir créer et piloter des situations d'apprentissage efficaces en lien avec...

Tableau 4.12 Connaissances des sujets afin de piloter des situations d'apprentissage

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Le spectacle de théâtre	8,62%	27,59%	41,38%	1,72%	1,72%
Le texte de théâtre	10,34%	36,21%	37,93%	15,52%	0%
La création (incluant l'écriture)	5,17%	15,52%	44,83%	27,59%	6,90%

Les sujets affirment avoir plus ou moins de connaissances en ce qui a trait au spectacle de théâtre, au texte de théâtre et à la création (incluant l'écriture), puisqu'un plus grand nombre de répondants a affirmé être plus ou moins en accord, en désaccord ou tout à fait en désaccord avec les différentes affirmations.

4.3.3 Connaissances afin d'animer des ateliers de type théâtral

Les sujets ont été interrogés sur leurs connaissances à animer des ateliers de type théâtral. Ils devaient se positionner sur l'affirmation suivante : J'estime que j'ai suffisamment de connaissances sur le théâtre pour pouvoir animer des ateliers de type théâtral comme moyen d'améliorer les compétences langagières de mes (futurs) élèves. Par exemple, un atelier sur la projection de la voix afin d'aborder cet objet d'enseignement lié à l'oral.

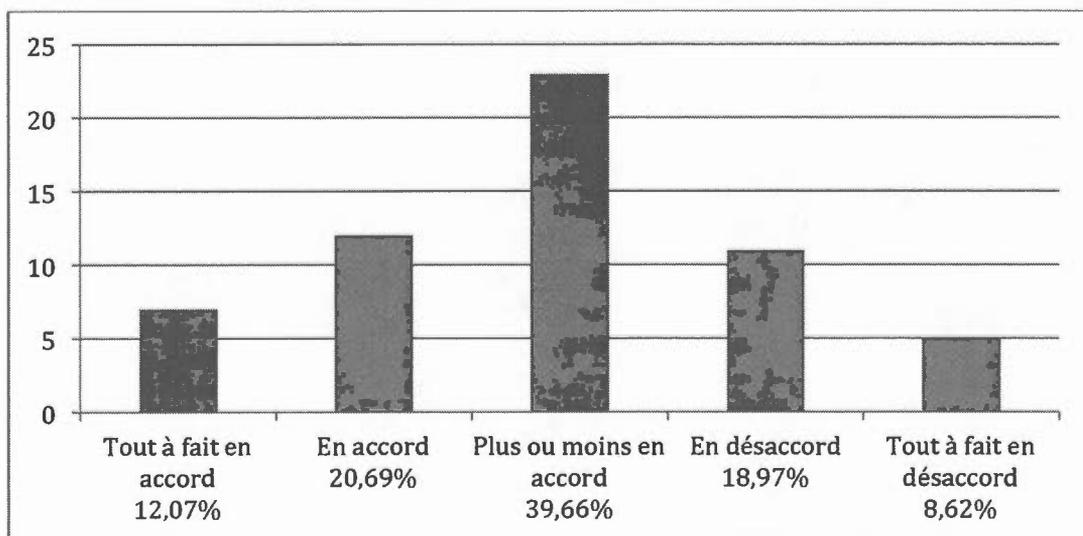


Figure 4.19 Connaissances des sujets afin d'animer des ateliers de type théâtral

Les résultats sont assez partagés, c'est-à-dire qu'un nombre presque égal de sujets se trouvent de chaque côté du spectre : 32,76% des sujets estiment avoir suffisamment de connaissances sur le théâtre pour pouvoir animer des ateliers de type théâtral comme moyen d'améliorer les compétences langagières de leurs (futurs) élèves, alors que 27,59% d'entre eux sont en désaccord avec l'affirmation. Au centre du spectre, on trouve 39,66% des répondants qui sont plus ou moins en accord.

4.3.4 L'intérêt des élèves

Les sujets ont été interrogés par rapport à leurs perceptions grâce à l'affirmation à compléter suivante : « Dans une perspective didactique, je crois que les élèves du secondaire s'intéressent... »

Tableau 4.13 L'intérêt des élèves

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Au spectacle de théâtre.	17,24%	58,62%	20,69%	3,45%	0%
À la lecture de textes.	0%	22,41%	51,72%	22,41%	3,45%
À la création.	1,72%	51,72%	32,76%	13,79%	0%
À des ateliers pratiques.	20,69%	53,45%	20,69%	3,45%	1,72%

Les données du tableau nous indiquent que les futurs enseignants de français au secondaire croient que les élèves du secondaire s'intéressent au spectacle de théâtre (75,86%) et à des ateliers pratiques (74,14%). Les résultats concernant la création sont moins marqués (53,44%), alors que la lecture arrive au dernier rang (22,41%).

4.3.5 Les sentiments à l'idée d'utiliser le texte de théâtre en classe

Nous avons interrogé les répondants quant aux sentiments éprouvés à l'idée d'utiliser le texte de théâtre en classe. Deux participants ont choisi de ne pas répondre à certains énoncés, réduisant ainsi l'échantillon partiellement. Pour les autres énoncés, le nombre de répondants reste inchangé (n=58). Les particularités sont notées dans le tableau de données.

Tableau 4.14 Sentiments des sujets à l'idée d'utiliser le texte de théâtre en classe

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	N=?
Agréable	41,38%	37,93%	20,69%	0%	0%	58
Amusant	39,66%	43,10%	17,24%	0%	0%	58
Angoissant	5,26%	33,33%	24,56%	26,32%	10,53%	57
Désagréable	0%	1,72%	18,97%	50%	29,31%	58
Ennuyant	0%	0%	26,32%	43,86%	29,82%	57
Passionnant	28,07%	21,05%	42,11%	7,02%	1,75%	57
Pénible	1,79%	3,57%	17,86%	42,86%	33,93%	56
Relaxant	3,51%	12,28%	50,88%	26,32%	7,02%	57

Les sentiments relatifs à l'usage du texte de théâtre en classe semblent assez positifs. En tête de ceux qui ont obtenu un plus grand nombre de réponses (tout à fait en accord et en accord) se retrouvent « amusant » (82,76%), « agréable » (79,31%). Les sujets sont majoritairement en désaccord (en désaccord et tout à fait en désaccord) avec les sentiments plutôt négatifs : « désagréable » (79,31%), « pénible » (76,79%) et « ennuyant » (73,68%).

4.3.6 Les sentiments à l'idée d'utiliser la création théâtrale en classe

Nous avons interrogé les répondants quant aux sentiments éprouvés à l'idée d'utiliser la création théâtrale en classe. Les particularités sont notées dans le tableau de données.

Tableau 4.15 Sentiments des sujets à l'idée d'utiliser la création théâtrale en classe

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	n
Agréable	20,69%	29,31%	37,93%	12,07%	0%	58
Amusant	24,14%	31,03%	34,48%	10,34%	0%	58
Angoissant	12,28%	35,09%	21,05%	24,56%	7,02%	57
Désagréable	0%	8,77%	26,32%	36,84%	28,07%	58
Ennuyant	0%	3,51%	24,56%	45,61%	26,32%	57
Passionnant	19,30%	28,07%	31,58%	17,54%	3,51%	57
Pénible	0%	8,77%	19,30%	42,11%	29,82%	56
Relaxant	7,02%	8,77%	40,35%	28,07%	15,79%	57

Les sentiments des répondants quant à la possibilité de faire appel à la création théâtrale en classe semblent assez partagés. Si la création en classe apparaît comme n'étant pas ennuyante (71,93%) et n'étant pas pénible (71,93%), elle semble angoissante pour certains sujets (47,37% sont tout à fait en accord ou en accord et ce chiffre s'élève à 68,42% si on ajoute les sujets ayant répondu avec plus ou moins en accord »).

4.3.7 Opinion sur la formation initiale en lien avec le théâtre

Nous avons interrogé les répondants afin de connaître leur opinion quant à la formation initiale en lien avec le théâtre grâce à l'affirmation à compléter suivante : J'estime que la formation initiale que j'ai reçue m'a suffisamment outillée pour que je puisse accompagner adéquatement mes (futurs) élèves à ...

Tableau 4.17 Opinion des sujets quant à la formation initiale en lien avec le théâtre

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
... assister à une pièce de théâtre	27,59%	39,66%	17,24%	10,34%	5,17%
... la lecture d'une pièce de théâtre	15,52%	39,66%	27,59%	13,79%	3,45%
... l'écriture d'un texte dramatique	1,72%	3,45%	34,48%	39,66%	20,69%
... participer à des ateliers de type théâtral	15,52%	12,07%	39,66%	17,24%	15,62%

Les données nous indiquent que 67,25% des participants estiment qu'ils sont assez outillés pour accompagner leurs (futurs) élèves au théâtre, 55,18% d'entre eux croient la même chose concernant la lecture d'une pièce de théâtre. Cette statistique descend à 5,17% lorsqu'il est question de l'écriture d'un texte dramatique et à 27,59% en ce qui a trait à participer à des ateliers de type théâtral.

4.3.8 Les auteurs dramatiques incontournables au secondaire

Nous avons posé la question suivante aux étudiants : Au terme de leurs études secondaires, quels sont les cinq auteurs de théâtre qui devraient absolument être lus/étudiés/vus par les élèves québécois (l'ordre n'a pas d'importance)?

158 réponses ont été données sur une possibilité de 290, ce qui équivaut à une moyenne de 2,72 réponses par participant sur une possibilité de 5. Sur ces 158 réponses, 31 sont différentes, ce qui signifie qu'en moyenne, 0,53 auteur différent a été nommé par chaque sujet. En tout, près du tiers des participants (27,59%) n'a pas été en mesure de répondre à la question.

Voici un tableau qui présente, par ordre de fréquences, les auteurs incontournables, ayant reçu au moins deux mentions, pour les futurs enseignants de français au secondaire.

Tableau 4.18 Auteurs dramatiques incontournables au secondaire

AUTEURS	OCCURENCES	%
Michel Tremblay	43	27,22%
Molière	34	21,52%
Shakespeare	23	14,56%
Victor Hugo	7	4,43%
Corneille	5	3,16%
Eugène Ionesco	5	3,16%
Racine	5	3,16%
Wajdi Mouawad	4	2,53%
Edmond Rostand	3	1,90%
Albert Camus	2	1,27%
Alfred Jarry	2	1,27%
Beaumarchais	2	1,27%
Éric-Emmanuel Schmidt	2	1,27%
Louis Saia	2	1,27%

Marcel Dubé	2	1,27%
Samuel Beckett	2	1,27%
TOTAL : 158		

Les auteurs les plus nommés sont Michel Tremblay (43), Molière (34) et Shakespeare (23). Ils ont été nommés respectivement par 74,14%, 58,62% et 39,66% des sujets.

4.4 Données analysées de façon qualitative

Cette section présente les résultats recueillis grâce aux deux questions ouvertes proposées aux sujets. La première concerne des pistes d'améliorations concernant la formation initiale quant au théâtre. La deuxième concerne plutôt les possibilités de réinvestissement en classe.

Dans les deux cas, les réponses ont été classées sous des catégories suivant leur unité de sens. À cet effet, le travail de classification a été basé sur les travaux de Paillé et Mucchielli (2003). Les auteurs présentent une méthode d'analyse spécifique aux catégories conceptualisantes. Ils définissent ainsi la catégorie : « *une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche* » (p. 233). En ce sens, la catégorie définit directement un phénomène observé et s'impose de façon naturelle et progressive au cours des lectures de l'analyste. Elle tend à répondre directement à un objectif, dans le cas qui nous intéresse, elle devait répondre directement à la question portant sur les suggestions des étudiants quant à leur programme universitaire.

Les catégories qui suivent ont donc été créées en respectant les quatre caractéristiques de la catégorie conceptualisante selon Paillé et Mucchielli (2003) : (1) *la catégorie est*

un condensé de significations; (2) la catégorie peut concerner des phénomènes de diverses natures (un vécu, un état, une dynamique, etc.); (3) une catégorie se distingue d'une variable; (4) la catégorisation concerne tous les matériaux d'enquête (peu importe le type de corpus).

4.4.1 Suggestions des étudiants

Les étudiants ont été invités à donner une suggestion en lien avec la place du théâtre dans la formation initiale. La question qui leur a été posée est la suivante : *si vous pouviez donner une suggestion à votre actuel directeur de programme concernant le théâtre dans votre cheminement, que serait-elle?*

Tableau 4.19 Suggestions des sujets quant à la formation initiale en lien avec le théâtre

Suggestions (regroupées par unités de sens)	Nombre
Le cours sur le théâtre devrait inclure une portion didactique	25
Par exemple : « Confier le cours d'histoire et esthétique du texte dramatique à un didacticien » et « Le cours de théâtre devrait être didactique au lieu d'être simplement littéraire ».	
Ajout d'un cours sur le théâtre	11
Par exemple : « Personnellement, je ne me sens pas du tout compétente même si j'y trouve un intérêt. Un cours complet devrait être donné sur le théâtre en général (différents auteurs, textes, etc.) » et « Rendre obligatoire au moins un cours sur le théâtre ».	
Expérimenter le théâtre	4
Par exemple : « se soumettre à l'exercice de l'écriture dramaturgique » et	

« Avoir des cours d'art dramatique, des ateliers de théâtre. »	
Variation l'étude des genres (lecture)	2
Par exemple : « Il serait essentiel que notre formation soit plus complète en ce qui concerne les genres autres que le roman, notamment la poésie et, évidemment, le théâtre. »	
Être formés en ce qui a trait à la compétence en écriture en lien avec le théâtre (écriture)	2
Par exemple : « D'avoir plus de formation concernant l'écriture de textes dramatiques »	
Lier le théâtre et la compétence orale (oral)	2
Par exemple : « Il faudrait qu'il y ait un cours sur la didactique de l'oral dans lequel les compétences oratoires au théâtre seraient abordées. »	
Concernant l'aspect financier	2
Par exemple : « Avoir du budget pour aller voir du théâtre et pour recevoir des auteurs en classe. »	

Un total de 48 suggestions a été reçu. Plus de la moitié (52,1%) de ces suggestions concernent l'intégration d'une portion didactique au cours de théâtre, alors que près du quart des réponses (22,92%) concerne l'ajout d'un cours de théâtre (sans mention de didactique).

4.4.2 Réinvestissement du théâtre en classe

La dernière question posée aux répondants était la suivante: *De quelle(s) façon(s) comptez-vous intégrer le théâtre dans votre enseignement?* Les sujets avaient la possibilité de répondre par autant d'énoncés que nécessaire. À l'instar de la question

précédente, les énoncés ont été classifiés par unités de sens, créant ainsi des catégories, toujours selon la méthode proposée par Paillé et Mucchielli (2003).

Tableau 4.20 Utilisation du théâtre en classe anticipée par les sujets

Réponses (regroupées par unités de sens)	Nombre
Travailler la compétence en lecture	25
<i>Lecture d'une pièce à haute voix, incorporer le théâtre dans le corpus des livres à l'étude, lecture théâtralisée en grand groupe, en faisant lire des textes dramatiques pour que les élèves puissent se familiariser avec le genre, etc.</i>	
Travailler la compétence à l'oral	17
<i>En leur faisant faire des ateliers visant l'amélioration de leur compétence à l'oral, interprétation de scènes par les élèves lors de la lecture, développer les compétences orales, je crois que le théâtre est un bon outil pour enseigner le volet oral, utiliser le texte dramatique pour consolider la compétence orale, etc.</i>	
Assister à une/plusieurs représentation(s)	17
<i>Présentation d'extraits de pièces/en allant au théâtre avec eux, aller voir des pièces si cela est possible, j'aimerais beaucoup aller au théâtre avec mes élèves, initier les élèves au théâtre en assistant à une pièce, etc.</i>	
Expérimenter le théâtre avec eux	13
<i>Avec un projet où les élèves doivent lire une pièce, écrire une scène ou un acte pour cette même pièce et jouer ce qu'ils ont écrit, en faisant des jeux de rôles en classe, demander aux élèves d'interpréter des textes de théâtre, etc.</i>	
Travailler la compétence en écriture	10
<i>Actualisation d'extraits de pièce, réécriture d'extraits de pièces afin</i>	

d'écrire des textes variés, les faire créer et exposer leur pièce ou des réécritures, travailler l'adaptation d'un roman au théâtre, etc.

Travailler plusieurs compétences en parallèle

5

Je crois que c'est un bon point de départ pour des SAE qui abordent plusieurs compétences, avec un projet où les élèves doivent lire une pièce, écrire une scène ou un acte pour mettre cette même pièce et jouer ce qu'ils ont écrit, je compte pallier les manques du programme en cherchant mes propres ressources didactiques et pédagogiques sur le texte dramatique. Je souhaite pouvoir montrer à mes élèves les nombreuses dimensions qui entrent en jeu dans la création d'une pièce (l'écriture, l'énonciation, la mise en scène, le pouvoir de l'oralité, etc.), etc.

Le sujet ne sait pas

4

Je ne sais pas, Honnêtement, pour l'instant, je n'en ai aucune idée. J'ai un bon entourage dans ce domaine. Il faudrait que je prenne le temps de leur en parler, de mieux m'informer et de me faire proposer des idées, Je ne sais pas encore! Mais j'aimerais beaucoup l'intégrer et faire participer les élèves, Je ne sais pas encore, Je ne considère pas que j'ai des connaissances littéraires assez élaborées en théâtre pour me sentir à l'aise d'enseigner les textes et de parler des auteurs.

En cherchant des ressources

3

Je compte pallier les manques du programme en cherchant mes propres ressources didactiques et pédagogiques sur le texte dramatique, en demandant conseil à mes futurs collègues d'expérience.

Activités parascolaires

2

En activités parascolaires.

Exercer un jugement critique

2

<i>Développer le jugement critique à la suite d'une lecture d'un texte dramatique et d'une représentation théâtrale</i>	
Développer une pensée créatrice	1
<i>Pour aider les élèves à développer leur pensée créatrice, développer le jugement critique à la suite d'une lecture d'un texte dramatique et d'une représentation théâtrale</i>	
Respect du programme ministériel	1
<i>Lorsque cela sera obligatoire dans la progression des apprentissages, surtout sous forme d'ateliers et de jeu</i>	
En tant qu'agent de culture	1
<i>En tant qu'agent de culture</i>	
Afin d'aborder certaines thématiques	1
<i>Afin d'aborder certaines thématiques sensibles ou délicates</i>	

Un total de 102 réponses a été reçu. De ce total, près du quart des énoncés (24,51%) concerne la compétence en lecture, 16,67% concernent les unités de sens « Pour travailler la compétence à l'oral » et « Assister à une/plusieurs représentations ». En ce qui concerne la compétence « écriture », 9,8% des sujets comptent utiliser le théâtre pour l'aborder en classe.

Quatre sujets ont déclaré ne pas savoir de quelle(s) façon(s) ils comptaient utiliser le théâtre dans leur future classe de français.

Le présent chapitre a servi de présentation aux résultats obtenus grâce au questionnaire d'enquête en ligne. Le chapitre suivant présente la discussion relative à ces mêmes résultats.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, les résultats en lien avec le rapport au théâtre des participants ont été présentés, d'abord en ce qui a trait au plan personnel, puis didactique.

Dans le présent chapitre, nous interprétons les différents résultats obtenus. Le texte est présenté en quatre sections : (1) le plan personnel du rapport au théâtre; (2) le plan didactique du rapport au théâtre; (3) les liens entre les deux plans et (4) la présentation des données quant aux deux questions analysées de façon qualitative. Sous chacune de ses sections, les trois postures (spectateur, lecteur et créateur), telles que présentées à l'occasion du cadre conceptuel, sont abordées.

5.1 Le plan personnel du rapport au théâtre

Dans cette section, les réponses des questions en lien avec le plan personnel du rapport au théâtre sont abordées. D'abord, la discussion concernant les résultats en lien avec la question portant sur la formation initiale des sujets est présentée. Celle-ci est incluse sous le plan personnel puisque leur parcours académique leur est personnel et que cela n'implique pas directement de décision quant à leur propre

pratique d'enseignement. Ensuite, la discussion des résultats spécifiquement en lien avec les trois dimensions (spectateur, lecteur et créateurs) est présentée. La section sera donc présentée sous les différents thèmes (intérêt, pratique, connaissances, influences et sentiments), présents dans le questionnaire.

5.1.1 Théâtre pendant la formation initiale : peu de place à la didactique

Un total de 44 répondants (75,86%) a répondu avoir suivi, au cours de la formation initiale, un cours portant sur le théâtre. Ce pourcentage élevé (plus du trois quarts des répondants) semble rassurant, étant donné que seulement quatre (sur neuf) des programmes des différentes universités québécoises exigent que ses étudiants suivent un cours consacré au théâtre pendant leur cheminement. Ce taux élevé peut être expliqué par le fait que plusieurs universités offrent des cours optionnels portant sur le théâtre et que les étudiants aient possiblement choisi ces cours.

Des 44 répondants ayant suivi un cours en lien avec le théâtre pendant leur formation, 71,11% de ceux-ci ont abordé la question historique du théâtre et 66,67% ont abordé la question de la dramaturgie.

En contrepartie, seulement 15,56% (sept) des participants ont abordé les possibles retombés didactiques du théâtre. Il s'agit de l'aspect le moins étudié, ce qui est cohérent avec l'analyse des programmes universitaires réalisée au premier chapitre. Sur ces sept participants ayant abordé la question didactique, un provient de l'Université de Montréal, un provient de l'université Laval et cinq étudiants à l'université de Sherbrooke. Il demeure étonnant que les deux sujets de l'Université de Montréal et de l'Université Laval aient déclaré avoir reçu un enseignement en lien avec les approches didactiques en classe, puisque le reste de leurs collègues (respectivement 19 et 4 autres sujets) ont déclaré ne pas avoir reçu cet enseignement.

Le sujet de l'Université de Montréal a déclaré avoir reçu cet apprentissage à l'occasion d'un cours donné à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), donc, que son parcours atypique explique cet écart. En ce qui concerne le sujet de l'Université Laval, il a déclaré avoir choisi un cours optionnel de plus que ses collègues ayant répondu ne pas avoir reçu d'enseignement en lien avec la didactique du théâtre, ce qui explique l'irrégularité. Les cinq autres sujets, ceux de l'Université de Sherbrooke, ont déclaré avoir reçu un enseignement avec la didactique du théâtre à l'occasion du cours *Approche culturelle et projets en partenariat*, ce que n'a pas déclaré le reste des sujets de cette université (deux personnes).

Enfin, malgré le fait que peu de sujets aient déclaré avoir reçu un enseignement quant à la didactique du théâtre, plus de la moitié des répondants (52,1%) a émis une suggestion concernant l'intégration d'une portion didactique du théâtre à leur formation. C'est donc dire que plusieurs sujets estiment qu'il serait pertinent d'ajouter au parcours académique un cours portant sur la didactique du théâtre couvrant plusieurs aspects et compétences plutôt qu'un cours de littérature consacré au théâtre.

5.1.2 Intérêt marqué pour le théâtre

Si les étudiants déclarent avoir un grand intérêt pour les spectacles de théâtre (85,96% ont répondu avoir beaucoup ou un certain intérêt) ou envers la lecture de textes de théâtre (70,69%), ils semblent divisés quant à l'intérêt porté envers la dimension de création théâtrale. En effet, près de la moitié (48,28%) ont déclaré avoir beaucoup ou un certain intérêt, alors que l'autre partie des répondants (51,73%) a répondu avoir peu ou pas du tout d'intérêt envers l'aspect création du théâtre.

Il est impossible d'expliquer empiriquement la raison pour laquelle les sujets sont

aussi divisés quant à la dimension création, alors que les résultats indiquent qu'ils apprécient majoritairement les deux autres dimensions. À ce stade, on ne peut qu'émettre des suppositions quant à la réticence de certains sujets. Parmi ces suppositions, il est possible que la personnalité de certains répondants ne corresponde tout simplement pas à la « mise en danger » ou à la « sortie de la zone de confort » qu'exige la création. Il est également possible que certains n'aient simplement jamais eu la chance d'expérimenter la création. Enfin, il est possible que cette dimension rejoigne moins de personnes puisqu'elle exige d'elles qu'elles s'impliquent davantage que pour les dimensions spectateur et lecteur.

L'étude de Mottet (2007) sur les pratiques culturelles des futurs enseignants au primaire révélait un intérêt marqué des sujets pour la pratique d'arts d'interprétation, puisqu'environ la moitié (50%) des 57 avaient exprimé leur intérêt. La présente étude fait état de résultats semblables : environ 50% des sujets ont déclaré avoir un intérêt pour l'aspect création du théâtre (qui inclut ici les pratiques d'interprétation).

5.1.3 Nombreuses pratiques culturelles en lien avec le théâtre

La section précédente présentait l'intérêt des sujets en lien avec les trois dimensions du rapport au théâtre. Or, les données quant aux pratiques culturelles en lien avec le théâtre (toujours en lien avec les trois dimensions) consolideront ces résultats.

5.1.3.1 Pratiques culturelles nombreuses, mais peu variées

Un total de 70,69% des sujets ont déclaré avoir assisté à entre 1 et 3 pièces de théâtre pendant la dernière année et la moyenne de pièces vues par personne est de 1,6.

Ensuite, une moyenne de 3,47 pièces de théâtre a été lue par les sujets, alors que seulement 12,07% des répondants ont déclaré avoir participé à une activité en lien avec la création.

Les sujets ont donc été nombreux à avoir déclaré ne pas avoir participé à une activité culturelle en lien avec le théâtre au cours des douze derniers mois : 26,32% n'ont lu aucune pièce; 24,14% n'ont assisté à aucune pièce de théâtre et 87,93% ont écrit ne pas avoir participé à une activité en lien avec la création. Il est donc intéressant de constater que les pratiques culturelles déclarées au cours des douze derniers mois correspondent aux intérêts : les dimensions spectateur et lecteur ont plus d'adeptes que la dimension créateur. Cependant, il semble que l'aspect création suscite la curiosité des sujets qui n'osent peut-être pas la pratiquer ou qui n'ont pas l'occasion de le faire.

Toujours en comparant avec l'étude de Mottet (2007), puisqu'elle a été réalisée dans un contexte et avec une population semblables, les sujets de la présente étude ont été deux fois plus nombreux à assister à au moins deux pièces de théâtre au cours des douze derniers mois (20,7% des sujets contre 44,83%). Donc, les enseignants de français au secondaire sont plus susceptibles d'assister à des pièces de théâtre. Cela pourrait être expliqué en partie par leur champ de spécialisation. En effet, les enseignants au primaire sont considérés comme étant plutôt des généralistes, alors que les enseignants de français sont plutôt des spécialistes.

Ces pourcentages plus élevés ne peuvent être expliqués de façon empirique. Ils sont tout de même étonnants, étant donné que les sujets de l'étude de Mottet sont exclusivement localisés à Montréal, ville où l'accès au théâtre, surtout comme spectateur, est généralement plus facile que dans certaines régions, contrairement aux sujets de la présente étude, qui proviennent de partout au Québec.

5.1.3.1 Pratiques culturelles plutôt classiques

Les questions 15, 21 et 27 interrogeaient également les sujets à propos de leurs pratiques culturelles en lien avec le théâtre, cependant, contrairement aux données précédentes, aucune limite temporelle n'était spécifiée. Toujours en lien avec les trois dimensions, les titres de spectacles, les titres de textes et les types d'activités en lien avec la création sont comparés.

Les titres des spectacles vus ayant été déclarés par le plus grand nombre de participants sont : *Les belles-sœurs* (8), *Le malade imaginaire* (6), *Les fourberies de Scapin* (6), *Molière, en une farce et deux comédies* (6), *Appels entrants illimités* (5), *Broue* (5), *La jeune fille et la mort* (5).

De ces spectacles les plus populaires auprès de nos sujets, seul *Appels entrants illimités* de David Paquet n'est pas considéré comme étant issu d'un texte classique populaire ou littéraire (ou un collage de textes classiques dans le cas de *Molière en une farce et deux comédies*) dans le monde théâtral d'ailleurs ou d'ici. Il est impossible de savoir si les pièces très connues ont été plus nommées parce que les sujets ont tendance à plus se souvenir des titres ou si ces pièces les attirent réellement plus que les autres. Également, l'hypothèse de la désirabilité sociale ne peut être exclue.

Enfin, un très faible pourcentage des pièces nommées sont québécoises. Mottet (2006) révèle que le théâtre est le seul secteur d'activités culturelles où les productions québécoises ne sont pas privilégiées par ses sujets. Dans le cas qui nous intéresse, la totalité des productions les plus nommées demeure québécoise même quand les textes ne le sont pas.

Les sujets ont ensuite donné le nom d'auteurs des textes dramatiques lus. Ceux ayant

été nommés par le plus grand nombre de participants sont : Molière (36), Michel Tremblay (34), Shakespeare (23), Racine (13) et Corneille (11).

De ces titres et auteurs les plus populaires auprès de nos sujets, on constate, encore une fois, que la majorité correspond à des classiques populaires et/ou littéraires au Québec et en Europe. Comme pour les spectacles vus, il n'est pas possible d'affirmer avec certitude les raisons qui font en sorte qu'autant de classiques soient nommés. Outre les hypothèses émises plus haut, il est possible de penser qu'une culture théâtrale limitée puisse être à l'origine de ces résultats. Comme un grand nombre de sujets a émis une recommandation visant à améliorer la formation initiale en lien avec le théâtre (79,17% recommandent un cours portant sur la didactique, un cours de théâtre de plus ou simplement une meilleure formation en lien avec le genre dramatique), il est possible de croire qu'une meilleure formation puisse ouvrir les futurs enseignants à une culture plus élargie.

Enfin, comme c'est le cas pour les spectacles vus, les textes québécois sont peu représentés. Le tiers des pièces les plus populaires sont québécoises et parmi les auteurs les plus nommés, Michel Tremblay est le seul québécois. Il est d'ailleurs le seul de ces auteurs à être contemporain, les quatre autres (Molière, Shakespeare, Racine et Corneille) ayant écrit leurs œuvres il y a quelques centaines d'années.

Finalement, pour ce qui est des activités en lien avec la création au cours des douze derniers mois, peu de réponses ont été déclarées par les sujets : activité d'interprétation (5), improvisation (1) et activité théâtrale de nature inconnue dans le cadre d'un stage en enseignement (1). Cependant, plusieurs réponses ont été données à la même question sans limite temporelle. Les activités ayant été le plus nommées sont : improvisation (26), interprétation/jeu (22), écriture (16), création collective (15), cours d'art dramatique pendant le parcours scolaire (10), Atelier de voix (8) et mime/expression corporelle (8).

Il est ainsi possible de constater que plusieurs sujets ont déjà vécu des activités de type théâtral en lien avec la création et que, pour une raison qui est inconnue, ils ont eu bien moins l'occasion de poursuivre ces activités au cours de la dernière année. Ce nombre élevé d'activités déclarées n'est pas étonnant puisque 65,52% des sujets ont déclaré, ailleurs dans le questionnaire, ce type d'activité comme étant « agréable » et près du trois quarts des répondants (72,4%) ont déclaré que ce type d'activité était « amusant ». En d'autres mots, plusieurs sujets ont un intérêt pour les activités théâtrales en lien avec la création, mais peu le mettent en pratique.

5.1.4 Influences déterminantes des enseignants quant aux pratiques culturelles

De toutes les personnes pouvant avoir une influence sur les sujets, ce sont les enseignants (secondaire, cégep et université) qui ont exercé le plus d'impact. Les enseignants du secondaire ont principalement eu une influence sur les aspects « spectateur » (48,15%) et « créateur » (56,10%). Les enseignants du cégep ont majoritairement eu une influence sur les aspects « spectateur » (44,44%) et « lecteur » (49,09%), alors que les enseignants à l'université, quant à eux, ont exercé une forte influence sur les aspects « spectateur » (55,56%) et « lecteur » (80%).

Il est évident que le rôle des enseignants quant au rapport au théâtre est important. Premièrement, nos sujets, en tant que futurs enseignants, auront un rôle essentiel à jouer en lien avec le rapport au théâtre de leurs futurs élèves. Deuxièmement, les résultats montrent que l'enseignant à l'université offrant une formation initiale de qualité en lien avec le théâtre est susceptible d'influencer positivement le rapport au théâtre des futurs enseignants.

5.1.5 Sentiments variés quant aux trois postures

De façon générale, les sujets partagent d'assez bons sentiments envers les trois dimensions théâtrales, malgré que les statistiques soient généralement plus élevées pour la dimension « spectateur ». Les sujets sont surtout en désaccord ou totalement en désaccord avec les sentiments plus négatifs : « angoissant » (94,74%), « désagréable » (96,55%), « ennuyant » (79,31%) et « pénible » (98,27%).

En contrepartie, l'activité de création est « angoissante » pour près de 40% des sujets, ce qui pourrait expliquer en partie pourquoi si peu de sujets ont déclaré avoir participé à une activité en lien avec la création au cours des douze derniers mois. Ce 40% est peut-être aussi majoritairement constitué des sujets (51,73%) ayant répondu avoir peu ou pas du tout d'intérêt envers l'aspect création du théâtre.

5.2 Le plan didactique du rapport au théâtre

Dans cette section, les réponses des questions en lien avec le plan didactique du rapport au théâtre sont abordées. Les trois dimensions (spectateur, lecteur et créateurs) sont fréquemment mises en relations.

5.2.1 Les connaissances lacunaires en lien avec le théâtre

À la question 29, les sujets devaient évaluer leurs connaissances en lien avec les trois dimensions théâtrales en répondant à la question suivante : J'estime que j'ai suffisamment de connaissances pour pouvoir créer et piloter des situations d'apprentissage efficaces en lien avec le spectacle de théâtre, le texte de théâtre, la création. À la question suivante, les participants devaient procéder au même exercice,

mais cette fois, en lien avec l'animation d'ateliers de type théâtral comme moyen d'améliorer les compétences langagières des élèves. C'est donc en partie le sentiment de compétence des sujets qui est mesuré grâce à ces données.

Tableau 5.1 Connaissances des sujets en lien avec le théâtre

	Tout à fait en accord ou en accord	Plus ou moins en accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord
Le spectacle de théâtre	36,21%	41,38%	3,44%
Le texte de théâtre	46,55%	37,93%	15,52%
La création (incluant l'écriture)	20,69%	44,83%	34,49%
Atelier de type théâtral	32,76%	39,66%	27,59%

La majeure partie des sujets estime avoir plus ou moins de connaissances pour pouvoir créer et piloter des situations d'apprentissages efficaces. Ils estiment avoir de meilleures connaissances en lien avec le texte de théâtre, ce qui semble logique, puisqu'il s'agit du deuxième aspect du théâtre ayant été le plus étudié par les participants, derrière l'aspect historique du théâtre. En contrepartie, les sujets affirment avoir plus de connaissances en lien avec les ateliers de type théâtral que de la création (incluant l'écriture). Cette statistique est étonnante puisque la compétence « écriture », même si elle n'est pas forcément abordée en lien avec le texte de théâtre, fait partie intégrante de leur formation initiale (toute université confondue), alors que les ateliers de type théâtral, à priori, ne sont pas abordés.

5.2.2 D'assez bons sentiments quant aux pratiques en classe

Les réponses aux questions 32, 33 et 34 ont généré des données quant aux sentiments des sujets en lien avec l'utilisation en classe du texte dramatique, de la création (notamment de l'écriture) et de l'utilisation en classe d'ateliers de théâtre afin d'améliorer diverses compétences des élèves.

De façon générale, les sujets partagent d'assez bons sentiments à l'idée d'intégrer le texte dramatique, la création et des ateliers de théâtre en classe, quoique les statistiques soient un peu plus élevées en ce qui a trait au texte et aux ateliers. En lien avec le texte, les sujets sont nombreux à être en désaccord ou tout à fait en désaccord avec les sentiments « négatifs » tels que « désagréable » (89,31%), « ennuyant » (73,68%) et « pénible » (76,79%). En lien avec les ateliers, les sujets sont également nombreux à être en désaccord ou tout à fait en désaccord avec les mêmes sentiments : « désagréable » (75,86%), « ennuyant » (82,76%) et « pénible » (74,14%).

Il est fort intéressant de constater que le sentiment « angoissant » est le sentiment « négatif » ayant été sélectionné par un plus grand nombre de participants (par exemple, 47,37% des sujets ont l'ont choisi pour décrire l'utilisation de l'aspect création). C'est-à-dire que malgré le fait que l'utilisation du théâtre en classe soit perçue comme étant « agréable », « amusant » et même « passionnant » pour certains, celle-ci semble être une source d'angoisse. Un manque de connaissances théoriques et pratiques pourrait être à l'origine de cette angoisse, susceptible de freiner l'utilisation du théâtre en classe.

5.2.3 Cinq auteurs dramatiques phares au secondaire

La trente-sixième question interrogeait les sujets grâce à la question suivante : Au terme de leurs études secondaires, quels sont les cinq auteurs de théâtre qui devraient absolument être lus/étudiés/vus par les élèves québécois (l'ordre n'a pas d'importance)? Les auteurs les plus nommés sont : Michel Tremblay (43), Molière (34), Shakespeare (23), Victor Hugo (7), Corneille (5), Ionesco (5) et Racine (5).

De ces sept auteurs les plus populaires (dont les trois premiers qui sont nommés respectivement par 74,14%, 58,62% et 39,66% des participants), seulement Michel Tremblay est un auteur québécois. Les autres auteurs sont tous Français, à l'exception de Shakespeare. Également, de ces sept auteurs les plus nommés par les sujets, seuls Michel Tremblay et Eugène Ionesco ont vécu et produit des textes dramatiques au 20^e siècle. De plus, les auteurs les plus nommés par les sujets comme étant des auteurs clés à l'étude en classe sont sensiblement les mêmes que les auteurs les plus nommés dans leurs pratiques culturelles. Cela démontre que les futurs enseignants comptent choisir des œuvres à l'étude qu'ils connaissent déjà.

Un lien peut être tissé avec Ulma et Winkler (2010) qui se sont intéressés, en Europe, au rapport au canon littéraire de futurs enseignants de langue. Les chercheurs ont questionné plus de cinq cent étudiants à propos, entre autres, de leurs lectures personnelles et ont tiré la conclusion que les sujets, ayant été principalement influencés par leur parcours scolaire s'appuient sur celui-ci comme contre-exemple : ils ont déclaré ne pas vouloir faire subir à leurs futurs élèves les mêmes mauvaises expériences vécues. Or, les lectures personnelles déclarées par de nombreux sujets sont des œuvres populaires (Anna Galvada, Marc Lévy, Dan Brown, etc.), alors que les lectures envisagés en classe représentent des canons littéraires (Émile Zola, Victor Hugo, etc.). Malgré la différence entre les résultats d'Ulma et Winkler (2010) et ceux

de la présente recherche, il est plutôt intéressant de constater que dans les deux cas, ils convergent avec l'idée évoquée par De Beaudrap *et al.* (2004) à l'effet que les futurs enseignants, en choisissant des œuvres classiques, envisagent la littérature en classe comme un objet patrimonial.

Enfin, la possibilité évoquée plus tôt qu'une culture théâtrale limitée des sujets pourrait expliquer en partie ces résultats est plausible. Rappelons qu'un très grand nombre de sujets a émis, plus tard dans le questionnaire, une recommandation portant sur l'amélioration de la formation initiale en lien avec le théâtre, dont 79% des sujets qui recommandent un cours portant sur la didactique, un cours de théâtre de plus ou simplement une meilleure formation en lien avec le genre dramatique. Pour cette raison, fort à parier que l'amélioration de la formation initiale quant au théâtre est susceptible d'élargir l'horizon culturel théâtral des futurs enseignants de français et, par ricochet, des élèves québécois.

5.2.4 Le théâtre en classe au profit des trois compétences

À la question 28, les sujets devaient compléter à l'affirmation suivante : Le théâtre dans le cadre du cours de français devrait servir à l'amélioration de la compétence ...

Une majorité des sujets sont tout à fait en accord ou en accord pour dire que le théâtre, dans le cadre de la classe de français, devrait servir à l'amélioration de chacune des trois compétences. La compétence des élèves à l'oral est celle qui devrait être le plus travaillée grâce au théâtre selon les participants (98,28%), et ce, presque unanimement, suivie de près par la compétence en lecture (93,11%). En contrepartie, la compétence des élèves en écriture est la compétence à laquelle les sujets accordent le moins d'importance en lien avec le théâtre (75,87%).

Il est également intéressant de constater que le résultat portant sur l'utilisation du théâtre afin d'améliorer la compétence en lecture soit cohérent avec le résultat portant sur les sentiments des sujets à l'égard de l'utilisation du texte dramatique en classe. En effet, les participants ont exprimé que l'utilisation de celui-ci était agréable, amusante et non pénible.

Cependant, même si les sujets, majoritairement, considèrent que le théâtre devrait servir à l'amélioration des compétences des élèves, force est de constater que ces résultats ne coïncident pas avec les résultats de la question portant sur leurs compétences à créer et piloter des situations d'apprentissage en lien avec le spectacle de théâtre, le texte dramatique, la création (incluant l'écriture) et les ateliers de type théâtral. C'est donc dire que les sujets estiment le théâtre comme un moyen d'améliorer les compétences des élèves en français, mais qu'ils estiment qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires pour l'utiliser de façon optimale.

5.2.5 Perception des sujets quant à l'intérêt des élèves

La question 31 interrogeait les sujets afin de connaître leur impression quant à l'intérêt des élèves du secondaire pour le théâtre grâce à la question suivante : Dans une perspective didactique, je crois que les élèves du secondaire s'intéressent...

Tableau 5.2 Intérêt des élèves quant au théâtre

	Tout à fait en accord ou en accord	Plus ou moins en accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord
Au spectacle de théâtre	75,86%	20,69%	3,45%
À la lecture de textes.	22,41%	51,72%	25,86%
À la création.	53,44%	32,76%	13,79%
À des ateliers pratiques.	74,14%	20,69%	5,17%

C'est donc la majorité des sujets qui croit que les élèves s'intéressent autant au spectacle de théâtre qu'aux ateliers pratiques. Un peu moins de sujets (53,44%) croient que les élèves s'intéressent à la création et moins du quart (22,41%) croient que les élèves s'intéressent à la lecture de textes dramatiques.

Il est intéressant de constater que les participants sont d'avis que les élèves s'intéressent au théâtre, alors qu'ils croient avoir peu de connaissances pour l'enseigner. Par exemple, seulement 36,21% des sujets croient avoir des connaissances suffisantes pour pouvoir créer et piloter une situation d'apprentissage efficace en lien avec le spectacle de théâtre, mais un bien plus grand nombre (75,86%) sont d'avis que les élèves portent un intérêt au spectacle de théâtre. C'est donc dire que les connaissances lacunaires des futurs enseignants ne seraient pas à la hauteur de l'intérêt que portent les élèves au théâtre.

Aussi, les statistiques quant aux sentiments très positifs des sujets à l'idée d'enseigner le texte de théâtre ne reflètent pas l'idée que les sujets se font de l'intérêt des élèves. C'est donc dire qu'ils aiment enseigner le texte de théâtre, mais qu'ils croient que cela intéresse peu les élèves. Ensuite, les sujets estiment qu'ils ont environ autant de plaisir à utiliser la création et les ateliers de type théâtral que cela intéresse les élèves.

Finalement, on remarque que les sujets sont nombreux (93,11%) à avoir affirmé que le théâtre devrait servir à l'amélioration de la compétence en lecture, et qu'en revanche, ils ne sont que 22,41% à croire que la lecture de textes dramatiques intéresse les élèves.

5.2.6 Formation initiale et préparation à enseigner le théâtre incomplètes

D'abord, la satisfaction des sujets par rapport à leur formation initiale en lien avec le théâtre ne reflète pas forcément les sentiments éprouvés par ceux-ci à l'idée de l'enseigner. En effet, 55,18% des sujets sont satisfaits de la formation reçue en lien avec le texte, alors qu'un plus grand nombre a admis que son enseignement était amusant (79,31%) et agréable (82,76%). Aussi, seulement 5,17% des sujets affirment être satisfaits de la formation reçue en lien avec l'écriture de texte dramatique, alors qu'un bien plus grand nombre a déclaré que l'enseignement de la portion création du théâtre (incluant l'écriture) leur était agréable (50%) et amusant (55,17%). Pour ce qui est de la formation reçue en lien avec les ateliers de type théâtral, 27,59% des participants affirment être satisfaits, bien qu'ils soient bien plus nombreux à avoir déclaré trouver que son enseignement était amusant (72,41%) et agréable (63,8%). C'est donc dire que malgré le fait que les sujets soient plutôt insatisfaits de leur formation en lien avec le théâtre, l'idée de l'utiliser en classe génère des sentiments positifs chez les sujets. Il est probable qu'une formation plus satisfaisante aurait fait en sorte que le sentiment « angoissant » soit choisi par moins de répondants (celui-ci ayant été choisi par 41,87% des répondants lorsqu'on fait la moyenne des réponses obtenues à « textes », « création » et « ateliers »).

Ensuite, si on compare la satisfaction des sujets en lien avec leur formation initiale et les connaissances déclarées par ceux-ci, on constate que 67,25% des participants ont déclaré avoir reçu une formation satisfaisante en lien avec le spectacle de théâtre, alors que seulement 36,21% déclarent avoir des connaissances suffisantes sur le sujet pour pouvoir créer et piloter une situation d'apprentissage avec celle-ci. Aussi, 55,18% sont satisfaits de leur formation en lien avec la lecture d'une pièce de théâtre et 46,55% déclarent avoir assez de connaissances. Puis, seulement 5,17% sont satisfaits de leur formation en lien avec l'écriture d'un texte dramatique, alors que 20,69% croient

avoir assez de connaissances pour pouvoir créer et piloter une situation d'apprentissage en lien avec la création (incluant l'écriture). Pour ce qui est des ateliers de type théâtral, 27,59% déclarent avoir reçu une formation satisfaisante et 32,76% ont déclaré avoir suffisamment de connaissances. Tout bien considéré, les participants, en général, pensent que leur formation les a passablement préparés afin d'accompagner adéquatement leurs élèves, mais qu'ils n'ont pas les connaissances suffisantes pour pouvoir créer et piloter des situations d'apprentissage en lien avec le théâtre.

5.2.7 Anticipation de réinvestissement en classe

La dernière question interrogeait les sujets afin de savoir de quelle(s) façon(s) ils comptent faire usage du théâtre lorsqu'ils seront enseignants et les données ont été analysées de façon qualitative. Les unités de sens les plus nommées sont : pour travailler la compétence en lecture (25), pour travailler la compétence à l'oral (17), assister à une/plusieurs représentations (17), en expérimentant le théâtre avec les élèves (13).

Ces réponses concernant la compétence en lecture ne sont pas étonnantes, puisque plusieurs sujets ont affirmé que l'idée d'enseigner le texte de théâtre en classe était agréable (79,31%) et amusante (82,76%), et que 91,13% des participants s'entendent pour dire que le théâtre devrait servir à l'amélioration de la compétence en lecture.

Pour ce qui est des réponses concernant la compétence à l'oral, 98,28% des sujets ont déclaré que le théâtre, en classe de français, devait servir à l'amélioration de cette compétence. C'est donc sans surprise qu'un grand nombre de sujets compte favoriser l'amélioration de la compétence orale grâce au théâtre.

Maintenant, même si les répondants ont été peu nombreux à affirmer qu'ils ont des connaissances par rapport au spectacle de théâtre (36,21%), ils sont nombreux à vouloir organiser des sorties au théâtre. Ces données montrent que les sujets ont déjà une idée de la façon avec laquelle ils utiliseront le théâtre comme moyen d'enseignement (par des sorties culturelles, par exemple), mais il semble que leurs connaissances sur le théâtre comme objet d'enseignement demeurent lacunaires.

Leur intérêt à organiser des sorties au théâtre peut en partie être expliqué en partie par le fait que plusieurs sujets (75,86%) estiment que les élèves portent un intérêt pour ce type de sortie culturelle. Selon Nadeau (2015), les enseignants qui organisent des sorties au théâtre sont d'abord motivés par leur intérêt intrinsèque pour le théâtre. Ensuite, la chercheuse mentionne d'autres facteurs, comme l'envie que les enseignants ont de voir leurs élèves découvrir le théâtre, le respect du programme ministériel ou encore l'ouverture sur le monde et l'épanouissement culturel qu'entraîne le théâtre.

Enfin, même si seulement 29,59% des sujets estiment avoir reçu une formation suffisante quant aux ateliers de type théâtral, treize personnes ont l'intention d'expérimenter le théâtre avec leurs élèves. Ceci s'explique sans doute par le fait que 72,41% d'entre eux estiment qu'il est amusant d'enseigner grâce à ce type d'activité et que 74,14% d'entre eux croient que cela intéresse les élèves.

5.3 Liens entre le plan personnel et le plan didactique en fonction des trois postures

Cette section sert à discuter des résultats en décloisonnant les plans personnel et didactique afin de pouvoir établir des liens entre eux. Le texte est donc organisé afin d'approfondir les trois postures théâtrales : spectateur, lecteur et créateur.

5.3.1 Le spectateur

Dans la présente section portant sur la posture de spectateur, des liens sont établis entre l'intérêt personnel et les connaissances didactiques des sujets ainsi qu'entre les connaissances personnelles et les connaissances didactiques.

5.3.1.1 Grand intérêt personnel et peu de connaissances didactiques

D'un plan personnel, une majorité de sujets (85,96%) a déclaré porter un intérêt envers le spectacle de théâtre, alors que seulement 36,21% estiment avoir suffisamment de connaissances pour pouvoir créer et piloter des situations d'apprentissage efficaces en lien avec celui-ci. Même si ces chiffres ne permettent pas d'affirmer avec certitude que les sujets portent un aussi grand intérêt pour l'utilisation du spectacle de théâtre en classe que leur intérêt personnel, il est apparent que les connaissances didactiques quant au spectacle de théâtre des sujets ne soient pas à la hauteur de leur intérêt.

5.3.1.2 Peu de connaissances personnelles et peu de connaissances didactiques

Les connaissances personnelles déclarées des sujets quant au spectacle de théâtre semblent restreintes. En effet, ils ne sont que 32,76% à affirmer qu'ils ont de bonnes ou de très bonnes connaissances en lien avec le sujet. Concernant les connaissances didactiques, un nombre semblable de sujets (36,21%) estime avoir suffisamment de connaissances pour pouvoir créer et piloter des situations d'apprentissage efficaces en lien avec le spectacle de théâtre. C'est donc dire qu'environ un tiers des sujets

seulement, au terme de la formation initiale, estime avoir de bonnes connaissances en lien avec le spectacle de théâtre, et qu'il est difficile pour ceux-ci de s'appuyer sur leurs connaissances personnelles pour combler une lacune au niveau des connaissances didactiques.

Considérant qu'une quantité aussi élevée de sujets porte un intérêt pour le spectacle de théâtre (85,96%) et considérant qu'un nombre aussi élevé de sujets estime que les élèves du secondaire sont intéressés par le spectacle de théâtre (75,86%), il est évident que les connaissances des sujets ne sont pas à la hauteur de leur intérêt et de l'éventuel intérêt de leurs futurs élèves.

5.3.2 Le lecteur

Dans la présente section portant sur la dimension lecteur, des liens sont établis entre l'intérêt personnel et les connaissances didactiques des sujets, entre les connaissances personnelles et les connaissances didactiques, entre les sentiments personnels des sujets quant aux pratiques culturelles et leurs sentiments à l'idée d'utiliser le texte dramatique en classe, ainsi qu'entre les auteurs dramatiques lus par les sujets et les auteurs dramatiques qu'ils estiment comme étant des incontournables au secondaire.

5.3.2.1 Grand intérêt personnel et peu de connaissances didactiques

Le questionnaire d'enquête a permis de savoir qu'une grande partie des étudiants interrogés (70,69%) porte un intérêt envers le texte de théâtre. Ils ont cependant été moins nombreux (46,55%) à avoir déclaré posséder des connaissances suffisantes afin de pouvoir créer et piloter des situations d'apprentissage efficaces en lien avec

celui-ci. Les connaissances didactiques des sujets quant au texte dramatique ne semblent pas à la hauteur de leur intérêt personnel.

5.3.2.2 Peu de connaissances personnelles et connaissances didactiques limitées

Les connaissances personnelles déclarées des participants en lien avec le texte dramatique semblent limitées, étant donné que moins du tiers (31,03%) de ceux-ci ont déclaré avoir de bonnes ou de très bonnes connaissances en lien avec le sujet. En ce qui a trait aux connaissances didactiques en lien avec le texte dramatique, un nombre plus élevé de participants (46,55%) estime avoir suffisamment de connaissances pour pouvoir créer et piloter des situations d'apprentissage efficaces en lien avec celui-ci.

Au terme de leur formation initiale, moins de la moitié des sujets estiment donc avoir d'assez bonnes connaissances avec le texte dramatique. Comme ils sont encore moins nombreux à estimer avoir de bonnes connaissances personnelles, il sera impossible pour ceux-ci, comme c'est le cas pour le spectacle de théâtre, de s'appuyer sur ces connaissances pour combler cette lacune déclarée au niveau des connaissances didactiques.

5.3.2.3 Sentiments personnels positifs quant aux pratiques culturelles et sentiments quant à l'idée d'utiliser le théâtre en classe

Les résultats présentés au chapitre précédent concernant les sentiments personnels des sujets quant aux pratiques culturelles en lien avec le texte dramatique ont révélé que les sujets éprouvent, en général, des sentiments positifs à l'égard de l'activité de

lecteur. Du côté des sentiments des sujets à l'égard de l'utilisation du théâtre en classe (plan didactique), les résultats sont aussi très positifs. Par exemple, 79,31% des sujets estiment que cela est agréable, 82,76% que cela est amusant, 79,31% croient que cela n'est pas désagréable, 76,79% déclarent que ce n'est pas pénible et 73,68% croient que l'activité n'est pas ennuyante. La comparaison entre les sentiments personnels et didactiques des sujets quant au texte dramatique indique donc qu'il y a très peu de différences entre les deux.

5.3.2.4 Auteurs lus et auteurs à lire : sensiblement les mêmes

La dernière comparaison relative à la dimension lecteur est en lien avec les auteurs lus par les sujets (sans limite temporelle) et les auteurs dramatiques que les sujets considèrent comme des incontournables dans la classe de français au secondaire.

D'abord, ce qui apparaît d'emblée est que les auteurs les plus nommés, autant dans la liste des auteurs lus que des auteurs à lire, sont les mêmes. Molière, Michel Tremblay et Shakespeare sont non seulement les plus nommés, mais ils ont été nommés par un nombre significativement plus élevé que tous les autres. D'ailleurs, cette idée rejoint la considération nommée en introduction à l'effet que notre propre expérience d'élève au secondaire avait été décevante parce que nous n'avions eu l'occasion que de lire le théâtre de Tremblay et de Molière.

Ensuite, un seul des auteurs « à lire », Mouawad, nommé par quatre sujets, ne se retrouve pas dans les auteurs lus (il n'a été nommé que par un sujet). C'est donc dire que, sauf cette exception, les sujets ont fort probablement l'intention de proposer à leurs élèves des auteurs qu'ils ont déjà lus.

Enfin, s'il est rassurant de constater que les futurs enseignants comptent proposer des œuvres qu'ils connaissent (et qu'ils ont donc plus de chance de maîtriser), un véritable besoin se fait sentir : celui d'élargir l'horizon théâtral des futurs enseignants en leur proposant une variété d'œuvres, notamment en ce qui concerne le théâtre contemporain et québécois.

5.3.3 Le créateur

Dans la présente section portant sur la dimension créateur, des liens sont établis entre l'intérêt personnel et les connaissances didactiques des sujets, entre les connaissances personnelles et les connaissances didactiques, ainsi qu'entre les sentiments personnels des sujets quant aux pratiques culturelles et leurs sentiments à l'idée d'utiliser la création dramatique en classe.

5.3.3.1 Intérêt personnel moyen et connaissances didactiques insuffisantes

Les réponses au questionnaire d'enquête montrent que la moitié des répondants (48,28%) aurait un intérêt envers l'aspect création du théâtre. Ils ont cependant été fort moins nombreux (20,69%) à exprimer avoir suffisamment de connaissances pour pouvoir créer et piloter une situation d'apprentissage en lien avec le sujet. Comme c'est le cas pour les deux autres dimensions (spectateur et lecteur), on observe un intérêt marqué envers l'utilisation du théâtre en classe, mais un manque de connaissances pour guider les pratiques d'enseignement de cet aspect.

5.3.3.2 Faibles connaissances personnelles et faibles connaissances didactiques

Seulement 18,96% des répondants estiment avoir de bonnes ou de très bonnes connaissances en lien avec l'aspect création du théâtre (incluant l'écriture) et un nombre de sujets semblable (20,69%) estime qu'il est en mesure de créer et piloter une situation d'apprentissage en lien avec le même sujet.

Ainsi, au terme de la formation initiale, c'est donc seulement un cinquième des futurs enseignants interrogés qui estime avoir d'assez bonnes connaissances pour utiliser l'aspect création du théâtre en classe. Comme c'est le cas pour les deux autres dimensions (spectateur et lecteur), les sujets ne pourront pas pallier à un manque de connaissances didactiques en puisant dans leurs connaissances personnelles puisque celles-ci ne sont guère plus importantes.

5.3.3.3 Pratiques culturelles et utilisation du théâtre en classe : sentiments positifs modérés

Les résultats présentés au chapitre précédent concernant les sentiments personnels des sujets quant aux pratiques culturelles en lien avec la création dramatique (incluant l'écriture) montrent que les participants éprouvent des sentiments positifs et modérés envers ce type d'activité. Cependant, les sujets semblent préférer ce type d'activité dans un cadre personnel. En effet, dans un cadre personnel, ils sont 15,52% de plus à déclarer que ce type d'activité est agréable, 17,25% de plus à croire que l'activité est amusante et 7,72% de moins à penser que ce type d'activité est angoissant.

Enfin, la comparaison entre les sentiments personnels et didactiques des sujets quant au texte dramatique indique donc que l'activité pratiquée de façon personnelle serait moins angoissante, plus agréable et plus amusante que dans un contexte d'enseignement. Cela nous indique, en toute cohérence avec les recommandations des étudiants concernant la formation initiale, qu'un travail de réflexion et de pratique quant à la façon de didactiser le théâtre en classe reste à combler.

CONCLUSION

L'objectif principal de cette recherche était de mener une première étude descriptive sur le rapport au théâtre des futurs enseignants de français au Québec et de décrire ce rapport afin de mieux le connaître et de mieux le comprendre. Nous avons rempli cet objectif grâce à un plan de recherche divisé en cinq chapitres.

Le premier chapitre, la problématique, a d'abord permis de présenter les bienfaits du théâtre comme moyen et comme objet d'enseignement, principalement quant au développement des compétences langagières de l'élève. Nous avons ensuite résumé l'état des connaissances actuelles sur l'utilisation du théâtre en classe de français au secondaire au Québec, ce qui a mené à une analyse des programmes ministériels, d'une part (le PFEQ et la PDA), puis d'autre part, des différents programmes universitaires de formation initiale des maîtres. Ces deux analyses ont permis de tirer certaines conclusions pour la suite de l'étude. La principale demeure que plusieurs étudiants n'auront pas (ou peu) la chance d'aborder la question théâtrale durant leurs études universitaires, malgré le fait qu'ils devront l'enseigner selon les prescriptions du ministère. Une telle lacune au sein des programmes universitaires serait susceptible de favoriser un sentiment d'insécurité chez les enseignants (Bernanoce, 2013). De plus, parmi les étudiants ayant reçu un apprentissage théâtral à l'occasion de leur formation initiale, peu auront eu la chance d'aborder la question de la didactisation du théâtre en classe, et ceux-ci pourraient éprouver de la difficulté à transférer ces apprentissages en contexte réel (Maulini et Perrenoud, 2009). Ensuite, nous avons introduit le concept du « rapport à » afin de présenter le concept guidant la démarche de recherche. Puis, en cohérence avec ce qui précède et pour orienter le

reste de l'étude, nous avons établi l'objectif de recherche : mener une recherche exploratoire et de décrire le rapport au théâtre, sur les plans personnel et didactique, de futurs enseignants de français au secondaire.

Le second chapitre, le cadre conceptuel, a permis d'établir les assises conceptuelles de la recherche. Nous avons ainsi abordé la question du théâtre dans l'enseignement en définissant trois postures théâtrales pouvant être adoptées par nos sujets et par l'élève : spectateur, lecteur et créateur. Le choix de ces postures a été établi à l'aide de deux outils : le tableau d'analyse 1.1 – *Catégorisation des occurrences du mot « théâtre » relevées dans le programme de formation ministérielle en français au secondaire (PFEQ)* tiré de la problématique et un article de Mottet (2007) portant sur les pratiques culturelles des futurs enseignants de primaire. Ensuite, trois études ont été présentées en lien avec les (futurs) enseignants et le théâtre en classe de français : celle de Mottet (2006) présentant des résultats quant aux pratiques culturelles de futurs enseignants québécois au primaire en lien avec le théâtre; celle de St-Cœur (2004) présentant les perceptions d'enseignantes de français au secondaire en milieu francophone minoritaire au Nouveau-Brunswick au sujet de l'intégration d'activités d'art dramatique dans leur enseignement; celle de Lafontaine et Messier (2009) qui évoque des représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement dont certains résultats sont en lien avec le théâtre. Ensuite, puisqu'il constitue un concept central de la recherche, le « rapport à » a été défini, ce qui a mené à la définition du concept de rapport au théâtre. En nous appuyant sur les écrits récents sur la question du « rapport à » en didactique du français, nous avons établi que le rapport au théâtre est constitué de deux plans (personnel et didactique) ainsi que de trois « dimensions » ou « postures » (spectateur, lecteur et créateur) qui sont en interaction étroite.

Le troisième chapitre établit les bases méthodologiques de la recherche, en définissant plus précisément la façon dont l'objectif de recherche allait être atteint. Nous y avons défini que la recherche était de nature descriptive et que l'instrument de mesure utilisé serait un questionnaire d'enquête. Il était également prévu que celui-ci génère des données mixtes (quantitatives et qualitatives). Nous avons également eu l'occasion d'y présenter la population visée et l'échantillon souhaité. Nous avons ensuite décrit notre instrument de mesure, le questionnaire d'enquête (inspiré par Beaudry, 2016), détaillé sa conception en trois sections distinctes (questions d'ordre sociodémographiques, des questions portant sur le rapport personnel et des questions portant sur le rapport didactique au théâtre des futurs enseignants), puis décrit le processus de validation de celui-ci. Finalement, les questions des considérations éthiques, de l'analyse des données et des limites et de la portée de la recherche ont été abordées.

Enfin, les quatrième et cinquième chapitres ont été l'occasion de présenter les résultats et d'en discuter. Les données ont été analysées selon les deux plans (personnel et didactique), les trois postures (spectateur, lecteur et créateur).

En guise de synthèse, voici les résultats les plus saillants qui se dégagent de notre étude. Une grande partie des sujets a affirmé avoir un intérêt marqué pour le théâtre d'un point de vue personnel, principalement en ce qui a trait aux postures de spectateur et de lecteur. Ils sont également nombreux à croire que le spectacle de théâtre ainsi que les ateliers pratiques intéressent les élèves du secondaire. Cependant, ils sont mitigés quant à l'aspect création (dont l'écriture relative au texte dramatique) et ils sont peu à croire que la lecture de texte dramatique intéresse ces mêmes élèves.

Quant aux pratiques, au cours de la dernière année, les sujets ont assisté à une moyenne de 1,6 pièce, ont lu une moyenne de 3,47 textes dramatiques et seulement

12,07% des répondants avoir déclaré avoir participé à une activité en lien avec la création. En comparant ces résultats avec l'étude de Mottet sur les pratiques culturelles de futurs enseignants au primaire, il s'avère que les résultats sont similaires. En effet, elle relevait que seulement 20,7% des sujets avaient assisté à au moins deux pièces de théâtre au cours des douze mois précédant la prise de données. Elle soulève également que 41,4% des sujets aimeraient assister plus souvent à une pièce de théâtre. C'est donc dire que les pratiques culturelles des sujets de la présente étude correspondent à celles d'autres jeunes adultes du même âge.

Aussi, les sujets ont tendance à choisir, comme spectateurs et comme lecteurs, des oeuvres d'auteurs classiques (populaires et/ou littéraire) et très majoritairement européens. Par exemple, les auteurs les plus lus par les sujets sont : Molière (36), Michel Tremblay (34), Shakespeare (23), Racine (13) et Corneille (11). Quant aux auteurs dramatiques que les sujets définissent comme indispensables en classe de français au secondaire, la liste des plus nommés est semblable: Michel Tremblay (43), Molière (34), Shakespeare (23), Victor Hugo (7), Corneille (5), Ionesco (5) et Racine (5). Leurs pratiques personnelles semblent donc refléter leurs choix didactiques. Ces pratiques sont manifestement ancrées dans la tradition et montrent un réel besoin d'un renouvellement des contenus au sein de la formation initiale (ou continue) quant au théâtre contemporain. Ce renouvellement permettrait possiblement un meilleur équilibre entre les œuvres classiques et contemporaines.

Ensuite, les données nous ont montré que les sujets sont plus ou moins confiants d'avoir de bonnes connaissances en lien avec le théâtre, ce qui est particulièrement vrai pour l'aspect création (incluant l'écriture) où seulement un sujet sur cinq estime avoir de bonnes connaissances.

Pour ce qui est des influences, les personnes ayant le plus influencé les pratiques

culturelles des sujets sont : les enseignants du secondaire, du cégep et de l'université. Cette information met en lumière l'importance du rôle des enseignants quant au rapport au théâtre. En effet, le rôle de l'enseignant au secondaire prouve que nos sujets, en tant que futurs enseignants, auront un important rôle à jouer en lien avec le rapport au théâtre de leurs futurs élèves. Quant à lui, l'importance du rôle de l'enseignant à l'université prouve qu'une formation initiale de qualité en lien avec le théâtre est susceptible d'influencer positivement le rapport au théâtre des futurs enseignants.

Puis, en lien avec les sentiments, d'un point de vue personnel, les sujets ont déclaré avoir d'assez bons sentiments envers les trois dimensions théâtrales, malgré que les statistiques soient encore plus élevées pour les dimensions « spectateur » et « lecteur ». L'activité de création a cependant été déclarée comme étant « angoissante » pour près de 40% des sujets. Ce résultat laisse croire qu'une formation plus complète, offrant de meilleures connaissances théoriques et pratiques, pourrait rendre la tâche moins angoissante en apaisant une grande part d'insécurité des futurs enseignants.

Recommandations et pistes de recherches

Considérant les résultats obtenus grâce à cette enquête, nous recommandons aux différentes universités québécoises de prévoir, minimalement, quelques heures de formation en lien avec le théâtre et sa didactisation afin de mieux outiller les futurs enseignants de français au secondaire. Il serait intéressant, par exemple, de permettre aux futurs enseignants d'explorer certaines facettes du théâtre en lien avec le français grâce à des ateliers : écriture de segments dramatiques, exercices théâtraux favorisant l'apprentissage de certaines composantes de la compétence langagière à l'oral, etc. Nous recommandons également aux enseignants des différentes universités d'aborder le théâtre comme un tout, et non seulement comme étant relatif à la littérature.

En ce qui a trait à la recherche, il serait fort intéressant d'observer les pratiques réelles relatives à l'utilisation du théâtre en classe de français au secondaire ainsi que les connaissances effectives des enseignants de français quant au théâtre. Ces données pourraient être mises en relation avec celles de la présente étude à des fins comparatives. Encore, la question du rapport au théâtre pourrait également faire l'objet d'une enquête auprès d'élèves du secondaire et d'enseignants en exercice.

Enfin, bien que notre étude pointe certaines lacunes, notamment en ce qui concerne la formation initiale des maîtres, il est encourageant de constater que les futurs enseignants de français au secondaire entretiennent un rapport au théâtre globalement positif. Ce constat nous laisse croire qu'ils prennent au sérieux leur rôle de passeurs culturels et cela ne peut que nous laisser espérer des répercussions favorables chez nos élèves.

Limites et portée de la recherche

En tenant compte de l'ensemble de la recherche et du contexte dans lequel elle a été menée, il est possible d'identifier les principales limites ainsi que la portée de la démarche empirique.

Premièrement, même si chaque étudiant finissant du programme en enseignement du français langue d'enseignement du Québec a été contacté, le taux de réponse demeure trop faible pour que l'étude soit généralisable.

Également, soulignons que la présente recherche est aux prises avec un biais méthodologique de type « interaction entre la sélection des participants et l'expérimentation » (Gaudreau, 2011). En effet, les sujets, issus de l'échantillonnage non probabiliste, ont accepté de participer sur une base volontaire. Il est donc possible que plusieurs d'entre eux présentaient déjà un intérêt pour le théâtre et que plusieurs

étudiants ayant choisi de ne pas répondre au questionnaire ont choisi de ne pas répondre par manque d'intérêt. Cela pourrait avoir une incidence sur les résultats et, ce faisant, confirme que l'étude est non généralisable.

Comme autre biais méthodologique probable, remarquons qu'il soit possible d'envisager un effet de « désirabilité sociale » (Gaudreau, 2011). En effet, comme les questions sont posées dans le cadre d'une étude qui, de toute évidence, était « en faveur » du théâtre en classe de langue et de l'amélioration de son enseignement au sein de la formation initiale des maîtres, il est possible que les sujets aient voulu que l'étude reflète une image positive de leur rapport au théâtre.

Ensuite, des entretiens auraient permis de compléter et de préciser les données recueillies grâce au questionnaire d'enquête. Il aurait donc été intéressant de contacter un certain nombre de sujets afin de les soumettre à des entrevues semi-dirigées tel que l'a proposé Beaudry (2016) dans son étude sur le rapport à la lecture littéraire des futurs enseignants.

La présente recherche offre, comme principale portée scientifique, l'exploration d'un sujet encore très peu étudié au Québec : le rapport au théâtre des futurs enseignants de français. Même si quelques recherches se sont intéressées aux systèmes de « représentations » et de « rapport à » la lecture littéraire des futurs enseignants et que d'autres études encore se sont intéressées aux pratiques culturelles des futurs enseignants, aucune étude descriptive concernant le rapport au théâtre des futurs enseignants n'avait été menée auparavant. Ce faisant, nous espérons que cette étude exploratoire et descriptive puisse, d'une part, permettre une meilleure compréhension du sujet et d'une autre, éventuellement inspirer d'autres chercheurs québécois à exploiter la question théâtrale en classe de langue en lien avec la formation initiale des maîtres.

APPENDICE A

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

UQÀM

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (sujet majeur)

Rapport au théâtre et à sa didactique de futurs enseignants de français langue d'enseignement

IDENTIFICATION

Joannie Dubois, candidate à la maîtrise
Chercheuse principale
Département de didactique des langues
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, H3C 3P8
Tél : Tél : 514-987-3000 poste 2436
dubois.joannie@courrier.uqam.ca

Ophélie Tremblay, Professeure, PhD
Directrice de mémoire
Département de didactique des langues
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, H3C 3P8
Tél : 514-987-3000 poste 2436
tremblay.ophelie@uqam.com

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité à participer à ce projet de maîtrise visant à connaître le rapport au théâtre et à sa didactique de futurs enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. Votre implication contribuera à identifier le système de croyances et de pratiques de futurs enseignants. Ainsi, une meilleure connaissance du rapport au théâtre et à sa didactique permettra d'améliorer la formation initiale des maîtres. L'objectif de cette recherche n'est pas d'évaluer votre formation ni de sanctionner vos études. Ce faisant, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

PROCÉDURES

Votre participation consiste à répondre à un questionnaire dont la passation prend environ vingt minutes. Les questions visent à mieux connaître vos pratiques en lien avec le théâtre (par exemple, lecture de textes dramatiques, participation à titre de spectateur, participation à des activités dramatiques, etc.) d'un point de vue personnel et didactique.

AVANTAGES ET RISQUES

Il n'y a pas de risque d'inconfort important lié à votre participation à cette étude. Tout au long de votre participation, vous être libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier.

CONFIDENTIALITÉ

Les renseignements recueillis par le questionnaire sont confidentiels et seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à vos réponses à ce matériel. Ces données seront conservées sur l'ordinateur de la chercheuse principale dont seuls les membre de l'équipe connaissent le code de sécurité. Cet ordinateur sera conservé dans un local fermé à clé.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à cette recherche est volontaire. Vous pouvez donc accepter de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Vous êtes également libre de mettre fin à votre participation en tout temps et ce, sans avoir à vous justifier. Dans le cas où vous mettriez fin à votre participation, vos renseignements seront automatiquement détruits. Votre participation à ce projet implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser les renseignements recueillis afin de présenter la recherche (articles, conférences et communications scientifiques) à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Parmi tous les répondants au sondage, nous ferons tirer une tablette «ipad» d'Apple. Ce tirage aura lieu à l'hiver 2015. Le ou la gagnante sera contacté(e) par téléphone ou par courriel.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant, vous pouvez contacter la chercheuse principale ou la directrice grâce aux coordonnées de la section identification du présent document (par téléphone, par courriel ou par la poste). Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé l'actuel projet de recherche. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Maria Nengeh Mensah. Elle peut être jointe au secrétariat du Comité au numéro de téléphone (514) 987-3000 poste 7753 ou à l'adresse courriel : ciersh@uqam.ca

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet de mémoire. Nous tenons à vous remercier sincèrement.

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (sujet majeur)

Rapport au théâtre et à sa didactique de futurs enseignants de français langue d'enseignement

Je, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'équipe de recherche a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends également que ma participation à cette recherche est volontaire et que je peux y mettre fin à tout moment et ce, sans avoir à me justifier. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

J'accepte de répondre au questionnaire : Oui Non

Si oui, voici la façon dont j'aimerais être contacté(e) si je gagne la tablette «ipad».

Courriel :

Téléphone :

Signature du participant :

Date :

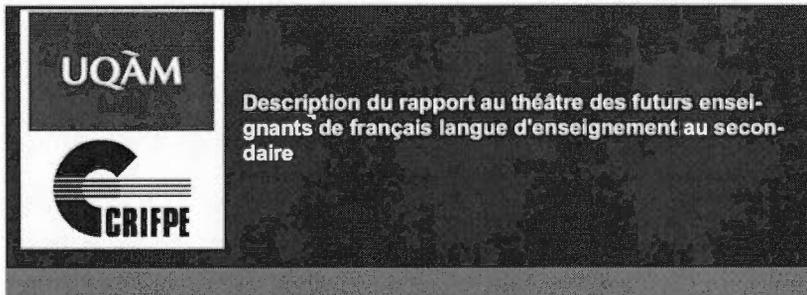
Nom (lettres moulées) :



Joannie Dubois
Candidate à la maîtrise et chercheure principale

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE



IDENTIFICATION

Joannie Dubois, candidate à la maîtrise
Chercheure principale
Département de didactique des langues
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, H3C 3P8
Tél : Tél : 514-987-3000 poste 2436
dubois.joannie@courrier.uqam.ca

Ophélie Tremblay, Professeure, PhD
Directrice de mémoire
Département de didactique des langues
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, H3C 3P8
Tél : 514-987-3000 poste 2436
tremblay.ophelie@uqam.com

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité à participer à ce projet de maîtrise visant à connaître le rapport au théâtre et à sa didactique de futurs enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. Votre implication contribuera à identifier le système de croyances et de pratiques de futurs enseignants. Ainsi, une meilleure connaissance du rapport au théâtre et à sa didactique permettra d'améliorer la formation initiale des maîtres. L'objectif de cette recherche n'est pas d'évaluer votre formation ni de sanctionner vos études. Ce faisant, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

PROCÉDURE

Votre participation consiste à répondre à un questionnaire dont la passation prend environ vingt minutes. Les questions visent à mieux connaître vos pratiques en lien avec le théâtre (par exemple, lecture de textes dramatiques, participation à titre de spectateur, participation à des activités dramatiques, etc.) d'un point de vue personnel et didactique.

AVANTAGES ET RISQUES

Il n'y a pas de risque d'inconfort important lié à votre participation à cette étude. Tout au long de votre participation, vous êtes libre de ne pas répondre à une question sans avoir à vous justifier.

CONFIDENTIALITÉ

Les renseignements recueillis par le questionnaire sont confidentiels et seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à vos réponses à ce matériel. Ces données seront conservées sur l'ordinateur de la chercheuse principale dont seuls les membres de l'équipe connaissent le code de sécurité. Cet ordinateur sera conservé dans un local fermé à clé.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à cette recherche est volontaire. Vous pouvez donc accepter de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Vous êtes également libre de mettre fin à votre participation en tout temps et ce, sans avoir à vous justifier. Dans le cas où vous mettriez fin à votre participation, vos renseignements seront automatiquement détruits. Votre participation à ce projet implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser les renseignements recueillis afin de présenter la recherche (articles, conférences et communications scientifiques) à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Parmi tous les répondants au sondage, nous ferons tirer une tablette «ipad» d'Apple. Ce tirage aura lieu à l'hiver 2015. Le ou la gagnante sera contacté(e) par téléphone ou par courriel.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant, vous pouvez contacter la chercheuse principale ou la directrice grâce aux coordonnées de la section identification du présent document (par téléphone, par courriel ou par la poste). Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains d

*** 1. COMPENSATION FINANCIÈRE**

Parmi tous les répondants au sondage, nous ferons tirer une tablette «ipad» d'Apple. Ce tirage aura lieu à l'hiver 2015. Le ou la gagnante sera contacté(e) par téléphone ou par courriel.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant,

vous pouvez contacter la chercheuse principale ou la directrice grâce aux coordonnées de la section identification du présent document (par téléphone, par courriel ou par la poste). Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé l'actuel projet de recherche. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du Comité Institutionnel d'éthique de la recherche, Maria Nengeh Mensah. Elle peut être jointe au secrétariat du Comité au numéro de téléphone (514) 987-3000 poste 7753 ou à l'adresse courriel : clereh@uqam.ca

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet de mémoire. Nous tenons à vous remercier sincèrement.

CONSENTEMENT

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps.

- Oui
 Non

2. VALIDATION - Espace pour commentaires

Suiv.

Optimisé par

 SurveyMonkey®

Voyez comme il est facile de créer un sondage.



UQAM

CRIFPE

Description du rapport au théâtre des futurs enseignants de français langue d'enseignement au secondaire

Partie 1 de 3 - Données sociodémographiques

Temps estimé: 2 à 3 minutes

*** 3. À quel genre vous identifiez-vous?**

- Femme
- Homme
- Autre

4. Quel est votre âge?

5. Quelle est votre langue maternelle?

Autre (veuillez préciser)

6. À quelle université êtes-vous inscrit?

7. Quel est votre dernier diplôme complété?

Quel est le nom du programme complété?

8. En quelle année de votre programme êtes-vous présentement inscrit-e?

9. Pendant votre cheminement dans le programme dans lequel vous êtes présentement inscrit-e, avez-vous suivi un (ou plusieurs) cours en lien avec le théâtre?

- Oui
 Non

Si oui, lequel? (Indiquez le titre et le sigle)

10. Si vous avez répondu oui à la question précédente, quels aspects du théâtre y avez-vous abordé?

- Dramaturgie/Analyse de texte
 Historique
 Mise en scène
 Sémiotique
 Formes du spectacle
 Fonctions du spectacle
 Esthétique
 Retombées didactiques

Autre (veuillez préciser)

11. VALIDATION - Espace pour commentaires



UQAM
CRIFPE

Description du rapport au théâtre des futurs enseignants de français langue d'enseignement au secondaire

Partie 2 de 3 - Plan personnel du rapport au théâtre

Cette section du questionnaire vise à connaître votre rapport au théâtre d'un point de vue personnel sous trois postures: spectateur, lecteur et créateur.

Temps estimé: 10 minutes

12. En tant que spectateur, vous avez, envers le théâtre :

- Beaucoup d'intérêt
- Un certain intérêt
- Peu d'intérêt
- Pas du tout d'intérêt

13. À combien de reprises avez-vous assisté à une pièce de théâtre au cours des douze derniers mois?

Laquelle ou lesquelles (si applicable)?

14. J'estime que j'ai beaucoup de connaissances en lien avec le spectacle de théâtre.

- Tout à fait en accord
 En accord
 Plus ou moins en accord
 En désaccord
 Tout à fait en désaccord

15. Les gens qui ont influencé mes pratiques de spectateur de théâtre sont...

- Ma mère
 Mon père
 Mon(mes) frère(s) et(ou) ma(mes) sœur(s)
 Mes enseignants du primaire
 Mes enseignants du secondaire
 Mes enseignants du cégep
 Mes enseignants à l'université
 Mes ami(e)s d'enfance
 Mes ami(e)s d'adolescence
 Mes ami(e)s à l'âge adulte
 Mes collègues du milieu de l'enseignement
 Un(e)/des amoureux/amoureuse(s)

Autre (veuillez préciser)

16. Pour moi, assister à une pièce de théâtre, c'est...

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Agréable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amusant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angoissant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Désagréable	<input type="radio"/>				
Ennuyant	<input type="radio"/>				
Passionnant	<input type="radio"/>				
Pénible	<input type="radio"/>				
Relaxant	<input type="radio"/>				

17. Nommez jusqu'à cinq pièces de théâtre auxquelles vous avez assisté.

1

2

3

4

5

18. En tant que lecteur, vous avez, envers le théâtre :

- Beaucoup d'intérêt
- Un certain intérêt
- Peu d'intérêt
- Pas du tout d'intérêt

19. Combien de textes dramatiques avez-vous lu au cours des douze derniers mois?

Laquelle ou lesquelles (si applicable)?

20. J'estime que j'ai beaucoup de connaissances en lien avec le texte de théâtre.

- Tout à fait en accord
 En accord
 Plus ou moins en accord
 En désaccord
 Tout à fait en désaccord

21. Les gens qui ont influencé mes pratiques de lecture de texte de théâtre sont...

- Ma mère
 Mon père
 Mon(mes) frère(s) et(ou) ma(mes) sœur(s)
 Mes enseignants du primaire
 Mes enseignants du secondaire
 Mes enseignants du cégep
 Mes enseignants à l'université
 Mes ami(e)s d'enfance
 Mes ami(e)s d'adolescence
 Mes ami(e)s à l'âge adulte
 Mes collègues du milieu de l'enseignement
 Un(e)/des amoureux/amoureuse(s)

22. Pour moi, la lecture d'un texte de théâtre, c'est...

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Agréable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amusant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angoissant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Désagréable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ennuyant	<input type="radio"/>				
Passionnant	<input type="radio"/>				
Pénible	<input type="radio"/>				
Relaxant	<input type="radio"/>				

23. Nommez jusqu'à cinq auteurs de théâtre que vous avez lus.

1

2

3

4

5

24. En tant que créateur (incluant la portion interprétation), vous avez, envers le théâtre :

- Beaucoup d'intérêt
- Un certain intérêt
- Peu d'intérêt
- Pas du tout d'intérêt

25. Au cours des douze derniers mois, avez-vous participé à des pratiques en lien avec le théâtre où vous étiez dans une position de créateur, c'est-à-dire où vous participiez de façon active (écriture, interprétation, improvisation, création, etc.)?

- Oui
- Non

Si oui, détaillez ici la nature de l'activité (fréquence, durée, objectif, etc.)

26. J'estime que j'ai beaucoup de connaissances en lien avec la pratique théâtrale (écriture, interprétation, improvisation, création, etc.).

- Tout à fait en accord
- En accord
- Plus ou moins en accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

27. Les gens qui ont influencé mes pratiques de créateur (écriture, jeu, etc) de théâtre sont...

- Ma mère
- Mon père
- Mon(mes) frère(s) et(ou) ma(mes) sœur(s)
- Mes enseignants du primaire
- Mes enseignants du secondaire
- Mes enseignants du cégep
- Mes enseignants à l'université
- Mes ami(e)s d'enfance
- Mes ami(e)s d'adolescence
- Mes ami(e)s à l'âge adulte
- Mes collègues du milieu de l'enseignement
- Un(e)/des amoureux/amoureuse(s)

28. Pour moi, participer à une activité créative en lien avec le théâtre (écriture, jeu, ateliers, etc.) c'est...

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Agréable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amusant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angoissant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Désagréable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ennuyant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Passionnant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pénible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relaxant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Nommez jusqu'à cinq activités théâtrales auxquelles vous avez participé (ex: improvisation, écriture, création collective, atelier de voix, mime, etc.)

1

2

3

4

5

30. VALIDATION - Espace pour commentaires

Préc.

Suiv.

UQÀM



CRIFPE

Description du rapport au théâtre des futurs enseignants de français langue d'enseignement au secondaire

Partie 3 de 3 - Plan didactique du rapport au théâtre

Cette section du questionnaire vise à connaître votre rapport au théâtre d'un point de vue personnel sous trois postures: spectateur, lecteur et créateur.

Temps estimé: 10 minutes

31. Le théâtre dans le cadre du cours de français devrait viser l'amélioration de la compétence des élèves...

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
... en écriture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... à l'oral (incluant l'écoute)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... en lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. J'estime que j'ai suffisamment de connaissances pour pouvoir créer et piloter des situations d'apprentissage efficaces en lien avec...

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Le spectacle de théâtre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le texte de théâtre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La création	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(incluant l'écriture)

33. J'estime que j'ai suffisamment de connaissances sur le théâtre pour pouvoir animer des ateliers de type théâtral comme moyen d'améliorer les compétences langagières de mes (futurs) élèves. Par exemple, un atelier sur la projection de la voix afin d'aborder cet objet d'enseignement lié à l'oral.

- Tout à fait en accord
- En accord
- Plus ou moins en accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

34. Dans un perspective didactique, je crois que les élèves du secondaire s'intéressent...

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Au spectacle de théâtre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À la lecture de texte dramatiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À la création (incluant l'écriture)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À des ateliers pratiques d'ordre dramatique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. En tant que futur-e enseignant-e, l'idée d'enseigner et d'utiliser le texte de théâtre en classe est pour moi...

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Agréable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amusant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Angoissant	<input type="radio"/>				
Désagréable	<input type="radio"/>				
Ennuyant	<input type="radio"/>				
Passionnant	<input type="radio"/>				
Pénible	<input type="radio"/>				
Relaxant	<input type="radio"/>				

36. En tant que futur-e enseignant-e, l'idée d'enseigner et d'utiliser la création théâtrale, notamment l'écriture de textes dramatiques, en classe est pour moi...

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Agréable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amusant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angoissant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Désagréable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ennuyant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Passionnant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pénible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relaxant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. En tant que futur-e enseignant-e, l'idée d'animer des ateliers de type théâtral en classe, par exemple, un atelier pratique sur la projection de la voix afin d'améliorer les compétences orales des élèves, est pour moi...

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Agréable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amusant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angoissant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Désagréable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ennuyant	<input type="radio"/>				
Passionnant	<input type="radio"/>				
Pénible	<input type="radio"/>				
Relaxant	<input type="radio"/>				

38. J'estime que la formation initiale que j'ai reçue m'a suffisamment outillé(e) pour que je puisse accompagner adéquatement mes (futurs) élèves à...

	Tout à fait en accord	En accord	Plus ou moins en accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
...assister à une pièce de théâtre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... la lecture d'une pièce de théâtre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... l'écriture d'un texte dramatique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... participer à des ateliers de type théâtral (par exemple, un atelier sur la projection de la voix afin d'aborder cet objet d'enseignement lié à l'oral).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. Au terme de leurs études secondaires, quels sont les cinq auteurs de théâtre qui devraient absolument être lus/étudiés/vus par les élèves québécois (l'ordre n'a pas d'importance)?

1.
2.
3.
4.

5.

40. VALIDATION - Espace pour commentaires**41. Si vous pouviez donner une suggestion à votre actuel directeur de programme concernant le théâtre dans votre cheminement, quel serait-il?****42. De quelle(s) façon(s) comptez-vous intégrer le théâtre dans votre enseignement?****43. VALIDATION - Espace pour commentaires**

Préc.

Terminé

Optimisé par

SurveyMonkey®

Voyez comme il est facile de créer un sondage.

APPENDICE C

COURRIEL DE SOLLICITATION

Bonjour,

Vous êtes invité à participer à une recherche qui vise à connaître le rapport au théâtre et à son enseignement chez les futurs enseignants de français au secondaire. Plusieurs recherches menées en didactique ont prouvé que le rapport à un savoir oriente une personne dans ses pratiques personnelles et professionnelles. Pourtant, aucune recherche ne s'est encore intéressée au rapport au théâtre des futurs enseignants de français au Québec et ce, même si le programme ministériel recommande l'enseignement de cet objet.

Nous cherchons à comprendre ce rapport au théâtre afin de permettre d'émettre des pistes d'amélioration quant à la formation initiale des maitres.

Votre participation consiste simplement à répondre à un questionnaire en ligne qui ne devrait pas prendre plus d'une vingtaine de minutes.

Si vous acceptez de répondre à ce questionnaire, **vous serez automatiquement éligible à un tirage d'un iPad d'Apple** qui sera remis au hasard à l'un-e des participants-es.

Nous vous remercions sincèrement de prendre le temps de participer à cette recherche. Votre contribution nous est excessivement précieuse.

Voici le lien qui mène au questionnaire :

<https://fr.surveymonkey.com/r/rapportautheatre>

*La présente recherche a été approuvée par le comité éthique de l'UQAM.

**Les données seront traitées de façon anonyme. Nous ne garderons vos noms et coordonnées que pour la durée du tirage et ceux-ci seront détruits par la suite. Vous pourrez participer au concours sous un pseudonyme si vous le préférez.

Joannie Dubois, candidate à la maîtrise
Chercheure principale
Département de didactique des langues
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, H3C 3P8
Tél : Tél : 514-987-3000 poste 2436
dubois.joannie@courrier.UQAM.ca

Ophélie Tremblay, Professeure, PhD
Directrice de mémoire
Département de didactique des langues
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, H3C 3P8
Tél : 514-987-3000 poste 2436
tremblay.ophelie@UQAM.com

APPENDICE D

CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

CÉRPÉ-3

UQÀM | Faculté des sciences

DE CERTIFICAT : 2015-0187A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Rapport au théâtre et à sa didactique de futurs enseignants de français langue d'enseignement au secondaire

Responsable du projet : Joannie Dubois
Programme: Maîtrise en didactique des langues, (langue première)

Superviseur : Ophélie Tremblay

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*». Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains. Notez que toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le comité en complétant les formulaires à cet effet, disponible sur le site web de la Faculté.

NOM	Membres du Comité TITRE	DEPARTEMENT
Giroux, Jacinthe	Présidente du Comité, professeure	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Grenier, Johanne	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Fortier, Marie-Pierre	Professeur	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Venant, Fabienne	Professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

10-09-2015
Date


Jacinthe Giroux
Présidente du Comité

RÉFÉRENCES

- Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire, analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Université de Montréal, Montréal. Doctorat.
- Barré de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. France : Presses universitaires du Septentrion.
- Beaudry, M.-C. (2016). *Rapport à la lecture littéraire et à la didactique de la lecture littéraire des futurs enseignants de français*. Communication présentée au congrès de l'ACFAS. Université du Québec à Montréal.
- Bernanoce, M. (2013). Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques. *Le français aujourd'hui*, 180(1), 27-38.
- Chartrand, S. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S.G. Chartrand et C. Blaser (dir.). *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*, 107-127.
- Chartrand, S. et Émery-Bruneau, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica.
- De Beaudrap, A.R., Duquesne, D. et Houssais, Y. (2004). *Images de la littérature et de son enseignement*. Nantes : Services Culture éditions ressources pour l'Éducation nationale CRDP Pays de la Loire.

- Dogru, M., Yilmaz, T., Kalay, A. et Gençosman, T. (2010). Effect of creative drama method in science and technology course of the attitudes of primary school fifth grade students towards the course and on their achievements. *Practice and Theory in Systems of Education*, 5(2), 133-144.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques. (Thèse de doctorat)*. Université Laval, Ste-Foy (Québec).
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelle conditions?* : De Boeck.
- 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.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche en éducation*. Montréal : Guérin.
- Kamaruddin, F. et Kamarul Kabilan, M. (2010). Engaging learner's comprehension, interest and motivation to learn literature using the reader's theatre. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(3), 132-159.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- La Von Bridges, C. (2006). *Effects of Readers' Theatre on English Language Learners: a Strategy for Oral Language and Reading Improvement*. University of Oregon, Oregon.

- Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'oeuvre littéraire et de son adaptation filmique*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec).
- Lafontaine, L. (2005). Une épistémologie de la didactique de l'oral au Québec. Congrès de l'ACFAS 2005. Chicoutimi (Québec)
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*(34), 119-144.
- Lamb, Tremblay et Plante. (2015). Une analyse du rapport à l'écriture littéraire des enseignants du primaire. Communication présentée au Colloque « Élèves et apprentissage de la lecture et de l'écriture », 83e congrès de l'ACFAS. Rimouski
- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin
- MacFadden, P. (2010). *Using Theatre Arts to Enhance Litteracy Skills at the Second Grade Level*. University of California, Irvine and University of California, Los Angeles, Los Angeles.
- Maulini, O. et Perrenoud, P. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. Dans université, D. B. (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (p. 55-76). Bruxelles : Groupe de Boeck sa.

- Meirieu, P. (2000, 26 octobre). L'art dans l'éducation, poudre aux yeux ou discipline fondamentale ? Transcription d'une conférence donnée à Bourboule. Genève : Association pour la Promotion de l'Enseignement des Arts Visuels
- Meirieu, P. (2002). Le théâtre et l'école: éléments pour une histoire, repères pour un avenir. Dans sud, A. A. (dir.), *Le théâtre et l'école, Histoire et perspectives d'une relation passionnée* (p. 30-47). France.
- MELS. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS. (2013) *Progression des apprentissages au secondaire (Domaine des langues - Français langue d'enseignement - Première partie: les modes de discours - Le texte de théâtre.* 2015 de http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_langues/FLE/index.asp?page=discours_theatre
- Mendes, H.M. (2012). *Improving Fluency in English Language Learners Through Readers Theatre*. Saint Mary's College of California, Californie.
- Mottet, M. (2006). *Aspects des compétences initiales d'étudiants maitres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard du français oral, de la culture et de leurs interrelations*. Université de Montréal, Montréal. Thèse de doctorat.
- Mottet, M. (2007). Pratiques culturelles de futures enseignantes du primaire. *Québec français*, 146(Été 2007), 74-76.
- Nadeau, M. (2015). *Étude sur la sortie au théâtre en contexte scolaire*. Montréal (Québec) : Comité Théâtre Jeune Public du Conseil québécois du théâtre.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (3 éd.) : Armand Collin.
- Pavis, P. (2002). *Le dictionnaire du théâtre*. Paris
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative: parcours d'une approche mixte. *Revue de l'ARQ (association de recherches quantitatives)*. , Vol. 26(1), 181-207.
- Roberge, J. (2013). Écrire pour apprendre. *Correspondance*, 18(3).
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse. *Pratiques*, 115-116, 237-246.
- Simard, C. (1993). La formation initiale des enseignants et des enseignantes de français langue maternelle à la lumière de l'expérience québécoise. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(2), 357 à 367.
- Simard, D. (2004). Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture. *Presses de l'Université Laval, Ste-Foy (Québec)*.
- Smith, M. (2011). *Readers Theatre: it's Effectiveness in Improving Reading Fluency, Student Motivation and Attitude Toward Reading Among Second-Grade Students*. (Vol. 16 pages). Pennsylvania : Pennsylvania State University.
- Soussa, D. (2004). *Un cerveau pour apprendre: comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace* . Montréal. 328 p.

- St-Coeur, R. (2004). *Les perceptions des enseignants de français au secondaire en milieu francophone minoritaire au sujet de l'intégration des activités d'art dramatique dans leur enseignement et les perceptions de ces mêmes enseignants au sujet de la formation qu'ils ont reçue*. (Mémoire de maîtrise) Université de Moncton.
- Ulma, D. et Winkler, I. (2010). L'enquête IMEN-Littérature: vers une comparaison franco-allemande du rapport des futurs enseignants au canon littéraire. *Nouveaux cahiers d'Allemand - Revue de linguistique et de didactique*, 28(1), 19-46.
- UQAM. (2015) *Faculté des sciences de l'éducation - Baccalauréat en enseignement secondaire - Conditions d'admission*. Récupéré le 14 mars 2015 de <http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=7951> - Conditions
- Winner, E., Goldstein, T. et Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art?: L'impact de l'éducation artistique*. : OCDE.