

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES GARÇONS ET LES FILLES DANS LA CLASSE
D'ART DRAMATIQUE AU SECONDAIRE : DES STRATÉGIES
D'ENSEIGNEMENT POUR LE JEU EN CRÉATION ET EN INTERPRÉTATION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN THÉÂTRE

PAR

SYLVIE BERARDINO

OCTOBRE 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

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

DÉDICACE

À Juliette, ma fille,
qui aime les coulisses du théâtre
et qui préfère rester dans l'ombre.

AVANT-PROPOS

Cela faisait déjà plusieurs années que l'idée de faire une maîtrise me trottait dans la tête. Mon sujet était déjà trouvé depuis longtemps et je n'ai jamais dérogé de mes intentions à ce propos. Dans le cadre de mon occupation professionnelle de conseillère pédagogique, je m'intéressais déjà à la recherche. Je m'occupais de la formation continue des enseignants de ma commission scolaire, il allait donc de soi que je me lance dans cette grande aventure, mais j'avais peur de ne pas avoir assez de temps, d'être incapable de mener de front ma carrière et mes études. Ce n'est qu'après avoir eu l'occasion de donner une charge de cours à l'École supérieure de théâtre que j'ai enfin eu le courage de me lancer.

Jamais je n'aurais imaginé que mon parcours allait être marqué d'un énorme changement qui bouleverserait tous mes plans. L'occasion s'est présentée et j'ai décidé de retourner enseigner. Après neuf ans comme conseillère pédagogique, j'avais l'énorme désir de retrouver les élèves. Tout ça me manquait : l'atmosphère de la classe, la relation privilégiée avec les adolescents, la création et la concrétisation de projets de spectacles avec eux. Je n'ai jamais regretté de faire le saut, malgré l'énorme défi que j'ai relevé. Il va de soi que retourner enseigner après neuf ans est à la fois insécurisant et demandant, sans compter que je me mettais une pression énorme de réussir ce retour à l'enseignement étant donné le rôle de formatrice que j'ai joué toutes ces années. Il était hors de question que je me retrouve face à un échec et que je retourne à mon bureau de la commission scolaire.

J'ai donc dû reporter ma collecte de données d'un an afin de me familiariser avec mon nouveau lieu de travail. J'étais d'ailleurs submergée par l'énorme tâche de tout construire dans mon milieu qui, pour la première fois, voulait faire une grande place à l'art dramatique. J'étais la première spécialiste de cette matière au Collège Reine-Marie. Puis, j'ai continué la maîtrise tranquillement, dans les moments moins prenants de ma nouvelle tâche d'enseignante.

Mon nouveau milieu de travail s'avérait un milieu accueillant et ouvert à la recherche et aux pratiques probantes. Le Collège Reine-Marie accueillait alors des classes de garçons et des

classes de filles. Le reste de la vie scolaire était mixte. J'ai pensé que mon arrivée dans cet établissement était un coup du destin en considérant le sujet de ma recherche. Alors que ma problématique touche les difficultés de plusieurs filles en création et les défis de plusieurs garçons en interprétation, je me retrouvais dans un milieu qui s'intéressait à la pédagogie pour les filles et les garçons : une mine d'or pour une collecte de données.

Depuis mon arrivée à cette école en 2017, le Collège Reine-Marie a fait son bout de chemin sur la mixité. Progressivement, la mixité des groupes s'est imposée dans les groupes optionnels et chez les 4^e et 5^e secondaires pour ensuite s'élargir à tous les niveaux. Et avec la pandémie en 2020, toutes les classes sont devenues mixtes. J'aurai fait ma collecte de données dans l'avant-dernière cohorte non mixte de mes groupes d'art dramatique. Même si je crois fermement que les élèves profitent davantage de la mixité des groupes, je me considère privilégiée d'avoir pu expérimenter mes stratégies dans des groupes genrés, cela a permis d'observer l'émergence de réactions qui auraient pu être moins remarquables autrement. C'est comme si j'avais mis l'effet d'une loupe sur les comportements stéréotypés des élèves.

Je suis fort heureuse de compléter cette belle aventure et d'être restée accrochée à ce projet grâce à ma directrice de maîtrise Carole Marceau que j'aimerais remercier. C'est elle qui a su me dire les mots justes pour me garder sur la bonne voie dans ce parcours tortueux et qui m'a encouragée à continuer malgré les énormes changements que je vivais professionnellement. J'espère que le produit de ce travail permettra aux enseignants d'art dramatique d'amener de nouvelles façons de faire en classe ou de confirmer qu'ils étaient déjà sur la bonne voie. Je considère déjà que ma propre pratique pédagogique en a grandement bénéficié.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	iii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Introduction	5
1.2 Les compétences <i>créer</i> et <i>interpréter</i> du PFÉQ	6
1.3 Sujet de recherche.....	9
1.4 Des facteurs explicatifs.....	11
1.4.1 Le fonctionnement du cerveau des hommes et des femmes	11
1.4.2 Les styles cognitifs et les types d'apprenants	13
1.4.3 Les rapports sociaux de genre	15
1.4.4 Les facteurs psychologiques	18
1.5 Conclusion	20
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	23
2.1 Introduction	23
2.2 Différenciation pédagogique	24
2.3 La conception universelle de l'apprentissage (CUA)	29
2.4 Le modèle empathique – systémique	32
2.5 Mes hypothèses – les interventions à expérimenter	35
2.5.1 L'estime de soi globale des filles : la motivation à prendre des risques	36
2.5.2 La motivation scolaire des garçons : l'estime de soi au regard de la réussite	39
2.6 Conclusion	40
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	42
3.1 Introduction	42
3.2 Nature de la recherche : méthode et méthodologie	43
3.2.1 La recherche-action	43

3.2.2	La recherche-action participante	44
3.2.3	L'étude de cas	45
3.3	Présentation du lieu de la collecte de données	46
3.4	Collecte et analyse des données	46
3.4.1	Questionnaire aux enseignants en art dramatique au secondaire	48
3.4.2	Premier questionnaire aux élèves – styles cognitifs	48
3.4.3	Tâches diagnostiques de création et d'interprétation	48
3.4.4	Second questionnaire aux élèves – bilan post-diagnostique	49
3.4.5	Étude de cas : collecte de données	50
3.4.5.1	Premier entretien	50
3.4.5.2	Expérimentation des stratégies d'enseignement	50
3.4.5.3	Deuxième entretien	55
3.4.6	Analyse de données	55
3.5	Conclusion	57
CHAPITRE IV RÉSULTATS		58
4.1	Introduction	58
4.2	Questionnaire pour les enseignants en art dramatique au secondaire	59
4.2.1	L'improvisation spontanée	60
4.2.2	L'écriture	61
4.2.3	L'organisation collective de la création	61
4.2.4	La mémorisation du texte	62
4.2.5	L'appropriation du texte	63
4.3	Questionnaire sur les styles cognitifs	64
4.4	Tâche diagnostique	66
4.4.1	Tâche diagnostique en création	66
4.4.2	Tâche diagnostique en interprétation	68
4.5	Tâche expérimentale, étude de cas	75
4.5.1	Présentation des cas à l'étude	75
4.5.1.1	FILLE A	76
4.5.1.2	FILLE B	77
4.5.1.3	FILLE C	78
4.5.1.4	GARÇON A	79
4.5.1.5	GARÇON B	80
4.5.1.6	GARÇON C	80
4.5.2	Tâche de création expérimentale	81
4.5.3	Tâche d'interprétation expérimentale	87
4.6	Synthèse des résultats	93

4.6.1	Résumé des stratégies d'enseignement	93
4.6.1.1	Différenciation pédagogique	93
4.6.1.2	Offre de choix	94
4.6.1.3	Formation des équipes	95
4.6.1.4	Enseignement explicite des stratégies de mémorisation	97
4.6.1.5	Utilisation de la compétition pour susciter la motivation	97
4.6.1.6	Filet de sécurité.....	97
4.6.1.7	Stratégie de gestion de classe	98
4.6.1.8	Phase d'intégration au groupe	98
4.6.2	Modèle théorique pour les deux compétences	99
4.6.2.1	La compétence <i>créer</i>	100
4.6.2.2	La compétence <i>interpréter</i>	102
4.6.3	Les principes directeurs pour aider les élèves à mieux créer et à mieux interpréter	104
4.7	Validité de la recherche	106
4.8	Conclusion	108
CONCLUSION		111
ANNEXES		114
APPENDICES		178
BIBLIOGRAPHIE		199

LISTE DES FIGURES

1.1	Carte conceptuelle de la problématique	21
2.1	Caractéristique du modèle F + ou empathique	34
2.2	Caractéristiques du modèle M + ou systémique	34
2.3	Pyramide des besoins humains selon Maslow	38
4.1	Relation entre les facteurs individuels et sociaux favorisant la capacité de l'élève à créer	100
4.2	Relation entre les facteurs individuels et sociaux favorisant la capacité de l'élève à interpréter	102

LISTE DES TABLEAUX

1.1	Amour de la lecture selon le sexe	17
1.2	Appréciation positive de quelques genres selon les sexes	17
1.3	Différences des troubles psychiatriques entre filles et garçons	18
2.1	Le quoi, le pourquoi et le comment de la CUA	31
2.2	Distribution des styles cognitifs selon le genre d'individus neurotypiques	33
4.1	Résultats du questionnaire aux enseignants concernant les activités ou les tâches de la compétence <i>Créer des œuvres dramatiques</i>	60
4.2	Résultats du questionnaire aux enseignants concernant les activités ou les tâches de la compétence <i>Interpréter des œuvres dramatiques</i>	62
4.3	Résultats de la classe de filles – test de style cognitif	64
4.4	Résultats de la classe de garçons – test de style cognitif	65
4.5	Préférence et perceptions de performance des étapes de création des filles et des garçons	71
4.6	Préférence et perceptions de performance des étapes d'interprétation des filles et des garçons	74
A	Indicateurs F + et M +, sujets pour recherche en arts plastiques	107

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CERPE	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants
CUA	Conception universelle des apprentissages
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation
TDAH	Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité

RÉSUMÉ

Les principaux défis observés chez plusieurs filles en création et chez plusieurs garçons en interprétation nous ont amené à nous intéresser aux différences de genre et en particulier aux modèles psycho-cognitifs comme celui de Baron-Cohen (2003, 2005, 2012) se basant sur les caractéristiques plutôt empathiques des femmes et plutôt systémiques des hommes. Ces difficultés observées en classe d'art dramatique nous ont amené à nous interroger sur les interventions les plus efficaces pour soutenir les élèves dans les deux compétences de jeu du Programme de formation de l'école québécoise : *Créer des œuvres dramatiques* et *Interpréter des œuvres dramatiques*. Cette étude de cas s'est effectuée dans le cadre d'une recherche-action au Collège Reine-Marie de Montréal dans deux classes non mixtes de 3^e secondaire. L'une de ces deux classes ne comportait que des filles et l'autre, que des garçons. Six élèves, trois filles et trois garçons, ont été sélectionnés pour faire partie de cette étude de cas. Trois d'entre eux-ci ont démontré, dans le cadre d'une tâche diagnostique, des difficultés et des blocages en création et en improvisation spontanées et les trois autres manifestaient des défis dans le cadre de l'interprétation d'un texte, se traduisant par une difficulté évidente à mémoriser un texte et à se mettre dans la peau d'un personnage qu'ils n'avaient pas inventé. Les recherches en différenciation pédagogique et les grands principes de la conception universelle des apprentissages ont guidé l'expérimentation de stratégies d'enseignement dans le cadre de tâches expérimentales. L'hypothèse selon laquelle il serait important d'agir sur l'estime de soi des filles et leur motivation à prendre des risques et sur la motivation scolaire des garçons et leur estime de soi au regard de leur réussite a aussi guidé les interventions à privilégier. Les résultats de cette recherche-action ont mené à la création de deux modèles théoriques démontrant les facteurs personnels et sociaux et les obstacles à la création et à l'interprétation d'œuvres dramatiques. En nous basant sur les principes directeurs de la conception universelle des apprentissages, nous avons de plus établi une liste de principes directeurs permettant de surmonter ces obstacles et de favoriser les facteurs personnels et sociaux qui soutiendront autant les filles que les garçons pour mieux créer une œuvre et mieux interpréter un texte dramatique.

MOTS CLÉS : enseignement de l'art dramatique, différences de genre, création, interprétation, différenciation pédagogique, conception universelle des apprentissages, stratégies d'enseignement, étude de cas.

ABSTRACT

The main challenges observed amongst many female students in creation and many male students in performance led us to take an interest in gender differences in psycho-cognitive models as found in Baron-Cohen (2003, 2005, 2012) which is based on the empathetic characteristics of females and the systemic characteristics of males. The difficulties observed in the Drama class led us to question which interventions would be more effective in supporting the students in the two playing skills of the Quebec school training program: *Create dramatic works* and *Perform dramatic works*. This case study was carried out as an action-based research in Collège Reine-Marie of Montreal with two secondary three single-sex groups. For the purpose of this case study, only six students were selected. The two groups were divided by gender and each of these groups was composed of three students. This resulted in one group having three female students and the other group, three male students. Amongst the six, three demonstrated challenges and obstacles in creation as well as in improvisation during the diagnostic task. The other three demonstrated challenges in performance of the text which translated to having difficulty in memorisation of said text and a challenge to envision themselves as the character they were given. The research in pedagogical differentiation and the grand principles of universal design of learning were used to guide the experimentation of teaching strategies within the framework of the experimental tasks.

The hypothesis that it would be important to act on the female students' self-esteem and motivation to take risks and the male students' academic motivation and self esteem in relation to academic achievement also guided the preferred interventions. The results of this case study led to the creation of two theoretical models that demonstrate the personal and social factors and the obstacles in the creation and performance of dramatic works. As we base ourselves on the guiding principles of the universal design of learning, we have also established a list of guiding principles to overcome these obstacles and promote the personal and social factors that will support both female and male students to better create and perform a dramatic text.

KEYWORDS: drama education, gender differences, creation, performance, pedagogical differentiation, universal concept of learning, teaching strategies, case study.

INTRODUCTION

Vous voyez, j'ai beau avoir des organes génitaux masculins, je ne rentre pas dans la catégorie de l'homme, je ne suis pas musclé et viril comme la société m'a appris à l'être. Mais je ne rentre pas, au même titre, dans la catégorie des femmes, je ne suis pas girly et sensible comme la société m'a empêché de devenir. Alors je suis quoi ? Je suis un entre-deux ou alors, je ne suis aucun des deux. Par contre, j'en suis sûr, je suis humain, un humain qui ne se pose plus de questions. Je vis comme je le veux, peu importe ce que l'on pense de moi.

LOU

Extrait de *Humains*, création des élèves de 3^e secondaire, Collège Reine-Marie (2021, p. 29)

Ainsi commence le deuxième acte du spectacle de mes élèves de 3^e secondaire de juin 2021. Pendant que Lou a le courage d'affirmer son identité non binaire devant tous nos spectateurs virtuels et que des centaines d'autres jeunes vivent cette même quête identitaire, d'autres vivent des difficultés à se défaire des stéréotypes liés à leur genre et des difficultés que cela peut engendrer.

Cette recherche-action avait pour objectif d'expérimenter des stratégies d'enseignement favorisant le développement des compétences *créer* et *interpréter* en art dramatique. Mon intention première visait à atténuer les difficultés observées chez les filles et les garçons de mes classes. Après avoir interrogé d'autres enseignants sur la question lors de ma collecte de données, j'ai pu identifier des tâches liées à la création et à l'interprétation qui causaient problème. Les données ont également révélé des différences entre les filles et les garçons, les défis ne se situant pas au même moment lors des processus de création et des démarches d'interprétation. Je trouvais donc fort pertinent d'expérimenter des stratégies d'enseignement pour soutenir les élèves qui vivent ces difficultés peu importe leur sexe.

Avant d'introduire une problématique qui aborde des questions de genre, il m'apparait important de définir les concepts entourant ce sujet et d'exposer la complexité multidisciplinaire qu'une problématique sur ce thème peut représenter.

Bien que plusieurs chercheurs ne s'entendent pas sur les distinctions entre les définitions des mots « genre » et « sexe », je m'attarderai sur l'analyse qu'en fait Cordier (2012) qui correspond au sens que je vais accorder aux deux termes, ce qui orientera la lecture du mémoire. Étymologiquement, cet auteur souligne que « le mot " genre " vient du latin " genus, genesis ", [...] il désigne le groupe, la race, l'espèce, la famille [...] tandis que] le mot " sexe " vient du latin " sexus " qui évoque une section, une séparation » (Cordier, 2012, p. 219). Le chercheur souligne donc que l'étymologie des deux mots les différencie par le caractère rassembleur du mot « genre » et la séparation que le mot « sexe » sous-tend. Rouyer (2014) et ses collaborateurs soulignent aussi l'aspect binaire lié au terme « sexe » : « [...] ainsi le mot sexe peut être utilisé tour à tour pour désigner [...] les caractéristiques physiques qui diffèrent chez les mâles et les femelles ou encore l'ensemble des traits et caractéristiques dont l'origine est biologique » (Rouyer *et al.* 2012, p. 105). Dans le même article, le mot genre est défini ainsi :

[Ce mot] renvoie le plus souvent de façon pas toujours différenciée aux catégories et groupes sociaux liés aux traits et attributs considérés comme étant féminins ou masculins, à cet ensemble de traits et de caractéristiques dont l'origine est sociale et [stéréotypée] (Rouyer *et al.* 2012, p. 105).

Le mot sexe serait donc lié aux différences biologiques tandis que le genre serait plutôt social. Dans la problématique de cette recherche, j'aborderai les deux termes, tout au long de l'écriture de ce mémoire puisque certains facteurs sociaux ou biologiques pourraient expliquer des difficultés observées chez les filles et les garçons dans la classe d'art dramatique, comme en fera foi le premier chapitre. Ce chapitre dressera d'ailleurs un portrait de ces défis auxquels mes élèves ont fait face. Ils ont été observés dans ma pratique au cours de mes 25 années d'expérience comme enseignante spécialiste en art dramatique et conseillère pédagogique. J'aborderai également le développement de deux des trois compétences prescrites par le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) et plus spécifiquement certaines tâches plus problématiques pour certains de mes élèves ainsi que certains facteurs explicatifs permettant de mieux comprendre l'origine de ces difficultés.

Dans le second chapitre, j'établirai mon cadre théorique en me basant entre autres sur des grands principes de la différenciation pédagogique dans un contexte de conception universelle des apprentissages (Belleau, 2015; Bergeron *et al.*, 2012). Cette façon de concevoir la différenciation

pédagogique permet de ne pas discriminer les élèves lorsque l'on propose des flexibilités à son enseignement. C'est pour cette raison que les stratégies d'enseignement que j'ai expérimentées se sont pour la plupart adressées à tous les élèves, quel que soit leur genre ou leurs difficultés. Afin de mieux comprendre ce qui différencie les filles des garçons, je décrirai, dans ce même chapitre, un modèle cognitif inspiré des travaux d'Alain Savoie (2009, 2012, 2016), professeur de l'Université de Sherbrooke en éducation des arts plastiques qui s'est lui-même basé sur le modèle empathique-systémique de Baron-Cohen (2003, 2005). Ce modèle classe sur un continuum les apprenants à partir de comportement dits féminins ou masculins. Finalement, le deuxième chapitre conclura avec des éléments théoriques qui m'ont aidée à choisir les stratégies d'enseignement à expérimenter en établissant les interventions qui pourraient favoriser l'estime de soi et la motivation à apprendre.

Dans le troisième chapitre de ce mémoire, j'exposerai les différentes étapes de collectes de données de ma recherche-action qui mèneront à une analyse qualitative d'une étude de cas. Un échantillon de six élèves, composé de trois filles et de trois garçons, m'a permis de vérifier l'efficacité des stratégies d'enseignement expérimentées dans deux classes de troisième secondaire. Fait à souligner, parmi les élèves choisis pour faire partie de l'étude de cas, j'ai choisi un garçon présentant des difficultés s'apparentant à la problématique majoritairement observée chez des filles et une fille ayant les mêmes difficultés que celles observées chez les garçons en interprétation. Ce choix méthodologique m'a permis de me dissocier de toute généralisation en fonction du sexe et à mieux mettre en pratique les notions concernant la conception universelle de la différenciation pédagogique.

C'est dans le chapitre quatre que je ferai part de mes observations lors de ma collecte de données. Et grâce à son analyse, j'établirai quelles ont été les stratégies d'enseignement qui ont été les plus probantes parmi celles que j'aurai expérimentées. Les limites de cette analyse sont concentrées dans le cadre du contexte de deux situations d'apprentissage : l'une en création et l'autre en interprétation. D'autre part, ce sont les résultats des entretiens avec les six élèves sélectionnés pour l'étude de cas et les circonstances vécues dans deux classes non mixtes d'un collège privé qui me permettront d'établir mes conclusions.

Les récurrences observées lors de l'analyse des différents verbatims des entretiens semi-dirigés et les observations recueillies dans mon journal de recherche m'ont permis d'établir deux modèles d'analyse. Ceux-ci synthétisent les obstacles à franchir en relation avec les facteurs sociaux et individuels pouvant contribuer à la progression des élèves en création et en interprétation. Ces modèles m'ont amenée à créer les grands principes inspirés du cadre théorique de la conception universelle des apprentissages qui me guideront dans ma pratique.

Le sujet des différences de genre suscite des passions et de multiples chercheurs s'y sont penchés. L'avènement des neurosciences (Blanchette-Sarazin & Masson, 2015, 2017; Cossette, 2012) a aussi bouleversé certaines croyances sur le sujet. Cette recherche représentait donc un défi de taille surtout si l'on considère que l'identité de genre se situe sur un continuum (Fausto-Sterling, 2012). L'objectif de ce mémoire n'est donc pas de créer une pédagogie genrée, mais plutôt de s'inspirer des facteurs explicatifs pour offrir certaines solutions pour soutenir le développement des compétences *créer* et *interpréter* de tous les élèves quel que soit leur genre : filles, garçons ou non binaires comme Lou, l'élève que j'ai cité au début de cette introduction.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

La plupart des classes sont hétérogènes. Troubles et difficultés d'apprentissage, handicaps, origines sociales ou culturelles diverses ne sont que quelques exemples de divers facteurs multipliant la diversité des portraits d'élèves avec lesquels l'enseignant doit jongler dans sa classe. Il doit donc offrir une flexibilité pédagogique¹ dans son enseignement, afin de permettre à chaque élève, avec ses particularités, de développer ses compétences au maximum de son potentiel. En plus de tous ces exemples frappants qui complexifient la tâche d'un enseignant, les différences de genres sont aussi à prendre en considération. C'est un sujet délicat, à une époque où les identités de genre multiples prennent une importance grandissante. Même au niveau biologique, « la catégorisation en mâle et femelle n'est pas suffisante pour rendre compte de la variabilité des indicateurs biologiques du sexe [...] » (Rouyer *et al.*, 2014, p. 105). Les travaux de Fausto-Sterling (2012) situent aussi le sexe sur un continuum plutôt que dans un classement binaire. Toutefois, les mouvements sociaux ont beau réclamer l'égalité entre les hommes et les femmes et désirer aplanir les inégalités entre les deux sexes, des différences entre les genres existent bel et bien. Malgré qu'elles se manifestent différemment pour chaque individu, elles persistent encore aujourd'hui.

Comme en fait foi la problématique exposée dans ce chapitre, quelles qu'en soient les origines, qu'elles soient sociales, biologiques ou psychologiques, ces différences m'ont amenée à réfléchir sur ma pratique afin de répondre aux multiples besoins de mes élèves. Bien entendu, les comportements spécifiques à un genre décrits plus bas et observés dans ma classe se retrouvent chez des élèves des deux sexes et sont des difficultés qui se révèlent à plus ou moins grande intensité selon les individus. Il m'apparaît donc important de prendre avec réserve le portrait dressé des problématiques des filles et des garçons dans ce chapitre. L'intention de cette recherche n'est pas de camper les deux sexes dans des rôles stéréotypés et de cristalliser un

¹ La flexibilité pédagogique, selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, « permet de répondre à l'hétérogénéité des groupes d'élèves, notamment pour rejoindre leurs intérêts et leur motivation » (Gouvernement du Québec, 2014, p. 6).

enseignement pour les garçons et pour les filles, sans égard aux particularités individuelles des adolescents qui participent aux cours d'art dramatique. Cependant, il m'apparaît important de me pencher sur différentes recherches portant sur le sujet afin de vérifier si certaines d'entre elles sont susceptibles d'apporter un éclairage nouveau à mon enseignement.

La pédagogie différenciée entre les genres a fait l'objet de nombreuses études dans plusieurs domaines d'enseignement notamment en ce qui concerne les garçons au primaire (Gurian, 2001 et Lemery, 2004), l'adaptation scolaire (2010, 2016), le français pour l'écriture (Lévesque et Lavoie, 2008) et l'intérêt à la lecture (Lavoie, 2011). Des études similaires ont été menées du côté de l'enseignement des mathématiques et des sciences pour les filles (Lafortune et Fennema, 2002; James et Norfleet, 2009; Kerger *et al*, 2011). En arts plastiques, Alain Savoie et ses collaborateurs (Savoie, 2009; Savoie et St-Pierre, 2012; Savoie et Mendonça, 2016) s'y sont penchés dans le cadre d'une problématique concernant le désintéressement des garçons pour les arts visuels. Ses recherches ont grandement inspiré le cadre théorique de mon mémoire. Cependant, les stratégies évoquées par ces chercheurs de différentes disciplines n'ont pas été conçues pour les particularités d'une classe d'art dramatique. Pour mon expérimentation, je me suis inspirée de certaines d'entre elles² en les adaptant à mon contexte d'enseignement. En effet, il m'a semblé plausible que certaines de ces pratiques issues de recherches dans d'autres domaines d'enseignement enrichiraient mes façons de faire et permettraient de répondre aux besoins de certains de mes élèves. De plus, par le biais de mon expérimentation, je désirais éprouver certaines stratégies d'enseignement utilisées fréquemment en art dramatique, et ce dans le but d'en vérifier l'efficacité.

1.2 La compétence *créer et interpréter* du PFÉQ

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) en art dramatique permet à l'élève de développer trois compétences : *Créer des œuvres dramatiques*, *Interpréter des œuvres dramatiques* et *Apprécier des œuvres dramatiques*. « Ces compétences se développent de manière interactive et s'enrichissent mutuellement » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 380). Parmi ces compétences, celles qui amènent l'élève à jouer un personnage (créer et interpréter des

² Par exemple, Lemery (2004) fait référence à l'aspect ludique et stimulant d'une saine compétition chez les garçons. Le concours de mémorisation et de fresques sont des exemples de stratégies employées lors de mon expérimentation pour engager les garçons dans ma classe.

œuvres dramatiques) lui demandent de mettre en action ses savoirs en lien avec le langage dramatique, les conventions théâtrales et les techniques de jeu³. Le développement en concomitance de ces deux compétences est donc primordial pour que l'élève puisse maximiser ses apprentissages pratiques.

En tant qu'enseignante en art dramatique, j'ai observé dans mes classes des différences marquées entre une majorité de garçons et de filles dans leur façon d'aborder les deux compétences : la création et l'interprétation. Beaucoup de filles préféraient aborder des tâches d'interprétation, tandis que plusieurs garçons se trouvaient plus à l'aise et motivés face à des tâches de création.

En création, l'élève « active simultanément son imagination créatrice, sa pensée divergente et sa pensée convergente dans des situations d'improvisation et d'organisation de plus en plus complexes » (Gouvernement du Québec, p. 384). Il crée une séquence dramatique, la plupart du temps en équipe, pour représenter un personnage et son histoire. Selon le programme de formation, le développement de cette compétence « peut se concrétiser à partir de la réalisation de divers types de tâches complexes : improviser, composer, mettre en scène, adapter ou réaliser une œuvre dramatique » (Gouvernement du Québec, 2007, chapitre 8, p. 11).

La tâche *improviser* demande à l'élève de réaliser une courte création à partir d'improvisations. Elles sont répétées de façon exploratoire d'abord puis, à force de répétitions, les séquences dramatiques se structurent et les dialogues se cristallisent.

Selon mon expérience en milieu scolaire, l'incertitude et la prise de risque que sous-tendent l'acte d'improviser plaisent à plusieurs garçons. Ils aiment être rapidement dans l'action et l'improvisation d'une trame narrative s'avère stimulante pour eux. Ils sont à l'aise avec des mots et une gestuelle qui proviennent de leur propre imaginaire et ne craignent pas le danger que représente la part d'inconnu inhérente à l'improvisation. Le Breton (2005) évoque d'ailleurs dans ses écrits anthropologiques ce besoin des garçons de se lancer dans les situations périlleuses. Pour ceux-ci, « se dérober face à l'épreuve est impensable pour l'estime de soi et sa place dans le groupe » (Le Breton, p. 40). Égide Royer (2010) renchérit en soulignant que « cette relation avec

³ Bien que *Créer et Interpréter des œuvres dramatiques* soient des compétences qui permettent aussi d'exploiter d'autres moyens d'expression que le jeu, par exemple la création d'un décor ou d'une bande sonore, ce mémoire est essentiellement concentré sur les éléments qui concernent le jeu d'acteur.

le danger, loin d'être l'apanage des hommes [...], compte néanmoins parmi les différences que l'on observe fréquemment entre hommes et femmes » (Royer, 2010, p. 30-31).

À partir de la troisième secondaire, les enseignants ont la possibilité de travailler la création dans le contexte d'une tâche de composition (Gouvernement du Québec, 2007).

Les tâches de composition favorisent [...] l'exploitation de l'écriture textuelle et scénique à l'aide de divers moyens dramaturgiques. Cette tâche [est] plus complexe, [car elle exige] de l'élève qu'il raffine et perfectionne sa façon d'intégrer le travail d'ensemble et qu'il explore différentes techniques théâtrales pour en vérifier l'efficacité dramatique et les utiliser dans ses créations (Gouvernement du Québec, 2007, p. 7).

Cependant, selon mes observations en tant que praticienne et conseillère pédagogique, les tâches de composition sont peu pratiquées en classe, car elles sont chronophages. En effet, bien qu'elles soient prescrites par le ministère de l'Éducation, le peu de temps consacré aux cours d'arts obligatoires⁴ dans la grille-matière du deuxième cycle du secondaire incite plutôt les enseignants à mettre les élèves en action et à développer cette compétence par le biais d'improvisations préparées ou spontanées. Cette façon de faire pénalise peut-être certaines filles qui auraient pu faire appel à leurs aptitudes en écriture et par le fait même gagner en confiance. C'est d'ailleurs probablement pour cette raison que j'ai souvent observé chez certaines filles le besoin d'écrire le contenu de leur séquence dramatique même si ce n'était pas exigé et que mes consignes demandaient plutôt de travailler à partir d'essais de jeu.

En interprétation, l'élève doit « recréer un univers fictif dans l'intention de le communiquer à d'autres [...]. Il adopte une manière d'agir, de penser et de sentir qui n'est pas nécessairement la sienne » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 18). C'est donc à partir du texte d'un auteur, qu'il soit un dramaturge du répertoire ou un autre élève de la classe, qu'il développe sa compétence.

Au fil du temps, j'ai observé que les tâches de mémorisation et les moments d'appropriation des contenus dramatiques des œuvres rebutaient plusieurs garçons dans mes classes d'art dramatique. C'est, par ailleurs, « [l]'une des dimensions importantes de la compétence [qui]

⁴ À titre indicatif, le Régime pédagogique (Gouvernement du Québec, 2022, p. 16), propose que le cours obligatoire d'art au 2^e cycle du secondaire soit de 50 heures, ce qui représente environ un cours par semaine.

réside dans l'appropriation des attitudes et des stratégies à privilégier pour en traduire le sens » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 386).

J'ai remarqué que les seules tâches d'interprétation dans lesquelles plusieurs d'entre eux se sentaient à l'aise étaient celles où les séquences se présentaient sous forme de canevas⁵ (donc sans dialogue à mémoriser). En effet, le canevas à interpréter les ramène au plaisir qu'ils éprouvent dans les tâches de création. Ce sentiment de liberté dans le processus était également présent lorsqu'ils interprétaient un personnage archétype, comme ceux issus de la commedia dell'arte⁶. Ces propositions d'interprétation leur offrent la possibilité d'ajouter une touche personnelle à l'histoire tout en leur permettant de s'engager dans la démarche en passant par toutes les composantes⁷ de l'interprétation, et ce, sans passer par l'étape laborieuse de la mémorisation.

D'un autre côté, les filles, qui étaient hésitantes à se lancer dans l'improvisation, se sentaient compétentes et plus aptes à mettre leur corps et leur voix au service de l'œuvre. En actualisant leurs compétences linguistiques, certaines d'entre elles semblaient en sécurité derrière les paramètres tracés par les auteurs dramatiques dans les répliques et les didascalies inscrites dans le texte.

1.3 Sujet de recherche

Dans ma pratique, j'ai remarqué que certains de mes élèves en art dramatique étaient aux prises avec des défis qu'ils devaient surmonter pour s'engager pleinement dans les différents processus de création et démarches d'interprétation. Ces difficultés observées sont souvent source de blocage en atelier et un frein au plaisir de jouer. Pour favoriser la progression de leurs apprentissages, j'ai utilisé, lors de mes expérimentations, des principes de différenciation

⁵ « Le canevas est le résumé d'une pièce pour les improvisations des acteurs [...]. Les comédiens utilisent les scénarios (ou *canovaccios*) pour résumer l'intrigue, fixer les jeux et les effets spéciaux » (Pavis, 1996, p. 41).

⁶ Les personnages de la commedia dell'arte les plus connus sont Pantalone, Arlequin, Colombine, Polichinelle et plusieurs autres qui sont imbriqués dans une tradition. « Les personnalités de ces personnages masqués de théâtre étaient définies par ces éléments : un trait de caractère exagéré, une appartenance à un groupe social, son langage et son costume » (Grignola, 2000, p. 10) [Notre traduction.].

⁷ Selon le PFÉQ, les composantes de la compétence *Interpréter des œuvres dramatiques* sont : s'approprier le contenu dramatique de l'œuvre, exploiter les éléments du langage dramatique et de techniques; s'approprier le caractère expressif de l'œuvre; respecter les conventions relatives à l'unité de jeu et rendre compte de son expérience d'interprétation (Gouvernement du Québec, 2006, p. 387, et 2007, p. 19)

pédagogique⁸ et une approche universelle⁹ de mesures d'adaptation ou de flexibilité, que je décrirai dans mon prochain chapitre, ce qui m'a permis de répondre aux enjeux de ma problématique.

Cette recherche-action aborde également l'influence des caractéristiques, des préférences et des styles cognitifs des garçons et des filles sur leur façon d'aborder le jeu en création et en interprétation selon ces deux compétences du PFÉQ. En me basant sur des principes de différenciation pédagogique et sur une approche universelle de l'apprentissage, l'objectif de cette recherche était d'éprouver des stratégies d'enseignement déjà pratiquées par les enseignants en art dramatique et d'adapter certaines stratégies d'enseignement différenciées provenant d'autres disciplines.

Il est certain qu'il ne faut pas généraliser et ce ne sont pas tous les garçons et les filles qui correspondent aux préférences et aux défis décrits à la section 1.2. Avec une approche pédagogique universelle, les stratégies d'enseignement sont offertes à tous les élèves présentant ces défis, qu'ils soient garçons ou filles¹⁰. C'est donc dans cette optique que j'essaie, dans ma recherche-action, de répondre à la question suivante : quelles sont les stratégies d'enseignement qui permettent autant aux filles qu'aux garçons du secondaire de développer leurs compétences à créer et interpréter en art dramatique?

⁸ La différenciation pédagogique est une approche pédagogique souple qui permet au personnel enseignant de planifier et d'utiliser diverses approches en les adaptant en fonction du contenu, des processus d'apprentissage, du style d'apprentissage, des méthodes, des stratégies de présentation et des outils d'évaluation. On obtient ainsi un milieu d'apprentissage proactif plus personnel qui favorise la réussite de tous les élèves (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2011, p. 22).

⁹ La pédagogie universelle vise des principes d'accessibilité, « et mise sur une planification rigoureuse à la suite de l'anticipation des besoins qui pourraient émerger en contexte de salle de classe ordinaire » (Bergeron *et al.*, 2012, p. 91).

¹⁰ Il est démontré que ces différences se font davantage sentir dans les milieux défavorisés. À ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation cite un rapport de l'OCDE de 1986 en ce sens : « [...] plus l'origine sociale est modeste, plus les rôles masculins et féminins tendent à être plus traditionnels et stéréotypés » (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1999, p. 37). « L'appartenance à une classe sociale donnée produit donc des socialisations, sinon identiques, du moins plus semblables entre elles qu'aux socialisations dans les autres classes sociales » (Darmon, 2016, p. 19). C'est donc dire que les lacunes éducatives dans un milieu défavorisé tendent à accentuer les comportements empruntés socialement et historiquement. Je n'ai pu approfondir cet aspect dans ma recherche, car la collecte de données s'est déroulée dans un collège privé. Toutefois, cela ne m'a pas empêchée de repérer des cas d'élèves qui devaient surmonter ces défis.

1.4 Des facteurs explicatifs

Pour éclaircir les fondements de cette problématique, il était important de cerner les facteurs me permettant de peut-être expliquer les différences observées dans ma pratique entre certains de mes élèves. Circonscrire les causes qui ont mené à cette question de recherche a orienté mes intentions pédagogiques lors de la planification de la phase un de l'expérimentation en classe.

1.4.1 Le fonctionnement du cerveau des hommes et des femmes

Il a été démontré « [qu']il n'existe pas de différence significative selon les sexes en terme de compétences cognitives » (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1999, p. 33). D'ailleurs, une étude de l'Université de Tel-Aviv conclut que les structures générales des cerveaux masculins et féminins sont similaires (Ritter, 2015). Toutefois, plusieurs chercheurs (De Schonen, 1990; Cela-Condé, 2009; Ginger, 2003; Moir et Jessel, 1990) ont observé que son fonctionnement ne l'est pas nécessairement.

Ces derniers ont affirmé que dès l'enfance, le développement des deux côtés du cerveau ne se fait pas de la même façon ni au même rythme chez les garçons et les filles. Lemery (2004), dans son livre *Les garçons à l'école*, mentionne d'ailleurs des recherches de De Schonen sur des bébés de quatre mois. Sous stimulations, « elle constate avec étonnement que les garçons utilisent uniquement leur hémisphère droit, contrairement aux filles qui se servent des deux hémisphères » (Lemery, 2004, p. 11). L'hémisphère droit se développerait plus vite chez les garçons en grosse partie grâce à la testostérone. D'un autre côté, les œstrogènes permettraient aux filles d'avoir une croissance plus rapide des deux hémisphères et des liens neuronaux plus nombreux entre ceux-ci. Le côté gauche du cerveau contiendrait les aires responsables de la parole et de la compréhension. Ceci pourrait expliquer la plus grande facilité des filles à l'école dans les disciplines scolaires liées à l'écriture et la lecture et l'intérêt que j'ai observé chez plusieurs d'entre elles pour le travail de composition dans le cadre d'une tâche de création et celui de l'appropriation du contenu dramatique de l'œuvre d'une démarche d'interprétation. Puisque ces théories démontrent que l'hémisphère droit du cerveau est développé plus rapidement chez les garçons et que c'est cette région du cerveau qui est spécialisée dans les tâches visuospatiales, il est possible d'envisager que « les garçons seront donc plus habiles dans les tâches requérant des

aptitudes spatiales. » (Lemery, 2004, p. 13)¹¹. De fait, cela pourrait expliquer pourquoi certains d'entre eux ont plus d'aisance dans les tâches d'improvisation en création : l'élève utilisant son corps dans l'espace en guise d'inspiration et résolvant des problèmes solliciterait davantage le côté droit du cerveau.

Il est toutefois important de souligner que l'avènement des neurosciences a remis en question ces découvertes. Les chercheurs de ce domaine dénoncent le nombre restreint de sujets qui ont été utilisés pour émettre ces théories. De surcroît, « seulement 10 % [des voies nerveuses entre les neurones], appelées synapses, sont présentes à la naissance. Les 90 % restants vont se construire progressivement au gré des influences de la famille, de l'éducation, de la culture et de la société » (Cossette, Vidal, 2012, p. 16). Ces chercheurs attribuent en grande partie les différences de genre à la plasticité du cerveau et à sa capacité des créer des liens entre les neurones au fur et à mesure des expériences vécues. Ils attribuent donc les capacités verbolinguistiques des filles et visuospatiales des garçons à l'influence de la société, de l'éducation et de l'environnement des enfants et non à des caractéristiques innées des cerveaux masculins et féminins. Il faut dire que les chercheurs de différents domaines ne s'entendent pas tous sur la question et que tout ce qui concerne les réactions du cerveau en fonction du sexe est encore méconnu¹².

Je me suis également intéressée aux travaux de Cela-Conde et ses collaborateurs (2009), puisque celui-ci s'intéressait à l'effet des arts sur le cerveau humain. En effet, ce chercheur a vérifié, à l'aide de l'imagerie médicale de cerveaux d'une dizaine d'hommes et d'une dizaine de femmes, leurs réactions au moment où ces derniers regardaient des photos d'œuvres d'art visuel. Ils devaient réagir à la beauté de l'œuvre. L'analyse démontre que les hommes activaient davantage l'hémisphère droit du cerveau, zone associée à l'attention visuelle globale qui était sollicitée pendant qu'ils observaient chaque reproduction dans son ensemble. Les femmes, pour leur part, utilisaient les deux hémisphères du cerveau et regardaient les œuvres en détail. Selon une hypothèse de Cela-Conde, ce souci du détail chez les femmes prendrait ses origines dans le rôle

¹¹ Par contre, il est important de spécifier que les différences entre les habiletés visuospatiales des garçons et des filles se sont réduites ces dernières années. On attribuerait cet état de fait aux changements sociaux et à la promotion entourant l'accès à ce type d'activités auprès des filles (Voyer, 2014, p. 1175).

¹² Tout dernièrement, des chercheurs (De Koninck *et al.*, 2022) ont découvert que les signaux de la souffrance chez la femme et chez l'homme sont acheminés différemment dans les cerveaux des deux sexes. Bien que cette découverte n'ait pas de lien direct avec notre sujet, il m'apparaît plausible que d'autres aspects concernant l'influence des hormones sur les cerveaux masculins et féminins permettent, dans un futur rapproché, de mieux comprendre les différences entre les filles et les garçons dans mes classes.

préhistorique de ces dernières dont le travail était de cueillir et de classer les cueillettes. Cette expérimentation met en évidence certaines caractéristiques de la démarche d'interprétation. En effet, avant de passer à l'action et d'interpréter, il faut *s'approprier le contenu dramatique de l'œuvre*. C'est un travail qui demande d'aller au-delà de l'œuvre dans son ensemble : il faut l'examiner en détail, « en dégager le sens et, s'il y a lieu, les aspects historiques qui ont une incidence sur l'interprétation » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 387). Cela pourrait expliquer en partie pourquoi plusieurs filles ont plus d'aisance dans les tâches reliées à l'interprétation de l'œuvre. Pour ce qui est de l'habileté des hommes à voir une œuvre dans son ensemble, cela m'apparaît très utile pour l'organisation efficace des idées des créations. Avoir une vue d'ensemble de ce à quoi l'œuvre pourrait ressembler permettrait peut-être aux garçons de ressentir une certaine contrôlabilité de la tâche à réaliser et donc de se sentir motivés à l'exécuter puisque, selon la psychologie cognitive, la contrôlabilité de la tâche est un facteur important de motivation (Vianin, 2007).

1.4.2 Les styles cognitifs et les types d'apprenants

Un style cognitif est :

une approche personnelle, globale et relativement stable qui caractérise la manière distincte que préfère utiliser une personne pour penser, apprendre, comprendre, organiser son expérience et son savoir, percevoir et traiter l'information, apprendre des éléments perceptuels ou résoudre un problème dans une grande variété de situations. (Legendre, 1988, p. 195).

Plusieurs recherches, issues de la psychologie cognitive, insistent sur le fait qu'il y a divers types d'apprenants dans les classes et que l'enseignant doit en tenir compte dans son approche en fonction des multiples façons d'apprendre des élèves. Des modèles s'en sont dégagés pour catégoriser les types d'apprenants. Luria (1971) parle d'apprenants séquentiels et simultanés¹³ tels que décrit par Das *et al.*, (1975). R. Dunn et K. Dunn (1999) quant à eux classent les divers apprenants par le sens, le *VAK* (Visuels, Auditifs et Kinesthésiques) ou le *VACT* (si l'on distingue

¹³ L'intégration simultanée de l'information fait référence à la capacité de synthétiser des éléments en les séparant en groupes, ces groupes prenant souvent des connotations spatiales. Tandis que le traitement successif des informations fait référence au traitement des informations dans un ordre sériel (Das *et al.*, 1975) [notre traduction].

le digital du kinesthésique) (Hume, 2009; Shaughnessy, 1999). Finalement, Gardner (2001, 2004) traite pour sa part des *Intelligences multiples*¹⁴.

Il est important de souligner que l'avènement des neurosciences a fait évoluer la perception de l'efficacité de ces modèles pour différencier les approches en éducation. En effet, certains chercheurs, notamment Masson (2014, 2015, 2017), Brault-Foisy (2014) et Blanchette-Sarrazin (2015, 2017, 2019), dénoncent l'inefficacité de ces croyances pédagogiques en les qualifiant de neuromythes de l'éducation. Ils expliquent « qu'il y a étonnamment très peu d'études scientifiques ayant vérifié si le fait d'adapter l'enseignement aux styles d'apprentissage des élèves avait réellement des effets bénéfiques sur l'apprentissage » (Blanchette-Sarrazin et Masson, 2015, paragr. 6)¹⁵. Cependant, il faut souligner que Blanchette-Sarrazin et Masson (2017) précisent tout de même « qu'il est important de varier et multiplier les façons de présenter les contenus d'apprentissage aux élèves [et qu']il est important d'adapter l'enseignement aux besoins des élèves » (Blanchette-Sarrazin et Masson, 2017, p. 16).

C'est dans cet esprit que j'aborderai mes interventions en proposant différentes stratégies d'enseignement pouvant répondre à leurs besoins, et ce, sans oublier qu'ils puissent apprendre différemment. Car, selon Voyer (2017) et Vaille (2020), l'école ne favoriserait que certains types d'apprenants, même s'il n'y a pas de styles cognitifs ou de types d'apprenants meilleurs que d'autres. Les résultats plus faibles des garçons à l'école, malgré le fait qu'ils réussissent autant, parfois même mieux que les filles aux tests standardisés d'habiletés et d'intelligence (Royer, 2017) et l'écart de diplomation de 11 points¹⁶ entre les filles et les garçons (Vailles, 2020) nous indique que l'école ne favoriserait pas nécessairement les styles cognitifs des garçons, et ce, malgré leur potentiel. Cela laisse croire aux ajustements nécessaires des stratégies pédagogiques des enseignants face aux différentes façons d'aborder l'apprentissage. « Ne pas tenir compte du

¹⁴ Les huit types d'intelligence du modèle d'Howard Gardner sont les intelligences musicale, kinesthésique, logico-mathématique, langagière, spatiale, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste (Barth, 1998; Gardner, 2001; Campbell, 2005).

¹⁵ J'émet donc quelques réserves face aux propos de ces chercheurs en neuroscience, puisque leurs conclusions pourraient amener l'enseignant à rejeter l'idée qu'il y a divers types d'apprenants, alors que c'est plutôt le fait d'adapter l'enseignement en fonction spécifiquement des modèles mentionnés qui n'ont pas démontré leur efficacité.

¹⁶ Selon une étude de Statistique Canada publiée en décembre 2019, au Québec, les données indiquent que 80 % des filles avaient obtenu leur diplôme en cinq ans, contre seulement 69 % chez les garçons, ce qui représente un écart de 11 points. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-604-x/2019001/tbl/tbla2.1-fra.htm>

genre lorsqu'on élabore une réforme, qu'on tente d'améliorer la réussite des élèves [...] est une erreur » (Royer, 2017, p. 39-40).

Karen Hume (2009) spécifie qu'au-delà d'aider à proprement parler les apprentissages, tenir en compte le style cognitif des élèves dans l'enseignement leur permet de « mieux se connaître et de renforcer leur confiance en eux » (Hume, 2009, p. 80). C'est en travaillant sur l'estime de soi des filles, particulièrement sur leur motivation à prendre des risques et sur la motivation scolaire des garçons en lien avec le regard qu'ils posent sur leur capacité de réussir que j'imagine pouvoir améliorer leurs façons d'aborder la création et l'interprétation et ce, progressivement. En effet, selon Steve Masson (2015): « le cerveau est très malléable et change au fur et à mesure qu'il apprend » (Masson tel que cité par Cloutier, 2015, paragr. 5). C'est d'ailleurs ce que j'ai remarqué chez les élèves plus expérimentés en art dramatique puisque souvent, les différences entre les garçons et les filles s'amenuisent au fil du temps. Comment alors s'assurer de ce changement progressif? D'une part, il m'apparaît fondamental de partir de ce qui les sécurise, surtout dans une discipline aussi compromettante que l'art dramatique, qui révèle au grand jour nos vulnérabilités et nous oblige à nous dévoiler devant les pairs. D'autre part, pour qu'ils acceptent de s'engager pleinement dans les tâches de création et d'interprétation, il me semble important de développer chez eux un sentiment de confiance.

1.4.3 Les rapports sociaux de genre

Les recherches sociologiques (Macoby, 1998; Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Darmon 2016) concentrent leurs explications sur les différences de genre en expliquant ces dissimilarités par les rôles stéréotypés imposés socialement et transmis traditionnellement de génération en génération. Selon Macoby (1998), les filles et les garçons développent des attitudes en fonction des attentes liées à leurs rôles féminins ou masculins dans la société et ce, « au fil des interactions quotidiennes » (Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Maccoby, 1998). C'est donc par un processus de « socialisation des genres » que les modèles féminins et masculins se forment. En effet,

[l]a socialisation est l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné », par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus

au cours desquels l'individu acquiert – « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre » – des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement (Darmon, 2016, p. 6).

Au cours de mes lectures sur le sujet, il a été frappant de constater à quel point ce sont les recherches sociologiques qui sont les plus stables et les plus unanimes pour expliquer les différences entre les hommes et les femmes. Darmon relate d'ailleurs l'importance de l'héritage historique pour forger l'identité de l'homme et de la femme. « On ne se rend pas compte que l'on " incorpore ", mais on peut aussi ne pas se rendre compte que, lorsqu'on agit, c'est en fait ce que nous sommes devenus suite à cette incorporation qui agit en nous. » (Darmon, 2016, p. 22) L'image de ce qui est « masculin » et « féminin » nous est donc inculquée dès la petite enfance.

De façon générale, les filles désirent davantage se conformer aux exigences des adultes (Maccoby, 1998). Pour y parvenir, il est donc important pour elles d'avoir LA bonne façon de faire ou LA bonne réponse. Cette envie de plaire et de se sentir conforme aux normes peut être comblée dans l'interprétation d'un texte. Le cadre du texte dramatique leur permet de satisfaire leur désir de se conformer aux exigences des enseignants et des auteurs dramatiques. Étant donné que, pour la compétence *Créer des œuvres dramatiques*, le seul cadre sur lequel peut se fier l'élève est la proposition de création¹⁷, le chemin pour plaire ou satisfaire aux exigences peut sembler plus flou, moins bien tracé aux yeux des filles.

Du côté des garçons, les études sociologiques (Kindleberger *et al.*, 2007; Morrongiello et Dawbwe; 2000; Morrongiello et Hogg, 2004) expliquent le désir du risque des garçons. En effet, « ces études montrent que les filles reçoivent plus d'attentions et d'informations sur le danger, alors que les garçons sont plus encouragés à la prise de risque et sont davantage sollicités pour réaliser les activités de jeu sans l'aide parentale » (Rouyer *et al.*, 2014, p. 112). Ce serait donc potentiellement pour cette raison que les garçons seraient moins intimidés par les imprévus de la création, particulièrement lorsqu'il est question d'improviser spontanément devant la classe. Cette tâche pourrait peut-être combler le besoin de se mesurer aux autres, besoin décrit par Royer (2017) lorsqu'il parle de la réussite des garçons à l'école¹⁸.

¹⁷ Lorsque la compétence *Créer des œuvres dramatiques* est abordée en classe, l'enseignant doit toujours présenter une proposition de création qui balise le travail des élèves. Le respect de cette proposition fait d'ailleurs partie des critères d'évaluation du programme de formation et du *Cadre d'évaluation des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2006, 2007, 2011).

En ce qui a trait à la lecture, essentielle à l'interprétation d'une œuvre dramatique, Monique Lebrun et ses collaboratrices (2004) ont effectué une étude dont l'objectif consistait à dresser un portrait de l'adolescent lecteur du secondaire ainsi que des pratiques scolaires qui soutiennent l'apprentissage de la lecture. Pour y parvenir, elles ont interrogé 1737 adolescents québécois de la 1^{re} à la 4^e secondaire. Dans le cadre de leur collecte de données, elles ont entre autres comparé l'amour de la lecture selon le sexe des élèves.

Tableau 1.1 Amour de la lecture selon le sexe (Lebrun *et al.*, 2004)

	Féminin	Masculin
Beaucoup	35,7 %	16,2 %
Moyennement	42,3 %	39,7 %
Peu	15,7 %	28,1 %
Pas du tout	5,6 %	14,8 %

Au départ, les données répertoriées indiquent que 42,9 % des garçons aiment peu ou pas du tout la lecture. Cet état de fait pourrait donc représenter un obstacle majeur pour inciter ces derniers à s'intéresser au texte dramatique. Toujours dans le cadre de cette même enquête, le groupe de recherche de Monique Lebrun a aussi dressé le portrait des genres de lectures qui intéressent les élèves.

Tableau 1.2 Appréciation positive de quelques genres selon les sexes (Lebrun *et al.*, 2004)

	Féminin	Masculin
Roman d'amour	76,9 %	13,9 %
Roman d'aventure	80,8 %	77,4 %
Roman policier	57,7 %	66,4 %
Roman historique	38 %	38,6 %
Science-fiction	40,2 %	24,6 %
Poésie	46,2 %	10,2 %
Documentaire	29,3 %	28,7 %
BD	62,4 %	79,4 %
Fantastique-Moyen-Âge	52,2 %	49,9 %

On remarque ici que le roman d'amour et la poésie n'ont pas la cote chez les garçons, alors que la dramaturgie classique, souvent très romanesque et poétique (« l'amour [étant] un truc de filles »

¹⁸ Selon Adler, (1993), il est aussi attendu des garçons, pour être populaires, d'être les clowns de la classe. Lors de différents exercices créatifs, ce talent humoristique serait donc mis en valeur au lieu d'être réprimandé, ce qui rendrait la création encore plus attirante pour les garçons.

selon les croyances des garçons (Darmon, 2016, p. 45)), correspond davantage aux goûts en lecture des filles. Toujours selon ce tableau, les garçons quant à eux s'intéressent davantage aux bandes dessinées, aux romans d'aventure et aux romans policiers. Si au départ, les garçons aiment moins lire que les filles et que leurs goûts en lecture diffèrent de ceux des filles et de ce qui est à la base de la dramaturgie plus classique, il serait donc important pour motiver les garçons à s'intéresser aux textes dramatiques de leur offrir une dramaturgie qui saurait satisfaire leurs goûts et leurs intérêts.

1.4.4 Les facteurs psychologiques

Le tableau 1.2, ci-dessous, bien qu'il émane de données provenant de jeunes placés en centres éducatifs fermés, illustre bien les différences de genre dans les affections psychiatriques des filles et des garçons. Ces différences mettent en lumière les facteurs psychologiques pouvant influencer la progression de leurs apprentissages à l'école. Dans ce tableau, l'on remarque que la détresse psychologique des garçons et des filles ne s'exprime pas de la même façon. Dans une discipline comme l'art dramatique, qui invite l'élève à se révéler aux autres, à utiliser son corps et sa vulnérabilité au service de l'art, ces détresses et limites pourraient être exacerbées.

Tableau 1.2 Différences des troubles psychiatriques entre filles et garçons (Stéphan *et al.*, 2016, p. 179).

	Total	Garçons	Filles
<i>n</i>	43	29	17
<i>Troubles internalisés</i>			
Épisode Dépressif Majeur	43,8	37,5	62,5
Tentative de suicide	20,6	8,0	55,6
Anxiété généralisée	4,5	0	25,0
Angoisse de séparation	11,8	13,3	0
Hyper-anxiété	7,4	9,5	0
Stress Post-traumatique	18,5	5,3	50,0
Phobie simple	4,2	5,6	0
Manie/hypomanie	4,3	20,0	0
<i>Troubles externalisés</i>			
Troubles des conduites	86,0	89,7	78,6
Trouble de l'hyperactivité et de l'attention	9,4	13,0	0
Trouble oppositionnel avec provocation	47,2	55,6	22,2
Consommation problématique de substance			
Abus	43,8	45,8	37,5
Dépendance	9,7	8,7	12,5
Consommation problématique d'alcool			
Abus	63,6	76,0	25,0
Dépendance	37,5	45,8	12,5

Pourcentage.

De façon générale, on remarque que les filles ont davantage des troubles internalisés¹⁹ que les garçons. Le Conseil supérieur de l'éducation (2019) a aussi publié les données d'une recherche sur la santé mentale des enfants et des adolescents qui indique toujours que « le taux de prévalence des troubles anxieux est significativement plus élevé chez les filles que chez les garçons » (Conseil supérieur de l'éducation, 2019, p. 17). En consultant les recherches de Perron *et al.* (2001), il est aussi marquant de constater que les filles ont une plus faible estime de soi globale que les garçons. Elles sont plus sensibles à d'autres éléments que les performances scolaires comme la satisfaction par rapport à leur apparence physique. Elles seraient donc plus affectées par le poids du regard des autres. Selon des données publiées par la Fondation Jeunes en tête en 2019, ce serait 33,4 % des filles par rapport à 17,3 % des garçons qui auraient une faible estime d'eux-mêmes (Institut national de la recherche scientifique, 2019, p. 70). Ce serait donc peut-être pour ces raisons que, lorsqu'elles se voient confrontées à l'acte de création, certaines se sentent parfois perdues. La peur de se tromper, de ne pas avoir trouvé LA bonne réponse leur impose une autocensure difficile à gérer en création. Avec une faible estime de soi globale et dans ce contexte de création, il pourrait aussi être difficile de prendre des risques et d'oser devant leurs pairs.

Du côté des garçons, le peu d'estime de leurs habiletés cognitives (Perron *et al.*, 2001), pourrait aussi expliquer pourquoi la corvée de mémoriser un texte a peu d'attrait pour eux. Ils sont convaincus qu'ils ne réussiront pas et n'ont pas la motivation de se mettre au travail alors qu'ils envisagent l'échec. Chouinard (2002) évoque d'ailleurs ce réflexe de préservation de l'estime de soi de l'élève : « Ainsi, très tôt les élèves se rendent compte que l'échec subi à la suite d'efforts intenses est plus dommageable en ce qui concerne les perceptions de soi que l'échec qui suit un investissement moindre d'énergie. « En conséquence, les élèves poursuivant des buts d'évitement et de préservation de l'estime de soi en viennent à considérer l'effort comme une menace » (Chouinard, 2002, p. 2). Ainsi, le travail demandé pour apprendre des textes pourrait être considéré comme tel, on pourrait alors envisager que c'est par préservation que certains garçons ne font pas l'effort de mémoriser leur texte.

¹⁹ « Les troubles internalisés de l'enfant et l'adolescent se manifestent par des symptômes anxieux ou dépressifs mais également par des difficultés de régulation émotionnelle. Les troubles externalisés ou troubles du comportement sont caractérisés par des symptômes d'opposition, des comportements hétéro-agressifs, des transgressions itératives des règles sociales » (Association de formation et de recherche sur l'enfant et l'environnement, 2021. <http://www.afree.asso.fr/nos-offres-de-formation/troubles-emotionnels-et-du-comportement/>).

En général, « les garçons sont proportionnellement plus nombreux que les filles à vivre des difficultés socioaffectives²⁰ » (Conseil supérieur de l'éducation, 2019, p. 13). « Les enseignants évaluent les comportements des garçons comme étant plus dérangeants, opposants et intimidants » (Royer, 2017, p. 56). Ils interviendraient donc négativement plus souvent auprès des garçons que des filles (Royer, 2017). En art dramatique, et particulièrement avec la liberté qu'offre la création d'œuvres, ces élèves auraient donc une voix pour s'exprimer, un espace pour bouger et une façon d'être valorisés. C'est ce que j'ai pu observer au cours de mes années d'enseignement où plusieurs d'entre eux m'ont mentionné entendre pour la première fois des commentaires positifs et même parfois des éloges.

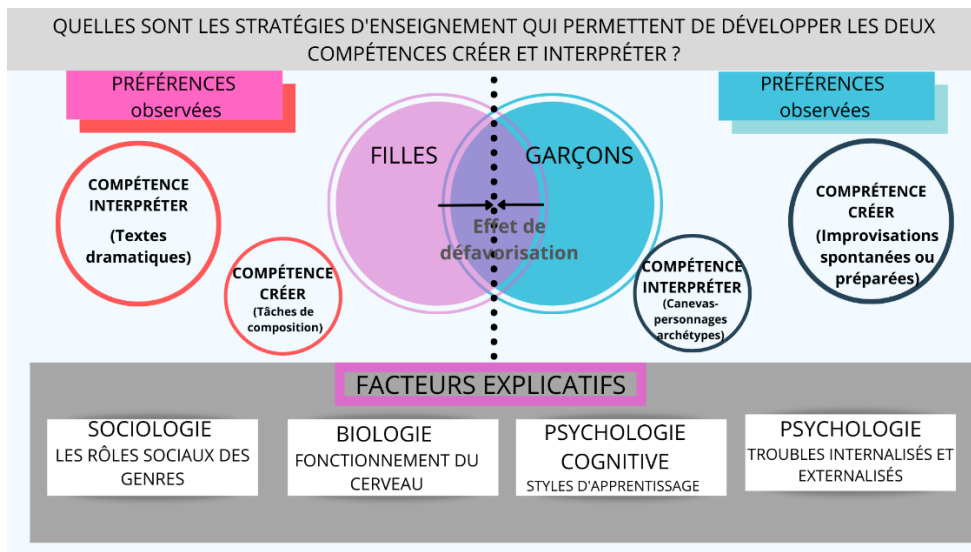
1.5 Conclusion

Dans ce chapitre, j'ai décrit les enjeux du développement des compétences *créer* et *interpréter* du PFÉQ au secondaire, et ce, afin d'exposer clairement la problématique de ma recherche en fonction des genres. Selon mes observations, plusieurs filles rencontrent des défis en lien avec les imprévus de la création, surtout par manque de confiance. Du côté des garçons, les défis observés concernent les tâches d'interprétation, particulièrement en ce qui a trait à la mémorisation du texte et aux difficultés en lecture. J'ai aussi parcouru les facteurs explicatifs de ma problématique : le fonctionnement du cerveau des hommes et des femmes; les styles cognitifs et types d'apprenants; les rapports sociaux des genres et les facteurs psychologiques.

La carte conceptuelle (figure 1.1, page suivante) résume les différents éléments liés à ma problématique auxquels je me suis référée tout au long de mon expérimentation.

²⁰ Les difficultés socioaffectives comprennent les diagnostics comme le TDAH, les problèmes de comportements, l'autisme et les retards de développement ou de déficience physique (Conseil supérieur de l'éducation, 2019, p. 13).

Figure 1.1 Carte conceptuelle de la problématique



Les deux pôles (filles et garçons) sont illustrés par des cercles roses et bleus qui s'entrecroisent pour représenter les stéréotypes des modèles masculins et féminins de ma problématique. La zone d'entrecroisement représente le continuum des élèves qui n'ont aucune préférence pour l'une ou l'autre compétence ou qui ont des préférences qui sont davantage représentatives du sexe opposé. Les flèches au centre représentent la réduction de cet espace commun selon l'origine sociale des élèves. Plus les élèves proviennent d'un milieu défavorisé, plus cet espace commun diminue²¹. Les facteurs explicatifs sont nommés dans le bas de la carte conceptuelle. Les préférences observées des filles sont illustrées à gauche avec une bulle dominante pour l'interprétation de textes dramatiques et une plus petite sphère représentant les tâches de composition en création. Du côté droit pour les garçons, un cercle plus grand représente les créations élaborées grâce à l'improvisation et un plus petit concerne les interprétations de canevas et de personnages archétypes.

Dans le prochain chapitre, j'expliquerai comment une approche de différenciation pédagogique basée sur des principes d'universalité pourrait favoriser la progression des apprentissages de mes élèves en création et en interprétation. J'approfondirai également le modèle *empathique-systémique* élaboré par Baron-Cohen (2003, 2005, 2012). Les interventions humanistes et

²¹ Bien que je n'aie pas décidé de développer cet aspect des différences de genre dans ma recherche, je trouvais tout de même important de le souligner dans la carte conceptuelle, pour garder en tête cet aspect de la problématique. De plus, cet aspect pourrait faire l'objet d'approfondissements dans d'autres contextes d'expérimentation.

cognitivistes en matière de motivation scolaire et du développement de l'estime de soi seront également abordées. Finalement, mes hypothèses d'actions à poser me permettant de répondre à ma question de recherche seront présentées.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

2.1 Introduction

À la suite des États généraux sur l'éducation²², en 1999, le Gouvernement du Québec publiait une politique pour l'adaptation scolaire²³ préparant l'intégration d'élèves handicapés et en difficulté en classe ordinaire. Cette idée pavait la voie à la réforme de l'éducation qui s'est amorcée au primaire en 2000. C'est l'intégration de ces élèves qui a mené à une plus grande hétérogénéité des classes ordinaires et à un besoin imminent pour les enseignants de réfléchir à leur pratique pédagogique. C'est ainsi que les principes de différenciation pédagogique ont commencé à prendre une place de plus en plus grande dans les classes au Québec et ce, pour mieux répondre aux besoins de tous les élèves.

Dans le cadre de ma recherche, je désire adopter une approche différenciée permettant aux élèves de progresser dans le développement des compétences *créer* et *interpréter*. Par conséquent, une connaissance approfondie de la différenciation pédagogique et des plus récentes recherches sur la question s'avère essentielle.

Le début de ce chapitre sera donc consacré aux concepts liés à la différenciation pédagogique. Puis, j'aborderai les grands principes de la conception universelle de l'apprentissage. Tout au long des définitions de ces concepts, j'expliquerai comment ces stratégies d'enseignement pourraient s'appliquer dans la réalité des classes d'art dramatique dans la perspective d'une approche universelle de l'apprentissage.

Dans un deuxième temps, je ferai une description détaillée du modèle cognitif sélectionné pour ma recherche : le modèle empathique-systémique (Baron-Cohen *et al.*, 2003, 2005, 2012). Cette description me permettra de déterminer la manière dont ce modèle sera utilisé pour cerner le portrait des élèves des classes où se déroule l'expérimentation.

²² En 1995 et 1996, une commission co-présidée par Robert Bisailon et Lucie Demers a tracé les principes pédagogiques de base qui ont donné lieu à la réforme de l'éducation. Le rapport de cette commission a été publié en 1996.

²³ Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès*. Ministère de l'Éducation.

J'exposerai également comment les interventions humanistes et cognitivistes en matière de motivation scolaire et du développement de l'estime de soi pourraient répondre aux besoins des garçons en interprétation et ceux des filles en création.

Finalement, au regard des concepts abordés dans ce chapitre, je décrirai mes hypothèses d'actions à poser me permettant de répondre à ma question de recherche. Cela m'amènera à identifier les stratégies efficaces pour intervenir directement sur l'estime de soi des filles, particulièrement sur leur motivation à prendre des risques et sur la motivation scolaire des garçons en lien avec le regard qu'ils posent sur leur capacité de réussir.

2.2 La différenciation pédagogique

Une vision universelle de la différenciation pédagogique permet de mieux répondre aux besoins de tous les élèves, peu importe leur genre. Voyons tout d'abord les principes de base de la différenciation pédagogique en faisant des liens avec l'art dramatique et la problématique de cette recherche avant d'étudier plus spécifiquement la conception universelle de l'apprentissage.

Les principes de base

Faire de la différenciation pédagogique dans une classe ne signifie pas de « respecter les rythmes et les styles d'apprentissage à chaque instant, mais plutôt en tenir compte dans la pratique chaque fois que cela est possible » (Caron, 2003, p. 81). Je rejoins donc Perraudau (1997) comme cité par Jacqueline Caron lorsqu'il définit la différenciation pédagogique ainsi : « La différenciation est la diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes » (Perraudau dans Caron, 2003, p. 79).

Tomlinson (2003) offre aussi une définition qui met en lumière l'importance pour l'enseignant d'avoir une approche flexible et planifiée :

La différenciation est une approche organisée, souple et proactive qui permet d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage pour atteindre tous les élèves et surtout, pour leur permettre comme apprenants de progresser au maximum (Tomlinson, cité dans Caron, 2003, p. 79).

Bien qu'il existe de multiples définitions de ce concept, le Gouvernement du Québec (2021) a adopté une définition de la différenciation pédagogique qui reflète la réalité québécoise.

La différenciation pédagogique vise la réussite éducative de tous les élèves. Elle s'actualise par l'entremise de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Elle consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme (Gouvernement du Québec, 2021, p. 7).

Différencier les apprentissages, c'est ouvrir les portes à de nouvelles façons d'apprendre, c'est prendre des moyens différents qu'on peut offrir à toute la classe, à un sous-groupe d'élèves, à un ou quelques cas particuliers. Lorsque l'on songe à la différenciation pédagogique dans le contexte particulier de pratique des enseignants en art dramatique, il faut avoir en tête le nombre élevé d'élèves qu'ils rencontrent et le peu de temps dont ils disposent avec eux hebdomadairement. Ce contexte d'enseignement d'une spécialité n'est souvent pas pris en considération dans la littérature sur le sujet et peu d'exemples liés à notre discipline existent en ce sens. Je me suis donc préoccupée de cette réalité afin que les stratégies pédagogiques mises à l'essai soient simples à mettre en pratique.

Les portes d'entrée de la différenciation

Caron (2003), catégorise les différents types de différenciation en les opposant en dyades. J'ai sélectionné quatre types de différenciation qui seront les portes d'entrées de cette pratique pédagogique dans le cadre de mon expérimentation en classe.

En premier lieu, la différenciation pédagogique peut être *intuitive* ou *planifiée* (Caron, 2003). Même s'il est préférable de planifier et d'anticiper les stratégies d'enseignement différenciées avant de les mettre en pratique, des interventions spontanées sont régulières en classe. De fait, il est important pour les enseignants de développer une certaine flexibilité dans les interventions et ce, en fonction des difficultés rencontrées *in situ*. « [Cette différenciation] informelle, celle qui est spontanée, [est] guidée très souvent par notre gros bon sens et par notre expérience » (Caron, 2003, p. 87). Selon Caron, il ne sert à rien de s'entêter avec un type de tâche qui ne convient ni au niveau des élèves, ni à leur intérêt, si cela les empêche de progresser à leur rythme et de les

maintenir motivés. L'enseignant en art dramatique doit donc lui aussi être capable de s'ajuster sur le champ et de proposer à l'élève des avenues lui permettant de dépasser ses propres limites et ainsi atteindre la zone proximale de développement²⁴ (Vygotsky, 1978). De son côté, la différenciation planifiée prend place après régulation des apprentissages. « Il peut y avoir eu précédemment observation des rythmes des élèves, découverte des styles d'apprentissage, test diagnostique, [etc.] » (Caron, 2003, p. 89). Dans cette optique, le cadre de l'expérimentation²⁵ permettra de vérifier si les stratégies de différenciation intuitives ou planifiées ont donné la possibilité à l'élève de relever les défis d'interprétation ou de création.

Selon Caron (2003), la différenciation pédagogique peut aussi être *successive* ou *simultanée*. « Dans la différenciation *successive*, l'enseignant maintient une progression collective autour d'un même objectif, mais ordonne différents outils, différentes situations, alternant ainsi les méthodes utilisées » (Caron, 2003, p. 89). Par exemple, il est possible de proposer successivement à l'ensemble de la classe des stratégies pour aider une majorité d'élèves ayant des difficultés en interprétation, tout comme il est envisageable, dans un second temps, de faire de même pour une majorité d'élèves démontrant des difficultés en création.

Étant donné le contexte particulier des enseignants spécialistes comme expliqué précédemment, c'est surtout dans une perspective d'alternance que j'ai établi plusieurs stratégies de différenciation à expérimenter. J'ai également prévu, dans des moments clés de la démarche de création ou d'interprétation, d'avoir recours à des sous-groupes de travail, et ce, simultanément, en fonction des styles cognitifs des participants et de leurs préférences, en employant pour chacun des sous-groupes des dispositifs différents. En effet, « [d]ans la différenciation *simultanée*, on distribue à chaque élève un travail correspondant précisément [...] à ses besoins et à ses possibilités. » (Caron, 2003, p. 90). Dans une différenciation simultanée, deux ou plusieurs groupes font des activités différentes, certains avec aides et d'autres de façon autonome. Dans ce

²⁴ Selon la théorie de Vygotsky (1978), la *zone proximale de développement* est la distance entre le niveau de développement actuel d'un apprenant à réaliser des tâches seul, et le niveau de développement potentiel lorsqu'il est aidé par un enseignant ou un pair expert.

²⁵ Le cadre de l'expérimentation sera décrit au chapitre 3 où il sera question de la méthodologie utilisée lors de cette recherche-action.

contexte d'enseignement, les élèves ne font pas la même chose en même temps, ce qui peut amener des défis de gestion de classe²⁶.

Les dispositifs de la différenciation pédagogique, mentionnés ci-dessus, permettent de cerner le « quoi » de la différenciation, ce sur quoi il est possible d'amener une certaine flexibilité sans changer l'évaluation des apprentissages ou les exigences de la tâche. Comme mentionné précédemment, les types de dispositifs à différencier sont classifiés ainsi par Caron (2003) et le Gouvernement du Québec (2009) : les contenus, les structures, les processus et les productions.

Différencier les contenus

« Le programme [de formation du ministère de l'Éducation] décrit ce que les élèves doivent développer (compétences), ce qu'ils doivent apprendre (notions) [...] ce qu'ils doivent comprendre (concepts et principes) et ce qu'ils doivent savoir faire (habiletés) » (Caron, 2003, p. 104). C'est donc à partir de ces contenus de formation qu'il est possible de différencier les apprentissages, et ce, selon les forces et le rythme de chacun. Prenons l'exemple de la mémorisation du texte et de l'exploration du personnage. Il serait sans doute envisageable de permettre à un sous-groupe d'élèves ayant des difficultés à mémoriser leurs textes de travailler avec un élève tuteur pour les aider à se souvenir de leurs répliques. Parallèlement, l'enseignant pourrait accompagner un autre sous-groupe à partir d'explorations, et ce, afin de les aider à mieux comprendre la structure de l'histoire ou les actions du personnage. Dans cet exemple, deux éléments différents du contenu de formation sont travaillés simultanément : la mémorisation et la construction du personnage, en fonction du besoin des élèves. Pour y arriver, l'enseignant doit organiser la classe afin que tous puissent travailler adéquatement.

Différencier les structures

Différencier *les structures* signifie organiser la classe ou décloisonner les groupes d'élèves en fonction de sous-groupes de travail répondant aux besoins diversifiés des élèves. Comme l'explique Caron (2003, p. 107), ce dispositif doit nécessairement être combiné à un autre dispositif de la différenciation pédagogique. Un peu comme nous l'avons vu dans l'exemple précédent lié à la différenciation des contenus, deux sous-groupes d'élèves peuvent être formés et

²⁶ Guider les élèves ayant besoin d'un soutien tout en maintenant la motivation de ceux travaillant de façon autonome demande de la part de l'enseignant une agilité dans le pilotage de ses activités.

chacun pourrait bénéficier d'un soutien selon ses besoins. Dans le cas de mon local d'art dramatique qui a deux sections, une section classe et une section atelier, il m'est possible d'isoler deux parties du groupe d'élèves. Par exemple, dans la classe, un sous-groupe d'élèves travaille individuellement et sans aide sur un texte dramatique et un autre sous-groupe de jeunes est dans l'atelier avec lequel je fais de la mise en scène. Quelques participants sont sur scène et d'autres élèves jouent le rôle d'observateurs.

Différencier les processus

« Différencier *les processus*, c'est varier les façons dont va se faire l'apprentissage des élèves » (Caron, 2003, p. 105). C'est donc permettre à l'enseignant de choisir avec l'élève son cheminement en fonction de ses préférences cognitives ou d'une intention pédagogique le concernant. Dans le cas, par exemple, d'un processus d'appropriation du contenu dramatique d'une œuvre²⁷ en contexte d'interprétation, certains groupes d'élèves pourraient explorer le texte dans l'espace pour mieux comprendre les intentions psychologiques des personnages et les enjeux dramatiques de l'œuvres, alors que d'autres équipes pourraient procéder par un travail de table traditionnel²⁸.

Différencier les productions

« Différencier les productions, les réalisations, c'est offrir aux élèves la possibilité de choisir un véhicule de communication qui leur convient [pour] démontrer ce qu'ils ont appris » (Caron, 2003, p. 105). Il pourrait être possible pour un élève très timide ou anxieux de présenter devant l'enseignant au lieu de faire sa présentation devant les élèves de la classe. Les exigences de la tâche demeurant les mêmes, cette possibilité de choisir la façon de présenter pourrait permettre aux élèves de contrôler un aspect de la tâche et de se motiver à produire un résultat.

« La différenciation n'est [donc] pas un enseignement individualisé ou personnalisé qui serait différent pour chaque élève » (Leroux et Paré, 2016, p. 7). C'est toutefois une occasion pour

²⁷ Première composante de la compétence *Interpréter des œuvres dramatiques*. Programme de formation de l'école québécoise (2006 et 2007).

²⁸ Selon le glossaire du théâtre d'André G. Bourassa, le travail de table désigne « les premières familiarisations en groupe avec le texte ». <https://www.theatrales.uqam.ca/glossaire.html#T> Comme l'expression le suggère, ce travail se fait traditionnellement assis autour d'une table.

chacun d'entre eux de progresser en prenant des chemins qui leur conviennent davantage afin de mieux apprendre et d'atteindre des objectifs d'apprentissage partagés au sein de la classe.

2.3 La conception universelle de l'apprentissage (CUA)

La pédagogie universelle est une approche inclusive de l'enseignement. Issue d'une vision inclusive de l'architecture²⁹, cette approche permet d'offrir, à tous ceux qui en ressentent le besoin, des moyens pour réussir. L'objectif est donc de viser l'inclusion scolaire et sociale et d'aller à l'encontre de la normalisation. « L'inclusion sociale peut être vue comme la valorisation de chacun, quels que soient son origine, son genre ou ses limitations » (Belleau, 2015). C'est donc offrir à tous les élèves certains accommodements (mesures d'adaptation ou flexibilité pédagogique) normalement réservés aux élèves en difficulté³⁰. Ces accommodements peuvent être profitables pour un grand nombre d'apprenants qui pourraient avoir des difficultés insoupçonnées dans des contextes d'apprentissages particuliers. « La pédagogie universelle invite à réfléchir et à prendre en compte le processus d'apprentissage et les préférences individuelles en situation de classe ordinaire » (Bergeron *et al.*, 2012, p. 92).

Cette approche est très parlante pour un enseignant en art dramatique qui a de multiples élèves et qui a déjà des enjeux de gestion de classe particuliers. L'objectif est donc de donner le choix à tous d'utiliser ou non les stratégies à mettre en pratique en classe, qu'ils soient filles ou garçons. Parfois, dans l'optique de soutenir certaines difficultés de quelques élèves, toute la classe sera conviée à faire une activité. Ce qui est bénéfique pour un élève en difficulté peut être utile pour tous.

Les trois axes sur lesquels la conception universelle des apprentissages (CUA) repose (le QUOI, le POURQUOI et le COMMENT) correspondent aux trois zones cérébrales qui sont sollicitées pendant l'apprentissage.

²⁹ « Le design universel [...] renvoie explicitement à la création d'environnements accessibles pour tous » (Bergeron *et al.*, 2012, p. 91). L'idée derrière cette pratique en design est d'anticiper les besoins de tous sur sa table à dessin, au lieu de répondre aux besoins particuliers d'accessibilité de certaines personnes liées à un environnement au fur et à mesure qu'ils se présentent.

³⁰ Par exemple, pour soutenir les apprentissages d'un élève présentant un déficit d'attention, son plan d'intervention propose d'utiliser des coquilles auditives comme moyen pour être mieux concentré lorsqu'il travaille en classe. Dans une approche universelle, on offrirait à tous les élèves la possibilité d'utiliser des coquilles pour éviter les distractions.

- Le premier axe est le QUOI, il se réfère au cortex moteur pour traiter et emmagasiner les informations et les connaissances.
- Le second axe est le POURQUOI, qui sollicite le système limbique, lié à l'aspect affectif des apprentissages. C'est grâce à cet axe que l'élève est amené à donner du sens aux apprentissages.
- Le troisième axe est le COMMENT, qui correspond aux fonctions du cortex préfrontal du cerveau qui est la base de ses fonctions exécutives. Cet axe permet à l'apprenant d'établir et d'utiliser les bonnes méthodes de travail (Belleau, 2015).

Il faut donc, lorsque l'enseignant planifie une situation d'apprentissage pour ses élèves, penser à ces trois axes. Le tableau de la page suivante permet de voir concrètement comment ces trois axes pourraient s'actualiser dans le cadre de mon expérimentation en art dramatique.

Tableau 2.1 Le quoi, le pourquoi et le comment de la CUA

Axes de la CUA	Zones du cerveau sollicitées	Définition	Possibilités en classe d'art dramatique
Le QUOI	Cortex moteur	Traitement de l'information, des connaissances	Proposer à l'élève de varier la production demandée (soit de filmer sa présentation ou de la présenter sur scène) Cela pourrait lui permettre de faire les mêmes apprentissages, dans un contexte où il se sent bien et où il peut traiter l'information autrement.
Le POURQUOI	Système limbique	Permet de donner du sens aux apprentissages. Aspect affectif des apprentissages	En interprétation, proposer des textes qui correspondent aux goûts et aux intérêts des élèves et alterner les types de textes pourraient stimuler les intérêts d'un plus grand nombre d'entre eux. En création, il s'agirait peut-être de sécuriser l'aspect affectif sollicité en proposant une atmosphère de travail sécuritaire avec un filet d'entraide pouvant les soutenir lors d'une panne d'inspiration.
Le COMMENT	Cortex préfrontal	Utiliser les bonnes méthodes de travail.	Enseigner les stratégies de mémorisation pourrait soutenir les élèves qui trouvent difficile d'apprendre un texte par cœur.

Pour rendre le tout encore plus explicite, voici les neuf principes directeurs de la CUA selon Belleau (2015) : Pour mieux traiter de l'information : utiliser équitablement les stratégies pédagogiques; employer des moyens d'enseignement flexibles et formuler des consignes simples et intuitives. Pour donner du sens aux apprentissages : utiliser l'espace physique de façon appropriée; avoir recours à une communauté d'apprentissage et créer un climat propice à l'apprentissage. Et finalement, pour amener l'élève à avoir de bonnes méthodes de travail : offrir

une information facile à saisir; avoir une tolérance à l'erreur et économiser l'effort physique de l'apprenant.

2.4 Le modèle empathique — systémique

La genèse de ce modèle établi par Baron-Cohen (2003, 2005, 2012) provient de ses recherches s'intéressant aux personnes atteintes d'autisme. Le ratio des personnes mâles atteintes du syndrome du spectre de l'autisme par rapport aux femmes affectées est d'au moins 10 pour 1 (Savoie, 2009). Des données de 2018 de l'Agence de la Santé publique du Canada indiquent plus récemment qu'un garçon sur 42 et qu'une fille sur 165 obtiennent des diagnostics du spectre de l'autisme. Dans ses recherches, Baron-Cohen cherchait à valider l'hypothèse du psychiatre Asperger (1944) qui suggérait que les sujets autistes démontraient exagérément des traits dits masculins (Savoie, 2009). Ainsi se résumerait ce modèle :

[...] les rôles associés aux femmes sont souvent décrits en fonction de notions proches de l'« empathie » [et d'] attitudes qui les porteraient davantage à miser sur la coopération ou à partager des sentiments. Quant aux rôles masculins, ils rejoignent davantage l'idée d'une « systématisation », avec une propension à analyser des situations ou à hiérarchiser les données, par exemple (Robin, 2014, paragr. 3).

Selon Halpern (2000), « les habiletés empathiques des femmes contribueraient [d'ailleurs] à leur avantage dans les tâches verbolinguistiques » (Halpern, cité par Savoie 2009, p. 31). En plus des appellations « empathiques » et « systémiques », la troisième catégorisation correspond au « cerveau équilibré ». « Baron-Cohen souligne le fait que les individus moins stéréotypés en matière de genre, c'est-à-dire qui ont un cerveau dit : « équilibré » (*balanced brain*), auraient une approche qui s'apparente à ce que l'on attend d'un individu créatif » (Mendonça et Savoie, 2014, p. 6).

Cette catégorisation tient son origine dans les recherches liées à l'androgynéité et la créativité (Bem, 1974). Selon Bem (1975, p. 634), les individus de type « androgyne » démontreraient davantage de capacités d'adaptation en regard des rôles attribués aux sexes en s'engageant dans des situations sans se préoccuper des stéréotypes et des comportements attendus par rapport à leur genre. Ceux-ci auraient donc en eux les ressources caractéristiques des deux sexes pour leur

permettre de faire face à différentes situations (Bem, 1974; Jönsson et Carlsson, 2000). Plusieurs recherches ont aussi validé que les sujets ayant des caractéristiques dites androgynes (correspondant aux deux genres) ou « rétrotypées » (avec peu de traits associés à un genre ou un autre) auraient une meilleure propension à la création (Jönsson et Carlsson, 2000; Norlander, Erixon et Archer, 2000; Savoie, 2009; Savoie et St-Pierre, 2012).

Pour mieux comprendre à quel point les caractéristiques stéréotypées des deux pôles se retrouvent chez les hommes et les femmes neurotypiques, c'est-à-dire chez « les personnes qui ne se situent pas dans le spectre de l'autisme » (Psychomédia, 2014), voici un tableau présentant un résumé des constats effectués lors des différentes recherches de Baron-Cohen auprès d'hommes et de femmes neurotypiques tel que présenté par Mendoza et Savoie (2014).

Tableau 2.2 Distribution des styles cognitifs selon le genre d'individus neurotypiques (Baron-Cohen, 2003, cité par Mendoza et Savoie, 2014, p. 6).

	Hommes	Femmes
Proportion de personnes ayant un cerveau à dominance empathique	2/10	4/10
Proportion de personnes ayant un cerveau à dominance systémique	6/10	2/10
Proportion de personnes ayant un cerveau équilibré entre les deux pôles	2/10	4/10

Afin d'illustrer les principales caractéristiques liées aux pôles empathique (F+) et systémique (M+) j'ai conçu les deux nuages de mots (page suivante) qui permettent de mieux comprendre le modèle de Savoie et Cohen.

Figure 2.1 Caractéristique du modèle F + ou empathique

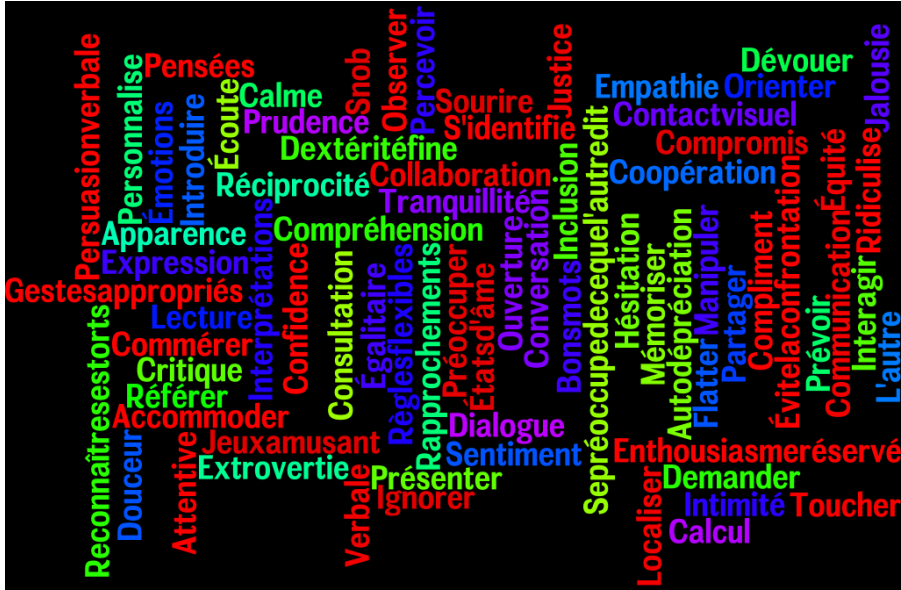


Figure 2.2 Caractéristiques du modèle M + ou systémique



Savoie insiste aussi beaucoup sur le fait que ce modèle s’inscrit dans un continuum de personnalités attribuées aux genres et que chaque être humain est unique et se positionne à plus

moins de distance du pôle qui est attribué au sexe auquel il appartient (Saint-Pierre et Savoie, 2012). C'est dans cet esprit qu'Alain Savoie, professeur à l'Université de Sherbrooke, a utilisé les indices observables du modèle empathique-systémique pour ses recherches concernant la problématique du désintérêt des garçons pour les arts plastiques au secondaire. Il justifie ce choix de modèle bidimensionnel, car « [celui-ci] synthétise en quelque sorte plusieurs autres modèles antérieurs » (Baron-Cohen *et al.*, 2012; Mendonça et Savoie, 2014). Pour bâtir ses outils de collecte de données, il a été aussi influencé par la littérature scientifique sur les genres, les rôles liés aux genres, le cerveau féminin, masculin, les types de personnalités incluant les caractéristiques cognitives, psychologiques et socioculturelles qui s'entrecoupent dans la plupart des recherches (Saint-Pierre et Savoie, 2012).

Savoie a dressé une liste de 135 critères d'observation (voir Annexe A), permettant de classer les sujets de ses recherches en catégorie F + (empathiques) et M + (systémiques). C'est grâce à ces critères que j'ai élaboré un de mes questionnaires permettant d'analyser le portrait des élèves participant à ma collecte de données (voir chapitre III, p. 44). Ainsi, j'ai pu identifier les styles cognitifs des élèves de ma classe et vérifier si ce modèle permet de mieux les soutenir en création et en interprétation.

Le dispositif pédagogique que je désire mettre en place lors de mes expérimentations nous ramène à l'importance de bien connaître les élèves, et ce, tout particulièrement lors de la première étape de la planification qui permet de faire des choix éclairés en ce qui concerne les stratégies de différenciation pédagogique. En effet, selon Tomlinson et McTigue (2010), « [...] l'enseignement axé sur les besoins est important. [I]l permet de mettre la réussite des élèves à l'avant-plan en favorisant la création d'un contexte favorable à l'apprentissage [...] » (Tomlinson et McTigue, cité dans Leroux et Paré, 2016, p. 36).

2.5 Mes hypothèses : les interventions à expérimenter

Rappelons qu'un élève ayant une bonne estime de lui-même est généralement plus motivé à apprendre qu'un élève qui ne croit pas en ses capacités de réussir. Et que « l'absence de motivation, loin d'être une déficience, est le fruit d'une construction personnelle et sociale chez

les élèves en difficulté » (Astolfi, 1997, tel que cité par Vianin, 2007, p. 42-43). En contexte scolaire,

[L]a motivation [...] est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même, de son environnement, de la tâche et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager, à y participer et à y persévérer afin d'atteindre un but (Viau, 1994, cité dans Lacroix et Potvin, s.d, paragr. 1).

Avant de procéder à la collecte de données, j'ai émis l'hypothèse que les interventions devaient se centrer d'abord sur le rehaussement de l'estime de soi globale chez les filles et de leur motivation à prendre des risques, particulièrement en création, et d'autre part, sur la motivation des garçons dans l'exécution de certains aspects des tâches d'interprétation et ce, en leur donnant confiance en leur capacité de réussir ces tâches.

Comme expliqué dans le premier chapitre (p. 18-20), le manque d'intérêt des garçons face aux tâches d'interprétation d'un texte dramatique pourrait être lié à leur pauvre estime d'eux-mêmes face aux activités scolaires et en particulier celles liées à la lecture (Conseil supérieur de l'Éducation, 1999; Lemery, 2004; Perron *et al.*, 2001). La perception qu'ils ont des tâches d'interprétation, peut-être par manque d'intérêt des textes à interpréter, n'est pas toujours signifiante pour eux (Lemery, 2004; Royer, 2016). Toujours dans le premier chapitre, nous avons établi un lien entre la peur de certaines filles face à l'imprévu, la spontanéité, la prise de risque et leur estime d'elles-mêmes globale (Perron *et al.*, 2001). Ce serait donc sur cet élément de confiance qu'il faudrait intervenir pour les motiver à plonger dans la création. L'estime de soi par rapport à la capacité de réussir une tâche scolaire du côté des garçons et l'estime de soi globale des filles sont des obstacles sur lesquels il me semble important d'intervenir pour susciter leur motivation lors des processus de création et des démarches d'interprétation.

2.5.1 L'estime de soi globale des filles : la motivation à prendre des risques

Selon Hattie (2009) et Foussard (2014), pour bâtir l'estime de soi d'un élève, il est important d'instaurer un environnement sécuritaire ; où l'erreur est bienvenue et salutaire; où beaucoup de

rétroactions sont données à l'élève, et ce, de façon constructive et positive; où les prises de risque sont valorisées et les bons coups sont soulignés.

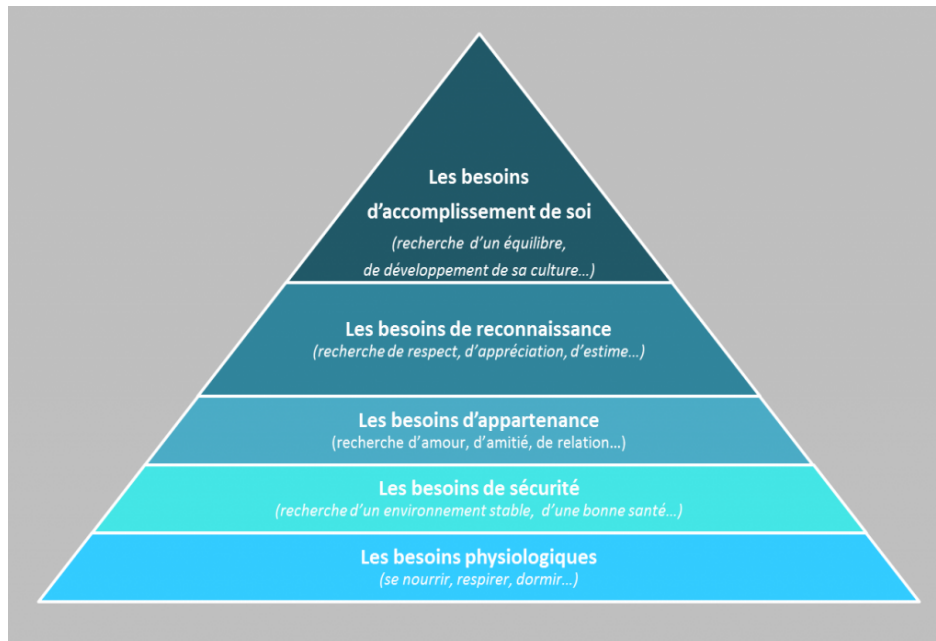
En faisant le lien avec les caractéristiques empathiques d'une majorité de filles selon Cohen (2003; 2005 et 2012) et Savoie (2009; 2012 et 2016), il s'agit d'intervenir davantage sur une approche humaniste liée à la motivation scolaire. En réaction aux théories béhavioristes de la motivation qui font effet surtout sur la motivation extrinsèque de l'élève, Rogers (1984) a désiré se concentrer sur des moyens qui permettraient à l'apprenant de développer une motivation intrinsèque. Les grands principes de ses interventions sont focalisés sur l'aspect relationnel entre l'élève et l'enseignant.

Rogers distingue chez [l'enseignant] trois qualités nécessaires : la congruence, d'abord, qui consiste à développer une relation authentique [...], l'acceptation inconditionnelle, ensuite, qui permet à l'étudiant de se sentir reconnu [...], l'empathie, enfin, qui est la capacité de se mettre à la place de l'autre, de le comprendre et de lui communiquer cette compréhension (Rogers, cité par Vianin, 2007, p. 66).

C'est aussi dans cet esprit que je crois qu'il est préférable d'agir auprès des élèves qui ont peur de prendre des risques en création. Selon Maslow (1943), la motivation proviendrait de l'insatisfaction de certains besoins³¹ (voir figure à la page suivante).

³¹ Cette théorie a été relativisée par certains chercheurs, entre autres par Alderfer (1969) telle que décrite par Vianin (2007), qui réfute la hiérarchisation de ces besoins : « ceux-ci peuvent tout à fait agir simultanément » (Alderfer, cité par Vianin, 2007, p. 28).

Figure 2.3 Pyramide des besoins humains selon Maslow



Les éléments de l'échelle de la théorie de Maslow³² sont particulièrement à prendre en considération lorsque l'on aborde la question de la motivation en classe d'art dramatique. Tout d'abord, le besoin de l'élève de se sentir en sécurité dans l'atelier et sur la scène de la classe doit être comblé. Ensuite, il est important que l'élève comprenne qu'il peut se risquer à commettre des erreurs devant les pairs, puisque cette prise de risque est au cœur du processus de création. Pour y arriver, il s'avère essentiel d'installer un climat de confiance, et ce, afin que le respect s'installe, ce qui favorisera l'engagement de l'élève puisqu'il ne craindra pas de se compromettre. De plus, travailler l'esprit du groupe, notamment lorsqu'il s'agit de création collective, amène l'élève à développer un sentiment d'appartenance. « Cette collaboration enrichit les connaissances du groupe en mettant à profit les expériences et le potentiel de chacun qui se bonifie aux contacts des autres » (Chaîné, Lepage, Marceau, 2021, p. 17). Reconnaître le potentiel des élèves, encourager

³² La pyramide de Maslow prend particulièrement son importance dans l'approche humaniste de la motivation scolaire. Raths, cité par Houssaye (1993) mentionne quant à lui huit besoins fondamentaux qui prennent racine chez Maslow et « qui déterminent la croissance de l'individu et permettent, s'ils sont satisfaits, sa motivation dans des tâches scolaires (la sécurité économique; la sécurité psychologique; le besoin d'être libéré de toute culpabilité; le besoin d'appartenir à une collectivité; le besoin d'amour et d'affection; le besoin de réussite; le besoin de partager et de se sentir respecté et le besoin de comprendre et de se comprendre) » (Vianin, 2007, p. 69).

les initiatives et la prise de risques permettraient sans doute de combler le besoin de reconnaissance de certains d'entre eux.

Pour donner confiance aux filles et en leur capacité de créer, il faut aussi miser sur leurs forces en ce domaine. Stévançe (2009), qui s'intéresse à la place des femmes dans la création musicale contemporaine, a interrogé six compositrices pour examiner avec elles ce qui caractérise leurs créations. Grâce aux récurrences analysées dans ces entretiens, Stévançe a résumé ces caractéristiques par une démarche artistique « sensible » et « intuitive ». En considérant ces éléments propres à la créativité et qui sont liés à des caractéristiques dites plutôt « empathiques », le potentiel créateur ne serait donc pas nécessairement en cause dans les difficultés observées chez les filles en création. C'est donc sur cette sensibilité et cette émotivité relationnelle qu'il serait important de miser lors du travail de création avec les élèves de type « empathique ». Le fait de valoriser ces forces, par les thèmes de création proposés ou en mettant en place des mécanismes de collaboration et d'entraide entre pairs, permettrait peut-être de faciliter l'accès au potentiel créateur des filles qui démontrent des difficultés.

2.5.2 La motivation scolaire des garçons : l'estime de soi au regard de la réussite

En considérant le caractère systémique d'une majorité des garçons (Cohen, 2003; 2005 et 2012; Savoie, 2009; 2012 et 2016), je tenterai d'utiliser une approche plutôt cognitiviste pour susciter leur motivation à interpréter des textes dramatiques. « La motivation – qui pourrait se situer métaphoriquement au niveau du cœur dans l'approche humaniste se localise dans la tête pour la psychologie cognitive » (Vianin, 2007, p. 81).

Pour Tardif,

la motivation scolaire est composée de cinq ensembles de facteurs : la conception de l'élève des buts poursuivis par l'école; la conception de l'élève de ce qu'est l'intelligence; la perception de la valeur de la tâche à effectuer; la perception des exigences de la tâche et la perception de la contrôlabilité de la tâche (Tardif, cité par Vianin, 2007, p. 82).

Selon Head (2004), les garçons ont tendance à développer un mécanisme de défense par lequel ils attribuent leurs succès à leurs propres efforts et leurs échecs à des facteurs externes. Comme ils

ne se sentent pas toujours responsables de leurs propres échecs, il serait donc important d'agir directement sur leur motivation à aborder des tâches d'interprétation.

Dans la réalité d'un enseignant en art dramatique qui intervient très brièvement avec l'élève dans sa semaine de travail, il semble plus pertinent de concentrer les actions sur les trois derniers aspects qui sont axés sur la perception de la tâche à effectuer : la valeur; les exigences; la contrôlabilité.

Caron (1994) propose d'ailleurs à ce sujet quelques stratégies d'intervention concrètes qui pourraient être appliquées en classe d'art dramatique. Elle suggère de donner des choix dès que c'est possible, ce qui permet d'augmenter la contrôlabilité et d'offrir une meilleure perception des exigences de la tâche. En interprétation, par exemple, cela pourrait vouloir dire d'offrir plusieurs choix de textes à l'élève. Ensuite, elle propose d'utiliser les technologies de l'information et de la communication et de respecter les intérêts des élèves. En ce sens, proposer des textes à jouer qui seraient susceptibles d'intéresser les garçons, par les sujets abordés ou par des types de personnages auxquels ils peuvent s'identifier, pourrait particulièrement améliorer la perception de la tâche à effectuer. Dans la même optique, utiliser les technologies pour présenter les scènes ou pour travailler le texte serait une stratégie probablement gagnante à mettre en application en classe d'art dramatique. Caron recommande également de donner des tâches signifiantes et de donner des défis réalisables. Pour qu'une tâche d'interprétation soit signifiante pour l'élève, il faut « que l'activité présente des retombées cognitives, affectives ou sociales importantes » (Vianin, 2007, p. 86). Il faut, par exemple, que la présentation soit faite devant un public signifiant ou que l'élève comprenne les retombées positives de s'approprier le sens de l'œuvre. La longueur du texte à mémoriser pour l'élève doit aussi être à la mesure de ses capacités, tout comme il est important qu'il se soit approprié les stratégies de mémorisation pour se sentir capable de relever ce défi.

2.6 Conclusion

Au cours du présent chapitre, j'ai défini le concept de la différenciation pédagogique qui est au cœur des interventions permettant de répondre à ma question de recherche. Par la suite, j'ai mis en parallèle la différenciation *intuitive* et la différenciation *planifiée*, puis la différenciation *successive* et la différenciation *simultanée*. D'autre part, j'ai expliqué les différents dispositifs de

la différenciation pédagogique en donnant des exemples disciplinaires de la différenciation des *contenus*, des *structures*, des *processus* et des *productions*. Il a également été question de la mise en pratique de la différenciation pédagogique qui doit se faire de façon réaliste et profitable pour tous les élèves. Ces concepts de différenciation pédagogique associés aux trois axes de *la conception universelle de l'apprentissage* : le QUOI, le POURQUOI et le COMMENT.

En seconde partie du chapitre, j'ai exposé le modèle cognitif empathique (féminin), systémique (masculin) de Simon Baron-Cohen (2003; 2005 et 2012) qui a été repris par Alain Savoie (2009; 2012 et 2016) dans des recherches sur l'enseignement des arts plastiques. J'ai aussi présenté comment ce modèle me permettra d'établir certaines stratégies d'enseignement et de réaliser le portrait des groupes d'élèves avec lesquels je vais travailler, et ce, afin de mieux répondre aux besoins des élèves en création et en interprétation.

Pour terminer ce chapitre, j'ai émis mes hypothèses de départ d'interventions gagnantes par l'entremise de bases théoriques liées à la motivation scolaire. Ma conviction est qu'il faudrait agir sur l'estime de soi globale des filles et leur motivation à prendre des risques et la motivation scolaire des garçons au regard de leur estime de soi face à leur réussite. Comme l'estime de soi et la motivation scolaire sont intimement liées, les notions théoriques sur ce sujet ont orienté mes interventions vers des stratégies d'enseignement probantes que j'ai adaptées à l'art dramatique pour mon expérimentation. Finalement, pour respecter, d'une part, le caractère empathique des sujets à l'étude, l'approche à caractère humaniste de la motivation scolaire a été présentée. D'autre part, les théories cognitivistes comme pistes d'intervention pour les sujets systémiques ont été exposées.

Dans le prochain chapitre, j'exposerai les éléments importants ayant fait partie de ma méthodologie dans le cadre de cette recherche. Ce faisant, je démontrerai les constituantes de la recherche-action participante et comment ce type de recherche a été déterminant dans mon contexte professionnel. Par la suite, je décrirai les outils de collecte de données et mon processus d'analyse. Finalement, je présenterai les deux phases de mon expérimentation, soit la partie diagnostique et celle de l'expérimentation.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

[L]’enseignant-chercheur est d’abord un être en recherche, soucieux d’améliorer sa pratique. Il est également à l’affût de résultats de recherches qui l’informent et l’incitent à réviser, à nuancer et à ajuster ses pratiques [...]. (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 6)

Au début de cette recherche, mon angle d’observatrice était celui d’une conseillère pédagogique. À cette époque, j’avais choisi des enseignants collaborateurs avec lesquels je devais expérimenter les situations d’apprentissage et d’évaluation (SAÉ) que j’avais planifiées. Cependant, en cours de route, des changements au niveau professionnel m’ont amenée à faire des modifications majeures, notamment en ce qui concerne ma posture de recherche. En effet, je quittais un poste de conseillère pédagogique pour retourner sur le terrain en tant qu’enseignante en art dramatique. Dès lors, cette nouvelle posture de chercheuse m’a amenée à effectuer une recherche-action participante sans collaborateur. En étant enseignante-chercheuse, cela m’a permis de vivre les impacts de mes stratégies d’enseignement pour mieux les comprendre, comme le propose Perrenoud : « [...] l’intervention du chercheur dans la pratique permet une auto-observation et une auto-analyse qui, quels que soient leurs biais et leurs risques, sont des ressources précieuses pour toute sociologie compréhensive » (Perrenoud, 1988, section 2). J’ai donc eu à la fois un regard d’enseignante me préoccupant de la bonne gestion de ma classe et du pilotage de mes SAÉ et un regard de chercheuse pour mon expérimentation. Cette double posture, bien qu’elle ait son lot de défis, m’a également permis d’établir un lien de confiance entre la chercheuse, moi-même, et les sujets, les élèves de mes classes.

Je débiterai ce chapitre en décrivant les composantes de ma méthodologie, en particulier en ce qui concerne la recherche-action participative et l’étude de cas. Ensuite, je décrirai mon milieu de recherche et sa clientèle. Je passerai finalement en revue les différentes étapes de ma collecte de données. Je ferai une description des questionnaires élaborés pour les enseignants et les élèves des deux classes ciblées pour ma recherche. Je décrirai les situations d’apprentissage des deux phases de ma collecte de donnée : la phase diagnostique, composée de deux situations d’apprentissage, l’une en création et l’autre en interprétation, et la phase expérimentale,

composée de deux autres situations d'apprentissage permettant d'observer les six élèves de mon étude de cas. Les entrevues semi-dirigées avec ces élèves, trois filles et trois garçons, ont ensuite permis de vérifier l'efficacité des stratégies d'enseignement pour les aider en création et en interprétation.

3.2 Nature de la recherche : méthode et méthodologie

Dans le cadre de cette recherche-action, j'ai adopté une approche qualitative inductive avec quelques données quantitatives en complément de recherche. Cette approche mixte, selon Krathwohl (1998), aurait certains avantages. En effet, l'auteur « insiste sur l'importance de la créativité du chercheur dans la combinaison de divers éléments méthodologiques [...] afin de mieux répondre à la question de recherche » (Krathwohl, cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 117).

3.2.1 La recherche-action

En éducation, la recherche-action se définit comme une pratique méthodologique centrée sur la résolution d'un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances sur cette situation (Savoie et Zajc, 2011, p. 188).

Comme ma posture de chercheuse est liée directement à ma tâche d'enseignante, il allait donc de soi de se tourner vers la recherche-action comme méthodologie de recherche. Selon Dolbec et Clément (2004), (tel que cité dans Savoie et Zajc, 2011), la recherche-action comprend des sous-processus qui sont mis en branle simultanément : l'action, la formation et la recherche. De fait, voici comment, spécifiquement, ces trois grandes finalités de la recherche-action permettent d'énoncer mes objectifs de chercheuse.

ACTION : Faire une recherche-action tout d'abord, pour « apporter un changement, une amélioration, une transformation [de la pratique pédagogique] » (Savoie et Zajc, 2011, p. 189). En tant qu'enseignante en art dramatique, mon désir est d'intervenir plus efficacement et d'améliorer mes pratiques avec les élèves (filles et garçons) pour les aider à développer leurs compétences en création et en interprétation.

FORMATION : Ensuite, en plus d'améliorer mes façons d'intervenir, l'idée derrière la recherche-action est aussi de « contribuer au développement [...] professionnel » (Savoie et Zajc, 2011, p. 189) d'autres praticiens de ma profession, et ce, en partageant mes résultats avec ces derniers, pour qu'ils puissent à leur tour profiter de mes découvertes effectuées dans le cadre de ma recherche-action.

RECHERCHE : La dernière finalité de la recherche-action est « [d']améliorer l'état des connaissances sur cette situation pédagogique [...] » (Savoie et Zajc, 2011, p. 189). Même si certaines stratégies en expérimentation font déjà partie des pratiques pédagogiques des enseignants d'art dramatique, elles n'ont jamais été éprouvées par des données probantes dans cette discipline. D'autres stratégies, peut-être plus novatrices, feront aussi l'objet d'expérimentation et pourraient faire évoluer les connaissances dans l'enseignement de l'art dramatique.

3.2.2 Recherche-action participante

Perrenoud (1988) fait état de deux avantages importants de la recherche participante qui ont certes contribué aux avancements de mes découvertes. Premièrement, il faut *transformer pour comprendre*. « Toute démarche expérimentale est basée sur l'idée qu'il faut transformer le réel pour comprendre les mécanismes en jeu » (Perrenoud, 1988, section 2). Ce type de recherche permet de procéder par essais et erreurs lors des expériences en classe pour changer ma pratique d'enseignante et d'aider par le fait même à transformer la pratique des autres enseignants en art dramatique. C'est en étant au cœur même de l'expérimentation que je peux voir clairement les obstacles à la résolution de ma problématique. En deuxième lieu, il faut *vivre pour comprendre*. Il n'y a que moi pour comprendre profondément la réaction d'un élève face à telle ou telle intervention dans ma classe. Ayant vécu mon quotidien avec les deux classes depuis plus d'un an, j'ai en main une connaissance subtile de ce que je dois éviter comme piège pour être diligente dans mes interventions avec certains d'entre eux. C'est un savoir-faire qui s'explique mal, mais qui fait gagner du temps et qui me permet une auto-analyse sur mes pratiques. « En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques » (Soulé, 2008, p. 128).

3.2.3 L'étude de cas

Après avoir constaté les éléments de ma problématique chez les élèves des deux classes lors des SAÉ diagnostiques, je me suis interrogée sur les manières dont je pourrais vérifier la validité des stratégies d'enseignement expérimentées auprès des élèves. Comme je devais vérifier la validité de plusieurs stratégies et que les variables étaient aussi nombreuses que le nombre d'élèves auxquels s'adressait l'expérimentation, je trouvais ce terrain trop vaste pour faire une analyse assez précise de mes données. J'ai donc ciblé des élèves concernés par la problématique de ma recherche pour voir avec eux plus spécifiquement la viabilité de mes interventions. Lorsque j'ai lu Karsenti et Savoie-Zajc (2011), la pertinence de mon choix s'est confirmée. En effet, selon les auteurs : « cette méthode semble très pertinente dans les recherches en éducation, puisqu'elle permet, entre autres, de choisir des cas particuliers dans lesquels les interactions étudiées sont susceptibles de se manifester » (Savoie et Zajc, 2011, p. 230).

« L'étude de cas permet d'effectuer [...] une analyse approfondie d'un cas particulier ou une généralisation issue de l'observation d'un ou plusieurs cas » (Savoie et Zajc, 2011, p. 231). C'est à travers mes observations auprès de six élèves et les entretiens avec eux qu'il a été possible de vérifier l'efficacité de mes stratégies. Ceci m'a permis ensuite de généraliser en bonifiant cette analyse, grâce à ce que j'ai noté concernant les réactions de l'ensemble des élèves des deux classes.

Mon approche par rapport à cette méthodologie s'apparente à celle de Merriam (1988) telle qu'expliquée par Savoie et Zajc (2011). Selon Merriam, l'étude de cas est *particulariste* puisqu'elle se concentre sur un élément restreint. « C'est le cas en soi qui est important – pour ce qu'il révèle au sujet du phénomène et pour ce qu'il peut représenter » (Merriam, 1988, tel que cité par Savoie et Zajc, 2011, p. 233). Dans le cas de ma recherche, les observations se sont concentrées sur les défis des élèves à l'étude. L'autre caractéristique importante, selon la même auteure, est que l'étude de cas est *descriptive* « puisque le résultat final est une description détaillée comportant néanmoins des éléments d'interprétation » (Merriam, 1988, tel que cité par Savoie et Zajc, 2011, p. 233). Si une stratégie d'enseignement est expérimentée, celle-ci peut être efficace dans des cas particuliers et moins efficace dans d'autres cas. C'est la description des réactions des élèves qui m'a permis d'interpréter la situation et de jauger le moment opportun

pour utiliser telle ou telle stratégie d'enseignement. Troisièmement, l'étude de cas chez Merriam est aussi *heuristique*, car elle permet de trouver de nouvelles variables et de redéfinir un concept. Cette méthode m'a permis de trouver de nouvelles stratégies auxquelles je n'avais pas préalablement pensé grâce aux suggestions des élèves ou aux observations de leurs réactions. Finalement, toujours selon Merriam, l'étude de cas est aussi *inductive*, « c'est-à-dire que l'étude de cas dépend en grande partie du raisonnement que le chercheur élabore en se fondant sur l'observation des faits » (Merriam, 1988, tel que cité par Savoie et Zajc, 2011, p. 233).

3.3 Présentation du lieu de la collecte de données

Le Collège Reine-Marie est un établissement privé d'enseignement au secondaire, il a été fondé en 1956 par les Sœurs de la Présentation de Marie. Jusqu'à 2012, il n'accueillait que des filles et aujourd'hui le collège est mixte. Au départ, les classes étaient non mixtes, puis dans les trois dernières années, les classes de 4^e et 5^e secondaire ont été « mixées » et cette mixité s'est répandue à tous les niveaux dès la rentrée 2020. Cet aspect du traitement genré de la pédagogie au Collège amène à isoler une variable qui s'est révélée intéressante pour ma recherche. En contrepartie, cela ne m'a pas amenée à faire une observation des réactions des élèves dans le cadre d'un groupe mixte, ce qui aurait représenté une situation beaucoup plus habituelle pour les enseignants en art dramatique.

J'enseigne au Collège Reine-Marie depuis septembre 2017, année à laquelle j'avais tout d'abord prévu faire ma collecte de données. J'ai décidé de retarder cette étape de ma recherche afin de me familiariser avec ce nouveau milieu de travail et de mieux connaître mes élèves. Cette décision s'est révélée d'un grand secours pour être en pleine maîtrise de mes compétences d'enseignante et de mieux me positionner tour à tour comme participante et observatrice.

3.4 Collecte et analyse des données

Pour accomplir ce projet, plusieurs autorisations ont dû être demandées à la direction de l'école et aux élèves ainsi qu'à leurs parents. Ces autorisations ont été soumises sous forme de formulaires leur demandant un consentement libre et éclairé pour participer à cette recherche³³. J'ai également soumis mon projet de recherche au Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants

³³ Toutes lettres d'information et formulaires d'autorisation ont été ajoutés en appendice à la fin de ce mémoire.

impliquant des êtres humains (CERPE). Le CERPE, après la revue en détail du projet, a donné son aval et a octroyé un certificat d’approbation éthique pour cette recherche-action³⁴.

La collecte de donnée s’est déroulée de septembre à avril durant l’année scolaire 2018-2019 auprès de deux classes de 3^e secondaire : une classe de filles et une classe de garçons. J’ai choisi les classes de ce niveau, car la problématique est particulièrement exacerbée alors que la crise identitaire est à son comble et que l’importance de l’effet du regard des autres sur soi accentue les inhibitions en classe.

Le groupe de filles est composé de 25 élèves dont 21 filles ont accepté de participer à la recherche-action. Elles profitent de 8 périodes d’une heure d’enseignement de l’art dramatique par 15 jours tandis que le groupe de garçons est composé de 28 élèves, dont 16 élèves ont participé à la recherche-action. Cette classe a seulement 6 périodes d’art dramatique par 15 jours, puisque les autres périodes sont consacrées à l’éducation physique. Bien que ce ne soit pas tous les élèves qui aient consenti à la recherche, l’ensemble des groupes ont participé à toutes les activités proposées pour la collecte de données, car elles sont en lien avec les contenus de formation du programme et du développement des compétences de jeu. D’autre part, six élèves, trois filles et trois garçons, ont été sélectionnés à la suite des tâches diagnostiques et aux questionnaires post tâches diagnostiques pour faire partie de l’étude de cas.

Ces jeunes de mes deux groupes témoins ont été sélectionnés en fonction des critères suivants : premièrement, démontrer des difficultés en interprétation ou en création correspondant à la problématique décrite au premier chapitre; deuxièmement, assurer une parité au sein de cette étude de cas : trois filles et trois garçons; finalement, sélectionner une fille ayant des difficultés en interprétation et un garçon en création, et ce, afin de m’éloigner le plus possible d’une pédagogie attribuée aux genres.

Les prochaines sections de ce chapitre présenteront de façon détaillée la planification du déroulement de la collecte de données. Suivront des notes méthodologiques concernant l’analyse de ces données.

³⁴ Le certificat d’approbation du CERPE se trouve également parmi les appendices de ce mémoire.

3.4.1 Questionnaire aux enseignants en art dramatique au secondaire

Un questionnaire en ligne a été envoyé aux enseignants volontaires recrutés parmi ceux de la Commission scolaire de Montréal et d'autres faisant partie de la *Communauté pour enseignantes et enseignants en art dramatique* sur Facebook (voir Annexe B). Il a été demandé aux enseignants répondants de décrire ou choisir certaines préférences des garçons et des filles dans le cadre de tâches spécifiques souvent apparentées à l'une ou l'autre des compétences *créer* et *interpréter*. Par exemple, *l'improvisation* pour la compétence *Créer des œuvres dramatiques*. Des quatorze réponses aux questionnaires reçues, des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies.

3.4.2 Premier questionnaire aux élèves – styles cognitifs

Ce questionnaire écrit comportant quatre-vingt-six énoncés s'adressait aux élèves des deux classes (voir Annexes C et D). Les trente-sept répondants (21 filles et 16 garçons) devaient classer de 1 à 5 le niveau de préférence en lien avec chaque énoncé, en partant de 1 qui ne correspondrait pas à leurs préférences en gradation jusqu'à 5, comme étant un énoncé qui correspondrait parfaitement à leurs préférences. Ces énoncés ont été tirés et adaptés³⁵ de la liste des 135 critères élaborés par Savoie et St-Pierre en 2012 pour leur recherche en arts plastiques (voir Annexe A). L'objectif était de déterminer le type cognitif dominant des élèves à partir du modèle empathique et systémique (Baron-Cohen *et al.*, 2003, 2005, 2012) pour ainsi mieux connaître les sujets et vérifier si leurs styles cognitifs avaient une incidence sur leur façon d'aborder les deux compétences de jeu.

3.4.3 Tâches diagnostiques de création et d'interprétation

Une courte tâche de création et une autre d'interprétation (voir Annexe E) demandant le moins possible d'interventions pédagogiques ont été tout d'abord réalisées dans les deux classes, le tout afin d'observer les difficultés liées aux tâches en création et en interprétation et les dynamiques des groupes en place. Des données qualitatives inscrites dans un outil de collecte (voir Annexe F) ainsi que des notes d'observation inscrites dans un *journal de bord* ont permis de dresser un

³⁵ Les critères ont été traduits et mis à la première personne pour le bénéfice du questionnaire. Pour réduire la longueur du questionnaire et en tirer l'essentiel du portrait des modèles, certains énoncés ont été élagués de la liste originale, car ils ne convenaient ni à l'âge des élèves, ni au contexte dans lequel les élèves évoluaient.

portrait global des garçons et des filles des groupes d'élèves concernés. Certains moments clés de ces tâches ont été filmés.

Les situations d'apprentissage ont pour thème *les rencontres*. Après avoir exploré les différentes intentions de rencontres de personnages par l'entremise des exercices d'exploration et d'improvisation, les élèves ont été invités, dans un premier temps, à créer une scène de rencontre entre deux personnages et à s'inspirer des intentions explorées lors des exercices pour créer leur séquence dramatique. Aucun texte n'était exigé, seulement un modèle de canevas fut remis aux élèves (voir Annexe G) afin qu'ils y inscrivent les grandes lignes de leurs trames narratives.

Dans un second temps, les élèves ont été placés en équipes imposées de deux ou trois pour jouer une scène de rencontre entre personnages (voir Annexe H pour la liste des scènes). Les élèves devaient mémoriser le texte et concevoir une mise en scène de leur séquence. Leurs interprétations de ces scènes du répertoire contemporain devaient laisser transparaître les intentions de rencontre expérimentées lors des exercices précédant la tâche de création.

Ces deux tâches diagnostiques ont permis d'observer les réactions des sujets et de repérer les élèves ayant des défis particuliers énoncés dans la problématique en création ou en interprétation. Le second questionnaire complété a permis par la suite de confirmer les observations notées pendant la réalisation des deux tâches et de recueillir les impressions des élèves.

3.4.4 Second questionnaire aux élèves – bilan post-diagnostique

Un questionnaire écrit (voir Annexe I), auquel ont répondu 37 élèves participant à la recherche-action (22 filles et 15 garçons) et duquel des données qualitatives et quantitatives ont été analysées, a permis à la suite des tâches diagnostiques de déterminer les impressions et les préférences des filles et des garçons dans la création et l'interprétation. De plus, le questionnaire donnait à l'élève l'occasion non seulement de déterminer ses préférences, mais aussi d'exprimer ses impressions sur la qualité de ses performances, afin de vérifier ses perceptions face à ses compétences dans l'exécution d'une tâche de création ou d'interprétation. La passation du questionnaire s'est déroulée en deux étapes. Une première partie a été complétée à chaud

immédiatement après la tâche de création pour les questions concernant la création et le reste du questionnaire a été terminé à la fin des tâches diagnostiques. Il m'est apparu plus probant d'éviter qu'un laps de temps entre les deux tâches empêche les élèves de se souvenir de leurs impressions réelles à la suite de chacune des activités.

3.4.5 Étude de cas : collecte de données

La collecte a été effectuée en trois étapes auprès de six élèves : le premier entretien, puis l'expérimentation de deux tâches complexes de création et d'interprétation en classe et enfin, le second entretien avec les mêmes élèves afin de vérifier les impacts des expérimentations sur la progression de leurs apprentissages.

3.4.5.1 Premier entretien

Avant d'entreprendre la phase expérimentale avec les deux classes, un entretien semi-dirigé (voir Annexe J) avec les six élèves sélectionnés a permis de faire un retour sur les questionnaires et les deux tâches diagnostiques. Le premier bloc de questions personnalisées visait à mettre en valeur les forces de l'élève tandis que le second bloc était plutôt consacré à ses difficultés. Le troisième bloc de questions permettait de faire un retour sur les réponses fournies par l'élève dans le second questionnaire. Ces questions offraient la possibilité d'éclaircir certaines de ses réponses ou d'élaborer davantage sur ses impressions. Finalement, le dernier bloc de questions avait comme objectif de mieux comprendre certaines contradictions inscrites dans le questionnaire ou à mettre en évidence les différences de perceptions entre celles de l'élève et mes propres observations pendant la réalisation de la tâche.

3.4.5.2 Expérimentation de stratégies d'enseignement

Dans une posture épistémologique qualitative interprétative, la collecte de données, lors de l'expérimentation des stratégies d'enseignement, a été réalisée dans le but d'établir les interventions les plus efficaces pour aider les élèves concernant les problématiques observées. Deux tâches expérimentales, l'une en création et l'autre en interprétation (voir Annexe K) ont été réalisées par tous les élèves de la classe. Certains moments des cours, comme les présentations,

ont été filmés et j'ai inscrit dans un journal de bord des observations après chaque cours consacré à ces tâches.

Les prochaines sections comprennent une présentation globale des deux tâches expérimentales et des stratégies d'enseignement qui ont été planifiées pour la collecte de données de l'étude de cas.

Formation des équipes

La formation des équipes est une stratégie d'enseignement primordiale pour la discipline de l'art dramatique puisque la plupart des tâches et des activités à réaliser sont des tâches collaboratives. Le dilemme réside dans ce qu'il faut prioriser. Est-ce plus avantageux de former des équipes homogènes ou hétérogènes? L'hypothèse favorisée par la recherche sur le travail collaboratif est de former des équipes hétérogènes. Isabelle Plante (2012) fait d'ailleurs référence à plusieurs auteurs (Ballantine et McCourt Larres, 2007; Lejk, Wyvill, et Farrow, 1999; Rouiller et Howden, 2010 et Stein et Hurd, 2000) qui insistent sur l'efficacité des équipes hétérogènes en travail coopératif pour favoriser la codépendance entre les élèves. Partager les savoir-faire et combler les défis de certains élèves par les forces d'autres élèves d'une même équipe favoriserait davantage l'apprentissage. En contrepartie, le fait de permettre aux élèves de se mettre en équipe avec des pairs avec lesquels ils ont des affinités, même si cela amène une certaine homogénéité des équipes, pourrait aussi favoriser la motivation (chapitre 2, p. 33-38). Au cours de la tâche diagnostique d'interprétation, j'ai imposé les équipes et les distributions. Pour la tâche expérimentale, autant en création qu'en interprétation, j'ai surtout favorisé la liberté de choix pour la formation des équipes pour stimuler la motivation, mais également pour sécuriser les élèves moins confiants qui ont peur d'être jugés par leurs pairs.

Tâche de création expérimentale

La première tâche expérimentale est une tâche de création intitulée *Le théâtre c'est du sport*. La création consiste à inventer une séquence dramatique représentant une allégorie sur les relations humaines inspirée des sports. Le concept de métaphore dans la mise en scène est abordé pour permettre aux élèves de réaliser leurs créations.

Activité 1 : tempête d'idées :

- Différenciation *simultanée* du type de tâche à réaliser
- Stratégie de motivation, répondre aux intérêts des élèves

Pour réaliser cette tâche, les élèves ont la possibilité de soit faire la tempête d'idées à l'écrit sur de grandes feuilles, soit de faire de l'improvisation pour explorer les idées inspirées par la thématique du projet. L'idée derrière cette proposition est de permettre d'utiliser les habiletés verbolinguistiques ou visuospatiales des élèves et d'ainsi leur permettre de choisir une activité qui convient à leur style cognitif.

Activité 2 : Les fresques combinées

- Former des équipes homogènes ou hétérogènes en fonction des styles cognitifs des élèves F + (empathiques) ou M + (systémiques)

Jouer avec l'homogénéité et l'hétérogénéité des styles cognitifs me semblait une donnée intéressante à observer.

Activité 3 : Improvisation sur les thématiques entourant le projet

- *Le filet de sécurité* en improvisation

Dans le cadre de cette activité, j'ai expérimenté la stratégie du *filet de sécurité*. Cette stratégie est mise de l'avant dans l'optique du travail sur l'estime de soi, sur la confiance et la création d'un environnement sécuritaire pour s'exprimer. Cette stratégie consiste à permettre, en cas de panne d'idées pendant une improvisation, qu'une personne (soit un pair ou l'enseignant) puisse donner une idée à l'acteur pour qu'il ne se sente pas bloqué dans l'action. Cette stratégie pourrait favoriser l'entraide et la solidarité dans la classe.

Élaboration de la création

- Formation des équipes selon les affinités pour favoriser la motivation et maintenir un sentiment de sécurité dans le travail
- Autoriser le rejeu lors des présentations

Lors de la formation des équipes, j'ai permis aux élèves de se placer avec les personnes avec lesquelles ils ont de l'affinité. De plus, lors des présentations, pour éviter les pressions par rapport à l'évaluation, j'ai permis la reprise des présentations des élèves qui en ressentaient le besoin.

Tâche d'interprétation expérimentale

La tâche expérimentale en interprétation s'intitule *Le théâtre... c'est plus encore*. C'est une tâche qui a comme intention pédagogique de travailler la mise en scène en exploitant un texte dramatique avec une contrainte *à la manière de...* Les élèves doivent tout d'abord présenter le texte, en respectant les indications du dramaturge, puis en y ajoutant la contrainte de mise en scène qu'ils auront choisie dans une seconde version telle que : *à la manière d'un western* ou *à la manière de politiciens*.

Activité 1 : Exercice de mise en scène à la manière de...

- Formation des équipes selon les affinités pour susciter la motivation.

À partir d'un texte neutre intitulé *Le sofa* (voir Annexe H), les élèves devaient en faire une mise en lecture à partir d'une contrainte *à la manière de* choisie au hasard. Cet exercice réalisé à deux permettait aux élèves de prendre connaissance de plusieurs exemples de contraintes qu'ils pourraient choisir par la suite pour réaliser leur tâche d'interprétation finale.

Distribution des textes à interpréter (voir Annexe H)

- Donner des choix pour favoriser la motivation
- Proposer des textes qui répondent aux intérêts des élèves pour favoriser la motivation

Les textes ont été présentés et résumés aux élèves, qui pouvaient ensuite choisir leurs textes et leurs coéquipiers en fonction des distributions proposées.

S'appropriier le contenu dramatique de l'œuvre

- Offrir la possibilité de travailler selon les habiletés verbolinguistiques ou kinesthésiques
- Utiliser la différenciation simultanée

Cette composante de la compétence *Interpréter des œuvres dramatiques* exige de « s'imprégner de l'œuvre », de « repérer les éléments du langage dramatique », « en dégager le sens et s'il y a lieu, les aspects historiques ou socioculturels » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 19). Cette étape de la démarche d'interprétation impose traditionnellement un travail dit « de table » pour décortiquer le texte. En offrant la possibilité de faire du travail de table ou de tout de suite explorer le texte avec le corps, je voulais permettre aux élèves d'arriver aux mêmes fins en prenant des moyens spécifiques favorisant leurs préférences cognitives.

Enseigner les stratégies de mémorisation

- Enseigner explicitement le COMMENT pour être à même de réaliser la tâche et d'ainsi rendre le défi réalisable

Dans le cadre de cet enseignement, les élèves ont discuté de leurs différentes stratégies pour apprendre des textes. Les stratégies les plus efficaces ont été relevées et partagées. De plus, une application nommée *Off Books*³⁶ a aussi été suggérée pour les aider à mémoriser leurs textes sans répétiteurs, l'utilisation de la technologie pouvant susciter l'intérêt de certains et par ricochet soutenir leur motivation.

Activité 2 : Le concours de mémorisation

- Utiliser la compétition pour soutenir la motivation des élèves davantage compétitifs³⁷

Les élèves ont ensuite pu mettre à profit leurs connaissances des stratégies de mémorisation en consacrant une bonne partie d'un cours à la pratique de celles-ci dans leurs équipes de travail. À la fin de cette période, j'ai vérifié quelle équipe a réussi à apprendre le plus grand nombre de répliques dans le temps donné. Comme nous le verrons dans le chapitre 4, étant donné certaines contraintes de temps, cette activité a été expérimentée seulement dans la classe de garçons.

³⁶ Vendeur : Steve Lugovsky ©2014 The Lyonness Group, inc.

³⁷ Un type d'activité relié aux intérêts de garçons et à leurs préférences (Lemery, 2004, chapitre 1, p. 10 et Voyer, 2017, chapitre 1, p. 15).

Présentations

- Autoriser le rejeu lors des présentations

Toujours dans le même esprit que lors des présentations des créations, les équipes qui en font la demande peuvent refaire leur présentation pour instaurer un environnement sécuritaire de représentation.

3.4.5.3 Deuxième entretien

Le deuxième entretien semi-dirigé (voir Annexe K) effectué avec les six élèves sélectionnés a été réalisé afin de faire un retour sur les deux tâches expérimentales.

Le premier bloc de questions personnalisées faisait un retour général sur les deux tâches expérimentales. Le second bloc de questions permettait de vérifier auprès des élèves les stratégies d'enseignement utilisées. Le troisième bloc de questions visait à faire un retour sur les tâches effectuées et les difficultés rencontrées au regard de leurs réponses lors du premier entretien. Finalement, le dernier bloc de questions avait comme objectif de nommer les progrès réalisés par l'élève entre les tâches diagnostiques et les tâches expérimentales et à établir avec lui les causes probables de ces progrès.

3.4.6 Analyse de données

Étant à la fois chercheuse et participante à la recherche en tant qu'enseignante, le risque de subjectivité et de biais est plus grand que si je n'avais été qu'observatrice (Soulé, 2008 et Perrenoud, 1988), mais la triangulation des données recueillies dans les outils de collecte de données, les verbatims des entretiens, les questionnaires et le journal de recherche m'ont permis d'éviter de mettre en péril la validité de ma recherche. Pour faire face à cette subjectivité, Diaz (2005) propose, dans le cas d'une recherche-action participante, une approche équilibrée entre être participant en public et observateur à temps partiel en privé et c'est ainsi que j'ai procédé tout au long de la collecte de données. Après chaque période en tant qu'enseignante, j'ai repris mon rôle d'observatrice en commentant ce qui s'était déroulé dans mon journal de bord³⁸.

³⁸ « Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large [...]) contextualisés [...] et dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre. » (Baribeau, 2004, p. 100)

Pour la première partie de la collecte de données, c'est-à-dire le questionnaire passé par des enseignants en art dramatique, le questionnaire sur les styles cognitifs et le questionnaire post-diagnostique, des données qualitatives et quantitatives ont été répertoriées afin de dresser l'état de situation de la problématique étudiée. Cette approche mixte dans la première partie de la recherche peut être avantageuse. Savoie-Zajc (2011) souligne

[qu']un [des] élément[s] important[s] de toute recherche est la triangulation ou la façon de considérer un résultat de recherche selon diverses perspectives. Le recours à une approche mixte peut ainsi s'avérer un élément de triangulation intéressant (Karsenti, Savoie-Zajc, 2011, p. 119).

D'autre part, seules des données qualitatives ont été analysées parmi les notes d'observations des tâches diagnostiques et expérimentales réalisées en classe. C'est aussi le cas pour l'analyse des verbatim des entretiens avec les élèves.

Il est important de souligner que l'analyse des entretiens et des données a été effectuée seulement après l'année scolaire. Avec le temps passé entre la collecte de données et l'analyse de celles-ci, cela octroie un moment de réflexion, un certain recul sur les événements, alors que je ne joue plus le rôle intime d'enseignante auprès de mes élèves. Karsenti et Savoie-Zajc soulignent l'importance de cette posture réflexive : « Il nous semble essentiel d'insister sur le fait que le chercheur demeure l'outil prédominant [...] et que la réflexion rigoureuse sur sa posture contribue à la qualité et à la validité de son travail d'analyse » (Karsenti, Savoie-Zajc, 2011, p. 205).

Pour faire la triangulation des données, j'ai adopté une approche inductive lors de l'analyse de celles-ci en laissant émerger des thématiques à travers les verbatims des entretiens avec mes élèves et mon journal de bord. Ce type d'analyse de données qualitative se définit comme « un ensemble de procédures [...] essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies [...] pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur [...] » (Blais, Martineau, 2006, p. 1) Cependant, j'ai préalablement établi des hypothèses de stratégies à vérifier pour bien élaborer les situations d'apprentissage expérimentales me permettant ainsi de mieux structurer mon expérimentation et de restreindre les éléments à observer.

3.5 Conclusion

Le présent chapitre a exposé tous les aspects liés aux spécificités de cette recherche-action participante et de l'étude de cas menées au Collège Reine-Marie, un établissement privé d'enseignement au secondaire. Les différentes étapes de ma collecte de données ont également été abordées. J'ai présenté le questionnaire ayant servi à la collecte auprès des enseignants me permettant d'identifier les tâches ou les étapes de création et d'interprétation dans lesquelles certains élèves éprouvaient des difficultés. Par la suite, j'ai abordé les questionnaires et les entrevues semi-dirigées utilisés auprès des élèves de mes deux classes ainsi que ceux employés auprès des élèves participants à l'étude de cas. On peut également trouver dans ce chapitre une description détaillée des situations d'apprentissage des deux phases de ma collecte de donnée (la phase diagnostique avec mes deux classes de troisième secondaire et la phase expérimentale). La seconde phase m'ayant permis d'observer les six élèves de mon étude de cas.

Dans le prochain chapitre de mon mémoire, je présenterai les résultats de cette collecte de données et l'analyse de ces résultats. Je mettrai aussi en lumière les conclusions de ma recherche et la validité de celle-ci.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

4.1 Introduction

Dans ce dernier chapitre, je passerai en revue les résultats des différentes étapes de la collecte de données pour permettre l'analyse des stratégies d'enseignement utilisées pour aider les filles et les garçons en création et en interprétation. Cette analyse me permettra de valider leur efficacité.

Dans un premier temps, je présenterai les résultats de l'analyse du questionnaire passé par les enseignants de ma discipline. Par la suite, je broserai un portrait des élèves ayant participé à la recherche-action à partir de mes observations en classe et de deux questionnaires complétés par les élèves, celui sur le style cognitif des élèves et celui permettant de relever leurs impressions à la suite des tâches diagnostiques.

La seconde partie de l'analyse sera consacrée à l'examen des deux tâches expérimentales de façon chronologique en énonçant l'efficacité des stratégies mises en place pour favoriser le développement des compétences *créer et interpréter*.

Par la suite, je ferai un résumé de ces stratégies d'enseignement. L'analyse de celles-ci m'a finalement permis d'établir un modèle théorique que je présenterai par la suite. Ce modèle est composé de deux volets distincts, un premier pour la compétence *Créer des œuvres dramatiques* et un second pour la compétence *Interpréter des œuvres dramatiques*. Ce modèle théorique a mené à la création de principes directeurs inspirés de la conception universelle des apprentissages permettant aux enseignants de mieux choisir les stratégies d'enseignement pour soutenir les élèves en création et en interprétation.

Je conclurai ce chapitre en expliquant les limites et en démontrant la validité de la présente recherche à partir des critères de Miles et Huberman (2003),

4.2 Questionnaire pour les enseignants en art dramatique au secondaire

Pendant l'année scolaire 2018-2019, quatorze enseignants en art dramatique au secondaire, deux hommes et douze femmes, ont répondu au questionnaire en ligne. Parmi ces répondants, plusieurs milieux scolaires sont représentés : trois enseignants pratiquent en milieux défavorisés, deux enseignants sont issus de programmes à vocations artistiques, quatre proviennent de collèges privés et les autres répondants de milieux favorisés publics offrant des programmes d'éducation internationale ou d'autres projets associés à une sélection d'élèves. 57,1 % des répondants ont plus de 15 ans d'expérience, tandis que 21,4 % ont soit 5 à 10 ans d'expérience ou 11 à 15 ans d'expérience. Par le biais de ce questionnaire, j'ai sollicité l'avis des enseignants en leur demandant entre autres de comparer la motivation et les difficultés observées chez les filles et les garçons dans différentes tâches de création ou d'interprétation. Grâce à l'analyse de leurs réponses, j'ai pu mieux cibler les stratégies à expérimenter afin de répondre à ma question de recherche de la façon la plus adéquate : quelles sont les stratégies d'enseignement qui permettent autant aux filles qu'aux garçons du secondaire de développer leurs compétences à créer et interpréter en art dramatique?

Le tableau 4.1 (page suivante) révèle les observations et les impressions des enseignants au regard des diverses tâches ou activités exécutées en création.

Tableau 4.1 Résultats du questionnaire aux enseignants concernant les activités ou les tâches de la compétence *Créer des œuvres dramatiques*

Tâches ou activités compétence <i>Créer des œuvres dramatiques</i>		Plus marquée chez les filles	Plus marquée chez les garçons	Pas de différence
Improvisations spontanée	Plus de difficulté	64,3 %	0 %	35,7 %
	Moins de motivation	57,1 %	7,1 %	35,7 %
Écriture	Plus de difficulté	0 %	57,1 %	42,9 %
	Moins de motivation	14,3 %	57,1 %	28,6 %
Improvisations préparées	Plus de difficulté	14,3 %	7,1 %	78,6 %
	Moins de motivation	7,1 %	7,1 %	85,7 %
Tempêtes d'idées	Plus de difficulté	0 %	14,3 %	85,7 %
	Moins de motivation	0 %	14,3 %	85,7 %
Exploration créative	Plus de difficulté	7,1 %	0 %	92,9 %
	Moins de motivation	0 %	0 %	100 %
Organisation collective de la création	Plus de difficulté	0 %	64,3 %	35,7 %
	Moins de motivation	7,1 %	64,3 %	28,6 %
Exploration de moyens vocaux et corporels	Plus de difficulté	7,1 %	7,1 %	85,7 %
	Moins de motivation	7,1 %	0 %	92,9 %
Présentations	Plus de difficulté	7,1 %	7,1 %	85,7 %
	Moins de motivation	0 %	7,1 %	92,9 %
Tâches de création en général	Plus de difficulté	0 %	7,1 %	92,9 %
	Moins de motivation	14,3 %	0 %	85,7 %

D'emblée, trois tâches se distinguent par un écart marqué entre les filles et les garçons : l'écriture, l'improvisation spontanée et l'organisation collective de la création.

4.2.1 L'improvisation spontanée

En analysant les réponses des enseignants interrogés, on constate que 64,3 % des répondants ont observé chez les filles des difficultés lors des improvisations spontanées, ce qui pourrait engendrer un manque de motivation (57,1 %), comme le mentionne l'un d'entre eux : « On dirait que, de façon générale, les filles sont plus timides pour faire de l'improvisation. Elles savent moins inventer rapidement, réfléchissent plus. Les garçons, eux, sont de façon générale plus spontanés, réfléchissent moins avant d'agir et de parler, ce qui leur octroie, dans un contexte

d'improvisation, plus de succès » (ENS 11, questionnaire en ligne, 2019³⁹). Pour un autre, « cela dépend du niveau et de l'âge des élèves, ils n'ont pas la même façon de ressentir le regard de l'autre » (ENS 6, questionnaire en ligne, 2019). Cependant, comme le mentionne cette enseignante : « Je ne dirais pas que les filles sont moins motivées, je nuancerais [...] les filles sont peut-être moins aptes à s'abandonner dans le vide et que parfois les textes les aident » (ENS 2, questionnaire en ligne, 2018).

4.2.2 L'écriture

D'un autre côté, tel que relevé dans ma problématique, 57,1 % des enseignants croient que les garçons ont moins de motivation et ont plus de difficulté à réaliser des tâches d'écriture dans le but de réaliser des créations dramatiques. Voici comment différents répondants expliquent leurs réponses à ce propos. « Les gars veulent de l'impro, de la performance et veulent le moins possible un cours traditionnel » (ENS 5, questionnaire en ligne, 2019). « Les gars sont plus motivés à faire des brainstormings. Ils sont moins motivés à faire la tâche d'écriture. Les gars sont plus efficaces quand ils ont un court laps de temps, ils tardent moins à se mettre à la tâche » (ENS 8, questionnaire en ligne, 2019). À contrario, un répondant commente qu'il observe chez les filles une aisance à réaliser une tâche d'écriture, elle « prennent souvent les devants. Il y a un non-dit à ce sujet. Écriture = filles » (ENS 12, questionnaire en ligne, 2019).

4.2.3 L'organisation collective de la création

La troisième tâche de création marquant un écart significatif entre les garçons et les filles concernant certaines difficultés ou un manque de motivation est celle de l'organisation collective de la création. En effet, lors de la réalisation de cette tâche, les enseignants interrogés considèrent que 64,3 % des garçons éprouvent des difficultés et sont démotivés. En général, les enseignants estiment que les filles sont plus organisées. « Les filles, sauf exceptions de quelques garçons sont plus organisées et assument davantage leur leadership » (ENS 11, questionnaire en ligne, 2019). « À la base, [précise un autre praticien], les gars délaissent ces tâches et les relèguent aux filles qui les prennent avec plaisir (pour en contrôler la qualité). » (ENS 12, questionnaire en ligne, 2019) Cet aspect fort pertinent est un élément que je n'avais pas relevé dans ma problématique et

³⁹ Les citations du questionnaire sont identifiées par le code ENS 1, 2, etc. pour identifier la source des commentaires des enseignants.

que le sondage auprès des enseignants a pu soulever.

Le tableau 4.2, quant à lui, présente les observations et impressions des enseignants au regard de diverses tâches ou activités exécutées en interprétation.

Tableau 4.2 Résultats du questionnaire aux enseignants concernant les activités ou les tâches de la compétence *Interpréter des œuvres dramatiques*

Tâches ou activités compétence <i>Interpréter des œuvres dramatique</i>		Plus marquée chez les filles	Plus marquée chez les garçons	Pas de différence
Mémorisation	Plus de difficulté	0 %	42,9 %	57,1 %
	Moins de motivation	7,1 %	57,1 %	36,7 %
Appropriation du texte (travail de table)	Plus de difficulté	7,1 %	28,6 %	64,3 %
	Moins de motivation	0 %	42,9 %	57,1 %
Exploration des moyens vocaux et corporels	Plus de difficulté	14,3 %	0 %	85,7 %
	Moins de motivation	7,1 %	14,3 %	78,6 %
Présentations	Plus de difficulté	7,1 %	0 %	92,9 %
	Moins de motivation	7,1 %	0 %	92,9 %
Tâches d'interprétation en général	Plus de difficulté	0 %	14,3 %	85,7 %
	Moins de motivation	0 %	14,3 %	85,7 %

Au regard du tableau 4.2, on constate que les enseignants interrogés n'ont pas observé de différences significatives en ce qui concerne la motivation et les difficultés rencontrées entre les garçons et les filles pour l'exploration des moyens vocaux et corporels; les présentations; et les tâches d'interprétation en général.

Les tâches qui se distinguent par un écart marqué entre les filles et les garçons concernent plutôt la mémorisation et l'appropriation du texte que l'on connaît surtout sous forme de travail de table.

4.2.4 La mémorisation du texte

Selon 42,9 % des enseignants questionnés, les garçons auraient plus de difficulté que les filles à mémoriser leurs textes tandis que 57,1 % pensent qu'ils ont aussi moins de motivation que les filles pour exécuter cette tâche. Ce n'est donc pas la majorité des enseignants qui croient que les garçons ont davantage de difficulté en ce domaine puisque 57,1 % d'entre eux ne voient pas de

différence dans les difficultés rencontrées entre les filles et les garçons concernant la mémorisation. C'est la motivation à exécuter la tâche qui semble plus problématique.

Voici quelques commentaires des enseignants concernant la mémorisation du texte. « De façon généralisée, tout ce qui concerne les textes et le papier intéresse moins les garçons » (ENS 11, questionnaire en ligne, 2019), conclut un répondant. Il semblerait que les stratégies de mémorisation ont un réel besoin d'enseignement explicite auprès des garçons selon ce commentaire d'un enseignant : « Les filles travaillent davantage à partir de stratégies, tandis que les garçons sont plus intuitifs » (ENS 12, questionnaire en ligne, 2019).

4.2.5 L'appropriation du texte

Pour ce qui est du travail d'appropriation du texte, les données du questionnaire démontrent que 28,6 % des enseignants croient que les garçons ont plus de difficulté que les filles à exécuter ce genre de tâche tandis que 42,9 % pensent qu'ils sont aussi moins motivés que les filles à travailler un texte à interpréter, c'est donc encore davantage une question de motivation que de difficulté en tant que telle. Voici les commentaires de certains répondants à ce sujet : « la plupart des filles que j'ai sont meilleures en lecture à vue que les garçons. Lorsque je demande d'écrire les intonations prévues ou les caractères dans la marge du texte, les filles le font de façon plus détaillée alors que les garçons décortiquent un peu moins » (ENS 11, questionnaire en ligne, 2019). Certains enseignants pointent du doigt le travail de table comme source de démotivation chez les garçons. De fait, ce type de tâche est plutôt statique et les garçons, selon cette enseignante, « préfèrent comprendre dans le jeu et l'action plutôt que dans l'intellect » (ENS 2, questionnaire en ligne, 2018).

Les conclusions de ce questionnaire vont non seulement dans le sens des éléments clés relevés dans ma problématique, mais de plus, elles m'ont permis, lors de la planification de mon expérimentation, de mieux cibler mes interventions et mes stratégies en fonction d'enjeux précisés par les enseignants interrogés concernant la motivation et les difficultés des garçons et des filles dans les compétences *créer* et *interpréter*.

4.3 Questionnaire sur les styles cognitifs

Le questionnaire portant sur les styles cognitifs a été complété par 21 filles et 16 garçons. Ce questionnaire cherchait à dresser un portrait des préférences cognitives des élèves selon le modèle empathique dit F + ou systémique dit M +. Ce modèle, basé sur une recherche de Baron-Cohen (2003, 2005, 2012), classe sur un continuum les préférences cognitives et sociales de personnes ayant un comportement plutôt empathique F + (remarqué davantage chez les femmes) ou systémique M + (plutôt relié à un comportement dit masculin) (chapitre 2, p. 26-31). En résumé, un élève avec une dominance empathique (F +) aurait, entre autres, une propension à mieux apprendre en situation de collaboration, à être plus discret et à avoir besoin davantage d'encouragements, tandis qu'un élève avec une dominance systémique (M +) désire généralement savoir comment les choses fonctionnent, c'est donc important pour ce type d'apprenant de donner du sens à ce qu'il apprend, de lui expliquer pourquoi il doit exécuter une tâche. Grâce à ce modèle, basé sur des éléments observables des recherches en arts plastiques de Savoie (2012) (chapitre 2, p. 31-33), j'espérais examiner si les défis observés chez les élèves correspondraient à un type cognitif en particulier. De plus, je voulais prendre en considération les préférences cognitives des élèves pour utiliser les bonnes stratégies d'enseignement. Je voulais aussi utiliser ce portrait pour former des équipes homogènes ou hétérogènes selon les tâches à réaliser.

Voici donc le résumé des résultats présentés dans les deux tableaux suivants.

Tableau 4.3 Résultats de la classe de filles – test de style cognitif

Nombre d'élèves sur 21 répondantes					
M + 55,1 % et +	M + 50,1 % à 55 %	F + 50,1 % à 55 %	F + 55,1 % à 60 %	F + 60,1 % à 65 %	F + 65 % et +
DOMINANCE M +	TYPE ÉQUILIBRÉ		DOMINANCE F +		
1	1	3	8	6	2

Sur les vingt-et-une filles, une seule a eu un portrait très accentué vers le M + à 59,6 %⁴⁰. D'autre part, quatre filles seraient considérées comme ayant des préférences cognitives équilibrées (chapitre 2, p. 29) puisque celles-ci ont eu des résultats avec un écart de moins de 5 % entre le pourcentage de réponses correspondant au portrait M + ou F +. Parmi ces quatre répondantes, une fille se situe légèrement du côté M +. Finalement, seize filles démontrent une dominance significative du style cognitif F +.

Tableau 4.4 Résultats de la classe de garçons – test de style cognitif

Nombre d'élèves sur 16 répondants					
F + 60,1 % et +	F + 55,1 % à 60 %	F + 50,1 % à 55 %	M + 50,1 % à 55 %	M + 55,1 % à 60 %	M + 60,1 % et +
DOMINANCE F +		ÉQUILIBRÉ		DOMINANCE M +	
2	2	2	4	2	4

Du côté des garçons, quatre d'entre eux ont démontré un ensemble de réponses davantage axées sur le modèle F + et six se trouvent tout de même du côté M +. Selon le questionnaire, six répondants se trouvent dans la zone équilibrée des deux pôles de ce modèle, avec une tendance vers le M + chez quatre d'entre eux. L'on remarque donc que les préférences stéréotypées des genres sont moins accentuées chez les garçons que chez les filles de cet échantillon.

Au départ, mon intention était d'utiliser les résultats de ce questionnaire pour créer des équipes hétérogènes et homogènes lors d'une activité. Nous verrons lorsque j'aborderai cette étape de l'expérimentation, que ce modèle a eu peu d'impacts sur les stratégies gagnantes à utiliser lors de cette étape du travail en classe.

Par contre, le test cognitif m'aura permis d'apprendre à mieux connaître mes élèves et, en particulier, ceux des six cas dont l'étude a été approfondie. Cependant, il est à noter que les informations relevées lors des entretiens ont été plus parlantes et ont davantage guidé mes choix pédagogiques pour mieux soutenir les élèves dans leurs apprentissages.

⁴⁰ Le résultat précis de 59,6 % n'apparaît pas sur le tableau, mais c'est le seul résultat de 55,1 % et plus chez les filles.

4.4 Tâches diagnostiques

Voici quelques-unes de mes observations générales relevées pendant le déroulement des tâches diagnostiques de création et d'interprétation dans mon journal de recherche et mes grilles d'observation, le tout éclairé par certains commentaires des 37 élèves répondants (22 filles et 15 garçons) des questionnaires post-diagnostiques complétés après chaque tâche par tous les élèves participants.

4.4.1 Tâche diagnostique en création

La tâche diagnostique de création consiste à mettre en scène la rencontre entre deux personnages. L'intention pédagogique derrière cette tâche est de mettre en pratique des intentions de rencontre, ce qui permet en quelque sorte de jouer un sous-texte indiquant la relation entre les personnages. Cette tâche est précédée par plusieurs activités d'exploration permettant d'initier les élèves à ce jeu d'intentions.

Activité 1 Exploration des divers types de rencontres - marche dans l'espace

L'objectif de cette activité d'exploration était d'introduire les intentions de rencontres⁴¹ aux élèves et de leur permettre de les expérimenter dans le jeu par une marche exploratoire dans l'espace.

Avec les garçons, il s'est révélé plus facile de gérer l'exercice tout le groupe ensemble qu'en sous-groupes de regardants et regardés, le regard des autres sur eux leur donnant le goût de déroger aux consignes. Plusieurs garçons avaient des contacts physiques volontaires et décrochaient en croisant le regard de leurs collègues. Lorsqu'il était demandé aux garçons de caricaturer les intentions et de les exagérer, ils se faisaient un malin plaisir de le faire de façon très convaincante, ce qui faisait rigoler les observateurs. C'était plus difficile par contre de rendre ces intentions plus réalistes et naturelles (journal de recherche, 09, 2018⁴²). Un seul garçon a commenté l'exercice, et ce, positivement : « J'ai aimé l'idée de marcher dans un groupe et devoir saluer avec différentes intentions » (G 8, questionnaire PD, 2018).

⁴¹ Voici quelques exemples d'intentions de rencontre : le personnage connaît l'autre et le déteste; le personnage le connaît vaguement, mais est incapable de le replacer (voir Annexe D).

⁴² Les références au journal de recherche seront indiquées ainsi avec le mois et l'année des notes d'observation.

Chez les filles, le décrochage et la rigolade n'ont duré qu'au début de l'exercice, juste le temps de se mettre dans l'ambiance et de sortir de leur gêne. Puis elles se sont engagées davantage dans l'exercice et ont bien joué les intentions demandées (grille d'observation F, 09, 2018⁴³).

Cependant, lorsque l'on regarde leurs commentaires à la suite de l'exercice, plusieurs d'entre elles mentionnent ne pas avoir apprécié ce travail d'exploration : « Moi, je n'ai pas aimé la marche avec intentions, car j'aime rire et je ne pouvais pas » (F 15, questionnaire PD, 2018⁴⁴). « Je n'ai pas aimé la marche avec intention, car j'avais tendance à décrocher et c'était ennuyant » (F 17, questionnaire PD, 2018). D'autres témoignent de leurs difficultés à faire l'exercice : « J'ai moins aimé la marche avec intentions, car c'était un peu la cacophonie et il y avait plein de bruit et je ne savais pas bien comment faire certaines intentions » (F 19, questionnaire PD, 2018).

Les commentaires ont d'ailleurs été particulièrement négatifs pour cet exercice de la part des filles. C'est comme si le comportement et le peu d'engagement ou la difficulté à réaliser la tâche observée chez les garçons avait été plutôt vécu de l'intérieur chez les filles. Il semble donc important pour avoir le pouls des filles de rétroagir fréquemment sur leurs expériences et d'alterner le moyen de rétroaction, soit à l'oral ou à l'écrit pour permettre à tous de s'exprimer avec aisance. En tant qu'enseignante, cela permet de mieux cerner les difficultés vécues de l'intérieur et parfois insoupçonnées.

Activités 2 et 3 Les face à face sans et avec intentions imposées

Cette activité a permis d'actualiser les intentions explorées précédemment dans une courte improvisation verbale ou non verbale. Pour commencer, deux élèves se croisent sur scène seulement en se regardant, puis en se serrant la main au passage et dans un troisième temps en faisant une courte improvisation. Pour commencer, l'intention de rencontre est choisie par l'élève, parmi la liste des intentions explorées, puis imposée par l'enseignante ensuite.

⁴³ Les références à la grille d'observation de la tâche diagnostique seront indiquées avec la mention F ou G pour filles ou garçons, le mois et l'année de la note d'observation qui a été reformulée pour une meilleure compréhension du texte.

⁴⁴ Les références au questionnaire post-diagnostique seront ainsi formulées F ou G pour une fille ou un garçon, le numéro de l'élève et les lettres PD pour post-diagnostique.

La différence entre les garçons et les filles était notable, particulièrement quand les élèves choisissaient leurs intentions. En effet, certaines filles commençaient déjà à répéter leur improvisation alors qu'elles n'avaient qu'à choisir une intention et qu'aucun temps de répétition n'était prévu (journal de recherche, 09, 2018). Au départ, il n'y avait même pas de volontaires pour faire l'exercice. Dans la deuxième activité, celle avec les intentions imposées, les improvisations étaient courtes et banales (grille d'observation F, 09, 2018). Voici comment certaines filles ont réagi aux deux activités : « Je pense que j'ai moins bien performé dans le face à face avec intentions imposées, car à chaque fois une seule idée me venait en tête » (F 10, questionnaire PD, 2018). « Lorsque les intentions sont choisies d'avance, je sais à quoi m'attendre » (F 23, questionnaire PD, 2018).

En revanche, du côté des garçons, même s'ils ressentaient moins le besoin de se préparer lors du face à face sans intention imposée, ils ne développaient pas beaucoup leurs petits moments d'improvisation. Cependant, dès l'instant où les intentions étaient imposées avant l'entrée en scène, les garçons se sont mis à être de plus en plus enthousiastes à faire l'exercice qui était plus risqué et imprévisible puisqu'ils ne pouvaient ni choisir ni se préparer. L'exercice demandait de réagir dès l'instant où ils voyaient l'intention proposée sur leur carton. Ils ont d'ailleurs mieux performé qu'à la deuxième activité (grille d'observation G, 09, 2018).

Activité 4 Le banc de parc

Comme pour l'exercice précédent, l'intention pédagogique est d'actualiser dans une plus longue improvisation les intentions pratiquées. Lors de cet exercice d'improvisation spontanée, une chaîne de duos de personnages se rencontrent en alternance sur un banc de parc, le premier étant déjà sur scène et le second le rejoignant avec une intention de rencontre. Une courte improvisation s'ensuit, à la fin de laquelle le personnage qui était déjà sur scène trouve un prétexte pour sortir. Un troisième personnage vient sur scène pour rejoindre le second personnage avec une nouvelle intention de rencontre, et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les élèves soient passés sur scène.

Voilà ce qui représentait certainement l'activité préférée de cette séquence d'exercices tant chez les garçons que chez les filles. Sur 36 répondants au questionnaire (21 filles, 15 garçons), 23 ont

répondu préférer cette activité, 13 filles et 10 garçons (questionnaire PD, 2018). L'appréciation marquée de cette activité d'improvisation spontanée est peut-être due à la partition précise, c'est-à-dire un canevas très précis à suivre pour le début et la fin de l'improvisation comme le mentionnent ces élèves : « J'ai préféré le banc de parc, parce que je pouvais choisir l'entrée de mon personnage et j'aime l'impro » (F 7, questionnaire PD, 2018). « J'ai vraiment aimé l'activité du banc de parc, car on pouvait choisir notre personnage et être plus créative, je pense que j'ai donc bien performé dans cette activité » (F 11, questionnaire PD, 2018). « J'ai toujours plus aimé les activités impliquant de l'impro, car je suis quelqu'un de spontané » (G 15, questionnaire PD, 2018).

Les volontaires pour y participer abondaient et la plupart ont émis des commentaires positifs au regard de cet exercice : « J'adore tout ce qui est relié à l'improvisation à chaque fois que j'en fais, j'aime ça » (G 13, questionnaire PD, 2018). « J'ai beaucoup aimé le banc de parc, parce que ça nous pratiquait à faire de l'impro et penser à des idées vite » (F 24, questionnaire PD, 2018).

Lors des improvisations, j'ai pu observer qui se sentait assez confiant à s'engager dans le jeu et qui ne l'était pas. Par exemple, une élève chez les filles a eu beaucoup de difficulté à se décider à monter sur scène (grille d'observation, 09, 2018). Cela dit, même si elle éprouvait de la difficulté, elle semble avoir apprécié l'exercice : « J'ai adoré l'exercice du banc de parc [...], malheureusement pour moi, j'ai mal joué et j'aurais voulu mieux faire » (F 9, questionnaire PD, 2018). C'est le cas également de ces deux élèves qui, même s'ils pensent qu'ils n'ont pas bien performé, ont quand même apprécié l'activité : « J'ai bien aimé l'activité du banc de parc, car c'était vraiment drôle à regarder, mais je n'avais pas d'idée quand c'était à mon tour, alors je me suis sentie vraiment pas bonne » (F 22, questionnaire PD, 2018). « J'aime juste avoir le choix de faire ce que je veux, cependant, je ne suis pas très bon » (G 19, questionnaire PD, 2018).

Ce que j'ai retenu de cette activité, c'est que les élèves ont eu du plaisir à y participer. La notion de performance n'était pas importante puisqu'aucune évaluation n'entraînait en jeu et que l'atmosphère était bonne et respectueuse dans les deux classes (journal de recherche, 09, 2018). Il faut souligner que la majorité des filles ont aimé cette activité même si c'était de l'improvisation spontanée. Voici comment a réagi une élève qui a exprimé ne pas se sentir bien en improvisation spontanée et qui a non seulement préféré l'activité, mais a affirmé y avoir le mieux performé.

Nous verrons plus loin qu'elle a fait partie de l'étude de cas et que c'est ainsi qu'elle explique cette réponse contradictoire : « [...] je voulais faire mon idée. Tandis que l'improvisation, j'ai eu aucune idée. Pour le banc de parc, j'avais une idée. Je voulais faire mon idée » (F A, premier entretien, 11, 2018). Cette activité d'improvisation courte et encadrée par un canevas de départ a peut-être permis aux élèves de se sentir en confiance. Cette constatation a nourri mes réflexions pour mieux intervenir lors de la tâche expérimentale de création et de trouver des moyens d'encadrer davantage les activités d'improvisations spontanées selon les besoins.

Tâche complexe : Création d'une séquence dramatique sur la thématique des rencontres

L'intention pédagogique derrière cette tâche complexe était d'amener l'élève à introduire les intentions de rencontre pratiquées lors des exercices précédents dans le contexte d'une création réalisée à partir d'improvisations préparées. Les exigences de la proposition de création étaient de créer une séquence dramatique à deux ou trois personnages sous la thématique de *La rencontre*. Chaque élève devait sélectionner une intention pour son personnage et la mettre en pratique pendant la scène. Les élèves devaient préalablement réaliser un canevas de leur séquence pour structurer leur création, organiser la séquence par des essais de jeu, enchaîner les actions, puis présenter la séquence dramatique devant le groupe.

Voici comment les élèves ont établi leurs préférences et évalué leurs performances dans chacune de ces étapes dans le questionnaire post-diagnostique (voir le tableau 4.5 à la page suivante). En analysant ces données, j'ai porté particulièrement attention à celles qui sont majoritaires pour chaque genre et celles qui dépassent le tiers des répondants.

Tableau 4.5 Préférence et perceptions de performance des étapes de création des filles et des garçons

	Étape préférée		Étape la moins aimée		Étape où ils ont le mieux performé ⁴⁵		Étape où ils ont le moins bien performé	
	FILLES	GARS	FILLES	GARS	FILLES	GARS	FILLES	GARS
La création du canevas	14,3 %	13,3 %	33,3 %	60 %	14,3 %	13,3 %	38,1 %	46,7 %
L'organisation par des essais de jeu	33,3 %	20 %	28,6 %	6,7 %	9,5 %	20 %	28,6 %	13,3 %
Les enchaînements	14,3 %	6,7 %	23,8 %	20 %	19 %	20 %	23,8 %	26,7 %
La présentation	38,1 %	60 %	14,3 %	6,7 %	57,1 %	46,7 %	9,5 %	13,3 %

L'on constate par ces données que 60 % des garçons n'ont particulièrement pas aimé la partie écrite de la création du canevas. Le canevas était d'ailleurs moins bien complété que chez les filles. Cette étape, en plus d'être fastidieuse selon le point de vue de plusieurs garçons, n'avait pas d'utilité à leurs yeux. « J'aime bouger et me pratiquer, pas rester assis et discuter de notre présentation » (G 15, questionnaire PD, 2018). « J'adore présenter et être sur une scène. Cependant, lorsque l'on s'assoit et réfléchit, je trouve ça ennuyant » (G 13, questionnaire PD, 2018). « J'aime beaucoup l'impro. Cependant, je n'aime pas écrire un scénario, mais cela ne change pas mon habileté devant le groupe » (G 28, questionnaire PD, 2018).

À cette étape du travail, j'ai remarqué une différence notable entre la façon de travailler chez les garçons par rapport au groupe de filles. Plusieurs garçons ont eu beaucoup de difficulté à se centrer sur la tâche dès le départ. L'écriture du canevas semblait une tâche ardue pour plusieurs d'entre eux, voire optionnelle. D'ailleurs, plusieurs canevas ont été très peu détaillés ou ont été remis incomplets. Certains ont même complété le canevas à ma demande après la présentation puisque cette étape faisait partie de l'évaluation. Malheureusement, dans ce contexte, la tâche est devenue complètement dénuée de sens.

Du côté des filles, même si 33,3 % d'entre elles ont exprimé que la création du canevas a été l'étape qu'elles ont la moins aimée dans ce processus, j'ai remarqué qu'elles étaient beaucoup plus autonomes pour faire le travail. Seulement deux équipes sur dix ont décidé de faire des

⁴⁵ Le mot « performé » a été inclus dans le questionnaire pour permettre à l'élève d'exprimer s'il se sent bon, sans tenir compte s'il répond ou non aux attentes de la tâche demandée. C'est une impression qui démontre aussi à quel point il a confiance en ses moyens sur scène.

essais de jeu avant d'écrire le canevas, alors que c'était le cas chez la majorité des équipes de garçons.

En ce qui concerne la présentation, 60 % des garçons ont préféré cette étape. C'est aussi vrai pour plus du tiers des filles (38,1 %). Plus de la moitié d'entre elles ont d'ailleurs eu l'impression que c'est à l'étape de la présentation qu'elles ont le mieux performé. « J'étais pas très intéressée par l'organisation de la présentation. Par contre, la présentation était mon point fort, car j'ai donné mon 100 % et ça a fait rire le public » (F 17, questionnaire PD, 2018). Les filles ont eu davantage besoin de répétitions avant les présentations. Au moment de présenter, j'ai remarqué qu'elles se sont senties prêtes et ont été volontaires pour passer devant le groupe (journal de recherche, 09, 2018).

D'une façon générale, les garçons étaient prêts plus rapidement que les filles en général, se fiant sur l'improvisation et ne ressentant pas nécessairement le besoin de répéter ou d'enchaîner leur œuvre plusieurs fois avant leur présentation, ce qui n'a pas empêché, pour plusieurs d'entre eux, de très bien répondre aux exigences de la tâche lors des présentations (journal de recherche, 09, 2018).

C'est donc par un chemin différent que s'est fait le processus de création pour arriver à un résultat comparable lors des représentations. Le canevas, qui permet de structurer une séquence dramatique, pourrait donc être offert à tous les élèves, cependant il serait sans doute préférable de l'évaluer de façon formative puisqu'il n'est pas utile pour certains apprenants. Le fait de planifier au fur et à mesure dans l'action peut donc convenir à ces apprenants préférant structurer la séquence au fur et à mesure, dans l'action.

Un autre élément de réflexion en faveur de l'évaluation formative du canevas : pour ces garçons, puisqu'ils sont très habiles en improvisation, la structure de la séquence se fait en exploration. « Je n'aime pas préparer quelque chose, c'est moins naturel. La présentation a donc été plus amusante, grâce à l'improvisation » (G 19, questionnaire PD, 2018). Cela n'empêche toutefois pas les garçons de bien performer (journal de recherche, 09, 2018). Parfois, cela peut entraîner quelques fins escamotées ou quelques bris de cohérence, mais dans l'ensemble les présentations

des garçons n'étaient pas moins bien réussies que celles des filles qui avaient en bonne majorité bien complété le canevas de création (grilles d'observation F et G, 09, 2018).

Il faut aussi s'interroger à savoir si les filles voient l'utilité de la tâche de compléter le canevas de la création ou si elles se résignent à l'exécuter pour se conformer aux exigences de l'enseignant pour éviter de lui déplaire (Maccoby, 1998). En effet, à la lumière de leurs impressions générales relevées dans le questionnaire, des commentaires semblables aux garçons ont émergé. « J'ai préféré les essais de jeu et la présentation, car c'était les deux parties les plus faciles. J'ai moins aimé la création du canevas, car je trouvais ça un peu inutile » (F 5, questionnaire PD, 2018). « Je n'aime pas écrire toutes les idées, lorsque nous avons déjà la scène de faite. Par contre, j'adore mettre les idées en place et pratiquer la scène pour voir si c'est bon » (F 19, questionnaire PD, 2018).

4.4.2 Tâche diagnostique en interprétation

La tâche d'interprétation a été conçue pour permettre aux élèves de consolider les notions d'intentions de rencontre introduites dans la tâche de création. Les activités d'apprentissage réalisées lors de la tâche de création ont aussi été utiles pour réinvestir les notions d'intention dans un contexte d'interprétation. Pour approfondir les notions d'intentions, l'élève utilisera un répertoire d'actions psychologiques⁴⁶ (Girard, 1988) pour préciser leurs intentions de jeu tout au long du texte à interpréter.

Pour la première partie de la tâche, la seule exigence que j'ai donnée aux élèves était d'inscrire près de chaque réplique leur intention de jeu en utilisant le répertoire d'actions psychologiques. Les élèves devaient aussi inscrire au début du texte leur intention de rencontre tel que vu dans le cadre de la tâche de création. L'étape de la mémorisation devait être réalisée à la maison.

Pour permettre aux élèves de répondre au questionnaire post-diagnostique, la démarche d'interprétation a aussi été segmentée, mais cette fois en cinq étapes distinctes : le travail d'analyse du texte, sa mémorisation, sa mise en espace, les enchaînements avant la présentation

⁴⁶ Dans le livre de référence *Le Théâtre : la découverte du texte par le jeu dramatique*, Girard (1988) présente un répertoire de verbes à l'infinitif avec leurs définitions proposant différentes nuances d'intentions de jeu pour un acteur.

et, finalement, la présentation. Voici donc comment les élèves ont établi leurs préférences et évalué leurs performances dans chacune de ces étapes.

Tableau 4.6 Préférence et perception de performance des étapes d'interprétation des filles et des garçons

	Étape préférée		Étape la moins aimée		Étape où ils ont le mieux performé		Étape où ils ont le moins bien performé	
	FILLES	GARS	FILLES	GARS	FILLES	GARS	FILLES	GARS
Le travail d'analyse de texte	19 %	13,3 %	23,8 %	40 %	9,5 %	33,3 %	33,3 %	26,7 %
La mémorisation du texte	9,5 %	26,7 %	38,1 %	26,7 %	23,8 %	40 %	4,8 %	0 %
La mise en espace du texte	0 %	0 %	19 %	6,7 %	0 %	0 %	14,3 %	26,7 %
Les enchaînements avant la présentation	38,1 %	13,3 %	19 %	6,7 %	28,6 %	26,7 %	19 %	0 %
La présentation	33,3 %	46,7 %	4,8 %	20 %	38,1 %	6,7 %	28,6 %	46,7 %

En examinant les résultats du questionnaire l'on remarque que du côté des filles et des garçons, c'est réellement le travail d'analyse et de mémorisation qui ont le moins motivé les élèves.

Il est important de savoir que lors de la réalisation du travail concernant l'identification des intentions de jeu dans le texte, le contexte du cours de la classe de garçons a été perturbé par un incident se déroulant tout près du local d'art dramatique et qui a nécessité les premiers secours auprès d'un élève d'un autre groupe. Il a donc été difficile pour les élèves de se mettre à l'ouvrage pour faire le travail d'analyse du texte qui était demandé (journal de recherche, 10, 2018). En plus d'avoir une tâche qui les rebutait peut-être, ils n'avaient pas du tout la tête au travail sérieux. Il n'est donc pas surprenant que 40 % des garçons (la majorité d'entre eux) aient moins aimé l'étape de l'analyse du texte. Plusieurs équipes ont même complété cette étape après la présentation comme ce fut le cas pour le canevas de la création (journal de recherche, 10, 2018). Toutefois, j'ai remarqué que les équipes ayant fait le travail en amont apportaient de meilleures nuances d'intentions à leur jeu (grille d'observation G, 10, 2018).

La deuxième tâche la moins aimée par les garçons est la mémorisation, pour 26,7 % d'entre eux plus précisément. De ce nombre d'élève, aucun n'a considéré avoir bien performé pour cette

tâche. La présentation demeure l'étape la plus appréciée (46,7 %), mais aussi celle où la majorité considère avoir moins bien performé (46,7 %). J'ai d'ailleurs constaté que certains élèves ayant éprouvé des difficultés lors des présentations avaient également eu des problèmes avec la mémorisation (grille d'observation G, 11, 2018).

Du côté des filles, plusieurs ont de la difficulté à se mettre en action. Certaines équipes préféreraient discuter de leur mise en scène plutôt que de l'expérimenter (grille d'observation F, 10, 2018). Fait à noter, les filles qui ont été debout rapidement ont mieux répondu aux exigences de la tâche lors des présentations que celles ayant moins exploré physiquement leur scène (journal de recherche, 10, 2018). Le travail physique combiné à un bon travail d'analyse a permis aux équipes des deux classes de mieux répondre aux attentes liées à cette tâche.

Selon le questionnaire, les filles semblent avoir davantage l'impression (38,1 %) d'avoir mieux performé à l'étape de la présentation que les garçons (6,7 %). Pourtant, les présentations sont généralement aussi bonnes chez les filles que chez les garçons (journal de recherche, 10, 2018). Ce qui est singulier, c'est que la majorité des garçons ont préféré cette étape (33,3 %). Peut-être que la pauvre estime de leurs performances scolaires en général les amènent à se sous-estimer.

4.5 Tâches expérimentales, étude de cas

À la suite des observations et de l'analyse des réponses des élèves dans le cadre des tâches diagnostiques, j'ai sélectionné six élèves ayant des défis dans l'une ou l'autre des compétences de jeu en lien avec la problématique de ma recherche. À cette étape de ma collecte de données, je désirais expérimenter des stratégies d'enseignement pendant le pilotage de deux tâches expérimentales : l'une en création et la seconde en interprétation.

4.5.1 Présentation des six cas à l'étude

La sélection des élèves m'a permis de satisfaire les critères établis dans ma méthodologie (chapitre 3, p. 47). Les six élèves choisis ont démontré lors des tâches diagnostiques certains défis en interprétation ou en création présentés dans ma problématique. Le groupe était composé

de trois filles et trois garçons, un nombre égal d'élèves des deux sexes. De plus, deux élèves sélectionnés démontraient des difficultés généralement observées chez le sexe opposé.

4.5.1.1 FILLE A

La FILLE A est une élève présentant un style cognitif F + nettement dominant à 57,4 % alors que seulement deux autres élèves de la classe dépassent cette tendance vers les préférences F +. Elle dresse son portrait d'élève ainsi : « J'ai de la difficulté en anglais. J'ai plus de facilité en science puis les maths. Mais, sinon, tout ce qui est langue, grammaire, français, anglais, c'est moins fort, dans mon cas » (F A, premier entretien, 11, 2018⁴⁷).

La différence entre ses deux tâches diagnostiques était frappante. Pendant la présentation de la tâche d'interprétation, elle démontrait des nuances d'intentions et semblait très à l'aise, tandis que sa création manquait d'aplomb et son malaise dans les exercices qui ont précédé la création était notable (grille d'observation F, 09-10, 2018).

Bien qu'elle se dise une passionnée du théâtre, cette élève a peu confiance en sa capacité de faire de l'improvisation spontanée. Elle préfère interpréter une œuvre que d'en créer une : « Je pense que j'aime mieux l'interprétation, parce que le personnage est déjà là. On dirait qu'il a déjà ses idées. [...] J'aime inventer, mais pas autant, parce que j'ai l'impression qu'à chaque fois que j'invente quelque chose, il manque un bout. Puis, ça fait que le personnage n'est pas complet » (F A, premier entretien, 11, 2018). Elle souligne son manque d'inspiration lors des improvisations : « [...] il y a des thèmes que j'ai aucune idée; j'ai un truc, puis ça va se passer en 10 secondes, même si j'aimerais pousser l'idée, ça vient pas. On dirait que j'ai comme peur d'embarquer dans mon idée » (F A, premier entretien, 11, 2018). Ayant déjà enseigné à cette élève, j'avais remarqué une plus grande difficulté à cet égard cette année par rapport à l'année précédente. La peur du jugement des autres semble agir sur sa confiance en elle. « [...] j'ai l'impression que quand je fais quelque chose, je suis jugée par les autres » (F A, premier entretien, 11, 2018). À priori, c'est donc la confiance qui semble faire défaut, le tout jumelé au

⁴⁷ Les citations des entretiens seront identifiées ainsi : F pour une fille et G pour un garçon et une lettre pour différencier chaque cas d'élève A, B ou C. Ensuite suivra l'identification de l'entretien, le mois et l'année.

manque d'idées, et à la peur d'être jugée. C'est donc sur ces aspects qu'il serait bon de travailler pour aider l'élève à s'améliorer lors de la tâche expérimentale.

4.5.1.2 FILLE B

La FILLE B est une nouvelle élève du Collège Reine-Marie. Elle s'est classée à 54 % du pôle F + du modèle de Baren-Cohen, ce qui correspond davantage à la cote de la moyenne des élèves de la classe qui est de 54,5 %. À l'école, ses « [...] matières préférées sont l'anglais et l'éducation physique. [...] [le] français [ne la] captive pas vraiment comme sujet » (F B, premier entretien, 11, 2018).

La FILLE B a démontré tout au long de la tâche diagnostique de création une grosse hésitation à se lancer dans les divers exercices d'improvisation. Elle a été entre autres la dernière à vouloir faire l'exercice du *Banc de parc* (grille d'observation F, 09-10, 2018). Malgré tout, elle mentionne dans son questionnaire que, de toutes les activités, c'est celle qu'elle a préférée. De plus, à l'énoncé *J'aime l'improvisation*, il est étonnant de constater qu'elle a octroyé la cote 4 sur une possibilité de 5 dont la signification est : *Cela correspond bien à mes préférences*, soit l'un des deux plus forts énoncés de cette partie de son questionnaire. D'autre part, elle précise que les étapes qu'elle a le moins aimées dans les deux tâches diagnostiques sont les présentations. Pourtant, elle a aussi considéré que lors de la présentation de la création, c'est l'étape où elle a le mieux performé (F B, questionnaire PD, 2018). Lors d'un entretien elle mentionne : « C'est la partie de l'anxiété que j'aime pas, c'est juste avant de présenter [en création et en interprétation]. C'est comme pour une présentation orale, j'oublie tout, tout, tout d'un coup. Même si j'essaie dans ma tête de me rappeler un peu c'est quoi. [...] Puis là, je me dis, si avant la pièce je suis pas capable de m'en rappeler. Quand je vais être sur la scène, je vais être encore moins capable de m'en rappeler » (F B, premier entretien, 11, 2018).

Elle explique aussi certaines contradictions de son questionnaire : « Oui, c'est vrai je préfère inventer, je préfère l'improvisation, mais je trouve, personnellement, que je suis moins bonne en improvisation. Puis un texte ça me stresse vraiment plus. [...] En art dramatique en général,

quand je stresse, c'est parce que je veux vraiment apprendre mon texte par cœur » (F B, premier entretien, 11, 2018).

Pour cette élève, bien qu'elle démontre plus de motivation dans la création, elle fait face davantage aux défis de cette compétence à cause du stress, de son anxiété et de sa peur d'être jugée par les autres élèves. Elle participe peu aux activités d'exploration d'improvisation spontanées. En interprétation, même si elle a peur d'avoir des trous de mémoire, elle semble plus à l'aise sur scène. Il ne faut pas oublier qu'elle est une nouvelle élève du Collège et de la classe d'art dramatique qui se côtoie pour la troisième année. Il est donc important de prendre en considération ces éléments pour trouver les bonnes stratégies pour l'aider. Lui faire prendre conscience de ses belles capacités et établir un climat de travail qui lui permettra de mieux se sentir dans la classe pourra certes aider cette élève à gérer son stress lors des présentations.

4.5.1.3 FILLE C

La FILLE C est aussi une nouvelle élève du Collège qui, contrairement aux deux autres filles participant à l'étude, n'a jamais fait d'art dramatique. Elle est issue de l'immigration et le français n'est pas sa langue maternelle. Par rapport à la moyenne de la classe, cette élève a eu une cote F + peu élevée avec 51,1 %. Elle offre donc un portrait plutôt équilibré du continuum. Elle exprime ses difficultés dans les matières de base ainsi : « En math puis français, depuis que je suis jeune, c'est un peu difficile pour moi, mais j'essaie » (F C, premier entretien, 11, 2018). Pendant les tâches diagnostiques, ses difficultés en interprétation étaient particulièrement observables. En plus de démontrer de la difficulté à mémoriser un texte, elle a surtout un réel problème à se concentrer et décroche beaucoup. Le décrochage fait aussi obstacle à la qualité de ses exercices d'improvisation même si celle-ci semble plus à l'aise à prendre des risques dans ce type de tâches (grille d'observation F, 09-10, 2018).

Pourtant la FILLE C affirme qu'elle connaissait son texte par cœur pendant les répétitions : « Je suis arrivée sur la scène, puis j'ai comme, oublié. À cause du stress... C'est bizarre. » (F C, premier entretien, 11, 2018). Elle attribue également son problème de concentration au stress : « Des fois je suis juste pas capable de me concentrer. Comme, je me concentre pis toute, mais je

pars à rire. [...] Il y avait aussi mes amies devant moi. Ça fait que ça stresse encore plus parce qu'elles te regardent » (F C, premier entretien, 11, 2018). Le poids du regard de l'autre et le stress sont aussi des facteurs importants sur lesquels il est important comme enseignante d'agir en classe. Mes interventions pourraient l'aider à mieux se concentrer sur scène et éviter les décrochages. Il faut aussi considérer que c'est une élève débutante qui n'a pas d'expérience en art dramatique. Il faudra donc lui donner des consignes explicites sur certains aspects du jeu.

4.5.1.4 GARÇON A

Selon le questionnaire sur les préférences cognitives et sociales F + et M +, le GARÇON A a eu la cote 51,1 % en M +. Selon ce modèle, il démontre donc un portrait plutôt équilibré de ses préférences.

L'élève dresse ainsi son portrait scolaire : « Ma matière préférée c'est l'éducation physique, parce que j'aime ça bouger. [...] ma matière la plus forte, je crois que c'est, science. [...] la moins forte c'est français, puisque j'ai de la dysorthographe [et aussi] histoire » (G A, premier entretien, 11, 2018).

Bien que l'élève se débrouille assez bien en création, qu'il soit capable d'incarner un personnage et de montrer ses intentions de jeu, il a de grandes difficultés en interprétation. Son regard est dirigé par terre, il dit son texte sans intention et ne propose pas de moyens vocaux ou corporels pour démontrer les caractéristiques de son personnage (grille d'observation G, 09-10, 2018).

Lors du premier entretien, il explique ses défis ainsi : « Parce que je trouve ça difficile d'en même temps réciter le texte et de jouer un personnage. [...] Dans ma tête, c'est plus occupé à relire le texte, qu'à penser à faire mon personnage. [...] Puis aussi, d'habitude je me dis que je vais focaliser sur la partie la plus importante de l'examen [...]. Normalement, c'est plus important de faire le texte par cœur, que de jouer le personnage sur la scène » (G A, premier entretien, 11, 2018).

Cette perception que la mémorisation soit la tâche la plus importante pour l'évaluation est étonnante quand on considère que les critères d'évaluation sont toujours annoncés et que la mémorisation n'a, dans les faits, pas plus de poids sur l'évaluation que les autres critères, même si ce dernier pourrait toutefois influencer le résultat pendant la représentation. Pour soutenir ce garçon à maintenir sa motivation à interpréter des textes, il faut donc l'aider à réduire sa charge mentale lorsqu'il interprète un texte mémorisé.

4.5.1.5 GARÇON B

Le GARÇON B est un élève dont le portrait cognitif est à 56,6 % en M +, il se trouve donc au bout du spectre des préférences dites masculines du groupe de garçons. C'est un élève peu loquace et les entretiens ont demandé quelques échanges pour permettre de dresser un portrait scolaire de l'élève. Au cours des entretiens, il mentionne aimer la géographie et l'histoire et avoir des difficultés en français et en anglais. Il m'explique également avoir un TDAH, ce qui ne l'aide pas beaucoup.

C'est un exemple parfait, peut-être à cause de son trouble du déficit d'attention, d'élève dont la motivation est fragile. Que ce soit dans le cadre d'un travail d'interprétation ou de création, il est peu enclin à maximiser son temps de travail en équipe. Il est toutefois capable de trouver de bonnes idées lors des exercices d'improvisation (grille d'observation G, 09-10, 2018). Selon son questionnaire post-diagnostique, il préfère inventer ses propres histoires, d'un autre côté, l'interprétation d'un texte et sa mémorisation ne correspondent pas du tout à ses préférences (G B, questionnaire PD, 2018). Voici comment il explique ses difficultés par rapport à la mémorisation : « J'ai une bonne mémoire, mais apprendre mon texte c'est quelque chose que j'arrive pas à faire. [...] je veux dire je vais étudier pendant tant de temps. Après dix minutes, je suis plus capable » (G B, premier entretien, 11, 2018). Le GARÇON B aura besoin de soutien pour se centrer sur la tâche et pour persévérer dans ses apprentissages.

4.5.1.6 GARÇON C

Le GARÇON C a obtenu la cote M + 51,1 %. Il dresse ainsi son portrait d'élève : « Je suis bon en éducation physique, c'est ma matière préférée. [...] Je me débrouille pas mal en art dramatique et

en français aussi. [... M]a faiblesse serait plus les mathématiques, car cela demande... des problèmes, des exercices, des démarches, des calculs [...] cela est parfois un peu compliqué pour moi » (G C, premier entretien, 11, 2018).

Cet élève montre surtout des difficultés en création et une force et une préférence en interprétation. Selon mes observations en classe, il hésitait souvent à faire les exercices d'improvisation, il ne se portait pas volontaire. La création finale avec ses coéquipiers était faible sur le plan de la structure. Cependant, son interprétation s'est bien déroulée. Toutes en nuances, les intentions étaient bien campées et le texte était bien intégré (grille d'observation G, 09-10, 2018).

Il explique ainsi ses difficultés en création, particulièrement en improvisation : « La plupart du temps, j'ai des idées, mais genre, floues, je le sais pas si je devrais aller le faire... je pourrais dire que je suis un gars quand même très hésitant. Parfois, je suis pas sûr de moi-même » (G C, premier entretien, 11, 2018). L'élève affirme d'ailleurs clairement sa préférence pour la compétence interpréter : « En fait, pour être honnête, je pense que j'aime mieux l'interprétation que la création. Parce que l'interprétation tu mémorises un texte. Et aussi... j'aime mieux qu'on me dise quelle intonation je dois faire que de me créer moi-même l'intonation » (G C, premier entretien, 11, 2018).

Le GARÇON C a donc une problématique semblable à la FILLE A. Il manque de confiance en lui pour mieux créer et avoir confiance en ses idées. Il doit aussi trouver des stratégies pour éviter de manquer d'inspiration en création ou même en improvisation spontanée. En plus de ces divers défis, il a aussi besoin d'apprendre à mieux structurer ses idées.

4.5.2 Tâche de création expérimentale

Cette situation d'apprentissage intitulée *Le théâtre c'est du sport* a pour intention pédagogique d'amener l'élève à exploiter la mise en scène en créant une métaphore. Dans ce cas, il s'agit de faire des liens entre la thématique des sports et les relations humaines. La situation d'apprentissage se divisait en plusieurs activités, dont la tempête d'idées, les fresques combinées

et l'improvisation. Tout au long de la description du déroulement de la séquence pédagogique, je décrirai les différentes stratégies d'enseignement appliquées et leur impact sur les élèves.

L'analyse des réactions des cas à l'étude sera généralement concentrée sur les réactions de la FILLE A, de la FILLE B et du GARÇON C en ce qui concerne la tâche de création puisque ce sont les élèves qui ont démontré le plus de difficulté dans ce type de tâche lors de la tâche diagnostique.

Tempête d'idées

Deux choix s'offraient à l'élève pour réaliser cette tâche en équipe : à l'écrit ou à partir d'improvisation. Les élèves faisant la tempête d'idées à l'écrit travaillaient de façon autonome tandis que j'animais l'activité d'improvisation avec les autres élèves. Je profitais des moments de consultation avant les improvisations pour intervenir sporadiquement dans les équipes qui travaillaient à l'écrit sur les grandes feuilles de tempête d'idées. Dans ce contexte, il était donc très réaliste d'offrir les deux choix aux élèves simultanément. C'était aussi une façon de mettre en application la différenciation des structures, des types de production et d'offrir des choix aux élèves pour les motiver à exécuter la tâche. À la fin de l'activité, les deux groupes ont été rassemblés afin de mettre en commun les idées trouvées de part et d'autre.

Chez les filles, il n'a pas été surprenant de constater que les FILLES A et B aient choisi de faire la tâche sur papier, étant donné leur stress lors d'activités spontanées alors que la FILLE C avait choisi de faire l'improvisation (journal de recherche, 11, 2018).

Reconnaissante de l'aide que ce que son choix lui a apporté, la FILLE A explique : « [...] j'ai toujours été comme plus portée à écrire mes idées, qu'à les dire ou à les acter. » (F A, second entretien, 01, 2019).

La FILLE B explique son choix par les influences de ses pairs : « Parce que probablement mes amies, ont décidé de faire la tempête d'idées [à l'écrit], puis j'avais envie d'être avec elles. Mais aussi, en général, dans la vie, [...] je suis plus quelqu'un de gêné avec des gens que je connais

pas, [...] [Là,] j'avais aucune raison d'être gênée, parce que j'étais assise avec toutes mes meilleures amies. Puis on parlait » (F B, second entretien, 01, 2019).

Chez le groupe de garçons, même si le choix était aussi offert, aucun n'a choisi de faire la tempête d'idées à l'écrit (journal de recherche, 12, 2018). Le GARÇON C est demeuré malgré tout seulement observateur avec quelques autres garçons qui ne voulaient pas vraiment faire de l'improvisation, mais qui ne voulaient pas écrire non plus. Le GARÇON C a justifié son choix, pour les bénéfices qu'il en retire en tant que spectateur puisque les membres du groupe sont susceptibles d'alimenter son imaginaire : « [...] ça me donne des idées quand je vois d'autres personnes [le faire] » (G C, second entretien, 02, 2019).

Fresques combinées et improvisations : formation des équipes

Les fresques combinées est un exercice de tableaux immobiles créés en équipe par les élèves qui doivent respecter un thème sportif ou relationnel imposé. Ces fresques formées corporellement par les élèves en quelques secondes donnent l'impression de photos de personnages dans l'action. Tout de suite après cette activité, les élèves ont fait de l'improvisation sur les thématiques du sport et des relations humaines pour continuer la phase d'inspiration.

J'ai piloté ces activités avec les filles avant les garçons. Je voulais créer des équipes hétérogènes et homogènes en me basant sur le modèle du continuum M + ou F + pour vérifier si cela aurait un impact sur les résultats. Mais les observations n'étaient pas assez significatives pour que je retente l'expérience avec les garçons. Le modèle ne m'a pas permis de démontrer que celui-ci pourrait guider la formation d'équipes pour soutenir le travail des élèves en difficulté. De plus, les profils M+ et F+ étant également distribuée chez les garçons, il aurait été difficile de faire des groupements significativement homogènes ou hétérogènes. Ce ne sont que les affinités entre les coéquipières qui ont amené les moments de complicité dans le jeu (journal de recherche, 11, 2018).

Pour l'activité des fresques combinées, l'aspect compétitif entre les équipes que j'ai établi dans l'animation de cet exercice, tant chez les filles que chez les garçons, a toutefois suscité plus

d'enthousiasme chez ces derniers. C'est une stratégie, qui, nous le verrons plus loin dans ce chapitre, a été gagnante aussi en interprétation (journal de recherche, 12, 2018).

Improvisations : filet de sécurité ⁴⁸

C'est la stratégie d'enseignement sur laquelle je comptais particulièrement pour soutenir les élèves en panne pendant les improvisations. Cette stratégie avait comme objectif d'offrir à l'élève qui le désire de demander un soutien, un « souffleur » d'idées en coulisses. Le filet de sécurité pouvait être l'enseignant ou un élève de la classe. L'expérimentation a créé un contexte artificiel pour utiliser le filet de sécurité, car tous les élèves avaient la possibilité d'avoir recours à cette stratégie. Dans un contexte normal d'enseignement, le filet de sécurité serait une stratégie de dépannage pour un élève bloqué en improvisation. Après l'activité, j'ai fait un entretien spontané avec les élèves des deux groupes pour connaître leurs impressions et c'est effectivement ce qui est ressorti des commentaires. « Je trouvais ça moins fluide qu'une impro sans filet de sécurité, parce qu'on se fiait trop à ce que la personne nous donne des idées » (F 21, entretien filet, 11, 2018⁴⁹). « C'était correct, mais ça empêchait de penser à ce qu'on allait faire en improvisation. On avait trop confiance à prendre notre filet de sécurité » (G 13, entretien filet, 12, 2018). C'était ainsi, car la plupart des élèves qui utilisaient le filet de sécurité n'en avaient pas vraiment besoin.

Cependant, dans des interventions très ciblées, cela pourrait se révéler rassurant. « Moi, je trouve que c'est une bonne idée pour ceux qui ont beaucoup plus de difficulté en improvisation. Juste de savoir que quelqu'un peut t'aider, je trouve que c'est bon. C'est bien » (G 27, entretien filet, 12, 2018). « Dans mon cas c'était plus rassurant, que stressant. Comme je savais que si jamais j'avais un gros blanc, le filet de secours, pouvait m'aider à trouver des idées » (F A, entretien filet, 11, 2018). La FILLE A ajoute même dans son entretien final : « J'ai jamais été à l'aise en improvisation de sortir mes idées sans réfléchir avant. On aurait dit que de choisir une personne en qui j'ai confiance pour m'aider si j'avais un blanc, ça faisait juste me rapporter un petit brin de

⁴⁸ Dans cette section, quelques citations d'entretiens réalisés après l'activité d'improvisation avec filet de sécurité auprès de tous les élèves des deux classes ont été ajoutés pour mieux mesurer l'impact de cette stratégie d'enseignement sur les apprentissages des élèves.

⁴⁹ Les entretiens spontanés réalisés avec tous les élèves après l'activité d'improvisation seront identifiés ainsi F pour filles ou G pour garçons, le numéro de l'élève s'il s'agit d'un autre élève que ceux sélectionnés pour l'étude de cas ou la lettre qui identifie l'élève de la recherche.

confiance puis de me dire que j'étais capable de le faire puis que, si ça allait mal, y'avait quelqu'un qui pouvait m'aider » (F A, second entretien, 01, 2019).

Pour la FILLE B et le GARÇON C, le filet de sécurité a été moins utile à leurs yeux. « [...] le temps que je me penche pour entendre ce qu'elle dise pour que je pense à son idée pour que je la mette dans la scène. Tout le monde arrêtait [...] je trouvais que ça ralentissait toute la pièce. Puis au final, ça me stressait plus qu'autre chose, parce que j'avais l'idée de quelqu'un d'autre. Donc là, je me sentais obligée à faire son idée. Ça m'a pas trop aidée le filet de sécurité » (F B, second entretien, 01, 2019). « [...] j'avais pas envie d'avoir un filet de sécurité, parce que, j'avais peur que peut-être ça me déconcentre, parce que [...] quand quelqu'un te donne une idée, il faut la faire vite pour pas perdre trop de temps. Moi, j'ai envie de planifier l'idée comme il faut avant de la faire à la place que quelqu'un me dise quoi faire dans les pièces » (G C, second entretien, 02, 2019).

En conclusion, le filet de sécurité est donc une stratégie d'enseignement qui peut, dans certains cas ciblés, aider l'élève pendant une improvisation. Ce rôle devrait être réservé à l'enseignant pour éviter la confusion et maintenir la fluidité du jeu. Sinon, la stratégie peut devenir une source de stress de plus pour l'élève qui est déjà en difficulté.

Élaboration de la création : formation des équipes

Dans le cadre l'élaboration de la création, j'ai proposé aux élèves de former eux-mêmes leurs équipes. J'avais comme objectif de les motiver et de créer un climat de confiance, un contexte où il se sentent bien. Malgré le fait que les équipes étaient formées de plusieurs personnes (entre quatre et sept), ce qui peut parfois nuire au travail d'équipe, j'ai observé que cette liberté dans le choix des partenaires de jeu a favorisé leur engagement dans la tâche. Par exemple, la FILLE C est sortie de sa coquille, elle et ses coéquipières ont été très actives en répétition (journal de recherche, 12, 2018). Le GARÇON B, qui est souvent à la remorque de ses autres coéquipiers pendant la création, a donné des idées (journal de recherche, 12, 2018).

De façon générale, je n'étais pas étonnée des choix de coéquipiers de chaque élève. Chez les filles, comme chez les garçons, ce choix par affinités a été gagnant sauf dans le cas de l'équipe de

la FILLE B. En effet, dans ce cas-ci, être avec ses meilleures amies n'a pas été très efficace. Les membres de l'équipe étaient peu centrés sur la tâche, parlaient beaucoup et n'étaient pas souvent dans l'action (journal de recherche, 12, 2018). L'équipe de la FILLE A a bien travaillé, cependant cette dernière semblait timide et exerçait peu de leadership dans le travail (journal de recherche, 12, 2018).

Chez les garçons, le projet sur la thématique des sports a suscité l'intérêt de la classe, davantage que le précédent sur les rencontres élaboré en tâche diagnostique alors que je n'ai pas remarqué cette différence chez les filles (journal de recherche, 12, 2018).

Présentation des créations

Les présentations des créations se sont généralement bien déroulées. La notion de métaphore n'a pas été bien comprise par toutes les équipes, mais généralement, les élèves ont mieux structuré leurs présentations que dans le cas de la tâche diagnostique. Le fait que l'année scolaire soit plus avancée a peut-être contribué à ce que les élèves mettent en pratique des apprentissages réalisés auparavant. De plus, les membres des classes se connaissant davantage, les élèves se sentaient peut-être plus à l'aise à jouer devant leurs pairs.

Du côté de la présentation de l'équipe de la FILLE A, bien qu'elle se soit bien déroulée, j'ai observé qu'elle y occupait un rôle effacé dans la création de son équipe. La prestation de l'équipe de la FILLE B était peu préparée. La présentation était très improvisée. La stratégie de formation des équipes n'avait effectivement aidé ni cette élève, ni ses coéquipières. Cette dernière était tellement anxieuse de présenter qu'elle en a été malade. En ce qui concerne la FILLE C, celle-ci a démontré beaucoup de progrès, surtout pour la qualité de sa concentration (journal de recherche, 12, 2018).

Le GARÇON A a très bien répondu aux attentes de la création et y jouait un rôle prépondérant dans son équipe. Le GARÇON B, pour sa part, a choisi un rôle plutôt en retrait, bien que son équipe n'ait pas beaucoup répété dans l'action, les membres ont assez bien répondu aux exigences de la tâche (journal de recherche, 12, 2018). De son côté, le GARÇON C avait un rôle

relativement important dans sa présentation, mais l'organisation de l'équipe était déficiente par manque de planification.

4.5.3 Tâche d'interprétation expérimentale

La tâche d'interprétation s'inscrivait dans la suite de la tâche de création en amenant l'élève à travailler la mise en scène, mais cette fois en faisant un exercice de style. Ayant pour titre *Le théâtre c'est plus encore* la tâche d'interprétation demandait aux équipes d'intégrer une contrainte à la manière de à la mise en scène d'un extrait de théâtre contemporain. La scène devait tout d'abord être présentée d'une façon plus traditionnelle et refaite ensuite avec une contrainte à la manière de⁵⁰ choisie parmi celles expérimentées dans un exercice.

Pour cette tâche, les observations seront surtout concentrées sur la FILLE C, le GARÇON A et le GARÇON B, puisque ce sont ces élèves qui ont été sélectionnés en fonction de leur difficulté dans cette compétence lors de la tâche diagnostique.

Parmi les stratégies pour susciter la motivation à l'interprétation, plusieurs choix ont été offerts aux élèves : les textes, les partenaires et la contrainte de jeu. En voici le déroulement détaillé.

Choix des textes

Les textes ont été sélectionnés pour susciter l'intérêt des élèves, particulièrement les garçons qui selon notre hypothèse de départ et nos observations en classe semblent éprouver davantage de difficulté pour s'appropriier le texte en interprétation. J'ai donc proposé des scènes avec des personnages savoureux et des thématiques qui piquent la curiosité. Des genres et des styles différents : intrigue, comédie, drame. Le choix du texte à interpréter revenait à l'équipe selon les intérêts communs.

Les élèves ont apprécié cette façon de faire comme nous l'explique le GARÇON A : « [...] je trouvais que c'était un texte plus intéressant, puisqu'ils parlaient entre un policier, puis un criminel [...]. C'était plus intense. De plus, moi je suis intéressé par la police parce que plus tard,

⁵⁰ Voici quelques exemples de contraintes : à la manière des cowboys, de politiciens, d'un mauvais téléroman, etc.

c'est ça que j'aimerais faire » (G A, second entretien, 02, 2019). Pour le GARÇON B, choisir son texte au lieu de se le faire imposer a eu un certain impact sur sa motivation à interpréter un texte. Lorsque je lui demande si cela l'a motivé, il me répond : « Oui, un peu plus, parce que c'est [moi] qui choisissais ce que [je] voulais faire, [...] je préfère ça [plutôt] que [lorsque] c'est imposé » (G B, second entretien, 02, 2019). La FILLE C a apprécié aussi le fait de choisir son texte pour l'aider à le mémoriser surtout considérant le fait que le français n'est pas sa langue maternelle, c'est encore plus difficile pour elle lorsque le texte comprend des expressions québécoises. « T'es comme pas forcée [à prendre un texte avec] des mots que t'es pas vraiment capable de dire [ou] des phrases plus longues que tu sais que tu vas tout oublier [...] ».

Activité 1 : Exercice de mise en scène à la manière de

L'exercice préparatoire effectué avec le texte neutre *le Sofa* s'est déroulé en formant des équipes spontanément. Les équipes différaient de celles du texte final. La FILLE B a encore peu travaillé debout, ce qui a paru dans la présentation. La FILLE A, se sentant dans son élément, a bien fait (journal de recherche, 12, 2018). Cet exercice d'interprétation les a mis en confiance, car l'apprentissage du texte n'était pas nécessaire. C'est d'ailleurs la principale raison qui a permis à la FILLE C d'aimer le fait de travailler un texte : « Ça, c'était vraiment comme le fun. Parce que, genre on avait le texte dans nos mains, puis si on se trompait, c'était pas grave, on pouvait comme regarder sur la feuille. Même si on n'avait pas beaucoup de temps. C'était pas stressant » (F C, second entretien, 01, 2019). Même impression chez la FILLE B : « Étant donné qu'on avait droit à notre texte, on pouvait le lire. Donc ça m'a permis d'être plus en confiance. Parce que je l'ai quand même assez lu » (F B, second entretien, 01, 2019).

Du côté des garçons, l'exercice a été timidement exécuté par le GARÇON B, assez bien réussi par le GARÇON A et plus ou moins élaboré pour le GARÇON C. La réussite des élèves en difficulté a été très dépendante des partenaires avec lesquels ils ont travaillé. Les GARÇONS B et C avaient des partenaires plus faibles et le GARÇON A était avec un élève très habile dans les deux compétences de jeu. La formation des équipes devrait donc respecter un équilibre fragile entre les forces et les défis des élèves tout en respectant leurs affinités envers leurs partenaires de jeu (journal de recherche, 01, 2019).

Mémorisation

Enseignement explicite de stratégies de mémorisation

Lors de cette phase d'enseignement, les élèves ont tout d'abord partagé leurs stratégies de mémorisation. Nous avons validé les stratégies qui sont gagnantes et celles qui le sont moins.

Voici quelques stratégies proposées :

- Apprendre peu de texte à la fois pour éviter la surcharge cognitive;
- Demander à quelqu'un de jouer les autres personnages ou utiliser une application numérique du type *Off Book!*⁵¹ pour enregistrer les répliques des autres personnages.
- Éviter d'apprendre le texte à la dernière minute.
- Trouver un lieu adéquat pour apprendre son texte.
- Dire le texte à haute voix pour exercer la mémoire auditive.
- Faire d'autres actions en disant le texte, par exemple : lancer une balle.
- Etc.

Parmi les stratégies de mémorisation enseignées, la méthode d'utiliser une balle pour faire une répétition *à l'italienne*⁵² avec des partenaires a été proposée pour inciter les élèves à faire travailler la mémorisation en l'associant avec un geste physique. Chez les filles, seulement une équipe a répété avec la balle tandis que chez les garçons plus de la moitié des équipes ont demandé une balle à un moment ou un autre du travail de mémorisation (journal de recherche, 01, 02, 2019).

La FILLE C reconnaît que l'enseignement des stratégies de mémorisation lui a permis de changer ses façons de faire : « [Avant,] quand je révisais mon texte c'était comme toute ensemble, je révisais, je révisais [sans y parvenir]. Mais y a une fille qui [a proposé] juste d'utiliser quelques mots [à la fois], puis après [ajouter] quelques mots, puis tu révises [l']ensemble [de ce que tu as appris]. Ça, ça m'a aidé » (F C, second entretien, 01, 2019).

⁵¹ *Off Book!* est une application numérique pour iPhone ou iPad spécialisée pour l'apprentissage de textes dramatiques créée par Steve Lugovsky. ©2014 The Lyoness Group, inc.

⁵² Selon le *Dictionnaire de la langue du théâtre* une italienne, « [c]'est une répétition faite d'une voix neutre, à toute vitesse, sans mettre le ton, afin de contrôler la mémorisation du texte et ne pas fatiguer le comédien » (Pierron, 2002, p. 283).

Pour la FILLE B, la mémorisation du texte s'est grandement améliorée entre le début de l'année scolaire et la fin de l'expérimentation. Elle a utilisé plusieurs stratégies comme par exemple : « Le fait de relire son texte un peu chaque soir » (F B, second entretien, 01, 2019).

Du côté des garçons ayant des problèmes de mémorisation, ils n'ont pas eu l'impression que l'enseignement de stratégies les a aidés à mémoriser leur texte. C'est particulièrement vrai pour le GARÇON B : « C'est pas que je suis pas capable, c'est juste que genre, ça m'ennuie, ça fait que je le fais pas tant. [...] Ça ne me motive pas, ça fait que j'oublie un peu tout ». Aussi, « c'est les idées de quelqu'un d'autre, c'est plus compliqué à comprendre que si c'était un texte qu'on écrirait, nous-même (G B, second entretien, 02, 2019). Le GARÇON A ne croit pas non plus que cette étape d'enseignement explicite lui a été de grand secours même s'il a été vraiment meilleur pour mémoriser le second texte que dans la tâche diagnostique. Il a préféré « utiliser l'ancienne qui avait quand même bien fonctionné à place de la remplacer » (G A, second entretien, 02, 2019).

Concours de mémorisation

Le concours de mémorisation n'a été expérimenté que dans la classe des garçons, j'avais vraiment besoin de vérifier si cela susciterait leur motivation à apprendre leurs textes (ce qui, dans l'ensemble du groupe des filles, n'avait pas nécessairement été un enjeu important dans le cadre de la tâche d'interprétation diagnostique). De plus, une contrainte de temps m'a empêchée de le faire dans ce groupe. J'ai donc priorisé chez elles le travail en action de la mise en scène.

Chez les garçons, j'ai pris moins de temps sur l'enseignement explicite des stratégies de mémorisation, car je sentais que, malgré le fait que je les incitais à participer et à partager des stratégies gagnantes, peu le faisaient. Dès que j'ai annoncé qu'il y aurait un concours à la fin du cours pour l'équipe ayant le mieux appris son texte, les élèves se sont animés et ont commencé à me poser de multiples questions sur les règles de fonctionnement du concours et l'enjeu pour l'équipe gagnante (journal de recherche, 01, 2019).

Ça a été d'ailleurs l'activité préférée de la tâche expérimentale (incluant celles de création et d'interprétation) du GARÇON A « puisque c'était en équipe, donc tu pouvais parler avec tes

amis [...]. Je trouvais ça quand même intéressant de juste apprendre le texte et de pas le mettre sur scène et puis dans un cadre moins stressant qu'un examen, c'était juste l'apprendre » (G A, second entretien, 02, 2019). Lorsque je lui demande ce qu'il pense du contexte de compétition que j'ai installé, il me répond qu'il aime la compétition car : « Moi je fais du sport, là » (G A, second entretien, 02, 2019). En contrepartie, pour le GARÇON B, c'est l'activité la moins appréciée, et ce, même si j'ai ajouté une petite touche compétitive. Cela n'a pas modifié sa perception au regard de la mémorisation d'un texte : « je ne suis pas bon pour apprendre des textes » (G B, second entretien, 02, 2019). Il faut dire que le GARÇON B part de loin, il a toute une estime de soi à rebâtir. Se préservant de l'échec, il baisse les bras avant même de se mettre à la tâche, étant convaincu qu'il ne réussira pas. Du côté du GARÇON C, sa force pour la mémorisation s'est confirmée ici, car il faisait partie des gagnants du concours et, de plus, sa maîtrise du texte a été aussi démontrée lors de la présentation (journal de recherche, 01-02, 2019).

Travail du texte et mise en place

Dans la classe des filles, j'ai combiné le travail de mémorisation et de mise en place. Lorsque les élèves ont choisi leurs textes, je leur ai laissé encore la liberté de choisir des coéquipières, mais en imposant une contrainte : celles-ci devaient être différentes de celles de la création. Ainsi, j'étais certaine que la FILLE B ne se retrouverait pas dans une situation qui pourrait lui nuire avec des amies qui ne sont pas centrées sur la tâche. Elle avait quand même le choix d'être avec des coéquipières avec lesquelles elle se sentait à l'aise, mais qui travailleraient au lieu de discuter. Cette stratégie s'est révélée très bénéfique pour elle, car c'était la première fois que je la voyais si active en répétition (journal de recherche, 12, 2018). La FILLE B reconnaît que c'était pour elle la situation idéale en la comparant avec la création diagnostique qu'elle avait montée avec une élève de la classe qu'elle ne connaissait pas : « Je travaille mieux certainement en étant avec des amies avec qui je m'entends bien. Tandis que si disons, avec (X), je la connaissais vraiment pas, j'étais vraiment gênée, je stressais de donner des mauvaises idées, puis qu'elle aime pas ça » (F B, second entretien, 01, 2019).

Comme chez les garçons, une période entière avait été consacrée à travailler la mémorisation, j'ai donc octroyé une période supplémentaire pour travailler sur les présentations. C'était une bonne

décision, car plusieurs équipes n'auraient pas été prêtes à présenter dans les temps originellement prévus, en particulier celle du GARÇON C. Pendant cette dernière période de travail sur les scènes, ils étaient en général assez engagés. Le GARÇON A a oublié d'apporter son texte, mais il a bien travaillé. Le GARÇON C, lui, était aussi engagé dans le travail, comme à son habitude en interprétation. Du côté du GARÇON B, qui a normalement tendance à ne pas être centré sur la tâche, il a cette fois passé la période à travailler son texte (journal de recherche, 01, 2019).

Présentations des interprétations

Les résultats des présentations ont été assez concluants chez les filles. Comme à son habitude lorsqu'elle présente un texte dramatique à interpréter, la FILLE A semble à l'aise sur scène et beaucoup plus confiante qu'en création. Je remarque un progrès évident pour la FILLE B qui est davantage concentrée qu'avec ses coéquipières de la création. La FILLE C a aussi démontré une meilleure concentration et moins de difficulté de mémorisation que lors de la tâche diagnostique (journal de recherche, 12, 2018). Elle considère d'ailleurs que c'est un des éléments qu'elle a le plus amélioré depuis le début de l'année grâce aux stratégies mises en place : « Je pense que si on a plus de textes à apprendre, ça va plus rentrer dans ma tête. Je vais plus être capable de les étudier, [de] les apprendre » (F C, second entretien, 01, 2019).

Du côté des garçons, le GARÇON C a démontré encore à quel point c'est la compétence en interprétation avec laquelle il est le plus confortable. Sa présentation était nuancée et il semblait plus sûr de lui qu'en création. Le GARÇON B ne savait toujours pas son texte, malgré tous ses efforts depuis le début du projet. Pour le GARÇON A, la mémorisation était beaucoup mieux maîtrisée que lors de la tâche diagnostique. Cependant, il semble avoir eu beaucoup de difficulté à se mettre dans la peau de son personnage et a joué moins naturellement qu'en création (journal de recherche, 01, 2019). Ce dernier attribue cette difficulté à la surcharge cognitive que représente le fait de jouer un texte qui est mémorisé.

C'est sûr que [...] je suis très dans ma tête pour penser au texte. [...] À] la présentation, [...] je pense pas vraiment à mon personnage. [...] donc peut-être mieux apprendre, comme ça je serais moins stressé pour le texte [...] pour penser [davantage] à mon personnage et comment bien l'interpréter (G A, second entretien, 02, 2019).

4.6 Synthèse des résultats

Dans cette partie de ce chapitre, je ferai tout d'abord une synthèse des stratégies d'enseignement utilisées et de leur efficacité. Je reparlerai du filet de sécurité, de techniques de différenciation pédagogique, du fait d'offrir des choix, de l'enseignement des stratégies de mémorisation, d'activités de compétitions, de la formation des équipes et j'ajouterai aussi des stratégies de gestion de classe. Ensuite, je terminerai en présentant un modèle théorique permettant de mieux planifier des stratégies d'enseignement pour mieux interpréter et mieux créer en classe d'art dramatique. La conception de ce modèle illustrant les obstacles et les facteurs sociaux et personnels influençant l'élève dans sa création et son interprétation a mené à l'élaboration des principes directeurs inspirés de ceux de la conception universelle des apprentissages pour mieux intervenir auprès des élèves.

4.6.1 Résumé des stratégies d'enseignement

4.6.1.1 Différenciation pédagogique

Les stratégies pédagogiques proposées dans les tâches expérimentales ont offert aux élèves l'occasion de différencier les contenus, les structures, les processus et les productions. Ce sont des moyens facilitant l'organisation du pilotage des cours qui favorisent la motivation en proposant aux élèves des choix correspondant à leurs préférences cognitives.

Différencier les productions, lors de la tempête d'idées, a permis aux élèves de faire l'activité soit à l'écrit, soit en improvisation. En ayant le même objectif, c'est-à-dire de trouver des idées pour la création, les élèves ont pu choisir selon leurs préférences et leurs forces, ce qui a suscité leur motivation et leur sentiment de compétence. En plus, la mise en commun des découvertes des deux activités a aussi enrichi le travail de tous les apprenants. Le GARÇON A explique que le choix de faire de l'improvisation pour la tempête d'idées convenait davantage à ses préférences « puisque l'improvisation, t'es en mouvement, tu bouges, tandis que la tempête d'idées, t'es assis puis il faut que t'écrives, puis moi, je suis plus attiré par le mouvement que par l'écriture » (G A, second entretien, 02, 2019).

Différencier les contenus, c'est-à-dire offrir à l'élève le choix du personnage ou du texte à interpréter et ce, selon ses capacités et ses intérêts, a favorisé la motivation à mémoriser un texte et à le jouer et ainsi à être davantage investis dans la tâche. La FILLE B explique ainsi les avantages de choisir son texte par rapport au fait d'avoir un texte imposé comme dans la tâche diagnostique : « C'était pas un texte vraiment très attachant [le texte de la tâche diagnostique]. Donc je pense que pour d'éventuels textes à apprendre, je pense que je préfère le choisir. De prendre celui avec lequel je vais mieux travailler » (F B, second entretien, 01, 2019).

La **différenciation des structures** a été mise en pratique lorsque des sous-groupes de travail ont été formés lors de la tempête d'idées : un sous-groupe qui travaille de façon autonome et l'autre sous-groupe qui a besoin du soutien de l'enseignant pour l'animation de l'activité. Grâce à cette pratique, j'ai regroupé les élèves selon leur style cognitif et en respectant leurs besoins pédagogiques. « Même si deux groupes font deux activités en même temps, le fait d'avoir choisi une activité qui peut se faire de façon autonome et une autre que je dois animer, cela m'a permis d'offrir deux choix aux élèves » (journal de recherche, 11, 2018).

Différencier les processus d'apprentissage, c'est-à-dire les façons de faire pour apprendre, a été bénéfique (par exemple, utiliser une balle pour exercer la mémorisation pendant les répétitions à l'italienne s'ils en ressentaient le besoin ou encore faire des improvisations ou écrire pour trouver des idées lors du processus de création). Puisque chacun a sa façon d'apprendre, le fait d'offrir différentes possibilités pour réaliser la tâche a certes contribué à mettre plusieurs élèves en confiance, à exploiter leurs forces et à susciter leur motivation.

4.6.1.2 Offre de choix

Offrir des choix à chaque fois que c'est possible est l'une des stratégies d'enseignement les plus conseillées pour assurer la contrôlabilité de la tâche et la motivation des élèves (Caron, 1994). Cette stratégie rejoint les stratégies de différenciations pédagogiques, mais l'intention pédagogique n'est pas la même : offrir des choix a des visées qui suscitent la motivation à faire une tâche tandis que la différenciation pédagogique vise une flexibilité pour respecter les façons d'apprendre de chaque élève. Choisir le texte, choisir le type de tempête d'idées, choisir ses

coéquipiers, choisir sa façon de travailler sont diverses possibilités qui ont été offertes aux élèves pendant les tâches expérimentales comparativement aux tâches diagnostiques qui ne permettaient pas aux élèves plusieurs avenues possibles.

Les six élèves de l'étude de cas ont d'ailleurs apprécié le fait de pouvoir faire des choix à un moment ou un autre des dernières créations et interprétations.

Pour la FILLE A, une des principales raisons qui l'a incitée à préférer la tâche d'interprétation était le fait de pouvoir choisir son texte. Cela a aussi été gagnant pour la FILLE C, pour qui le français n'est pas la langue maternelle,

Même s'il a été difficile pour le GARÇON B d'être motivé à interpréter un texte, le fait de choisir son texte à jouer l'a un peu aidé puisque cela ne lui a pas été imposé. Le GARÇON C, quant à lui, a aussi été élogieux envers l'idée d'offrir davantage de choix aux élèves en art dramatique puisque, selon lui, c'est motivant. « [Les élèves] peuvent voir où ils se sentent le plus à l'aise où ils vont le mieux performer, puis ça, peut-être que ça va mettre une plus grande amélioration en art dramatique. À la place, [...] si on leur impose quelque chose qu'ils n'aiment pas. Ah ! Là ! Ça va être encore plus difficile de les [...] motiver, parce qu'ils n'aiment pas ça » (G C, second entretien, 02, 2019).

Cette stratégie d'enseignement aura donc fait l'unanimité chez les six répondants, autant pour l'interprétation que pour la création. Elle a non seulement contribué à motiver les élèves, mais aussi à les sécuriser en leur permettant d'augmenter le sentiment de contrôlabilité de la tâche à effectuer.

4.6.1.3 Formation des équipes

Dans le cadre de cette expérimentation, les stratégies de formation des équipes demandent à l'enseignant de respecter l'équilibre entre favoriser les affinités entre les élèves pour qu'ils se sentent à l'aise et en confiance et d'assurer une certaine hétérogénéité pour que les élèves soient centrés sur la tâche et qu'ils se soutiennent les uns les autres.

Le GARÇON A exprime bien ce fragile équilibre dans son second entretien lorsqu'il soulève l'importance de choisir ses coéquipiers : « Parce que c'est mes amis, puis je savais que si je travaillais avec eux, je sais que j'allais avoir du fun et puis... un semblant de sérieux » (G A, second entretien, 02, 2019). Lorsque je lui demande si c'est toujours bénéfique de travailler avec ses amis, il répond : « je pense que pour avoir un travail qui va bien, il faut avoir des amis puis aussi des personnes qui travaillent fort » (G A, second entretien, 02, 2019). Il reconnaît tout de même que parfois ce n'est pas l'idéal : « Ça arrive de choisir les mauvaises personnes, puis à l'avenir je vais choisir d'autres personnes, parce que j'ai vu que ça ne s'était pas bien passé dans l'équipe puis que le sérieux n'était peut-être pas là » (G A, second entretien, 02, 2019).

Pour la FILLE A, le fait de pouvoir choisir ses partenaires était rassurant : « Quand vous m'imposez une personne, c'est pas que c'est moins difficile, c'est juste que, admettons je m'entends pas bien avec une personne, [...] je vais moins être portée à dire ce que je voudrais faire comme création, je vais être moins ouverte, qu'avec une personne [avec qui] je m'entends très bien » (F A, second entretien, 01, 2019).

Voici quelques exemples de stratégies pédagogiques expérimentées en classe qui m'ont permis d'intervenir discrètement dans la formation des équipes : observer les élèves lors de formations de regroupements spontanés pendant des exercices; former ensuite des équipes en fonction des affinités observées en classe; responsabiliser l'élève face à ses choix de coéquipiers; l'amener à réfléchir sur sa capacité de travailler avec certains camarades qui sont susceptibles de nuire à la qualité de son travail; imposer une contrainte pour la formation des équipes, comme de créer une équipe différente qu'au dernier projet.

Ces stratégies se sont avérées efficaces, car elles offrent à l'élève la possibilité de choisir ses coéquipiers, ce qui peut favoriser un sentiment de sécurité et susciter sa motivation à exécuter une tâche. Elles permettent également à l'enseignant de garder un certain contrôle sur la formation des équipes afin d'éviter que plusieurs élèves faisant face aux mêmes défis de motivation ou de concentration soient regroupés.

4.6.1.4 Enseignement explicite des stratégies de mémorisation

L'apprentissage des stratégies de mémorisation est essentiel pour aider les élèves à mieux apprendre leurs textes. On tient souvent pour acquis que les élèves savent étudier, alors que ce n'est pas nécessairement le cas. En interrogeant les élèves sur leurs façons d'étudier, certains d'entre eux ont nommé le fait qu'ils relisaient l'entièreté de leur texte sans l'apprendre une petite bouchée à la fois. C'est grâce à cet enseignement qu'ils se sont rendus compte que leur façon de faire n'était pas efficace à long terme. Ce temps consacré à nommer et exemplifier les stratégies de mémorisation est donc une étape nécessaire pour certains élèves. Pour que celle-ci s'avère efficace, il faut y revenir et vérifier si les élèves en difficulté les mettent en application. Comme nous l'avons vu, le GARÇON B aurait eu besoin qu'on le soutienne davantage à long terme pour que cela fasse une réelle différence pour lui, tandis que pour la FILLE C, cette prise de conscience a été suffisante pour l'aider à s'améliorer significativement.

4.6.1.5 Utilisation de la compétition pour susciter la motivation

J'ai été impressionnée de voir à quel point le concours de mémorisation a mobilisé les garçons pour exécuter une tâche qui à la base pourrait les rebuter. J'ai pu constater aussi une amélioration de la qualité de la mémorisation des interprétations en général dans ce groupe lors des présentations (journal de recherche, 01, 2019)⁵³. Trouver des stratégies d'apprentissage dans un contexte ludique en tenant compte des intérêts des élèves suscite l'intérêt et rend la tâche moins rébarbative.

4.6.1.6 Filet de sécurité

Le filet de sécurité se veut une stratégie d'animation d'une activité d'improvisation spontanée qui peut soutenir un élève en panne d'inspiration. Comme nous l'avons vu dans ce présent chapitre, ce n'est pas une stratégie efficace pour tous les élèves et dans tous les contextes. Le filet utilisé systématiquement peut nuire à la fluidité des improvisations et pourrait même devenir une source

⁵³ Même si le concours de mémorisation n'a pas été expérimenté chez les filles, le concours de fresque a fait aussi l'objet d'essais dans les deux groupes, cette activité a bien fonctionné pour tous, mais a particulièrement soulevé l'enthousiasme du groupe de garçons.

de stress. Par contre, nous avons pu constater que pour la FILLE A, qui avait un blocage important dans ce genre d'activité, cette stratégie a été rassurante. Elle a pu se détendre en sachant que quelqu'un était là en cas de besoin. De fait, les idées sont venues facilement, car elle était en confiance. Son besoin de sécurité (Maslow, 1954) était comblé.

4.6.1.7 Stratégie de gestion de classe

Cela ne faisait pas partie de mes préoccupations, ni de mes prévisions de stratégies à expérimenter au départ, mais je me suis rendue compte, particulièrement chez les garçons, qu'une bonne gestion du climat de la classe fait aussi partie des éléments qui permettent aux élèves de se sentir en sécurité et en confiance pour s'engager dans un travail scénique. Chez les garçons, il était difficile d'avoir leur attention dans les transitions. Beaucoup de commentaires inutiles étaient lancés et nuisaient à l'ambiance du groupe. Je ne l'ai pas mentionné précédemment dans la description des réalisations des tâches, puisque cette stratégie n'avait pas été planifiée dans ma méthodologie, mais il a fallu que je mette en place un système de chronomètre pour récupérer le temps perdu en classe après la cloche. Cette façon de faire me permettait, sans multiplier les interventions de simplement partir le chronomètre lorsque les élèves n'étaient pas à l'écoute.

Je me suis demandé si cette forme d'intervention avait pu être bénéfique pour les garçons de la classe, particulièrement pour le GARÇON C qui ne se sentait pas à l'aise en début d'année dans l'exploration de certains exercices. Selon lui, la mise en place de cette stratégie l'a aidé : « [...] parce qu'[il pouvait] créer tranquillement, sans que les personnes n'aient beaucoup [...] » (G C, second entretien, 02, 2019).

4.6.1.8 Phase d'intégration au groupe

J'inclus des remarques sur l'intégration au groupe même si cela n'a pas fait partie des stratégies d'enseignement planifiées. Rappelons que deux des trois filles faisant partie de l'étude s'intégraient pour la première fois dans ma classe. Deux étaient nouvelles à l'école dont l'une était inscrite pour la première fois en art dramatique. Il m'apparaît donc important de partager ici certaines de leurs remarques tirées des entretiens semi-dirigés.

Les trois filles ont mentionné qu'un des éléments importants ayant contribué à leur progrès est l'amélioration du climat de la classe avec le passage du temps et une meilleure connaissance des collègues de classe. Ces éléments ont été primordiaux pour créer un environnement propice à l'apprentissage. En ce sens, la FILLE A s'est sentie, au fil du temps, davantage en sécurité dans la classe : « J'ai comme formé plus d'amitié qu'au début. Je parle avec plus de gens. Donc je me sens comme plus en sécurité. » (F A, second entretien, 01, 2019)

De leur côté, les FILLES B et C reconnaissent l'apport de l'enseignant dans la création d'une dynamique de groupe et d'un climat de classe favorable à leur engagement et à une meilleure intégration au groupe : « Je me rappelle au début de l'année, on a fait comme des activités où on apprenait à se connaître. Je pense que ça c'est sûr que ça m'a aidée » (F B, second entretien, 01, 2019). « [Il faut] faire plus d'exercices devant toute la classe. [...] Parce qu'il y a des gens plus gênés, il faut travailler ça » (F C, second entretien, 01, 2019).

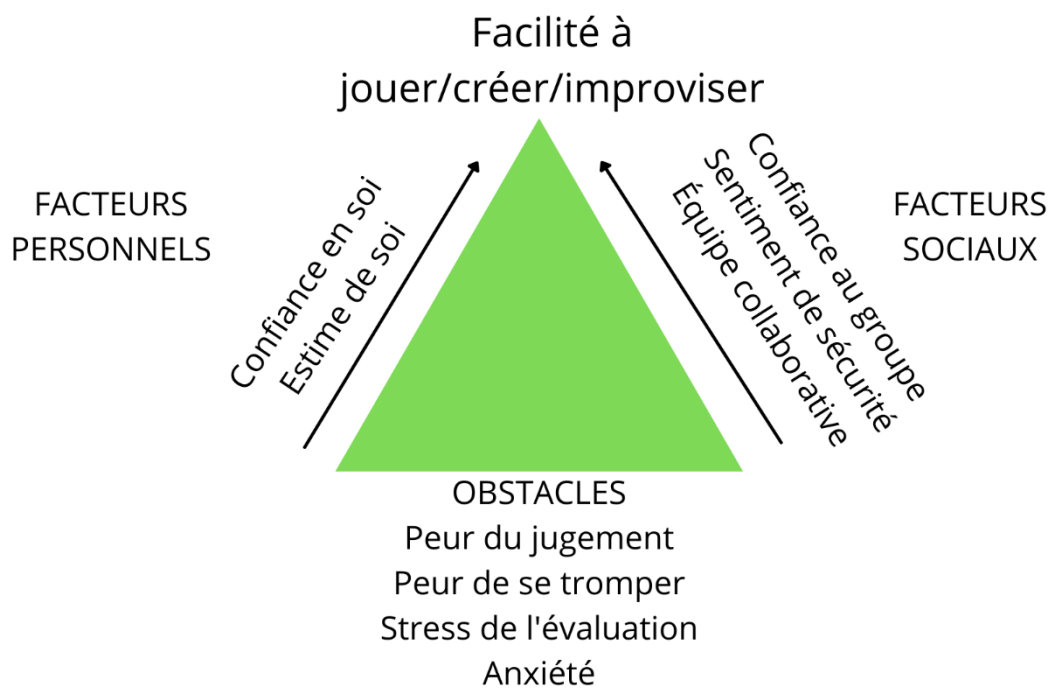
Bien que la phase d'intégration au groupe ne fasse pas partie de mon expérimentation, les élèves ont relevé lors des entretiens son impact sur leur sentiment d'appartenance. La phase d'intégration au groupe a donc permis aux élèves de mieux se connaître à l'aide de jeux et d'exercices et, par le fait même, a favorisé leur engagement dans les processus de création et les démarches d'interprétation.

4.6.2 Modèle théorique pour les deux compétences

Avant d'établir des principes directeurs qui permettent de répondre à ma question de recherche, *quelles sont les stratégies d'enseignement qui permettent autant aux filles qu'aux garçons du secondaire de favoriser le développement de leurs compétences à créer et interpréter en art dramatique?* les figures 4.1 et 4.2 présentent les facteurs personnels et sociaux favorisant l'engagement de l'élève en création et en interprétation ainsi que les obstacles qui l'empêchent parfois d'y arriver.

4.6.2.1 La compétence *créer*

Figure 4.1 Relation entre les facteurs individuels et sociaux favorisant la capacité de l'élève à créer



L'analyse des données démontre que la peur du jugement, la peur de se tromper, l'anxiété et le stress de l'évaluation sont des obstacles pour les élèves. En effet, dans la première partie de l'année scolaire, la peur du jugement des pairs a eu un gros impact sur la performance des élèves rencontrant des difficultés en création. Certaines craintes ont été exprimées avant la tâche expérimentale notamment par la FILLE B qui appréhendait le moment où elle devait s'exprimer devant le groupe : « sur une scène tout le monde m'écoute parler, je le sais pas pourquoi, mais ça me stresse vraiment [...] ». J'ai peur que les autres trouvent pas ça drôle. Puis que ça ferait comme un malaise [...] » (F B, premier entretien, 11, 2018). Même constat chez le GARÇON C, qui hésitait à faire les exercices d'improvisation en début d'année : « [...] parfois aussi, y'a des gens [...] qui peuvent te juger ou crier sur toi. Ça c'était plus avant, maintenant ça commence à [mieux] aller, parce que [...] je commence à reprendre de la confiance, [...] » (G C, premier entretien, 11, 2018). La peur du jugement des autres était également un obstacle pour la FILLE A, particulièrement en improvisation spontanée : « J'ai comme peur d'embarquer dans quelque chose, mais que l'autre personne embarque pas. Puis, d'une certaine façon j'ai peur aussi

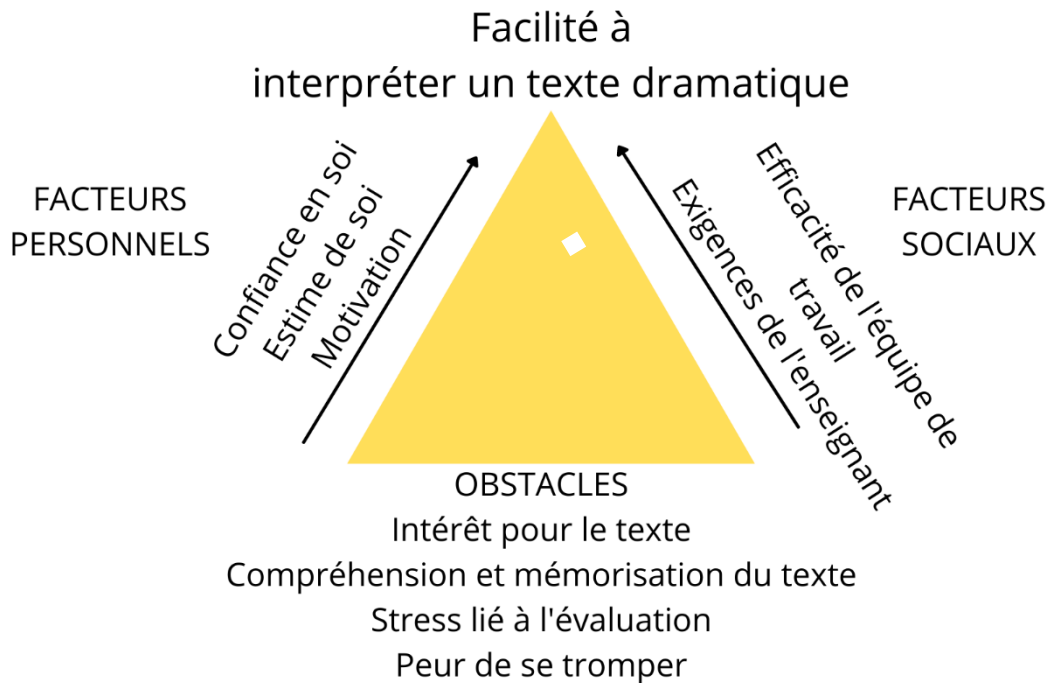
de ce que les autres vont penser. [...] Je pense que j'ai peur d'être jugée » (F A, premier entretien, 11, 2018).

De plus, les facteurs personnels et sociaux ont aussi des effets sur la performance de l'élève en création. Du côté personnel, plus l'élève a confiance en lui, a une bonne estime en ses capacités de bien jouer, mieux il va performer et moins il aura peur du jugement du groupe. Du côté social, plus l'élève aura confiance en ses pairs, ses coéquipiers et en l'enseignant (qui fait aussi partie des facteurs sociaux), plus il se sentira en sécurité dans le groupe, n'aura pas peur de faire des erreurs et sera à même de relever les défis de la création.

En ce sens, les stratégies d'enseignement pour amener l'élève à se sentir bien à l'intérieur du groupe, de se sentir en sécurité et d'être à l'aise avec le côté imprévisible de l'improvisation spontanée, entre autres, permettent un meilleur accompagnement dans le développement de cette compétence. C'est donc pour cette raison que la formation des équipes de travail est importante. Elle doit se faire à la suite d'une bonne analyse du groupe, d'un équilibre entre les forces et les défis de chacun et surtout en tenant compte des affinités entre les membres pour que les coéquipiers collaborent harmonieusement. Une stratégie comme *le filet de sécurité* peut aussi aider certains élèves ciblés, cet accompagnement au cœur même du processus de création permet de stimuler l'imaginaire tout en rassurant l'élève en panne d'idée. Ces stratégies mises en place lors de mon expérimentation ont également favorisé le développement d'une confiance chez l'élève hésitant, ce qui a pu avoir une incidence sur son estime de soi.

4.6.2.2 La compétence *interpréter*

Figure 4.2 Relation entre les facteurs individuels et sociaux favorisant la capacité de l'élève à interpréter



Du côté des élèves ayant des difficultés avec l'interprétation, l'analyse des données a permis d'établir que les principaux obstacles étaient liés à la mémorisation du texte, à l'intérêt pour le texte et à sa compréhension. De plus, le stress lié à l'évaluation, ainsi que la peur de se tromper sur scène font aussi entrave à la facilité d'interpréter un texte.

Pour certains, comme le GARÇON B, l'accessibilité au texte est un enjeu important qui joue sur la motivation à apprendre un texte. Pour lui, « si le texte [...] est un long texte avec genre, de la vieille langue. Puis, un peu plate » (G B, premier entretien, 11, 2018), il ne sera pas motivé à se mettre à la tâche de mémorisation. C'est donc autant le défi trop grand qu'un texte peut représenter comme le peu d'intérêt de la thématique du texte qui peut avoir un impact sur l'envie de s'engager dans une tâche d'interprétation.

En outre, le stress lié à l'évaluation a été particulièrement mentionné par les élèves ayant des difficultés en interprétation. Le GARÇON C explique d'ailleurs qu'il préférerait que l'enseignant

tienne davantage compte des répétitions pour l'évaluation, car c'est l'étape de la tâche d'interprétation pendant laquelle il se sent le mieux et qu'il performe le mieux :« [...] parce que si tu le fais mal, c'est pas grave. Ça pas besoin d'être genre, parfait » (G C, premier entretien, 11, 2018). La peur de se tromper et de mal faire dans le cadre de la présentation est un facteur de stress important et démobilisant pour un élève qui a peu confiance en ses capacités de bien interpréter.

Les exigences de l'enseignant doivent donc être claires concernant ses attentes et ses intentions pédagogiques et il faut surtout éviter que l'évaluation soit une source trop grande de stress et reconnaître que le processus d'interprétation est aussi important que la présentation.

En plus de ce dernier aspect lié au rôle de l'enseignant, ce qui fait aussi partie de facteurs sociaux et qui est garant de la réussite dans cette compétence est davantage lié à l'efficacité de l'équipe de travail qu'à l'atmosphère du groupe en général comme c'est le cas en création. Il est important que l'équipe soit centrée sur la tâche et que la mise en commun des forces des coéquipiers permette de surmonter certains obstacles, par exemple de se faire une compréhension commune du texte ou de dépanner un élève qui pourrait avoir un trou de mémoire.

Les facteurs personnels dépendent souvent de la personnalité de l'élève, des défis que celui-ci peut rencontrer depuis le début de son parcours scolaire et de son parcours en art dramatique. Meilleure sera son estime de lui-même, plus il aura confiance en ses capacités de jouer, plus il sera motivé à mémoriser un texte et mieux il pourra répondre aux exigences des tâches d'interprétation. Plus l'élève est motivé, plus il aura envie de mettre les efforts supplémentaires que demande le travail du texte dramatique. Ce sont les facteurs sur lesquels l'enseignant aura moins d'emprise, car ils sont parfois ancrés chez l'élève depuis plusieurs années.

4.6.3 Les principes directeurs pour aider les élèves à mieux interpréter et mieux créer

Inspirée par les axes de la conception universelle des apprentissages⁵⁴ (Belleau 2015) j'ai établi, grâce aux conclusions de ce mémoire, des principes directeurs qui pourraient guider les enseignants dans l'établissement de stratégies d'enseignement pour aider les élèves à mieux créer et interpréter.

Premier axe : LE QUOI

En création :

- Varier, dans une même tâche ou entre les tâches, différentes façons de faire des tempêtes d'idées.
- Donner le choix entre l'exploration des idées à l'écrit (à l'aide de canevas) ou en expérimentant par improvisations spontanées.
- Donner autant d'importance au processus de création et aux répétitions qu'aux présentations, ce qui réduit le facteur de stress lié à l'évaluation.
- Permettre de présenter avec des spectateurs restreints.
- Permettre les rejeux en présentations.

En interprétation

- Donner les clés de compréhension permettant aux élèves de mieux comprendre les enjeux dramatiques des personnages.
- Permettre aux élèves de s'appropriier le texte de façon variée que ce soit en bougeant le texte ou en effectuant un travail de table plus traditionnel.
- Donner autant d'importance au processus d'interprétation et aux répétitions qu'aux présentations, ce qui réduit le facteur de stress lié à l'évaluation.
- Permettre de présenter avec des spectateurs restreints.
- Permettre les rejeux en présentations.

⁵⁴ Les axes de la CUA sont le QUOI (qui fait référence aux acquis, au traitement de l'information), le POURQUOI (qui vise l'aspect affectif, c'est ce qui permet de faire du sens de ce que l'on apprend) et le COMMENT (cela concerne les méthodes que l'on adopte pour apprendre) (Belleau, 2015).

Le POURQUOI

En création

- Former des équipes de travail en tenant compte des choix et affinités des élèves, ce qui contribuera à leur sentiment de sécurité.
- Créer un climat de classe propice à l'apprentissage, grâce à des activités d'intégration au groupe et à la gestion des comportements en classe, ce qui permettra à l'élève de s'engager dans le travail de création et de se sentir en sécurité.

En interprétation

- Proposer des textes qui correspondent aux intérêts des élèves.
- Proposer un éventail de textes de difficultés variées parmi lesquels les élèves pourront choisir.
- Utiliser le caractère ludique des activités compétitives pour encourager l'élève à réaliser des tâches qui le rebutent.
- Former des équipes de travail en tenant compte des choix et affinités des élèves, ce qui contribuera à leur motivation.
- Créer un climat de classe propice à l'apprentissage, grâce à des activités d'intégration au groupe et à la gestion des comportements en classe, ce qui permettra à l'élève de s'engager dans le travail d'interprétation et de rester centré sur la tâche.

Le COMMENT

En création

- Offrir la possibilité d'avoir un filet de sécurité lors des improvisations spontanées.
- Former des équipes permettant aux élèves de collaborer et de partager leurs façons de faire, pour trouver des idées, par exemple.

En interprétation

- Enseigner les stratégies de mémorisation.
- Enseigner comment annoter un texte.
- Former des équipes permettant aux élèves de collaborer et de partager leurs façons de faire pour mémoriser des textes, par exemple.

4.7 Validité de la recherche

Pour commencer, je dois reconnaître certaines limites de ma recherche avant d'aborder les critères de validité de mon travail. Il est important de souligner que l'expérimentation s'est déroulée dans deux classes non mixtes. Bien que cela m'ait permis d'isoler l'effet de mes stratégies sur des élèves d'un genre ou l'autre, la plupart des classes d'art dramatique au secondaire sont mixtes et les groupes observés dans le cadre de ma recherche ne correspondent pas à cette réalité. D'autre part, les contraintes de temps et de gestion de mon rôle d'enseignante dans cette recherche-action a parfois fait obstacle à mes observations. Je devais prioriser la gestion de mes classes et le pilotage des SAÉ tout en me préoccupant de mon protocole de recherche. Le nombre d'enseignants répondant au questionnaire et le nombre d'élèves observés étant limités pourraient aussi être considérés comme des limites de ma recherche.

Malgré ces limites, il m'est possible de confirmer la validité de ce travail grâce aux critères de la qualité de mes conclusions, de ceux nommés dans l'ouvrage de Miles et Huberman (2003) sur l'analyse des données qualitatives qui sont : l'objectivité/la confirmabilité d'un travail qualitatif; la fiabilité/le sérieux/l'auditabilité; la validité interne/la crédibilité/l'authenticité; l'utilisation/l'application/la prescription et la validité externe/la transférabilité/l'intégration (Miles et Huberman, 2003, p. 502).

En ce qui concerne le premier critère, *l'objectivité et la confirmabilité*⁵⁵, dans la présente recherche, la totalité des activités diagnostiques et expérimentales ont été explicitement décrites et résumées à l'aide du journal de recherche, des outils d'observation et des différentes données recueillies lors des entretiens avec les élèves. Ces données sont toujours conservées et peuvent être potentiellement consultées par d'autres chercheurs qui pourraient en faire la demande. Tous les verbatims des entretiens individuels et de groupe tout comme les observations inscrites dans le journal de recherche ont fait l'objet d'analyse thématique.

⁵⁵ « La question principale [de ce critère] repose sur la recherche d'un maximum de neutralité et de liberté par rapport aux biais induits par le chercheur [...] » (Miles et Huberman, 2003, p. 502).

Pour satisfaire le second critère, c'est-à-dire, *la fiabilité – le sérieux – l'auditabilité*⁵⁶ de la recherche, la sélection des choix des six cas d'élèves a été fait dans un souci de bien représenter les éléments énoncés dans la problématique. La variété de ces sources et le recoupement des propos de ces élèves ont permis de valider la fiabilité des données recueillies lors de l'expérimentation. De plus, plusieurs des enseignants interrogés en début de recherche émettaient des hypothèses similaires aux éléments évoqués dans les premiers chapitres. Les résultats de ce questionnaire ont permis de mieux cibler les tâches plus problématiques pour certains élèves et ainsi orienter les moyens utilisés pour actualiser des stratégies d'enseignement gagnantes.

La triangulation des données entre les observations faites en classe, celles recueillies à partir d'outils d'observation, du journal de recherche et des interventions d'élèves lors d'entretiens spontanés en classe répond au troisième critère concernant *la validité interne – la crédibilité – l'authenticité*⁵⁷. De plus, les données recueillies auprès des élèves de l'étude de cas dans les questionnaires et les entretiens ont aussi permis de valider les éléments de la recherche. Les limites de ladite recherche seront abordées dans la conclusion qui suivra. De plus, les principes directeurs proposés et les facteurs et obstacles illustrés dans ce chapitre permettent de mieux considérer et de comprendre les cas de figure possibles et donnent des pistes sur les actions à mettre en place par les enseignants en art dramatique.

En quatrième lieu, en ce qui concerne *l'utilisation, l'application et la prescription*⁵⁸, la synthèse des stratégies d'enseignement explicitement énumérées ainsi que les principes directeurs qui en découlent permettront aux enseignants d'intervenir auprès des filles et des garçons du secondaire pour favoriser le développement de la compétence *créer* et de la compétence *interpréter* du PFÉQ. De plus, cette recherche-action cible les contextes propices à l'utilisation de ces stratégies pour qu'elles soient efficaces, ce qui favorisera une mise en application concrète dans une classe d'art dramatique.

⁵⁶ « La question sous-jacente ici est de savoir si le processus de l'étude est cohérent et suffisamment stable sur la durée, entre chercheurs, entre les différentes méthodes » (Miles et Huberman, 2003, p. 503).

⁵⁷ Pour ce point, nous abordons la valeur de la vérité. « Les résultats de l'étude ont-ils un sens ? Sont-ils crédibles aux yeux des personnes que nous avons étudiées ou des lecteurs? Sommes-nous en possession d'un portrait authentique de ce que nous avons observé? » (Miles et Huberman, 2003, p. 504).

⁵⁸ « Même si les résultats d'une étude sont valides [...], il nous faut encore connaître l'intérêt de l'étude pour ses participants - chercheurs et répondants et pour ses utilisateurs » (Miles et Huberman, 2003, p. 506).

Finalement, pour ce qui est de *la validité externe – la transférabilité – l'intégration*⁵⁹, la présente étude ne peut répondre à ce critère de validité. Comme nous l'avons mentionné précédemment en exposant les limites de notre recherche, l'échantillon est petit (22 filles, 16 garçons et 6 élèves dans l'étude de cas) et le contexte d'enseignement particulier (groupes non mixtes, dans un collège privé). Les résultats de cette recherche ne sont donc pas à priori transférables.

4.8 Conclusion

Dans ce chapitre, j'ai présenté les résultats de ma recherche-action effectuée pendant l'année scolaire 2018-2019. Dans un premier temps, un questionnaire a été complété par des enseignants en art dramatique au secondaire. Rappelons que l'objectif principal de ce questionnaire était d'identifier les tâches ou les étapes de création ou d'interprétation dans lesquelles certains élèves éprouvaient des difficultés. Trois tâches ont été identifiées en création : l'écriture, l'improvisation spontanée et l'organisation collective de la création. Deux ont été soulevées en interprétation : la mémorisation du texte et l'appropriation du texte.

À la suite de l'analyse des réponses du questionnaire adressé aux enseignants en art dramatique au secondaire, j'ai commencé ma recherche-action dans deux de mes classes : une classe de filles et une classe de garçons. À la suite d'observations dans les deux groupes, j'ai ciblé des élèves aux prises avec des défis en création ou en interprétation dans les tâches identifiées par les enseignants ayant répondu au questionnaire.

Postérieurement, un questionnaire permettant de classer les élèves selon le modèle empathique (F +) ou systémique (M +) a donné un portrait de la classe pour connaître les styles cognitifs des élèves. Bien que ce questionnaire m'ait permis de mieux connaître les préférences de mes cas d'élèves à l'étude, l'information recueillie n'aura pas été assez significative pour créer des équipes hétérogènes et homogènes.

À la suite de deux tâches diagnostiques, l'une en création et l'autre en interprétation, les élèves ont répondu à un questionnaire permettant de mieux connaître leurs préférences et leurs défis

⁵⁹ « Nous avons besoin de savoir si les conclusions d'une étude ont une signification plus large. Peut-on les transférer à d'autres contextes? » (Miles et Huberman, 2003, p. 505).

personnels concernant ces deux compétences. Une première analyse de ces données, combinées à mes observations, m'a permis de choisir les six élèves qui allaient participer à mon étude de cas. J'ai procédé ensuite à l'expérimentation de stratégies d'enseignement lors de deux tâches expérimentales, encore là l'une en création et l'autre en interprétation. Grâce aux entretiens semi-dirigés avec les élèves ciblés avant et après ces deux tâches, j'ai pu collecter leurs impressions par rapport aux stratégies d'enseignement employées et l'effet qu'elles ont eu pour répondre à leurs défis dans l'une ou l'autre des deux compétences.

En plus d'avoir fait une synthèse des stratégies d'enseignement, j'ai pu faire ressortir grâce à l'analyse des données les obstacles qui nuisent à l'apprentissage des élèves ainsi que les facteurs sociaux et personnels qui permettent à l'élève de mieux créer et d'interpréter aisément une œuvre dramatique. Ce constat m'a permis d'établir des principes directeurs qui ont été directement inspirés des trois axes de la conception universelle des apprentissages.

Bien évidemment, nous l'avons vu, les stratégies proposées dans les résultats de cette recherche ne sont pas la panacée qui permettra de régler les problèmes de tous les élèves ayant les difficultés nommées dans la problématique du premier chapitre. Pour certains, une stratégie d'enseignement peut se révéler très efficaces et pour d'autres elles peuvent se révéler peu utile. C'est pour cette raison que j'ai émis des principes directeurs qui peuvent guider un enseignant. Plus l'enseignant a conscience des obstacles que doivent franchir les élèves et des facteurs sociaux et personnels qui influencent sa réussite dans l'une ou l'autre des compétences, mieux l'enseignant sera à même de choisir les meilleures stratégies pour aider les élèves. Il existe probablement d'autres stratégies d'enseignement qui permettent d'aider les élèves. Par exemple, je n'ai pas abordé toutes les stratégies permettant aux élèves de mieux gérer leur stress, qui auraient aussi le potentiel d'être une réponse aux obstacles liés au stress et à l'anxiété. Le temps consacré à l'expérimentation ne m'a pas permis d'aborder ces stratégies. Cet aspect fait partie des limites de cette recherche.

Cette recherche-action a certes répondu aux trois objectifs de cette méthodologie de recherche : l'ACTION, la FORMATION et la RECHERCHE (Dolbec et Clément, 2004 cités dans Savoie et Zajc, 2011). Premièrement, c'est dans l'action, en jouant mon rôle d'enseignante, dans la réalité

concrète de deux classes d'art dramatique, que toutes ces stratégies ont été expérimentées et validées par les élèves et mes observations. En second lieu, les découvertes des stratégies d'enseignement les plus probantes et des principes directeurs qui pourraient être susceptibles de guider les enseignants sont de nouveaux savoirs concrets et applicables en classe art dramatique. C'est pourquoi les résultats de cette recherche pourraient contribuer à la formation continue des pédagogues de ma discipline ou même à la formation initiale de ses futurs enseignants. Certaines stratégies d'enseignement expérimentées dans cette recherche-action font certainement déjà partie de la pratique des enseignants en art dramatique et d'autres disciplines. Cependant, elles n'avaient pas été encore validées dans un cadre scientifique, et ce, dans le contexte d'une classe d'art dramatique du secondaire. C'est donc grâce à cette démarche de chercheuse que je pourrai concrètement contribuer aux savoirs dans l'enseignement de ma discipline.

CONCLUSION

Dans le cadre de ce projet de recherche, je me suis intéressée à la progression des apprentissages de mes élèves en ce qui a trait au développement des compétences *créer* et *interpréter* du PFÉQ. En effet, au cours de ma pratique comme conseillère pédagogique et comme enseignante spécialiste en art dramatique, j'ai observé des difficultés chez mes élèves pour certaines tâches liées à ces deux compétences. Cela m'a amenée à me questionner sur les stratégies d'enseignement pouvant être utilisées pour mieux les soutenir dans leurs apprentissages. Un questionnaire a donc été envoyé aux enseignants spécialistes en art dramatique, leur demandant de décrire ou d'identifier certaines préférences des garçons et des filles dans le cadre de tâches spécifiques souvent apparentées à l'une ou l'autre des compétences *créer* et *interpréter*. Cette première collecte de données a mis en perspective ma problématique et m'a permis d'amorcer cette recherche-action participative. Tout d'abord, il m'a fallu décrire les enjeux du développement des compétences créer et interpréter afin de mieux comprendre les défis à relever pour les élèves de ma classe. J'ai donc répertorié les facteurs pouvant expliquer les difficultés de certaines filles en création et les défis observés chez les garçons concernant les tâches d'interprétation. À cet égard, les aspects biologiques, sociaux, cognitifs et psychologiques pouvant influencer le niveau d'engagement de mes élèves ont été étudiés. De cette étude, une carte conceptuelle a été créée afin de guider mes choix pédagogiques lors de l'expérimentation.

C'est en établissant mon cadre théorique que j'ai pu réfléchir aux différentes stratégies liées à la motivation scolaire. En adaptant des stratégies d'enseignement pour l'art dramatique, il me semblait important de partir de référents existants, en me fiant par exemple aux différentes portes d'entrée de la différenciation pédagogique et aux grands principes de la conception universelle des apprentissages (Belleau 2015). De plus, j'ai orienté mes actions pédagogiques en m'attaquant directement aux causes principales relevées dans ma problématique, c'est-à-dire au peu d'estime de soi globale des filles et à leur motivation à prendre des risques et à la motivation scolaire des garçons au regard de leur estime de soi face à leur réussite.

Je me suis également penché sur le modèle cognitif empathique dit F + et systémique dit M + de Baron-Cohen (2003-2005). Ce modèle, bien qu'il ait eu peu d'incidence sur les résultats finaux

de ma collecte de données, a tout de même orienté mes choix quant aux approches pédagogiques à privilégier. D'une part, l'approche humaniste pour motiver les filles qui, selon ce modèle, sont généralement empathiques. Et d'autre part, l'approche cognitiviste pour susciter la motivation scolaire des garçons qui, toujours selon le modèle proposé par Baron-Cohen, sont plutôt systémiques.

L'expérimentation a été réalisée auprès d'élèves de 3^e secondaire du Collège Reine-Marie de Montréal. Des tâches diagnostiques d'interprétation et de création et des questionnaires passés aux élèves ont servi à dresser un portrait des deux groupes concernés par la recherche. Ce portrait m'a permis de choisir les six élèves de mon étude de cas. Les entretiens semi-dirigés réalisés avec eux, les deux tâches expérimentales desquelles des données qualitatives ont été collectées ainsi que la triangulation de toutes ces données de ma recherche ont permis de progressivement répondre à ma question de recherche.

Parmi les stratégies d'enseignement expérimentées, comme décrites dans le quatrième chapitre, c'est vraiment la démocratisation de la classe qui a davantage porté ses fruits, c'est-à-dire offrir des choix sur différentes façons de faire une tâche et de la présenter, proposer des choix de textes ou encore varier la formation des équipes de travail. Ces différentes possibilités ont permis non seulement aux élèves de se sentir maîtres de leurs apprentissages, mais aussi d'avoir des défis à leur portée et, par le fait même, de se sentir davantage engagés dans la création ou l'interprétation d'œuvres dramatiques. Ce sont des stratégies d'enseignement qui sont à la base même du cadre conceptuel exposé au second chapitre sur la différenciation pédagogique, la conception universelle des apprentissages et la motivation scolaire. Ces concepts théoriques mis en application dans le cadre d'une classe d'art dramatique se sont révélés efficaces et pertinents pour développer des stratégies d'enseignement démocratiques pour mieux créer et mieux interpréter.

Grâce aux analyses qualitatives des entretiens que j'ai faits avec mes élèves participant à l'étude de cas, un modèle théorique s'est dessiné que j'ai pu expliquer à la fin du dernier chapitre. De plus, ces constatations m'ont aussi permis d'établir les facteurs personnels et sociaux ainsi que les obstacles qui peuvent influencer un élève en classe d'art dramatique lorsqu'il crée ou lorsqu'il interprète une œuvre dramatique. Cela m'a aussi amenée à établir des principes directeurs me permettant d'aider les élèves. En me fiant au modèle triangulaire mettant en relief ce qui est

important à prendre en considération si l'on désire que l'élève soit au meilleur des deux compétences, *créer* et *interpréter*, il me semble évident que ces principes directeurs pourraient être bonifiés par d'autres lignes de conduite. Par exemple, l'enseignement des stratégies de gestion du stress pourrait permettre à l'élève d'être plus confiant et de mieux gérer son anxiété de performance. Bien que je puisse soupçonner que certains ajouts seraient bénéfiques à mes conclusions, je n'ai pu orienter mes expérimentations vers ces aspects pédagogiques. Ces éléments font donc partie des limites de cette recherche-action, tout comme le fait que cette recherche se soit déroulée dans un collège privé, avec deux classes non mixtes, ce qui ne correspond pas à la réalité de la majorité des enseignants en art dramatique au secondaire.

Cependant, cette expérimentation dans mes classes d'art dramatique a eu un énorme impact sur mes pratiques pédagogiques. En plus de transformer mes façons de faire en classe, je suis plus à même de diagnostiquer les problématiques liées à la crainte d'improviser et au manque de motivation à interpréter des textes. Et je peux donc de façon plus efficace modifier mes interventions pour aider les élèves, filles ou garçons.

Je profite aussi de la fin de ce chapitre pour faire un retour sur l'évolution de deux des filles de cette expérimentation. La FILLE A, qui était terrorisée à l'idée de faire de l'improvisation spontanée a, l'année suivant mon expérimentation, fait partie de l'équipe d'improvisation de l'école. LA FILLE C, de son côté, qui avait peu d'expérience de scène, a commencé à s'exprimer en public en participant à différents concours de slam. Lorsqu'elle a terminé son parcours à notre école, elle est venue me remercier et m'a confié à quel point l'art dramatique l'a profondément transformée. Je ne suis pas à même de dire si c'est grâce à ces stratégies d'enseignement ou à mes interventions que ce changement radical s'est opéré chez ces deux élèves, mais je trouve tout de même important de souligner ces grandes progressions et j'aime à penser que mes interventions ont exercé une certaine influence sur l'appropriation de cette forme d'expression.

Pour terminer, j'espère que mes conclusions et les témoignages de mes élèves pourront ainsi mieux outiller les enseignants en art dramatique au secondaire et que les résultats exposés à la fin de ce mémoire permettront de poser les assises scientifiques des pratiques pédagogiques probantes en classe d'art dramatique, et ce, pour mieux soutenir les élèves à *Créer des œuvres dramatiques* et à *Interpréter des œuvres dramatiques*.

ANNEXE A

TABLEAU DES INDICATEURS F +, M +

Tableau A Indicateurs F+ et M+, sujets pour recherche en arts plastiques
(Traduit de l'anglais de Savoie et St-Pierre, 2012, p. 1208-1209)

	Catégorie F+ (comportements dits « féminins », trait indicateurs)	Catégorie M+: (comportements dits « mâles » traits indicateurs)
Attitude/ humeur	1) Demander à une autre personne comment elle se sent; 2) Interagir sans blesser; 3) Faire des demandes gentiment; 4) Se soucier des besoins des autres; 5) Se dévouer aux autres; 6) Se référer aux sentiments des autres en exprimant les siens; 7) Écouter l'autre et expérimenter la réciprocité dans un dialogue; 8) Percevoir l'émotion des autres; 9) Déchiffrer l'ambiance émotionnelle entre des personnes; 10) Regarder dans les yeux; 11) Sourire socialement; 12) Lire les pensées; 13) Connaître et choisir les meilleurs gestes; 14) Prédire les émotions et les humeurs des autres; 15) Se préoccuper par la justice pour tous; 16) Comprendre la communication non-verbale; 17) Laisser la place à différentes interprétations; 18) Jouer pour les loisirs, accepter des règles flexibles; 19) Consulter, coopérer; 20) Se déprécier; 21) Hésiter, être prudent(e); 22) Éviter la confrontation, laisser l'autre éviter l'humiliation; 23) Démontrer un enthousiasme discret; 24) Être tranquille, calme; 25) Être extraverti(e); 26) S'identifier à ... 27) Personnaliser.	1) S'intéresser aux systèmes techniques; 2) S'intéresser aux systèmes naturels; 3) S'intéresser aux systèmes abstraits; 4) S'intéresser aux systèmes sociaux; 5) S'intéresser aux systèmes psychologiques; 6) S'intéresser aux systèmes organisationnels; 7) S'intéresser aux systèmes moteurs et kinesthésiques; 8) Faire des activités pour soi; 9) Analyser des données et des caractéristiques; 10) Porter attention aux détails; 11) Utiliser la logique; 12) Répondre à la hiérarchie; 13) S'intéresser à la manipulation d'objets et d'outils; 14) Manipuler systématiquement des objets; 15) Jouer en groupe avec des règles claires; 16) Être confiant(e) et en contrôle; 17) Démontrer de la force seul(e), comme un superhéros solitaire; 18) Démontrer de l'audace, du courage et du sens de l'aventure; 19) Démontrer de la solidarité dans un groupe; 20) Garder le contrôle de ses émotions; 21) Démontrer de l'enthousiasme et de l'impétuosité; 22) Démontrer de la dominance et se valoriser dans l'obtention de pouvoir; 23) Reconnaître l'importance du standing social; 24) Être introverti(e); 25) Sortir du lot; 26) Être indépendant(e); 27) Préférer être impersonnel(le); 28) Bouger, être actif(ve);

Façons de communiquer	<p>28) Se concentrer sur ce que l'autre dit;</p> <p>29) Traiter l'autre comme un égal;</p> <p>30) S'assurer d'informer les autres de son état;</p> <p>31) Rechercher l'intimité (révéler des secrets);</p> <p>32) Exprimer avec diplomatie son désaccord, critiquer avec tact;</p> <p>33) Être attentif(ve) et compréhensif(ve).</p> <p>34) S'offenser d'un événement qui est arrivé à un autre;</p> <p>35) S'ouvrir aux autres et à leurs opinions;</p> <p>36) Être motivé(e) à connaître les histoires des autres;</p> <p>37) Être réceptif(ve) si quelqu'un désire changer de sujet de conversation.</p>	<p>29) Passer du temps dans un groupe;</p> <p>30) Utiliser un langage concis;</p> <p>31) Converser sur des choses (objets);</p> <p>32) Taquiner et faire semblant d'être hostile;</p> <p>33) Utiliser l'humour.</p>
Sujets de conversation	<p>38) Admettre ses peurs et ses faiblesses;</p> <p>39) Partager ses sentiments;</p> <p>40) Parler des sentiments des autres et y réagir;</p> <p>41) Parler de moments de coopération entre individus.</p>	<p>34) Partager des intérêts communs, vanter ses exploits;</p> <p>35) Parler de compétition;</p> <p>36) Discuter de moments de maîtrise de la technologie;</p> <p>37) Parler de conquêtes amoureuses;</p> <p>38) Parler de sujets impersonnels et qui préservent la vie privée;</p> <p>39) Montrer ses connaissances.</p>
Styles de gestion	<p>42) Consulter;</p> <p>43) Inclure;</p> <p>44) Collaborer (rechercher le consensus);</p> <p>45) Désapprouver la domination;</p> <p>46) Proposer les compromis;</p> <p>47) Persuader verbalement.</p>	<p>40) S'orienter vers une tâche;</p> <p>41) Affirmer son pouvoir;</p> <p>42) Être impératif;</p> <p>43) Donner des ordres;</p> <p>44) Interdire;</p> <p>45) Critiquer sans détour.</p>
Façon d'entrer en contact avec quelqu'un	<p>48) Démontrer de l'empathie avec des regards, des gestes et des mots;</p> <p>49) Dire des mots gentils;</p> <p>50) Charmer, apprécier, respecter;</p> <p>51) Complimenter l'apparence;</p> <p>52) S'asseoir près de l'autre;</p> <p>53) Toucher physiquement;</p> <p>54) Exprimer de la jalousie;</p> <p>55) Ignorer quelqu'un;</p> <p>56) Potiner;</p> <p>57) Ridiculiser;</p> <p>58) Snober;</p> <p>59) Manipuler avec de la flatterie ou autrement.</p>	<p>46) Rudoyer amicalement;</p> <p>47) Ridiculiser, insulter;</p> <p>48) Prendre note des affronts; rejeter les contacts physiques;</p> <p>49) Se chamailler pour jouer;</p> <p>50) Intimider;</p> <p>51) Confronter.</p>

Se joindre ou quelqu'un se joint à un nouveau groupe	60) Faire attention, observer; 61) Faire des accommodements, se faire accepter; 62) Donner des suggestions et des conseils utiles; 63) Présenter les autres; 64) Voir si d'autres veulent se joindre à la discussion; 65) Demander ce que les autres pensent d'un sujet.	52) Ignorer quelqu'un de nouveau qui essaie de se joindre; 53) En tant que nouvel arrivant, ignorer l'ambiance du groupe; 54) En tant que nouvel arrivant, changer la dynamique du groupe, mener le jeu; 55) Vouloir avoir l'air dur(e); 56) Se chamailler, se disputer; 57) Être indiscret; 58) Rivaliser; 59) Menacer les autres; 60) Juger les émotions des autres négativement, agacer.
Habilités	66) S'orienter et mémoriser les objets; 67) S'orienter par des repères 68) Faire des calculs mathématiques; 69) S'exprimer verbalement; 70) Maîtriser la dextérité fine.	61) Visualiser la rotation d'objets; 62) Transformer le 2D en 3D; 63) S'orienter avec des cartes et des plans; 64) Résoudre des problèmes mathématiques; 65) Lancer avec dextérité.

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS

Les garçons et les filles dans la classe d'art dramatique au secondaire : des stratégies d'enseignement pour le jeu en création et en interprétation

Chercheure responsable du projet : Sylvie Berardino

Département : École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal

Carole Marceau (directrice de recherche)

Adresse courriel : marceau.carole@uqam.ca

PRÉAMBULE

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique votre collaboration pour répondre à ce questionnaire au meilleur de votre connaissance et selon vos expériences en classe. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. L'introduction de ce questionnaire vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. La présente introduction peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

BUT GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

L'objectif principal de cette recherche est de déterminer les moyens et les stratégies d'enseignement efficaces permettant d'aider les garçons et les filles à progresser dans les compétences créer et interpréter du PFÉQ (Programme de formation de l'école québécoise). Plusieurs stratégies d'enseignement existent pour aider les élèves à mieux interpréter et créer, mais peu de recherches prouvent leur efficacité. Cette recherche permettra non seulement d'appliquer certaines stratégies d'enseignement déjà éprouvées dans d'autres disciplines en les adaptant pour l'art dramatique, mais aussi de vérifier si celles usuellement utilisées en classe dans cette matière sont efficaces.

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Carole Marceau, professeure du département de théâtre de la Faculté des Arts.

Votre contribution favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement de l'art dramatique et permettra de contribuer à votre formation continue et celle de vos pairs.

Ce projet de recherche ne reçoit aucun appui financier extérieur à l'UQAM ou à la CSDM.

Les objectifs de ce questionnaire sont :

- Identifier les perceptions des enseignants quant aux différences entre les filles et les garçons en classe d'art dramatique au secondaire.

Cela prend en moyenne trente minutes pour répondre à ce questionnaire. Vous pouvez répondre à ce questionnaire jusqu'au 30 avril 2019 inclusivement.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis dans ce questionnaire sont confidentiels et que

seules, la responsable du projet et sa directrice de recherche auront accès à l'ensemble des données recueillies. Les noms des enseignants seront codifiés pour la citation d'exemples dans le mémoire. Les résultats du questionnaire ne seront accessibles que par la chercheuse qui dispose d'un mot de passe pour y accéder. Les résultats de ce questionnaire seront détruits au plus tard cinq ans après le dernier travail sur les données.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous pouvez décider de ne pas répondre à ce questionnaire sans justification ni pénalité. Vous pouvez aussi demander pendant toute la durée de la collecte de données que vos réponses ne soient pas considérées dans cette collecte.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la chercheuse puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, thèses, conférences, formations et communications scientifiques) les renseignements recueillis, sachant qu'aucune de ces informations ne permettront de vous identifier.

COMPENSATION

S'agissant d'un projet de recherche d'une étudiante de maîtrise, il est entendu qu'aucune compensation monétaire ne pourra être offerte pour la participation de votre enfant.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet de recherche, vous pouvez communiquer avec :

Sylvie Berardino, chercheuse responsable du projet

Carole Marceau, directrice de recherche

Ce projet est approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ2) et par les Services éducatifs de la Commission scolaire de Montréal. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter Caroline Vrignaud, coordonnatrice du CERPÉ des facultés de communication, des arts et de science politique et droit par courriel à l'adresse cerpe2@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre recherche et nous tenons à vous remercier de vous impliquer dans ce projet.

AUTORISATION Je reconnais avoir lu l'introduction de ce questionnaire et accepte volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais que les informations indiquées en introduction répondent à toutes mes questions ou si ce n'est pas le cas, j'ai contacté les personnes responsables de la recherche pour que celles-ci répondent à mes questions de manière satisfaisante. J'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à la nature et aux implications de ma participation. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et

que je peux demander tout au long de la collecte de données que mes réponses ne soient pas considérées dans cette collecte. J'accepte de participer au projet de recherche : Oui Non

Nom de l'enseignant(e) : _____

Sexe : F H

Âge de l'enseignant :

Entre 20 et 30 ans

Entre 31 et 40 ans

Entre 41 et 50 ans

Plus de 50 ans

Nombre d'années d'expérience :

Moins de 5 ans

De 5 à 10 ans

De 11 à 15 ans

Plus de 15 ans

Formation initiale (université, diplôme, discipline(s) de qualification) _____

Nom de l'école : _____

Nombre de groupes en art dramatique dans la tâche : _____

Spécificités en lien avec le type de milieu (vocation de l'école, défavorisation, type de clientèle, etc.) : _____

Plateforme de l'horaire de l'école : horaire...

De 5 jours

De 7 jours

De 9 jours

Autre : _____

Plateforme de l'horaire de l'école (suite) : temps des périodes

60 minutes

75 minutes

Autre : _____

Description de la tâche en art dramatique

Pour chaque niveau scolaire, identifiez le nombre de groupes et le nombre de périodes attribuées selon la séquence de l'horaire de l'école. Répondez autant de fois à cette section que de catégories de groupes auxquels vous enseignez. Lorsque vous avez terminé la description de votre tâche, passez à la section suivante.

Niveau et catégorie de groupes auxquels vous enseignez

1^{re} secondaire

2^e secondaire

3^e secondaire cours obligatoire

3^e secondaire option ou concentration

3^e secondaire multimédia

4^e secondaire cours obligatoire

4^e secondaire option ou concentration

4^e secondaire multimédia

5^e secondaire cours obligatoire

5^e secondaire option ou concentration

5^e secondaire multimédia

Classe d'accueil

Classe spéciale EHDAA

Nombre de groupes pour cette catégorie : _____

Nombre de périodes (selon la séquence de l'horaire de l'école. Exemple : 4 périodes pour 9 jours)

Défis et motivations face aux tâches, exercices ou activités d'art dramatique

Pour chaque type de tâches, exercices ou activités d'art dramatique, déterminez, selon votre perception générale, les défis et la motivation des filles et des garçons face à l'exécution de ceux-ci. L'idée est de recueillir des tendances générales que vous constatez, même si ces observations ne sont pas représentatives de tous les élèves du même genre. Décrivez ensuite des stratégies d'enseignement permettant de pallier les défis des élèves dans ces types de tâches, exercices ou activités.

Exécution des tâches de mémorisation

Les filles ont généralement plus de difficulté que les garçons à exécuter ce type de tâche.

Les garçons ont généralement plus de difficulté que les filles à exécuter ce type de tâche.

Je ne remarque pas de différence entre les filles et les garçons par rapport à l'exécution de ce type de tâche

Motivation face aux tâches de mémorisation

Les filles sont généralement moins motivées que les garçons à exécuter ce type de tâche.

Les garçons sont généralement moins motivés que les filles à exécuter ce type de tâche.

Je ne remarque pas de différence entre la motivation des filles et les garçons à exécuter ce type de tâche

Commentez vos réponses concernant les tâches de mémorisation :

Exécution des tâches d'écriture

Les filles ont généralement plus de difficulté que les garçons à exécuter ce type de tâche.

Les garçons ont généralement plus de difficulté que les filles à exécuter ce type de tâche.
Je ne remarque pas de différence entre les filles et les garçons par rapport à l'exécution de ce type de tâche

Motivation face aux tâches d'écriture

Les filles sont généralement moins motivées que les garçons à exécuter ce type de tâche.
Les garçons sont généralement moins motivés que les filles à exécuter ce type de tâche.
Je ne remarque pas de différence entre la motivation les filles et les garçons à exécuter ce type de tâche

Commentez vos réponses concernant les tâches d'écriture :

Exécution des exercices d'improvisations spontanées

Les filles ont généralement plus de difficulté que les garçons à exécuter ce type d'exercices.
Les garçons ont généralement plus de difficulté que les filles à exécuter ce type d'exercices.
Je ne remarque pas de différence entre les filles et les garçons par rapport à l'exécution de ce type d'exercices.

Motivation face aux exercices d'improvisations spontanées

Les filles sont généralement moins motivées que les garçons à exécuter ce type d'exercices.
Les garçons sont généralement moins motivés que les filles à exécuter ce type d'exercices.
Je ne remarque pas de différence entre la motivation les filles et les garçons à exécuter ce type d'exercices

Commentez vos réponses concernant les exercices d'improvisations spontanées :

Exécution des tâches de création réalisées à partir d'improvisations préparées :

Les filles ont généralement plus de difficulté que les garçons à exécuter ce type de tâche.
Les garçons ont généralement plus de difficulté que les filles à exécuter ce type de tâche.
Je ne remarque pas de différence entre les filles et les garçons par rapport à l'exécution de ce type de tâche

Motivation face aux tâches de création réalisées à partir d'improvisations préparées :

Les filles sont généralement moins motivées que les garçons à exécuter ce type de tâche.
Les garçons sont généralement moins motivés que les filles à exécuter ce type de tâche.
Je ne remarque pas de différence entre la motivation les filles et les garçons à exécuter ce type de tâche

Commentez vos réponses concernant les tâches de création réalisées à partir d'improvisations préparées :

Exécution des activités de tempêtes d'idées

Les filles ont généralement plus de difficulté que les garçons à exécuter ce type d'activités.

Les garçons ont généralement plus de difficulté que les filles à exécuter ce type d'activités.

Je ne remarque pas de différence entre les filles et les garçons par rapport à l'exécution de ce type d'activités.

Motivation face aux activités de tempêtes d'idées

Les filles sont généralement moins motivées que les garçons à exécuter ce type d'activités.

Les garçons sont généralement moins motivés que les filles à exécuter ce type d'activités.

Je ne remarque pas de différence entre la motivation les filles et les garçons à exécuter ce type d'activités

Commentez vos réponses concernant les activités de tempêtes d'idées :

Exécution des tâches d'appropriation de textes dramatiques (travail de table)

Les filles ont généralement plus de difficulté que les garçons à exécuter ce type de tâche.

Les garçons ont généralement plus de difficulté que les filles à exécuter ce type de tâche.

Je ne remarque pas de différence entre les filles et les garçons par rapport à l'exécution de ce type de tâche

Motivation face aux tâches d'appropriation de textes dramatiques (travail de table)

Les filles sont généralement moins motivées que les garçons à exécuter ce type de tâche.

Les garçons sont généralement moins motivés que les filles à exécuter ce type de tâche.

Je ne remarque pas de différence entre la motivation les filles et les garçons à exécuter ce type de tâche

Commentez vos réponses concernant les tâches d'appropriation de textes dramatiques (travail de table) :

Exécution des exercices d'exploration créatrice.

Les filles ont généralement plus de difficulté que les garçons à exécuter ce type d'exercices.

Les garçons ont généralement plus de difficulté que les filles à exécuter ce type d'exercices.

Je ne remarque pas de différence entre les filles et les garçons par rapport à l'exécution de ce type d'exercices.

Motivation face aux exercices d'exploration créatrice.

Les filles sont généralement moins motivées que les garçons à exécuter ce type d'exercices.

Les garçons sont généralement moins motivés que les filles à exécuter ce type d'exercices.

Je ne remarque pas de différence entre la motivation les filles et les garçons à exécuter ce type d'exercices

Commentez vos réponses concernant les exercices d'exploration créatrice :

Exécution des tâches d'organisations collectives de créations

Les filles ont généralement plus de difficulté que les garçons à exécuter ce type de tâche.

Les garçons ont généralement plus de difficulté que les filles à exécuter ce type de tâche.

Je ne remarque pas de différence entre les filles et les garçons par rapport à l'exécution de ce type de tâche

Motivation face aux tâches d'organisations collectives de créations

Les filles sont généralement moins motivées que les garçons à exécuter ce type de tâche.

Les garçons sont généralement moins motivés que les filles à exécuter ce type de tâche.

Je ne remarque pas de différence entre la motivation les filles et les garçons à exécuter ce type de tâche

Commentez vos réponses concernant les tâches d'organisations collectives de créations

Exécution des tâches de présentations de créations

Les filles ont généralement plus de difficulté que les garçons à exécuter ce type de tâche.

Les garçons ont généralement plus de difficulté que les filles à exécuter ce type de tâche.

Je ne remarque pas de différence entre les filles et les garçons par rapport à l'exécution de ce type de tâche

Motivation face aux tâches de présentations de créations

Les filles sont généralement moins motivées que les garçons à exécuter ce type de tâche.

Les garçons sont généralement moins motivés que les filles à exécuter ce type de tâche.

Je ne remarque pas de différence entre la motivation les filles et les garçons à exécuter ce type de tâche

Commentez vos réponses concernant les tâches de présentations de créations

Exécution des tâches de présentations d'interprétations

Les filles ont généralement plus de difficulté que les garçons à exécuter ce type de tâche.

Les garçons ont généralement plus de difficulté que les filles à exécuter ce type de tâche.

Je ne remarque pas de différence entre les filles et les garçons par rapport à l'exécution de ce type de tâche

Motivation face aux tâches de présentations d'interprétations

Les filles sont généralement moins motivées que les garçons à exécuter ce type de tâche.

Les garçons sont généralement moins motivés que les filles à exécuter ce type de tâche.

Je ne remarque pas de différence entre la motivation les filles et les garçons à exécuter ce type de tâche

Commentez vos réponses concernant les tâches de présentations d'interprétations

Exécution des activités d'explorations de moyens vocaux et corporels dans le but de jouer une création

Les filles ont généralement plus de difficulté que les garçons à exécuter ce type d'activités.

Les garçons ont généralement plus de difficulté que les filles à exécuter ce type d'activités.

Je ne remarque pas de différence entre les filles et les garçons par rapport à l'exécution de ce type d'activités.

Motivation face aux activités d'explorations de moyens vocaux et corporels dans le but de jouer une création

Les filles sont généralement moins motivées que les garçons à exécuter ce type d'activités.

Les garçons sont généralement moins motivés que les filles à exécuter ce type d'activités.

Je ne remarque pas de différence entre la motivation les filles et les garçons à exécuter ce type d'activités

Commentez vos réponses concernant les activités d'explorations de moyens vocaux et corporels dans le but de jouer une création :

Exécution des tâches de création en général :

Les filles ont généralement plus de difficulté que les garçons à exécuter ce type de tâche.

Les garçons ont généralement plus de difficulté que les filles à exécuter ce type de tâche.

Je ne remarque pas de différence entre les filles et les garçons par rapport à l'exécution de ce type de tâche

Motivation face aux tâches de création en général :

Les filles sont généralement moins motivées que les garçons à exécuter ce type de tâche.

Les garçons sont généralement moins motivés que les filles à exécuter ce type de tâche.

Je ne remarque pas de différence entre la motivation les filles et les garçons à exécuter ce type de tâche

Commentez vos réponses concernant les tâches de création en général :

Exécution des tâches d'interprétation en général :

Les filles ont généralement plus de difficulté que les garçons à exécuter ce type de tâche.

Les garçons ont généralement plus de difficulté que les filles à exécuter ce type de tâche.

Je ne remarque pas de différence entre les filles et les garçons par rapport à l'exécution de ce type de tâche

Motivation face aux tâches d'interprétation en général :

Les filles sont généralement moins motivées que les garçons à exécuter ce type de tâche.

Les garçons sont généralement moins motivés que les filles à exécuter ce type de tâche.

Je ne remarque pas de différence entre la motivation les filles et les garçons à exécuter ce type de tâche

Commentez vos réponses concernant les tâches d'interprétation en général :

Selon vous, quel est le ou les niveaux scolaires du secondaire où les différences entre les filles et les garçons sont les plus marquées ?

1^{re} secondaire

2^e secondaire

3^e secondaire

4^e secondaire

5^e secondaire

Je crois qu'il n'y a aucune différence marquée entre les filles et les garçons à quelque niveau scolaire que ce soit.

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE – STYLES COGNITIFS

Voici un questionnaire qui sera complété par tous les élèves participants à la recherche expérimentale intitulée : Les garçons et les filles dans la classe d'art dramatique au secondaire : des stratégies d'enseignement pour le jeu en création et en interprétation.

L'objectif principal de cette recherche est de déterminer les moyens et les stratégies d'enseignement efficaces permettant d'aider les garçons et les filles à progresser dans les compétences créer et interpréter du Programme de formation de l'école québécoise.

Les objectifs de ce questionnaire sont d'identifier le style d'apprentissage de chacun des participants.

Le résultat pour chaque question restera confidentiel.

IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE	
NOM DE L'ÉLÈVE :	# :
ÂGE DE L'ÉLÈVE :	
NOMBRE D'ANNÉES de cours en art dramatique à l'école (incluant le primaire) :	
NOM DE L'ÉCOLE :	
GROUPE :	

Pour chaque énoncé, cochez le chiffre correspondant selon l'échelle suivante : 5 : Cela correspond parfaitement à mes préférences 4 : Cela correspond bien à mes préférences 3 : Cela correspond assez bien à mes préférences 2 : Cela ne correspond pas beaucoup à mes préférences 1 : Cela ne correspond pas du tout à mes préférences					
Énoncés	1	2	3	4	5
1. J'aime prendre soin des autres quand ils sont malades ou ont de la peine.					
2. Je sais comment m'intégrer à un groupe lorsqu'il y a des gens que je connais moins					
3. Cela me dérange lorsque je suis en retard quelque part.					
4. Je préfère travailler seul(e).					
5. Je préfère travailler en équipe.					
6. J'ai une bonne écoute.					
7. Je n'ai pas peur de regarder les gens dans les yeux.					
8. J'utilise l'humour pour me sortir du pétrin.					
9. J'aime les jeux d'équipe compétitifs.					
10. Je devine bien l'état d'âme de mes ami(e)s et des membres de ma famille.					
11. Je suis extraverti(e).					
12. Je garde mes émotions pour moi.					
13. Je suis plutôt calme.					
14. Je suis indépendant(e).					
15. Je m'exprime avec peu de mots.					
16. Je parle beaucoup.					
17. J'aime les activités qui bougent.					
18. Je suis toujours intrigué(e) de savoir comment fonctionnent les choses.					
19. Je suis d'un naturel logique.					
20. J'aime les jeux ludiques.					
21. J'aime m'exprimer lorsqu'il y a des échanges.					

Pour chaque énoncé, cochez le chiffre correspondant selon l'échelle suivante : 5 : Cela correspond parfaitement à mes préférences 4 : Cela correspond bien à mes préférences 3 : Cela correspond assez bien à mes préférences 2 : Cela ne correspond pas beaucoup à mes préférences 1 : Cela ne correspond pas du tout à mes préférences					
Énoncés	1	2	3	4	5
22. Je suis attentif(ve) aux détails.					
23. J'aime le travail manuel.					
24. Lorsqu'il y a des accessoires, j'aime pouvoir les manipuler.					
25. J'aime qu'on me confie des secrets.					
26. Je me confie volontiers en qui j'ai confiance.					
27. Je me tiens dans une gang d'ami(e)s.					
28. J'ai tendance à agacer les gens pour les taquiner.					
29. Je fais semblant de me chamailler et me battre.					
30. J'aime quand les personnes autour de moi sont justes.					
31. Je préfère travailler sur des projets en 3D (sculpture ou lego) au lieu de projets en 2D (dessin).					
32. Je suis habile dans les travaux qui me demandent de la dextérité fine.					
33. J'aime les potins.					
34. Je suis bon(ne) pour persuader quelqu'un avec de bons arguments.					
35. Je suis jaloux(se).					
36. Je préfère éviter les contacts physiques amicaux.					
37. Je suis indiscret(crète).					
38. Je suis intimidant(e).					
39. Lorsqu'il y a quelqu'un de nouveau, je trouve important de l'introduire au groupe.					
40. J'ai du charme.					
41. Je snobe les gens que je n'apprécie pas.					
42. Je suis constructif(ve) dans mes commentaires aux autres.					

<p>Pour chaque énoncé, cochez le chiffre correspondant selon l'échelle suivante :</p> <p>5 : Cela correspond parfaitement à mes préférences</p> <p>4 : Cela correspond bien à mes préférences</p> <p>3 : Cela correspond assez bien à mes préférences</p> <p>2 : Cela ne correspond pas beaucoup à mes préférences</p> <p>1 : Cela ne correspond pas du tout à mes préférences</p>					
Énoncés	1	2	3	4	5
43. Je consulte les gens autour de moi lorsque je dois prendre une décision.					
44. J'aime résoudre des problèmes.					
45. Je lance un objet avec dextérité.					
46. J'admets mes torts, mes peurs et mes faiblesses.					
47. J'ai tendance à donner des ordres.					
48. J'aime parler de mes exploits.					
49. J'ai une tendance à manipuler ou flatter les gens pour obtenir ce que je désire.					
50. Je préfère m'orienter en mémorisant des repères visuels.					
51. Je préfère m'orienter en suivant une carte géographique ou en utilisant un GPS.					
52. Je suis bon(ne) pour proposer des compromis.					
53. J'aime m'asseoir près des gens que j'aime.					
54. Je complimente les gens à propos de leur apparence.					
55. Mes conversations sont souvent à propos d'objets (voiture, vêtements, téléphone, technologie, etc.).					
56. Mes conversations sont surtout orientées autour des personnes (famille, ami(e), vedettes, etc.)					
57. Je suis sûr(e) de moi.					
58. J'aime les jeux qui ont des règles claires.					
59. Je fais des activités pour faire plaisir aux autres.					
60. Lorsque j'ai une remarque à faire à quelqu'un je ne me gêne pas pour lui dire directement.					
61. J'ai tendance à toucher les gens lorsque je leur parle.					
62. J'aime être le ou la leader dans une équipe.					
63. J'aime partager mes connaissances dans une discussion.					

Pour chaque énoncé, cochez le chiffre correspondant selon l'échelle suivante : 5 : Cela correspond parfaitement à mes préférences 4 : Cela correspond bien à mes préférences 3 : Cela correspond assez bien à mes préférences 2 : Cela ne correspond pas beaucoup à mes préférences 1 : Cela ne correspond pas du tout à mes préférences					
Énoncés	1	2	3	4	5
64. Je fais des activités pour me faire plaisir.					
65. J'aime jouer pour gagner.					
66. Je suis prudent(e).					
67. Je n'aime pas que les gens démontrent trop d'émotions en public.					
68. J'ai tendance à sous-estimer mes capacités.					

ANNEXE D

CLÉ DU QUESTIONNAIRE DES STYLES COGNITIFS

1. J'aime prendre soin des autres quand ils sont malades ou ont de la peine. F +
2. Je sais comment m'intégrer à un groupe lorsqu'il y a des gens que je connais moins. F+
3. Cela me dérange lorsque je suis en retard quelque part. F +
4. Je préfère travailler seul(e). M +
5. Je préfère travailler en équipe. F +
6. J'ai une bonne écoute. F +
7. Je prends contact avec les gens avec le regard. F +
8. J'utilise l'humour pour me sortir du pétrin. M +
9. J'aime les jeux d'équipe compétitifs. M +
10. Je devine bien l'état d'âme de mes ami(e)s et des membres de ma famille. F +
11. Je suis extraverti(e). F +
12. Je garde mes émotions pour moi. M +
13. Je suis plutôt calme. F +
14. Je suis indépendant(e). M +
15. Je m'exprime avec peu de mots. M +
16. Je parle beaucoup. F +
17. J'aime les activités qui bougent. M +
18. Je suis toujours intrigué(e) de savoir comment fonctionnent les choses. M +
19. Je suis d'un naturel logique. M +
20. J'aime les jeux ayant pour objectif de divertir. F +
21. J'aime m'exprimer lorsqu'il y a des échanges. F +
22. Je suis attentif(ve) aux détails. M +
23. J'aime le travail manuel. M +
24. Lorsqu'il y a des accessoires, j'aime pouvoir les manipuler. M +
25. J'aime qu'on me confie des secrets. F +
26. Je me confie volontiers en qui j'ai confiance. F +
27. Je me tiens dans une gang d'ami(e)s. M +
28. J'ai tendance à agacer les gens pour les taquiner. M +
29. Je fais semblant de me chamailler et me battre. M +
30. J'aime quand les personnes autour de moi sont justes. F +
31. Je préfère travailler sur des projets en 3D (sculpture ou lego) au lieu de projets en 2D (dessin). M +
32. Je suis habile dans les travaux qui me demandent de la dextérité fine. F +
33. J'aime les potins. F +
34. Je suis bon(ne) pour persuader quelqu'un avec de bons arguments. F +
35. Je suis jaloux(se). F +
36. Je préfère éviter les contacts physiques amicaux. M +
37. Je suis indiscret(crète). M +
38. Je suis intimidant(e). M +
39. Lorsqu'il y a quelqu'un de nouveau, je trouve important de l'introduire au groupe. F +

40. J'utilise mon charme. F +
41. Je snobe les gens que je n'apprécie pas. F +
42. Je suis constructif(ve) dans mes commentaires aux autres. F +
43. Je consulte les gens autour de moi lorsque je dois prendre une décision. F +
44. J'aime résoudre des problèmes. M +
45. Je lance un objet avec dextérité. M +
46. J'admets mes torts, mes peurs et mes faiblesses. F +
47. J'ai tendance à donner des ordres. M +
48. J'aime parler de mes exploits. M +
49. J'ai une tendance à manipuler ou flatter les gens pour obtenir ce que je désire. F +
50. Je préfère m'orienter en mémorisant des repères visuels. F +
51. Je préfère m'orienter en suivant une carte géographique ou en utilisant un GPS. M +
52. Je suis bon(ne) pour proposer des compromis. F +
53. J'aime m'asseoir près des gens que j'aime. F +
54. Je complimente les gens à propos de leur apparence. F +
55. Mes conversations sont souvent à propos d'objets (voiture, vêtements, téléphone, technologie, etc.). M +
56. Mes conversations sont surtout orientées autour des personnes (famille, ami(e), vedettes, etc.). F +
57. Je suis sûr(e) de moi. M +
58. J'aime les jeux qui ont des règles claires. M +
59. Je fais des activités pour me faire plaisir. M +
60. Je fais des activités pour faire plaisir aux autres. F +
61. Lorsque j'ai une remarque à faire à quelqu'un je ne me gêne pas pour lui dire directement. M +
62. J'ai tendance à toucher les gens lorsque je leur parle. F +
63. J'aime être le ou la leader dans une équipe. M +
64. J'aime partager mes connaissances dans une discussion. M +
65. J'aime jouer pour gagner. M +
66. Je suis prudent(e). F +
67. Je n'aime pas que les gens démontrent trop d'émotions en public. M +
68. J'ai tendance à sous-estimer mes capacités. F +

ANNEXE E

TÂCHES DIAGNOSTIQUES

LES RENCONTRES

- Les tâches doivent être pilotées par l'enseignante-chercheure.
- L'aide apportée aux élèves doit être minimale et doit seulement leur permettre de poursuivre la tâche et de mieux saisir les consignes.
- Les élèves doivent être identifiés d'un numéro à l'aide d'une cocarde ou d'un autocollant et doivent reprendre le même numéro à chaque cours.
- Les présentations et les moments clés des cours seront filmés à l'aide d'une caméra.

Nombre de cours : 6 périodes de 60 minutes (Début 7^e période questionnaire partie 2)

Compétences abordées : *Créer des œuvres dramatiques et Interpréter des œuvres dramatiques*

Éléments du contenu de formation abordés :

(* : Termes et éléments exclusifs au programme du 2^e cycle)

Jeu/*Jeu dramatique

Construction du personnage :

Corps : attitude, gestuelle, direction du regard, rythme, démarche, actions

Voix : *émotion, registre, silence.

Dramaturgie/*Structure dramatique

Caractère du personnage

Traits distinctifs : moraux, psychologiques, physiques

Intention

Rôle dans l'action dramatique

Moyens dramaturgiques

Canevas

Textes dramatiques

Types de discours

Dialogue

Matériel nécessaire :

Cartons avec les intentions à imposer

Canevas de création

Textes

Fiche d'analyse de la pièce

CRÉATION

Cours 1

Introduction de la thématique et de la globalité des deux tâches diagnostiques

« Dans cette tâche de création, nous allons aborder la thématique des rencontres. Dans la vie nous faisons toutes sortes de rencontres. Parfois ce sont des rencontres qui nous font plaisir et parfois c'est moins le cas. Parfois ce sont des gens que l'on connaît, parfois ce sont des rencontres avec de nouvelles personnes. Au théâtre, nous pouvons observer le même genre de rencontres. Dans les deux tâches que nous allons vivre lors des cinq prochaines périodes, nous allons faire différents exercices pour explorer ce sujet. Ensuite, vous allez préparer une courte création à partir de cette thématique et une courte scène à interpréter sur le même thème. »

Activité 1 : Exploration de la rencontre par une marche dans l'espace de jeu

Directives : Afin de faciliter l'observation de cet exercice, celui-ci sera fait en deux temps. Le groupe devra être séparé en deux. Le premier groupe réalisant l'activité et le second groupe jouant le rôle d'observateur. Dans un deuxième temps, on inverse le rôle des groupes.

Les élèves doivent marcher dans l'espace de jeu en suivant les consignes de l'enseignant. Les élèves doivent être concentrés et ne pas devenir spectateurs des autres élèves qui réalisent l'exercice. Ils marchent un peu partout en changeant de direction. L'exercice s'exécute majoritairement en silence. Seulement les salutations entre personnages pourraient se faire verbalement.

Consignes de l'enseignant :

Groupe 1

- Marcher de façon neutre pour commencer.
- Croiser des gens qu'ils ne connaissent pas
- Croiser des gens qu'ils ne connaissent pas mais qu'ils saluent poliment au passage.
- Croiser des gens qu'ils connaissent un peu.
- Croiser des gens et saluer des gens qu'ils connaissent un peu.
- Croiser des gens qu'ils connaissent, mais qu'ils n'arrivent pas à se souvenir qui ils sont.
- Croiser et saluer des gens qu'ils connaissent, mais qu'ils n'arrivent pas à se souvenir qui ils sont.
- Croiser quelqu'un qu'ils aiment bien.
- Croiser et saluer quelqu'un qu'ils aiment bien.

Groupe 2

- Marcher de façon neutre pour commencer.
- Croiser quelqu'un qu'ils connaissent, mais qu'ils font semblant de ne pas connaître et qu'ils essaient d'éviter.
- Croiser et saluer quelqu'un qu'ils connaissent, qu'ils apprécient et que ça fait vraiment longtemps qu'ils n'ont pas vu.
- Croiser quelqu'un qu'ils aiment bien.
- Croiser et saluer quelqu'un qu'ils aiment bien.
- Croiser et saluer quelqu'un qu'ils aiment beaucoup.
- Croiser quelqu'un qu'ils n'aiment pas tellement.
- Croiser et saluer quelqu'un qu'ils n'aiment pas.
- Croiser quelqu'un de célèbre mais que vous n'osez déranger

Activité 2 : Le face à face

L'enseignant doit tout d'abord présenter au tableau les intentions explorées précédemment.

Les élèves sont ensuite placés deux par deux. Ils doivent choisir une intention de rencontre parmi celles proposées dans l'exercice précédent. La consultation entre eux doit être minimale.

Les élèves doivent ensuite se placer en spectateur vers l'espace de jeu.

Deux à la fois, les élèves viennent se placer chacun dans leur entrée de coulisse. Ils doivent faire une entrée en scène en ayant en tête l'intention de rencontre.

La première fois qu'ils entrent en scène, ils ne font que se croiser.

La seconde, ils se croisent et se saluent.

La troisième, ils se rencontrent s'arrêtent et improvisent une courte conversation.

On passe ensuite à l'équipe suivante.

Activité 3 : Le face à face imposé

Le même exercice, toutefois seulement la dernière entrée avec la courte conversation est exécutée.

Cette fois, l'intention est imposée sur un carton que l'on remet aux élèves juste avant d'entrer en scène.

Pour commencer les deux élèves reçoivent la même intention. (Faire deux ou trois improvisations avec cette consigne)

Ensuite, les deux intentions sont différentes, mais ils connaissent celle de l'autre. (Faire deux ou trois improvisations avec cette consigne)

Finalement, les élèves recevront deux intentions imposées sans connaître l'intention de leur partenaire.

Cours 2

Activité 4 : Le banc de parc

Un personnage est installé sur un banc de parc. Il est seul pendant une trentaine de secondes, le temps d'établir pour le public ce qu'il est. Un deuxième personnage entre sur l'aire de jeu et rencontre le second personnage sur le banc avec une intention claire de rencontre. Le personnage sur le banc doit réagir en fonction de la proposition du personnage qui vient d'entrer en scène. Après un certain temps, le premier personnage doit ensuite justifier sa sortie. Le deuxième personnage est alors seul sur le banc et un troisième personnage arrive après une trentaine de secondes. Et ainsi de suite...

Il est possible que certaines rencontres se déroulent en silence et d'autres amènent des conversations entre les deux personnages.

(Source : Jean-Philippe Durand, LNI)

Planification de la tâche de création dramatique :

À partir d'improvisations préparées, les élèves doivent créer une scène de rencontre entre deux personnages. Ils doivent choisir une intention, parmi celles explorées au dernier cours, ou une nouvelle intention et imaginer une situation pour cette rencontre. À titre de rappel, les intentions seront affichées au tableau. Ils complètent un canevas (voir fiche en annexe) pour les aider à structurer leur création.

Durée de la création : de deux à cinq minutes.

Les équipes disposent du reste du cours pour se préparer pour se préparer.

Cours 3

Au début du cours, les élèves ont 5 minutes pour se remémorer leur création.

Présentations :

Directives pour les présentations : ne pas faire de retour entre les présentations afin de ne pas influencer les résultats des présentations des équipes. Par contre, si le temps le permet un échange global sur l'appréciation des présentations est possible à la toute fin.

Questionnaire partie 1 :

Les élèves doivent répondre ensuite à une série de questions permettant de connaître rétroactivement leurs difficultés et leurs intérêts quant à la réalisation de certaines tâches.

INTERPRÉTATION

Cours 4

Distribution des textes à interpréter :

Les élèves recevront le texte qu'ils auront à interpréter. Contrairement à la tâche de création, les équipes seront imposées tout comme le choix du texte à jouer. Les élèves auront à commencer la mémorisation du texte pour le prochain cours.

Directives :

Si les élèves cessent d'être centrés sur la tâche, il ne faut pas intervenir, afin de d'observer leur motivation à réaliser celle-ci. Puis après un certain temps, les inciter à se remettre au travail.

Les textes devront être conservés par les élèves, car ils seront récupérés au dernier cours.

S'approprier le contenu dramatique de l'œuvre (travail de table, environ 30 minutes)

Les élèves doivent commencer par faire une lecture du texte.

Ils doivent ensuite faire une analyse de leur texte en faisant une petite séance de travail de table.

Ils doivent trouver l'intention de rencontre de chacun des personnages.

Déterminer si cette intention se transforme en cours de route. Ils doivent aussi déterminer les traits distinctifs de chacun de leurs personnages.

En faisant quelques lectures à haute voix, ils nuancent ensuite les intentions et émotions de leurs personnages pour chaque réplique. Ils doivent déterminer les éléments vocaux employés en fonction de la construction de leurs personnages.

Les traces de ces réflexions doivent être inscrites dans le texte.

Cours 5

Directives :

Lors des consultations et des répétitions, les deux caméras circuleront régulièrement entre les équipes.

Si les élèves cessent d'être centrés sur la tâche, il ne faut pas intervenir, afin de d'observer leur motivation à réaliser celle-ci. Puis, après un certain temps, les inciter à se mettre au travail.

Les textes devront être conservés par les élèves, car ils seront récupérés au dernier cours.

Lecture pour se remémorer des intentions de nos personnages.

Mise en espace des scènes :

Les élèves doivent ensuite faire une mise en place de leur extrait en organisant l'espace scénique avec quelques éléments décors, si nécessaire. En établissant la mise en espace, les élèves doivent explorer la construction corporelle de leur personnage.

Les élèves devront laisser des traces de leur mise en espace dans leur texte.

Une fois la mise en espace bien établie, ils doivent réaliser des enchaînements afin de perfectionner leurs scènes. L'entrée des personnages est très importante, il faut qu'ils établissent les intentions de départ tout de suite.

Cours 6

Directives :

- Une seule caméra doit être utilisée pour l'observation des élèves.
- Aucun commentaire ne doit être donné entre les présentations. Par contre il est possible de faire une appréciation globale des présentations à la fin de celles-ci.
- 15 minutes seront nécessaires à la fin de la période pour compléter le questionnaire diagnostique.

Derniers enchaînements :

10 minutes sont accordées aux équipes afin de réaliser quelques enchaînements avant la présentation. Les élèves sont aussi invités à faire quelques répétitions à l'italienne afin de consolider leur mémorisation.

Présentations des scènes :

Chaque équipe présente sa scène sans intervention entre les présentations.

Début du cours suivant**Questionnaire partie 2 :**

Les élèves doivent répondre ensuite à une série de questions permettant de connaître rétroactivement leurs difficultés et leurs intérêts quant à la réalisation de certaines tâches.

ANNEXE F

OUTIL D'OBSERVATION – TÂCHES DIAGNOSTIQUES

LES RENCONTRES

Cette grille d'observation a pour but d'identifier les forces et les défis des filles et des garçons en classe d'art dramatique dans les compétences : *Créer des œuvres dramatiques* et *Interpréter des œuvres dramatiques*.

Cela permettra d'identifier ensuite les élèves qui feront partie des cas d'étude pour la recherche.

Cours 1 et 2 : Créer des œuvres dramatiques

Cours 3 et 4 : Interpréter des œuvres dramatiques

Directives :

- Les tâches doivent être pilotées par l'enseignante
- L'aide apportée aux élèves doit être minimale et doit leur permettre de poursuivre la tâche et de mieux saisir les consignes.
- Les élèves doivent être identifiés d'un numéro à l'aide d'une cocarde ou d'un autocollant et doivent reprendre le même numéro à chaque cours.
- Les cours présentations et les moments clés du cours seront filmés.

École :
Groupe :

Informations pertinentes concernant la formation des groupes d'art dramatique à cette école :
Nombre d'années d'expérience en art dramatique des élèves de ce groupe :
Autres informations concernant la dynamique du groupe depuis la rentrée scolaire :

Cours 2 Créer des œuvres dramatiques Date de la rencontre :

Heure :

# F/H	FORCE DÉFI	Création dramatique : consultations
		Présentations

# F/H	FORCE DÉFI	Création dramatique : consultations
		Présentations

Code d'observation * Forces et défis		
(0 accompagné d'un code, désigne aucun. Exemple : 0E = Aucun engagement)		
Autocensure = AC	Exploration du jeu = EX	Peur = P
Blocage = B	Expressivité = EXP	Peur du ridicule = PR
Concentration = C	Hésitation = H	Projection = PRO
Décrochage = D	Donne des idées = ID	Ne sait pas quoi dire-faire = ?
Direction du regard = DR	Clarté de l'intention = I	Refus = R
Se met à l'écart = EC	Jeu physique = JP	Centré sur tâche : TÂ
Écoute de l'autre = ÉCO	Se lance dans l'action = L	Timidité = T
Engagement = E	Personnage = PER	Se porte volontaire = V
Autres observations :		

Cours 3 et 4 Interpréter des œuvres dramatiques

Date de la rencontre cours 3 : Heure :

Date de la rencontre cours 4 : Heure :

TEXTE :		
# F/H	FOR – DÉF*	Interprétation : travail de table
		Mise en espace

TEXTE :		
# F/H	FOR – DÉF*	Interprétation : travail de table
		Mise en espace

Code d'observation (0 accompagné d'un code, désigne aucun. Exemple : 0E = Aucun engagement)		
Autocensure =AC	Engagement = E	Moyens vocaux et corporels = MV MC
Blocage= B	Exploration du jeu= EX	Peur = P
Concentration=C	Expressivité =EXP	Peur du ridicule = PR
Décrochage=D	Harmonie=HAR	Ne sait pas quoi dire-faire= ?
Direction du regard = DR	Hésitation = H	Refus= R
Se met à l'écart = EC	Donne des idées = ID	Centré sur tâche : TÂ
Écoute de l'autre = ÉC	Jeu physique = JP	Se porte volontaire = V
Autres observations :		

Cours 5 Interpréter des œuvres dramatiques

Date de la rencontre : Heure :

Présentations

TEXTE :		
#	FOR –	Enchaînements
F/H	DÉF*	
		Présentations

TEXTE :		
#	FOR –	Enchaînements
F/H	DÉF*	
		Présentations

Code d'observation (0 accompagné d'un code, désigne aucun. Exemple : 0E = Aucun engagement)		
Autocensure =AC	Engagement = E	Moyens vocaux et corporels = MV MC
Blocage= B	Exploration du jeu= EX	Peur = P
Concentration=C	Expressivité =EXP	Peur du ridicule = PR
Décrochage=D	Harmonie=HAR	Ne sait pas quoi dire-faire= ?
Direction du regard = DR	Hésitation = H	Refus= R
Se met à l'écart = EC	Donne des idées = ID	Centré sur tâche : TÂ
Écoute de l'autre = ÉC	Jeu physique = JP	Se porte volontaire = V
Autres observations :		

ANNEXE G

CANEVAS DE LA TÂCHE DE CRÉATION

LA RENCONTRE

Numéro des élèves de l'équipe : _____

Numéro de l'élève secrétaire : ____

Intentions de personnages :

Personnage 1 : _____

Interprété par l'élève : ____ (numéro de l'élève)

Personnage 2 : _____

Interprété par l'élève : ____ (numéro de l'élève)

Mise en situation

(répondre aux questions : Qui? Où? Quand? Quoi?)

Début :

Milieu :

Fin :

ANNEXE H

TEXTES À INTERPRÉTER

TÂCHE DIAGNOSTIQUE

De Obaldia, R. *Le Défunct*. (Extraits)

Gurik, R. « D'un séant à l'autre » tiré de *Le Tas de siège* (Extraits)

Sartre, J.-P. *Les Mains sales*. Premier tableau, scène 1 (Extraits)

Schmitt, É.-E. *Le Visiteur*. Scène 4 (Extraits)

Thorne, J. (d'après une nouvelle histoire originale de J.K. Rowling, John Tiffany et Jack Thorne).

Harry Potter et l'enfant maudit. Première partie. Acte I. Scène 3. (Extraits)

TÂCHE EXPÉRIMENTALE

TEXTE BLANC :

Carrier, M et S. Berardino. *Le Sofa*.

TEXTES À INTERPRÉTER À LA MANIÈRE DE...

Bouchard, M. M. *Les Muses orphelines*. Scène 1 (Catherine, Isabelle)

Meunier, C. et L. Saïa. *Les Voisins*. Scène 3, Chez Steinberg (Jeanine, Luce)

Meunier, C. et L. Saïa. *Les Voisins*. Scène 4, Le salon de coiffure (Georges, Laurette) –

Lanoux, V. *L'ouvre-boîte*. Tableau 1 (Jacques, Jean)

Lavigne, L.-D. *Tu peux toujours danser*. (Père, Mère François)

Dubé, M. *Zone*. L'interrogatoire de Tit-Noir (Le Chef, Roger, Tit-Noir)

Dubé, M. *Zone*. La mort de Tarzan (Tarzan, Ciboulette),

LE SOFA

Autrices : Sylvie Berardino et Michelle Carrier

Monsieur X – Madame Y

Les personnages entrent de chaque côté dans une pièce où il y a un sofa

Monsieur X : (*surpris*) Madame ? Est-ce bien vous?

Madame Y : (*étonnée*) Si je m'attendais à vous trouver ici?

Monsieur X : Quel hasard !

Madame Y : C'est souvent les rencontres les plus imprévues qui sont les plus agréables !

Monsieur X : Mais je passe ici tous les jours et j'y suis seul la plupart du temps !

Madame Y : Moi aussi, je viens ici m'y reposer. J'adore ce sofa!

Monsieur X : C'est vrai qu'il est confortable, voulez-vous vous y asseoir avec moi?

Ils s'assoient. Silence.

Madame Y : Je suis désolée de ne pas avoir remarqué votre présence avant !

Monsieur X : Peut-être que les choses peuvent changer...

Madame Y : Il serait fort agréable de vous y croiser plus souvent!

Monsieur X : D'ailleurs, je venais justement écouter notre émission préférée.

Madame Y : Oui, allumez la télé mon _____ ! Je ne voudrais surtout pas rater le début de **LA VIE À DEUX.**

ANNEXE I

QUESTIONNAIRE – TÂCHES DIAGNOSTIQUES

Voici un questionnaire qui sera complété par tous les élèves participants à la recherche expérimentale intitulée : Les garçons et les filles dans la classe d'art dramatique au secondaire : des stratégies d'enseignement pour le jeu en création et en interprétation.

Les élèves répondront à la partie A de ce questionnaire au cours no.3 après la tâche de création et la partie B au cours 6 après la tâche d'interprétation.

L'objectif principal de cette recherche est de déterminer les moyens et les stratégies d'enseignement efficaces permettant d'aider les garçons et les filles à progresser dans les deux compétences, créer et interpréter, du Programme de formation de l'école québécoise.

Les objectifs de ce questionnaire sont d'identifier les préférences des élèves et les perceptions de leurs performances en ce qui a trait aux différentes tâches et activités vécues lors de cette séquence de cours.

IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE	
NOM DE L'ÉLÈVE :	# :
ÂGE DE L'ÉLÈVE :	
NOMBRE D'ANNÉES de cours en art dramatique à l'école (incluant le primaire) :	
NOM DE L'ÉCOLE :	
GROUPE :	

COURS 3 QUESTIONNAIRE PARTIE A

Les prochaines questions concernent la tâche de création que vous venez de vivre.

Cours n° 1 Exploration de la thématique des rencontres et des intentions

1. Classez en ordre de préférence les activités suivantes du premier cours en apposant les numéros de 1 à 4 (1 étant l'activité préférée et 4 étant l'activité la moins aimée). Si vous n'avez pas fait l'une ou l'autre des activités. Numérotez vos préférences en fonction du nombre d'activités auxquelles vous avez participé (par exemple, de 1 à 3 si vous n'avez fait que 3 des activités).

- La marche avec intentions
- Le face à face avec intentions choisies
- Le face à face avec intentions imposées
- Le banc de parc
- Je n'ai pas fait ces activités, j'étais absent(e)

2. Selon vous, quelle a été l'activité dans laquelle vous avez le mieux performé?

- La marche avec intentions
- Le face à face avec intentions choisies
- Le face à face avec intentions imposées
- Le banc de parc
- Je n'ai pas fait ces activités, j'étais absent(e)

3. Selon vous, quelle est l'activité dans laquelle vous avez moins bien performé?

- La marche avec intentions
- Le face à face avec intentions choisies
- Le face à face avec intentions imposées
- Le banc de parc
- Je n'ai pas fait ces activités, j'étais absent(e)

4. Comment expliquez-vous vos performances et vos préférences du premier cours :

Cours 2 Planification et présentation de la création

5. Quelle partie de ce cours avez-vous préférée ?

- La création du canevas
- L'organisation de la présentation par des essais de jeu
- Les enchaînements
- La présentation

6. Quelle partie de ce cours avez-vous le moins aimée ?
- **La création du canevas**
 - **L'organisation de la présentation par des essais de jeu**
 - **Les enchaînements**
 - **La présentation**
7. Dans quelle partie de ce cours avez-vous le mieux performé ?
- **La création du canevas**
 - **L'organisation de la présentation par des essais de jeu**
 - **Les enchaînements**
 - **La présentation**
8. Dans quelle partie de ce cours avez-vous moins bien performé ?
- **La création du canevas**
 - **L'organisation de la présentation par des essais de jeu**
 - **Les enchaînements**
 - **La présentation**
9. Expliquez vos réponses des questions 5, 6, 7 et 8 concernant la planification et la présentation de la création.

COURS 6 QUESTIONNAIRE PARTIE B

**Les questions 10 à 14 concerneront la tâche d'interprétation que vous venez de vivre.
Cours no.3, 4 et 5 : Planification et présentation de l'interprétation**

10. Quelle partie des cours 3, 4 et 5 avez-vous préférée ?
- **Le travail d'analyse du texte (travail de table)**
 - **La mémorisation du texte**
 - **La mise en espace du texte**
 - **Les enchaînements, juste avant la présentation**
 - **La présentation**
11. Quelle partie des cours 3, 4 et 5 avez-vous le moins aimée ?
- **La mémorisation du texte**
 - **Le travail d'analyse du texte (travail de table)**
 - **La mise en espace du texte**
 - **Les enchaînements, juste avant la présentation**
 - **La présentation**

12. Dans quelle partie de la tâche d'interprétation avez-vous le mieux performé?

- La mémorisation du texte
- Le travail d'analyse du texte (travail de table)
- La mise en espace du texte
- Les enchaînements, juste avant la présentation
- La présentation

13. Dans quelle partie de la tâche d'interprétation avez-vous été moins bon?

- La mémorisation du texte
- Le travail d'analyse du texte (travail de table)
- La mise en espace du texte
- Les enchaînements, juste avant la présentation
- La présentation

14. Expliquez vos réponses des questions 10, 11, 12 et 13 concernant la tâche d'interprétation.

Voici quelques énoncés généraux concernant les cours d'art dramatique.

Pour chaque énoncé, cochez le chiffre correspondant selon l'échelle suivante :

5: Cela correspond parfaitement à mes préférences

4: Cela correspond bien à mes préférences

3: Cela correspond assez bien à mes préférences

2 : Cela ne correspond pas beaucoup à mes préférences

1 : Cela ne correspond pas du tout à mes préférences.

Énoncés	1	2	3	4	5
1. J'aime l'art dramatique.					
2. J'aime faire de l'improvisation.					
3. J'aime interpréter des textes.					
4. J'aime mémoriser un texte.					
5. J'aime créer mes propres histoires.					
6. J'aime jouer des émotions.					

Les dernières questions du questionnaire concerneront l'ensemble des tâches et activités des cinq derniers cours.

Les cours 1 et 2 ont surtout été consacrés à l'élaboration de la tâche de création tandis que les cours 3, 4 et 5 ont surtout été dédiés à la réalisation de la tâche d'interprétation.

15. Quelle tâche avez-vous préférée?

- La tâche de création
- La tâche d'interprétation
- Je n'ai pas de préférence, j'ai aimé les deux tâches
- Je n'ai pas de préférence, je n'ai aimé aucune de deux tâches

16. Dans quelle tâche avez-vous le mieux performé?

- La tâche de création
- La tâche d'interprétation
- Il n'y avait pas de différence significative entre les deux tâches, j'ai bien performé dans le cadre des deux tâches
- Il n'y avait pas de différence significative entre les deux tâches, j'ai performé correctement dans le cadre des deux tâches
- Il n'y avait pas de différence significative entre les deux tâches, j'ai mal performé dans le cadre des deux tâches

17. Expliquez vos réponses des questions 15 et 16.

Voici la liste de toutes les tâches et activités auxquelles vous avez participé pendant ces cinq cours :

- La marche avec intentions
- Le face à face avec intentions choisies
- Le face à face avec intentions imposées
- Le banc de parc
- La création du canevas de la création
- L'organisation de la présentation de la création par des essais de jeu
- Les enchaînements de la création
- La présentation de la création
- La mémorisation du texte à interpréter
- Le travail d'analyse du texte à interpréter (travail de table)
- La mise en espace du texte à interpréter
- Les enchaînements, juste avant la présentation du texte à interpréter
- La présentation du texte à interpréter

18. Parmi toutes ces activités ou tâches, laquelle a été votre préférée ? :

b) Expliquez votre réponse :

19.

a) Parmi toutes ces activités ou tâches, laquelle vous a le moins motivé(e)? :

b) Expliquez votre réponse :

20. Parmi toutes ces activités ou tâches, est-ce qu'il y en a une ou plusieurs dans laquelle ou lesquelles vous ne vous êtes pas senti(e) à l'aise? :

Oui : (si vous répondez oui, répondez à b) et c)

Non : (si vous répondez non, ne pas répondre à b et c)

b) Si oui, laquelle ou lesquelles?

c) Si oui, expliquez votre réponse :

ANNEXE J

CANEVAS D'ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉ AVEC LES ÉLÈVES CIBLÉS PAR LA RECHERCHE AVANT LES TÂCHES EXPÉRIMENTALES

Voici un canevas d'entretiens qui sera remodelé pour chaque élève ciblé pour l'étude de cas intitulée : Les garçons et les filles dans la classe d'art dramatique au secondaire : des stratégies d'enseignement pour le jeu en création et en interprétation.

Les questions n'ont pas toutes été formulées à l'avance car celles-ci dépendront des observations relevées et des réponses au questionnaire après les tâches diagnostiques.

Un espace est prévu pour formuler les questions et prendre des notes après les entretiens.

Les entretiens seront tenus par la chercheuse avec chaque élève ciblé pour la recherche (environ trois cas d'élèves par classe).

L'objectif principal de cette recherche est de déterminer les moyens et les stratégies d'enseignement efficaces permettant d'aider les garçons et les filles à progresser dans les deux compétences, créer et interpréter, du Programme de formation de l'école québécoise.

Les objectifs de ces entretiens sont :

- Mieux comprendre les défis des élèves relevés dans les tâches diagnostiques grâce aux observations réalisées et à leurs réponses au questionnaire après la tâche diagnostique.
- Connaître ce qui, selon eux, pourrait les aider à surmonter leurs défis.

Schéma des entretiens collectifs et individuels

Deux entretiens individuels : cet entretien est le premier des deux entretiens.

Quand : Avant les tâches expérimentales

Lieu : À l'école de l'élève

Durée : Entre 20 et 30 minutes

Responsable de l'entretien : Sylvie Berardino

Protocole d'entretien individuel

Au début de l'entretien :

- Accueillir chaleureusement le répondant et le remercier d'avoir accepté de participer à cette étude;
- Expliquer au répondant le but de l'entretien;
- Expliquer au répondant le déroulement de l'entretien :
 - Les questions posées porteront sur le déroulement des tâches diagnostiques, des défis rencontrés par l'élève et des stratégies d'enseignement qui lui permettraient de s'améliorer;
 - La durée de l'entretien sera d'environ 20 à 30 minutes;
 - L'entretien sera enregistré afin qu'il soit transcrit;
 - La déontologie sera respectée (anonymat, confidentialité et droit de ne pas répondre ou de cesser de répondre en tout temps).
- Demander au répondant s'il a des questions et y répondre;
- Vérifier le bon fonctionnement du magnétophone;
- Demander au répondant s'il est prêt; si oui, commencer l'entretien.

À la fin de l'entretien :

- Informer le répondant qu'il a répondu à toutes les questions et lui demander s'il a autre chose à ajouter.
- Cesser l'enregistrement.
- Demander au répondant s'il est toujours en accord avec ses réponses et identifier celles qu'il demande de retirer lors de la transcription du verbatim.
- Remercier chaleureusement le répondant.
- Utiliser le canevas ou le journal de bord pour noter nos impressions, intuitions ou observations afin de rendre compte du déroulement de l'entretien et des réactions des répondants.
-

IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE	
NOM DE L'ÉLÈVE :	# :
ÂGE DE L'ÉLÈVE :	
NOMBRE D'ANNÉES de cours en art dramatique <u>à l'école</u> (incluant le primaire) :	
NOM DE L'ÉCOLE :	
GROUPE :	

BLOC A QUESTIONS POUR METTRE EN VALEUR LES FORCES DE L'ÉLÈVE :

Exemples :

J'ai constaté votre belle performance dans l'activité d'improvisation du banc de parc. Vous l'avez d'ailleurs relevé dans le questionnaire.

Pouvez-vous me parler de ce moment dans le cours?

Pourquoi vous pensez que dans ce genre d'activité ou de contexte vous performez bien?

Questions à poser à cet élève	
•	
Notes sur cette question	
•	
Notes sur cette question	
•	
Notes sur cette question	

BLOC B QUESTIONS SE RAPPORTANT À DES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PENDANT LA TÂCHE DIAGNOSTIQUE ET QUI ONT ÉTÉ OBSERVÉES.

Exemples : Pendant le cours 2, vous avez refusé de présenter votre création devant les autres élèves. Pourquoi ne pas vous être risqués quand même ?

Qu'est-ce qui aurait pu vous aider à faire votre présentation malgré vos craintes?

Questions à poser à cet élève	
•	
Notes sur cette question	
•	
Notes sur cette question	
•	
Notes sur cette question	

BLOC C QUESTIONS COMMENTANT LES PRÉFÉRENCES DE L'ÉLÈVE EXPRIMÉES DANS LE QUESTIONNAIRE.

Exemples :

Dans votre questionnaire vous avez dit détester mémoriser des textes. Pouvez-vous expliquer pourquoi cette difficulté vous est si désagréable?

Qu'est-ce qui selon vous pourrait vous aider à mémoriser vos textes ?

Vous avez dit être meilleur en création qu'en interprétation, pourquoi pensez-vous que c'est le cas?

Questions à poser à cet élève
•
Notes sur cette question
•
Notes sur cette question
•
Notes sur cette question

BLOC D QUESTIONS RELEVANT LES CONTRADICTIONS ENTRE DEUX RÉPONSES DANS LE QUESTIONNAIRE OU ENTRE UN ÉLÉMENT OBSERVÉ EN CLASSE ET UNE RÉPONSE DU QUESTIONNAIRE (ce bloc de questions sera utilisé seulement si des contradictions ont été relevées)

Exemples :

Vous avez dit adorer créer des histoires, alors que vous avez affirmé préférer interpréter des textes à créer des textes. Pouvez mieux m'expliquer votre réponse ?

Vous avez dit détester présenter votre texte à interpréter. Comment se fait-il qu'il ait été selon moi un des moments forts de ces présentations ?

Questions à poser à cet élève	
•	
Notes sur cette question	
•	
Notes sur cette question	
•	
Notes sur cette question	

ANNEXE K

TÂCHES EXPÉRIMENTALES

LE THÉÂTRE... C'EST DU SPORT ET PLUS ENCORE

Directives :

- Les tâches doivent être pilotées par l'enseignante.
- Les élèves doivent être identifiés d'un numéro à l'aide d'une cocarde ou d'un autocollant et doivent reprendre le même numéro à chaque cours.
- Quand les élèves présentent un exercice ou une scène, ils doivent toujours dire leur numéro à la caméra.
- Les présentations et les moments clés des tâches seront filmés à l'aide d'une caméra.

Nombre de cours : 11 périodes de 60 minutes

Compétences abordées : *Créer des œuvres dramatiques et Interpréter des œuvres dramatiques*

Éléments du contenu de formation abordés :

(* Termes et éléments exclusifs au programme du 2^e cycle)

Jeu/*Jeu dramatique

Construction du personnage :

Corps : attitude, gestuelle, direction du regard, rythme, démarche, actions

Voix : *émotion, registre, silence.

*Appropriation du texte : mémorisation, déplacement

*Travail d'ensemble : conventions relatives à l'unité de jeu

Dramaturgie/*Structure dramatique

Caractère du personnage

Traits distinctifs : moraux, psychologiques, physiques

Intention

Rôle dans l'action dramatique

Moyens dramaturgiques

Canevas

Textes dramatiques

Types de discours

Dialogue

Conventions

Traitement dramaturgique de l'espace et *de l'action

Théâtralité /*Structure théâtrale

*Éléments visuels et sonores

*Espace scénique

*Organisation de l'espace

Mise en scène /*Travail d'ensemble
Mise en place
Conventions relatives à l'unité de jeu

Cours 1

LE THÉÂTRE, C'EST DU SPORT TÂCHE DE CRÉATION

Introduction de la thématique et de la globalité de la tâche de création expérimentale

« Le théâtre... c'est du sport ! Parfois les relations entre humains le sont aussi. Dans une famille, un couple, entre amis, dans une équipe de travail ou ailleurs, chaque relation est régie par un paquet de règles et de stratégies qui sont quasi sportives. La compétition est parfois dans l'air et des arbitres se trouvent souvent au centre de ces joutes relationnelles. Savoir interagir demande parfois un entraînement aux compromis et aux dialogues. »

Activité 1 : La tempête d'idées

Les élèves doivent faire une tempête d'idées à partir des deux thématiques : l'une qui a trait aux sports et une seconde qui concerne les relations humaines. Les élèves auront le choix de faire les tempêtes d'idées de deux façons, à partir d'un jeu d'improvisations ou en utilisant une grande feuille pour y apposer des idées.

Stratégies d'enseignement à expérimenter :
Donner des choix à chaque fois que c'est possible (motivation)
Tâche écrite – tâche kinesthésique (styles cognitifs)
Différenciation des processus – des structures

Tempête : Jeu d'improvisation (aide de l'enseignant)

Lorsque les élèves doivent aller sur l'espace scénique jouer une courte idée sur le thème du sport que les autres doivent deviner. On inscrit ensuite l'idée au tableau. Ensuite, l'on continue l'exercice en représentant des relations humaines. Les présentations doivent durer moins de trente secondes.

Tempête d'idées par écrit : (travail autonome en équipe)

Sur un ou deux grands cartons, les élèves se concertent pour organiser et inscrire les idées entourant les deux thématiques : les sports et les relations humaines.

Activité 2 : Les fresques combinées

La classe est subdivisée en quatre (20 à 28 élèves) ou six équipes de travail (29 à 35 élèves) (un nombre pair d'équipes est nécessaire pour cette activité).

Stratégies d'enseignement à expérimenter :
Former des équipes homogènes (2 ou 3) et hétérogènes (2 ou 3) en fonction de leurs styles cognitifs F+ ou M+.

La moitié des équipes auront un même thème sportif (pour les équipes homogènes M+ et une équipe hétérogène) donné par l'enseignant (ce thème pourra être inspiré des tempêtes d'idées) et l'autre moitié des équipes auront un thème lié aux relations humaines (pour les équipes homogènes F+ et une équipe hétérogène) à exploiter pour former une fresque (image immobile créée par les élèves). Les équipes ont une minute pour se concerter pour produire les fresques. L'enseignant jumelle ensuite deux équipes, une qui a fait une fresque sportive et une autre qui a fait une fresque relationnelle. Les deux équipes doivent ensuite combiner les deux idées pour former une nouvelle fresque semblable inspirée des deux autres fresques.

Exemples de thèmes :

Une équipe de travail	Un match de soccer
Un souper de famille	Une stratégie de football
Une dispute de couple en public	Un match de tennis

Cours 2

Activité 3 :

Mise en train sportive :

Sur fond musical, l'enseignant initie des gestes que les élèves imitent. Ces gestes sportifs sont combinés progressivement à des émotions.

Activité 4 : Le corps au service du sport

Les élèves doivent tout d'abord former une équipe de cinq ou six participants. L'enseignant fait tout d'abord entendre une bande sonore. Les élèves ont ensuite cinq minutes pour préparer une présentation d'un sport avec cette bande sonore. Dans cette présentation tout doit être représenté. Les objets, le public, les athlètes, etc.

Directives : Lors des consultations dans les équipes, le chercheur doit alterner entre les équipes les deux caméras d'une consultation à l'autre.

Activité 5 :
Improvisation sur des thèmes sportifs

Stratégies d'enseignement à expérimenter :
Les élèves qui le désirent peuvent bénéficier d'un filet de sécurité.
Quelqu'un, l'enseignant ou un autre élève, qui guidera l'élève pendant son improvisation, lui commandera ce qu'il doit faire lorsqu'il est en panne.
Former des équipes homogènes et hétérogènes M+ /F+

On subdivise la classe en six ou quatre équipes.

Les élèves ont une minute pour se consulter pour jouer des improvisations de thèmes inspirés de la proposition de création. Les improvisations sont toutes comparées, chaque thème est exploité pendant deux minutes. Toutes les équipes ont un thème différent : soit relationnel, soit sportif.

Chicane de famille	Trahison amicale	Cadeau oublié
Éliminatoires de hockey	Combat déloyal	18 trous interminables.

On combine deux thèmes, un sportif et un relationnel. Les paires d'équipes formées avec les thèmes combinés sont séparées de moitié pour former deux nouvelles équipes en combinant la moitié des membres de chaque équipe. Les élèves ont deux minutes pour planifier une impro qui combine les deux thèmes à partir des premières improvisations qu'ils ont vues. Les élèves doivent tous participer en majeur à l'une des improvisations.

Cours 3

Activité 5 Suite des improvisations

Comme troisième improvisation, chaque équipe reçoit un thème combiné, elles ont deux minutes pour planifier une improvisation avec le thème combiné. Chaque improvisation durera une minute.

Création dramatique :

Directives : Lors des consultations dans les équipes, le chercheur doit alterner entre les équipes les deux caméras à chaque cinq minutes de consultation environ.

Stratégies d'enseignement à expérimenter :
Dans un groupe :
Former des équipes homogènes et hétérogènes en fonction de leurs styles cognitifs F+ ou M+.
Dans l'autre : Les élèves forment leurs propres équipes.

À partir d'improvisations préparées, les élèves doivent créer une scène en équipe de 3 à 5 élèves : une situation mettant en scène des relations humaines (amitiés, amours, équipe de travail, etc.) en

faisant référence dans la mise en scène à une situation sportive. Par exemple, une joute verbale entre deux personnages pourrait faire penser à un match de tennis.

Durée de la création : de deux à cinq minutes.

Les équipes disposent de la période pour se préparer. ,

Ils doivent compléter le document de l'élève pendant cette préparation. Les élèves doivent prévoir des accessoires et des éléments de costumes pour faire leurs présentations.

Stratégies d'enseignement à expérimenter :

Offrir plusieurs façons de compléter les informations du cahier de l'élève : par écrit dans le document ou sur un outil virtuel.

Différenciation de productions.

Cours 4

En début de cours, les élèves disposeront de 20 minutes d'enchaînements pour répéter.

Présentations des créations :

Directives :

Une seule caméra doit être utilisée pour l'observation des élèves.

Aucun commentaire ne doit être donné entre les présentations. Par contre, il est possible de faire une appréciation globale des présentations à la fin de celles-ci.

Par contre, si le temps le permet, un échange global sur l'appréciation des présentations est possible à la toute fin.

Finir les présentations du dernier cours si jamais elles n'étaient pas terminées.

LE THÉÂTRE C'EST... PLUS ENCORE!

TÂCHE D'INTERPRÉTATION

Activité 3 : Exercice de mise en scène

Texte de blanc à mettre en scène à la manière de...

Les élèves auront en main un court texte blanc (neutre) à interpréter à la manière d'une thématique qu'ils choisiront au hasard parmi différentes propositions qui seront mises dans une enveloppe.

Propositions possibles :

À la manière d'un western

À la manière d'une comédie de série B

À la manière d'une grande tragédie

À la manière du théâtre pour enfants

À la manière d'une œuvre de science-fiction

À la manière d'un film à suspense policier

À la manière d'un conte fantastique

Avant de faire un travail de mise en scène, les élèves exploreront tous ensemble vocalement les possibilités du texte blanc en fonction des commandes de l'enseignant. En travaillant, par exemple, les intensités vocales, le débit, les différentes émotions et des accents.

Les élèves ont ensuite 10 minutes pour planifier leur mise en scène qu'ils présenteront ensuite texte en main.

Cours 6

Distribution des textes à interpréter :

Stratégies d'enseignement à expérimenter :

Offrir des choix chaque fois que c'est possible.

Offrir des thématiques qui correspondent aux intérêts des élèves.

Utiliser les technologies de l'information et de la communication

L'enseignant présente ensuite plusieurs choix de textes à deux ou à trois personnages à interpréter. Ces extraits de théâtre mettent en scène plusieurs personnages qui sont mis en relation (relation familiale, amicale ou amoureuse ou autre). Les élèves choisiront ensuite le texte qu'ils désirent interpréter et leurs coéquipiers. Un texte peut être choisi plus d'une fois. Les élèves devront en faire une mise en scène « à la manière de... » de leur choix. Les élèves auront le choix de présenter leur scène en vidéo ou en présentation théâtrale.

Les textes devront être conservés par les élèves, car ils seront récupérés au dernier cours.

Stratégies d'enseignement à expérimenter :

Enseigner les stratégies à mettre en œuvre pour que l'élève soit capable de bien réaliser une tâche.

S'appropriier le contenu dramatique de l'œuvre

L'enseignant commencera par modéliser comment travailler un texte et comment faire des marques textuelles dans le texte, comment y inscrire les déplacements et les notes d'intentions des personnages. Les élèves peuvent créer leurs propres codes, mais ils doivent mettre des marques dans leurs textes.

Les élèves doivent commencer par faire une lecture du texte. Ils doivent choisir leur « à la manière de... » qu'ils utiliseront pour faire la mise en scène et en expliquer les raisons dans le cahier de l'élève.

40 minutes seront ensuite consacrées à l'appropriation du texte. Les équipes qui le désirent peuvent le faire en improvisant une mise en place ou en faisant un travail de table plus traditionnel. Les traces des intentions choisies et de leur planification doivent être inscrites dans le texte.

Stratégies d'enseignement à expérimenter : Respecter le style cognitif de chaque élève. Utiliser son corps pour mieux comprendre un texte si cela facilite les apprentissages.

Cours 7

Enseignement des stratégies de mémorisation

Stratégies d'enseignement à expérimenter : Enseigner les stratégies à mettre en œuvre pour que l'élève soit capable de bien réaliser une tâche. Utiliser la compétition pour motiver des élèves qui pourraient avoir de la difficulté à se motiver à mémoriser des textes.

L'enseignant doit tout d'abord enseigner des stratégies de mémorisation. Les élèves devront mémoriser leur texte en devoir. Au cours suivant, une petite compétition de mémorisation sera mise de l'avant.

Compétition de mémorisation

Les élèves auront tout d'abord 10 minutes pour réviser leurs textes avant de faire la compétition. Pour réviser, chaque équipe participante a en sa possession une balle ou un ballon qu'ils se lanceront au gré des répliques pendant leurs révisions.

Dans une première vague, la moitié des équipes participeront à la compétition. Un élève des équipes non participantes est désigné pour chaque équipe pour suivre le texte. Au signal de l'enseignant, les élèves doivent dire une réplique de leur texte (les longues répliques seront séparées en deux ou en trois parties par souci d'équité entre les équipes étant donné qu'ils n'auront pas tous le même texte). Puis la deuxième, puis la troisième et ainsi de suite jusqu'à ce qu'ils se trompent. S'ils se trompent, ils sont éliminés et doivent retourner répéter leurs textes avec la balle. On fait de même avec les autres équipes. Les gagnants de la première et de la seconde vague doivent ensuite s'affronter en accélérant le temps entre les répliques.

Cours 8

Mise en espace des scènes :

Les élèves doivent ensuite faire une mise en place de leur extrait en organisant l'espace scénique avec quelques éléments décors, si nécessaire. En établissant la mise en espace, les élèves doivent explorer la construction corporelle de leur personnage et ne pas oublier de transposer certains mouvements à la thématique de leurs sports.

Les élèves devront laisser des traces de leur mise en espace dans leur texte.

Stratégies d'enseignement à expérimenter :
Différencier les approches en fonction des besoins des élèves.

Cours 9

Répétitions différenciées

Pendant ce cours, les élèves vont répéter leurs scènes en ajustant leur mise en place. Les élèves qui ont besoin de travailler davantage la mémorisation peuvent faire des répétitions à l'italienne et utiliser un ballon ou une balle pour faire un exercice de mémorisation.

L'enseignant circule d'une équipe à l'autre pour les aider dans leur travail.

À la moitié du cours, les équipes sont regroupées à deux équipes (regrouper le plus possible les équipes qui ont le même mode de présentation). Les élèves se présentent leur travail et se donnent des commentaires pour s'entraider. Si une équipe a besoin davantage de soutien, plus de temps est consacré à cette scène qu'à l'autre. Les deux équipes peuvent travailler ensuite de façon autonome s'ils le désirent.

Les équipes peuvent commencer leurs tournages s'ils préfèrent le faire en vidéo. Ils devront terminer leur tournage et leur montage en devoir.

Cours 10

Présentation des scènes

Directives :

Une seule caméra doit être utilisée pour l'observation des élèves.

Aucun commentaire ne doit être donné entre les présentations. Par contre, il est possible de faire une appréciation globale des présentations à la fin de celles-ci.

Derniers enchaînements :

20 minutes sont accordées aux équipes afin de réaliser quelques enchaînements avant la présentation. Les élèves qui présentent sur scène sont aussi invités à faire quelques répétitions à l'italienne afin de consolider leur mémorisation. Les équipes qui présentent leur scène en vidéo seront répétiteurs des autres équipes.

Présentations des scènes :

Chaque équipe présente sa scène sans intervention entre les présentations.

Cours 11 Fin des présentations

ANNEXE L

CANEVAS D'ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS AVEC LES ÉLÈVES CIBLÉS PAR LA RECHERCHE APRÈS LES TÂCHES EXPÉRIMENTALES

Voici un canevas d'entretiens qui sera remodelé pour chaque élève ciblé par l'étude de cas intitulée : Les garçons et les filles dans la classe d'art dramatique au secondaire : des stratégies d'enseignement pour le jeu en création et en interprétation.

Les questions n'ont pas toutes été formulées d'avance car celles-ci dépendront des observations relevées et des stratégies employées.

Un espace est prévu pour formuler les questions et prendre des notes après les entretiens.

Les entretiens seront tenus par la chercheuse avec chaque élève ciblé pour la recherche (trois cas d'élèves par classe).

L'objectif principal de cette recherche est de déterminer les moyens et les stratégies d'enseignement efficaces permettant d'aider les garçons et les filles à progresser dans les deux compétences, créer et interpréter du Programme de formation de l'école québécoise.

Les objectifs de ces entretiens sont :

- Vérifier si les préférences des élèves et les perceptions de leur performance dans les tâches expérimentales étaient les mêmes que dans les tâches diagnostiques.
- Connaître les stratégies d'enseignement qui ont été les plus efficaces pour permettre à l'élève de surmonter ses difficultés.

Schéma des entretiens collectifs et individuels

Deux entretiens individuels : cet entretien est le second des deux entretiens.
Quand : Après les tâches expérimentales
Lieu : À l'école de l'élève
Durée : Entre 20 de 30 minutes
Responsable de l'entretien : Sylvie Berardino

Protocole d'entretien individuel

Au début de l'entretien :

- Accueillir chaleureusement le répondant et le remercier d'avoir accepté de participer à cette étude;
- Expliquer au répondant le but de l'entretien;
- Expliquer au répondant le déroulement de l'entretien :
 - Les questions posées porteront sur le déroulement des tâches expérimentales et des stratégies d'enseignement les plus efficaces en création et en interprétation;
 - La durée de l'entretien sera d'environ 20 à 30 minutes;
 - L'entretien sera enregistré afin qu'il soit transcrit;
 - La déontologie sera respectée (anonymat, confidentialité et droit de ne pas répondre ou de cesser de répondre en tout temps).
- Demander au répondant s'il a des questions et y répondre;
- Vérifier le bon fonctionnement du magnétophone;
- Demander au répondant s'il est prêt; si oui, commencer l'entretien.

À la fin de l'entretien :

- Informer le répondant qu'il a répondu à toutes les questions et lui demander s'il a autre chose à ajouter.
- Cesser l'enregistrement.
- Demander au répondant s'il est toujours en accord avec ses réponses et identifier celles qu'il demande de retirer lors de la transcription du verbatim.
- Remercier chaleureusement le répondant.
- Utiliser le canevas ou le journal de bord pour noter nos impressions, intuitions ou observations afin de rendre compte du déroulement de l'entretien et des réactions des répondants.

IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE	
NOM DE L'ÉLÈVE:	CAS : # :
ÂGE DE L'ÉLÈVE :	
NOM DE L'ÉCOLE :	
GROUPE :	

BLOC A QUESTIONS CONCERNANT LES TÂCHES EXPÉRIMENTALES:

Questions à poser
<ul style="list-style-type: none">• Parmi les deux tâches : la tâche de création et la tâche d'interprétation, laquelle avez-vous préférée et pour quelle raison ?
Notes sur cette question
<ul style="list-style-type: none">• Croyez-vous avoir mieux performé dans cette présentation (création ou interprétation selon la première réponse) ?
Notes sur cette question
<ul style="list-style-type: none">• Parmi ces activités : la tempête d'idée, le jeu des fresques combinées, le corps au service du sport, la mise en train sportive, et l'improvisation sur des thèmes sportifs, l'exercice de mise en scène et le concours de mémorisation, quelles sont la ou les activités que vous avez le mieux aimé faire? Expliquez votre réponse. (la liste des activités devrait être écrite sur un carton pour que l'élève les ait sous les yeux).
Notes sur cette question
<ul style="list-style-type: none">• Dans laquelle de ces activités : la tempête d'idée, le jeu des fresques combinées, le corps au service du sport, la mise en train sportive, et l'improvisation sur des thèmes sportifs, l'exercice de mise en scène et le concours de mémorisation, vous croyez avoir performé le mieux et pourquoi? Expliquez votre réponse (la liste des activités devrait être écrite sur un carton pour que l'élève les ait sous les yeux).
Notes sur cette question

- Parmi ces activités : la tempête d'idée, le jeu des fresques combinées, le corps au service du sport, la mise en train sportive, et l'improvisation sur des thèmes sportifs, l'exercice de mise en scène et le concours de mémorisation, laquelle ou lesquelles avez-vous moins aimée(s) et pourquoi? Expliquez votre réponse (la liste des activités devrait être écrite sur un carton pour que l'élève les ait sous les yeux).

Notes sur cette question

BLOC B QUESTIONS CONCERNANT LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Questionner l'élève sur ses choix effectués pendant les tâches Ex : Dans la tempête d'idées, pourquoi avez-vous choisi de procéder par improvisation ? Est-ce que vous croyez que ce choix vous a aidé à faire votre tempête d'idée de façon plus efficace ? Questions à poser à l'élève
•
Notes sur cette question
•
Notes sur cette question
•
Notes sur cette question
• Comment avez-vous apprécié le fait de faire des choix au cours des deux tâches ?
Notes sur cette question

BLOC C QUESTIONS PERMETTANT DE FAIRE UN RETOUR SUR LES DÉFIS DES ÉLÈVES RELEVÉS AU PREMIER ENTRETIEN

Questionner l'élève sur ses difficultés et les stratégies mises de l'avant pour l'aider à les surmonter Ex : Dans le premier entretien, nous avons parlé de votre difficulté à mémoriser des textes. Est-ce que le fait d'avoir appris sur les stratégies de mémorisation vous a aidé ? Questions à poser à l'élève
•
Notes sur cette question
•
Notes sur cette question
•
Notes sur cette question
•
Notes sur cette question

BLOC D QUESTIONS PERMETTANT DE FAIRE UN BILAN SUR L'AMÉLIORATION DE L'ÉLÈVE

Amélioration globale de l'élève Questions à poser à l'élève
• Croyez-vous vous être amélioré entre les tâches effectuées avant les Fêtes et celles réalisées après les Fêtes? Comment expliquez-vous cela?
Notes sur cette question
• Quels sont les aspects qui se sont le plus améliorés?

APPENDICE A

TABLEAU DE COHÉRENCE DE LA RECHERCHE-ACTION

LES GARÇONS ET LES FILLES DANS LA CLASSE D'ART DRAMATIQUE AU SECONDAIRE : DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT POUR LE JEU EN CRÉATION ET EN INTERPRÉTATION

Problématique	Question/objectif général de recherche	Questions/objectifs spécifiques de la recherche	Collecte de donnée <ul style="list-style-type: none"> • Source • Outils de collecte
<p>Les garçons ont généralement plus de difficultés que les filles à développer la compétence <i>Interpréter des œuvres dramatiques</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manque de motivation à interpréter un texte. • Difficulté de mémorisation. • Difficulté à s'approprier le contenu de l'œuvre. • Difficulté à exploiter les éléments du langage dramatique avec les mots d'un auteur. 	<p>« <i>Quelles sont les stratégies d'enseignement qui permettent autant aux filles qu'aux garçons du secondaire de développer leurs compétences à créer et interpréter en art dramatique</i> »</p>	<p>OBJ1 : Identifier les perceptions des enseignants quant à cette problématique.</p> <p>OBJ2 : Dresser un portrait des styles cognitifs des élèves des quatre classes où aura lieu l'expérimentation selon le modèle F+ et M+ (<i>empathique-systémique</i>) de Savoie (2009; 2012 et 2016).</p> <p>OBJ3 : Cibler des cas d'élèves démontrant les difficultés caractéristiques de cette problématique.</p>	<p>PARTIE A : Analyse du milieu (la commission scolaire) SOURCE : Questionnaires distribués à tous les enseignants en art dramatique au secondaire de la CSDM sur les différences observées entre les filles et les garçons en classe et leurs stratégies d'enseignement. OUTIL Questionnaire (données qualitatives- quantitatives)</p> <p>PARTIE B : Analyse des milieux d'expérimentation SOURCE Questionnaire (données quantitatives) permettant de situer les élèves sur le continuum du <i>modèle empathique – systémique</i>. Tâches diagnostiques permettant de mobiliser les deux compétences et observer les forces et les défis des élèves. Questionnaire (données qualitatives et quantitatives) sur les préférences, les forces et les défis observés par les élèves pendant les tâches diagnostiques.</p>

Problématique	Question/objectif général de recherche	Questions/objectifs spécifiques de la recherche	Collecte de donnée <ul style="list-style-type: none"> • Source • Outils de collecte
<p>Les filles ont généralement plus de difficultés que les garçons à développer la compétence <i>Créer des œuvres dramatiques</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficulté avec les hasards de parcours. • Difficulté à prendre des risques. • Difficulté à exploiter des idées à partir d'improvisations. • Difficulté à exploiter spontanément les éléments du langage dramatique sans avoir peur du ridicule. 		<p>OBJ4 : Établir des relations entre le modèle F+ et M+ (<i>empathique – systémique</i>) et la performance des élèves pendant les tâches diagnostiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien semi-dirigé avec les élèves ciblés pour qui la problématique a été plus importante. <p>Critères de sélection : quatre classes du secondaire en art dramatique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Milieu représentatif de la majorité des classes ordinaires du secondaire (ni trop favorisé ni défavorisé) • Enseignants chevronnés • Milieu mixte <p>OUTILS :</p> <p>Questionnaires avant et après les tâches diagnostiques à l'intention de tous les élèves.</p> <p>Questions d'entretiens semi-dirigés avec cinq ou six élèves par classe.</p> <p>Marques textuelles dans les canevas et les textes des élèves.</p> <p>Grille d'observation des tâches diagnostiques de création et d'interprétation.</p>

Problématique	Question/objectif général de recherche	Questions/objectifs spécifiques de la recherche	Collecte de donnée <ul style="list-style-type: none"> • Source • Outils de collecte
		<p>OBJ5 : Élaborer et identifier des stratégies d'enseignement probantes permettant de soutenir les garçons en interprétation.</p> <p>OBJ6 : Élaborer et identifier des stratégies d'enseignement probantes permettant de soutenir les filles en création.</p>	<p>PARTIE C : Expérimentation des stratégies d'enseignement dans deux tâches expérimentales (6 à 8 périodes par groupe) Entretiens et un journal de recherche. Prise des impressions des enseignants via des échanges informels et les fiches d'<i>incidents critiques</i>. Entretiens semi-dirigés avec les mêmes élèves à la fin de l'expérimentation. Entretiens semi-dirigés avec les enseignants.</p> <p>OUTILS : Grille d'observation lors des expérimentations. Journal de recherche Gabarit de questions d'observations pour les fiches quotidiennes d'<i>incidents critiques</i> à l'intention des enseignants. Marques textuelles dans les canevas et les textes des élèves ciblés. Questions d'entretien semi-dirigé post-expérimentation avec les élèves ciblés.</p>

APPENDICE B
LETTRE D'INFORMATION
À LA DIRECTION DU COLLÈGE REINE-MARIE

Lettre d'information à la direction du Collège Reine-Marie



Monsieur,

La présente est pour vous informer que nous commencerons au cours des prochains mois un projet de recherche-action qui sera entrepris dans votre établissement. Cette recherche, menée par Sylvie Berardino, enseignante en art dramatique à votre école et qui est présentement étudiante à la maîtrise en théâtre à l'Université du Québec à Montréal, a pour objectif principal de déterminer les moyens et les stratégies d'enseignement efficaces permettant d'aider les filles et les garçons à progresser dans les deux compétences, créer et interpréter du Programme de formation de l'école québécoise.

La chercheuse désire faire son expérimentation dans votre Collège puisqu'elle y enseigne. Deux de ses classes d'art dramatique seraient choisies pour participer au projet. Pour atteindre notre objectif de recherche, nous désirons tout d'abord faire passer deux questionnaires aux élèves et faire exécuter en classe deux tâches diagnostiques avant les Fêtes. Ces données serviront à confirmer les hypothèses liées à la problématique, à observer la dynamique des groupes et à sélectionner les cas d'élèves qui seront observés pendant les tâches expérimentales. En deuxième lieu, les élèves choisis participeront à deux entretiens individuels : un avant la tâche expérimentale et l'autre à la fin de l'expérimentation. Deux tâches expérimentales feront ensuite l'objet d'observations de la part de la chercheuse. La chercheuse, dans le cadre de sa tâche d'enseignante, pilotera les tâches diagnostiques et expérimentales, en consignant ses observations.

Il va de soi que ces activités sont conformes aux règles d'éthique ayant trait à tout projet de recherche et que d'aucune façon, la sécurité des élèves de votre école ne sera mise en danger. La recherche a été acceptée par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ2).

Le tout se déroulera entre le mois d'octobre et le mois d'avril de la présente année scolaire et ne changera en rien le contenu des apprentissages que les élèves feraient normalement dans le cadre de son cours d'art dramatique.

Advenant que vous acceptiez que nous menions l'étude au sein de votre école, nous nous chargerons de toutes les communications. Nous assumerons également les frais liés aux suppléances, s'il s'avérait nécessaire de libérer l'enseignante en art dramatique afin d'assurer sa disponibilité pour les rencontres de travail.

À la suite de votre approbation, nous communiquerons avec les élèves et leurs parents dès le mois d'octobre 2017. Les rencontres débuteront, selon l'échéancier de l'étude, dès l'automne 2017.

Ce serait un réel plaisir pour nous de pouvoir bénéficier de votre collaboration. Celle-ci nous permettrait, ensemble, de mieux connaître et de comprendre les stratégies d'enseignement les plus efficaces en art dramatique.

Afin de nous permettre de poursuivre nos démarches, veuillez communiquer avec Madame Sylvie Berardino.

Nous vous remercions de l'attention portée à notre projet de recherche.,
Veuillez agréer nos sentiments distingués,

Sylvie Berardino
Étudiante à la maîtrise à l'École supérieure de théâtre de l'UQAM

Carole Marceau
Directrice de recherche
Directrice du Département d'enseignement d'art dramatique de l'École supérieure de théâtre de l'UQAM

APPENDICE C

LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS RECHERCHE-ACTION

Lettre d'information aux parents



Madame, Monsieur,
Chers parents,

La présente est pour vous informer que nous entreprendrons au cours des prochains mois un projet de recherche-action dans la classe d'art dramatique de votre enfant. Cette recherche, menée par Sylvie Berardino, étudiante à la maîtrise en théâtre à l'Université du Québec à Montréal et enseignante d'art dramatique de votre enfant, a pour objectif principal de déterminer les moyens et les stratégies d'enseignement efficaces permettant d'aider les filles et les garçons à progresser dans les deux compétences, créer et interpréter du Programme de formation de l'école québécoise.

L'enseignante d'art dramatique du Collège a sélectionné le groupe de votre enfant afin de participer à cette recherche. Nous avons pour cela besoin de votre autorisation. Nous joignons à cet effet le formulaire de consentement que vous devrez signer. Il va de soi que ces activités sont conformes aux règles d'éthique ayant trait à tout projet de recherche et que d'aucune façon, la sécurité de votre enfant ne sera mise en danger. La recherche a été acceptée par la direction du Collège Reine-Marie et par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ2).

Le tout se déroulera entre le mois d'octobre et le mois d'avril de la présente année scolaire et ne changera en rien le contenu des apprentissages que votre enfant ferait normalement dans le cadre de son cours d'art dramatique.

Advenant le cas que vous acceptiez que votre enfant participe :

Des captations d'images se feront dès le mois de novembre 2017. Les fichiers vidéo serviront à l'analyse des stratégies d'enseignement et de leurs effets sur les apprentissages et seront visionnés uniquement par la chercheuse et sa directrice de recherche. Tout le matériel vidéo sera conservé sur un disque externe protégé par un mot de passe rangé dans un classeur sous clé au domicile de la chercheuse. Ces fichiers seront détruits au maximum cinq ans après le dernier travail sur les données.

Deux questionnaires seront aussi distribués aux élèves. Ceux-ci seront préservés sous clés dans un classeur au domicile de la chercheuse et seront détruits après le dernier travail sur les données.

Il est aussi possible que votre enfant soit choisi pour participer à des entretiens individuels avec la chercheuse et que ces entretiens fassent l'objet d'enregistrements audio. Si tel était le cas, vous recevrez un nouveau formulaire de consentement en décembre.

Advenant le cas où vous refusiez que votre enfant ne participe à la recherche :

Votre enfant continuera de participer au cours comme à son habitude.

Il ne fera pas objet d'observations pour la recherche.

Celui-ci ne sera pénalisé d'aucune façon.

Son refus de participer n'affectera pas ses résultats scolaires.

Merci de bien vouloir remplir le formulaire de consentement de votre enfant et de le retourner à son enseignante d'art dramatique le plus tôt possible.

Ce sera un plaisir de collaborer avec vous et d'ainsi faire évoluer la recherche ayant trait au milieu de l'éducation et à contribuer à la formation continue des enseignants d'art dramatique.

Nous vous remercions de l'attention portée à notre projet de recherche.,

Veillez agréer nos sentiments distingués,

Sylvie Berardino

Étudiante à la maîtrise à l'École supérieure de théâtre de l'UQAM

Carole Marceau

Directrice de recherche

Directrice du Département d'enseignement d'art dramatique de l'École supérieure de théâtre de l'UQAM

APPENDICE D

LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS ÉTUDE DE CAS

Lettre d'information aux parents



Madame, Monsieur,
Chers parents,

La présente est pour vous informer que, dans le cadre de la recherche que nous avons entreprise depuis le mois d'octobre dans la classe d'art dramatique de votre enfant et pour lequel vous avez déjà reçu et signé un consentement général de participation, nous aimerions vous aviser que votre enfant a été sélectionné pour participer à des entretiens individuels avec son enseignante Sylvie Berardino, étudiante à la maîtrise en théâtre à l'Université du Québec à Montréal. L'objectif des entretiens est d'examiner les forces et les défis de votre enfant dans les deux compétences, interpréter et créer des œuvres dramatiques, et de vérifier si les stratégies d'enseignement expérimentées l'aident à surmonter ses défis.

Pour poursuivre cette étude, nous avons pour cela besoin à nouveau de votre autorisation. Nous joignons à cet effet le nouveau formulaire de consentement que vous devrez signer. Il va de soi que ces activités sont conformes aux règles d'éthique ayant trait à tout projet de recherche et que d'aucune façon, la sécurité de votre enfant ne sera mise en danger. La recherche a été acceptée par la direction du Collège Reine-Marie et par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ2).

Un entretien se fera au retour des fêtes et un second entretien se déroulera fin- mars ou, début - avril, à la toute fin de la démarche, pendant des cours d'art dramatique. La durée de chaque entretien peut aller jusqu'à un maximum d'une trentaine de minutes.

Advenant le cas que vous acceptiez que votre enfant participe, sachez que ces entretiens feront l'objet d'enregistrements audio. Ces fichiers seront enregistrés dans un disque externe protégé par un mot de passe qui sera rangé sous clé dans un classeur à la résidence de la chercheuse. Le tout sera détruit cinq ans après le dernier travail sur les données.

Advenant le cas que vous refusiez que votre enfant ne participe à l'étude de cas, celui-ci continuera de participer au cours comme à son habitude et ne sera pénalisé d'aucune façon. Son refus de participer n'affectera pas ses résultats scolaires.

Merci de bien vouloir remplir le formulaire de consentement de votre enfant et de le retourner à son enseignant d'art dramatique le plus tôt possible.

Ce sera un plaisir de poursuivre notre collaboration et d'ainsi faire évoluer la recherche ayant trait au milieu de l'éducation et à contribuer à la formation continue des enseignants d'art dramatique.

Nous vous remercions de l'attention portée à notre projet de recherche.,
Veuillez agréer nos sentiments distingués,

Sylvie Berardino
Étudiante à la maîtrise à l'École supérieure de théâtre de l'UQAM

Carole Marceau
Directrice de recherche
Directrice du Département d'enseignement d'art dramatique de l'École supérieure de théâtre de l'UQAM

APPENDICE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT RECHERCHE-ACTION



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant mineur)

LES GARÇONS ET LES FILLES DANS LA CLASSE D'ART DRAMATIQUE AU
SECONDAIRE : DES STRATÉGIES
D'ENSEIGNEMENT POUR LE JEU EN CRÉATION ET EN INTERPRÉTATION
Recherche dans le cadre du mémoire de maîtrise de : Sylvie Berardino, Enseignante en art
dramatique du Collège Reine-Marie

IDENTIFICATION

Chercheuse responsable du projet : Sylvie Berardino

Département : École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal

PRÉAMBULE

Nous demandons à votre enfant de participer à un projet de recherche qui implique sa participation à deux tâches de création et deux tâches d'interprétation qui seront observées pour cette recherche, nous demanderons aussi à votre enfant de répondre à deux questionnaires pendant cette expérimentation. Avant d'accepter que votre enfant ne participe à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

BUT GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Cette recherche a pour but de déterminer les moyens et les stratégies d'enseignement efficaces permettant d'aider les filles et les garçons à progresser dans les deux compétences, créer et interpréter des œuvres dramatiques, du Programme de formation de l'école québécoise. Plusieurs stratégies d'enseignement existent pour aider les élèves à mieux interpréter et créer, mais peu de recherches prouvent leur efficacité. Cette recherche permettra non seulement d'appliquer certaines stratégies d'enseignement déjà éprouvées dans d'autres disciplines en les adaptant pour l'art dramatique, mais aussi de vérifier si celles habituellement utilisées en classe dans cette matière sont efficaces.

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Carole Marceau, professeure du département de théâtre de la Faculté des Arts.

La recherche a été acceptée par la direction du Collège Reine-Marie et par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ2).

La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement de l'art dramatique et permettra à contribuer à la formation continue des enseignants de cette discipline.

Ce projet de recherche ne reçoit aucun appui financier extérieur à l'UQAM ou au Collège Reine-Marie.

NATURE DE LA PARTICIPATION DE VOTRE ENFANT

A) Tâches de création et d'interprétation diagnostiques

Dans le cadre de son cours d'art dramatique, l'élève sera appelé à participer à deux tâches diagnostiques, l'une en création et l'autre en interprétation. Ces deux tâches dureront 6 périodes de 60 minutes. Pour réaliser ces tâches, l'enseignante de votre enfant animera les cours comme à son habitude. Ces tâches feront partie de son curriculum et il doit donc y participer comme si c'était un cours régulier même si celui-ci ne participe pas à la recherche.

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, lors de la réalisation de ces deux tâches, le cours sera filmé pour que la chercheuse (qui est aussi son enseignante) puisse relever les difficultés et les forces des élèves. Ces captations vidéo ne seront visionnées que par la chercheuse et sa directrice de recherche dans le but d'analyse. Ces captations ne seront en aucun cas diffusées et seront conservées sur un disque externe protégé par un mot de passe, rangé dans un classeur sous clé au domicile de la chercheuse. Les fichiers de ces vidéos seront détruits en exécutant un formatage du disque dur au maximum cinq ans après le dernier travail sur les données.

B) Passation de deux questionnaires

Pour compléter les informations diagnostiques, deux questionnaires seront remplis par votre enfant. L'un permettant de connaître son style d'apprentissage, d'une durée d'environ 10 minutes et le second faisant état de ses impressions suite à la réalisation des deux tâches diagnostiques d'une durée d'environ 30 minutes. Les données de ces questionnaires seront conservées dans un classeur sous clé au domicile de la chercheuse pour une durée maximale de cinq ans après le dernier travail sur les données.

C) Tâches de création et d'interprétation expérimentales

Toujours dans le cadre de son cours d'art dramatique, l'élève sera appelé à participer à deux autres tâches expérimentales, l'une en création et l'autre en interprétation. Ces tâches auront une durée de 12 périodes de 60 minutes. Pour réaliser ces tâches, l'enseignante de votre enfant

animera les cours comme à son habitude. Ces tâches feront partie de son curriculum et il doit donc y participer comme si c'était un cours régulier même si celui-ci ne participe pas à la recherche.

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, lors de la réalisation de ces deux tâches, le cours sera filmé pour que la chercheuse (qui est aussi son enseignante) puisse identifier les stratégies d'enseignement les plus efficaces auprès des élèves. La réaction de certains élèves à ces stratégies fera aussi l'objet d'observations. Des captations vidéo seront aussi prises pendant la réalisation de ces deux tâches et ne seront visionnées que par la chercheuse et sa directrice de recherche dans le but d'analyse. Ces captations ne seront en aucun cas diffusées et seront conservées sur un disque externe protégé par un mot de passe, rangé dans un classeur sous clé au domicile de la chercheuse. Ces fichiers seront détruits en exécutant un formatage du disque dur au maximum cinq ans après le dernier travail sur les données.

D) Étude de cas

Suite aux deux tâches diagnostiques, il est possible que votre enfant soit sélectionné pour participer à des entretiens individuels avec la chercheuse. Si tel était le cas, vous recevriez un nouveau formulaire de consentement en décembre pour consentir à la participation de votre enfant à ces entretiens.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Les tâches d'interprétation et de création ont été planifiées en fonction des exigences du Programme de formation de l'école québécoise en art dramatique. Tous les élèves seront appelés à y participer, qu'ils acceptent ou non de faire partie de la recherche, car cela fera partie de leur cours.

Précautions particulières mises en place afin d'assurer le bien-être de votre enfant :

- Les participants recevront toute l'information nécessaire dès le début de la recherche (oralement, ainsi que par le biais d'une lettre de présentation de la recherche et d'un formulaire de consentement détaillé);
- En aucun cas les observations effectuées aux fins de la recherche n'influenceront les résultats scolaires des élèves. Les observations effectuées aux fins de la recherche seront utilisés pour déceler des problématiques et ajuster l'enseignement au besoin;
- Les participants seront libres en tout temps de refuser d'être observés et de se retirer de la recherche, sans préjudice pour eux. Dans un tel cas, les élèves poursuivront la réalisation des tâches, mais ne feront plus l'objet d'observations;
- Dans les questionnaires et en cours d'observations, aucune question ne sera posée sur les expériences personnelles des participants, afin de réduire les risques de vivre des sentiments désagréables ou douloureux;

- Dans le cas d'inconfort pendant la durée de cette recherche, votre enfant peut s'adresser à son enseignante en art dramatique (qui est aussi la chercheuse) ou l'intervenante en relation d'aide à l'élève du Collège Reine-Marie, Katie Whissell.
- Les participants qui le désirent pourront connaître les résultats de la recherche après sa publication sur le site web de l'UQÀM.

Soyez assuré que la chercheuse demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seules la responsable du projet et sa directrice de recherche auront accès à l'ensemble des enregistrements vidéo. Les noms des élèves seront codifiés pour la citation d'exemples dans le mémoire. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé dans un classeur sous clé au domicile de la chercheuse pour la durée totale du projet. Les enregistrements vidéo des cours, les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits au plus tard cinq ans après le dernier travail sur les données.

La chercheuse étant l'enseignante de votre enfant s'engage par le présent formulaire de garder confidentielles les données de la recherche. En signant ce formulaire, la chercheuse s'engage à ne pas divulguer des informations personnelles d'un élève et à ne pas divulguer des observations réalisées en classe dans le cadre de la recherche pouvant discréditer les participants.;

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant de la recherche en tout temps.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, thèses, conférences, formations et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

COMPENSATION

S'agissant d'un projet de recherche d'une étudiante de maîtrise, il est entendu qu'aucune compensation monétaire ne pourra être offerte pour la participation de votre enfant.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits ou ceux de votre enfant en tant que participant de recherche, ou pour retirer votre enfant du projet, vous pouvez communiquer avec :

Sylvie Berardino, chercheuse responsable du projet

Carole Marceau, directrice de recherche

Ce projet est approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ2) et par la direction du Collège Reine-Marie. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter Caroline Vrignaud, coordonnatrice du CERPÉ des facultés de communication, des arts et de science politique et droit par courriel à l'adresse cerpe2@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de notre recherche et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de _____ je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le chercheur responsable a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

J'autorise mon enfant à participer au projet de recherche : OUI NON

J'accepte que mon enfant soit filmé lors des cours: OUI NON
(Pour simplifier les captations vidéo, vous pouvez accepter, que votre enfant soit filmé même si vous refusez qu'il fasse partie de la recherche)

J'accepte que mon enfant réponde aux deux questionnaires : OUI NON

Signature de l'enfant : _____ Date : _____

Signature du parent/tuteur légal : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Si vous désirez avoir accès au mémoire de la chercheuse via le site web de l'UQAM lorsque celui-ci sera publié, veuillez inscrire votre courriel ici :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées. Je m'engage à ce que les informations recueillies pour la recherche à propos d'un élève n'influencent en aucun cas ses résultats scolaires. Je m'engage aussi à ce que la décision d'un élève à ne pas participer à la recherche n'influence en aucun cas ses résultats scolaires.

_____ Date : _____

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

APPENDICE F
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
ÉTUDE DE CAS



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant mineur)

LES GARÇONS ET LES FILLES DANS LA CLASSE D'ART DRAMATIQUE AU
SECONDAIRE : DES STRATÉGIES
D'ENSEIGNEMENT POUR LE JEU EN CRÉATION ET EN INTERPRÉTATION
ÉTUDE DE CAS

Recherche dans le cadre du mémoire de maîtrise de : Sylvie Berardino
Enseignante en art dramatique du Collège Reine-Marie

IDENTIFICATION

Chercheuse responsable du projet : Sylvie Berardino

Département : École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal

PRÉAMBULE

Nous demandons à votre enfant de participer à une étude de cas qui implique sa participation à deux entretiens individuels et à faire l'objet d'observation dans le cadre d'une tâche de création et d'une tâche d'interprétation. Avant d'accepter que votre enfant ne participe à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

BUT GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Cette recherche a pour but de déterminer les moyens et les stratégies d'enseignement efficaces permettant d'aider les filles et les garçons à progresser dans les deux compétences, créer et interpréter des œuvres dramatiques, du Programme de formation de l'école québécoise. Plusieurs stratégies d'enseignement existent pour aider les élèves à mieux interpréter et créer, mais peu de recherches prouvent leur efficacité. Cette recherche permettra non seulement d'appliquer certaines stratégies d'enseignement déjà éprouvées dans d'autres disciplines en les adaptant pour l'art dramatique, mais aussi de vérifier si celles habituellement utilisées en classe dans cette matière sont efficaces.

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Carole Marceau, professeure du département de théâtre de la Faculté des Arts.

La recherche a été approuvée par la direction du Collège Reine-Marie et par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ2).

La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement de l'art dramatique et permettra à contribuer à la formation continue des enseignants de cette discipline.

Ce projet de recherche ne reçoit aucun appui financier extérieur à l'UQAM ou du Collège Reine--Marie.

NATURE DE LA PARTICIPATION DE VOTRE ENFANT

E) Entretiens avant et après les tâches expérimentales.

Votre enfant a été sélectionné pour participer à deux entretiens d'au maximum une trentaine de minutes dans le cadre de la recherche à laquelle vous avez déjà consenti.

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, les entretiens feront l'objet de captations audio. Ces captations ne seront en aucun cas diffusées et seront conservées sur un disque externe protégé par un mot de passe rangé dans un classeur sous clé au domicile de la chercheuse. Ces données seront détruites en exécutant un formatage du disque dur au maximum cinq ans après le dernier travail sur les données.

F) Observations pendant les tâches expérimentales

Dans le cadre de la recherche et de son cours d'art dramatique, l'élève sera appelé à participer à deux tâches expérimentales d'une durée de 12 cours de 60 minutes, l'une en création et l'autre en interprétation. Pour réaliser ces tâches, l'enseignante de votre enfant animera les cours comme à son habitude. Ces tâches feront partie de son curriculum et il doit donc y participer comme si c'était un cours régulier même si celui-ci ne participe pas à la recherche. En aucun cas, les observations recueillies pour la recherche n'auront d'impact sur les résultats scolaires de l'élève.

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, lors de la réalisation de ces deux tâches, le cours sera filmé pour que la chercheuse (qui est aussi son enseignante) puisse identifier les stratégies d'enseignement les plus efficaces auprès des élèves. La réaction de votre enfant à ces stratégies fera aussi l'objet d'observations. Ces captations vidéo ne seront visionnées que par la chercheuse et sa directrice de recherche dans le but d'analyse. Ces captations ne seront en aucun cas diffusées et seront conservées sur un disque externe protégé par un mot de passe rangé dans un classeur sous clé au domicile de la chercheuse. Ces fichiers seront détruits en exécutant un formatage du disque dur au maximum cinq ans après le dernier travail sur les données.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Les tâches de création et d'interprétation ont été planifiées en fonction des exigences du Programme de formation de l'école québécoise en art dramatique. Tous les élèves seront appelés à y participer qu'ils acceptent ou non de faire partie de la recherche, car cela fera partie de leur cours.

Précautions particulières mises en place afin d'assurer le bien-être de votre enfant :

- Les participants recevront toute l'information nécessaire avant les entretiens et les tâches expérimentales (oralement, ainsi que par le biais d'une lettre de présentation de la recherche et d'un formulaire de consentement détaillé);
- En aucun cas les observations recueillies pour la recherche n'influenceront les résultats scolaires des élèves;
- Les participants seront libres en tout temps de refuser d'être observés et de se retirer de la recherche, sans préjudice pour eux. Si tel était le cas, l'élève continuerait de participer aux tâches expérimentales puisqu'elles feront partie du cours, mais celui-ci ne fera plus l'objet d'observations pour les données de la recherche;
- Lors des deux entretiens et en cours d'observations, aucune question ne sera posée sur les expériences personnelles des participants, afin de réduire les risques de vivre des sentiments désagréables ou douloureux;
- Dans le cas d'inconfort pendant la durée de cette recherche, votre enfant peut s'adresser à son enseignante en art dramatique (qui est aussi la chercheuse) ou l'intervenante en relation d'aide à l'élève du Collège Reine-Marie, Katie Whissell;
- Les participants qui le désirent pourront connaître les résultats de la recherche après sa publication en consultant le site web de l'UQAM.

Soyez assuré que la chercheuse demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seules la responsable du projet et sa directrice de recherche auront accès à l'ensemble des enregistrements audio et vidéo. Les noms des élèves seront codifiés pour la citation d'exemples dans le mémoire. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé en sécurité dans un classeur sous clé au domicile de la chercheuse jusqu'au plus tard cinq ans après le dernier travail sur les données. Les enregistrements audio et vidéo ainsi que les formulaires de consentement seront détruits au plus tard cinq ans après le dernier travail sur les données.

La chercheuse étant l'enseignante de votre enfant s'engage par le présent formulaire de garder confidentielles les données de la recherche. En signant ce formulaire, la chercheuse s'engage à ne pas divulguer des informations personnelles d'un élève et à ne pas divulguer des observations réalisées en classe dans le cadre de la recherche pouvant discréditer les participants;

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant de la recherche en tout temps.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, thèses, conférences, formations et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

COMPENSATION

S'agissant d'un projet de recherche d'une étudiante de maîtrise, il est entendu qu'aucune compensation monétaire ne pourra être offerte pour la participation de votre enfant.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits ou ceux de votre enfant en tant que participant de recherche, ou pour retirer votre enfant du projet, vous pouvez communiquer avec :

Sylvie Berardino, chercheuse responsable du projet

Carole Marceau, directrice de recherche

Ce projet est approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ2) et par les Services éducatifs de la Commission scolaire de Montréal. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter Caroline Vrignaud, coordonnatrice du CERPÉ des facultés de communication, des arts et de science politique et droit par courriel à l'adresse cerpe2@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de notre recherche et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de _____ je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le chercheur responsable a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

J'autorise mon enfant à participer au projet de recherche : OUI NON

J'accepte que mon enfant soit filmé lors des cours: OUI NON
(Pour simplifier les captations vidéo, vous pouvez accepter que votre enfant soit filmé même si vous refusez qu'il fasse partie de la recherche)

J'accepte que mon enfant participe à deux entretiens individuels: OUI NON

J'accepte que ces entretiens fassent l'objet d'enregistrement audio : OUI NON

Signature de l'enfant : _____ Date : _____

Signature du parent/tuteur légal : _____ Date : _____
Nom (lettres moulées) _____

Si vous désirez avoir accès au mémoire de la chercheuse via le site web de l'UQAM lorsque celui-ci sera publié, veuillez inscrire votre courriel ici:

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées. Je m'engage à ce que les informations recueillies pour la recherche à propos d'un élève n'influencent en aucun cas ses résultats scolaires. Je m'engage aussi à ce que la décision d'un élève à ne pas participer à la recherche n'influence en aucun cas ses résultats scolaires.

Signature du chercheur responsable du projet: _____ Date : _____

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

APPENDICE G

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE CERPE 2

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

No. de certificat: 1958
Certificat émis le: 04-07-2017

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 2: communication, science politique et droit, arts) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet: LES GARÇONS ET LES FILLES DANS LA CLASSE D'ART DRAMATIQUE AU SECONDAIRE : DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT POUR LES DEUX COMPÉTENCES DE JEU

Nom de l'étudiant: Sylvie BERARDINO

Programme d'études: Maîtrise en théâtre

Direction de recherche: Carole MARCEAU

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

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



Mouloud Boukala
Président du CERPE 2 : Facultés de communication, de science politique et droit et des arts
Professeur, École des médias

BIBLIOGRAPHIE

Études sur les genres/sexes

- Adler, P.A., *et al.* (1993). Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls. *Sociology of Education*, 65(3), 169–87.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: The male and female brain*. New York. Perseus Books Group.
- Baron-Cohen, S. (2005). The essential difference: The male and female brain. *Phi Kappa Phi Forum*, 85(1), 23-25.
- Baron-Cohen, S. *et al.* (2012). Brief Report: Development of the Adolescent Empathy and Systemizing Quotients. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(10), 2225–2235.
- Cela-Conde, C. J., *et al.* (2009). Sex-Related Similarities and Differences in the Neural Correlates of Beauty. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(10), 3847–3852.
<https://doi.org/10.1073/pnas.0900304106>
- Cordier, B. (2012). Le genre, entre biologie et sociétal. *Sexologies*, 21(4), 192–94.
- Cossette, L *et al.* (2012). *Cerveau hormones et sexe : des différences en question*. Montréal. Les éditions du remue-ménage.
- Darmon, M. (2016). *La socialisation* (3^e édition). Armand Colin.
- De Koninck *et al.* (2022). Sexual dimorphism in a neuronal mechanism of spinal hyperexcitability across rodent and human models of pathological pain. *Brain*. 143(4), 1124–1138.
- Fausto-Sterling A. (2012). *Corps en tous genres. La dualité des sexes à l'épreuve de la science*. Paris : La Découverte.
- Gaudreault, M. *et al.* (2001). Stratégies scolaires et vie affective des ados : les garçons sont-ils les seuls perdants? *Pédagogie collégiale*, 15(1). <http://aqpc.qc.ca/revue/article/strategies-scolaires-et-vie-affective-des-ados-garcons-sont-ils-seuls-perdants>
- Ginger, S. (2003). *La Gestalt: une thérapie du contact*. Hommes et groupes.
- Gurian, M. (2001). *Boys and Girls Learn Differently: A Guide for Teachers and Parents*. Jossey-Bass, 2001.
- Head, J. (1996). Gender Identity and Cognitive Style. Dans P. Patricia MURPHY Murphy *et al.*,

- (dir.), *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys* (p. 59–69), London, Washington, The Falmer Press, Paris, UNESCO Publishing.
- Institut national de recherche scientifique. (2019). *Portrait du bien-être des jeunes au Québec*. Fondation Jeunes en tête.
- James, A. (2009). *Teaching the Female Brain: How Girls Learn Math and Science*. SAGE Publications. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabket&AN=507899>
- Kerger, S., et al. (2011). How Can We Enhance Girls' Interest in Scientific Topics?: Girls' Interest in Science. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 606–628. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02019.x>
- Lafortune, L., et É. Fennema. (2002). Situation des filles à l'égard des mathématiques : anxiété exprimée et stratégies utilisées. *Recherches féministes*, 15(1), 7–24. <https://doi.org/10.7202/000768ar>
- Lavoie, N. (2011). Les garçons aussi aiment lire. *Québec français*, (162), 49-50. <http://www.erudit.org/fr/revues/qf/2011-n162-qf1809955/64294ac/>
- Le Breton, D. (2005). Conduites à risque à l'adolescence : spécificité des filles et des garçons. Approche anthropologique. *Gynécologie Obstétrique et Fertilité*, 33(1–2), 39–43. <https://doi.org/10.1016/j.gyobfe.2004.10.024>
- Lebrun, M et al. (2004). *Les Pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy, Éditions Multimondes.
- Lemery, J.-G. (2004). *Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Lévesque, J.-Y. et Lavoie, N. (2008). La lecture et l'écriture chez les garçons : douze dispositifs à mettre en œuvre en partenariat. *Québec français*, (150), 87-89.
- Maccoby, E. E. (1990). Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 83(1), 16–26.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes growing up apart, coming together*. Cambridge, MassBelknap Press of Harvard University Press.
- Moir, A., et D. Jessel. (1992). *Brain Sex: The Real Difference between Men and Women*. Delta Trade Paperbacks, 1992.

- Pahlke, E., *et al.* (2014). The Effects of Single-Sex Compared with Coeducational Schooling on Students' Performance and Attitudes: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1042–72.
- Perron, M., *et al.* (2001). Stratégies scolaires et vie affective des ados : les garçons sont-ils les seuls perdants ? | AQPC. *Pédagogie collégiale*, 15(1), 21–27.
- Ritter, M. (2015, 30 novembre). La structure générale des cerveaux masculin et féminin est similaire. *LaPresse.ca*. <http://www.lapresse.ca/sciences/decouvertes/201511/30/01-4926442-la-structure-generale-des-cerveaux-masculin-et-feminin-est-similaire.php>
- Robin, R. (2014, 2 avril). Arts plastiques et créativité : une question de genre? <https://www.usherbrooke.ca/medias/nouvelles/recherche/recherche-details/article/25177/>
- Rouyer, V., *et al.* (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (187), 97–137.
- Royer, E. (2010). *Leçons d'éléphants pour la réussite des garçons à l'école*. École et comportement.
- Royer, E. (2016, 17 février). *Pour que les garçons réussissent aussi bien que les filles à l'école*. Communication donnée lors d'une conférence web dans le cadre des Journées de la persévérance scolaire 2016, PRÉCA.
- Savoie, A. (2009). Boys' Lack of Interest in Fine Arts in a Coeducational Setting: A Review of Sex-Related Cognitive Traits Studies. *International Journal of Art et Design Education*, 28(1), 25–36.
- Savoie, A. et Mendonça, P. (2016). Des styles cognitifs en classe d'arts plastiques : De Lowenfeld à Baron-Cohen [Formation]. Dans *Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels*. (99–101). Montréal : CRÉA Éditions, coll. Livres et actes.
- Savoie, A., et St-Pierre, S. (2012). Gender-Differentiated Behaviour Traits of Elementary School Pupils in Identical Visual Arts Learning Situations. *Creative Education*, 03(07), 1205–1211.
- Stéphan, P., *et al.* (2018). Différences de genre dans les troubles psychiatriques présentés par les jeunes placés dans un centre éducatif fermé. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 176(2), 177–82.
- Stévance, S. (2009). La composition musicale et la marque du genre : l'examen conscient de l'« écriture féminine ». *Circuit*, 19(1), 43–55.
- Voyer D. et Voyer S. (2014). Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis.

Psychological Bulletin, 140(04), 1174–1204.

Méthodologie

Blais, M. et S. Martineau. (2006). L'analyse inductive générale :description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18.
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)

Baribeau, C. (2004). L'instrumentation dans la collecte de données. Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, Hors série, (2).

Diaz, F. (2005). L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité : récit d'un apprentissage de l'approche ethnographique pour tenter de rendre compte de la complexité du social. *Champ pénal*, II.
<https://doi.org/10.4000/champpenal.79>

Miles, M., et M. Huberman. (2007). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Université.

Perrenoud, P. (1988). *Sociologie du travail scolaire et observation participante : la recherche fondamentale dans une recherche-action*.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_13.html

Savoie Zajc, L., et T. Karsenti. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches*. ERPI.

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences Sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127–140.
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/soule.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/soule.pdf)

Pédagogie

Association de formation et de recherche sur l'enfant et l'environnement. (2021). Troubles émotionnels du comportement. *Association de formation et de recherche sur l'enfant et l'environnement*. <http://www.afree.asso.fr/nos-offres-de-formation/troubles-emotionnels-et-du-comportement/>

Barth, B.-M. (1998). Gardner (Howard).-Les Intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence [Compte rendu]. *Revue française de pédagogie*. 122(1), 171–176.

Belleau, J. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA) Une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous*. Université du Québec.

- Bergeron, L. *et al.* (2012). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 87–104.
- Bien enseigner. (2019, 10 avril). *La pédagogie de projet : définition, étapes et exemples*. *Bien Enseigner*. <https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-de-projet/>
- Blanchette Sarrasin, J., et Masson, S. (2017). Connaître les neuromythes pour mieux enseigner. *Enjeux pédagogiques*, 28, 16–18.
- Blanchette Sarrasin, J., et Masson, S. (2015). Neuromythes et enseignement. *Le Réseau éducation canadien*. <https://www.edcan.ca/articles/neuromythes-et-enseignement/?lang=fr>
- Blanchette-Sarrasin, J., *et al.* (2019). Neuromyths and Their Origin Among Teachers in Quebec. *Mind, Brain, and Education*, 13(2), 100–109.
- Blanchette-Sarrasin, J. (2018). *Prévalence et origine de certains neuromythes chez les enseignants du Québec*, [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Brault-Foisy, L.-M. et Masson, S. (2014). Fundamental Concepts Bridging Education and the Brain. *McGill Journal of Education*, 49(2), 501.
- Campbell, L. *et al.* (2005). *Les intelligences multiples : au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage*. Montréal: Chenelière éducation.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Chenelière éducation.
- Chaîné, F., Lepage C. et C. Marceau. (2021, 17 décembre). Place et rôle de l'enseignement de l'art dramatique au Québec : perspectives pour un monde en transformation. *Questions Vives* [En ligne], (35), consulté le 19 avril 2022. <http://journals.openedition.org/questionsvives/5810> ; <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5810>
- Chouinard, R. (2002). *Évaluer sans décourager*. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/evaluer-sans-decourager-chouinard_1591274971111-pdf?ID_FICHE=586352etINLINE=FALSE
- Das, J. P., *et al.* (1975). Simultaneous and Successive Synthesis: An Alternative Model for Cognitive Abilities. *Psychological Bulletin*, 82(1), 87–103.
- Foussard, C. (2014). *Construire la confiance en soi à l'école*. Lyon : Chronique sociale.
- Gardner, H. (2001). *Les intelligences multiples : pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. 2^e éd. Paris : Retz.

- Gardner, H., et al. (2004). *Les intelligences multiples*. Retz.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London; New York: Routledge.
- Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire : la réussite scolaire pour tous*. Saint-Laurent : ERPI.
- Lacroix, M.-È., et Pierre P. (2016). La Motivation Scolaire. *RIRE*. <http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/>
- Legendre, R. (dir.). (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Larousse.
- Leroux, M., et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves: des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal : Chenelière éducation.
- Maslow, A. (1943)., A tTheory of hHuman mMotivation. *The Psychological Review*, vo.50(, no.4), pp.370--396.
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(3), 252–283.
- Psychomédia. (2014). *Définition : Neurotypique*. <http://www.psychomedia.qc.ca/lexique/definition/neurotypique#:~:text=Le%20terme%20neurotypique%20est%20un,et%20le%20syndrome%20d'Asperger>
- Renaud, R. (2014, 2 avril). Arts plastiques et créativité : une question de genre? *Université de Sherbrooke*. <https://www.usherbrooke.ca/actualites/nouvelles/recherche/details/25177>
- Shaughnessy, M. F. (1999). An Interview with Rita Dunn about Learning Styles. *Clearing House*, 71(3), 141–45.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre?* Bruxelles: De Boeck.
- Vygotskiï, L. S. et M. Cole. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Pratiques théâtrales

- Bourassa, A. G. (2010). *Glossaire du théâtre*. <https://www.theatrales.uqam.ca/glossaire.html#T, le 12 septembre 2021>
- Girard, D. et al. (1988). *Le Théâtre: la découverte du texte par le jeu dramatique*. La Lignée.

Grignola, A. (2000). *Maschere italiane nella Commedia dell'arte* (1^{re} éd.). Demetra.

Pavis, P. (1996). *Dictionnaire du théâtre* (éd. revue et corr.). Colin.

Pierron, A. (2002). *Dictionnaire de la langue du théâtre*. Dictionnaires Le Robert.

Publications gouvernementales et documents ministériels

Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec : Commission de l'enseignement primaire.

Gouvernement du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996*. Commission des États généraux sur l'éducation.

Gouvernement du Québec. (2009). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence. (Version préliminaire)*. Direction générale de la formation des jeunes : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.

Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: prendre le virage du succès*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages, Art dramatique, Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages, Art dramatique, Enseignement secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2019). *La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées*. Québec : Commission supérieur de l'éducation.

Gouvernement du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers: document d'information*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires.

Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2021). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2022). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2011). *Supporting Students with Learning Disabilities: A Guide for Teachers*.
https://www.srsd119.ca/departments/teacherinformation/SSS/strategies_resources/SupportingStudentswLearningDisabilitiesProvinceBC.pdf

Santé publique Canada. (2018). *Trouble du spectre de l'autisme chez les enfants et les adolescents au Canada 2018*.
<https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/maladies-et-affections/trouble-spectre-autisme-enfants-adolescents-canada-2018.html>

Statistique Canada. (2019). *Indicateur de l'éducation au Canada : une perspective internationale, 2019*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-604-x/2019001/tbl/tbla2.1-fra.htm>