



Évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage d'élèves de secondaire s'engageant dans un cursus théâtral scolaire : une étude de cas multiples

Thèse

Charlotte Sannier

Doctorat en psychopédagogie

Philosophiæ doctor (Ph. D.)

Québec, Canada

© Charlotte Sannier, 2020

**Évolution de l'identité d'apprenant et des
préférences d'apprentissage d'élèves de secondaire
s'engageant dans un cursus théâtral scolaire : une
étude de cas multiples**

Thèse

Charlotte Sannier-Bérusseau

Sous la direction de :

Alexandre A.J. Buysse, directeur de recherche

Résumé

Notre recherche s'intéresse à l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage d'élèves de secondaire 5 s'engageant, pour la première fois, dans un cursus théâtral dans leur scolarité. Nous cherchons à identifier quelles sont les caractéristiques de l'évolution de leur identité d'apprenant en théâtre, soit la façon dont ils et elles se définissent dans le contexte théâtral, et celles de l'évolution de leurs préférences d'apprentissage en théâtre, soit la façon préférentielle qu'ils et elles ont d'apprendre, et qui incluent, comme définies par Vermunt (1996; 1998), des composantes cognitives mais également des composantes conatives. Également, nous cherchons à identifier les caractéristiques de l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage globales, soit dans la scolarité en général des élèves. Enfin, nous cherchons à déterminer si certaines caractéristiques sont communes à ces évolutions. Pour ce faire, nous avons rencontré six élèves de secondaire 5 débutant l'activité théâtrale et avons réalisé une étude de cas multiples comprenant plusieurs collectes de données : une entrevue semi-dirigée avec chaque élève au début de l'année, au moment de l'introduction de la discipline théâtrale; une nouvelle entrevue semi-dirigée à la fin de l'année, avec chaque élève et comprenant un volet d'auto confrontation; une entrevue avec leur enseignante de théâtre; et une observation non participative au sein d'un cours. Nous avons ensuite effectué une analyse du corpus pour identifier les dimensions évoluant chez chaque élève, avant de réaliser l'étude de cas multiple. Notre recherche montre que certaines caractéristiques du contexte théâtral influencent fortement la formation de l'identité d'apprenant et l'évolution des préférences d'apprentissage, et nous avons pu identifier certaines évolutions se transférant dans le contexte global pour plusieurs élèves – notamment la confiance en soi, l'application de la matière pour l'apprendre ou le développement de l'autonomie.

Mots-clés : Identité d'apprenant – Préférences d'apprentissage – Théâtre

Abstract

Our research aims to understand the evolution of students' learning identity and learning preferences when they engage, for the first time, in a theatrical curriculum. We seek to identify the characteristics of the evolution of their learning identity in drama, that is, how they define themselves in the theatrical context. Also, we seek to identify those of the evolution of their learning preferences in drama, or the preferential way they learn, which include, as defined by Vermunt (1996; 1998), cognitive components as well as conative components. We also seek to identify the characteristics of the evolution of global learning identity and global learning preferences, i.e. in the students' general context of learning. Finally, we seek to determine whether certain characteristics are common to these developments. To do so, we met six secondary students starting drama and carried out a multiple case study including several data collections: a semi-structured interview with each student at the beginning of the year, just after the introduction of drama in their curriculum; a new semi-structured interview at the end of the year, with each student and including a self-confrontation component; an interview with their drama teacher; and non-participatory observation within a course. We then performed a corpus analysis to identify the dimensions evolving in each student, before carrying out the multiple case study. Our research shows that certain characteristics of the theatrical context strongly influence the formation of the learning identity and the evolution of learning preferences, and we have been able to identify certain evolutions that are transferred in the global context for several students – notably self-confidence, the application of the material to learn it or the development of autonomy.

Key words: learning identity – learning preferences – drama

Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	x
Liste des figures.....	xii
Liste des abréviations.....	xiii
Remerciements.....	xv
Introduction.....	1
1 Problématique.....	3
1.1 Des façons individuelles d'aborder l'apprentissage.....	3
1.2 Une construction identitaire individuelle et personnelle.....	4
1.3 Une formation contextualisée.....	6
1.4 Question de recherche.....	7
1.5 Pertinences scientifique et sociale.....	8
2 Identité.....	10
2.1 Une construction sociale et évolutive.....	10
2.2 Influences.....	16
2.3 Pluralité d'identités.....	19
2.4 Identité d'apprenant.....	21
2.4.1 Vers une définition de l'identité d'apprenant.....	21
2.4.2 Envisager l'apprenant dans un contexte plus large que l'école.....	24
2.4.3 Identité d'apprenant, identité d'élève.....	26
2.5 Conclusion.....	27
3 Activité socioculturelle.....	29
3.1 Fondements théoriques.....	29
3.2 Disciplines scolaires, activités et médiations.....	31
3.3 Conclusion.....	34
4 Préférences d'apprentissage.....	35
4.1 Une manière individuelle d'aborder les tâches d'apprentissage.....	35
4.2 S'inspirer du modèle de Vermunt.....	38
4.2.1 Composantes des préférences d'apprentissage.....	38
4.2.2 Interrelation des composantes.....	40
4.2.3 Quatre préférences d'apprentissage.....	41
4.2.3.1 Préférence d'apprentissage orientée vers la reproduction.....	42
4.2.3.2 Préférence d'apprentissage orientée vers le sens.....	42
4.2.3.3 Préférence d'apprentissage orientée vers l'application.....	43
4.2.3.4 Préférence d'apprentissage non dirigée.....	44
4.2.4 Choix de ce modèle pour la présente recherche.....	44
4.3 D'autres composantes conatives.....	45
4.3.1 Estime de soi.....	46
4.3.2 Sentiment d'auto-efficacité.....	46
4.3.3 Émotions.....	48
4.4 Conclusion.....	49
5 Théâtre, école secondaire, adolescents et identité.....	50
5.1 Le théâtre.....	50
5.1.1 Particularités des formes théâtrales scolaires.....	50
5.1.2 L'inclusion du théâtre comme déclencheur.....	52
5.1.3 Le théâtre, une pratique individuelle et collective.....	53
5.1.4 Incarner un personnage.....	56
5.1.5 Enseigner le théâtre.....	57
5.2 Secondaire.....	60
5.3 Adolescence et construction identitaire.....	61
5.4 Le théâtre au secondaire.....	62

5.4.1	Les dispositifs théâtraux au secondaire au Québec	62
5.4.2	L'option théâtre au secondaire	63
5.5	Le théâtre dans la présente recherche	63
6	Objectifs, questions de recherche et opérationnelles	66
6.1	Objectif général de la recherche	66
6.2	Objectifs de la présente recherche	66
6.2.1	Objectif spécifique 1	66
6.2.2	Objectif spécifique 2	68
6.2.3	Objectif spécifique 3	69
6.2.4	Objectif spécifique 4	70
7	Méthodologie	72
7.1	Approche	72
7.2	Le devis qualitatif de la recherche	72
7.3	L'étude de cas multiples	74
7.4	Population	76
7.4.1	Choix de deux groupes ayant de l'art dramatique dans leur cursus	77
7.4.1.1	L'option théâtre	77
7.4.1.2	L'option théâtre associée au PEI	77
7.4.1.3	Caractéristiques communes aux deux groupes et comparaisons	78
7.4.2	Recrutement	79
7.4.3	Population de la présente recherche	80
7.5	Dispositif de collecte de données	81
7.5.1	Entrevues semi-dirigées avec les élèves	82
7.5.2	Entrevues d'auto-confrontation	85
7.5.3	Collecte de documents de travail des élèves	86
7.5.4	Entrevue semi-dirigée avec l'enseignante	86
7.5.5	Observation non participante	87
7.6	Traitement des données	88
7.6.1	Traitement des données des différentes collectes	88
7.6.1.1	Entrevues semi-dirigées, auto-confrontation et journaux réflexifs	88
7.6.1.2	Entrevue avec l'enseignante et observation non participante	88
7.7	Analyse des données	88
7.7.1	Entrevues semi-dirigées, auto-confrontation et analyse des journaux réflexifs	88
7.7.1.1	Identité d'apprenant	90
7.7.1.2	Préférences d'apprentissage	94
7.7.2	Analyse de l'entrevue avec l'enseignante et de l'observation non participante	96
7.7.3	Croisement des données de l'étude de cas multiples	97
8	Analyse	98
8.1	Éléments contextuels	98
8.1.1	Valeurs pédagogiques	98
8.1.2	Gestes enseignants et médiations : l'exemple d'une séance	101
8.2	Étude de cas 1 : Félix	103
8.2.1	Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre	103
8.2.1.1	Perception du contexte	103
8.2.1.2	Perception des autres	106
8.2.1.3	Perception de la perception des autres	108
8.2.1.4	Définition de soi-même	110
8.2.1.5	Conclusion	113
8.2.2	Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre	115
8.2.2.1	Stratégies cognitives	115
8.2.2.2	Stratégies de régulation	117
8.2.2.3	Conception de l'enseignement/apprentissage	118
8.2.2.4	Orientation	122
8.2.2.5	Conclusion	123
8.2.3	Évolution de l'identité d'apprenant	125
8.2.3.1	Perception du contexte	125

8.2.3.2	Positionnement de l'élève par rapport à ses pairs	129
8.2.3.3	Perception de la perception des autres	131
8.2.3.4	Définition de soi-même	133
8.2.3.5	Conclusion	136
8.2.4	Évolution des préférences d'apprentissage	139
8.2.4.1	Stratégies cognitives	139
8.2.4.2	Stratégies de régulation.....	140
8.2.4.3	Conception de l'enseignement/apprentissage	143
8.2.4.4	Orientation	146
8.2.4.5	Conclusion	147
8.2.5	Évolutions similaires entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage	149
8.2.5.1	Évolutions similaires dans le contexte du théâtre	149
8.2.5.2	Évolutions similaires dans le contexte global	152
8.2.5.3	Évolutions similaires entre les contextes	154
8.3	Étude de cas 2 : Sarah.....	158
8.3.1	Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre	158
8.3.1.1	Perception du contexte.....	158
8.3.1.2	Perception des autres	161
8.3.1.3	Perception de la perception des autres	162
8.3.1.4	Définition de soi-même	164
8.3.1.5	Conclusion	165
8.3.2	Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre.....	168
8.3.2.1	Stratégies cognitives	168
8.3.2.2	Stratégies de régulation.....	169
8.3.2.3	Conception de l'enseignement/apprentissage	171
8.3.2.4	Orientation	174
8.3.2.5	Conclusion	175
8.3.3	Évolution de l'identité d'apprenant.....	177
8.3.3.1	Perception du contexte.....	177
8.3.3.2	Positionnement de l'élève par rapport à ses pairs	179
8.3.3.3	Perception de la perception des autres	179
8.3.3.4	Définition de soi-même	181
8.3.3.5	Conclusion	182
8.3.4	Évolution des préférences d'apprentissage	184
8.3.4.1	Stratégies cognitives	184
8.3.4.2	Stratégies de régulation.....	186
8.3.4.3	Conceptions de l'enseignement/apprentissage.....	188
8.3.4.4	Orientation	190
8.3.4.5	Conclusion	190
8.3.5	Évolutions similaires entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage	192
8.3.5.1	Évolutions similaires dans le contexte du théâtre	192
8.3.5.2	Évolutions similaires dans le contexte global	195
8.3.5.3	Évolutions similaires entre les contextes	196
8.4	Étude de cas 3 : Karl.....	198
8.4.1	Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre	198
8.4.1.1	Perception du contexte.....	198
8.4.1.2	Perception des autres	201
8.4.1.3	Perception de la perception des autres	202
8.4.1.4	Définition de soi-même	204
8.4.1.5	Conclusion	206
8.4.2	Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre.....	209
8.4.2.1	Stratégies cognitives	209
8.4.2.2	Stratégies de régulation.....	210
8.4.2.3	Conception de l'enseignement/apprentissage	211
8.4.2.4	Orientation	213
8.4.2.5	Conclusion	214

8.4.3	Évolution de l'identité d'apprenant	216
8.4.3.1	Perception du contexte	216
8.4.3.2	Perception des autres	218
8.4.3.3	Perception de la perception des autres	219
8.4.3.4	Définition de soi-même	221
8.4.3.5	Conclusion	223
8.4.4	Évolution des préférences d'apprentissage	224
8.4.4.1	Stratégies cognitives	224
8.4.4.2	Stratégies de régulation.....	226
8.4.4.3	Conception de l'enseignement/apprentissage	228
8.4.4.4	Orientation	230
8.4.4.5	Conclusion	231
8.4.5	Évolutions similaires entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage	233
8.4.5.1	Évolutions similaires dans le contexte du théâtre	233
8.4.5.2	Évolutions similaires dans le contexte global	235
8.4.5.3	Évolutions similaires entre les contextes	236
8.5	Étude de cas 4 : Amélie	239
8.5.1	Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre	239
8.5.1.1	Perception du contexte.....	239
8.5.1.2	Perception des autres	242
8.5.1.3	Perception de la perception des autres	243
8.5.1.4	Définition de soi-même	245
8.5.1.5	Conclusion	247
8.5.2	Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre	249
8.5.2.1	Stratégies cognitives	249
8.5.2.2	Stratégies de régulation.....	250
8.5.2.3	Conception de l'enseignement/apprentissage	251
8.5.2.4	Orientation	254
8.5.2.5	Conclusion	255
8.5.3	Évolution de l'identité d'apprenant.....	257
8.5.3.1	Perception du contexte.....	257
8.5.3.2	Perception des autres	258
8.5.3.3	Perception de la perception des autres	259
8.5.3.4	Définition de soi-même	261
8.5.3.5	Conclusion	262
8.5.4	Évolution des préférences d'apprentissage	264
8.5.4.1	Stratégies cognitives	264
8.5.4.2	Stratégies de régulation.....	265
8.5.4.3	Conception de l'enseignement/apprentissage	267
8.5.4.4	Orientation	269
8.5.4.5	Conclusion	270
8.5.5	Caractéristiques communes entre le contexte théâtral et le contexte global.....	272
8.5.5.1	Évolutions similaires dans le contexte du théâtre	272
8.5.5.2	Évolutions similaires dans le contexte global	274
8.5.5.3	Évolutions similaires entre les contextes	274
8.6	Étude de cas 5 : Marianne	277
8.6.1	Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre	277
8.6.1.1	Perception du contexte.....	277
8.6.1.2	Perception des autres	280
8.6.1.3	Perception de la perception des autres	281
8.6.1.4	Définition de soi-même	283
8.6.1.5	Conclusion	285
8.6.2	Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre	288
8.6.2.1	Stratégies cognitives	288
8.6.2.2	Stratégies de régulation.....	289
8.6.2.3	Conception de l'enseignement/apprentissage	290

8.6.2.4	Orientation	293
8.6.2.5	Conclusion	294
8.6.3	Évolution de l'identité d'apprenant	295
8.6.3.1	Perception du contexte	295
8.6.3.2	Perception des autres	297
8.6.3.3	Perception de la perception des autres	298
8.6.3.4	Définition de soi-même	300
8.6.3.5	Conclusion	302
8.6.4	Évolution des préférences d'apprentissage	305
8.6.4.1	Stratégies cognitives	305
8.6.4.2	Stratégies de régulation.....	306
8.6.4.3	Conception de l'enseignement/apprentissage	308
8.6.4.4	Orientation	310
8.6.4.5	Conclusion	311
8.6.5	Évolutions similaires entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage	312
8.6.5.1	Évolutions similaires dans le contexte du théâtre	312
8.6.5.2	Évolutions similaires dans le contexte global	315
8.6.5.3	Évolutions similaires entre les contextes	317
8.7	Étude de cas 6 : Jacob.....	320
8.7.1	Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre	320
8.7.1.1	Perception du contexte.....	320
8.7.1.2	Perception des autres	323
8.7.1.3	Perception de la perception des autres	325
8.7.1.4	Définition de soi-même	327
8.7.1.5	Conclusion	329
8.7.2	Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre	332
8.7.2.1	Stratégies cognitives	332
8.7.2.2	Stratégies de régulation.....	333
8.7.2.3	Conception de l'enseignement/apprentissage	335
8.7.2.4	Orientation	338
8.7.2.5	Conclusion	339
8.7.3	Évolution de l'identité d'apprenant	341
8.7.3.1	Perception du contexte.....	341
8.7.3.2	Positionnement de l'élève par rapport à ses pairs	343
8.7.3.3	Perception de la perception des autres	344
8.7.3.4	Définition de soi-même	345
8.7.3.5	Conclusion	347
8.7.4	Évolution des préférences d'apprentissage	349
8.7.4.1	Stratégies cognitives	349
8.7.4.2	Stratégies de régulation.....	350
8.7.4.3	Conception de l'enseignement/apprentissage	352
8.7.4.4	Orientation	355
8.7.4.5	Conclusion	355
8.7.5	Évolutions similaires entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage	357
8.7.5.1	Évolutions similaires dans le contexte du théâtre	357
8.7.5.2	Évolutions similaires dans le contexte global	359
8.7.5.3	Évolutions similaires entre les contextes	360
8.8	Étude de cas multiples	363
8.8.1	Évolution dans le contexte théâtral	363
8.8.1.1	Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre	363
8.8.1.2	Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre.....	365
8.8.1.3	Similarités entre les évolutions	366
8.8.2	Évolution dans le contexte global	369
8.8.2.1	Évolution de l'identité d'apprenant.....	369
8.8.2.2	Évolution des préférences d'apprentissage	369
8.8.2.3	Similarités entre les évolutions	370

8.8.3	Évolutions similaires entre les contextes.....	372
8.8.3.1	Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre et globale	372
8.8.3.2	Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre et globales	375
8.8.3.3	Évolution similaire de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage dans les deux contextes.....	377
9	Discussion.....	381
9.1	Caractéristiques communes de l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre de l'ensemble des élèves	381
9.2	Caractéristiques communes de l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage globales pour l'ensemble des élèves	385
9.3	Évolution commune des dimensions de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre et globales pour l'ensemble des élèves	388
9.3.1	Évolution vers moins de gêne et plus de confiance en soi	388
9.3.2	Évolution vers plus de performance	389
9.3.3	Évolution vers plus de concrétisation dans l'apprentissage	391
9.3.4	Évolution vers plus d'autonomie.....	392
9.3.5	Évolution vers plus de prise en compte du collectif.....	394
9.4	Influences entre les deux contextes : la vision systémique.....	395
9.5	Implications éducatives	400
9.6	Limites de la recherche et pistes de réflexion.....	402
	Conclusion.....	405
	Bibliographie.....	409
	Annexes.....	417

Liste des tableaux

Tableau 1 : Activités d'apprentissage : type et catégories (d'après Vermunt, 1996, p. 26).....	39
Tableau 2 : Caractéristiques structurelles des deux groupes	79
Tableau 3 : Caractéristiques de la population.....	80
Tableau 4 : Temps et instruments de collecte des données	81
Tableau 5 : Dimensions retenues pour l'élaboration du guide d'entretien	84
Tableau 6 : Dimensions et dimensions de deuxième ordre pour l'analyse de l'identité d'apprenant.....	92
Tableau 7 : Dimensions et catégorisations pour l'analyse des préférences d'apprentissage	96
Tableau 8 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre de Félix.....	113
Tableau 9 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre de Félix.....	123
Tableau 10 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant de Félix	137
Tableau 11 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage de Félix	147
Tableau 12 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre de Sarah.....	166
Tableau 13 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre de Sarah.....	175
Tableau 14 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant de Sarah	183
Tableau 15 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage de Sarah	191
Tableau 16 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre de Karl.....	207
Tableau 17 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre de Karl.....	214
Tableau 18 : Évolution des dimensions et catégories de l'identité d'apprenant de Karl	223
Tableau 19 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage de Karl	231
Tableau 20 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre d'Amélie	247
Tableau 21 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre d'Amélie	255
Tableau 22 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant d'Amélie.....	263
Tableau 23 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage d'Amélie.....	270
Tableau 24 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre de Marianne.....	286
Tableau 25 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre de Marianne.....	294
Tableau 26 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant de Marianne	303
Tableau 27 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage de Marianne	311
Tableau 28 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre de Jacob.....	330
Tableau 29 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre de Jacob.....	339
Tableau 30 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant de Jacob	347
Tableau 31 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage de Jacob	356
Tableau 32 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre vers plus de confiance et moins de gêne	364
Tableau 33 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre vers plus de performance et d'habileté	364
Tableau 34 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre vers plus de concrétisation et d'application	365
Tableau 35 : Évolution dans le contexte théâtral vers plus d'autonomie	366
Tableau 36 : Évolution dans le contexte théâtral vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignante	367
Tableau 37 : Évolution dans le contexte théâtral vers l'apprentissage collaboratif.....	368
Tableau 38 : Évolution des préférences d'apprentissages vers moins de concrétisation et d'application	369
Tableau 39 : Évolution des préférences d'apprentissage vers plus de concrétisation et d'application	370
Tableau 40 : Évolution dans le contexte global vers la suite comme finalité.....	371
Tableau 41 : Évolution dans le contexte global vers l'expression de soi	371
Tableau 42 : Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre et globale vers moins de gêne et plus de confiance en soi	372
Tableau 43 : Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre et globale vers plus de sentiment d'appartenance	373
Tableau 44 : Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre et globale vers plus de respect du rythme et de la personnalité des élèves par l'enseignant(e).....	374
Tableau 45 : Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre et globales vers plus de concrétisation et d'application	375
Tableau 46 : Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre et globales vers plus de responsabilité de l'élève dans son apprentissage	376

Tableau 47 : Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre et globales vers plus de guidage par l'enseignant(e).....	377
Tableau 48 : Évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre et globales vers plus d'autonomie.....	378
Tableau 49 : Évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre et globales vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignant(e)	379
Tableau 50 : Évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre et globales vers une conception du groupe comme étant problématique	380

Liste des figures

Figure 1 : La structure de l'identité personnelle (Illeris, 2014a, p. 71)	15
Figure 2 : Modèle de régulation des processus d'apprentissage (D'après Vermunt, 1998, p. 153).....	41
Figure 3 : Relations et influences entre identité d'apprenant et préférences d'apprentissage pour chacun des contextes.....	397
Figure 4 : Influence entre la perception des pratiques enseignantes et les conceptions de l'enseignant(e).....	402

Liste des abréviations

CEGEP : Collège d'Enseignement Général Et Professionnel
CÉRUL : Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université Laval
IA : Identité d'Apprenant (globale)
IAT : Identité d'Apprenant en Théâtre
PA : Préférences d'Apprentissage (globales)
PAT : Préférences d'Apprentissage en Théâtre
PEI : Programme d'Éducation Internationale
PFEQ : Programme de Formation de l'École Québécoise
TDA : Trouble Déficitaire de l'Attention
TDAH : Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité

*À Mamou
Qui m'a appris, entre mille autres choses,
Qu'il y a une solution à tous les problèmes.*

Remerciements

Passer plus de sept années sur un projet présente de nombreux défis. Il y a, tout d'abord et de façon évidente, les aspects scientifiques du travail doctoral. Et il y a aussi, tapi derrière chacun des mots de ce texte, tout ce que ce projet a d'émotionnel et d'affectif. Les doutes, les peurs, les joies, les partages, les inquiétudes, les bonheurs, les fiertés. Au terme de cette recherche, je chéris et regarde avec gratitude les contributions de nombreuses personnes qui lui ont permis de voir le jour, que ce soit sur les plans formel, scientifique ou humain.

À Alexandre Buysse, mon directeur de recherche, je souhaiterais adresser de sincères remerciements. Il a, au cours de cette recherche et avec un souci du détail constant, apporté son expertise et des suggestions scientifiques qui m'ont permis d'avancer à de nombreuses reprises, et m'ont appris à affiner mon positionnement et ma pensée. Il est aussi celui grâce auquel j'ai découvert l'enseignement universitaire et l'incroyable joie que cela m'a apporté pendant plusieurs années. La confiance qu'il m'a ici témoignée, nos discussions sur la pédagogie universitaire, et ce qu'elles m'ont permis d'expérimenter dans les cours de Développement Humain ont été pour moi une incroyable richesse qui a nourri cette recherche, et *vice-versa*, mais m'ont également permis de m'épanouir en tant que personne. Sa contribution à cette aventure doctorale dépasse donc le seul cadre de la rédaction de ma thèse, et je l'en remercie sincèrement.

Je souhaite également remercier Chantal Pouliot, qui a accepté le rôle de première lectrice de ce travail, et Jean Ramdé ; en acceptant tous les deux d'accompagner mon cheminement en constituant le comité de thèse, ils m'ont amenée à explorer des voies pertinentes et passionnantes, et à me questionner sur ma démarche. Leur bienveillance et leur sourire tout au long de ces années ont par ailleurs été pour moi d'un incroyable soutien humain. Mes remerciements vont également à Jrene Rahm, qui a accepté d'agir à titre d'examinatrice externe de ce travail.

Au sein de la Faculté des Sciences de l'Éducation, nombreuses sont les personnes qui, à un moment ou à un autre, ont su trouver le mot juste, apporter un soutien, proposer une solution, prêter une oreille attentive, faire preuve de bienveillance quand je vacillais. Mes pensées vont particulièrement à Marie-Claude Bernard, à Érick Falardeau, à Christine Hamel, à Marie-Josée Lévesque, à Izabella Oliveira, à Christiane Trottier. Dans les moments les plus difficiles de ces dernières années, vous avez toujours répondu présent et présentes lorsque le besoin s'en est fait ressentir, et je vous en suis profondément reconnaissante.

J'ai également une pensée émue pour Émeline et Youen qui il y a bien longtemps déjà, ont rêvé avec moi de ce projet. Penser à nos parcours depuis donne du sens à toutes ces discussions que nous avons eues et qui portaient déjà, je m'en rends compte maintenant, les prémices de ce que nous deviendrions. C'est avec fierté que je me retourne sur ces années et que je suis de loin en loin vos parcours désormais. J'ai également une pensée pour Martine Lani-Bayle, qui m'a mis avec confiance le pied à l'étrier.

À Alexandra et Vanessa, avec qui j'ai eu l'immense plaisir de partager mes premiers pas d'enseignement universitaire mais également beaucoup de discussions, je voudrais exprimer ici ma gratitude et mon affection. Nous avons traversé et surmonté ensemble bien des défis, et je suis heureuse d'avoir pu compter sur des compagnes de route comme vous pendant ce parcours. J'ai bien entendu une pensée pour les centaines d'élèves, de comédiennes et de comédiens, d'étudiantes et d'étudiants rencontrés. Du Guatemala au Québec en passant par la France et l'Angleterre, chacune et chacun a nourri ce travail et m'a permis de toucher du doigt la diversité des identités d'apprenant et des façons d'apprendre. Sans elles et eux, ce travail n'aurait pas vu le jour, mais n'aurait pas non plus, à mes yeux, le sens qu'il a aujourd'hui.

J'éprouve beaucoup de gratitude envers celles et ceux aux côtés desquels et desquelles j'ai travaillé ces dernières années, et particulièrement Andy, Claudine, Daniel, Michel, ainsi que toutes et tous mes collègues. Dans les derniers, mais parfois douloureux, efforts de ce travail, votre confiance en moi, votre souci de rendre mon quotidien plus aisé et votre affection m'ont touchée plus que je ne saurais l'exprimer.

Il y a aussi celles et ceux qui, par leur amitié et leur présence, ont accompagné chacun de mes pas pendant ces dernières années. Je suis privilégiée de pouvoir marcher à vos côtés. Merci pour la douceur, pour l'écoute, pour les moments partagés, pour les défis proposés et la bienveillance dont vous m'avez entourée. J'ai une pensée particulière, parmi ces personnes si chères, pour celles qui se sont jointes à mes dernières sessions de rédaction, et pour Stéphanie et Wilfried, qui ont toujours accepté d'écouter les difficultés, ont partagé les bonheurs et se sont aussi parfois assis et assise avec moi pour démêler certains points de théorie ou de méthodologie. Je voudrais également exprimer mon immense reconnaissance et toute mon affection à celle qui a partagé mon bureau pendant si longtemps, et qui, toujours, a su trouver les mots pour m'accompagner et la rigueur qui me manquait; Kela, ta présence a été inestimable pendant ce parcours et j'entends ta voix quand je relis de nombreux passages de ce texte.

Antoine, toi qui as partagé le quotidien de l'écriture de cette thèse, qui l'as soutenue de bien des manières et qui en as accepté la présence souvent envahissante dans notre foyer, c'est avec beaucoup de tendresse que je repense à ce parcours commun et je te remercie du fond de mon cœur. Merci de m'avoir accompagnée dans ce processus et d'avoir souvent su me permettre également de ne pas m'y perdre. Je sais que cela t'a parfois coûté, et cela rend ton soutien encore plus précieux à mes yeux.

Papa, Maman, Victor et Ophélie, merci mille fois pour la relecture de ce texte; votre enthousiasme et votre affection ont été l'un de mes piliers. Ophélie, avoir partagé avec toi tous ces petits moments de ce parcours (et bien d'autres choses !) a été un beau cadeau de la Vie. Victor, Papa, Maman, qui m'avez toujours soutenue, challengée, accompagnée, merci d'avoir accepté l'éloignement, les sacrifices et les défis avec amour et confiance. Merci de n'avoir pas douté quand, moi-même, j'avançais dans le brouillard, et d'avoir célébré chaque petite victoire. Je mesure, à cette étape de ma vie comme à bien d'autres auparavant et, à n'en pas douter, bien

d'autres à venir, à quel point être votre fille et sœur est une part importante, fondamentale et si chère à mon cœur de mon identité. Je ne pourrais pas, par ces quelques mots, exprimer mon amour pour vous. Sachez cependant que sans vous, rien de tout cela ne pourrait exister, pour des milliers de raisons.

En terminant, je voudrais envoyer une pensée à Papou et Mamou qui, je crois, veillent sur moi et dont je sens si souvent la présence à mes côtés. Merci de m'avoir offert le lieu de retraite qui manquait à ma sérénité pour achever ce travail et, par-dessus tout, merci pour votre amour qui me guide quand je ne sais plus trop où aller. Mamou, sans ces quelques mots confiants et déterminés que tu m'as glissés avant de partir, je n'aurais jamais pu marcher jusqu'au bout de ce long chemin. J'ai un pincement au cœur de savoir que tu n'en auras pas vu la fin. Mais je sais qu'aujourd'hui, vous seriez fier et fière de moi, et quelque part en moi, je vous ressens fêter avec nous la fin de ce parcours.

Introduction

L'identité, c'est un gros morceau de pâte à modeler. On ne devient pas quelque chose qu'on est censé être. On devient quelque chose par les choix qu'on fait et les actes qu'on fait.

Woodkid

On n'a jamais fini de dire qui l'on est.

Delphine Horvilleur

Alors que cette recherche débutait, nous nous sommes aperçue que la scolarité soulevait bien des questionnements chez les élèves et leurs familles. Parmi eux, cette réflexion, revenue souvent lors de discussions ou sur des forums internet regroupant des parents : quelle est la place de l'individualité de l'élève dans les classes, quand le cursus est, du moins en partie, commun ?

À l'origine de ces discussions, la difficulté de certains parents à admettre que l'on refuse à leurs enfants une façon de faire, un raisonnement spontanément développé ou un résultat équivalent – et a priori exact et construit – obtenu par une méthode différente de celle qui leur avait été enseignée. Par exemple, une mère nous a confié avoir été attristée et choquée lorsque sa fille, choisissant une méthode de résolution de problème mathématique qui lui était propre, s'est vue sanctionnée par une mauvaise note, l'enseignante argumentant qu'il fallait harmoniser les façons de faire pour pouvoir poursuivre les apprentissages. Or, cette élève, âgée à ce moment-là de neuf ans, avait choisi la méthode qui lui semblait le mieux correspondre aux buts qu'elle s'était fixés pour cet apprentissage, tout en respectant la façon dont il lui semblait le plus naturel, à elle, de raisonner. Bien qu'elle semble par ailleurs tout à fait à l'aise avec les codes de l'école et aime beaucoup s'y rendre, avait vu cette image d'elle-même un peu ébranlée par le mauvais résultat obtenu lors de son évaluation.

Prenons aussi l'exemple de cet ancien élève, qui explique avoir éprouvé des difficultés en mathématiques, alors qu'il n'avait pas de problème dans d'autres disciplines. En cause, selon lui et selon ses parents, la pédagogie de l'enseignant de mathématiques, qui n'aurait pas été adaptée à la façon dont il apprenait. L'élève, peu à peu, a perdu pied en mathématiques, allant jusqu'à dire qu'il ne se sentait pas respecté dans ce qu'il était et n'était pas fait pour cette discipline.

Des exemples comme ceux-ci, nous en avons entendu beaucoup et à chaque fois, dans les discours rapportés, il y avait une grande frustration chez l'élève. Il n'était pas rare que par la suite, cette frustration débouche sur un désintérêt de la tâche et, à terme, de l'apprentissage scolaire. Ces enfants, a priori enthousiastes en débutant leur scolarité et se considérant la plupart du temps comme des élèves avides de découvertes, ne semblaient plus se reconnaître dans les codes scolaires qui leur étaient proposés.

Nous avons donc souhaité explorer ce lien entre la perception que les élèves ont d’eux-mêmes et d’elles-mêmes et leur apprentissage, afin de mieux comprendre comment il s’articule et évolue au fil de leur scolarité. Pour cela, nous nous sommes aussi demandé quelle est l’influence des disciplines scolaires à option sur cette évolution. Les raisons pour lesquelles on choisit une option plutôt qu’une autre sont multiples : ce choix s’accorde parfois à un projet professionnel futur, à un intérêt profond, à une envie de suivre son groupe d’amies et d’amis qui se sont inscrits à ce cours, à la réponse à un désir parental, parfois même à ce qui nous semble être un hasard. Mais rarement, la pratique de cette discipline nous laisse-t-elle insensible. Les cursus que nous suivons nous transforment et nous forgent toujours un peu, même si parfois nous n’en avons pas immédiatement conscience ou n’en prenons pas l’exacte mesure. Car découvrir une nouvelle discipline, c’est découvrir un ensemble de pratiques, de codes, de façons de faire, qui nous était jusqu’alors encore inconnu. C’est également, lors de cette découverte, choisir de s’y conformer ou non, décider si cela nous ressemble et si le cursus vaut la peine d’être poursuivi les années suivantes. Et parfois, nous changeons nos pratiques d’apprentissage pour pouvoir, plus facilement et plus adéquatement, interagir avec cette nouvelle discipline.

C’est donc de ces constatations dans notre propre parcours et celui de nos proches, qu’est né le projet de recherche que nous présentons ici. La question de l’évolution et d’un possible lien entre qui nous sommes et comment nous apprenons, compte tenu d’un contexte donné, qui sera ici celui d’une discipline théâtrale scolaire, est souvent sous-jacente dans de nombreuses études mais peu explicitée. Nous nous proposons donc d’y apporter un éclairage nouveau, sous l’angle de l’identité d’apprenant et de son lien avec les préférences d’apprentissage au sein d’une activité socioculturelle. La vision systémique que nous adoptons nous permet également d’envisager des modifications plus globales chez l’individu.

Nous présenterons donc dans un premier temps la problématique de notre projet en soulignant la pertinence de celui-ci. Nous nous attacherons ensuite à définir les cadres conceptuel, théorique et contextuel qui ont soutenu notre projet de recherche. Nous définirons l’identité d’apprenant et les préférences d’apprentissage, et présenterons le modèle de Vermunt (1996; 1998) qui a servi de base à notre réflexion sur l’articulation des composantes de l’apprentissage. Nous exposerons également le contexte de notre recherche, l’option théâtre en dernière année de secondaire au Québec, et les particularités inhérentes à cette discipline. Nous déploierons ensuite la méthodologie d’étude de cas multiples (Stake, 2006) sur laquelle nous nous sommes appuyée pour mieux comprendre l’évolution des identités d’apprenant et des préférences d’apprentissage des élèves. Enfin, nous présenterons les résultats de notre recherche, sous la forme des six études de cas réalisées puis de l’étude de cas multiples, la discussion et la conclusion¹.

¹ Nous avons choisi de rédiger ce texte selon les principes de la rédaction épïcène. Nous nous sommes basée, pour ce faire, sur les principes érigés par l’Office Québécois de la Langue Française. Ces principes peuvent être retrouvés à la page suivante, sous de nombreux articles indiquant la forme et l’usage de la féminisation des textes et de la rédaction épïcène : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=1etTh_id=274etniveau=

1 Problématique

1.1 Des façons individuelles d'aborder l'apprentissage

Dans les formations enseignantes, on parle souvent de différenciation pédagogique. Cet ensemble de pratiques est issu de la prise de conscience des différences dans les façons d'apprendre des élèves et invite les membres du corps enseignant à y adapter leur enseignement. Si elle est valorisée pour favoriser la réussite scolaire de tous et toutes les élèves, il subsiste néanmoins un flou quant à sa définition, puisque sous le terme de différenciation pédagogique se regroupent des pratiques et des représentations bien différentes (Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016). Néanmoins, l'existence même de la notion de différenciation pédagogique dans les milieux de pratique témoigne du fait que de plus en plus, on admet que chaque élève apprend différemment des autres. Fait révélateur de cette évolution, la majorité des enseignants et enseignantes, quel que soit le pays dans lequel ils et elles exercent leur métier, croient qu'adapter leur enseignement au fonctionnement du cerveau de leurs élèves est une garantie d'apprentissage efficace de leur part. Pour autant, l'adaptation des méthodes pédagogiques à chaque élève reste un défi, et on a tendance à plutôt planifier l'enseignement en fonction du groupe classe (Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012). Néanmoins, près de 97% adhèrent à la classification visuel-auditif-kinesthésique, 80% croient que le cerveau apprend selon la prédominance de l'un des hémisphères du cerveau, et 77% pensent que des exercices de coordination permettent un meilleur apprentissage (Dekker, Lee, Howard-Jones et Jolles, 2012; Howard-Jones, 2014). Or, ces croyances largement partagées sont en fait des neuromythes² : les recherches ayant pour but d'étudier la relation entre l'adaptation de l'enseignement à ces fonctionnements supposés et l'apprentissage tendent plutôt à montrer l'absence de corrélation (Dekker et al., 2012; Howard-Jones, 2014; Blanchette Sarrasin et Masson, 2015). On les a pourtant vu investir, au cours des dernières décennies, les librairies et les discours autant chez les enseignants et les enseignantes, donc, que chez les élèves et leurs parents. Il semblerait pourtant qu'ils ne permettent pas d'expliquer avec finesse les différences interindividuelles dans l'apprentissage. Alors, existe-t-il un facteur qui le permette ?

Dans la littérature scientifique, certains modèles proposent que l'apprentissage ait des dimensions relatives à la motivation (Biggs, 1979; 1977; 1988; Ispir, Ay et Saygi, 2011; Keklik et Erdem-Keklik, 2012; Pintrich, 2004; Schunk et Zimmerman, 2008; Wormington, Henderlong Corpus et Anderson, 2012; Vermunt, 1996 ; 1998) et de bien des auteurs et auteures s'entendent pour dire que l'apprentissage a un lien avec les émotions (Mega,

² S'il semble en effet exister un recours préférentiel à certaines stratégies, dépendamment du contexte et de la tâche, l'idée selon laquelle on ne pourrait apprendre par exemple que par la visualisation ne reflète pas, d'après les études menées, la richesse et la diversité des connexions neuronales nécessaires à l'apprentissage, pas plus qu'elle ne tient compte de la pluralité de contextes et de tâches. De même, l'exercice physique et un apprentissage plus en profondeur semblent liés, sans toutefois que les exercices de coordination juste avant un apprentissage n'aient d'effet sur celui-ci (Blanchette Sarrasin et Masson, 2015).

Ronconi et De Beni, 2014; Suzic, Stanković-Janković et Đurđević, 2013), ou l'estime de soi (Caprara, Barbaranelli et Vecchione, 2013; Di Giunta et al., 2013). Nous présenterons aussi plus loin un modèle prenant en compte les dimensions cognitives mais aussi conatives de l'apprentissage, pour former une préférence d'apprentissage (Vermunt, 1996; 1998). Mais dans cette même littérature, malgré la prise en compte de caractéristiques subjectives et individuelles dans l'apprentissage, la question de l'individualité, ou en tout cas de l'identité des élèves est assez peu liée à la façon dont ils mettent en place des stratégies d'apprentissage. Nous n'y avons pas trouvé, à ce jour, de réponse à la question sous-jacente que posent ces parents et élèves dont nous relations les propos en introduction : qui sont ces élèves, et en l'occurrence, qui sont-ils et elles dans des situations d'apprentissage ? Peuvent-ils et elles apprendre en fonction de qui ils et elles sont ?

La prise en compte progressive des différences individuelles dans les modèles s'intéressant à l'apprentissage pourrait laisser penser que les recherches se seraient tournées vers le lien entre la façon dont on apprend et qui l'on est. Pourtant, en l'état actuel de nos connaissances, ce lien a seulement été effleuré et sa nature n'a pas été expliquée en profondeur. À titre d'exemple, Hirano (2008) a constaté dans une étude de cas qu'une identité d'apprenant négative était associée à de mauvaises performances scolaires, mais sans toutefois expliquer de quelle façon ce lien se déploie.

1.2 Une construction identitaire individuelle et personnelle

La littérature concernant l'identité est abondante et nous permet de la définir comme la façon dont une personne se définit dans une situation donnée, ainsi que la façon dont les autres la définissent dans cette même situation et ce qu'elle en perçoit. Toutefois, le concept d'identité d'apprenant, qui s'applique à l'apprentissage et qui obéit aux mêmes principes que l'identité dans sa formation, est moins documenté. Lorsqu'elle est abordée, cette identité d'apprenant est, par ailleurs, beaucoup étudiée à travers le prisme de disciplines particulières, notamment l'enseignement des langues secondes (Hirano, 2009; Lamb, 2001; Reeves, 2009) ou les contextes émergents d'apprentissage en ligne (Bennett et al., 2013; Erstad et Sefton-Green, 2013; Potter, 2012). Également, de nombreuses études s'intéressent à l'identité culturelle ou de genre des élèves (Park, 2012; Nguyen et Yang, 2015), cherchant à expliquer les interactions élève-élève ou entre élève et enseignement dans ces contextes. Plus rares, voire inexistantes, sont les études empiriques qui s'intéressent à l'identité d'apprenant dans des contextes plus généraux d'enseignement.

Cela nous a amenée à nous intéresser plus avant à l'identité d'apprenant, que nous définissons comme la façon dont une personne se définit comme apprenante, dans une situation d'apprentissage³. Cette identité d'apprenant,

³ Nous développerons ce concept d'identité d'apprenant et le processus selon lequel elle se forme, ainsi que les autres concepts abordés dans cette problématisation, dans le développement du cadre conceptuel de la présente recherche.

faisant partie de l'identité globale, prend en compte de nombreuses dimensions parmi lesquelles sa définition d'elle-même, sa perception de ce que les autres perçoivent d'elle, sa perception du contexte d'apprentissage et ce que les autres perçoivent d'elle. Cette question de la perception, centrale dans la formation de l'identité d'apprenant, implique un fort rapport à la subjectivité et impose la prise en compte de la parole de l'apprenant ou de l'apprenante lui-même ou elle-même.

De plus, les études mettant en lien cette identité d'apprenant, même en contexte spécifique, et les stratégies d'apprentissage restent assez marginales. De même, les recherches que nous avons trouvées concernant l'identité d'apprenant s'intéressaient principalement à un contexte de déploiement, sans la mettre en relation ni avec d'autres contextes, ni avec l'identité globale de la personne. Cela nous a semblé important à souligner car en l'absence de cette vision systémique, le cloisonnement des contextes ne nous semblait pas pouvoir situer cette identité d'apprenant dans le développement identitaire global de la personne. Qui plus est, nous envisageons l'identité comme un système composés de sous-systèmes en interaction et en interrelation les uns avec les autres, parmi lesquels l'identité d'apprenant. De même, ainsi que nous l'avons brièvement abordé, les préférences d'apprentissage nous semblent également formées de différentes composantes en interaction les unes avec les autres. Or, nous n'avons trouvé aucune étude adoptant cette vision systémique, ou envisageant l'interaction entre un système identitaire et un système d'apprentissage nous permettant d'expliquer le rapport qu'un élève entretient avec son apprentissage.

Si cela nous semble primordial, c'est parce qu'il est à notre avis difficile, si l'on considère que l'apprentissage est lié à des facteurs comme la motivation, la conception de l'apprentissage, l'estime de soi ou les émotions, d'occulter l'individualité de l'élève. Plusieurs auteurs et auteures démontrent ainsi qu'il existe un lien entre l'identité d'apprenant et l'apprentissage (Hirano, 2008; Illeris, 2007; 2014a; 2014b). En l'état actuel de nos connaissances, il n'existe toutefois pas d'étude liant la façon dont un ou une élève se définit, à sa façon d'apprendre, tout en expliquant profondément la formation de ce lien. Si certaines études, comme celle d'Hirano (2008) constatent qu'une identité d'apprenant positive est liée à de meilleures performances scolaires, il ne semble toutefois pas exister de recherches étudiant la formation d'une identité d'apprenant et son lien avec les composantes de ses préférences d'apprentissage.

Cette préoccupation est d'autant plus intéressante que si l'on se tourne vers le PFEQ (Programme de Formation de l'École Québécoise), il aborde à de nombreuses reprises la question de l'identité. L'identité n'est aucunement définie clairement dans les textes officiels du PFEQ, pas plus que l'identité d'apprenant. Si le PFEQ ne la considère plus, à l'adolescence, comme l'une des compétences transversales à acquérir, il met l'emphase sur la structuration de l'identité à l'adolescence comme étant l'une des trois visées de formation de l'école secondaire. Celle-ci est présentée comme étant pour l'élève « un lieu d'influence pour la structuration de l'identité personnelle, sociale et culturelle. » (2018, p.6). Également, le PFEQ met en relation la structuration de l'identité à l'adolescence avec le développement de l'autonomie, mais sans expliciter la nature de ce lien ou son

déploiement. Ainsi, il semble que le programme ministériel envisage la relation apprentissage-identité comme centrale dans cette acquisition de compétences. Toutefois, ce lien n'est explicité que de façon unilatérale : la confrontation avec des points de repère, des possibilités d'ouverture à l'altérité, la découverte d'objets d'apprentissage variés et l'expression de ses opinions personnelles, permettraient à l'élève de mieux structurer son identité. Mais cette relation n'est-elle vraiment qu'unilatérale, de l'apprentissage vers la formation de l'identité ? Se pourrait-il que notre identité en situation d'apprentissage, donc notre identité d'apprenant, ait un lien avec la façon dont on apprend ? Et quelle est la nature de ce lien que ne fait qu'effleurer le PFEQ ?

1.3 Une formation contextualisée

Il existe un consensus dans la littérature sur l'importance du contexte dans lequel l'apprentissage a lieu. Les recherches s'intéressant à l'apprentissage le présente en effet toujours en le situant. De même, cette identité d'apprenant ne peut se considérer qu'en contexte, puisque la perception de l'apprenant ou de l'apprenante se modifie en fonction de l'apprentissage et de ses spécificités. Enseignement, groupe classe, rapport à la discipline enseignée, projet personnel d'apprentissage de la discipline, rapport familial à la matière, sont autant de facteurs dont dépend la formation de l'identité d'apprenant. Ils conditionnent, notamment, la façon dont on s'engage dans la tâche d'apprentissage.

Cette interrogation nous a amenée à nous intéresser au contexte de l'apprentissage en tant que tel. En effet, pour être à même de comprendre comment l'élève a la possibilité de se positionner dans ce contexte, il importe de savoir quels ressorts le sous-tendent. Si les disciplines scolaires peuvent être envisagées comme des activités socioculturelles, à savoir des systèmes organisés au sein desquels les actions convergent, plus ou moins consciemment, vers un but et sont transmises par des médiations spécifiques (Leontiev, 1984), elles constituent donc des systèmes contextualisés au sein desquels les pratiques et médiations répondent à des règles régies par l'activité et au sein desquels les élèves se positionnent. De nombreuses études lient le contexte d'apprentissage et l'identité d'apprenant, notamment de par le caractère profondément interactionnel de la formation de l'identité d'apprenant (Lantolf et Genung, 2000) ; d'autres établissent un lien entre les stratégies d'apprentissage et le contexte (Butler, 2001). Mais nous n'en avons trouvé aucune liant la formation d'une identité d'apprenant dans un contexte, à la formation d'une préférence d'apprentissage dans ce même contexte.

En prenant en compte la formation de l'identité d'apprenant et les composantes des préférences d'apprentissage, nous souhaitons pouvoir penser l'apprenant ou l'apprenante en contexte, en considérant la façon dont il ou elle se définit au sein d'une activité socioculturelle en lien avec les stratégies d'apprentissage qu'il ou elle utilise. Illeris (2014b, p.153) propose même que l'identité est "le terme le plus juste pour couvrir et inclure les dimensions de l'apprentissage comme un tout cohérent". Certains auteurs comme Vygotsky, Leontiev, Lave ou Rogoff expriment également l'importance de la dimension sociale tant pour l'apprentissage en lui-même que pour la motivation de l'apprenant ou de l'apprenante lorsqu'il ou elle s'engage dans des tâches d'apprentissage

(Lantolf et Genung, 2000). Or, l'identité se construit justement lorsque la personne se trouve confrontée aux autres, mais également à des contextes culturels nouveaux par rapport auxquels elle est amenée à se positionner. Nous pensons donc, compte tenu de l'interrelation des composantes cognitives et conatives dans la construction des préférences d'apprentissage, ainsi que de notre conception des disciplines scolaires comme des activités socioculturelles véhiculant des codes, valeurs et des pratiques par rapport auxquelles une personne est amenée à se positionner, qu'il pourrait exister un lien entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage, et ce, par rapport aux situations d'apprentissage qu'elle est amenée à rencontrer. Selon la vision systémique que nous adoptons, ces préférences d'apprentissage et cette identité d'apprenant, spécifiques à une activité socioculturelle, amèneraient l'identité d'apprenant globale et les préférences d'apprentissage scolaires générales à se modifier. Cette recherche n'a pas pour vocation de mettre en lumière une corrélation entre la pratique du théâtre à l'école et un développement des préférences d'apprentissage, ce qui aurait relevé d'une méthodologie exclusivement quantitative. Des études préalablement menées (Buisse, 2012b) ont déjà montré qu'un effet sur les préférences d'apprentissage pouvait être observé à l'introduction de la discipline théâtrale. Ce qui nous intéresse est ici de cerner l'identité d'apprenant et son évolution ainsi que son possible lien avec les préférences d'apprentissage.

Afin d'étudier cela, nous avons choisi d'étudier l'effet de la pratique d'une activité de théâtre en milieu scolaire. Le théâtre est une discipline scolaire qui semble pertinente pour cette recherche, de par ses caractéristiques particulières permettant d'étudier l'effet qu'a son introduction dans le cursus sur la formation d'une identité d'apprenant spécifique et les préférences d'apprentissage relatives à cette discipline. Le théâtre semble avoir des liens avec l'apprentissage, des bénéfices ayant été observés quant à la performance scolaire des élèves qui la pratiquent (Courtney, 1989; Jackson, 1993; Kerlan, 2004; Landy, 1982; Reedman, 1993; Ryngaert, 1991; Wagner, 1979), et également un aspect social central de par ses dispositifs de déploiement (Beauchamp, 1998; Bolton, 1979; Coggin, 1956; Jackson, 1993; Ryngaert, 1991), tout en favorisant dans le même temps un développement de l'individualité (Beauchamp, 1998). Enfin, c'est une discipline qui présente des particularités en tant qu'activité socioculturelle, puisqu'elle implique à la fois une finalité connue et visible, des pratiques pédagogiques particulières et des médiations spécifiques (Buisse, 2007; Buisse, 2012b).

La présente recherche a donc pour objectif d'explorer cette zone grise que constituent ces interrelations, en contexte théâtral au secondaire, dans une vision systémique que nous adoptons tant pour l'identité que pour les préférences d'apprentissage.

1.4 Question de recherche

À la lumière des considérations exposées ci-avant, nous formulons la question de recherche suivante :

De quelle façon l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage d'élèves s'engageant dans une activité théâtrale évoluent-elles, dans cette discipline mais aussi dans l'ensemble de leurs activités d'apprentissage scolaires, et quelles sont leurs possibles caractéristiques communes ?

Nous avons, pour répondre à cette question, posé le postulat de l'existence d'une identité d'apprenant globale composée de sous-identités d'apprenant spécifiques à chacune des disciplines rencontrées pour un élève pendant son cursus scolaire, ainsi que nous l'avons expliqué ci-dessus.

Nous posons l'hypothèse que l'introduction d'une nouvelle matière, le théâtre, dans le parcours scolaire des élèves va engendrer l'élaboration d'une identité d'apprenant en théâtre et de préférences d'apprentissages adaptées à cette activité, mais aussi une modification dans l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissages que l'élève adopte pour l'ensemble des disciplines.

1.5 Pertinences scientifique et sociale

Une telle recherche est doublement pertinente, sur le plan scientifique, mais également sur le plan social. Scientifiquement tout d'abord, elle consiste en la compréhension de la façon dont les élèves se définissent en tant qu'apprenants et apprenantes, et de la façon dont ils et elles perçoivent leurs pratiques d'apprentissage. Si elle amorce des perspectives pour d'autres études sur le lien entre les préférences d'apprentissage et la performance scolaire, grâce à un éclairage nouveau qui est celui des activités socioculturelles, nous pensons qu'elle apporte également une compréhension en profondeur de ce qui se joue entre l'individualité des élèves et les tâches d'apprentissage dans lesquels ils et elles s'engagent. De plus, à ce jour, nous n'avons pas trouvé dans la littérature d'études mettant en lien l'identité d'apprenant, les préférences d'apprentissage et l'activité socioculturelle tout en expliquant finement la nature de ce lien, ni éclairant les effets de l'introduction d'une discipline scolaire théâtrale sous cet angle. Il s'agira donc, avec cette recherche, de combler un manque découvert dans la littérature quant à la compréhension, à travers leur discours, de l'articulation entre l'identité d'apprenant perçue par les élèves de secondaire qui s'engagent dans une activité théâtrale scolaire, et leurs préférences d'apprentissage.

Sur le plan social, cette recherche permettrait aux enseignants et aux enseignantes de tenir compte du fait qu'une implication dans une activité disciplinaire particulière influence l'identité d'apprenant non seulement dans leur discipline mais également dans les autres. Cela jetterait aussi un éclairage sur la pertinence de l'ouverture de cursus artistiques au sein des établissements scolaires. En effet, la compréhension théorique du lien entre identité d'apprenant, activité socioculturelle et performance académique est un outil intéressant pour les professionnels s'interrogeant sur la pertinence de tels cursus au sein de leurs structures. Par ailleurs, les bénéfices observés au sein de l'activité théâtrale, que ceux-ci soient cognitifs ou affectifs, s'ils sont liés à des pratiques d'enseignement spécifiques comme celles mise en place dans les contextes théâtraux, pourraient être

transférables à d'autres disciplines. La compréhension de ce qui se joue dans l'enseignement du théâtre pourra alors bénéficier à d'autres disciplines et d'autres contextes.

2 Identité

Dans la dimension de la reconnaissance on entrevoit le rapport avec autrui : il y a du même dans l'autre. Cet alter ego qui n'est pas moi est mon semblable et me ressemble un peu. Face à ce qui est différent, nous sommes invités à nous mettre en jeu, à nous questionner sur ce que nous sommes. Par un effet de retournement, autrui dans sa différence entraîne un retour sur soi. La reconnaissance d'autrui passe par la reconnaissance de soi.

(Morais, 2016, p.110)

À la base de notre questionnement, un sentiment, une idée, une impression, prédominait : en tant qu'apprenants et apprenantes, nous avons une vision de nous-mêmes subjective, qui nous est propre et est construite sur la base de nos expériences. Cette définition que nous faisons de nous-mêmes semble alors nous amener à interagir avec le monde autour de nous. Ce sentiment nous a amenée à nous intéresser à l'identité d'apprenant, et plus particulièrement, à sa formation, puisque nous nous demandions de quelle façon ce positionnement se construisait et de quelle façon il médiatisait nos rapports avec le monde. Nous avons toutefois découvert lors de notre recension des écrits que l'identité d'apprenant empruntait beaucoup au concept parent d'identité, et que les principes sous-tendant leurs formations semblaient suivre des chemins identiques. Plus encore, un approfondissement de ces ressemblances nous a amenée à envisager l'identité comme étant un système, composé de sous-systèmes, dont l'identité d'apprenant. Nous explorerons donc dans un premier temps la formation de l'identité, plus abondamment documentée, avant de proposer notre définition de l'identité d'apprenant.

2.1 Une construction sociale et évolutive

Le concept d'identité emprunte des notions à plusieurs champs : apparue dans les travaux d'Erickson (1968), psychologue social, elle emprunte également à l'anthropologie, l'ethnopsychologie, la psychologie génétique, la psychologie clinique, la sociologie, la phénoménologie et la psychanalyse (Kastersztejn, 1990; Lipiansky, Taboada-Leonetti, et Vasquez, 1990). En effet, Erickson (1968) a repris la théorie de Freud sur l'identification, à savoir le processus par lequel une personne reconnaît qu'il existe plusieurs autres personnes qui ne sont pas elle, mais avec lesquelles elle peut créer des liens et qui peuvent ensuite jouer un rôle important dans sa vie, à savoir par exemple un rôle de modèle, d'objet, d'associée, ou d'adversaire (Freud, 1950). Toutefois, si la psychanalyse a tendance à considérer l'identité comme étant une composante du moi indépendante de l'environnement de la personne, atemporelle et construite de façon totalement interne, comme Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez (1990) nous considérons que cette conception de l'identité présente des lacunes : elle mentionne en effet l'existence de l'autre, mais n'explique pas son rôle formateur de l'identité. Or, un

consensus existe dans la littérature scientifique sur le rôle fondamental de l'autre et de la culture dans la construction identitaire. Dans d'autres disciplines, par exemple l'ethnopsychologie, on retrouve parfois cette articulation entre personne et l'environnement dans la formation de l'identité, puisqu'on étudie les bouleversements culturels vécus par une personne plongée dans une culture autre que la sienne (Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1990).

L'identité peut être vue en termes d'appartenance et de non-appartenance à un ou plusieurs groupes (Bernstein et Solomon, 1999; Coll et Falsafi, 2010; Haneda, 2009; Kouhpaenejad et Gholaminejad, 2014; Watson, 2006). En effet, il s'agit pour la personne de déterminer ce qui, dans sa façon d'être et de se représenter elle-même, la différencie du groupe auquel elle se réfère ou au contraire si certaines caractéristiques de ce groupe lui semblent pouvoir se rapporter à elle. En d'autres mots, il s'agit pour elle de réaliser une comparaison des ressemblances et différences entre autrui et elle, à se situer par rapport à elles et donc, à effectuer une évaluation d'elle-même avec comme point de départ le consensus social qui l'entoure (Festinger, 1954). Par ce processus, la personne explore également ce qui fait d'elle un être unique, différent des autres par son histoire, les expériences qu'elle a vécues, sa culture, sa famille et les valeurs qu'on lui a transmises, etc. (Issa et Hatt, 2013).

Cela se rapporte donc au contexte social dans lequel elle évolue, contexte qui peut s'envisager dans une pluralité de situations. On imagine alors que les contextes sociaux, les activités auxquelles une personne participe et dans lesquelles elle s'inclut, sont fortement significatifs quant à la formation de son identité. Lorsqu'elle détermine son appartenance ou sa non-appartenance à un groupe donné, à la fois la personne et le groupe basent leur jugement sur des caractéristiques considérées comme essentielles, mais, selon Kastersztein (1990), peu explicitées; on doit alors procéder par "essais-erreurs" pour comprendre les règles et valeurs qui régissent le groupe, avec comme point de repère des sanctions données par le groupe. C'est par exemple le cas de l'enfant qui reçoit un retour positif ou négatif suite à ses actions.

Le contexte seul ne nous semble pas pouvoir influencer la formation de l'identité. Elle est en effet un positionnement social de soi, mais aussi des autres (Bucholtz et Hall, 2005; Danielewicz, 2001). Par positionnement, nous entendons la façon dont une personne choisit une place dans ou en dehors du groupe auquel elle se réfère, choisit ou non d'adhérer à certains des aspects de ce groupe de référence. Ainsi, la participation active de la personne est importante en ce sens qu'il lui faut se positionner, c'est-à-dire déterminer sa propre position par rapport à ce groupe et à la place qu'elle y occupe, choisir ce qui, dans les valeurs, les activités, les codes de ce groupe, lui semble ressembler aux siens ou au contraire en différer. Il en découle alors le sentiment d'appartenance, ou de non-appartenance, qui lui permet de se définir comme faisant ou non partie de ce groupe.

Par ailleurs, une personne ayant un sentiment d'appartenance à un groupe pourra démontrer ce sentiment afin d'être à son tour reconnue par le groupe. Pour ce faire, Kastersztein (1990) dénombre trois procédés : la

conformisation, qui consiste à démontrer extérieurement les mêmes caractéristiques que celles du groupe; l'anonymat, qui est une stratégie avec laquelle on cherche à être discret ou discrète afin de ne pas être en contradiction avec le groupe; et l'assimilation, qui vise à accepter totalement toutes les caractéristiques du groupe.

Aussi, l'identité ne peut se concevoir que dans la relation à l'autre puisque l'on reconnaît la différence ou, au contraire, la similarité entre soi et les autres. Il s'agit d'un processus d'identification où l'on est actif (Watson, 2006) puisque l'on a à évaluer la façon dont on peut créer un lien entre la perception que nous avons de nous-même et ce que nous percevons des autres. Cet autre, nécessaire à la construction de l'identité, n'est toutefois pas exclusivement une personne physique : il peut s'agir également de la culture, de l'époque et de la société dans laquelle on s'inscrit. Comme souligné par Devereux (cité par Lipiansky, Taboada-Leonetti, et Vasquez, 1990), avant même sa naissance ou sa conception, chaque personne est attendue dans une culture, une famille, une société qui véhiculent des valeurs qui lui seront proposées dès sa naissance, ce qui implique que l'identité est empreinte de ce contexte historique et culturel. Aussi, Lipiansky, Taboada-Leonetti, et Vasquez (1990) proposent que l'identité n'est « pas seulement une représentation de soi », mais qu'elle est également porteuse de « l'ensemble de ce qu'est l'individu, les modalités de son existence, les interprétations qu'il en fait et même les écarts à la norme (qui s'expriment selon un ensemble de possibilités offertes par la culture) » (p.12-13).

L'identité se compose ainsi de deux aspects : ce qui définit l'identité personnelle et ce qui définit l'identité sociale (Taboada-Leonetti, 1990). L'identité personnelle aurait alors trait à la singularité de la personne, son unicité, et l'identité sociale serait ce qu'elle a de commun avec d'autres personnes. Taboada-Leonetti définit notamment l'identité personnelle comme les qualités et les défauts de la personne, sa personnalité, ses traits de caractère tels que définis par l'entourage bien que porteurs également d'influences de la culture dans laquelle la personne évolue, et l'identité sociale par des marqueurs de catégories comme le sexe, la profession, la religion, etc. C'est également la position de Lipiansky (1990; 2008) qui détermine deux facettes de l'identité : l'une est objective, et est « l'ensemble des caractéristiques pertinentes définissant un sujet et permettant de l'identifier de l'extérieur » (1990, p.173), c'est-à-dire l'appartenance à des catégories biosociales; elle repose sur des actes civils ou des liens de filiations, l'âge, le sexe par exemple, soit ce que Taboada-Leonetti appelle l'identité sociale. L'autre facette, sa perception quant à son individualité, ses sentiments, ses représentations, ses expériences, etc., est subjective, et concerne la façon dont la personne se construit par rapport aux autres, soit ce que Taboada-Leonetti appelle l'identité personnelle. Notons toutefois qu'il existe pour cet auteur une différence entre l'identité et la subjectivité : si l'identité est reconnaissable, légitimée par les autres et que l'on utilise pour interagir, la subjectivité est plutôt le résultat de nos positionnements. Pendant une activité, nos subjectivités peuvent changer, alors que l'identité est la somme de ces subjectivités. Il existe donc une relation dialectique entre identité et subjectivité (Varelas et al., 2007), qui effectue un va-et-vient entre l'une et l'autre, mais l'identité implique la validation de la société. Il nous semble que les deux facettes d'objectivité et de subjectivité soient intrinsèquement liées, puisque la part d'objectivité telle que définie par Lipiansky apporte avec elle un

positionnement social, une culture transmise, etc. qui influent ensuite sur la façon dont on se définit dans un contexte donné. Toutefois, Lipiansky inclut les rôles sociaux dans la catégorie objective de sa classification, mais les rôles sociaux nous semblent davantage à envisager, dans la formation de l'identité, en fonction de la perception que la personne en a; et bien que nous souscrivions à sa conception selon laquelle les deux facettes objective et subjective soient liées, les termes d'objectivité et de subjectivité de Lipiansky ne nous semblent pas pouvoir rendre compte avec exactitude des facettes individuelles et sociales de l'identité. Nous préférons donc employer, comme Taboada-Leonetti (1990), les termes d'identité personnelle et identité sociale. Par contre, nous rejoignons la pensée de Lipiansky selon laquelle l'identité personnelle et l'identité sociale sont intrinsèquement liées, et selon laquelle l'identité est donc formée de ces liens entre la façon dont on se définit soi-même et la façon dont les autres nous perçoivent.

Parmi les mécanismes sociaux de formation de l'identité, Erickson (1968) différencie l'identité de l'introjection et de l'identification, qui sont pour lui des étapes menant à la maturité de l'ego. L'introjection consiste en la satisfaction des besoins de l'enfant par la mère et est permis par la proximité entre l'adulte et l'enfant, en lui permettant de bénéficier d'un environnement sécurisant pour se distancier en tant que personne unique. L'identification vient ensuite dans l'interaction de l'enfant avec les autres membres de son entourage, qui lui permet de comprendre et reconnaître la hiérarchie des rôles. Et enfin, la formation de l'identité (qui débute au moment où l'identification n'est plus utile à l'enfant), est la configuration personnelle des acceptations et rejets des identifications proposées à l'enfant par son entourage. Par la suite, la personne continue à faire des choix parmi ces propositions, en fonction de leur adéquation avec sa propre façon de se définir. Aussi, Erickson considère l'identité comme un produit, une résultante des acceptations ou des non-acceptations des propositions (Lipiansky et al., 1990) ce qui lui confère un caractère fixe et permanent (Illeris, 2014b). Cette vision ericksonnienne de l'identité comme étant fixe implique qu'il existe un moment où l'identité est construite et définitive, or, d'après d'autres auteurs comme Lipiansky (2008), Taboada-Leonetti (1990) ou Kastersztein (1990), l'identité est un processus dynamique. Toutefois, Kastersztein insiste sur l'existence d'un "noyau dur relativement stable des caractéristiques identitaires" (p.30), responsable par exemple des difficultés d'adaptation lorsque la personne est confrontée à d'autres cultures que sa culture d'origine.

Ce processus dynamique, d'après Lipiansky (2008), est composé de plusieurs sous-processus qui interagissent parfois simultanément :

- un processus d'individuation, qui consiste en la différenciation par rapport aux autres en fonction du rejet de certains paramètres du groupe, de la personne ou de la communauté de référence
- un processus d'identification, processus inverse du processus d'individuation et qui consiste en la définition de soi par rapport à ce que l'on considère comme ressemblant dans le groupe, la personne ou la communauté de référence

- un processus d'attribution et d'introjection, au cours duquel c'est l'interaction avec autrui qui nous amène à intérioriser leurs images et évaluations
- un processus de valorisation de soi, par rapport au groupe, à la personne ou à la communauté de référence
- un processus de conservation, nécessaire car il permet de maintenir un sentiment de permanence de l'identité
- un processus de réalisation, qui est une projection vers l'avenir : l'identité découle du passé et du présent, mais se construit aussi par rapport aux projets

L'existence de ces sous-processus implique tout à la fois un caractère interactionnel et temporel, dans lequel la subjectivité et la perception que l'on a de soi-même jouent un rôle essentiel. En effet, d'après Erickson (1968), l'identité s'organise autour d'une dualité entre la société et le soi : le soi réorganise les projections venant des autres (jugements, observations, etc.) en fonction de ses propres perceptions. Ce processus implique de l'auto-réfléchissement, de l'auto-observation et de l'auto-jugement (Penuel et Wertsch, 1995). Il appartient dès lors à la personne de créer une conception d'elle-même qui soit cohérente, unifiée et coordonnée (Penuel et Wertsch, 1995), et cohérente également avec la société dans laquelle elle évolue : d'après Erickson (1968), l'identité ne peut pas se concevoir uniquement d'un point de vue personnel, mais ne peut l'être que dans l'inclusion dans une culture. Il importe toutefois que la communauté valide cette cohérence; le contraire mènerait à des névroses, voire des pathologies (Erickson, 1968; Penuel et Wertsch, 1995).

La formation de l'identité est donc pluridimensionnelle. Selon Gallant (2013), elle implique la co-existence de trois dimensions : l'histoire biographique personnelle, le contexte historique et social et un processus relationnel. C'est pourquoi nous proposons la définition suivante : l'identité est la façon dont une personne se définit à un moment donné. Cette identité, construite sur l'ensemble des expériences précédemment vécues, est temporelle (elle évolue dans le temps), interactionnelle (elle est modifiée par l'interaction) et situationnelle (une même personne combinant plusieurs identités en fonction des situations qu'elle est amené à rencontrer, chacune de ses identités étant construite en fonction du contexte dans lequel elle se forme).

Le modèle de la structure de l'identité proposé par Illeris (2014b) pose l'identité comme ayant, dans sa construction, trois niveaux : *the core identity* [identité fondamentale], *the personality layer* [niveau de personnalité] et *the preference layer* [niveau de préférence], depuis le plus stable jusqu'au plus changeant, bien que tous soient susceptibles d'être modifiés selon les événements de la vie.

Les définitions de chacun des niveaux du modèle, telles que présentées ci-dessous, sont relatives à l'identité personnelle. Toutefois, il est important de noter qu'Illeris considère que d'autres identités co-existent chez une personne et qu'elles peuvent être analysées selon le même modèle.

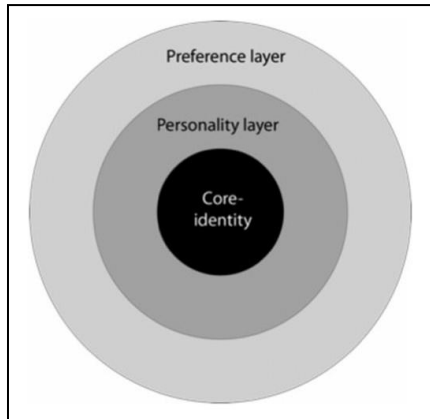


Figure 1 : La structure de l'identité personnelle⁴ (Illeris, 2014a, p. 71)

L'identité fondamentale est au cœur de l'identité, elle est biographique et tend à se maintenir au cours de la vie. Illeris (2014a) la décrit comme étant un centre, un pivot, un point de ralliement. Elle se forme pendant les premières années de vie et permet d'avoir un sens de soi-même en tant que personne, considérant par exemple le genre, les relations familiales, l'apparence, le tempérament, etc. Toutefois, cette stabilité est relative car souvent, et même à l'âge adulte, une personne est confrontée à des situations face auxquelles des changements doivent être apportés dans cette identité fondamentale.

Le niveau de la personnalité a à voir avec les relations non plus de la personne à elle-même, comme c'est le cas dans l'identité fondamentale, mais plutôt avec les relations de cette personne aux autres, aux communautés, aux groupes, aux événements, aux institutions, etc. Ce niveau concerne les cadres de références propres à chacun(-e), ses perspectives et ses façons de penser. Aussi, les changements qui y sont apportés ne le sont que si la personne a de bonnes raisons de le faire et est convaincue de la pertinence de ce changement.

Le niveau de préférence regroupe les événements quotidiens qui, s'ils ont de l'importance, ne sont pas pour autant cruciaux dans la constitution d'une personne, par exemple les routines, les sentiments ressentis instantanément, les réactions plus ou moins automatiques selon les situations, les configurations quotidiennes avec lesquelles elle est en contact au quotidien sans pour autant y être profondément engagée. C'est le niveau du modèle qui est le plus sujet à changement puisqu'il ne s'agit pas des convictions et modèles de pensée profonds, mais plutôt des actions quotidiennes, manières de réagir, etc.

Ce modèle en trois niveaux a plusieurs implications. Premièrement, il corrobore le fait que l'interaction avec d'autres personnes ou avec l'environnement est un élément central de la modification de l'identité.

⁴ The structure of personal identity (traduction libre)

Deuxièmement, il introduit l'idée que plus une modification en appelle à un niveau superficiel, moins elle modifiera l'identité profonde. Troisièmement, cette modification à un niveau superficiel aura quand même des répercussions sur les actions, les réactions et les émotions ressenties dans une situation donnée.

Lipiansky (2008) note que l'identité est à la fois un état et un mouvement, elle est intrinsèquement dynamique. On se reconnaît dans un groupe ou une situation donnés par unicité/similitude ou par absence d'unicité/similitude, on se positionne, mais chaque modification dans la situation, chaque rencontre, est susceptible de modifier cet état. L'identité a donc un caractère profondément temporel, voire, la temporalité est le fondement de la construction de l'identité (Esteban-Guitart et Moll, 2014) : non seulement elle se construit par des expériences vécues, mais également, elle évolue dans le temps – à un degré plus ou moins fort et plus ou moins rapidement selon son niveau de profondeur. Cette définition implique un fort lien au contexte dans lequel l'identité se forme. Ce lien au contexte est ce qui permet de la distinguer des différences individuelles : alors que l'identité est dépendante d'un contexte, d'un extérieur à la personne, les différences individuelles lui sont, elles, complètement inhérentes (Hirano, 2008).

De plus, pour Penuel et Wertsch (1995), il existe un va-et-vient entre l'identité et l'action, chacune des deux participant à la formation de l'autre, dépendamment du contexte tant socioculturel qu'institutionnel dans lequel l'action a lieu et des outils culturels qu'elle requiert. C'est d'ailleurs, d'après ces auteurs, ce qui donne à l'identité son caractère dynamique et temporel, évoluant d'activité en activité, chaque activité étant constituée d'un réseau particulier de buts, outils, formes, contextes coordonnés entre eux. Nous rejoignons ici le concept d'activité socioculturelle, porteuse de valeurs, de codes, de pratiques particuliers véhiculés par des médiations spécifiques, et qui nous semble prendre un sens particulier lorsque l'on observe la formation de l'identité à travers lui. L'identité, se nourrirait de ce qui existe dans le contexte dans lequel elle se forme pour s'en enrichir, et la personne pourrait s'appuyer sur ces outils transmis par la culture pour développer une identité propre à cette activité, mais aussi la faire évoluer dans le temps au fur et à mesure de son engagement dans celle-ci.

2.2 Influences

L'identité se forme dans l'interaction de la personne avec son environnement, et « c'est dans l'interaction Moi-Autruï que chacun se définit par le biais de ses liens à Autruï » (Lipiansky et al., 1990, p. 20). Mead (1963) pense que l'identité se bâtit à condition de l'existence conjointe de deux regards, et pour Gallant (2013) il s'agit non seulement de regards significatifs, mais elle explique que cet autruï peut également être généralisé. Il se construit « au fur et à mesure que l'enfant apprend les règles sociales qui régissent son monde. D'une certaine manière, l'autruï généralisé, ou la perception des images, symboles et règles d'autruï, correspond également à l'image des comportements qui sont socialement adéquats ou désirables » (p. 216). Par ailleurs, la notion d'autruï généralisé nous semble fortement liée à celle de société dans son sens élargi, c'est-à-dire non seulement les personnes qui la composent, mais également l'ensemble des valeurs, représentations, etc. qui sont considérées

comme en faisant partie et qui y sont véhiculées. Aussi, pour Valsiner (2000), l'identité lie la personne à la société, car elle mêle les représentations propres de cette personne et celles de la culture. Pour reprendre son exemple, un enfant peut dire qu'il est une ou un "bon élève", ce qui correspond à sa propre définition de lui-même ou elle-même, mais cette définition est construite en fonction de ce que la société définit comme étant une ou un "bon élève", ce qui est en fait un rôle socio-institutionnel qui comprend tout un faisceau d'attentes institutionnelles par rapport à l'enfant dans un contexte scolaire. Et de plus, lorsque l'on considère cette définition, Valsiner explique que les identités sociales forment une chaîne, puisque la personne que l'on définit socialement comme *bonne élève* sera généralement considérée comme *bonne citoyenne* dans un autre contexte. Aussi, l'autrui généralisé par rapport auquel la personne définit qui elle est, a une grande influence sur cette définition.

Gallant (2013) détermine alors quatre niveaux d'autrui généralisé qui influencent la formation de l'identité, hiérarchisés du plus intime au moins intime :

- Le premier niveau est microsocial et comprend les relations interpersonnelles directes; ce sont, par exemple, la famille et les amis.
- Le second niveau est moins intime, mais comprend les relations interpersonnelles comme par exemple les relations entretenues à l'école, au travail ou avec les commerçants ou commerçantes.
- Le troisième niveau est macrosocial, et ne comprend pas de relations interpersonnelles : les rapports sont médiatisés et se situent dans la sphère symbolique. Il peut s'agir des médias, des institutions, de la société dans son sens élargi. Pour Gallant, ce milieu fait de fortes propositions identitaires : elle prend l'exemple des historiens et historiennes qui, en présentant l'Histoire d'une façon ou d'une autre, permettent au sentiment d'appartenance/non-appartenance de se renforcer.
- Le quatrième niveau est abstrait (par exemple, les générations à venir ou les ancêtres en fonction desquels on se positionne).

À chacun de ces niveaux, la personne prend des modèles, accepte ou refuse les assignations identitaires, reçoit les propositions et les refuse ou les intériorise. On remarque que selon cette classification elle a à se positionner non seulement par rapport à d'autres personnes, mais également par rapport à des valeurs, à des idéaux, à des modes de fonctionnement qui tiennent autant des personnes que de la culture (ici comprise comme étant un ensemble de représentations, de traditions, de codes, de langues, partagé par les membres d'une même communauté et qui se transmet).

L'importance d'un tel modèle nous semble résider dans le fait que, alors que nous avons précédemment défini l'identité comme se construisant notamment dans une interaction, cette même interaction ne doit pas être envisagée exclusivement dans une relation interpersonnelle. Le modèle de Gallant place en effet la personne dans un contexte où ses interactions forment un réseau beaucoup plus étendu, ce qui nous semble pouvoir

apporter une compréhension plus fine de la construction de l'identité en ne la limitant pas à un seul mode relationnel. Toutefois, les mécanismes d'identification, d'appartenance et de non-appartenance, semblent selon cette auteure relever des mêmes processus que lors d'interactions interpersonnelles directes.

De plus, le contexte social avec lequel la personne interagit dans la construction de son identité est fondamentalement évolutif. Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez (1990) ont souligné que les recherches qui avaient tenu compte du contexte social comme élément important de la formation de l'identité avaient eu tendance à le considérer comme "une entité stable, sans structures, sans crises et luttes internes et sans évolution sociopolitique" (p.21). Or, il nous semble que ce contexte soit sans cesse en évolution, en changement perpétuel. Cette évolution concernerait alors, selon le modèle de Gallant sus-cité, tant les relations interpersonnelles directes et les contextes dans lesquels elles ont lieu, que des niveaux d'interaction plus abstraits. C'est ce faisceau d'interactions qui rend chaque personne unique, avec son identité propre. Comme exprimé par Amin Maalouf (1998, p.16) : « Même si, demain, on parvenait, comme on le redoute, à "cloner" des humains, ces clones eux-mêmes ne seraient identiques, à l'extrême rigueur, qu'à l'instant de leur « naissance » ; dès leurs premiers pas dans la vie, ils deviendraient différents ».

Nous pensons donc que cette évolution doit être prise en compte dans la formation de l'identité et doit être considérée comme plurielle, une même personne étant confrontée non seulement au contexte culturel et social dans lequel elle vit, mais également à une pluralité de *micro-contextes* correspondant aux différentes situations qu'elle est amenée à rencontrer – ou qu'elle pense être par la suite amenée à rencontrer. On peut alors parler d'une pluralité d'identités, induite par cette pluralité de contextes.

L'acception du concept de formation de l'identité tel que nous l'avons présenté implique que l'on a à faire des choix de façon continue, à chaque modification de la situation ou de l'interaction. Ces choix impliquent l'engagement dans des valeurs dans lesquelles on se reconnaît. Il s'agit, pour Erickson (1964, cité par Penuel et Wertsch, 1995) du premier et plus basique processus dans la formation de l'identité, dont le concept angulaire est la fidélité : on adhère aux idées d'un groupe donné, au cours d'un processus actif où l'on cherche et l'on trouve en alternance (Erickson, 1968). La personne est ainsi actrice de sa propre construction identitaire puisque c'est à elle de faire ses choix, d'apporter son propre regard dans l'élaboration de son identité.

On peut aussi considérer parmi ces choix, ceux que Cortosero (2013) présente comme de la résistance réflexive, que l'individu oppose, s'il le souhaite, aux assignations identitaires. Une assignation identitaire est l'identité attribuée par autrui et qui est assignée soit explicitement, par exemple verbalement, soit implicitement, c'est-à-dire qu'elle est sous-jacente dans le comportement qu'autrui adopte vis-à-vis de la personne visée. Cette identité est attribuée en fonction des représentations mentales de cet autrui, de ses souhaits quant à l'attitude que la personne devrait adopter, de ses attentes et de ses perceptions des situations dans lesquelles la personne et autrui évoluent conjointement. Car puisque, nous l'avons vu plus haut, l'identité ne peut se construire que dans une

interaction soi/autrui, le regard d'autrui en est une composante essentielle (Vasquez, 1990). Lorsque l'on considère cette nature relationnelle de l'identité, il serait réducteur de n'envisager cette co-construction sans comprendre le rôle important qu'autrui y joue. D'après Taboada-Leonetti (1990), les interactions se font à différents niveaux : au niveau des représentations, généralement véhiculées par le discours, au niveau des relations interpersonnelles, et au niveau des rapports sociaux, les niveaux des relations interpersonnelles et des rapports sociaux étant bien souvent liés. Toute personne, dans l'interaction sociale, se voit attribuer des identités, mais participe aussi activement à leur construction par acceptation ou rejet des propositions identitaires qui lui sont faites (Reeves, 2009). Cela signifie que l'autre, utilisant sa propre représentation de la situation et ses propres référents, peut attribuer certains comportements à la personne, qui se trouve alors dans une position de choix d'acceptation ou de rejet de ces propositions.

Or, malgré cette forte incitation d'autrui, on peut ici parler de choix à effectuer car l'assignation identitaire, si elle s'incarnait telle quelle chez la personne vers laquelle elle est dirigée, serait plus proche de l'aliénation que d'une élaboration de l'identité. Toutefois, c'est grâce aux modifications que la personne lui fait subir que cette assignation devient une composante saine de son identité (Lipiansky et al., 1990). En effet, si les assignations identitaires se fondent sur des critères, ces critères sont toujours réélaborés et entrent parfois en contradiction les uns avec les autres, résultant en des espaces dans lesquels la personne peut former ses identités à la fois en accord avec ses propres valeurs et qui soient socialement acceptables (Vasquez, 1990).

Nous pensons également que ces assignations identitaires peuvent être acceptées au moins en partie par la personne, l'amenant à réélaborer ou ajuster sa propre conception de sa position dans une situation donnée. En conséquence, l'acceptation d'une assignation identitaire aurait, tout autant que son rejet, un rôle de formation identitaire.

2.3 Pluralité d'identités

L'approche socioculturelle considère l'identité comme faisant partie de la pratique sociale, mais également comme étant dépendante, dans sa construction, de l'activité (Benwell et Stokoe, 2006). Cela nous semble impliquer qu'une personne engagée dans plusieurs activités socioculturelles ait à construire plusieurs identités y correspondant et ce, simultanément. La deuxième implication que nous y voyons est que le fait de débiter une nouvelle activité socioculturelle pourrait amener à devoir construire une nouvelle identité en lien avec cette activité.

En effet, d'après Lipiansky et al. (1990, p. 18), « il y a aujourd'hui un consensus pour supposer que chaque individu (et chaque groupe) peut disposer, successivement ou même simultanément, de plusieurs identités dont la matérialisation dépend du contexte historique, social et culturel où il se trouve ». Si l'identité est temporelle, interactionnelle et situationnelle, cela implique que chaque nouvelle situation la modifie. Alors, on constate

chez une même personne des identités multiples, qui entrent en interaction voire en conflit les unes avec les autres (Danielewicz, 2001). Valsiner (2000) parle de chaîne d'identité qui permet de considérer les différentes identités comme simultanées : « Je suis X – et – je suis aussi Y – et – je suis aussi Z » (p. 253), ceci provient du fait que chaque personne appartient à plusieurs groupes sociaux. Ces identités, formant une chaîne, sont perméables entre elles selon un ordre hiérarchique établi; c'est ainsi que la formation d'une nouvelle identité serait liée aux identités préexistantes.

Ces identités sont toutes également soumises à changement (Burke, 2006) puisqu'elles existent dans une situation qui, elle-même, est amenée à évoluer. Si cela semble en lien avec la *théorie du rôle* il y a néanmoins des différences. La théorie du rôle insiste notamment sur le rôle fondamental de l'interaction sociale et celui de la définition qu'a la personne d'elle-même, puisque le rôle est culturellement défini et implique des normes qui contraignent les relations interpersonnelles de celui ou celle qui occupe ce rôle (Lipiansky, Taboada-Leonetti, et Vasquez, 1990). En cela les théories du rôle et celles de l'identité se ressemblent : elles reconnaissent l'influence de la pluralité de positions sociales auxquelles une personne est confrontée simultanément et/ou successivement. Toutefois, la théorie du rôle nous semble accorder une plus grande importance à un consensus social autour de la définition du rôle occupé et à la capacité de s'y conformer ou non, qu'au pouvoir laissé à chacun de percevoir subjectivement cette position. Aussi, d'un point de vue des théories de l'identité, on se définit nous-même comme étant conforme ou non à ce que l'environnement social attend de nous, ce qui rejoint l'élaboration d'un concept de soi plutôt que la conformité au rôle. Comme Goffman (1963), il nous semble que la théorie du rôle relève plus de l'influence sur nos comportements car elle implique que l'on doit se montrer selon ce qui est attendu de nous. Nous souscrivons ainsi à l'idée qu'un rôle défini culturellement, et que la personne occupe, peut l'amener à élaborer des processus d'identification et d'individuation tels que définis par Lipiansky (2008). Le rôle est, dans le cas de ces processus, le référent servant de médiation entre les représentations de la communauté et la personne.

Si l'on admet qu'une même personne combine plusieurs identités simultanées dépendantes des situations dans lesquelles elle se trouve, mais surtout des activités socioculturelles auxquelles elle est amenée à participer, cela ne signifie pas pour autant qu'il existe un cloisonnement puisque, comme souligné par Danielewicz (2001), ces identités interagissent les unes avec les autres. Aussi, on ne peut pas réduire cette pluralité à une simple concordance entre une situation unique et une identité particulière qui y correspond.

On peut par exemple imaginer qu'un même individu soit un père, un fils, un professionnel, un conjoint, un syndicaliste, etc., chacune de ces identités le définissant partiellement, mais ne permettant pas d'en donner une définition complète. Cet individu choisirait l'identité à *utiliser* selon la situation dans laquelle il se trouve ou l'activité dans laquelle il s'engage (Varelas et al., 2007). Également, lors d'une activité en particulier, les propositions identitaires du groupe et de cette activité peuvent être particulièrement fortes, amenant l'une des identités de l'individu à ressortir plus que les autres (Varelas et al., 2007). Par exemple, les travaux de Zavalloni

et Louis-Guérin (1984) mettent en avant le fait que lorsque l'on demande à des personnes de se définir par rapport à un groupe de référence donné, elles ne donnent pas la même définition d'elles-mêmes lorsque le groupe de référence change. Kastersztejn (1990) emploie le terme d'identités circonstanciées. Mais le concept de stratégie identitaire permet aussi d'imaginer que l'individu de notre exemple, dans une situation professionnelle qui semblerait pourtant exiger que son identité professionnelle prévale, soit amené à réagir en tant que père de famille dans cette situation donnée.

Aussi, ce concept de stratégie identitaire nous semble particulièrement intéressant en cela qu'il permet d'envisager la pluralité d'identités comme un réseau ayant des possibilités de connexions infinies et un enrichissement mutuel de ses composantes.

2.4 Identité d'apprenant

Ainsi que nous l'expliquions au début de ce chapitre, la formation de l'identité d'apprenant est moins abondamment documentée que celle de l'identité. Néanmoins, cette notion semble apparaître progressivement dans la littérature depuis quelques années. La définition que nous en proposerons ici se fonde donc sur ces études, mais également sur les recherches portant sur la formation de l'identité; il nous semble en effet que le processus d'élaboration présente des ressemblances.

2.4.1 Vers une définition de l'identité d'apprenant

Selon Wendell (2014, p. 90) :

L'école est un espace social. C'est dans cet univers que les élèves développent principalement leurs aptitudes à expérimenter des relations affectives valorisantes. Il s'agit d'une période déterminante de leur vie pendant laquelle ils forgent leur personnalité et leurs compétences relationnelles. À partir des interactions avec leurs camarades, leurs enseignants et tous les éducateurs qui œuvrent à l'école, les élèves apprennent à vivre en collectivité. Au sein de ce monde scolaire, ils deviennent des membres à part entière d'une classe et d'une société d'apprentissage. Dans cette microsociété, les élèves ont l'occasion de vivre autant de conflits que de relations amicales. Ils font des découvertes et expérimentent les réalités de la vie quotidienne avec leurs pairs et les adultes qui les encadrent.

Considérer l'école comme un espace social est central lorsque l'on s'intéresse à l'identité d'apprenant. Certains auteurs, comme Rich et Schachter (2012), avancent même que l'école est un contexte particulièrement important pour la formation de l'identité, puisque les contextes riches et nourrissants favorisent cette construction individuelle. Cela serait dû à plusieurs caractéristiques, et notamment à l'interaction avec l'enseignement et le programme.

Cela permet de considérer que les principes que nous avons énoncés précédemment quant à la formation de l'identité, peuvent s'appliquer à la construction de l'identité d'apprenant. L'identité d'apprenant se forme de façon similaire à l'identité, en cela qu'on la considère généralement comme une identité temporaire qui est socialement construite (MacFarlane, 2018). Ainsi que proposé par Coll et Falsafi (2010), l'identité d'apprenant est la façon dont une personne se définit comme apprenante, ainsi que son positionnement par rapport à la façon dont les autres (ses pairs, ses enseignants et enseignantes, ses parents, etc.) la définissent dans une situation d'apprentissage. Elle se forme donc dans l'interaction entre la conception de soi et les croyances d'une personne concernant le contexte d'apprentissage qui dicte les normes et les attentes (MacFarlane, 2018; McEwen, 2003). Si cette identité est décrite comme étant temporaire par nombre d'auteurs et d'auteures, c'est parce qu'on ne peut la considérer qu'en contexte et que lorsqu'une personne découvre un nouveau contexte, elle nuance et réévalue sa compréhension des expériences précédemment vécues à la lumière de ce nouveau contexte pour construire cette nouvelle identité d'apprenant (James et al., 2015). Cette confrontation au contexte est en effet déterminante, soulignant à nouveau l'importance de l'interaction personne-contexte. Par exemple, de nombreux auteurs (Hussey et Smith, 2010; Kuh, 2009; MacFarlane, 2018) ont étudié la formation de l'identité d'apprenant lors de l'entrée dans un contexte d'apprentissage radicalement différent de ce qui avait été vécu jusqu'alors, à savoir l'entrée dans l'enseignement supérieur, notant dans de nombreux cas la restructuration majeure de l'identité d'apprenant à cette occasion.

Cette identité a une incidence sur sa participation aux activités d'apprentissage. Coll et Falsafi (2010) soulignent également l'importance des différentes situations et activités d'apprentissage dans la construction de cette identité d'apprenant, une activité particulière d'apprentissage ayant par exemple des tâches, objectifs, sujets, habiletés requises spécifiques. Parfois, c'est un programme ou une mesure pédagogique mise en place dans un contexte d'apprentissage, par exemple un programme d'évaluation, qui modifie le rapport de l'apprenant à ce contexte, et qui a un effet sur son identité d'apprenant (Isabella et McGovern, 2018). En d'autres termes, si l'identité se forme dans la rencontre entre la nature intrinsèque d'une personne et le contexte même de sa formation (Coatsworth et al., 2006), nous pouvons en déduire que l'identité d'apprenant se forme dans l'interaction entre, d'une part, la nature de la personne et sa façon d'aborder une tâche d'apprentissage, et, d'autre part, les contextes culturel, temporel et social dans lequel cette tâche d'apprentissage survient. Également, Coatsworth et al. (2006) introduisent le fait que cette formation de l'identité contextualisée pourrait être l'un des liens entre la participation à une activité et les processus développementaux, et bien que leur recherche ne mentionne pas l'identité d'apprenant, mais bien l'identité, il nous semble que dans le contexte d'un apprentissage cette observation est tout à fait pertinente. Par ailleurs, le fait que l'identité d'apprenant se forme par positionnement par rapport à ce qu'il perçoit du concept d'apprentissage ne nous semble pas dépendre exclusivement du domaine de l'affectif, des valeurs, mais également des pratiques. À ce titre, nous pourrions considérer que certains des positionnements d'une personne se forment suite à un processus réflexif et

impliquent le recours à la métacognition⁵, établissant par là un pont entre la construction identitaire et le développement cognitif.

Aussi, une situation particulière d'apprentissage nous semble pouvoir être envisagée comme une activité socioculturelle puisqu'elle véhicule des codes et pratiques par rapport auxquels l'apprenant ou l'apprenante se trouve à devoir se positionner. On retrouve ici l'importance de l'interaction tant avec autrui qu'avec le contexte.

Par ailleurs, l'identité d'apprenant nous semble pouvoir être envisagée comme étant une partie de l'identité globale et être ainsi considérée comme l'une des nombreuses identités plurielles constituantes de l'identité globale. Elle est donc soumise autant aux assignations identitaires apportées par l'extérieur qu'aux stratégies identitaires mises en oeuvre par la personne pour répondre aux différentes situations dans lesquelles elle est amenée à interagir et, *a fortiori*, aux différentes activités socioculturelles auxquelles elle est amenée à participer.

Dans nos sociétés occidentales, l'école est l'un des lieux où les situations d'apprentissage sont les plus nombreuses pendant l'enfance et l'adolescence. Pour Valsiner (2000), la formation de l'identité a également lieu dans le contexte scolaire, ce qui signifie que, outre la transmission de savoirs, l'école dispose également d'un curriculum non-explicite : la formation de l'identité.

Pour Locke Davidson (1996), Coll et Falsafi (2010), Esteban-Guitart et Moll (2014) et Wortham (2006), une des spécificités de l'identité d'apprenant est qu'elle se forge lors de l'interaction entre le macro-contexte social et les micro-contextes de l'école et de la classe; elle est de ce fait, tout comme l'identité globale, toujours mouvante, elle se réélabore continuellement. Elle est également fortement dépendante du contexte et se construit grâce à l'expérience individuelle de l'apprenant ou de l'apprenante, et à sa perception de l'environnement d'apprentissage (Hughes et Lewis, 2003). Aussi, il semble possible d'avancer qu'identité d'apprenant et situation d'apprentissage sont intrinsèquement liées, comme le montrent les études sur l'identité d'apprenant dans des contextes particuliers, par exemple les contextes d'apprentissage en ligne (Hughes et Lewis, 2003). Chaque nouvelle situation d'apprentissage, ou modification dans une situation d'apprentissage déjà existante, permet de faire évoluer l'identité d'apprenant.

A l'école, l'interaction fait se confronter des identités individuelles et collectives, et des pluri-identités pour chaque élève (Bouchard, 2012) : un ou une même élève combine plusieurs identités d'apprenant dans son cursus, dépendamment de la situation (enseignement, groupe classe, rapport individuel à la discipline, etc.). Par ailleurs, ces identités d'apprenant interagissent également avec les autres identités de l'élève.

⁵ Nous nous appuyons ici sur des travaux précédemment réalisés comme ceux de Buisse (2007) ou Flavell (1979).

Nous considérons donc que nombre de situations d'apprentissage dans le cursus d'une même personne l'amènent à élaborer plusieurs identités d'apprenant en fonction de ce qu'elle perçoit de ces activités, des codes et pratiques qu'elles comprennent et de la subjectivation des médiations spécifiques qui lui sont apportées dans ce cadre⁶. Également, on peut considérer que lors de l'introduction d'une nouvelle discipline scolaire dans le cursus, ce n'est pas seulement la situation d'apprentissage qui change, c'est-à-dire pas uniquement l'enseignement, le groupe classe, comme lors d'un changement de niveau, d'établissement scolaire ou de cycle au sein d'un même établissement : c'est une nouvelle épistémie à laquelle doit se confronter l'élève, de nouvelles pratiques et valeurs qui lui sont apportées par des médiations qui sont dépendantes de cette activité. Aussi, on pourrait considérer dans ce contexte que l'identité d'apprenant ait à être construite intégralement, à partir de ce que l'élève perçoit de cette nouvelle activité, mais aussi de ses identités d'apprenant pré-existantes puisque nous avons déjà abordé la perméabilité entre les différentes identités. Pendant l'appropriation de l'activité socioculturelle, l'identité d'apprenant serait en cours d'élaboration. Le fait de prendre part à l'activité et de se trouver face à de nouvelles médiations, de nouvelles pratiques, etc., pourrait modifier l'identité. Ce processus pourrait alors se répéter lors de chaque introduction d'une nouvelle discipline dans le cursus scolaire.

2.4.2 Envisager l'apprenant dans un contexte plus large que l'école

Au cours de notre recherche et alors que nous tentions de circonscrire ce qu'était l'identité d'apprenant, nous sommes heurtée à ce questionnement : lorsque l'on considère une personne dans une situation d'apprentissage, et a fortiori lorsqu'on envisage l'identité comme étant systémique, ne faut-il pas s'intéresser à des représentations socialement partagées ? Si on se définit comme apprenant ou apprenante par appartenance ou non-appartenance à certains groupes, ne serait-il pas intéressant de chercher à comprendre qui sont ces groupes ?

S'intéresser à ses parents, leurs représentations, celles de la société dans laquelle évolue l'apprenant ou l'apprenante, c'est aussi mettre à profit le modèle de Gallant (2013), exposé plus haut et qui propose une prise de position de par rapport à des autres plus généralisés que les rapports interpersonnels immédiats. Cela nous a amenée à nous tourner, pour comprendre ce phénomène, vers la sociologie de l'éducation. Or, si l'on se tourne vers la sociologie de l'éducation, Sirota (1993), s'intéressant au milieu scolaire, proposait trois figures, soit trois types de positionnements de l'élève face à sa scolarité⁷ :

⁶ Nous développerons plus avant le concept d'activité socioculturelle dans la partie suivante.

⁷ Notons que Sirota ne parle pas d'apprentissage, mais bel et bien d'expérience globale de la scolarité. Toutefois, il nous semble qu'en milieu scolaire, les apprentissages sont une des composantes de la scolarité et que par conséquent, cette classification est pertinente pour la formation de l'identité d'apprenant.

- L'héritier ou l'héritière : cœur de la théorie de l'habitus de Bourdieu et Passeron (1964), la figure de l'héritier ou héritière (ou de l'habitus) indique que l'élève pose ses actions scolaires dépendamment de la distance entre les attentes culturelles de son milieu et les attentes de l'institution dans laquelle elle ou il est scolarisé. Cela pourrait donc créer un tiraillement entre sa perception des valeurs transmises par sa famille ou son milieu d'origine, et sa perception des valeurs institutionnelles qu'on lui demande de respecter, tiraillement d'autant plus important si ces valeurs diffèrent grandement. Il est alors aisé d'imaginer qu'en l'absence de compromis qui lui convienne, il ou elle se positionne plus proche de l'un que de l'autre, créant des tensions avec le milieu qui lui convient le moins.
- Le ou la stratège : dans le cadre du milieu scolaire, les actions sont ici posées en fonction des buts. On choisit de s'investir ou non, ainsi que le degré de cet investissement, selon une stratégie permettant d'atteindre ses objectifs. Il est intéressant de noter que Sirota mentionne l'importance de la famille, qui joue un rôle dans l'établissement de ces stratégies. Aussi, l'élève se trouve à choisir son implication non seulement en fonction de ses propres buts, mais aussi en fonction de son positionnement par rapport à ceux que sa famille fixe pour lui ou elle. Dans le cadre de la formation de l'identité d'apprenant, il est possible d'inférer qu'une ou un apprenant ayant des buts d'apprentissage clairs et des motivations bien définies, choisira d'investir son effort d'apprentissage en fonction de ces propres buts. Cet investissement aura donc trait non seulement à la nature de l'apprentissage et à ce qu'il ou elle en perçoit, mais aussi à sa perception des attentes de sa famille, du contexte scolaire, et à la concordance de ces perceptions avec celle qu'il a de lui-même ou d'elle-même.
- Le consommateur ou la consommatrice : cette figure est celle de l'élève qui considère que le milieu scolaire doit correspondre à ses besoins. Sirota le définit comme un usager ou une usagère qui n'a pas de pouvoir. S'il ou elle n'a pas de pouvoir sur les contenus qui lui sont enseignés ni sur la forme qu'ils prennent, nous considérons toutefois qu'il ou elle a le *pouvoir* de se positionner par rapport à ceux-ci. Dans le cas où l'élève considère que ce qu'il ou elle perçoit du contenu et du contexte ne correspond pas à ses besoins, son choix peut être de ne pas s'engager dans la tâche, et inversement.

Ce qui nous semble particulièrement intéressant dans de telles approches, c'est la prise en compte d'un héritage culturel et social face auquel l'élève doit se positionner. Si de telles catégorisations ne s'intéressent pas à la formation de l'identité, nous pensons néanmoins qu'elles permettent d'en approcher les préalables. Toutefois, nous persistons à penser que lors de la formation de l'identité, l'objectivité n'a que peu de place et seule compte vraiment la perception que la personne en a. Ainsi, si ces théories permettent selon nous de comprendre différents positionnements qui peuvent être pris, elles ne permettent pas d'en expliquer la genèse identitaire.

Nous nous sommes également intéressée à la théorie des représentations sociales, à la suite de Moscovici (1961). Cette théorie emprunte à la fois à la psychologie et aux sciences sociales (Jodelet, 1989). D'ailleurs, ainsi que souligné par Abric (1994), parmi les fonctions des représentations sociales se trouve la fonction identitaire – les autres fonctions étant le savoir, l'orientation et la justification. D'après Fontaine (2010, p. 76),

« les interactions complexes qui sont en jeu dans les situations éducatives, avec les systèmes de croyances et de valeurs mobilisés par les groupes sociaux en présence, correspondent aux fondements des représentations sociales ». Nous rejoignons ici l'idée précédemment développée que la personne se trouve aux prises, dans toute situation d'apprentissage, avec l'interaction entre elle et les autres participants à cette activité, mais également à des organisations moins visibles et explicites que sont les valeurs et les croyances. Les représentations sociales ont également une fonction de création de sens pour une personne et lui permettent de définir sa place, ainsi que de s'adapter au contexte dans lequel elle évolue (Abric, 1994). Il semblerait donc que des similarités existent entre cette théorie des représentations sociales et la formation de l'identité telle que nous l'avons définie ici. Nous souhaitons toutefois nous en distancier en cela que nous ne cherchons pas à expliciter la nature des liens qui unissent les membres d'un groupe, ce que cherche à faire la théorie des représentations sociales. En effet, nous cherchons plutôt à expliciter de quelle façon une personne se positionne par rapport à ce qu'elle-même perçoit de ces liens.

Les théories évoquées ici nous semblent pouvoir compléter notre compréhension contextuelle de la formation de l'identité d'apprenant. En effet, cette théorie des représentations sociales nous permet d'appréhender et de situer les relations qu'une personne entretient avec le monde, et donc, la perception qu'elle en a, et sur laquelle elle s'appuie pour agir et prendre position dans ce contexte (Fontaine, 2010). En d'autres termes, cela nous permet de comprendre le contexte en relation avec lequel l'identité s'élabore.

2.4.3 Identité d'apprenant, identité d'élève

Dans la littérature, nous avons trouvé le terme d'identité d'apprenant⁸ dans les recherches sus-citées, mais également celui d'identité d'élève ou d'étudiante ou étudiante⁹ (Daniels et Brooker, 2014; Freie, 2014; Hawkins, 2005; Lund Dean et Jolly, 2012; Martin, Spolander, Ali et Mass, 2014; Pot, Rich, et Schachter, 2012; Schenk et van Hilvoorde 2014; Weidman, DeAngelo et Bethea, 2014). D'autres études font également allusion à l'identité *de* l'élève ou l'identité *de* l'apprenant.

Nous avons choisi d'utiliser le terme d'identité d'apprenant¹⁰ pour plusieurs raisons. En premier lieu, parce que nous nous intéressons à l'élève en contexte d'apprentissage. Cela signifie donc à l'école, mais également en dehors. Bien que notre recherche se place au sein d'un système scolaire, nous pensons que les principes de formation de l'identité que nous exposons ici pourraient tout à fait s'appliquer dans d'autres contextes

⁸ Dans la littérature anglophone, les expressions *learning identity* et *learner identity* sont toutes deux utilisées.

⁹ Dans la littérature anglophone, l'expression *student identity* est utilisée, tant pour les élèves de primaire et secondaire que pour les étudiants et étudiantes des niveaux collégiaux et universitaires.

¹⁰ Afin de respecter le terme utilisé dans la littérature francophone, nous avons choisi dans ce texte d'employer l'expression identité d'apprenant et de ne pas la féminiser. Cela nous a semblé pouvoir davantage situer notre recherche par rapport à la littérature scientifique sur laquelle elle s'appuie.

d'apprentissage moins formels. De plus, le rôle d'élève, et par extension de la ou du bon élève, nous a semblé être une assignation identitaire forte et socialement admise, un rôle relativement bien défini, ce qui explique que nous lui ayons préféré pour le présent document le terme d'apprenant lorsque nous l'associons à l'identité, plus souple et ouvert, afin d'éviter les confusions. Par ailleurs, l'expression identité *de* l'apprenant nous semble plutôt, selon le cadre théorique précédemment déployé, désigner l'identité globale d'une personne qui se trouve parfois en situation d'apprentissage, plutôt que l'identité spécifique qui s'est formée dans ce contexte. Par conséquent, et même si notre étude porte sur une population d'âge scolaire, nous avons choisi d'utiliser l'expression *identité d'apprenant* plutôt qu'une autre des expressions sus-citées. Nous espérons ainsi pouvoir éviter les confusions liées au langage et permettre une plus grande transférabilité des principes énoncés.

2.5 Conclusion

Nous avons vu qu'une même personne possédait plusieurs identités, elles-mêmes parfois sub-divisées en sous-identités, et que la somme de ces identités plurielles composait son identité globale. Également, les travaux de plusieurs auteurs (Danielewicz, 2001; Illeris, 2014b) montrent que ces identités se modifient elle-mêmes et ce faisant, amènent d'autres identités à se modifier également. Cela suppose que nous adoptions une conception de l'identité comme étant systémique, c'est-à-dire comme étant un système complexe au sein duquel les composantes non seulement interagissent, mais également, s'influencent entre elles. Cette posture systémique suppose que l'objet d'étude ne soit pas isolé du système auquel il appartient, mais soit considéré en interaction avec chaque composante de ce système. Nous rejoignons alors la notion de stabilité dynamique proposée par Valsiner (2000), qui la définit comme un état de stabilité sans cesse ré-atteint après une modification du système : lorsqu'une composante est modifiée au sein de ce système, l'ensemble du système s'adapte, se modifie et se réorganise afin de revenir à la stabilité (ou à une nouvelle stabilité). Cela revient, pour la présente recherche, à considérer la formation de l'identité comme un processus développemental puisque chaque création de nouvelle identité amène l'ensemble du système à évoluer, créant ainsi une nouvelle identité globale stable et cohérente. Notre recension des écrits nous a amenée également à considérer que la formation de l'identité d'apprenant répondait au même principe que la formation de l'identité, puisqu'elle est l'une des sous-identités d'une personne, et se subdivise elle-même en plusieurs identités qui dépendent des contextes d'apprentissage. En effet, puisque l'identité d'apprenant se construit en contexte, il nous a semblé qu'au moment où une personne rencontre une nouvelle situation d'apprentissage, elle est amenée à construire un nouveau positionnement et que cela était tout à fait pertinent lorsque l'on parle de disciplines scolaires. Nous pouvons alors nous demander pourquoi et en quoi l'introduction d'une nouvelle discipline modifie l'identité d'apprenant d'un individu. Pour trouver des éléments de réponse à cette interrogation, nous nous sommes tournée vers la question de l'activité socioculturelle.

Nous organisons donc notre conception de l'identité d'apprenant autour de quatre dimensions interreliées : elle se forme, dans un contexte donné et à un moment donné, grâce à la combinaison de la perception du contexte

par l'apprenant ou l'apprenante, de sa perception des autres dans ce contexte, de sa perception de ce que les autres perçoivent de lui ou elle, ces trois aspects lui permettant de se positionner et d'élaborer la propre définition qu'il ou elle forme de lui-même ou elle-même dans la situation d'apprentissage. Suite à notre recension des écrits, il nous semble que lorsque l'on veut envisager la façon dont l'identité d'apprenant se construit, on se doit de considérer ces quatre dimensions et leurs interrelations pour comprendre le positionnement dans le contexte.

3 Activité socioculturelle

Le lien entre l'individu et le sens de ses actions est central tant dans la question de l'identité que de l'apprentissage.

Le moi n'agit – en matière d'apprentissage comme dans tous les domaines – que dans le but d'atteindre un objectif. Ses actes ont un sens pour lui, même s'il ne le perçoit pas totalement. Et c'est parce que nous acceptons de dialoguer, d'entrer en relation avec lui sur cette question du sens, [...] que nous contribuons à son éducation. (Meirieu, 2018, p.17)

Sans contexte, sans but, quel sens auraient nos actions d'apprentissage ? Si cela a trait à la motivation, il n'en reste pas moins à notre avis, que la transmission des savoirs propose un sens et un cadre. En didactisant les savoirs, l'enseignant ou l'enseignante propose des médiations spécifiques qui influencent les actions posées par l'élève, sans que cela occulte pour autant la question de l'individualité lors de leur intériorisation. Nous présentons ci-après, en nous appuyant sur les principes de la théorie de l'activité, ce qu'implique pour nous cette vision de l'apprentissage contextualisé.

3.1 Fondements théoriques

La théorie de l'activité est une théorie unifiée du comportement individuel et social (Engeström, 1999; Lantolf et Genung, 2000). Elle permet donc de relier la façon dont une personne agit, et le contexte et la finalité dans lesquels elle pose ses actions. Elle trouve ses origines dans les travaux de Leontiev (1984), Vygotsky (2013) et Luria (Leontiev et Luria, 1956/2011). En effet, de nombreux auteurs et auteures s'accordent sur le fait que Vygotsky, s'il ne l'a pas formulé en ces termes, avait posé les bases de la théorie de l'activité avec ses travaux (Wertsch, 1985), notamment avec l'idée de la réalité précédant la conscience, donc la signification. Également, selon Wertsch (1985), il semble que la théorie de l'activité ait une grande correspondance avec la théorie de Vygotsky concernant les médiations, l'interpsychisme et l'intrapsychisme, ces notions pouvant être comprises sous l'angle des actions tel que proposé par Leontiev. Mais l'une des différences entre les deux théories est, selon Clot (2002), que Leontiev a poursuivi la réflexion sur le sens, déjà fondamentale chez Vygotsky, en introduisant une interrelation entre l'activité et les actions, interrelation se nouant dans la subjectivité et dans le sens que la personne donne aux actions.

En effet pour Leontiev (1984), tout ce que fait une personne fait partie d'une activité, que cette activité soit intérieure ou extérieure, c'est-à-dire concrète ou idéale, pratique ou intellectuelle. La vie d'une personne est ainsi composée d'un ensemble d'activités auxquelles elle participe. L'activité est considérée par Leontiev comme une unité, qui n'est "pas une réaction ni un ensemble de réactions, mais un système qui a une structure, ses passages et ses transformations internes, son développement" (p. 91). Autrement dit, une activité est un système complexe et organisé, répondant à une dynamique qui lui est propre. Elle est également insérée dans un fonctionnement social, même si on la considère souvent du point de vue de celui ou celle qui y participe. Il

s'agit donc pour chaque personne de s'adapter aux conditions de l'activité, mais également de contribuer à l'activité par ses comportements et ses actions. Aussi, la théorie de l'activité permet d'envisager nos actions comme étant insérées dans un fonctionnement social et collectif, une matrice composée d'individualités qui interagissent et communiquent, mais aussi d'artefacts.

Pour Leontiev (1984), l'activité humaine suppose trois niveaux : activité / action / opération soit motif / but / conditions instrumentales. L'activité est la finalité, le motif. Elle n'est pas nécessairement conscientisée par le sujet agissant au moment où il pose son action, mais présuppose un ensemble de codes, règles et principes qui la régissent. Il faut alors distinguer l'activité, en tant qu'unité, de la théorie de l'activité : le premier réfère à l'activité d'un sujet par opposition à l'activité humaine en général, et le second se rapporte à la théorie englobant tous les niveaux la composant (Wertsch, 1985). L'action est un processus, conscient pour le sujet qui le pose, et qui tend vers un objectif immédiat qu'il cherche à atteindre, elle a un but intentionnel (Leontiev, 1984); ce but n'est pas la finalité, mais toutefois, l'action s'inscrit vers la finalité. L'opération est déterminée par l'action puisqu'elle en est le moyen d'accomplissement. Elle dépend d'outils, choisis en fonction du but de l'action. Elle est la condition instrumentale de l'action, elle permet sa réalisation au point de vue opérationnel.

Ces trois niveaux s'articulent dans le processus d'atteinte de la finalité, et peuvent être mobiles, c'est-à-dire qu'une activité, peut, par exemple, « perdre le motif qui l'a fait naître et se transformer alors en une action réalisant peut-être un tout autre rapport au monde, une autre activité » (Leontiev, 1984, p. 121). Selon le même principe une action peut devenir une activité, ou encore devenir une opération si elle devient un moyen pour accomplir une action. Autrement dit, tel que repris par Lantolf et Genung (2000), les formes du comportement humain naissent d'un besoin, s'orientent vers un objet, lui-même dirigé vers une finalité : l'activité telle que définie par Leontiev.

Cela implique que les actions posées lors d'une activité ne le sont que grâce à l'existence de cette même activité, bien qu'une même action puisse contribuer à plusieurs activités différentes. Elle est alors modifiée dans la lecture que l'on peut en faire, mais également dans son exécution. Une action en tant que telle n'a donc pas de sens, pas de signification particulière. Toutefois, lorsqu'on la considère dans le contexte dans lequel elle est posée, cette action prend alors un sens puisqu'elle est orientée vers cette finalité, l'activité, qui lui préexistait et qui lui permet d'être réalisée. C'est donc cette relation entre l'action et l'activité qui permet la signification, et qui donne une structure à l'activité socioculturelle en la contextualisant (Engeström, 1999). Cela explique également que des actions semblables soient nécessaires à des activités différentes, mais qu'alors chacune sera teintée par la finalité de l'activité dans laquelle elle se déploie. Par exemple, on peut conduire pour partir en vacances ou pour échapper à une personne qui nous poursuit; dans les deux cas, l'action reste la conduite, mais à chaque fois elle est modifiée par la finalité de l'activité. Par conséquent, c'est l'activité qui donne à l'action, en la façonnant, sa signification et ses caractéristiques.

Egalement, la conscience de la personne joue un rôle primordial pour Leontiev (1984) pour qui elle est une spécificité humaine. Si la finalité de l'activité n'est pas nécessairement conscientisée, les actions le sont au moment où elles sont posées (Friedrich, 2002). L'action peut néanmoins être vecteur de conscientisation, en permettant à la personne qui la pose de prendre conscience de l'activité, donc de la finalité, dans laquelle elle s'inscrit et à laquelle elle contribue.

Aussi, dans la confrontation à une nouvelle activité socioculturelle, on découvre un système dans lequel on doit (ou non) s'inclure, en prenant en compte le fait que les actions posées dans le cadre de cette activité doivent être à la fois en cohérence avec cette activité socioculturelle, et avec ce qui est attendu dans ce contexte. C'est le cas tout au long de la vie, et ce, tel qu'exemplifié ci-après par Aebli, dès la naissance de l'enfant :

L'enfant arrive dans un système complexe, un système de son monde : elle est née dans une famille, elle entre ensuite à l'école, plus tard dans un emploi. Elle essaie de comprendre le système "Qu'est-ce qui lui donne consistance ? Qu'est-ce qui le fait fonctionner ? Quels sont ses mécanismes, ses interconnexions ? (...) Il s'agit de résoudre le puzzle, de le laisser petit à petit prendre forme, de comprendre quelles structures le sous-tendent et les motifs qui en font partie"¹¹ (Aebli, 1988, p. 151)

C'est grâce à sa compréhension des fonctionnements intrinsèques au nouveau système dans lequel entre la personne qu'elle pourra s'y inclure et y participer pleinement, puisqu'elle sera alors à même d'agir selon les codes adéquats. Aebli souligne le fait, avec l'exemple de cette enfant et de ses activités successives, que cette problématique de compréhension et d'intégration se répète à chaque entrée dans un nouveau système, donc une nouvelle activité. Cela suppose qu'avec la confrontation aux nouvelles activités vient la question de l'adaptation de la personne, qui conditionne son intégration.

3.2 Disciplines scolaires, activités et médiations

Les médiations sont inhérentes à l'activité. Selon Engeström (1999), une activité humaine, quelle qu'elle soit, ne peut avoir lieu sans artefacts directement issus de la culture dans laquelle l'activité est réalisée. Les médiations sont alors ce qui permet l'intériorisation des savoirs culturellement transmis (Vygotski, 2013). Elles peuvent être apportées par des signes ou par des outils, qui seront intériorisés et subjectivés. Grâce à cette intériorisation, tant le savoir que la médiation qui préexistaient dans la culture deviennent intra-psychiques et la personne peut utiliser les ressources de son environnement afin de réaliser les actions nécessaires à l'atteinte

¹¹ "The child is a newcomer in a complex system, in a system of her world: she is born in a family, she then enters a school, later a workplace. She tries to understand the system « What makes it tick? » What moves that system? What are its mechanisms, its interconnections? (...) It is a question of solving this puzzle, of letting it gradually take shape, of understanding what are its structural features and the motives functioning within it" (traduction libre).

de son but. Par conséquent, l'intériorisation est double : la médiation permet l'intériorisation du savoir, mais elle est elle-même intériorisée (Buisse, 2012b).

Les médiations sont issues des productions culturelles, donc du contexte dans lequel elles apparaissent et circulent (Rahm, 2012), et permettent un lien entre l'activité individuelle de la personne et la société (Engeström, 1999). Cela revient à dire qu'une médiation n'est pas neutre culturellement, et qu'elle est porteuse de codes et de valeurs. Selon Engeström toujours, lors de son intériorisation, elle serait donc soit intériorisée telle quelle, soit elle entrerait en conflit avec les codes et les valeurs préexistants chez l'individu. Dans le cadre d'une nouvelle activité socioculturelle à laquelle cet individu participerait pour la première fois, la médiation aurait donc un rôle important dans la façon dont il s'intégrerait à l'activité et au groupe social correspondant.

C'est une idée que l'on retrouve chez Vygotsky (2013), pour qui les médiations, qui sont donc des outils psychologiques, permettent de façonner le fonctionnement mental de la personne qui les intériorise : elles sont donc d'abord sociales, et la personne entre en relation avec ces médiations dans son interaction avec le social, dans l'interpsychique et notamment par la communication (Tappan, 1998). Pour Vygotsky (1978) l'outil n'a pas pour seule fonction d'être un lien entre une personne et un savoir, mais également il se place entre les personnes : il s'agit alors d'une transmission sociohistorique de l'activité, qui trouve sa source dans les rapports interindividuels. Si Vygotsky (2013) accordait tant d'importance au langage notamment, c'est parce que cette transmission sociohistorique ne peut être faite que par un moyen extérieur et dans l'interaction. L'intériorisation de cette médiation permet par la suite de raisonner de manière autonome.

Si pour Vygotsky la médiation est un outil psychologique, on retrouve chez Leontiev (1984) et Buisse (2012b) l'idée qu'un outil physique peut également être médiateur, ne limitant ainsi pas la médiation à une transmission immatérielle, mais proposant l'artefact comme une source possible de médiation (Buisse, 2012b).

Ces médiations ont donc une existence préalablement interpsychique et sont déterminées par l'activité au sein de laquelle elles apparaissent et donc elles transmettent les codes, valeurs, pratiques. Elles ont vocation à être intériorisées, et permettent ensuite une utilisation intrapsychique grâce à laquelle la résolution de problèmes, par exemple, peut être faite de manière autonome. Elle est alors parfois complètement interne, et parfois, partiellement visible par un observateur extérieur (Lantolf et Genung, 2000). Aussi, on peut imaginer l'importance de la culture de laquelle elles proviennent, et donc, des codes de l'activité socioculturelle dont elles sont issues, sur l'inclusion de la personne dans cette activité socioculturelle.

Nous avons souligné précédemment que les médiations apportées par la culture étaient intériorisées par la personne et que ce faisant, elle les intériorisait afin de pouvoir les utiliser par la suite dans ses propres raisonnements et agissements. Cela lui permet également de s'inclure dans une activité au sein de laquelle elle pourra être reconnue comme participante à l'activité par ses pairs puisqu'elle en utilise les codes et les pratiques.

Dans le cas contraire, la personne participerait bel et bien à une activité socioculturelle, mais qui ne serait pas celle visée au départ (Buisse, 2012a).

On peut dès lors penser que lorsque l'activité apporte ces médiations, leur subjectivation¹² dépend fortement des codes, valeurs et processus antérieurs de la personne, mais aussi, de sa propre vision de ce qui lui est transmis, de ce qu'elle reconnaît d'elle dans la façon de faire que lui propose la médiation et de ce qui, en revanche, entre en contradiction avec son propre fonctionnement.

Pour Penuel et Wertsch (1995), cette confrontation entre les outils issus de la culture et les choix que la personne est amenée à faire lors de leur interiorisation en tenant compte de sa propre pensée, de son engagement dans l'action et de sa fidélité à ce qui lui est proposé, participe à la formation de son identité.

Notre revue de la littérature nous a donc permis de définir l'activité comme ayant des codes et des pratiques, des médiations spécifiques et des valeurs, et étant toujours orientée vers une finalité. Également, selon Leontiev (1984), toute activité humaine est une activité socioculturelle. Il nous semble donc que nous pouvons envisager les disciplines scolaires comme étant des activités socioculturelles.

De par leur structure même, les disciplines scolaires sont dotées d'une épistémologie scientifique qui y correspond. Cela ne signifie pas que le savoir qu'elles enseignent correspond en tous points au savoir scientifique. En effet, pour être enseignées dans un cadre scolaire, le savoir scientifique doit être didactisé (Chevallard, 1985). Toutefois, malgré cette didactisation, la discipline scolaire garde, en partie, les caractéristiques épistémologiques de la science à laquelle elle se rapporte. Sa simplification et sa didactisation n'empêchent pas les raisonnements d'être les mêmes : il reste dans les savoirs enseignés une essence propre aux savoirs scientifiques. Cela est d'autant plus vrai au secondaire, puisque les enseignants et enseignantes viennent d'un cursus universitaire en éducation auquel s'ajoutent des cours disciplinaires et que par conséquent, ils et elles ont une formation dans la discipline scientifique enseignée. Une partie de ces caractéristiques scientifiques se retrouve donc dans la discipline scolaire. Prenons l'exemple de la grammaire : enseignée à l'école et à l'université, sa teneur reste la même, ses raisonnements également. Toutefois, le niveau de profondeur que l'on cherche à atteindre dans les raisonnements des élèves et des étudiants et étudiantes n'est pas le même.

Selon cette vision, une majorité des actions posées tant par l'enseignant ou l'enseignante que par l'élève tendrait vers une finalité, qui nous semble être un rapprochement de cette discipline scientifique, et ce de façon plus ou

¹² Par subjectivation, nous entendons le processus par lequel un individu, lors de l'interiorisation, met en lien l'objet de l'interiorisation avec ses propres structures, raisonnements, etc. pour y intégrer le nouveau savoir. Il y a donc dans ce processus une part de subjectivité propre à chacun, mais ce n'est qu'à la condition de la subjectivation que le savoir interiorisé pourra être ultérieurement utilisé par l'individu lors de ses raisonnements.

moins consciente. Ces actions répondraient aux codes, raisonnements et pratiques inhérents à la discipline. Les médiations enseignantes s'inscriraient dans la poursuite de cet objectif et leur intériorisation par l'élève teinterait l'apprentissage en résultant des codes et valeurs inhérents à l'activité dans laquelle cet apprentissage s'inscrit (Buisse, 2012b).

Il faut toutefois noter que ce raisonnement ne peut être admis que si le but n'est pas devenu autre pendant l'enseignement. Prenons cette fois l'exemple de la poésie en milieu scolaire : étudiée dans ses caractéristiques, sa construction, ses objectifs, etc., elle est enseignée en s'inscrivant tout à fait dans la discipline scientifique qu'est la littérature, dont elle respecte alors l'épistémologie. Mais une ou un enseignant qui ferait apprendre par coeur une poésie à ses élèves et leur demanderait de la réciter, n'inscrirait plus ses actions enseignantes et les médiations apportées dans l'activité socioculturelle de la littérature, puisque son but pédagogique serait alors de travailler avec ses élèves leurs processus de mémorisation. Dans ce cas, il ne resterait plus, dans cette situation d'enseignement, de traces de l'activité socioculturelle d'étudier la littérature : la poésie serait devenue un outil qui sert une toute autre activité.

3.3 Conclusion

Nous avons défini ici l'activité socioculturelle et proposé qu'une discipline scolaire puisse être considérée comme une activité socioculturelle. Nous nous sommes également attardée sur la conscience que l'individu a de ses actions et de leur finalité. Or, pour Leontiev, « l'activité de l'homme ne change pas, au niveau historique, de structure générale. [...] Ce qui change radicalement, c'est le caractère des rapports entre les buts et les motifs de l'activité. » (1984, p. 165-166). Cela signifie que la conscientisation des actions leur donne un sens, une signification subjective. Également, ce sens subjectif pourrait selon nous entrer en contradiction avec le sens culturellement admis au sein de l'activité socioculturelle. Par conséquent, il nous semble intéressant d'étudier de quelle façon l'on se définit lorsque l'on se trouve dans une tâche d'apprentissage et la façon dont cela modifie la façon d'y prendre part, donc de poser des actions vers la finalité de l'activité.

Notre réflexion sur la façon dont l'identité d'apprenant se construit lors de la participation à des activités socioculturelles, ainsi que le fait que nous considérons les disciplines scolaires comme des activités socioculturelles, nous amènent dès lors à vouloir approfondir la question de l'apprentissage en lui-même. En effet, certains auteurs, comme Coll et Falsafi (2010), montrent que l'identité d'apprenant a un effet sur la participation à des activités d'apprentissage, voire font le lien entre le fait d'aller à l'école et la formation de l'identité (Valsiner, 2000). Ces préoccupations nous ont amenée à nous questionner sur la façon dont une personne investit, préférentiellement, ses tâches d'apprentissage dans un contexte donné.

4 Préférences d'apprentissage

Le positionnement face à la tâche d'apprentissage, qui est un élément constitutif et central de la formation de l'identité d'apprenant par rapport à la discipline concernée, nous amène à nous intéresser à la façon dont les apprenants et les apprenantes abordent cette tâche d'apprentissage. Or, les préférences d'apprentissage sont l'expression de cette approche individuelle de l'apprentissage, et elles nous amènent à questionner leur lien avec l'identité d'apprenant.

4.1 Une manière individuelle d'aborder les tâches d'apprentissage

La prise de conscience des différences dans les façons d'apprendre des élèves invite l'enseignement à s'y adapter. Si la classification de type cognitif visuel-auditif-kinesthésique est probablement l'une des plus connues, plusieurs autres modèles de styles d'apprentissage ont ainsi vu le jour au cours des dernières décennies pour expliquer ces différences individuelles. Cela répond, selon Théberge et al. (1995), au besoin grandissant d'individualiser l'enseignement mais également à permettre à l'enseignement de faire face à des élèves ayant des besoins variés. Ainsi, différentes approches ont émergé, à commencer par les styles cognitifs qui sont historiquement apparus les premiers (Keefe, 1979). Les styles cognitifs sont considérés comme des différences individuelles dans le traitement de l'information, des caractéristiques qui seraient relativement stables, voire innées (Peterson et al., 2009). Par conséquent, si les styles cognitifs sont d'emblée apparus comme tentants, c'est qu'ils sont sous-tendus par l'idée que si l'enseignement prend en compte le style d'apprentissage cognitif de ses élèves, l'apprentissage qui en résultera sera efficace. On a d'abord parlé de styles cognitifs avant d'opérer un glissement vers la terminologie de styles d'apprentissage, et si certains auteurs et certaines auteures les assimilent l'un à l'autre, d'autres études en pointent les différences (Bourgeois, 2003; Chartier, 2003). Toutefois, lorsque l'on parle communément de *styles d'apprentissage*, l'information la plus vulgarisée et la plus accessible aux professionnels et professionnelles comme au grand public concerne les styles cognitifs.

La prise en compte des processus cognitifs ne pouvait suffire à elle seule pour décrire ces différences. En décrivant l'apprentissage comme résultant de ces processus, elle nous semble mettre de côté des dimensions conatives¹³ propres à chaque personne. D'ailleurs, les styles cognitifs ont peu à peu laissé place dans la littérature à la notion d'approche d'apprentissage, qui situe davantage l'apprentissage dans un contexte ou par rapport à une tâche spécifique plutôt qu'aux seules dispositions individuelles (Bourgeois, 2003).

De nombreux termes existent dans la littérature quand il s'agit de définir les préférences d'apprentissage; la revue de littérature effectuée par Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge (2000), qui utilisent la terminologie

¹³ Nous définissons les aspects conatifs de l'apprentissage comme étant ceux relatifs à la volition, à l'impulsion, et donc, au fait que l'on s'engage et que l'on demeure à la tâche.

"style d'apprentissage", relève les termes "disposition", "tendance générale", "orientation", "prédisposition"¹⁴. Les auteurs définissent, à l'issue de cette revue de littérature, les styles d'apprentissage comme rendant compte des régularités dans les conduites d'apprentissage et d'étude d'une apprenant ou d'une apprenance, ainsi que des différences avec ses pairs. C'est également l'avis de Bourgeois (2003) qui les définit comme "les différences individuelles quant à la manière dont les sujets abordent les apprentissages et, plus largement, les tâches de traitement de l'information" (p. 32). Pour Rieben (2000), il s'agit de « la façon dont les individus différents pensent, apprennent, exécutent des tâches particulières. Elle concerne les préférences que manifestent les individus à recourir à un ou plusieurs types de processus plutôt qu'à d'autres pour résoudre des problèmes, et plus globalement pour agir sur l'environnement. » (p. 138). De même, la notion de style d'apprentissage et la notion d'habileté ne sont pas identiques, puisque l'habileté rend compte de la réussite de la façon de faire, alors que le style d'apprentissage renvoie à la notion de *comment* on le fait (Rieben, 2000; Sternberg, 1997).

Les préférences d'apprentissage sont donc la manière spécifique qu'a un apprenant ou une apprenante d'opérer lorsqu'il ou elle se trouve dans une situation d'apprentissage (Bonham, 1989) et qui permet de le ou la caractériser en fonction de certains aspects de son comportement (Bonham, 1989; Chevrier, Fortin, Théberge, et Leblanc, 2000).

Parmi les différents modèles et instruments de mesure des préférences d'apprentissage, la grande majorité tient compte, dans leur approche, de nombreux aspects de l'apprentissage. Les styles multidimensionnels incluent, notamment, tant des composantes cognitives que des composantes conatives, permettant de considérer l'apprentissage plus globalement que dans la seule mesure des processus cognitifs. Il s'agit donc de considérer aussi bien les processus cognitifs en eux-mêmes, c'est-à-dire la façon dont l'apprenant ou l'apprenante effectue l'apprentissage d'un point de vue cognitif et construit conséquemment sa connaissance, sa compréhension, ses habiletés, mais également ses activités affectives, soit les différentes émotions qui résultent de la confrontation à l'apprentissage et qui influencent les processus cognitifs sus-mentionnés (Vermunt et Vermetten, 2004). Pour sa part, Allal (2007) propose une conceptualisation de l'apprentissage qui se déploie selon cinq composantes :

- les activités cognitives et métacognitives qui permettent de s'approprier les connaissances et les compétences;
- les activités affectives, notamment la motivation face à son apprentissage, et qui sont directement en lien avec les processus cognitifs déployés dans la tâche d'apprentissage;
- les activités sociales, liées aux activités cognitives et affectives, qui consistent en l'interaction avec autrui lors de la tâche d'apprentissage;

¹⁴ Nous choisissons, dans cette recherche, d'utiliser les termes de préférences d'apprentissage, ce terme nous semblant davantage correspondre à l'idée d'une utilisation préférentielle selon le contexte d'apprentissage et introduisant une notion de vicariance que nous trouvons pertinente et intéressante.

- les mécanismes de guidage, de contrôle et d'ajustement des activités sus-nommées;
- les produits résultants de l'apprentissage, qu'ils soient concrets ou abstraits.

La prise en compte des dimensions cognitives, métacognitives, sociales et affectives semble donc, chez plusieurs auteurs (Allal, 2007; Pintrich, 1994, Vermunt et Verloop, 1999), essentielle pour comprendre la façon dont l'apprentissage se déploie.

Des conceptions de styles d'apprentissages multidimensionnels sont ainsi apparues. Il en existe plusieurs, mais nous prendrons ici trois exemples consécutifs qui nous semblent révélateurs de l'intégration progressive de divers éléments aux modèles. Le premier que nous citerons est l'approche systémique et constructiviste de Kolb et sa modélisation reflétée notamment dans son inventaire le Kolb Learning Styles Inventory, ou KLSI (1981; 1984; 2012), qui place l'apprentissage dans une théorie expérientielle – l'expérience étant le centre de toute activité d'apprentissage, combinant perception, comportement et cognition. Kolb considère l'apprentissage en termes de processus ayant un but et non en termes de finalité/résultats, se positionnant ainsi à l'inverse du behaviorisme. Le modèle de Kolb a reçu de nombreuses critiques, notamment celle d'être très général, et ne tenant pas compte des interactions et des contextes de l'apprentissage (Olry-Louis, 1995). Il se centre en effet exclusivement sur l'apprenant ou l'apprenante et son traitement de l'information, et bien qu'il prenne en compte d'autres dimensions que les simples dimensions cognitives, il n'en reste pas moins réducteur dans son approche des contextes d'apprentissage. La revue de la littérature effectuée par Metallidou et Platsidou (2008) met également en lumière le manque de validation de la bipolarité des dimensions du modèle. Néanmoins, ce modèle a été largement utilisé et de nombreuses recherches ont également montré sa validité, bien que ce soit surtout les styles d'apprentissage qui sont utilisés et non les axes actif-réflexif et concret-abstrait.

Par la suite, l'approche systémique de Biggs (1985; 1987; 1988) considère l'apprentissage comme résultant à la fois de modalités personnelles, comme les traits de personnalité, et contextuelles, prenant en compte à la fois la tâche d'apprentissage, sa nature et sa situation. Il s'agit donc d'envisager l'apprentissage non seulement comme un processus cognitif et métacognitif, mais également, et selon des dimensions interdépendantes, comme prenant en compte la motivation et la situation d'apprentissage dans son ensemble. Pour en rendre compte, Biggs a établi deux inventaires de styles d'apprentissage, le *Learning Process Questionnaire* (LPQ) pour le secondaire et le *Study Process Questionnaire* (SPQ) pour le tertiaire. Il existe également une version révisée du SPQ (Kember et al., 2004). Vermunt (1996; 1998) a également proposé une modélisation dont les conceptions mentales de l'apprentissage et l'orientation sont les composantes conatives. Aussi, selon la tâche d'apprentissage à laquelle la personne est confrontée, ces deux composantes conatives peuvent évoluer, influençant ainsi le style dans son ensemble. Ces deux derniers modèles ont des similarités, tant dans les dimensions qu'ils proposent que dans leur interdépendance. Toutefois, le modèle de Vermunt (1996;1998), tel que reflété dans son *Inventory of Learning Styles*, est celui qui nous semble s'approcher le plus près des conceptions de l'apprenant ou de

l'apprenante, puisqu'il lie les stratégies cognitives à son positionnement subjectif par rapport à son contexte d'apprentissage.

4.2 S'inspirer du modèle de Vermunt

Nous nous sommes particulièrement intéressée au modèle de Vermunt (1996; 1998), qui se fonde sur les travaux de Marton et Säljö (1976), Entwistle et al. (1989a; 1989b), Biggs (1979; 1985; 1987; 1988), Pintrich et De Groot (1990), Boekaerts (1996), Iran-Nejad (1990) et Flavell (1979). En effet, les travaux de Vermunt, s'ils se fondent sur quatre dimensions *a priori*, ont consisté dans un premier temps, contrairement à d'autres études, en une recherche phénoménologique qui lui a permis de cerner les préoccupations et préférences émergeant du discours des étudiants et étudiantes autour de ces quatre dimensions grâce à l'analyse de discours. À partir de ces éléments il a construit un questionnaire, l'*Inventory of Learning styles*. Suite à un traitement factoriel, il a pu établir des catégories au sein de chacune des dimensions en fonction des postures que les affirmations représentaient. Ce fonctionnement dans la construction de l'inventaire explique que le nombre de catégories de chaque dimension n'est pas fixe. De plus, il est fortement suggéré de refaire au moins partiellement l'étude phénoménologique afin de s'adapter aux différentes populations. Pour une population donnée, c'est à nouveau une analyse factorielle, qui fait ressortir les possibles préférences d'apprentissage selon le lien qui peut être établi entre les catégories dominantes de chacune des dimensions. C'est pourquoi, dépendamment des populations et des contextes, ces préférences peuvent varier de façon significative. Pour une population donnée c'est le score obtenu par l'apprenant ou l'apprenante pour chacune des catégories au sein des dimensions qui permet de rendre visible ses préférences d'apprentissage.

Ce modèle a été conçu par Vermunt dans un contexte d'apprentissage universitaire. Beaucoup d'études ont par la suite réutilisé ou cherché à valider ce modèle dans un contexte similaire, par exemple et pour n'en citer que quelques-unes, celle de Boyle et al. (2010) au sein d'une université britannique, ou dans des contextes différents comme celle de Buysse (2012a) auprès d'élèves du primaire. Toutefois, n'ayant trouvé aucune recherche utilisant ce modèle dans un contexte similaire au nôtre, nous pourrions avoir à adapter la catégorisation de Vermunt lors de notre propre recherche.

4.2.1 Composantes des préférences d'apprentissage

Vermunt (1989; 1992) identifie trois types d'activités d'apprentissage : les activités cognitives, qui regroupent les stratégies utilisées pour apprendre et qui donnent des résultats en termes de connaissance; les activités affectives, qui permettent de réguler les émotions liées à l'apprentissage et qui pourraient l'affecter, positivement ou négativement; et les activités métacognitives, ou régulatrices, qui sont liées indirectement aux résultats d'apprentissage en cela qu'elles régulent les activités des deux autres catégories. Différentes actions sont liées à chacun de ces types d'activités.

Tableau 1 : Activités d'apprentissage : type et catégories (d'après Vermunt, 1996, p. 26)

Types	Catégories
Cognitives	Relier, structurer, analyser, concrétiser, appliquer, mémoriser, critiquer, sélectionner
Affectives	Attribuer, motiver, concentrer, juger, évaluer, exercer un effort, générer des émotions, attendre des résultats
Métacognitives	Orienter, planifier, monitorer, tester, diagnostiquer, ajuster, évaluer, refléter

Après avoir identifié ces trois types d'activités d'apprentissage, Vermunt (1996; 1998) a développé une approche de l'apprentissage cognitiviste, avec quatre composantes¹⁵ :

1) Stratégies cognitives

Les stratégies cognitives sont les processus cognitifs par lesquels les élèves, étudiants ou étudiantes atteignent leurs buts d'apprentissage (connaissance, compréhension et habiletés). Elles sont par exemple relatives à la mémoire, à la création de liens entre les différents éléments à apprendre et les éléments préalablement appris, etc.

2) Stratégies de régulation

Les stratégies de régulation ont trait à la métacognition, soit la connaissance qu'a l'apprenant ou l'apprenante des facteurs ou variables (relatifs à l'apprenant lui-même ou elle-même, à la tâche et aux stratégies) en jeu dans son propre fonctionnement cognitif. Elles interviennent dans la planification et le contrôle des stratégies. Les stratégies de régulation peuvent être internes, externes, ou ne pas exister. Nous nous appuyons également, pour comprendre ces stratégies, sur la définition proposée par Allal (2007) pour qui la régulation dans l'apprentissage consiste en « une succession d'opérations successives visant à fixer un but et orienter l'action vers celui-ci, contrôler la progression de l'action vers le but, assurer un retour sur l'action (un feedback, une rétroaction) et confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action et/ou redéfinir le but » (p. 8).

3) Conceptions de l'enseignement/apprentissage

¹⁵ Également, lors de sa recherche phénoménologique (1996), Vermunt identifiait une cinquième dimension, la dimension affective de la préférence d'apprentissage. Cette dimension regroupait les processus affectifs qui interviennent durant l'apprentissage. Elle n'apparaît toutefois plus dans ses travaux ultérieurs et semble avoir été intégrée dans la composante de l'orientation de l'apprentissage telle que nous la définissons ici à la suite de Vermunt (1998). Nous avons néanmoins choisi de la présenter séparément lors de notre description des préférences d'apprentissage dans la partie suivante, pour permettre au lecteur une compréhension plus complète et détaillée.

Les conceptions de l'apprentissage sont les représentations mentales qu'a l'apprenant ou l'apprenante, à la fois de la matière étudiée, mais aussi de lui-même ou elle-même en situation d'apprentissage, de l'apprentissage en général, des positions de ses pairs et de l'enseignant ou l'enseignante dans sa propre tâche d'apprentissage. Il s'agit donc en quelque sorte d'une interprétation de l'apprentissage faite par la personne qui apprend. Ces conceptions de l'enseignement/apprentissage se sont révélées être par exemple : l'enseignement/apprentissage comme absorption du savoir, comme construction du savoir, comme coopératif, etc. Elles peuvent être aussi variées qu'il y a d'apprenants et d'apprenantes, et dépendent autant de l'histoire personnelle, de la scolarité antérieure que de l'interaction avec les autres.

4) Orientation

L'orientation est la motivation de la personne quant à son apprentissage. Vermunt (1998) y inclut les buts personnels, les intentions, les motivations, les attentes, les attitudes, les inquiétudes et les doutes pendant l'apprentissage. L'orientation peut être dirigée, par exemple, vers l'obtention d'un diplôme, vers la matière enseignée, vers la satisfaction apportée aux parents, etc. Ainsi, on parlera de motivation intrinsèque lors d'un engagement dans la tâche d'apprentissage par intérêt pour la matière, et de motivation extrinsèque lorsque la raison de cet engagement est extérieure. Enfin, on parlera d'amotivation en l'absence de motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque.

4.2.2 Interrelation des composantes

Le modèle de Vermunt propose que l'interrelation des quatre composantes décrites ci-dessus forme la préférence d'apprentissage, ainsi que l'indique la Figure 2 ci-dessous.

Selon Vermunt (1996), la manière dont chaque personne aborde les tâches d'apprentissage est influencée par des facteurs autant internes qu'externes. Les sources internes sont les conceptions de l'apprentissage, l'orientation donnée et les habiletés des apprenants et apprenantes. En effet, dans leur discours, apparaît une différence sur la conception de qui, ou quoi, est responsable des différentes activités en jeu dans l'apprentissage. Lorsqu'une même mesure ou un même dispositif pédagogique est présenté, ce sont les conceptions et les orientations de chaque personnes qui vont colorer la façon dont elle l'aborde. Également, les outils pédagogiques ont une importance différente selon l'interprétation que l'on en fait lorsqu'on apprend et l'importance qu'on leur donne, et cela dépend à la fois des conceptions de l'apprentissage et de la façon dont ces outils servent les buts.

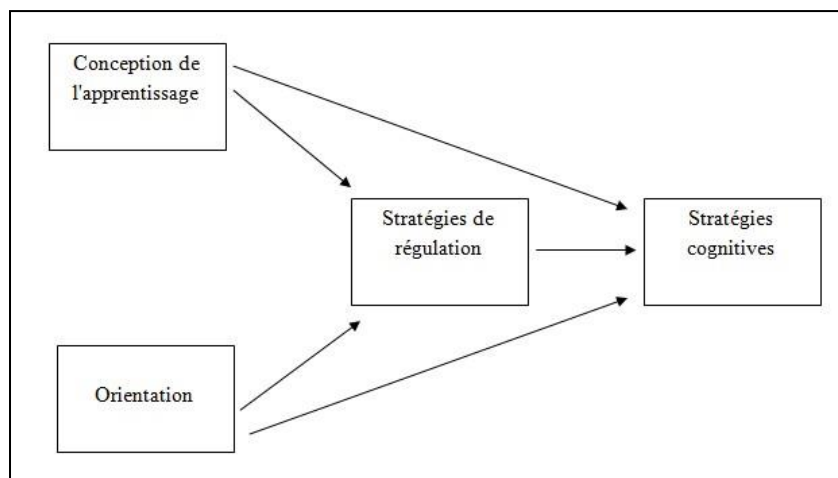


Figure 2 : Modèle de régulation des processus d'apprentissage¹⁶ (D'après Vermunt, 1998, p. 153)

L'interrelation qui se forme entre ces composantes, et qui forme la préférence d'apprentissage, est donc un « tout cohérent d'activités d'apprentissage généralement employées par les élèves, [...] un tout qui est une de leurs caractéristiques à un certain moment [...] considéré non pas comme un attribut personnel immuable mais comme le résultat d'une interaction temporaire entre les influences personnelles et contextuelles¹⁷ » (Vermunt, 1996, p. 29).

4.2.3 Quatre préférences d'apprentissage

Vermunt (1996) a révélé des différences importantes dans la façon dont les différentes personnes abordaient leurs tâches d'apprentissage, y compris au sein d'un groupe recevant le même enseignement, au sein d'un même contexte et au même moment.

Nous les présentons ici pour permettre au lecteur de comprendre comment les différents éléments du modèle s'articulent entre eux. Nous y incluons la dimension affective identifiée par Vermunt afin de donner une vision plus complète de chacune des préférences.

¹⁶ « A model of the regulation of constructive leaning processes » (traduction libre).

¹⁷ « a coherent whole of learning activities that students usually employ, [...] a whole that is characteristic of them at a certain period [...] not conceived of as an unchangeable personality attribute, but as the result of the temporal interplay between personal and contextual influences. » (traduction libre).

4.2.3.1 Préférence d'apprentissage orientée vers la reproduction¹⁸

Les apprenants et les apprenantes présentant une préférence d'apprentissage orientée vers la reproduction ont, selon Vermunt, souvent une inquiétude par rapport à ce qui est attendu d'eux et elles. Leur motivation principale étant de réussir leurs examens, ils et elles mettent en place des conduites d'apprentissage qui répondent à leur inquiétude de ne pas tout savoir, soit beaucoup d'apprentissage par cœur. Pour ce faire, ils et elles sélectionnent l'information en fonction de ce qui leur semble important, s'appuyant en cela sur leur perception de l'enseignement reçu. Cela les conduit généralement à engager un effort important dans leurs études, et à prendre beaucoup de temps pour mener à bien leurs stratégies. Ils et elles ont une préférence marquée pour les sources de régulation externes, venant soit de l'enseignement soit du matériel d'apprentissage, notamment la fixation d'un but d'apprentissage qui corresponde à ce qui leur sera demandé lors de l'examen. Ils et elles n'accordent pas beaucoup d'importance à leur intérêt personnel dans la planification de leurs tâches d'apprentissage, même si Vermunt note une plus grande facilité à retenir une matière qui les intéresse qu'une matière pour laquelle leur intérêt est moindre.

Également, on remarque que leurs stratégies cognitives et de régulation sont cohérentes avec leur conception, de l'apprentissage d'une part, mais aussi du rôle de chacune des parties. Par exemple, une ou un apprenant qui considère que l'apprentissage consiste en une absorption du savoir de façon brute, sans appropriation personnelle, afin de réussir un examen, met logiquement en place des stratégies de mémorisation basées sur la répétition de la matière, et se base en cela sur les éléments que l'enseignant ou l'enseignante juge comme importants – surtout si cette personne est également la personne qui administre l'examen. Il et elle ne mettra pas non plus en place de stratégies impliquant les autres élèves ou d'autre matériel, puisque cela ne présenterait aucun intérêt par rapport à son objectif de réussir un examen, ce qui, dans sa représentation de l'apprentissage, consiste en la restitution d'une connaissance mémorisée sans appropriation.

4.2.3.2 Préférence d'apprentissage orientée vers le sens¹⁹

Les apprenants et les apprenantes ayant une préférence d'apprentissage orientée vers le sens ont une motivation intrinsèque et, pour Vermunt, cela joue un rôle majeur dans la régulation de leur apprentissage. Plus le sujet les intéresse, plus ils et elles vont chercher à en savoir plus et à apprendre tout ce qu'il leur est possible d'apprendre, en cherchant des informations supplémentaires. Ces personnes ont du plaisir dans leurs études, considérées comme des moyens de s'accomplir personnellement. Cette conception de l'apprentissage les amène à considérer les enseignement et le matériel pédagogique comme des moyens d'en savoir davantage sur les sujets qui les intéressent, et conséquemment, leur fait mettre en place des stratégies cognitives et de régulation autonomes.

¹⁸ *Reproduction directed learning style.*

¹⁹ *Meaning directed learning style*

On observe dans leur pratique, par exemple, beaucoup d'autodiagnostic de leurs apprentissages, et la volonté d'aller plus loin que ce qui leur est proposé qui les amène à poser des questions ou à aller chercher des informations supplémentaires. Ces apprenants et apprenantes présentent une inclination à identifier ce qui, dans leurs cours passés, dans d'autres sources d'information ou dans le discours de leurs pairs, pourrait leur permettre un épanouissement plus grand dans leurs apprentissages. Les détails revêtent une importance minimale, car ils et elles souhaitent construire leur pensée et accordent donc plus d'importance à une compréhension globale de la matière.

4.2.3.3 Préférence d'apprentissage orientée vers l'application²⁰

Les apprenants et les apprenantes ayant une préférence d'apprentissage orientée vers l'application ont une conception de l'apprentissage comme devant servir leurs buts concrets, et selon Vermunt, cela joue un rôle majeur dans la régulation de leurs processus d'apprentissage. En effet, ils et elles vont chercher, lors de la mise en place de leurs stratégies, à toujours lier la matière étudiée et une application concrète possible ou souhaitable. Il s'agit donc pour eux d'établir des liens entre la matière et leur quotidien, que ce soit parce que cela leur permet d'expliquer ce qu'ils et elles observent ou parce que cela pourrait leur permettre d'agir adéquatement dans des contextes pratiques. Par conséquent, ils et elles ont tendance à étudier intensivement les éléments qui leur semblent pertinents au niveau pratique, et dans ce cas, comme constaté par Vermunt, à retenir des détails sans vraiment les apprendre, leur mémorisation étant influencée par leur intérêt profond pour la matière. À l'inverse, les sujets plus abstraits leur posent des difficultés; et lorsque le sujet ne leur semble pas pouvoir avoir d'intérêt pratique, ils et elles ne l'étudient pas.

Cette motivation et cette conception de l'apprentissage amènent deux sources de régulation. En effet, lorsque la matière étudiée leur semble avoir une application concrète, les personnes mettent en place des stratégies de régulation internes. Ils et elles peuvent alors facilement vérifier l'atteinte de leur but d'apprentissage en s'assurant de leur capacité à lier une application pratique à la matière, par exemple. Mais lorsque le sujet est plus abstrait, ils et elles ont davantage recours à une régulation externe, s'appuyant sur des ressources proposées par l'enseignement afin de vérifier l'atteinte des buts d'apprentissage prescrits. Par ailleurs, cette conception de l'apprentissage comme devant servir des buts concrets amène la mise en place de stratégies cognitives en adéquation avec cette vision : par exemple, la sélection de ce qui doit être appris se fait en fonction du degré de concret des différents éléments.

²⁰ *Application directed learning style*

4.2.3.4 *Préférence d'apprentissage non dirigée*²¹

Pour comprendre ce que Vermunt présente comme une quatrième préférence d'apprentissage, il faut revenir à la définition que nous avons donnée précédemment : les préférences d'apprentissage sont la manière spécifique qu'a un apprenant ou une apprenante d'opérer lorsqu'il ou elle se trouve dans une situation d'apprentissage (Bonham, 1989) et qui permet de le ou la caractériser en fonction de certains aspects de son comportement (Bonham, 1989; Chevrier, Fortin, Théberge, et Leblanc, 2000). Il ne s'agit donc pas de comprendre le terme *préférence* comme un choix conscient parmi plusieurs fonctionnements possibles, opéré dans une situation d'apprentissage par rapport à une affinité personnelle. Cette définition nous permet également de considérer des conduites d'apprentissage qui laissent entrevoir des difficultés, dans un contexte donné, et ce, même si on ne constate pas d'apprentissage effectif au terme du processus parce que la tentative de régulation s'est soldée par un abandon.

Les personnes présentant une préférence d'apprentissage non dirigée ont des difficultés à mettre en place des stratégies cognitives et de régulation. Si au départ ils ou elles présentaient une motivation, quel qu'en soit la direction, les difficultés rencontrées dans leurs expériences d'apprentissage en viennent souvent à bout, et l'on peut observer des conduites de procrastination pouvant mener à l'abandon. Ces personnes ont une tendance à l'inquiétude et au doute quant à leur capacité à mener à bien leurs apprentissages, et finissent par développer une estime d'eux-mêmes ou d'elles-mêmes négative dans ce contexte, ainsi qu'un sentiment d'auto-efficacité personnelle faible. Un sentiment d'insécurité par rapport à leurs études apparaît, notamment quant au choix du bon domaine d'étude, des bons cours, de la bonne voie professionnelle, et leur absence de motivation couplée aux difficultés les fait se demander si l'abandon ne serait pas souhaitable.

4.2.4 **Choix de ce modèle pour la présente recherche**

L'intérêt de ce modèle est qu'il présente ces différentes composantes en interrelation. En effet, ce lien entre les différentes composantes nous permet d'envisager l'étude du positionnement de l'élève par rapport à ses apprentissages comme ayant une influence sur les processus cognitifs. En effet, nous partageons l'avis de Boyle et al. (2003) selon lequel d'autres modélisations des préférences d'apprentissage semblent plus lacunaires, soit parce qu'ils ne s'intéressent qu'à une ou deux composantes, soit parce qu'ils n'établissent pas de lien entre les différentes composantes. De plus, d'autres modèles des préférences d'apprentissage prennent certes en compte des dimensions telles que le contexte ou la motivation, mais le modèle de Vermunt est le seul qui inclut les représentations mentales que l'apprenant ou l'apprenante a de son apprentissage.

²¹ Undirected learning style

Par ailleurs, lorsque l'on cherche à comprendre les mécanismes cognitifs de l'apprentissage, on se doit de les comprendre en contexte (Butler, 2001) puisqu'ils n'ont de pertinence que selon leurs caractéristiques sociales, culturelles et individuelles, les personnes s'adaptant à leur environnement d'apprentissage et les utilisant comme ressource pour mener à bien leur tâche d'apprentissage. C'est ce que propose le modèle de Vermunt.

En effet, selon le modèle de Vermunt (1998), les conceptions mentales de l'apprentissage et le but donné sont des composantes des préférences d'apprentissage. Aussi, selon la tâche d'apprentissage à réaliser, ces deux composantes conatives peuvent évoluer, influençant ainsi les préférences dans leur ensemble. La préférence d'apprentissage ne peut donc être considérée comme fixe (Chevrier, Fortin, Leblanc, et Théberge, 2000), puisqu'elle évolue dans le temps.

Pour ces raisons, le modèle de Vermunt nous semble être une base de départ intéressante pour considérer les relations qui peuvent exister entre ces différentes composantes qui forment les préférences d'apprentissage.

4.3 D'autres composantes conatives

Il nous semble toutefois que là où le modèle de Vermunt n'envisage pas de lien, soit entre les deux composantes conatives, certains éléments puissent être à cheval sur ces deux composantes, qui s'influenceraient alors l'une l'autre. Perrenoud (2003) donne notamment l'exemple d'élèves pour qui réussir à l'école serait vécu comme une trahison de leurs parents moins instruits, ou la création volontaire et anxiogène d'un fossé entre eux et l'élève. On trouve donc ici des éléments ayant trait à la conception de l'apprentissage – et à son rôle social – mais également, nous pensons que de telles conceptions pourraient avoir un lien avec la motivation de l'apprenant ou de l'apprenante qui pourrait éprouver plus ou moins de motivation dans son apprentissage dépendamment de son rapport aux conséquences subséquentes.

Il nous semble que d'autres composantes doivent être prises en compte pour une compréhension plus complète de la façon dont un apprenant ou une apprenante se positionne par rapport à ses apprentissages. Notre revue de littérature nous a permis de recenser d'autres éléments qui semblent avoir un lien avec les stratégies utilisées. Parmi ces nombreux facteurs, nous avons retenu ici les trois qui nous ont semblé les plus présents dans la littérature, à savoir : l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité et les émotions. Elles apparaissent, d'ailleurs, en filigrane dans les préférences d'apprentissage identifiées par Vermunt (1996) et décrites plus haut. En effet, dans sa recherche, Vermunt les a retirées de son modèle faute de concordance de ces dimensions avec sa population de recherche. Néanmoins, il nous semble qu'elles restent liées aux autres composantes. Par exemple, dans sa description des caractéristiques des personnes ayant une préférence d'apprentissage non dirigée, il note souvent une inquiétude (émotion) quant à leur capacité à mener à bien leurs études, une vision négative d'eux-mêmes ou d'elles-mêmes (estime de soi) dans la tâche d'apprentissage, et un doute quant à leur capacité à réussir la tâche (sentiment d'auto-efficacité personnelle). Ces composantes additionnelles nous semblent

pouvoir être comprises dans ce que Vermunt identifie comme la dimension affective des préférences d'apprentissage.

4.3.1 Estime de soi

L'estime de soi peut être définie comme découlant de l'auto-évaluation, des perceptions de ses propres caractéristiques par une personne et du jugement qu'elle porte sur elle-même, et non comme l'évaluation objective de ces caractéristiques (Holmes, 2016). Le lien causal entre estime de soi et performance académique a parfois été critiqué (Holmes, 2016), les auteurs argumentant que cette performance pouvait être liée à d'autres facteurs, comme par exemple la personnalité, et qu'il est difficile de mener des études où l'on peut classer les personnes participantes selon un critère tranché de basse ou haute estime de soi. Toutefois, la revue de littérature de Holmes (2016) montre que si l'estime de soi en tant que telle ne semble pas corrélée à la performance académique, il semblerait que le concept de soi, dont fait partie l'estime de soi, le soit. Autrement dit, l'estime de soi seule ne suffirait pas pour prédire les résultats à des tests académiques, mais lorsqu'on l'envisage en interrelation avec d'autres facteurs, académiques ou non, elle devient un élément intéressant à prendre en compte. Or, notre démarche s'approche de cette vision, en cela que nous envisageons l'estime de soi comme l'une des composantes de notre modèle, et non comme un seul prédicteur des stratégies d'apprentissage mises en place. Si les études prises en compte par Holmes (2016) réfèrent au concept de soi, il nous semble que ce concept de soi présente des caractéristiques similaires à l'identité d'apprenant telle que nous l'avons définie ici, et que par conséquent, nous pouvons la lier aux préférences d'apprentissage. Par exemple, l'étude de Hirano (2008) rapporte le cas d'un adulte brésilien étudiant l'anglais langue seconde, et dont les performances d'apprentissage étaient faibles. L'étude révèle que cet apprenant avait également une estime de lui-même, dans cette tâche, très basse. Un travail sur sa perception de lui-même en tant qu'apprenant lui a permis d'acquérir une estime de lui-même plus positive, et ses résultats se sont nettement améliorés.

4.3.2 Sentiment d'auto-efficacité

D'autres études montrent également l'importance du sentiment d'auto-efficacité dans la mise en place de stratégies d'apprentissage efficaces (Duckworth et al., 2009), introduisant ainsi l'idée que le choix des stratégies est fortement relié à la perception que l'apprenant a de lui-même dans les tâches correspondantes. Nous définirons le sentiment d'auto-efficacité comme un jugement porté par un individu sur sa capacité à réaliser une tâche, en l'occurrence une tâche d'apprentissage, avec succès (Bandura, 1980). Cette notion nous place donc toujours dans le domaine de la subjectivité : il ne s'agit en effet pas de savoir si une personne est effectivement capable de réaliser la tâche, mais si elle se sent en capacité de le faire. Le sentiment d'auto-efficacité est donc toujours situationnel et temporel, puisqu'il peut évoluer dans le temps en fonction des acquisitions faites et du regard évolutif sur sa propre capacité d'exécution de la tâche d'apprentissage.

Le sentiment d'auto-efficacité semble lié à la performance académique (Bandura et Schunk, 1981), or, si nous ne nous intéressons pas ici à la performance académique en termes de résultats chiffrés, nous trouvons intéressante l'explication que font les auteurs de cette relation. En effet, une personne qui se sent efficace lorsqu'elle aborde une tâche aura davantage tendance à être concentré sur cette tâche, et à considérer les éventuelles difficultés dans la réalisation de la tâche comme des défis stimulants plutôt que comme des obstacles. Elle a également tendance à moins céder au stress ou à l'impatience qu'une autre personne ne se sentant *a priori* pas efficace pour la tâche (Bandura, 1980; Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988).

Bouffard-Bouchard et Pinard (1988) notent également qu'il semble exister un lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'autorégulation, dimension que l'on retrouve dans le modèle de Vermunt (1996; 1998). Cela signifierait donc qu'une personne ayant un fort sentiment d'auto-efficacité aurait tendance à être plus autonome dans ses apprentissages qu'une personne ayant un sentiment d'auto-efficacité plus faible.

Il est néanmoins intéressant de constater que la revue de littérature effectuée par Boileau (2000) indique que des facteurs sont à prendre en compte conjointement avec cette évaluation de lui-même ou d'elle-même par l'élève, et notamment, les buts d'apprentissage (également une composante du modèle de Vermunt) qui viendraient moduler le sentiment d'auto-efficacité. Parmi ces buts, trois grandes catégories sont à relever :

- Les buts de maîtrise, relatifs aux processus d'apprentissage, à la valorisation de l'effort et à l'acceptation de l'erreur comme faisant partie du processus d'apprentissage;
- Les buts de performance, relatifs à la démonstration et la reconnaissance de la compétence, et qui amènent à considérer négativement l'erreur et la difficulté.
- Les buts d'évitement, relatifs à la volonté de l'élève d'éviter une situation désagréable, par exemple, la non-obtention de la note de passage et l'obligation de reprendre son cours.

Ainsi, les élèves ayant des buts de maîtrise auraient davantage recours à l'autorégulation que les élèves ayant des buts de performance ou d'évitement, par exemple en ayant davantage tendance à planifier leurs apprentissages et à évaluer leurs progrès. Or, les élèves ayant un but de maîtrise sont généralement moins affectés et affectées par leur sentiment d'auto-efficacité.

Autrement dit, il nous semble pouvoir dire que les élèves ayant une motivation intrinsèque pour les apprentissages – et donc un intérêt pour la matière elle-même et l'apprentissage en tant que tel – ont plus recours à l'autorégulation que les élèves ayant une motivation extrinsèque – et qui dirigent donc leur apprentissage vers un résultat extérieur – et que donc, selon les modèles exposés ici, la motivation, en modulant le sentiment d'auto-efficacité, engendre une approche plus favorable des apprentissages.

4.3.3 Émotions

L'émotion, dans un contexte d'apprentissage et telle que définie par Mega et al. (2014), est un concept complexe et multidimensionnel comprenant à la fois des éléments affectifs, cognitifs, psychologiques et comportementaux. Elle peut être de deux ordres : avoir un lien avec l'activité en cours, ou avec les conséquences que pourrait avoir cette activité, donc être soit prospective, soit retrospective (Pekrun, 2006). Il existe une distinction entre les humeurs, l'émotion et l'affect (Ahmed, van der Werf, Kuyper et Minnaert, 2013) : si l'humeur est diffuse et sans objet particulier, les émotions apparaissent toujours à propos de quelque chose. Quant à l'affect, on considère qu'il englobe les émotions et l'humeur. Considérant les émotions apparaissant en milieu académique, il en existe quatre groupes (Pekrun, 2006) :

- Les émotions d'activation positive, comme la fierté et la joie
- Les émotions de désactivation positive, par exemple le soulagement
- Les émotions d'activation négative, comme la colère et l'anxiété
- Les émotions de désactivation négative, comme l'ennui ou le désespoir.

De nombreuses études font état du lien important constaté entre émotions et apprentissage. Ainsi, des émotions négatives ne permettent pas à celui-ci d'être efficace, alors que des émotions positives peuvent le favoriser. Dans tous les cas, elles ont un effet considérable sur l'apprentissage et le rendement académique (Bandura, 1986; Boekaerts, 1993; Gläser-Zikuda et Mayring, 2004; Mega et al., 2014; Piaget, 1989; Prokofieva et Velay, 2018). On ne peut alors pas nier l'importance du contexte dans lequel s'effectue l'apprentissage, ainsi que souligné par Prokofieva et Velay (2018), autant au niveau de la compréhension, de la mémorisation que de la restitution des connaissances acquises, mais également de l'individualité de l'apprenant ou de l'apprenante qui vient colorer l'apparition des émotions dans ce contexte, en cela qu'elle vient modifier ses représentations de la situation.

De plus, les émotions semblent, d'après plusieurs études, liées à plusieurs composantes que nous avons déjà évoquées. Ainsi, comme souligné par Hirano (2008), une mauvaise image de soi est parfois associée à des émotions négatives et l'on pourrait imaginer que l'apprentissage qui y est associé soit moins efficace que dans le cas d'une estime de soi positive. Également, Mega et al. (2014) notent l'effet des émotions sur la motivation et sur le sentiment d'auto-efficacité.

Mais l'effet de l'émotion se constate aussi dans de nombreuses études sur des composantes cognitives, telles que sur l'autorégulation (Ahmed et al., 2013; Mega et al., 2014). Plus les émotions ressenties sont positives, plus on aura tendance à faire usage de stratégies d'autorégulation dans l'apprentissage et à démontrer une motivation importante (Boekarts, 2009).

4.4 Conclusion

Nous avons défini les préférences d'apprentissage comme la façon dont une personne aborde préférentiellement les tâches d'apprentissage, les régularités dans ses conduites d'apprentissage, mais aussi ce qui la différencie des autres. Nous avons également noté qu'il était important de situer ces pratiques d'apprentissage et de les comprendre en contexte. Cette conception nous amène à souscrire à une conceptualisation de l'apprentissage comme étant multidimensionnel et devant prendre en compte tant des dimensions cognitives que des dimensions conatives, ce que propose le modèle de Vermunt (1996; 1998). Toutefois, ce seul modèle ne nous semble pas pouvoir intégrer toutes les dimensions de l'apprentissage, puisque la littérature nous propose de nombreux liens entre d'autres dimensions conatives, telles que l'estime de soi ou les émotions, et les stratégies cognitives. La recension des écrits nous amène donc à considérer l'apprenant ou l'apprenante dans son ensemble : dans les stratégies déployées, mais aussi dans qui il ou elle est, dans sa dimension individuelle, dans sa propre définition de lui-même ou d'elle-même.

Nous avons relevé dans la littérature des éléments permettant de penser que certaines de ces composantes pouvaient être mises en relations avec l'identité d'apprenant, notamment le fait de se positionner en adoptant ou non les conduites d'une activité socioculturelle en fonction de ce que l'on y reconnaît ou non de soi-même. Cela nous amène à penser ces composantes, par exemple les conceptions du contexte, comme intimement liées à la façon dont on les aborde en lien avec son identité d'apprenant. Nous avons aussi trouvé, notamment chez Hirano (2008) des éléments portant à croire qu'une identité d'apprenant positive menait à l'emploi de stratégies d'apprentissage plus efficaces.

Il nous semble donc que ces différences individuelles dans l'apprentissage pourraient être liées à l'individualité de l'apprenant ou de l'apprenante et dépendre de son contexte d'apprentissage, de ses représentations de ce contexte et de sa façon de se définir lui-même ou elle-même. Pourtant, dans cette même littérature, la question de l'individualité, ou en tout cas de l'identité des élèves est assez peu liée à la façon dont sont mises en place des stratégies d'apprentissage. Nous pensons donc qu'il pourrait exister un lien entre les préférences d'apprentissage et l'identité d'apprenant. Nous avons pensé qu'une activité théâtrale au secondaire permettrait plus facilement de rendre visibles ces liens.

5 Théâtre, école secondaire, adolescents et identité

Nous avons déjà exprimé notre conception selon laquelle les disciplines scolaires peuvent être envisagées comme des activités socioculturelles au sein desquelles l'apprentissage se déploie, contextes qui sont porteurs de sens, de pratiques, de valeurs, qui médiatisent l'activité et permettent son intériorisation. Pour Théberge (2017), les adolescents et les adolescentes sont aux prises avec un dilemme entre un besoin d'affirmation de leur individualité, et un fort besoin d'appartenance. Ces éléments nous ont semblé particulièrement révélateurs pour qui s'intéresse à la formation de l'identité. Par ailleurs, le théâtre, selon cette même auteure, permet de combler ces deux besoins à la fois, réunissant l'expression individuelle de ceux qui s'engagent dans cette activité et le collectif. Nous exposons donc ci-après le cadre contextuel de notre recherche en commençant par les particularités du théâtre et ensuite du secondaire.

5.1 Le théâtre

Le théâtre, à l'école semble avoir de nombreuses caractéristiques qui en font une inclusion intéressante dans les cursus des élèves. De par ses particularités, il semble permettre aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats, mais aussi d'acquérir des compétences et habiletés qui participent à leur construction en tant qu'individus dans une société donnée. À la suite de Gendron-Langevin (2014), nous nous intéresserons ici aux multiples regards, ou regards superposés, proposés par le théâtre : le regard porté sur l'autre, le regard de l'autre porté sur soi, et le regard personnel porté en soi. Notons au passage que ces caractéristiques du théâtre rejoignent les dimensions de la formation de l'identité telles que nous les avons précédemment décrites.

5.1.1 Particularités des formes théâtrales scolaires

En milieu scolaire, particulièrement au secondaire où il est intégré au programme, le théâtre a de nombreuses particularités dues à sa structure inhérente. Il s'inscrit dans le cursus, tout en étant une discipline dont les caractéristiques le placent un peu à part. Il peut par ailleurs prendre plusieurs formes, du jeu dramatique à l'improvisation. Néanmoins, toutes ces formes ont des caractéristiques communes. Buysse (2007) a relevé trois invariants des formes théâtrales :

- une pratique située : le théâtre est une pratique toujours contextualisée. Les apprentissages qui en résultent sont donc culturellement situés, mais leur recontextualisation permanente leur confère également une grande transférabilité;
- des médiations spécifiques : en plaçant l'apprenant ou l'apprenante en situation, l'enseignement lui propose à la fois des médiations lui permettant d'intérioriser le savoir et des médiations lui permettant d'engager sa réflexion sur ce savoir.
- des processus d'enseignement/apprentissage particuliers : Buysse relève l'utilisation de consignes indirectes et partielles, mais contextualisées, l'importance de l'imitation et du recours aux hypothèses,

l'acceptation de l'essai et de l'erreur comme faisant partie du processus, la place prépondérante accordée à l'autorégulation.

Ce que l'on fait en théâtre nécessite qu'on l'aborde en expérimentant, en testant. Le théâtre à l'école s'inscrit bien souvent dans l'espace, dans le déplacement. C'est d'ailleurs également ce que soutient Deldime (2002) lorsqu'il écrit :

Apprendre à écouter et discriminer, apprendre à regarder et reconnaître, apprendre à l'exprimer par le geste et le mouvement, apprendre à jouer avec les mots et leurs échos imaginaires... L'éducation artistique repose sur un apprentissage concret personnel et collectif, sur un faire engageant. On ne découvre la réalité du langage théâtral qu'en s'inscrivant dans un parcours fait de pratiques, tâtonnements, sensations, réflexions, confrontations. (p. 29)

C'est, notamment, ce qui implique de la part de l'enseignant le recours à des médiations spécifiques au théâtre ainsi que la favorisation chez l'élève d'un processus d'autorégulation au sein duquel la vérification de ses hypothèses est importante (Buisse, 2007). Toutefois, nous pensons aussi que l'apprentissage concret et collectif, comme le propose Deldime, implique un recours à une forme d'hétérorégulation et de régulation collective qui, conjointement, permettent l'apprentissage. S'engager dans un processus théâtral à l'école, c'est s'engager ensemble dans un processus de création dont on ne sait pas encore où il va nous mener, en partageant les risques qui sont inhérents à cette incertitude (Chaîné, 2016). Nous reviendrons plus loin sur l'aspect collectif du théâtre.

Il est également intéressant de noter que lorsque l'on parle de théâtre à l'école, il est souvent prévu des sorties théâtrales²² : l'ensemble du groupe se déplace au théâtre pour assister à une représentation qui fait partie intégrante de leur apprentissage. L'appréciation d'une œuvre fait par ailleurs partie des compétences évaluées au sein des activités théâtrales au secondaire (PFEQ, 2019). Ces sorties et le travail qu'elles impliquent en amont et en aval, sont une forme de pédagogie du projet (Deldime, 2002) puisqu'elles ont pour particularité de permettre la réception d'une œuvre autant que l'expression par le jeu dramatique. Elles se déroulent d'ailleurs en quatre temps, tous faisant partie du même projet et s'inscrivant dans une continuité : en premier lieu, l'enseignant ou l'enseignante découvre le spectacle et rencontre les artistes, afin de préparer ses activités pédagogiques en lien avec le spectacle. Puis, les élèves à leur tour découvrent la pièce. Pour approfondir la thématique abordée, elles et ils sont amenés à effectuer des recherches (documentaires, textuelles, etc.), soit avant, soit après la représentation. Enfin, le groupe s'engage dans des activités d'expression dramatique.

Offrir aux jeunes une image d'eux-mêmes interprétée par des comédiens est une première voie vers l'identification. Mais une autre voie, rappelle Hélène Beauchamp, consiste à permettre à ces jeunes de monter en scène pour dire ce qu'ils ont envie et, surtout, besoin de se dire. [...] Les

²² L'enseignante dont le groupe a participé à la présente recherche met en place ce dispositif.

jeunes, qui se ressemblent un peu parce qu'ils appartiennent au même groupe d'âge mais qui sont tous différents – soit par l'origine ethnique et sociale, soit parce qu'à l'adolescence on commence à affirmer sa personnalité –, devraient avoir droit à au moins deux types de théâtre. Celui qui est écrit spécifiquement pour eux et celui qui les montre eux-mêmes dans la peau de différents personnages. Bien sûr, ils ont aussi droit à tout le reste de la pratique théâtrale : le répertoire, qu'il soit moderne ou classique, le théâtre expérimental, etc. La chose la plus extraordinaire qui puisse arriver à un jeune est donc d'être exposé à un spectacle d'identification, mais aussi qu'on lui ouvre la porte de l'école en lui faisant connaître des théâtres dans la ville qui peuvent éveiller son désir de rencontres artistiques. [...] Le théâtre *pour* les jeunes et celui qui se fait *par* eux sont deux pratiques essentielles, qui se renforcent l'une l'autre. Voir du théâtre donne envie d'en faire (sinon, c'est frustrant), et vice versa. (Vaïs, 1992, p. 86)

Ces temps à l'extérieur de l'établissement font donc partie intégrante de l'apprentissage théâtral des élèves, et n'excluent en aucun cas le travail de jeu théâtral, qu'ils complètent plutôt et viennent enrichir grâce à une ouverture à d'autres interprétations ou d'autres esthétiques. C'est d'ailleurs un souci constant dans l'établissement des programmes théâtraux qui visent à développer chez les élèves non pas exclusivement des compétences de jeu dramatique, mais également de les sensibiliser à d'autres domaines théâtraux, comme la scénographie, la technique ou la dramaturgie.

5.1.2 L'inclusion du théâtre comme déclencheur

En milieu scolaire, l'activité théâtrale s'inclut au sein même du cursus des élèves. Elle en fait partie au même titre que d'autres disciplines, notamment parce qu'elle se soumet à la pratique de l'évaluation. Et si comme nous l'avons vu, cette discipline présente des caractéristiques qui lui sont particulières, elle n'est pas pour autant détachée du reste du cursus de l'élève et ses effets ont pu être constatés à de nombreuses reprises. En effet, il existe, dans la littérature scientifique, un consensus quant aux bénéfices observés suite à l'introduction d'une activité théâtrale ou l'orientation d'un ou une élève vers un cursus spécialisé en arts dramatiques, menant de nombreux établissements scolaires à mettre en place de telles activités en leur sein (Courtney, 1989; Jackson, 1993; Kerlan, 2004; Ryngaert, 1991; Wagner, 1979). On observe notamment, à la suite de l'introduction d'une activité théâtrale, de meilleures performances scolaires et un enrichissement du curriculum (Fleming, Merrel et Tymms, 2010) qui expliquent l'intérêt grandissant des écoles pour la valeur éducationnelle du théâtre au cours du vingtième siècle; par exemple, de nombreuses directions d'école rapportent un enrichissement de la qualité du travail de leurs élèves suite à leur participation à une activité théâtrale (Readman, 1993). Également, le théâtre serait très efficace pour améliorer la mémorisation, mais aussi, dans le domaine des langues, les compétences phonétiques et phonologiques, et le développement de la créativité et de l'initiative linguistique : chez les élèves pratiquant du théâtre lors de l'apprentissage d'une langue seconde, une plus grande capacité à recourir à un vocabulaire plus vaste a été observée (Potapushkina-Delfosse, 2013; Wagner, 1998).

Par ailleurs, des effets positifs sont également observés, à l'introduction des arts – incluant le théâtre – dans le cursus sur les processus cognitifs mis en place (Eisner, 2002). Des recherches ont notamment mis en évidence une différence importante des habiletés en mathématiques entre des groupes d'élèves de primaire ayant

bénéficié de l'introduction du théâtre dans leur cursus et les groupes contrôle n'ayant pas participé à de telles activités (Fleming et al. 2010).

Toutefois, cet enrichissement n'est pas exclusivement curriculaire. Pour Jackson (1993), si l'apprentissage peut se faire par le théâtre, c'est parce que celui-ci permet un questionnement et un regard nouveau sur le monde et la façon dont il fonctionne, mais également, comme nous l'avons déjà évoqué, sur notre place dans ce monde et la façon dont on peut s'y inclure. Il s'agit donc d'une interdépendance entre le théâtre et l'éducation de la même façon que l'expérience et la connaissance se complètent (Landy, 1982). Bureau (1991) défend que si le théâtre a sa place au sein des établissements scolaires, ce n'est pas nécessairement pour former des comédiens et des comédiennes – même si, bien entendu, certaines et certains poursuivront dans cette voie. Mais cette pratique permet de développer des habiletés qui sont utiles à l'élève, non seulement au sein du cursus théâtral, mais également dans l'ensemble du cursus. C'est le cas, par exemple, de la confiance en soi, de la créativité, de la capacité de concentration. L'auteur avance même que dans un monde changeant, on a besoin d'individus capables de générer des idées nouvelles, de créer des projets novateurs. Or, ainsi qu'il le souligne, « à l'école secondaire, le théâtre n'est pas une fin, mais un moyen » (p. 32) pour développer de telles habiletés.

Le lien entre l'aspect cognitif du théâtre et son aspect social est établi par plusieurs auteurs, par exemple Wagner (1998) qui, à la suite des théories vygotkiennes, note deux spécificités à la pratique de cette forme artistique : en premier lieu, il engage le corps et le geste autant que les mots, permettant une pratique théâtrale avec l'enfant même avant qu'il ou elle n'ait acquis la langue écrite. Et en second lieu, parce que le théâtre est une pratique collective, sociale, qui nécessite une négociation cognitive : comment cela s'organise-t-il ? Quel est le rôle de chacun et chacune ? En cherchant à comprendre cette organisation sociale pour mener à bien un projet commun, les enfants sont amenés et amenées à utiliser du langage métalinguistique spécifique, clair, précis.

5.1.3 Le théâtre, une pratique individuelle et collective

L'inclusion du théâtre en milieu scolaire peut prendre plusieurs formes, depuis l'atelier extra-curriculaire à des formations dispensées au sein même du cursus. Mais quelle qu'en soit la forme, l'activité théâtrale implique toujours la participation de plusieurs personnes. Dès la naissance du genre théâtral, l'importance de la collectivité a été centrale : en Grèce Antique, on se réunissait pour des représentations longues, auxquelles tous et toutes assistaient. Le théâtre s'inscrivait donc, dès l'Antiquité, dans la vie sociale de la cité dont il faisait partie (Coggin, 1956).

Si aujourd'hui les théâtres ne sont plus au cœur des cités, il n'en reste pas moins que la pratique de l'art dramatique n'est jamais solitaire. Soit elle nécessite l'implication au sein d'un groupe, auquel cas elle comble le besoin individuel d'en faire partie (Coggin, 1956); soit, dans une configuration où l'actrice ou l'acteur serait seul en scène, tout du moins son existence conjointe au regard de l'autre (Brook, 1977/2001), qu'il ou elle soit un public ou, dans le cadre scolaire, enseignant ou enseignante, intervenant ou intervenante ou participant

également à l'activité. L'autre, qui qu'il ou elle soit, a donc une omniprésence. Le théâtre, comme d'autres arts vivants, est une rencontre qui permet une interaction, une interrelation (Morais, 2016) : dans l'accueil de l'altérité, chacun et chacune se trouve à changer, à se définir, et c'est d'autant plus intéressant dans le domaine des arts vivants qu'ils proposent une ouverture à une multiplicité d'altérités. Dans le cadre du théâtre, cette altérité est celle, physique, des autres membres du groupe, mais également celle des personnages que le comédien ou la comédienne explore²³. C'est donc une découverte de l'altérité qui lui permet à la fois d'explorer son identité et de découvrir celle de l'autre (Villeneuve, 2014). Également, Coggin (1956) décrit le théâtre comme ayant un grand intérêt en éducation, puisqu'il est à la fois un moyen efficace et puissant pour faire passer des idées à nos pairs et recevoir les leurs, ce qui, si toutefois il est pratiqué dans de bonnes conditions, serait un moyen tout aussi efficace pour le progrès intellectuel, moral et artistique – pratiqué dans de mauvaises conditions, le théâtre serait alors susceptible de produire l'exact effet inverse. Cet aspect social du théâtre, convoyant des valeurs sociales et ayant un effet sur les personnes qui y prennent part autant que ces personnes influencent l'activité théâtrale, nous permet de considérer qu'à l'école, une personne qui prend part à une activité théâtrale se trouve confrontée à cet aspect social qui y est inhérent. C'est d'ailleurs ce qu'exprime Villeneuve (2014) quand il écrit : « L'art dramatique en milieu scolaire permettant le passage de l'espace intime à la socialité, il constitue une merveilleuse école d'ouverture à l'autre » (p. 60).

Par ailleurs, la pratique de l'art dramatique implique un rapport au groupe particulier : pour créer un projet commun, généralement la finalité de la représentation théâtrale, on se trouve devant une obligation de concertation. Il y a donc une responsabilité individuelle et collective (Théberge, 2017) qui nécessite la participation de chacun et chacune dans une collaboration. En effet, lors de sa participation à une activité théâtrale, la personne se trouve à devoir comprendre l'expression de l'autre, qui peut, dans ce contexte, être verbale ou non verbale, mais aussi à faire en sorte d'être compris à son tour. C'est ce que Théberge (2017) exprime comme une dépendance entre les membres de l'équipe, qui ne viendrait pas contrarier l'importance de l'individualité et de l'autonomie, ou une motivation puissante à participer au projet de groupe tout en s'y engageant personnellement.

En effet, il y a un va-et-vient, dans cette activité, entre l'individuel et le collectif. On ne peut pas résumer le théâtre à son aspect social, puisque selon de nombreux auteurs, le collectif vient au service d'un développement individuel; par exemple, Way (1973) établit le parallèle avec l'éducation en proposant que cette dernière ait à voir avec les individus et que le théâtre ait à voir avec l'individualité de ces individus, mettant ainsi en exergue leur unicité. Cet auteur voit le théâtre à l'école comme étant en contradiction avec le reste du curriculum, ayant

²³ Nous développons plus loin cette particularité du théâtre que constitue le rapport au personnage.

pour but de standardiser les élèves et les performances à l'aide de tests et d'évaluations quand le théâtre a pour principe fondamental l'individualité.

Cette individualité est également mise en avant par Beauchamp (1998) lorsqu'elle écrit, après avoir questionné des adolescents et adolescentes sur leurs apprentissages suite à une activité théâtrale, qu'ils et elles avaient le sentiment d'avoir surtout appris des choses sur eux-mêmes et elles-mêmes, de s'être découvert et d'avoir évolué. Mais elle note également dans sa conclusion plusieurs points spécifiques au théâtre adolescent lorsqu'il s'agit de l'affirmation de soi :

- Le théâtre adolescent est un théâtre pour les jeunes qui leur permet de construire leur être individuel et leur être collectif à partir de l'exploration, de l'expérimentation et de l'écriture d'un univers qui leur est propre dans toutes ses dimensions : temporelles et spatiales, verbales et gestuelles, sonores et visuelles, rythmiques.
- Le théâtre adolescent est un théâtre pour les jeunes quand il correspond à une pratique de transition choisie, écrite, jouée par eux devant des adultes qui leur confirment ainsi leur passage de l'anonymat individuel au groupe social qu'il vont désormais contribuer à nommer et façonner.
- Le théâtre adolescent est un théâtre pour les jeunes par lequel ils se confirment à eux-mêmes leur engagement dans l'existence. (p. 252)

Enfin, l'action théâtrale en elle-même semble participer à la construction de l'identité de celui ou celle qui l'effectue. Pour Bolton (1979), au sein d'une l'activité théâtrale, l'action mise en place peut être de deux ordres : interne ou externe. L'action externe est la partie visible de l'action, par exemple le mouvement ou le discours; l'action interne n'est pas visible, elle a trait aux émotions, à la pensée. Or, ces deux types d'action sont toujours simultanés dans une activité théâtrale, ce qui nous semble pouvoir participer à la communication entre les différentes personnes participant à l'activité, à l'atteinte de son but, mais également au changement de la personne qui s'engage dans cette action. Également, Potapushkina-Delfosse (2013) explique que la formation de l'identité est à la fois psychologique et linguistique. L'expression théâtrale permet sans aucun doute de lier ces deux composantes.

Par ailleurs, il semble que le théâtre dans le cadre scolaire ait des répercussions au-delà de ce jeu entre individualité et relations interpersonnelles au sein du groupe : il donne aux élèves des possibilités d'exploration et de meilleure compréhension et lecture du monde dans lequel ils et elles vivent et de la société dans laquelle ils et elles s'incluent (Jackson, 1993; Ryngaert, 1991; Villeneuve, 2014). Également, Ryngaert insiste sur les relations qui se nouent entre les différentes personnes participant à une activité théâtrale, qui sont d'une autre nature que celles qui s'établissent habituellement au sein d'une classe : le rapport affectif y est différent, et les échanges entre élèves et membres du corps enseignant et entre élèves s'en trouvent modifiés. Or, nous avons défini la construction de l'identité comme un positionnement par rapport à autrui, ce qui nécessite une compréhension de ce qu'est autrui, de ses valeurs et de ses codes et une mise en relation avec ceux-ci. Comme Jackson (1993), nous pensons à l'issue de notre revue de littérature que l'activité théâtrale permet à celui ou celle qui y participe de mieux comprendre ses sentiments, ses pensées, leur connexion au monde dans lequel il

ou elle évolue ainsi que sa propre connexion aux autres. Par conséquent, nous pensons que les relations et les explorations qui se jouent lors d'une activité théâtrale peuvent être envisagées comme s'inscrivant dans un référentiel plus large que le seul contexte de cette activité ou ses intentions pédagogiques.

5.1.4 Incarner un personnage

Difficile de parler de théâtre sans parler de personnage. C'est souvent la première porte d'accès au théâtre. Pour les élèves s'engageant dans un cursus en art dramatique, c'est d'ailleurs bien souvent le travail du personnage qui leur vient en premier à l'esprit. Pour Villeneuve (2014), c'est par cette incorporation du personnage que se fait la construction identitaire au théâtre. Nous pensons quant à nous que cette incorporation du personnage est complémentaire à la dimension collective du cours de théâtre quand il s'agit de formation identitaire. Le personnage est une « esthétisation d'une forme d'humanité » (Villeneuve, 2014, p. 66). Pour l'élève, elle peut être singulière, familière ou étrange. Si la littérature permet de découvrir des personnages, le fait de les incarner revêt une dimension particulière. Ce personnage a un langage, une histoire, que l'on découvre dans le texte théâtral seulement par sa parole : il y a finalement assez peu d'indications dans la majorité des textes de théâtre, à l'exception de cette parole. L'incarnation du personnage est donc la rencontre entre ce que le comédien ou la comédienne perçoit du personnage à la lecture du texte, ce qu'il ou elle imagine pour combler les manques induits par le texte, et son corps mobilisé pour donner une existence physique à ce personnage. Par exemple, qu'y a-t-il de commun entre le Roméo Montaigu interprété au théâtre du Globe par William Shakespeare et sa troupe, à la fin du XVIème siècle, et le Roméo Montaigu interprété au cinéma par Leonardo Di Caprio dans le film de Baz Luhrmann en 1996 ? L'histoire est la même, le texte également. Roméo est toujours un jeune amoureux prêt à s'ôter la vie pour celle qu'il aime. Néanmoins, les deux Roméo ici pris en exemple, celui de la troupe de Shakespeare et celui de Baz Luhrmann, nous semblent extrêmement différents. Ils sont chacun colorés de l'interprétation tant du metteur en scène que du comédien, car ce que l'on observe relève bien souvent d'un travail d'équipe dans lequel les sensibilités se confrontent, mais également du corps du comédien, sa voix, sa gestuelle, sa sensibilité.

Ce que met en lumière cet exemple, c'est que d'un même texte peuvent émerger deux histoires similaires sur le fond, mais bien différentes sur la forme. C'est là l'une des particularités du théâtre : l'individualité de chaque comédien ou chaque comédienne colore l'incarnation du personnage interprété. Par ailleurs, bien souvent, lors du travail d'une pièce, de nombreuses propositions sont faites, plusieurs pistes d'interprétation sont explorées. Or, ces pistes nous semblent émerger de la rencontre entre le personnage de papier et l'individualité du comédien ou de la comédienne, puis être soumise à la collectivité et à son regard. C'est ainsi que Théberge (2017) exprime l'importance du lien entre identité et art dramatique, qui se jouerait, entre autres, au niveau du travail de personnage :

La formation en art dramatique/théâtre nécessite un travail sur soi ainsi qu'un travail d'interrelations avec autrui qui incite à une compréhension sociale insérée au cœur de la création

et de l'interprétation de personnages. Comment serait-il possible d'ignorer les questions identitaires, quand l'incarnation même de personnages traduit une possibilité de donner sens à une existence fictive qui révèle les intentions sous-jacentes de l'action dramatique ? (p. 127)

La formation de l'identité aurait donc à voir, en art dramatique, avec la construction du personnage qui se fait, certes de manière individuelle par un travail sur ses représentations, ses actions, ses perceptions, mais qui doit également se faire de manière collective puisque l'insertion dans un groupe est une des composantes du théâtre. On y parle, ensemble, de la façon dont on va construire le personnage, et, ainsi que l'explique Thérberge (2017), on est dans l'obligation de prendre en compte les différentes visions des membres du groupe, et de les exprimer sous forme verbale et gestuelle. Se questionner sur la façon dont on construira le personnage, c'est déjà se poser collectivement la question des valeurs, celles que l'on porte individuellement et ensemble, sur les représentations, perceptions, et sur la façon dont on agirait, soi, dans la situation dans laquelle le personnage est placé. Autant dire que le théâtre est un contexte dans lequel le positionnement identitaire est permanent et, qui plus est, provenant de sources multiples !

5.1.5 Enseigner le théâtre

Le théâtre à l'école a longtemps été une pratique marginale, et il reste des traces de cette marginalité. Révélatrice, la recherche de Dupuy (2013) prend l'exemple de la France, où le théâtre n'a pas de place dans la formation à l'enseignement, bien que depuis 2001, de plus en plus de dispositifs d'éducation artistique et culturelle aient été mis en place dans les établissements scolaires français. Toutefois, les enseignantes et les enseignants restent peu formés, ou ne serait-ce que sensibilisés, à la pratique théâtrale. Selon Dupuy, deux raisons expliquent cet état de fait : la première est que l'ensemble de la population ne se rend pas régulièrement au théâtre, ou ne pratique pas le théâtre. La seconde raison est à chercher du côté des futurs enseignants et enseignants : beaucoup considèrent que le théâtre à l'école n'est pas une pratique, mais un genre littéraire associé à la littérature classique. Dans leur pédagogie, on voit donc une tendance à favoriser les savoirs théoriques, en proposant à leurs élèves une approche historique et chronologique des textes théâtraux plutôt qu'un moyen d'aborder les questions de la relation entre art et culture. Cette vision est probablement enterinée par le fait qu'en 2008, alors que l'enseignement de l'Histoire des Arts devenait obligatoire dans les écoles primaires françaises, le document situait le théâtre autant dans la catégorie des arts du spectacle vivant que dans celle des arts du langage, catégorie dans laquelle se trouve également la littérature. Pourtant, ainsi que le souligne Dupuy, le théâtre à l'école tend vers une démocratisation avec la mise en place de projets interdisciplinaires réunissant enseignants et artistes. L'un des mécanismes observables de cette évolution est l'emploi d'un vocabulaire différent : l'un des étudiants futurs enseignants interrogés explique qu'il favorise, dans sa pédagogie, le recours au jeu dramatique plutôt qu'au théâtre, le jeu dramatique permettant selon lui à l'enfant de recourir à son fonctionnement émotionnel tandis que le théâtre, associé au texte théâtral,

empêcherait la rencontre de l'élève et de la forme artistique²⁴. Cette modification dans les termes employés nous semble révélatrice d'une différence faite par l'enseignant entre le genre littéraire et la pratique, et de sa volonté de prendre en compte ces deux volets dans son enseignement, bien que nous ne considérons pas théâtre et jeu dramatique comme se situant au même niveau.

Dans les écoles secondaires québécoises, le théâtre a une histoire récente également et les programmes que nous observons aujourd'hui sont le résultat de près d'un demi-siècle de réformes. Il est apparu dans les parcours au début des années 1970, sous le nom d'Expression Dramatique. Une dizaine d'années plus tard, une révision du programme lui donne le nom d'Art Dramatique. Tout d'abord à visée expressive, il prend avec cette réforme une vocation créative, que les années 2000 moduleront avec l'apparition de la notion de compétences dans le programme d'art dramatique, qui visent la socialisation et l'émergence d'un jugement critique chez les élèves (Jacques, 2014).

Dans un article de 1992, Vaïs dénonce la situation difficile des représentations théâtrales en milieu scolaire, dûe selon lui au fait que si le milieu du théâtre n'a eu de cesse d'évoluer, celui de l'école n'évoluait pas au même rythme. Si les commissions scolaires voulaient que les jeunes aient la possibilité de s'identifier dans l'univers que le théâtre leur proposait, le milieu théâtral, lui, voulait de plus en plus partager avec eux le processus de création et la sensibilité des artistes. Cela a abouti à une censure de la part de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal, en 1979, de la pièce proposée par le Théâtre de Quartier, *Un Jeu d'Enfants*. Deux ans plus tard, en 1981, c'est cette fois une pièce écrite par les élèves de la polyvalente Marcel-Landry d'Iberville, qui se voit interdite de spectacle. Finalement jouée dans une salle de Montréal, *Où est-ce qu'elle est ma gang ?* sera par la suite jouée à de nombreuses reprises dans l'ensemble du Québec. Si aujourd'hui les rapports semblent plus apaisés, il reste qu'il y a ici un enjeu pour le théâtre à l'école : celui de faire correspondre l'expression artistique des jeunes et leur compréhension d'une société qui évolue en même temps qu'elles et eux.

Alors, dans ce contexte, comment enseigner le théâtre dans les écoles et rejoindre les enjeux sus-cités ? Si le théâtre implique tant de pratique, de ressenti, et d'un équilibre entre soi et les autres, comment amener les élèves à « la découverte d'un langage symbolique, d'un art sensible et sensoriel qui, par la médiation du personnage, touche à tous les aspects de la personne », comme l'exprime Villeneuve (2014, p. 60) ?

Ce même auteur pose des problématiques inhérentes à l'enseignement du théâtre, qui y sont spécifiques et en font une discipline différente des autres disciplines enseignées au cours de la scolarité des élèves :

²⁴ Notons que dans cette recherche, nous avons choisi d'employer indifféremment les termes « art dramatique » et « théâtre ». Le jeu dramatique, quant à lui, nous semble être une forme contenue dans l'art dramatique/théâtre.

- la question de l’objet d’apprentissage, qui, dans la majorité des apprentissages scolaires, se trouve en dehors de l’élève mais qui, dans les cours d’art dramatique, est en grande partie à l’intérieur de lui ou elle et doit, quelque part, en émerger. Dans les classes d’art dramatique, on se trouve donc à enseigner tout autant des notions ayant trait à la discipline théâtrale qu’à la découverte de soi-même.
- la création d’un climat de classe et d’une forme rendant possible le théâtre : pour le favoriser, l’enseignement doit instaurer dans sa classe une règle commune de « feintise partagée » (Schaffer, 1999), qui veut que même si l’on sait que ce qui se passe au théâtre n’est pas vrai, on va faire « comme si ça l’était », et que cela doit être partagé par l’ensemble du groupe. Qui plus est, le climat de la classe doit prendre en compte la dimension esthétique, tout à fait inhérente à la discipline théâtrale et impliquant un travail sur la forme autant que sur le fond.
- la question du corps, qui est en jeu au théâtre et qui ne peut en aucun cas être considéré comme neutre. Il est ce qui fait cohabiter la personne et le personnage, dans la phénomène de l’incarnation. Il est donc un élément à prendre en compte dans l’enseignement, spécifique aux cours d’art dramatique.
- plus que dans d’autres disciplines où l’enseignant ou l’enseignante aura peut-être plus de facilité à maintenir une distance émotionnelle et affective avec l’élève, dans les classes d’art dramatique, on accompagne émotionnellement l’élève dans sa recherche et son expérimentation. Il y a donc un engagement de sa part sur les plans intellectuel certes, mais également émotionnel et physique. Cet engagement physique peut se traduire, par exemple, par la transmission d’un langage non verbal.
- la nécessité de la création d’un espace de rencontre, puisque pour appréhender le théâtre, il y a la nécessité d’une ouverture à l’altérité, du groupe et des personnages fictifs. L’enseignement doit donc plus qu’ailleurs créer un espace de rencontre mais également le baliser, pour permettre la création chez ses élèves. Cet espace de rencontre ne peut être adéquat que s’il est bienveillant et sûr : on doit s’assurer que l’élève pourra s’y immerger mais également s’y tromper, explorer, sans en éprouver de l’angoisse ou de l’insécurité. Il y a alors un accompagnement de l’élève par un enseignant ou une enseignante qui lui accorde sa confiance, ce qui l’amène à pouvoir, à son tour, croire en lui-même ou elle-même (Théberge, 2017). Par ailleurs, cet espace de rencontre doit aussi être celui de la rencontre entre l’enseignement et l’élève, afin que l’élève puisse faire reconnaître son unicité, notamment dans ses forces et ses faiblesses, ainsi qu’exprimé par Jacques Lessard dans un entretien accordé à Chainé et Marceau (2014). C’est seulement à cette condition, dans l’accueil, l’acceptation et l’accompagnement, que chaque élève pourra se développer tant individuellement que dans ses compétences.
- la mobilisation de savoirs implicites autant que de savoirs explicites, de savoirs expérientiels autant que de savoirs théoriques, tous ayant une place importante dans la pédagogie en art dramatique, ce qui exige de l’enseignant ou de l’enseignante une bonne connaissance de lui-même ou elle-même et de ses résistances face au jeu dramatique.

Pour Théberge (2017), l'enseignement a également pour mission de permettre à l'élève de prendre conscience que le théâtre est un outil de développement en tant que personne, en lui proposant un espace de communication, d'expression, et en l'accompagnant vers une réalisation finale productrice de fierté. Son rôle dépasserait donc largement celui de la seule transmission.

Ces différentes spécificités dans l'enseignement du théâtre conditionnent la pratique des élèves et en l'absence de respect de ces différents éléments, les bénéfices auparavant évoqués de la pratique théâtrale en milieu scolaire ne pourraient pas avoir lieu. Or, comme l'exprime Villeneuve (2014) :

L'espace cognitif de la fiction, qui laisse une place centrale à la subjectivité, constitue un lieu d'apprentissage unique au sein même de l'école. Ce temps suspendu hors du réel, qui apparaît bien souvent comme une oasis pour les jeunes, s'avère un lieu précieux, car il donne à l'élève une distance nécessaire pour appréhender la vie, se connecter à ses émotions et se définir. (p. 66)

Il importe donc de prendre en compte ces spécificités; si nous nous intéressons à la façon dont l'élève se positionne par rapport au contexte du cours d'art dramatique, il est néanmoins nécessaire de comprendre comment ce contexte se met en place et se déploie.

5.2 Secondaire

Nous avons choisi de mener cette recherche au secondaire pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ainsi que le note Allen (1979), si au primaire l'éducation est surtout centrée sur l'enfant, elle devient au secondaire centrée sur la matière. L'élève se trouve face à des spécialistes d'un domaine disciplinaire en particulier et non plus une seule personne en charge de l'ensemble des disciplines. Cela tient notamment au fait qu'au Québec, les membres du corps enseignant au secondaire sont issus d'une formation disciplinaire, ce qui n'est pas le cas au primaire.

Ensuite, selon le programme édité par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2006), il nous semble que l'introduction de la discipline théâtrale est plus formelle au secondaire, nous permettant ainsi d'étudier plus en détail une population introduisant cette discipline dans son cursus. En effet, ce cadre ministériel fait état des compétences à évaluer en théâtre et vise une uniformisation entre l'offre théâtrale dans les différents établissements. Néanmoins, le cadre de l'école secondaire pour la présente recherche nous permet de baliser notre compréhension de l'expérience des élèves.

Il nous semble également intéressant d'ajouter que Vermunt (1996), qui a établi les préférences d'apprentissage pour son inventaire auprès d'étudiants et étudiantes post-secondaires, note que certains attribuent leur façon d'apprendre à leur scolarité au secondaire. C'est notamment le cas pour les personnes présentant une préférence d'apprentissage orientée vers la reproduction. Ils et elles semblent maintenir ces préférences par la suite, à moins qu'ils et elles rencontrent le besoin d'adapter leur façon d'apprendre au contexte de leurs études

supérieures. Également, Vermunt a relevé que les conceptions de l'apprentissage semblaient se construire dans des situations d'apprentissage dans des dispositifs de formation formels, ou en tout cas dans une plus grande mesure que dans des dispositifs informels. Cela est d'autant plus observable chez des adultes qui, dans le cadre par exemple d'un retour aux études après plusieurs années à l'extérieur du système scolaire, ont tendance à aborder les situations d'apprentissage en contexte formel en fonction des préférences qu'ils et elles démontraient à l'école. Ces caractéristiques nous semblent particulièrement intéressantes pour placer la présente étude dans un contexte d'apprentissage scolaire, au secondaire. De plus, comme remarqué par Slaats et al. (1999), qui ont réalisé leur recherche en contexte d'enseignement secondaire professionnel, beaucoup d'études se sont intéressées au contexte de l'apprentissage post-secondaire, qui présente par nature un enseignement théorique et souvent abstrait. Leur étude montre, au secondaire, une dépendance de la préférence d'apprentissage au contexte disciplinaire dans lequel elle se déploie.

5.3 Adolescence et construction identitaire

Pour Erickson (1968), l'adolescence est une période particulière en ce qui concerne la formation identitaire. En effet, si Erickson considère que l'identité se forme par une succession de crises à résoudre depuis la prime enfance, résolution à l'issue de laquelle une composante identitaire se forme, à l'adolescence, on se retrouve à revivre et devoir résoudre à nouveau toutes ces crises. L'adolescence serait donc une période de remises en question de ce que l'on croyait constitutif de notre identité, et nous amène à faire de nouveaux choix identitaires. Avancer que l'adolescence consiste en une période de transformation physique serait donc une simplification qui ne prend pas en compte les modifications psychologiques de cette période. À ce moment de sa vie, une personne se trouve à recréer une identité, à s'émanciper des choix jusqu'alors majoritairement faits pour elle par les adultes, quitte à en passer par la contestation. C'est ce que Bosc (2017) appelle la *tabula rasa adolescente* : « Il y a dans la démarche adolescente une quête de l'identité vraie ou authentique qui pousse l'adolescent à refuser toutes les « fausses solutions » et les « compromis » que lui proposent les adultes : la vérité doit pouvoir se trouver dans l'absolue singularité. » (p. 373).

Cette particularité nous semble particulièrement intéressante dans le cadre de notre recherche, où nous cherchons à étudier la formation d'une sous-identité spécifique constitutive de l'identité globale. La remise en question et le besoin de positionnement participent à n'en pas douter à la construction de l'identité d'apprenant, au même titre que de nombreuses autres sous-identités. Notons également que deux éléments d'importance quant au secondaire : premièrement, les élèves doivent faire des choix d'options, selon ce qui les intéresse et les attire, selon un projet professionnel, ou parfois seulement par défaut ou pour demeurer avec leur groupe d'amis et d'amies. Et deuxièmement, c'est un moment de leur parcours, à la fin du secondaire, où ils et elles ont à faire des choix quant à leur orientation. Orientation professionnelle, poursuite des études au CEGEP et possibilité de poursuite ultérieure à l'université, sont autant de choix qui demandent un positionnement de leur part. Des choix, donc, constitutifs de leur identité et dans lesquels leur rapport à l'école intervient.

5.4 Le théâtre au secondaire

Nous expliquerons ci-après les dispositifs dans lesquels se déploient, au Québec, ces cursus théâtraux, et les choix que nous avons faits parmi eux, et décriront les groupes d'élèves que nous avons rencontrés pour cette recherche.

5.4.1 Les dispositifs théâtraux au secondaire au Québec

Au-delà du cursus régulier où les arts dramatiques peuvent être abordés comme genre littéraire, ou les activités parascolaires pouvant se tenir dans certains établissements, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur reconnaît à certaines écoles primaires et secondaires²⁵ québécoises la possibilité de tenir en leur sein des projets pédagogiques particuliers de formation en arts. Différents dispositifs sont disponibles :

- les concentrations en arts, monodisciplinaires ou interdisciplinaires selon qu'une seule discipline artistique ou plusieurs disciplines artistiques sont incluses simultanément au cursus de l'élève;
- les projets arts-études, qui ont pour vocation de préparer les élèves à un cursus en art à l'enseignement supérieur, et qui sont toujours monodisciplinaires;
- les options arts dramatiques, qui peuvent prendre deux formes : l'élève peut choisir une formation dans une discipline artistique, ou se former dans un programme associant cette discipline artistique au multimédia²⁶.

Dans tous les cas, il existe des caractéristiques communes : la formation est dispensée au sein de l'établissement scolaire et par un personnel qualifié et formé, soit faisant partie de la commission scolaire de rattachement, soit désigné par l'établissement d'enseignement privé et dont les compétences et qualifications ont été vérifiées. Ces formateurs et formatrices soit collaborent avec l'école avec laquelle ils et elles ont des protocoles d'entente (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017), soit sont à l'emploi dans l'école comme les enseignants et les enseignantes des autres disciplines. Ces projets sont élaborés à partir du Programme de formation de l'École Québécoise et font partie intégrante du cursus de l'élève.

²⁵ Notons que nous avons choisi de présenter ici seulement ceux qui sont en vigueur dans les écoles secondaires québécoises, conformément au contexte de notre recherche, et que nous n'aborderons pas les dispositifs présents dans les écoles primaires. Nous n'aborderons également, dans ce document, que les écoles publiques dont les programmes de formation en art sont recensés par leur commission scolaire, puisque c'est le cas de l'école dans laquelle nous avons mené la présente recherche. Néanmoins, d'autres programmes peuvent être proposés par des établissements privés, qui ne seraient pas recensés par les commissions scolaires.

²⁶ http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_art-dramatique-deuxieme-cycle-secondaire.pdf consulté le 4 juillet 2018

5.4.2 L'option théâtre au secondaire

En effet, ainsi que spécifié par le Programme de formation de l'école québécoise, l'option théâtre a pour objectif « d'amorcer ou de poursuivre selon les pratiques habituelles le développement des compétences liées à la discipline choisie » (p. 3).

Ces options sont construites avec une visée précise :

Transposer, à l'aide d'un langage symbolique, sa représentation du réel et sa vision du monde dans des situations de création, d'interprétation et d'appréciation variées. [...] Cette visée sert de fil conducteur à tous les apprentissages en arts, quelle que soit la discipline concernée. Chaque art possède un langage, des règles ou des conventions, des savoir-faire, des notions, des concepts, des principes et des outils qui lui sont propres. Chacun représente aussi, en raison de la spécificité de son langage – qui peut être gestuel, visuel ou sonore –, une manière particulière de se connaître, d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec l'environnement. [...] Par ailleurs, l'élève peut être amené à développer son esprit critique et son sens esthétique, et à élargir ses horizons culturels [...]. (PFEQ, 2018, p. 4)

Le PFEQ propose donc l'option artistique comme un moyen pour les élèves de découvrir une discipline tout en y adhérant en fonction de qui ils et elles sont et en développant leur identité d'apprenant au sein de cette discipline.

5.5 Le théâtre dans la présente recherche

À l'issue de notre revue de littérature, il nous semble que le contexte théâtral scolaire est particulièrement pour y placer notre recherche, et ce pour plusieurs raisons. Ainsi que nous avons exposé plus haut, il est possible à notre avis de considérer les disciplines scolaires comme des activités socioculturelles puisqu'elles en ont les caractéristiques; notamment, nous avons développé ce raisonnement autour du fait que les personnes y participant posaient des actions spécifiques à cette activité, que ce soit au niveau des enseignants comme par exemple les médiations apportées lors de la transmission de la matière, ou au niveau des élèves lors de l'intériorisation de ces médiations leur permettant à leur tour d'agir selon les principes de l'activité dans laquelle ils et elles s'inscrivent. Or, le théâtre présente plusieurs caractéristiques qui en font une discipline tout à fait pertinente pour cette recherche, soit la finalité, les médiations enseignantes, l'importance du groupe, la construction identitaire et les bénéfices observés.

Le théâtre comme discipline scolaire peut prendre, nous l'avons vu précédemment, plusieurs formes; mais quelle que soit cette forme, il est toujours soumis à une finalité concrète : jouer devant autrui, réaliser une performance

scénique²⁷. La finalité de l'activité est donc évidente et claire pour toutes les personnes participant à l'activité, qu'ils et elles enseignent, soit élèves, ou spectateurs et spectatrices. Toutes les actions posées au sein de l'activité le sont donc assez naturellement vers cette finalité explicite. Ce n'est pas nécessairement le cas dans d'autres disciplines scolaires. Lorsque l'on est élève dans une classe de mathématiques, par exemple, les actions que l'on pose nous semblent souvent avoir un but immédiat qui nous apparaît clair et atteignable rapidement, mais l'épistémologie de la discipline mathématique correspondant à la finalité de ces actions nous semble bien souvent plus floue, voire inexistante au moment de l'action. Or, pour Leontiev (1984), le but de l'action est conscient alors que la finalité de l'activité ne l'est pas toujours. Cela nous semble tout à fait en adéquation avec notre exemple du cours de mathématiques. Toutefois, le processus à l'oeuvre dans la discipline théâtrale scolaire nous semble différer légèrement puisque cette fois, à l'inverse, la finalité est très claire alors que le but immédiat des actions l'est parfois moins. Pourtant, toutes les médiations et actions posées dans le cadre de l'activité sont, probablement, dirigées vers cette finalité explicite et partagée par rapport à laquelle chacun aura à se positionner.

Par ailleurs, l'élève se positionne par rapport à ce qu'il ou elle perçoit des médiations enseignantes, médiations dont nous avons vu qu'elles prennent en compte des dimensions de perceptions physiques, des émotions, mais également des recours à de l'autorégulation dans un contexte collectif. C'est également ce rapport à l'altérité qui amène un positionnement particulier des élèves qui y participent, altérité qui trouve sa source autant dans le groupe que dans l'incarnation du personnage spécifique à la discipline. La formation de l'identité d'apprenant se basant sur les perceptions par l'élève du contexte et des autres, et sur la façon dont il ou elle se situe par rapport à ces perceptions, il nous semble particulièrement intéressant d'étudier cette construction dans un contexte où l'activité socioculturelle lui est apportée par des médiations aussi diverses, et où son positionnement engage non seulement son raisonnement, mais également son corps et ses émotions.

Enfin, les bénéfices observés lors de l'introduction de la discipline théâtrale dans le cursus scolaire ont été décrits, dans la littérature, soit en termes de progrès cognitif, soit en termes de développement identitaire, émotionnel et social. Les recherches constatent ainsi pour certains de meilleures performances scolaires chez les élèves, un enrichissement linguistique, le développement de la créativité ou encore une plus grande capacité de concentration, et pour d'autres une plus grande confiance en soi, une découverte de soi-même et de plus grandes aptitudes sociales. Puisque les préférences d'apprentissage, telles que décrites précédemment, sont composées autant de composantes cognitives que de composantes conatives, il ne nous semble pas improbable que ces différents effets constatés évoluent non pas séparément les uns des autres, mais ensemble. La discipline théâtrale semblant également, d'après notre recension des écrits, permettre un développement identitaire des

²⁷ Nous entendons par là la représentation théâtrale, mais également toute présentation de travail devant ses pairs et/ou son enseignant. Si la finalité est souvent une représentation publique, il arrive que ce ne soit pas le cas. Néanmoins, toute présentation devant autrui ou performance scénique, que ce soit dans le cadre d'une évaluation, de la présentation de son travail à ses pairs et/ou son enseignant, ou toute autre forme de présentation, nous semble pouvoir répondre aux mêmes principes de finalité.

élèves qui y participent, nous espérons pouvoir, grâce à cette variable indépendante, étudier la relation entre cette évolution identitaire et les différentes composantes conatives de la préférence d'apprentissage.

De plus, le fait que de nombreux effets positifs de l'introduction du théâtre dans le cursus des élèves soient constatés, y compris leurs performances dans d'autres disciplines, nous semble pouvoir indiquer que c'est un bon terrain pour explorer notre vision systémique de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage.

6 Objectifs, questions de recherche et opérationnelles

6.1 Objectif général de la recherche

Au vu de la problématique exposée plus haut, où nous nous demandons de quelle façon l'évolution de l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage d'élèves qui s'engagent dans une activité théâtrale évoluent et, possiblement, s'influencent, notre question de recherche se pose de la façon suivante :

De quelle façon l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage d'élèves s'engageant dans une activité théâtrale évoluent-elles, dans cette discipline, mais aussi dans l'ensemble de leurs activités d'apprentissage scolaires, et quelles sont leurs caractéristiques communes ?

Nous posons l'hypothèse que l'introduction d'une nouvelle matière, le théâtre, dans le parcours scolaire des élèves engendrera l'élaboration d'une identité d'apprenant en théâtre et de préférences d'apprentissages adaptées à cette activité, mais aussi une modification dans l'identité d'apprenant et possiblement les préférences d'apprentissages que l'élève adopte pour l'ensemble des disciplines.

6.2 Objectifs de la présente recherche

Nous poursuivons donc, avec cette recherche, l'objectif de savoir si l'introduction d'une discipline théâtrale dans le cursus d'élèves de secondaire fait évoluer les préférences d'apprentissage dans l'ensemble de ce cursus. Ce qui nous intéresse ici est de savoir si l'identité d'apprenant est au cœur de cette éventuelle évolution, et s'il existe un lien entre les préférences d'apprentissage et l'identité d'apprenant que les élèves construisent au sein de la discipline théâtrale mais également avec l'ensemble de leur cursus.

Pour ce faire, nous fixons quatre objectifs spécifiques que nous décrivons ci-après, et que nous décomposons en questions de recherche qui nous permettront d'atteindre ces objectifs et en questions opérationnelles et qui, à leur tour, nous amèneront à trouver des éléments de réponse à ces questions.

6.2.1 Objectif spécifique 1

Analyser l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre de chacun et chacune des élèves s'engageant dans une activité théâtrale scolaire.

Pour répondre à cet objectif spécifique, nous posons deux questions de recherche :

1.1 Comment l'identité d'apprenant en théâtre des élèves évolue-t-elle au cours de l'année scolaire ?

Nous cherchons à savoir de quelle façon les élèves se positionnent par rapport aux codes, pratiques, valeurs, médiations, auxquels ils et elles sont confrontés et confrontées pendant l'activité théâtrale; également, nous cherchons à savoir de quelle façon les élèves les acceptent ou les rejettent, mais également se définissent par rapport à eux, afin de comprendre la construction de leur identité d'apprenant dans cette discipline spécifiquement. Il s'agit ici de chercher à comprendre la construction puis l'évolution au cours de l'année de cette identité d'apprenant, au plus près de la subjectivité des élèves et de leur perception de l'activité.

Pour répondre à cette question, nous répondrons aux questions opérationnelles suivantes pour chacun des cas d'élèves étudiés :

1.1.a Quelles sont les caractéristiques des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre au début de l'année scolaire ?

1.1.b Quelles sont les caractéristiques des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre à la fin de l'année scolaire ?

1.1.c Comment les différentes dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre ont-elles évolué entre le début et la fin de l'année ?

1.2 Comment les préférences d'apprentissage en théâtre des élèves évoluent-elles au cours de l'année scolaire ?

Nous cherchons à savoir de quelle manière la façon dont les élèves abordent la tâche d'apprentissage en théâtre évolue au cours de l'année scolaire, depuis le moment où ils et elles rencontrent pour la première fois ces tâches d'apprentissage jusqu'au moment de l'aboutissement de la représentation théâtrale.

Pour répondre à cette question nous répondrons aux questions opérationnelles suivantes pour chacun des cas d'élèves étudiés :

1.2.a Quelles sont les caractéristiques des différentes dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre au début de l'année scolaire ?

1.2.b Quelles sont les caractéristiques des différentes dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre à la fin de l'année scolaire ?

1.2.c Comment les différentes dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre ont-elles évolué entre le début et la fin de l'année ?

6.2.2 Objectif spécifique 2

Analyser l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage globales de chacun et chacune de ces mêmes élèves dans leur scolarité en général.

Pour répondre à cet objectif spécifique, nous posons deux questions de recherche :

2.1 Comment l'identité d'apprenant globale des élèves évolue-t-elle au cours de l'année scolaire ?

De la même façon que nous avons, pour répondre à l'objectif précédent, cherché à savoir comment l'identité d'apprenant en théâtre évoluait, nous cherchons ici à savoir comment la perception que les élèves ont d'eux-mêmes et d'elles-mêmes en tant qu'élèves de secondaire évolue au cours de l'année scolaire.

Pour répondre à cette question nous répondrons aux questions opérationnelles suivantes pour chacun des cas d'élèves étudiés :

2.1.a Quelles sont les différentes dimensions de l'identité d'apprenant globale au début de l'année scolaire ?

2.1.b Quelles sont les différentes dimensions de l'identité d'apprenant globale à la fin de l'année scolaire ?

2.1.c Comment les dimensions de l'identité d'apprenant globale ont-elles évolué entre le début et la fin de l'année

2.2 Comment les préférences d'apprentissage globales des élèves évoluent-elles au cours de l'année scolaire ?

Nous cherchons ici à savoir comment évolue la façon dont les élèves abordent la tâche d'apprentissage dans leur scolarité en général au cours de l'année scolaire.

Pour répondre à cette question nous répondrons aux questions opérationnelles suivantes pour chacun des cas d'élèves étudiés :

2.2.a Quelles sont les différentes dimensions des préférences d'apprentissage globales au début de l'année scolaire ?

2.2.b Quelles sont les différentes dimensions des préférences d'apprentissage globales à la fin de l'année scolaire ?

2.2.c Comment les dimensions des préférences d'apprentissage globales ont-elles évolué entre le début et la fin de l'année ?

6.2.3 Objectif spécifique 3

Analyser les caractéristiques communes et les possibles influences entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage, en théâtre et en général, de chacun et chacune des élèves de secondaire s'engageant dans une activité théâtrale.

Pour répondre à cet objectif spécifique, nous posons trois questions de recherche :

3.1 Quelles sont les caractéristiques communes de l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre pour chacun des cas d'élèves étudiés ?

Pour répondre à cette question nous répondrons aux questions opérationnelles suivantes pour chacun des cas d'élèves étudiés :

3.1.a Quelles sont les dimensions ayant évolué dans l'identité d'apprenant en théâtre et dans les préférences d'apprentissage ?

3.1.b L'évolution de ces dimensions présente-t-elle des caractéristiques communes ?

3.1.c Existe-t-il des rapports explicatifs possibles entre les dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre ayant évolué et les préférences d'apprentissage en théâtre ayant évolué ?

3.2 Quelles sont les caractéristiques communes de l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage globales pour chacun des cas d'élèves étudiés ?

Pour répondre à cette question nous répondrons aux questions opérationnelles suivantes pour chacun des cas d'élèves étudiés :

3.1.a Existe-t-il des rapports explicatifs possibles entre les dimensions de l'identité d'apprenant globale ayant évolué et les préférences d'apprentissage globales ayant évolué ?

3.1.b L'évolution de ces dimensions présente-t-elle des caractéristiques communes ?

3.1.c Existe-t-il des rapports explicatifs possibles entre les dimensions de l'identité d'apprenant globale ayant évolué et les préférences d'apprentissage globale ayant évolué ?

3.3 Quelles sont les évolutions communes des dimensions de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre et globales pour chacun des cas d'élèves étudiés ?

Pour répondre à cette question nous répondrons aux questions opérationnelles suivantes pour chacun des cas d'élèves étudiés :

3.3.a L'évolution des dimensions de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissages en théâtre et globales présente-t-elle des points communs ?

3.3.b Les rapports explicatifs de l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissages en théâtre et globales présentent-ils des similitudes ?

6.2.4 Objectif spécifique 4

Analyser conjointement les caractéristiques et possibles influences des évolutions de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage de l'ensemble des élèves.

Pour répondre à cet objectif spécifique, nous posons trois questions de recherche :

4.1 Quelles sont les caractéristiques communes de l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre de l'ensemble des élèves ?

Pour répondre à cette question nous répondrons aux questions opérationnelles suivantes :

4.1.a L'évolution des dimensions de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre présente-t-elle des caractéristiques communes ?

4.1.b Existe-t-il des rapports explicatifs possibles entre les dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre ayant évolué et les préférences d'apprentissage en théâtre ayant évolué ?

4.2 Quelles sont les caractéristiques communes de l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage globales pour l'ensemble des élèves ?

Pour répondre à cette question nous répondrons aux questions opérationnelles suivantes :

4.1.a L'évolution des dimensions de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage globales présente-t-elle des caractéristiques communes ?

4.2.b Existe-t-il des rapports explicatifs possibles entre les dimensions de l'identité d'apprenant globale ayant évolué et les préférences d'apprentissage globale ayant évolué ?

4.3 Quelles sont les évolutions communes des dimensions de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre et globales pour l'ensemble des élèves ?

Pour répondre à cette question nous répondrons aux questions opérationnelles suivantes pour l'ensemble des élèves :

4.3.a L'évolution des dimensions de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissages en théâtre et globales présente-t-elle des points communs ?

4.3.b Les rapports explicatifs de l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissages en théâtre et globales présentent-ils des similitudes

Notre méthodologie est conçue pour nous permettre de comprendre les caractéristiques de l'identité d'apprenant des élèves et de leur apprentissage, mais également de les décrire et de les mettre en relation.

7 Méthodologie

7.1 Approche

Nous pensons, à la suite de Daston et Galison (2012), que si la recherche d'une certaine objectivité est importante pour le chercheur ou la chercheuse, il n'en reste pas moins qu'il existe une exactitude propre à la personne. Nous croyons en effet fermement qu'il existe une réalité subjective, soumise à un contexte et colorée par un système de valeurs appartenant à chaque individu, et que le moyen de s'approcher de cette réalité est de l'entendre directement à sa source. Il se pourrait, par exemple, que des données statistiques montrent une corrélation entre les préférences d'apprentissage et l'identité d'apprenant chez les élèves pratiquant une activité théâtrale; mais nous pourrions attribuer ces résultats autant à l'activité théâtrale qu'à un trait de personnalité précédemment existant. Par conséquent, nous pensons que le devis qualitatif peut nous permettre de réduire cette marge d'interprétation.

7.2 Le devis qualitatif de la recherche

Nous avons donc opté pour un devis méthodologique qualitatif : une approche descriptive, sans intervention, afin de pouvoir rendre compte au plus près des transformations vécues par les sujets et de ce qu'ils en expriment. Il en découle que nous chercherons le plus possible à entraîner une verbalisation des personnes, que ce soit à travers des entretiens, mais que nous chercherons également, par la suite, à révéler ce qui structure leurs propos.

Toutefois, la liberté sémantique laissée au chercheur ou à la chercheuse dans une démarche de ce type demande à notre avis une démarche de validation écologique (Paillé et Mucchielli, 2016) de nos résultats provisoires. Celle-ci sera obtenue auprès des élèves lors d'auto-confrontations croisées, selon un dispositif décrit plus loin.

De plus, nous pensons que pour établir un dialogue avec les personnes, il faut prendre en compte en premier lieu leur point de vue. Pour cela, nous aurons recours à une démarche phénoménologique inspirée de celle de Vermunt (1996; 1998). Dans le sens des démarches favorisant l'explicitation (Vermersch, 1991; 1994), nous tenons à faciliter l'expression et l'interrogation de l'individu sur un ensemble de comportements et opinions. Amener le sujet à une explicitation demande une référence à l'action, soit d'interroger la personne sur ce qu'elle vit et fait, une référence à la relation, soit de laisser la personne s'exprimer à l'intérieur d'un cadre déterminé par l'objectif, et une référence à l'activité, soit la confrontation entre le discours du sujet et la réalité de la tâche (Vermersch, 1991). C'est en considérant ces principes que nous avons construit la méthodologie de la présente recherche.

Il existe des recherches s'intéressant aux processus de formation de l'identité qui utilisent une méthodologie mixte qualitative et quantitative (Schwartz, Kurtines et Montgomery, 2005), ou qui se basent sur des

questionnaires traités quantitativement (Berzonsky, 1992; 2013; Phillips et Pittman, 2007; White et al., 1998). Toutefois, aucune d'entre elles ne nous semble pouvoir cerner ce que nous souhaitons, à savoir la façon dont les apprenants et les apprenantes se définissent dans leurs tâches d'apprentissage et le lien possible entre ces tâches d'apprentissage et l'identité d'apprenant, pas plus qu'elle ne nous permet d'envisager l'identité de façon systémique. Par ailleurs, il nous semble qu'administrer un questionnaire sur l'identité d'apprenant, pourrait consister, selon l'outil utilisé, à proposer une série d'assignations identitaires à accepter ou à rejeter.

L'apport de la méthodologie qualitative nous semble donc primordial dans ce projet de recherche, puisque nous souscrivons à la thèse de Gérin-Lajoie (2013) qui met en avant la pertinence de l'analyse qualitative : en effet, elle permet au chercheur ou à la chercheuse de recueillir le discours des sujets concernant leur propre perception de la construction de leur identité. Parmi les méthodologies qualitatives relevées dans la littérature des études sur l'identité, nous avons notamment identifié les entrevues semi-dirigées (Beauchamp, 1998; Gérin-Lajoie, 2013; Malenfant et al., 2013), les entrevues de groupe, le dessin (Vieux-Fort et Pilote, 2013), l'observation participante (Hirano, 2008) et l'analyse documentaire (Schwartz et al., 2005). Nous retiendrons ici en premier lieu les entrevues semi-dirigées, car elles nous semblent particulièrement appropriées pour permettre aux élèves d'élaborer leur pensée à l'oral et nous approcher le plus possible de cet approfondissement. Nous cherchons à *comprendre* l'individu en nous plaçant au plus près de son expérience subjective, et la méthodologie qualitative nous semble donc la plus appropriée dans ce contexte, puisque, selon les mots de Karsenti et Savoie-Zajc (2000), elle est « animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (p. 172).

Cette méthodologie vise à s'approcher au plus près du vécu, bien que l'énonciation et l'interprétation soient deux paramètres qui peuvent ne pas le refléter complètement (Bizeul, 2006). Par ailleurs, ce que vit, ressent et exprime l'individu ne suffit pas à théoriser les phénomènes observés ou relatés. Néanmoins, ainsi que l'exprime Bizeul (2006, p. 65), « à défaut de constituer une réalité cernable et attestable à la façon de faits ou de choses, ces états subjectifs ont au moins le degré de réalité que les autres leur accordent et que l'individu concerné se persuade qu'ils ont. Le caractère tangible de leur réalité se manifeste par ricochet, en quelque sorte, au travers des interprétations et des actes qu'ils suscitent ». Il s'agit donc de comprendre l'importance des faits pour le sujet et la signification qu'il leur donne, en acceptant une part de subjectivité, et d'accepter que nous ne pouvons jamais connaître avec précision l'autre (Bizeul, 2006). Dans le cadre de notre recherche, cette subjectivité nous semble primordiale et en est le cœur. Nous cherchons, en effet, à comprendre la façon dont les élèves expriment leur identité d'apprenant et de leurs préférences d'apprentissage, et la méthodologie qualitative nous permet d'atteindre ce degré de profondeur dans notre compréhension.

7.3 L'étude de cas multiples

Parmi les différentes méthodologies qualitatives proposées, nous avons choisi de nous tourner vers une méthodologie de l'étude de cas multiples²⁸ (Stake, 2006), dont nous présentons ici les grandes lignes.

L'étude de cas multiples permet en effet de mettre en relation différentes situations au sein d'un même phénomène. Elle demande donc la prise en compte individuelle des différents cas, tout en les mettant en relation : « Dans une étude de cas multiples, le cas individuel est intéressant parce qu'il appartient à une collection particulière de cas. Les cas individuels partagent des caractéristiques ou conditions communes. Au sein d'une même collection, les cas sont en quelque sorte liés les uns aux autres²⁹ » (Stake, 2006, p. 4). Par ailleurs, selon cette méthodologie et parce qu'elle a pour objectif d'étudier un phénomène, l'importance du contexte est majeure; il doit donc, aussi finement que possible, être décrit et étudié.

Cette méthodologie implique donc avant tout la réalisation d'études de cas individuelles qui sont par la suite mises en relation autour des questions de recherche posées par le chercheur. Les cas choisis pour ces études doivent faire l'objet d'une sélection rigoureuse. Bien entendu, ils doivent avoir des similarités malgré leurs différences, puisque cette méthodologie cherche à comprendre un phénomène au sein duquel les cas s'inscrivent tous. Stake (2006) identifie trois critères fondamentaux dans le choix des cas :

- Ils doivent être pertinents pour l'ensemble;
- Ils doivent proposer une diversité de contextes;
- Ils doivent donner une bonne opportunité d'apprendre de la complexité du phénomène.

Yin (2014) ajoute que les cas doivent être sélectionnés soit de façon à prédire des résultats semblables, soit de manière à donner des résultats contrastés concordant avec la théorie sur laquelle s'appuie la recherche. Toutefois, résultats contrastés ne signifie pas résultats contradictoires. Des résultats contradictoires au sein d'une étude de cas multiples signaleraient une question de recherche fragile ou une erreur dans le design de la recherche. Nous reviendrons plus loin, lors de la présentation des élèves ayant participé à cette recherche, sur la façon dont les cas choisis correspondent à ces critères. Par ailleurs, Stake (2006) propose qu'une étude de cas multiples comporte idéalement entre quatre et dix cas individuels. En effet, un plus petit nombre de cas compromettrait la compréhension du phénomène en ne permettant pas un éclairage suffisant, tandis qu'un trop grand nombre de cas aurait tendance à ensevelir la pertinence des données sous leur nombre. Cette proposition

²⁸ *Étude de cas multiples* est la traduction de *multiple case study*. Dans la littérature francophone, ce terme est parfois traduit par *étude multi-cas*, et parfois par *étude de cas multiples*.

²⁹ « In multicase study research, the single case is of interest because it belongs to a particular collection of cases. The individual cases share a common characteristic or condition. The cases in the collection are somehow categorically bound together » (traduction libre)

de Stake est nuancée par Yin (2014) qui propose que le nombre de cas dépende du degré de certitude que l'on cherche à obtenir, les résultats étant d'autant plus forts que le nombre de recoupements entre eux est élevé. Nous pensons toutefois que si les cas sont adéquatement choisis, ils ont le potentiel de présenter des recoupements qui viendront soutenir la théorie.

Dans un premier temps, le choix de l'étude de cas, simple ou multiples³⁰, émerge du besoin de comprendre un phénomène complexe tel que notre objet d'étude. Pour Yin (2014), l'étude de cas poursuit le but d'étudier avec autant de profondeur que possible un cas particulier tout en le plaçant dans son contexte. Elle est particulièrement pertinente dans le cas de l'étude d'un phénomène ayant plusieurs variables, lorsque l'on s'attend à des résultats divers et particuliers ou lorsque l'on a accès à plusieurs sources de données. Lorsque l'on effectue une étude de cas, on vise une dimension interprétative et relative, plutôt qu'une dimension réaliste. À ce titre, le chercheur ou la chercheuse peut faire usage de données qualitatives exclusivement, de données quantitatives exclusivement, ou de données à la fois qualitatives et quantitatives. Par ailleurs, et toujours selon Yin (2014), le design de l'étude de cas doit comporter cinq éléments majeurs : la ou les questions de recherche; les propositions, qui dans notre recherche, se déploient sous la forme des objectifs et questions opérationnelles exposés plus haut; l'unité d'analyse, soit les cas étudiés en eux-mêmes; l'analyse qui lie les données et les questions posées; et l'interprétation. C'est donc cette structure que nous avons suivie dans le présent document. Par ailleurs, la qualité de ce design de recherche peut être évaluée grâce à des critères précis :

- la validité de construit, soit l'identification de mesures opérationnelles adéquates par rapport aux concepts. Dans cette recherche, nous utiliserons par exemple des sources de données multiples pour rendre compte de la complexité de positionnement des apprenants et des apprenantes, de leurs processus d'apprentissage, et pour constater leur évolution.
- la validité interne, qui consiste en la recherche d'une explication causale. Conséquemment, ce critère ne peut être appliqué pour les études descriptives. Pour cette recherche, nous nous efforçons d'assurer une validité interne grâce à des mesures prises pendant l'analyse des données, comme suggéré par Yin (2014) : s'assurer de la concordance des modèles, construire une explication adéquate, envisager d'autres explications que celles avancées, et utiliser des modèles logiques.
- la validité externe, qui consiste à envisager la façon dont les résultats d'une étude de cas pourraient être généralisés. Dans le cas d'une étude de cas multiples, il s'agit d'utiliser une logique de répétition.
- la fiabilité, qui vise à démontrer que la recherche, effectuée à nouveau dans les mêmes conditions, donnerait des résultats similaires. Cela permet d'en minimiser les erreurs. Ainsi,

³⁰ Certains auteurs comme Yin (2014) considèrent que l'étude de cas simple et l'étude de cas multiples sont les variantes d'une seule méthodologie.

des protocoles de recherches sont appliqués rigoureusement, grâce, notamment, aux guides d'entrevues semi-dirigées pendant la phase de collecte de données.

Nous suivons donc ici la méthodologie de l'étude de cas multiples telle que présentée par Stake (2006), tant dans l'analyse que dans la présentation des résultats. Pour lui, la présentation des résultats doit inclure des rapports pour chacune des études de cas réalisée, ainsi que l'étude de cas multiples, afin de permettre au lecteur de bien comprendre comment l'étude de cas multiples a été réalisée et d'avoir des informations sur chacun des cas retenus pour la recherche. Par ailleurs, chacun des cas devrait présenter pour le lecteur ou la lectrice une vivacité et une unicité que l'analyse de cas multiples ne pourrait lui ôter. En effet, pour réaliser une étude de cas multiples, il est important d'effectuer préalablement une étude de cas pour chacun des cas la composant. Toutefois, c'est bien le croisement des cas qui permet de comprendre le phénomène et il est important qu'elle soit présentée en détails.

7.4 Population

Précédemment, nous avons expliqué que nous souhaitons placer notre recherche au secondaire, auprès d'adolescents et d'adolescentes suivant un cursus théâtral, et cela pour deux raisons : tout d'abord, il existe des dispositifs de théâtre qui sont mis en place à ce niveau de la scolarité québécoise; et nous nous appuyons également sur les recherches d'Erickson (1968) concernant le développement identitaire à l'adolescence.

Pour cette recherche en particulier, où nous étudions la formation d'une identité d'apprenant dans une discipline, il nous a semblé difficile de nous tourner vers le projet arts-études. Les concentrations en arts sont certes intéressantes à la fois par l'engagement requis des élèves dans la formation artistique, la rigueur dans le choix de l'intervenant ou de l'intervenante, et le choix d'une seule discipline dans les concentrations monodisciplinaires; toutefois, elles nous semblent également induire des limites pour notre recherche. En effet, bien que le projet de l'élève de se spécialiser et d'envisager un avenir dans la discipline choisie soit intéressant en termes d'engagement et de choix personnel, le cursus antérieur en arts exigé à l'admission nous a semblé induire un rapport déjà très construit des élèves à la discipline. Bien que celui-ci se trouverait modifié par le nouveau contexte de formation et les nouvelles relations qui s'y noueraient, l'étude de cette construction pourrait rendre plus complexe l'analyse de leur discours. Par ailleurs, la place prépondérante accordée dans le cursus à l'éducation artistique lui donne un statut tout à fait particulier qui pourrait compromettre notre analyse concernant l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage scolaires générales des élèves. Notre choix s'est donc finalement porté sur l'option théâtre, dans sa forme simple – à savoir celle où la formation se porte sur la discipline enseignée sans association de cette discipline avec le multimédia –, puisqu'elle fait du théâtre une discipline dans le cursus au même titre que les autres disciplines, même si elle advient suite à un choix de l'élève.

7.4.1 Choix de deux groupes ayant de l'art dramatique dans leur cursus

Pour la présente recherche, nous nous sommes rendue dans une école secondaire de la région de Québec. La rencontre avec l'enseignante de théâtre de cet établissement, lors de nos démarches de recrutement, a été déterminante pour le choix de la population de notre recherche. Elle a en effet la charge de l'enseignement du théâtre aux élèves selon deux modalités : l'option théâtre, et l'option théâtre associée au Programme d'Éducation Internationale (PEI). Nous décrivons ci-après ces deux options; nous pouvons néanmoins d'ores et déjà retenir que si l'engagement des élèves à les suivre diffère, elles sont enseignées selon des modalités identiques.

7.4.1.1 L'option théâtre

L'option théâtre est suivie par un groupe de 31 élèves, dont une majorité de garçons. Les élèves suivent cette option sur une base généralement volontaire, et la débute en secondaire 5. Toutefois, sur les 31 élèves participant à ce cursus, trois sont en secondaire 4. Si pour la grande majorité des élèves, ce choix est un choix réfléchi ou dicté par une réelle envie de découverte, pour d'autres, le théâtre n'était que leur deuxième, troisième, voire quatrième choix d'option. Les premiers choix ne leur ayant pas été accordés, ces élèves se retrouvent dans les classes de théâtre par défaut.

L'option théâtre aboutit à une représentation publique donnée à la fin du mois d'avril au sein de l'établissement scolaire.

7.4.1.2 L'option théâtre associée au PEI

L'école secondaire dans laquelle nous avons mené la recherche propose également un Programme d'Éducation Internationale (PEI). Ce programme a été mis en place afin de proposer un programme d'ouverture internationale avec des parcours spécifiques, tournés sur le monde et dans lesquels le développement global de la personne est visé. Aussi, des voyages sont organisés à l'étranger pour les élèves de secondaire 5, une initiation aux arts leur est proposée, une dominante en sciences pures, ainsi qu'un travail plus important que dans le programme régulier sur les langues. Également, les élèves suivant le programme de PEI s'engagent dans de nombreux projets, comme la mise en place d'expositions en lien avec le thème de travail de leur année.

Dans cette école, les élèves doivent choisir une option artistique pour les quatre premières années de leur cursus au secondaire : arts plastiques ou musique. Toutefois, l'établissement avait la volonté de réunir l'ensemble des élèves du cursus PEI autour d'un même projet artistique pour leur année de secondaire 5, et il a été décidé de choisir une discipline qui n'était pas proposée auparavant afin que tous soient au même niveau. Aussi, tous et toutes les élèves de PEI se voient imposer l'option théâtre pour leur dernière année de secondaire.

L'option théâtre proposée aux élèves de PEI est très similaire dans sa construction, son évaluation et ses visées pédagogiques, à l'option régulière. Ce programme compte toutefois plus d'élèves, puisqu'ils et elles sont 51, ce qui justifie leur répartition en deux groupes de 31 et 20 élèves tout au long de l'année. Ces groupes sont formés en fonction du choix de la pondération des mathématiques dans leur cursus. Toutefois, si tout au long de l'année les élèves suivent le cursus dans ces deux groupes, leur projet de spectacle est commun pour le mois d'avril, et clôt leur année de théâtre avant leurs examens finaux et le voyage de fin d'études.

7.4.1.3 Caractéristiques communes aux deux groupes et comparaisons

Il nous a semblé intéressant de mener cette recherche tant auprès d'élèves ayant choisi de suivre un cursus théâtral que d'élèves ne l'ayant pas choisi. En effet, nous pensions que cela apporterait une richesse quant à la compréhension de la formation de l'identité d'apprenant dans ces deux modalités. Cela nous semble d'autant plus pertinent que les deux groupes présentent des caractéristiques communes dans leur cursus théâtral scolaire (voir Tableau 2) :

- la même enseignante dispense l'enseignement dans les deux cursus (option théâtre et option théâtre associée au PEI). Cette enseignante a suivi une formation collégiale en arts dramatiques, puis un cursus universitaire en enseignement au secondaire; elle s'est vue offrir son poste en enseignement du théâtre alors qu'elle débutait sa carrière en enseignement du français/histoire. Depuis une quinzaine d'années, elle a donc la charge exclusive de l'enseignement en arts dramatiques dans cet établissement scolaire. Elle organise son enseignement autour de l'expérimentation et de la déduction. Elle propose également aux élèves de nombreux documents et un journal réflexif.
- les deux cursus ont la même finalité de représentation théâtrale. Bien qu'elles aient lieu à quelques semaines d'intervalle, pour des raisons d'organisation, les deux représentations ont lieu dans des conditions similaires. Les textes ou le thème général des représentations sont décidés consensuellement par l'enseignante et les élèves de chaque groupe, et sont travaillés à compter de la fin de l'année civile.
- tous et toutes les élèves bénéficient d'une initiation non seulement au jeu dramatique, mais également à la dramaturgie, à la scénographie, et à l'analyse. Les groupes se rendent notamment à deux reprises dans l'année³¹ à une représentation théâtrale à l'extérieur de l'établissement suivie d'une rencontre avec les comédiens et les comédiennes, et qui fait l'objet d'une analyse pédagogique par la suite.

³¹ Habituellement, deux sorties théâtrales sont organisées; toutefois, lors de l'année scolaire pendant laquelle nous avons effectué notre collecte de données, une tempête hivernale a empêché le déplacement des autobus pour la seconde représentation. Cette année-là, les élèves, quel que soit leur groupe, n'ont donc assisté qu'à une représentation.

- l’organisation de l’année est similaire pour les deux groupes : au début de l’année, familiarisation avec des techniques relatives au corps, à l’espace, à la voix, tant au niveau pratique qu’au niveau théorique, puis à la fin de l’année, préparation de la représentation finale.
- l’évaluation des deux groupes est similaire. Deux compétences sont évaluées, conformément aux directives ministérielles : créer et interpréter une œuvre, et apprécier une œuvre. Les modalités d’évaluation sont multiples : évaluation par l’enseignante, évaluation par les pairs et autoévaluation grâce à l’outil vidéo.

Tableau 2 : Caractéristiques structurelles des deux groupes

	Option théâtre	Option théâtre associée au PEI	
Nombre d’élèves	31	20	31
Volume horaire	4 périodes de 75 minutes / 9 jours		
Compétences évaluées	Créer et interpréter une œuvre Apprécier une œuvre		
Modes d’évaluation	Par l’enseignante Par les pairs Autoévaluation		
Finalité	Représentation fin avril	Représentation début avril	
Entrée dans le cursus	Choisie	Imposée	

7.4.2 Recrutement

Le choix de l’école a été fait sur la base du volontariat parmi les écoles secondaires de la région de Québec proposant une option théâtrale débutant en secondaire 5. Suite à l’approbation du projet par le CÉRUL³², la direction de l’école et l’enseignante de théâtre ont été rencontrées afin de leur exposer le projet. C’est notamment à ce moment-là que le choix de rencontrer des élèves ayant choisi d’inclure une option théâtrale

³² Comité d’Éthique de la Recherche avec des êtres humains de l’Université Laval. Approbation obtenue en août 2018. N° d’approbation 2018-184 / 18-07-2018. Des amendements ont ensuite été déposés et approuvés pour inclure les autres collectes de données : observation non-participante (2018-184 A-3/03-04-2019), entrevue avec l’enseignante (numéro d’approbation 2018-184 A-2/06-02-2019) et journal réflexif des élèves (numéro d’approbation 2018-184 A-1/19-10-2018).

dans leur cursus et des élèves ne l'ayant pas choisi a été fait, pour les raisons expliquées plus haut. À cette occasion également, une discussion avec l'enseignante a permis de clarifier les informations relatives à son parcours, ses objectifs pédagogiques et l'organisation générale du cursus.

Par la suite, nous avons rencontré les élèves des deux groupes. Pour cela, nous nous sommes rendue dans l'établissement scolaire au début de l'un de leurs cours d'arts dramatiques. Le projet leur a été expliqué et des formulaires de consentement leur ont été distribués. La participation des élèves s'est faite sur une base volontaire exclusivement; nous leur avons donc proposé de nous contacter ou de signaler leur intérêt auprès de leur enseignante.

7.4.3 Population de la présente recherche

Nous avons rencontré sept élèves pour les entrevues semi-dirigées. La première entrevue a été isolée des autres entrevues car elle nous a permis d'ajuster notre guide d'entrevue, comme nous l'expliquons plus loin. Parmi les autres élèves, cinq suivaient, pour des raisons diverses, l'option théâtre, et une suivait le programme PEI (voir Tableau 3 ci-dessous).

Tableau 3 : Caractéristiques de la population

Élève	Âge ³³	Genre	Classe	Groupe
Roxanne ³⁴ (Entrevue phénoménologique)	17	F	5	Option
Félix	16	M	5	Option
Sarah	16	F	5	Option
Karl	16	M	5	Option
Marianne	16	F	5	Option
Amélie	16	F	5	PEI
Jacob	16	M	5	Option

Les six élèves constituent donc les six cas retenus pour cette recherche; ces cas ont été choisis selon les critères énoncés par Stake (2006) :

- Leur pertinence pour l'ensemble : tous et toutes ont des caractéristiques communes, notamment leur âge, leur niveau scolaire, leur établissement scolaire, leur enseignante de théâtre, les caractéristiques structurelles de leur activité théâtrale en milieu scolaire, le fait que tous et toutes débutent le théâtre en

³³ Âge en septembre, lors de la première entrevue.

³⁴ Dans un souci de confidentialité, tous les prénoms ont été modifiés.

même temps et pour la première fois en contexte scolaire au secondaire. Ces points communs leur permettent donc de former un ensemble homogène pouvant faire l'objet d'une étude commune.

- Leur diversité de contextes : malgré ces points communs fondamentaux leur permettant de constituer notre population de recherche, tous et toutes présentent des caractéristiques particulières. Leur rapport au théâtre est différent, des élèves ont choisi l'option quand d'autres l'ont débutée par hasard ou par obligation. Leurs parcours scolaires et leurs rapports à leur scolarité diffèrent également. Tous et toutes se dirigent vers des voies professionnelles différentes.
- L'opportunité d'apprendre de la complexité du phénomène : tous et toutes ces élèves ont accepté de participer à l'ensemble de l'étude, nous permettant de recueillir suffisamment d'informations pour comprendre les enjeux de la formation de leur identité d'apprenant en théâtre, de leur identité d'apprenant d'élève de secondaire, et comprendre également la façon dont ils et elles envisagent leurs préférences d'apprentissage dans ces deux mêmes contextes. Le fait que les élèves aient tous et toutes la même enseignante nous a aussi permis de récolter facilement des données sur le contexte dans lequel ils et elles évoluent.

La concordance de ces critères, ajoutée au nombre de cas retenus, nous semble pouvoir nous permettre de mener une étude de cas multiples, tout d'abord en réunissant des informations et en réalisant des études de cas pour chaque élève, puis en réalisant l'étude de cas multiples (Stake, 2006).

7.5 Dispositif de collecte de données

Nous avons opté pour la collecte de données sur la base d'entrevues semi-dirigées, et un dispositif de type écologique (Paillé et Mucchielli, 2016) permettant de donner un retour aux personnes participantes sur nos interprétations de leurs propos à travers des auto-confrontations croisées. Toutefois, au fur et à mesure de notre recrutement, ce dispositif s'est enrichi grâce aux propositions de l'enseignante. Ainsi, nous avons choisi d'ajouter à notre dispositif initial de collecte de données une entrevue avec l'enseignante, une observation non participante, et un recueil de documents de travail des élèves (voir Tableau 4).

Tableau 4 : Temps et instruments de collecte des données

	Début de l'année scolaire	Fin de l'année scolaire
Entrevue avec l'enseignante		✓
Observation non-participante		✓
Entrevue phénoménologique	✓	
Entrevues semi-dirigées	✓	✓
Journal réflexif		✓

7.5.1 Entrevues semi-dirigées avec les élèves

Suivant en cela Vermunt (1996; 1998), nous estimons que nous ne pouvons cerner l'opinion du sujet si nous ne connaissons ni ses préoccupations, ni le vocabulaire qui le rejoint. Afin de pouvoir adapter notre guide d'entrevues à notre population et préparer des questions de relance pertinentes, nous souhaitons tout d'abord rencontrer trois élèves. L'objectif de cette rencontre aurait été de les amener à parler des différents objets visés par notre collecte de données. En effet, selon Giorgi (cité par Meyor, 2005), la méthode phénoménologique cherche à étudier les structures de la conscience. Il s'agit de recueillir des témoignages auprès des sujets d'étude, puis d'analyser ces données en les regroupant sous des unités de significations afin de dégager une structure inhérente au phénomène étudié. Elle est ainsi « une pensée de la subjectivité, une pensée qui montre le sujet, qui nous donne à "voir" la subjectivité en acte » (Meyor, 2005, p. 28).

Si cette méthode semble également pertinente pour amorcer la cueillette de données de la présente recherche, c'est qu'elle permet au chercheur ou à la chercheuse de s'approcher au plus près de la subjectivité des individus composant sa population de recherche, puis qu'elle implique, ensuite, qu'il ou elle mette de côté pour un temps ses connaissances théoriques du terrain pour étudier cette subjectivité. Cela permet ainsi de faire apparaître le terrain tel qu'il est, et donc, dans notre cas, d'affiner à la fois le cadre théorique et le recueil de données. Car si Meyor (2005) note que généralement, cette démarche aboutit à une discussion des résultats, dans cette recherche, elle donnera donc lieu à la réécriture ou à l'affinage de certaines questions de notre guide d'entrevue semi-dirigées et à l'établissement de catégories *a priori* pour l'analyse.

Toutefois, la nature de notre projet de recherche exigeant que les entrevues semi-dirigées aient lieu le plus tôt possible dans l'année scolaire, cette méthodologie nous a semblé difficile à mettre en place de par le temps nécessaire. Par conséquent, nous avons choisi de mener seulement des entrevues semi-dirigées individuelles, mais nous avons isolé la première entrevue afin de mener à bien notre démarche phénoménologique. Cette entrevue, comme les suivantes, a été enregistrée et a servi de base pour la réécriture de certaines questions du guide d'entrevues semi-dirigées, guide utilisé pour la suite de notre collecte de données. Nous reviendrons ci-après sur ces modifications.

La collecte de données se fonde ainsi principalement sur des entrevues semi-dirigées. Ces entrevues ont porté sur l'identité d'apprenant d'une part, et sur les préférences d'apprentissage d'autre part. Toutes ont été précédées d'une brève introduction qui vise à situer la pratique théâtrale de l'élève.

En nous basant sur notre recherche théorique et sur des recherches précédemment menées sur la construction de l'identité ou les préférences d'apprentissage (Beauchamp, 1998; Buysse, 2012b; Vermunt, 1998), nous avons cherché à construire un guide d'entrevue qui nous permette d'assurer que d'une entrevue à l'autre, les thématiques abordées aient une constance, bien que l'ordre dans lequel elles sont présentées puisse demeurer souple pour suivre la logique de l'entrevue et les propos de l'élève (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Il a donc

été conçu pour nous permettre de recueillir le discours des élèves sur la construction de leur identité d'apprenant. Les questions ont été pensées pour permettre une réponse simple et spontanée, car nous avons conscience que réfléchir sur son identité d'apprenant pour la verbaliser amène l'individu à un positionnement parfois plus fort qu'il ne l'était réellement ressenti jusqu'alors. En d'autres termes, nous nous appuyons sur le principe que s'interroger sur son fonctionnement, c'est déjà le modifier. Toutefois, si nous cherchons à amener l'élève à répondre simplement et spontanément, nous pensons que la seule invitation à réfléchir sur son positionnement pourrait lui permettre de penser la place de son cursus théâtral dans son parcours et, suite à l'entrevue, de développer son rapport à la discipline.

L'élaboration du guide d'entrevue répond donc à la « nécessité d'établir un plan d'enquête [...] apte à saisir les matériaux les plus significatifs par rapport à l'objectif et sur la façon de recueillir des matériaux, par des réponses fidèles et valides. Grâce à ces éléments, le chercheur ou la chercheuse va tenter de donner une réponse aux problèmes posés, à l'objectif même de l'enquête » (Grawitz, 2001, p. 695). Préalablement, le chercheur ou la chercheuse prépare l'entrevue notamment en établissant le guide d'entrevue; il ou elle l'initie également. Pendant l'entrevue il ou elle reste disponible à la parole du sujet et s'y adapte; cette adaptation peut prendre plusieurs formes, par exemple la reformulation des propos tenus, la relance, voire la modification de l'ordre des questions prévu initialement (Paillé et Mucchielli, 2016) (le guide d'entrevue semi-dirigée figure à l'annexe 1 du présent document).

Les entrevues s'organisent en deux parties pour répondre à nos questions de recherche. La première partie concerne l'identité d'apprenant et s'organise autour des quatre dimensions identifiées suite à la recension des écrits. La seconde partie vise le recueil d'information sur les préférences d'apprentissage et a été élaborée autour des quatre dimensions du modèle de Vermunt (1996; 1998), à l'aide des travaux de Buysse (2012). Nous présentons dans le tableau 5 ci-après les différentes dimensions issues de la littérature qui ont servi de structure au guide d'entrevue.

Tableau 5 : Dimensions retenues pour l'élaboration du guide d'entretien

1. Identité d'apprenant en théâtre	Perception du contexte par l'élève
	Perception des autres par l'élève
	Perception qu'a l'élève de ce que les autres perçoivent de lui ou elle
	Définition qu'a l'élève de lui-même ou elle-même en tant qu'élève
2. Préférences d'apprentissage en théâtre	Stratégies cognitives
	Stratégies de régulation
	Conceptions de l'apprentissage
	Motivation
3. Identité d'apprenant globale	Perception du contexte par l'élève
	Perception des autres par l'élève
	Perception qu'a l'élève de ce que les autres perçoivent de lui ou elle
	Définition qu'a l'élève de lui-même ou elle-même en tant qu'élève
4. Préférences d'apprentissage globales	Stratégies cognitives
	Stratégies de régulation
	Conceptions de l'apprentissage
	Motivation

Le guide d'entrevue a été élaboré de façon à pouvoir recueillir la parole des élèves, grâce à des questions ouvertes pour chacune des dimensions, à la fois sur leur identité d'apprenant et leurs préférences d'apprentissage en théâtre d'une part, et sur leur identité d'apprenant et leurs préférences d'apprentissage dans l'ensemble de leur scolarité d'autre part. Des questions de relance, alternativement fermées et ouvertes et correspondant à des sous-dimensions pour chaque question principale, ont également été prévues à l'avance pour pallier à l'éventuelle hésitation des élèves ou non-compréhension de la question.

Ce guide d'entrevue a permis de réaliser la première entrevue. Nous avons pour celle-ci rencontré Roxanne, 17 ans, scolarisée en secondaire 5 et suivant l'option théâtre depuis le début de l'année; cette élève présentait les mêmes caractéristiques que les autres élèves constituant notre population de recherche. Mener cette entrevue avec elle nous a permis d'ajuster la formulation de certaines questions. Cela nous a aussi permis de réaliser certaines préoccupations que pouvaient avoir les élèves et de les inclure dans nos questions. Les six autres entrevues ont ensuite été menées avec le guide d'entrevue révisé.

À l'issue de l'entrevue phénoménologique du temps 1, le guide d'entrevue a été retravaillé pour correspondre davantage au langage utilisé par les élèves et s'approcher au plus près de leurs préoccupations. Cette entrevue ayant été enregistrée, elle a fait l'objet d'une écoute active. Certains mots de vocabulaire compris dans les questions de départ ont été modifiés car mal compris, notamment ceux ayant trait aux stratégies d'apprentissage. Ces questions ont donc été repensées pour ne pas induire les élèves en erreur. Cette étape a également eu un rôle de validation, nous permettant d'éviter les redondances et d'affiner certaines questions. Par exemple, nous

avons modifié l'ordre des questions de la partie de l'identité d'apprenant, que nous avons originellement construite en commençant par parler du contexte assez largement, avant de resserrer petit à petit sur l'élève et sa perception de lui-même ou d'elle-même. Nous nous sommes aperçue au cours de cette entrevue qu'il était plus intuitif et moins intimidant pour Roxanne de commencer par décrire sa perception d'elle-même en tant qu'élève, pour élargir petit à petit la discussion vers sa perception du contexte d'apprentissage. Conséquemment, le guide d'entrevue a été modifié suite à cette entrevue phénoménologique.

Chaque entrevue a en moyenne duré 45 à 50 minutes. Les entrevues menées pendant cette phase de la collecte de données ont été filmées intégralement à l'aide d'un caméscope numérique.

7.5.2 Entrevues d'auto-confrontation

Dans un second temps, nous avons effectué, une fois les données des premières entrevues semi-dirigées récoltées et encodées, des entrevues d'auto-confrontation : parmi le matériel vidéo obtenu, nous avons sélectionné des passages qui nous semblaient pertinents pour fonder notre interprétation de l'évolution des élèves entre le premier et le second temps de collecte de données.

Nous avons tout d'abord débuté les entrevues en suivant le même guide d'entrevue que lors du premier temps de la première collecte de données. Cela était en effet important pour nous permettre de constater, le cas échéant, une évolution. Puis, nous avons invité les élèves à visionner des parties de leurs entrevues avec nous, et cela a servi de base pour une discussion sur leur évolution : les extraits leur ont été montrés et il leur a été demandé d'explicitier leur vision d'une éventuelle évolution. Cette démarche s'inspire, quoi que transposée au plan métacognitif et inscrite dans la démarche de retour écologique, de celles de Rix et Biache (2004) et de Clot et al. (2000).

La sélection des extraits des premières entrevues s'est faite sur la base des critères suivants : suite à notre analyse des données récoltées au premier temps de notre recherche, nous avons identifié dans les entrevues semi-dirigées les moments où les élèves verbalisaient avec le plus de force, ou le plus fréquemment, des éléments constitutifs de leur identité d'apprenant ou de leurs préférences d'apprentissage. Il s'est donc agi de repérer et d'isoler les éléments qui nous semblaient les plus caractéristiques.

Notre objectif, avec cette démarche, était donc de recueillir les réactions des élèves tant sur l'évolution de leur identité d'apprenant que sur les éventuels changements dans leurs préférences d'apprentissage. Nous souhaitions également limiter l'effet de notre interprétation des données recueillies à l'automne en confrontant notre propre lecture du discours des élèves à leur pensée. Il s'agit donc ici d'introduire, dans la démarche de recherche, une auto-confrontation croisée entre le regard de la chercheuse et celui de l'élève à propos de ses affirmations dans les entrevues précédentes.

7.5.3 Collecte de documents de travail des élèves

Lorsque nous l'avons interrogée sur les modalités de son enseignement théâtral et les différentes activités réalisées au cours de l'année, l'enseignante nous a mentionné que les élèves réalisaient un cahier, que nous identifions comme un journal réflexif. Ce cahier propose en effet aux élèves un support pour la construction de leur personnage et l'élaboration de la scénographie, mais leur permet également de décrire leur processus d'apprentissage et les moyens de résolution des éventuelles difficultés rencontrées – par exemple, lors de la mémorisation de leur texte. Elle nous a proposé de les consulter et nous avons choisi de les inclure à notre collecte de données afin d'enrichir les propos des élèves au début et à la fin de l'année de leurs écrits tout au long de leur parcours dans l'option théâtre. En effet, si notre entrevue semi-dirigée de la fin de l'année nous permettait d'avoir accès au discours des élèves sur les pratiques d'apprentissage mises en place pendant l'année, nous avons souhaité compléter notre recueil de données par les journaux remplis tout au long du processus. De cette façon, nous pouvions avoir accès à ce qu'ils et elles rapportaient de leur pratique au fur et à mesure, et éviter un écart trop important entre les processus réels et les processus rapportés, écart dû au rappel de mémoire.

7.5.4 Entrevue semi-dirigée avec l'enseignante

Nous avons également choisi d'ajouter à notre collecte de données une entrevue semi-dirigée avec l'enseignante de théâtre. Nous nous sommes appuyée pour cela sur notre revue de littérature qui nous a permis de définir l'identité d'apprenant comme un positionnement subjectif des élèves par rapport au contexte d'apprentissage, et les préférences d'apprentissage comme se déployant en contexte. Il était donc primordial de chercher à connaître le contexte dans lequel l'évolution éventuelle des élèves s'était déployée tout au long de l'année. Il s'agissait aussi d'éclairer les propos d'élèves recueillis en comprenant l'organisation et le déroulement des cours de théâtre, l'évaluation mise en place en son sein, et également en identifiant des activités spécifiques auxquels les élèves ne faisaient pas spontanément référence lorsqu'ils et elles évoquaient l'activité théâtrale. Nous voulions savoir à quels éléments didactiques, pédagogiques, temporels, les élèves avaient été confrontés et confrontées, récolter de l'information sur les spectacles vus et travaillés, ainsi que sur les ajustements faits.

Nous souhaitions également mieux comprendre les caractéristiques des deux groupes d'élèves au sein desquels nous avons effectué notre recrutement. Cette entrevue avait pour objectif de préciser certaines des modalités du cursus théâtral, afin de nous permettre de mieux comprendre dans quel contexte les élèves avaient évolué au cours de l'année. En effet, l'identité d'apprenant s'envisageant par rapport au contexte dans lequel elle se forme, cette étape nous semblait nécessaire.

Nous avons aussi, pendant cette entrevue, choisi de nous intéresser aux valeurs enseignantes et aux pratiques pédagogiques que l'enseignante cherche à mettre en avant au sein de ses groupes. Nous étions guidée dans cette préoccupation par Biagioli et Legendre (2010) qui notent que souvent, la discipline et l'enseignement sont indissociables pour les élèves. Il est toutefois important de préciser que lors de cette entrevue, nous ne

cherchions pas à connaître la perception des élèves par l'enseignante, puisque la formation de l'identité d'apprenant des élèves s'effectue en fonction de ce qu'eux en perçoivent. Toutefois nous avons posé des questions sur le déroulement de l'année et une éventuelle évolution perçue de la part des élèves prenant part à notre recherche.

Nous avons préparé le guide d'entrevue en prenant en compte deux sources d'informations : d'une part, l'analyse des entrevues réalisées auprès des élèves, au cours de laquelle nous avons relevé certains éléments relatifs au contexte d'enseignement et sur lesquels nous avons interrogé l'enseignante; d'autre part, nous nous sommes référée au PFEQ (2019) qui structure l'enseignement théâtral au secondaire en identifiant trois compétences à acquérir : créer, interpréter et apprécier une œuvre théâtrale.

Cette entrevue a eu lieu dans les locaux de l'établissement à la fin de l'année scolaire. Elle nous a donné plusieurs informations essentielles, tant sur l'organisation pratique des cours (nombre d'élèves, répartition, nombre d'heures de cours etc.) que nous détaillons dans la partie Population de la présente recherche, que sur certaines caractéristiques des groupes, que nous détaillons dans la partie Éléments contextuels qui introduit notre analyse. Il est à noter que l'enseignante enseigne également le français à certaines élèves rencontrées puisqu'elle est originellement professeure de français et d'histoire, et s'est spécialisée en théâtre suite à une opportunité dans l'établissement.

7.5.5 Observation non participante

Nous avons été invitée par l'enseignante à assister à l'un des cours de théâtre qu'elle donnait afin de bien comprendre les modalités de son enseignement. Par conséquent, nous avons pu réaliser une observation non participante. Cette observation a été l'occasion pour nous de nous attacher à repérer des éléments révélateurs de la pédagogie de l'enseignante. En effet, ainsi que nous l'avons expliqué précédemment, lorsque confrontée à une nouvelle activité socioculturelle, une personne se trouve face à des actions qu'elle peut choisir ou non d'incorporer à son propre fonctionnement afin de s'inclure, ou non, dans l'activité socioculturelle qui lui est proposée. Il nous semblait donc important de saisir cette occasion d'observer une séance, pour mieux comprendre le type de médiations culturelles auxquelles les élèves étaient confrontés et confrontées, mais également l'organisation du local ou celle de l'enseignement. Nous avons donc construit une grille d'observation (Beaud et Weber, 1998) visant à nous permettre de repérer ces éléments.

7.6 Traitement des données

7.6.1 Traitement des données des différentes collectes

7.6.1.1 *Entrevues semi-dirigées, auto-confrontation et journaux réflexifs*

Suite aux enregistrements, les entrevues ont été intégralement retranscrites afin de pouvoir être analysées par la suite. Les fichiers de texte ainsi obtenus ont été transférés sur le logiciel de traitement QDA Miner pour pouvoir être codés et catégorisés. De la même façon, les entrevues d'auto-confrontation ont été enregistrées, puis ont également fait l'objet d'une transcription intégrale. Les fichiers obtenus ont été transférés sur le même logiciel que celui utilisé lors du premier temps de collecte.

Les journaux des élèves étant des documents écrits, nous n'avons pas eu à les retranscrire. Il s'est simplement agi d'attribuer des numéros de ligne à la production écrite des élèves pour pouvoir ultérieurement procéder à l'analyse.

7.6.1.2 *Entrevue avec l'enseignante et observation non participante*

L'entrevue avec l'enseignante a été intégralement retranscrite, puis a fait l'objet d'un codage nous permettant de rassembler les différentes composantes : groupe, organisation de l'enseignement, médiations enseignantes, activités proposées. Ces regroupements nous ont permis de lier l'information aux entrevues des élèves lors de leur analyse.

Les notes prises pendant l'observation non participante ont été organisées en fonction de thématiques, afin de pouvoir être liées aux autres collectes de données. Ces thématiques ont été définies suite à l'entrevue avec l'enseignante, en fonction des éléments saillants de son discours. Nous avons aussi cherché à restituer dans l'organisation des notes prises sur le terrain la chronologie de la séance de travail observée (Beaud et Weber, 1998).

7.7 Analyse des données

7.7.1 *Entrevues semi-dirigées, auto-confrontation et analyse des journaux réflexifs*

Nous avons opté pour une analyse de contenu comme méthode d'analyse de ces entrevues semi-dirigées et des journaux réflexifs. Elle nous a semblé la méthode d'analyse la plus pertinente car elle ne se limite pas à la quantification des caractéristiques d'un message (Neuendorf et Skalski, 2009), mais permet de mesurer les relations qui existent entre les différents éléments de la recherche présents dans le discours des sujets.

Notre analyse cherche à répondre à la fois aux quatre critères méthodologiques – crédibilité, transférabilité, fiabilité, confirmation – et aux cinq critères relationnels – équilibre, authenticité ontologique, éducative, catalytique, tactique – établis par Karsenti et Savoie-Zajc (2000). Nous avons procédé selon les principes de l'analyse thématique, ce qui signifie que nous avons cherché à regrouper les thématiques présentes dans les entretiens de manière transversale pour en dégager la cohérence (Albarello, 2012).

Les retranscriptions et les écrits des élèves ont fait l'objet d'un codage. Ils ont d'abord fait l'objet d'une segmentation, c'est-à-dire qu'ils ont été divisés en segments significatifs, pour ensuite être codés, un « processus qui consiste à reconnaître, dans les données, les mots, les thèmes ou les concepts récurrents et à leur attribuer des symboles ou des marqueurs, appelés « codes ». Le but du codage est de classer, d'ordonner, de résumer et de repérer les données pour ensuite procéder à leur analyse proprement dite » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 360). Les codes choisis, pour être adéquats et exploitables, doivent répondre à des critères d'exhaustivité et d'exclusion mutuelle, de clarté, d'objectivité, de pertinence, d'homogénéité et d'efficacité (Albarello, 2012; Dépelteau, 2000).

Il s'est ensuite agi de catégoriser, c'est-à-dire de regrouper les extraits en catégories plus générales permettant de répondre à la question de recherche (Grawitz, 2001). L'analyse s'effectue donc en deux étapes : d'abord l'établissement des différentes catégories, puis le classement des extraits en fonction de ces catégories. Lors de l'établissement des catégories, nous nous sommes assurée que chacune d'entre elle a une définition distincte (Fortin et Gagnon, 2016) afin de permettre un regroupement clair et précis. Nous avons ensuite pu effectuer une analyse inter-catégorielle, en observant par exemple à quelles catégories les individus ont donné le plus d'importance dans leur discours, et une analyse intra-catégorielle, qui permet un travail sur le sens même de ce qui est exprimé (Albarello, 2012), en regroupant au sein d'une même catégorie les unités de sens extraites de différents enregistrements. Une partie des catégories de l'analyse a été établie *a priori*, ce qui signifie qu'elles sont établies à partir de nos hypothèses de recherche et du cadre théorique qui les sous-tend. Dans le cadre de notre recherche, ces catégories *a priori* ont été déterminées en nous basant sur les différentes dimensions de la formation de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage, qui ont servi de structure à la création du guide d'entrevues semi-dirigées. Également, certaines catégories ont pour objectif de repérer, dans le discours des élèves, ce qui sous-tend la nature d'un possible lien, à savoir les émotions, le sentiment d'auto-efficacité et l'estime de soi. Elles ont été enrichies par la suite grâce à l'émergence d'autres éléments dans les discours des élèves, par la création d'autres catégories et de sous-catégories. Nous avons enfin regroupé ces catégories en dimensions, afin de pouvoir regrouper, sous une même dimension différents éléments relatifs au même sujet (voir ci-après pour le tableau des dimensions et catégories d'analyse).

En résumé, lors de l'analyse thématique des entrevues et des journaux des élèves, nous avons établi des catégories. Si ces catégories ont été directement empruntées à Vermunt (1996; 1998) pour ce qui est des dimensions relatives aux préférences d'apprentissage, nous avons dû les créer en fonction des occurrences dans

le discours des élèves pour ce qui est des dimensions relatives à l'identité d'apprenant. Cela nous a, par exemple, permis de constater que des catégories établies pour le contexte théâtral ne pouvaient être utilisées dans le contexte du secondaire en général, par manque d'occurrence. Également, cela a invalidé certaines de nos catégories établies a priori par manque d'occurrence dans le discours des élèves.

Par la suite, nous avons regroupé ces catégories selon des dimensions plus larges, afin de pouvoir croiser les données obtenues dans les différentes dimensions.

Les enregistrements vidéo ont ensuite été conservés en vue de la seconde étape de la recherche; suite à l'analyse de contenu, nous avons pu repérer certains passages nous semblant pertinents pour l'auto-confrontation.

Pour l'analyse de ces entrevues d'auto-confrontation, nous avons utilisé les mêmes dimensions et catégories que celles utilisées pour l'analyse des entrevues semi-dirigées du premier temps de recueil de données. En effet, nous souhaitions être capables de rapprocher, pour chaque élève, les données obtenues lors du premier temps de collecte de données et celles obtenues lors du second temps.

Comme évoqué précédemment, nous avons réalisé, s'agissant des documents de travail des élèves, une analyse thématique à partir des mêmes dimensions que pour l'analyse des entrevues semi-dirigées, afin d'assurer une cohérence dans l'analyse et nous assurer de la complémentarité des différentes données recueillies. Nous n'avons d'ailleurs, au cours de l'analyse, remarqué aucune contradiction entre les journaux et les entrevues, ce qui nous a permis de les utiliser comme un élément complémentaire et non comme un élément contrastant, rejoignant ainsi notre volonté de nous trouver au plus près du processus des élèves pendant l'année, entre les temps de collecte par entrevue. Si cela ne nous a donc pas permis de nuancer le propos des élèves, nous avons toutefois pu nous assurer de la pertinence de notre interprétation par rapport à ce qu'ils et elles ont rapporté de leurs propres processus au fur et à mesure du travail théâtral, pendant l'année. Également, certains éléments peu explicités par les élèves lors de l'entrevue du printemps se sont trouvés précisés par les journaux réflexifs.

7.7.1.1 Identité d'apprenant

L'analyse du discours des élèves relatif à leur identité d'apprenant, en théâtre et globale, s'est articulée autour des quatre dimensions identifiées dans la littérature et ayant servi de base à la construction du guide d'entrevue. Nous définissons ci-après les différentes dimensions ayant soutenu cette analyse.

7.7.1.1.1 Dimension 1 : la perception du contexte par l'élève

Dans la littérature, nous avons relevé que de nombreux auteurs et auteures situent l'identité comme étant dépendante du contexte, que ce soit le contexte physique (Coatsworth et al., 2006; Coll et Falsafi, 2010; Erickson, 1968; Esteban-Guitart et Moll, 2014; Hughes et Lewis, 2006; Lipiansky et al., 1990; Locke et

Davidson, 1996; Penuel et Wertsch, 1995; Wortham, 2006), ou l'activité de l'individu dans ce contexte (Benwell et Stokoe, 2006; Coatsworth et al., 2006; Penuel et Wertsch, 1995; Valsiner, 2000). Dans toutes les études, ce n'est pas tant le contexte en lui-même qui influence l'identité, mais plutôt la perception que l'apprenant ou l'apprenante a de ce contexte, des valeurs qui y sont véhiculées, des pratiques, dans lesquelles il ou elle se reconnaît ou non (Gallant, 2013). Il s'agit alors de se situer par rapport à ce contexte et d'agir en cohérence ou non avec sa compréhension des codes en vigueur. Nous avons donc cherché ici à relever les éléments relatifs à la perception qu'a l'élève du contexte, théâtral d'une part, de sa scolarité en général d'autre part, et surtout, à la façon dont il ou elle se reconnaît ou non au sein de ces contextes.

7.7.1.1.2 Dimension 2 : la perception des autres par l'élève

Une des grandes dimensions constitutives de l'identité est la perception, par l'élève, des autres au sein de l'activité, de leurs agissements, de leurs valeurs et façons de faire, et surtout, à nouveau, de la façon dont il ou elle s'y reconnaît ou non. Cela l'amène à se positionner comme appartenant ou n'appartenant pas au groupe (Bernstein et Solomon, 1999; Coll et Falsafi, 2010; Gallant, 2013; Haneda, 2009; Kouhpaenejag et Gholaminejad, 2014; Watson, 2006), à s'évaluer par rapport à sa perception du consensus social (Erickson, 1968; Festinger, 1954; Gallant, 2013; Kastarsztein, 1990; Vasquez, 1990) afin de déterminer non seulement ce qui en fait un être unique (Issa et Hatt, 2013), mais également ce qui le ou la rapproche des autres. Une personne se positionne donc toujours en fonction de ce qu'elle perçoit des points communs et des différences qu'elle a par rapport aux autres (Lipiansky et al., 1990; Taboada-Leonetti, 1990) et ce positionnement de soi et des autres lui permet d'être reconnue comme appartenant au groupe ou non (Buchlotz et Hall, 2005; Danielewicz, 2001; Kasterzstein, 1990; Mead, 1963; Watson, 2006). Considérant cela, nous avons cherché par l'analyse de cette dimension à comprendre la façon dont l'élève se positionne par rapport au groupe dans une situation d'apprentissage, soit en théâtre, soit dans sa scolarité en général, s'il ou elle se reconnaît comme appartenant à ce groupe ou non, s'il ou elle en partage ou non les valeurs et comment son positionnement par appartenance ou non-appartenance à ce groupe lui permet de se définir comme individu.

7.7.1.1.3 Dimension 3 : la perception qu'a l'élève de ce que les autres perçoivent de lui ou d'elle

Cette troisième dimension nous sert à analyser la façon dont l'élève se positionne par rapport à sa perception de ce que les autres perçoivent de lui ou elle. En effet, nous avons relevé dans la littérature le fait que l'identité avait un lien avec les propositions ou assignations identitaires qui étaient faites à la personne et qu'elle pouvait accepter ou non (Cortosero, 2013; Gallant, 2013; Lipiansky et al., 1990; Reeves, 2009); le regard d'autrui, ou en tout cas ce que la personne perçoit du regard d'autrui, est également un déterminant de son positionnement identitaire (Taboada-Leonetti, 1990; Vasquez, 2000). Par conséquent, nous avons cherché à recueillir des informations sur la façon dont l'élève se positionne par rapport au regard de ses pairs, enseignants et enseignantes, ou parents.

7.7.1.1.4 Dimension 4 : la définition qu'a l'élève de lui-même ou d'elle-même en tant qu'élève

Le caractère profondément subjectif de l'identité d'apprenant, ainsi que nous l'avions définie, nous amène à devoir considérer la définition que l'élève a de lui-même ou d'elle-même; elle est nécessairement basée sur sa perception subjective, ses interprétations (Lipiansky et al., 1990). Par conséquent, cette quatrième dimension nous permet de recueillir des éléments de discours relatifs à cette définition de l'élève par lui-même ou elle-même, toujours dépendante du contexte et des positionnements qu'il ou elle a effectué par rapport au consensus social dans cette situation (Festinger, 1954). Cette dimension, nous en avons conscience, est liée à chacune des autres dimensions présentées ci-avant. Néanmoins, nous pensons que certaines informations du discours de l'élève pourraient relever de cette dimension exclusivement dans la façon dont elles sont verbalisées, et que par conséquent, explorer explicitement cette dimension est primordial pour notre travail de compréhension.

Pour analyser le discours des élèves, nous nous sommes donc basée sur les quatre dimensions de la formation de l'identité d'apprenant relevées dans la littérature, puis avons procédé par émergence des dimensions de deuxième ordre et de catégories d'analyse. En effet, si la littérature nous avait fourni les quatre dimensions à partir desquelles nous avons élaboré notre guide d'entrevue et notre grille d'analyse, nous nous sommes ensuite laissée guider par le discours des élèves pour dégager cette catégorisation, que ce soit en théâtre ou dans le contexte global. Nous proposons ici une définition des dimensions de deuxième ordre; l'ensemble de l'arborescence et des définitions qui ont guidé la catégorisation peut être retrouvée à l'annexe 3.

Tableau 6 : Dimensions et dimensions de deuxième ordre pour l'analyse de l'identité d'apprenant

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Définition
Positionnement par rapport à la perception du contexte	Positionnement par rapport aux spécificités perçues de l'activité théâtrale/d'élève du secondaire	Éléments de discours relatifs aux caractéristiques du contexte (pratiques spécifiques perçues, exigences spécifiques de la participation à l'activité) selon l'élève et à son positionnement par rapport à ce contexte
	Positionnement par rapport à l'utilité de l'activité	Éléments de discours relatifs à l'utilité qu'ont l'activité en elle-même et la participation à l'activité pour l'élève, à court ou à long terme, pour soi ou en général
	Positionnement par rapport aux spécificités des pratiques enseignantes	Éléments de discours relatifs à la perception qu'a l'élève des pratiques enseignantes (en termes de pédagogie, d'évaluation, de personnalité, etc.) et à son positionnement par rapport à ces pratiques
	Positionnement par rapport au lieu de l'activité	Éléments de discours relatifs à la perception qu'a l'élève du lieu au sein duquel se déroule l'activité, à ses caractéristiques, à l'importance qu'il lui accorde pour son apprentissage et son épanouissement, et à son positionnement par rapport à ce lieu
Positionnement par rapport à la	Positionnement par rapport au comportement social	Éléments de discours relatifs à la perception qu'a l'élève du comportement social de ses pairs au sein de l'activité, et à son positionnement par rapport à cette perception

perception des autres	Positionnement par rapport au comportement d'apprentissage	Éléments de discours relatifs à la perception qu'a l'élève du comportement d'apprentissage de ses pairs au sein de l'activité, et à son positionnement par rapport à cette perception
	Positionnement par rapport à son personnage (théâtre, printemps)	Éléments de discours relatifs à la perception que l'élève a du personnage qu'il ou elle incarne dans le projet théâtral, et à son positionnement par rapport à ce personnage, notamment en termes de comparaison avec soi-même
Positionnement par rapport à la perception de la perception des autres	Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses parents	Éléments de discours relatifs à la perception qu'a l'élève de la perception que ses parents ont de lui ou elle dans l'activité, ou à la perception que ses parents ont de lui ou elle en lien avec l'activité, et positionnement de l'élève par rapport à cette perception
	Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses enseignant(e)s	Éléments de discours relatifs à la perception qu'a l'élève de la perception que ses enseignant(e)s ont de lui ou elle dans l'activité, ou à la perception que ses enseignant(e)s ont de lui ou elle en lien avec l'activité, et positionnement de l'élève par rapport à cette perception
	Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses pairs	Éléments de discours relatifs à la perception qu'a l'élève de la perception que ses pairs ont de lui ou elle dans l'activité, ou à la perception que ses pairs ont de lui ou elle en lien avec l'activité, et positionnement de l'élève par rapport à cette perception
Définition de soi-même	En tant qu'élève	Éléments de discours relatifs aux caractéristiques que l'élève s'attribue dans une situation scolaire – hors tâche d'apprentissage spécifiquement – en termes de comportement, de performance scolaire et de socialisation
	En tant qu'apprenant(e)	Éléments de discours relatifs aux caractéristiques que l'élève s'attribue dans une situation d'apprentissage, par rapport à ses propres processus d'apprentissage
	En tant qu'individu	Éléments de discours relatifs aux caractéristiques que l'élève s'attribue en tant que personne, dans le contexte scolaire et en dehors, qu'il ou elle évoque spontanément pendant l'entrevue et qui viennent éclairer des caractéristiques qu'il ou elle s'attribue en tant qu'élève ou apprenant(e)

Pour la dimension définition de soi-même, nous avons séparé la façon dont les élèves se définissent en tant qu'élève, en tant qu'apprenant ou apprenante, et en tant que personne en général. Cela nous a en effet semblé intéressant de pouvoir mettre en dialogue les différentes façons dont les élèves se définissent en contexte théâtral et en contexte global. Par définition en tant qu'élève, nous entendons la façon dont ils et elles se définissent dans des situations d'apprentissage formelles en milieu scolaire, dans le rôle d'élève appartenant à une communauté suivant des règles établies par l'établissement. Par définition en tant qu'apprenant ou apprenante, nous entendons la façon dont ils et elles se définissent dans une tâche d'apprentissage – souvent considérée comme scolaire ici. Et par définition en tant qu'individu, nous entendons la façon dont ils et elles se définissent en tant que personne, par exemple leurs traits de personnalité ou de caractère. Souvent, pour cette dernière catégorie, on remarquera que les élèves se réfèrent à qui ils ou elles sont en milieu scolaire ou avec les personnes

qui leur sont proches au sein de l'école. Mais parfois également, ils et elles se réfèrent à leur identité en général, dans leur vie quotidienne. Il nous semblait important de faire cette distinction, notamment parce que l'on remarque que les élèves ne parlent pas d'eux-mêmes ou d'elles-mêmes en tant qu'individus de la même façon selon le contexte théâtral ou global, comme nous le verrons ci-après.

Au printemps, nous avons ajouté à l'analyse une dimension dans la façon dont les élèves se positionnent par rapport à ce qu'ils et elles perçoivent des autres, et qui a trait à leur positionnement par rapport à leur personnage. Cette dimension est donc spécifique à l'activité théâtrale et au deuxième temps de collecte de données. En effet, nous avons constaté lors des entrevues que plusieurs élèves se positionnaient par rapport à leur personnage et que cela leur permettait de se définir eux-mêmes ou elles-mêmes en tant qu'élève, en tant qu'apprenant ou apprenante, ou en tant qu'individu. Cette catégorie ne pouvait évidemment pas émerger dans l'analyse relative à l'identité d'apprenant globale, puisque l'incarnation d'un personnage est une spécificité théâtrale; elle ne pouvait pas non plus émerger au premier temps de collecte de données puisque les élèves découvraient l'activité et s'ils et elles savaient qu'elle déboucherait sur une représentation, leur rôle ne leur avait pas encore été attribué.

7.7.1.2 Préférences d'apprentissage

De façon similaire à l'analyse de l'identité d'apprenant, nous avons procédé, pour l'analyse des préférences d'apprentissage, à partir du cadre théorique auquel nous nous référons pour cette recherche (Buysse, 2012b; Vermunt, 1996;1998). Nous cherchions ainsi à récolter des données sur la façon dont l'élève parle de ses processus d'apprentissage, mais également à comprendre ses motivations et ses conceptions de l'apprentissage, que ce soit en théâtre ou dans sa scolarité générale. Notons que si, à quelques exceptions près³⁵, nous avons pu analyser le discours des élèves en nous basant sur les dimensions proposées par Vermunt (1996) dans le cadre de la scolarité globale, certaines dimensions et catégorisations ont émergé du discours des élèves dans le contexte théâtral³⁶.

7.7.1.2.1 Dimension 1 : les stratégies cognitives utilisées par l'élève

Les stratégies cognitives constituent l'une des deux dimensions cognitives du modèle de Vermunt (1996;1998). Il s'agit des processus cognitifs utilisés par l'élève et qui lui permettent d'atteindre ses buts d'apprentissage. Ces stratégies ont trait tant aux connaissances, à la compréhension, qu'aux habiletés; elles peuvent concerner la mémoire, la création de liens entre les éléments à apprendre et les éléments antérieurement appris, etc. On

³⁵ L'importance de la polyvalence et de la fixation de règles par l'enseignant ou l'enseignante, toutes deux dans les conceptions de l'enseignement apprentissage.

³⁶ Voir le tableau en annexe pour les différences contextuelles de ces émergences.

cherche donc ici à comprendre la façon dont l'élève procède, quels processus cognitifs il ou elle utilise pour mener à bien une tâche d'apprentissage.

7.7.1.2.2 Dimension 2 : les stratégies de régulation à l'œuvre dans la tâche d'apprentissage

Il s'agit de la seconde dimension cognitive du modèle de Vermunt. Elle a trait à la métacognition, c'est-à-dire à la connaissance que l'élève a des facteurs ou variables qui influencent ses comportements d'apprentissage, ses stratégies et la façon dont il ou elle aborde préférentiellement une tâche d'apprentissage. On cherche ici à recueillir des informations sur la façon dont l'élève perçoit ses processus d'apprentissage et les contrôle, les évalue ou les réévalue en fonction des résultats obtenus.

7.7.1.2.3 Dimension 3 : les conceptions de l'enseignement-apprentissage

Les conceptions que l'élève a de l'enseignement apprentissage, sont ses représentations mentales tant du sujet étudié que de lui-même ou d'elle-même dans la tâche d'apprentissage, ainsi que ses représentations mentales de ce qu'est l'apprentissage en général, de ses pairs et de l'enseignement. Il s'agit de l'un des deux volets conatifs du modèle de Vermunt. Cette dimension nous permet de recueillir des informations sur l'interprétation que l'apprenant ou l'apprenante a de l'apprentissage.

7.7.1.2.4 Dimension 4 : l'orientation

Cette quatrième composante du modèle de Vermunt, et seconde du volet conatif, concerne la motivation de quant à l'apprentissage, aux buts, intentions, attentes, attitudes, inquiétudes et doutes. On cherche ici à comprendre comment l'élève vit son apprentissage, ce qui le ou la pousse à apprendre ou au contraire le ou la retient.

Nous avons procédé, comme pour l'analyse de l'identité d'apprenant, par émergence pour établir la majorité des dimensions de deuxième ordre et des catégories d'analyse. Toutefois, certaines dimensions de deuxième ordre s'appuient directement sur la littérature, comme c'est le cas pour les stratégies de régulation qui reprennent les étapes d'une régulation telles qu'identifiées par Vermunt (1996; 1998) et Allal et Mottier Lopez (2007). Comme nous l'avons fait précédemment pour les dimensions et dimensions de deuxième ordre de l'identité d'apprenant, nous proposons ici celles relatives à l'analyse des préférences d'apprentissage. L'arborescence complète incluant les catégories peut être consultée en annexe 3.

Tableau 7 : Dimensions et catégorisations pour l'analyse des préférences d'apprentissage

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Définition
Stratégies cognitives	Sélection des parties importantes	Éléments de discours relatifs aux stratégies mises en place par l'élève pour sélectionner la matière qui lui semble importante à apprendre parmi le contenu proposé et pour organiser son apprentissage en conséquence
	Stratégies de mémorisation	Éléments de discours relatifs aux stratégies mises en place par l'élève pour mémoriser la matière et aux stratégies qu'il ou elle met en place à ce sujet
	Stratégies de compréhension	Éléments de discours relatifs aux processus employés par l'élève pour comprendre la matière proposée
Stratégies de régulation	Fixation du but	Éléments de discours relatifs aux stratégies employées par l'élève pour fixer le but de son apprentissage
	Ressources	Éléments de discours relatifs aux stratégies employées par l'élève pour nourrir ses régulations, aux personnes et outils consultés lorsqu'il ou elle rencontre une difficulté
	Monitoring	Éléments de discours relatifs aux stratégies employées par l'élève pour s'assurer de la progression de sa régulation vers le but fixé
	Ajustement	Éléments de discours relatifs aux stratégies employées par l'élève pour modifier ses stratégies, si besoin est, afin de diriger son apprentissage vers le but fixé
	Confirmation	Éléments de discours relatifs aux stratégies employées par l'élève pour confirmer l'atteinte de son but d'apprentissage et le succès des stratégies employées
Conception de l'enseignement/ apprentissage	Conception de l'apprentissage	Éléments de discours relatifs à la conception que l'élève a de l'apprentissage, soit ce qu'il ou elle pense que devraient être l'apprentissage, son utilité et ses conditions de déploiement
	Conception de l'élève	Éléments de discours relatifs à la conception du rôle et de la place de l'élève dans son apprentissage, en termes par exemple d'engagement dans la tâche et de responsabilité
	Conception de la matière	Éléments de discours relatifs à la conception qu'a l'élève de la matière, soit la façon dont elle devrait être présentée pour permettre un apprentissage adéquat et ce vers quoi elle devrait tendre
	Conception du groupe	Éléments de discours relatifs à la conception que l'élève a du groupe et de son utilité dans l'apprentissage
	Conception de l'enseignant(e)	Éléments de discours relatifs à la conception que l'élève a de l'enseignant(e) et de son rôle dans l'apprentissage
Orientation	Réussite	Éléments de discours relatifs à la motivation qu'exprime l'élève quant à son apprentissage, en termes de réussite, d'aptitudes à acquérir, de croissance personnelle ou intellectuelle, pratique et/ou sociale.
	Aptitudes	
	Personnelle	
	Intellectuelle	
	Pratique	
	Sociale	

7.7.2 Analyse de l'entrevue avec l'enseignante et de l'observation non participante

Les données issues des notes prises lors de l'observation non-participante ont été analysées avec les mêmes catégories que ceux utilisées pour l'entrevue avec l'enseignante, afin de permettre une cohérence dans l'analyse des différents éléments contextuels.

7.7.3 Croisement des données de l'étude de cas multiples

Nous nous sommes basée, pour le croisement des données sur la méthodologie proposée par Stake (2006). À l'issue de l'analyse thématique effectuée pour chacun des deux temps de collecte de données, nous avons donc cherché à identifier les principaux thèmes relatifs à l'évolution de l'identité d'apprenant et aux préférences d'apprentissage, en théâtre et globales, des élèves. Nous inspirant des tableaux de Stake (2006), nous avons pu identifier les élèves ayant abordé ces thématiques dans leur identité d'apprenant et/ou dans leurs préférences d'apprentissage. Par ailleurs, puisque nous avons évoqué dans la littérature que l'identité d'apprenant et les dimensions conatives des préférences d'apprentissage nous semblaient avoir des points communs, nous avons cherché, lors de cette seconde analyse thématique, à rendre compte séparément des dimensions cognitives et conatives des préférences d'apprentissage.

8 Analyse

Nous présentons dans un premier temps les éléments contextuels recueillis afin de permettre au lecteur ou à la lectrice de situer les études de cas par rapport aux spécificités du contexte théâtral. Nous reprenons ensuite les six études de cas comprenant les analyses des entrevues semi-dirigées et les journaux réflexifs. Par la suite, nous présenterons l'étude de cas multiples.

Dans un souci de clarté et de concision, nous présentons dans ce chapitre les résultats des six études de cas, en nous concentrant, conformément à notre question de recherche, sur l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage, en théâtre puis globales. Toutefois, lors de notre démarche méthodologique d'analyse, les dimensions ont précédemment été analysées en séparant les deux temps de collecte, puis étudiées sous l'angle de leur évolution. Les tableaux présentant les dimensions relevées dans le discours des élèves aux deux temps de collecte ainsi que leur évolution sont joints à l'annexe 3. Le lecteur ou la lectrice pourra donc avoir accès aux particularités du contexte commun à l'ensemble des élèves, à un portrait de chacun et chacune des élèves et connaître les dimensions ayant évolué, ainsi que les nuances dans ces évolutions, afin de mieux comprendre l'étude de cas multiples.

8.1 Éléments contextuels

Ainsi que nous l'avons précédemment expliqué, notre collecte de données a impliqué une rencontre avec l'enseignante et une observation non participante. En effet, l'étude de cas cherche à expliquer un phénomène dans sa complexité et ne peut pas le dissocier de son contexte. Car comment vouloir interroger le positionnement d'un élève, sans savoir exactement par rapport à quels éléments contextuels il ou elle se positionne ? Cela nous a permis de noter quelques caractéristiques de l'enseignement proposé aux élèves qui ont par la suite éclairé l'analyse que nous avons pu faire. Il convient donc de les clarifier ici.

8.1.1 Valeurs pédagogiques

Lors de notre entrevue avec l'enseignante, elle nous a expliqué sa vision et les valeurs qui animent son enseignement. Quatre valeurs ressortent de son discours de façon prégnante, et teintent ce qu'elle rapporte de ses pratiques pédagogiques :

- L'expérimentation : pour l'enseignante, il est important que les élèves expérimentent par eux-mêmes et elles-mêmes les notions du cours et les pratiquent pour les apprendre. Selon elle, l'expérimentation par les élèves est ce qui leur permet d'avoir une grande liberté au sein de la discipline théâtrale (E-777-788), à condition que cela se fasse dans un cadre : « je mets des balises, mais dans ces balises-là tu peux faire, tu peux créer » (E-786-787). Les contenus théoriques théâtraux ne peuvent pas, pour elle, demeurer abstraits mais doivent être éprouvés concrètement

par les élèves. Par conséquent, elle met en place des dispositifs leur permettant d'expérimenter par eux-mêmes ou elles-mêmes la matière, en les amenant à utiliser leur imagination (E-33-35). Elle explique, par exemple, que le théâtre se fait plus qu'il ne s'explique, bien que cela ne l'empêche pas d'apporter des éléments théoriques pour guider l'expérimentation des élèves (E-55-64). Elle accompagne cette expérimentation de nombreuses évaluations formatives – par elle-même ou par les pairs – tout au long de l'année (E-566-571) et favorise l'apprentissage par essai-erreur (E-656-664).

- La déduction et l'induction : l'enseignante construit ses séquences d'enseignement de telle façon que les élèves découvrent la matière (E-371-376; E-384-406; E-415-419; E-459-473). Elle les guide dans des activités pensées pour permettre ce processus déductif amenant les élèves à découvrir par eux-mêmes et elles-mêmes les notions qui sous-tendent la pratique théâtrale, mais également les éléments théoriques enseignés, que ce soit lorsqu'ils et elles expérimentent le jeu théâtral ou lors de situations créées par l'enseignante où les élèves sont spectateurs et spectatrices des propositions faites par leurs pairs (E-371-376), ou résolvent des problèmes posés par la mise en scène (E-505-511).
- L'accompagnement : l'enseignante accorde beaucoup d'importance à l'accompagnement de ses élèves dans les processus de déduction et d'expérimentation (E-787-794; E-805-826). Elle considère que son rôle est de mettre à leur disposition toutes les ressources dont ils et elles auraient besoin, que ce soit en termes de documentation, de réponses à leurs questions ou d'exercices proposées pour leur permettre d'aller plus loin, mais également de leur permettre d'évoluer, quel que soit leur point de départ en termes d'habiletés au sein de l'activité (E-162-167). Elle débute l'année scolaire par des exercices visant à mettre les élèves à l'aise, car elle dit être consciente des difficultés éprouvées par plusieurs en débutant l'art dramatique, discipline qu'ils ou elles n'ont pas toujours choisie qui plus est. Elle cherche alors à les accompagner dans leur processus d'apprentissage tout au long de l'année pour les amener à la représentation théâtrale, tout en les laissant explorer cette discipline et en glissant les éléments de théorie au fur et à mesure pour leur donner un appui. Dans sa pratique, elle cherche donc à laisser beaucoup de place à la discussion (E-429-437).
- L'interdépendance : l'enseignante cherche à transmettre à ses élèves l'importance du groupe pour la discipline théâtrale (E-229-241; E-845-848). C'est pour elle une condition essentielle de la réussite du projet commun : « C'est important d'atteindre un niveau d'équilibre où chacun se sent important, mais pas plus important que les autres. Chacun sent qu'il fait partie de la troupe, il fait partie du groupe, "eh moi je suis pas là là, ben cette scène elle fonctionne pas". » (E-334-337). Dans sa pratique, elle cherche donc à former un groupe uni, par exemple en formant elle-même les équipes de travail pour favoriser les rencontres entre les élèves et les habituer à travailler ensemble (E-207-215; E-219-226).

Nous avons également relevé dans le discours de l'enseignante une emphase mise sur la mémorisation comme condition de la réussite de l'activité – bien qu'elle ne la considère pas comme étant la seule condition. Ainsi, elle met en place des activités sur le fonctionnement de la mémoire afin de permettre aux élèves de le comprendre et d'être plus à l'aise avec leur propre fonctionnement (E-682-693; E-712-724). Cette mémorisation concerne le texte, mais implique selon elle une création de sens à ce qui est appris, et qu'elle s'efforce de favoriser chez ses élèves (E-718-724; E-745-769).

Par ailleurs, nous avons noté lors de notre observation que l'enseignante se veut disponible pour ses élèves et adopte envers elles et eux une attitude de proximité, attitude qui ne l'empêche pas de cadrer le cours et les discussions. Par exemple, elle leur parle en employant des formules familières, ou établit un contact physique comme une main sur l'épaule; elle communique également avec les élèves sur d'autres sujets que leur pratique théâtrale, comme l'habillement ou les relations sociales, et n'hésite pas à leur partager des expériences personnelles pour illustrer son propos. Elle communique avec elles et eux de différentes façons au-delà des moyens mis en place par l'institution; pendant notre observation non-participante, nous l'entendons par exemple faire mention d'une conversation Facebook initiée par les élèves et à laquelle elle a été incluse. En retour, le comportement des élèves témoigne d'une certaine complicité avec l'enseignante, n'hésitant pas, par exemple, à utiliser l'humour ou à l'interpeller vivement dans leurs échanges avec elle. Ils et elles font par exemple mention lors de leurs échanges des membres de la famille de l'enseignante, témoignant de leur connaissance de sa vie personnelle. Toutefois, l'enseignante est également parfois amenée à user d'autorité lorsque le comportement des élèves compromet le bon déroulement du cours, et les élèves respectent aussitôt cette autorité.

Enfin, l'enseignante attribue trois utilités à l'activité théâtrale en milieu scolaire. C'est pour elle avant tout une activité qui permet de prendre confiance en soi (E-263-277; E-375-381; E-643-649), ce qui l'amène à chercher à toujours faire preuve de bienveillance (E-333-337) et à donner des retours basés sur les faits uniquement, sans jugement sur la personne (E-278-309). Cette utilité prend son sens, à son avis, dans d'autres contextes qu'ils soient scolaires (E-643; E-676-679) ou professionnels (E-644-649; E-667-673). L'activité théâtrale lui semble, à ce titre, particulière pour les jeunes qu'elle accompagne : « Ils apprennent très vite, très tôt quand ils sont petits, à ne pas prendre trop de place. [...] À ne pas parler trop fort. À cacher son émotion. À... garder leurs idées pour eux-mêmes. Dans un resto dans un, dans la vie euh, parle pas trop fort, bouge pas trop. Exprime pas trop fort ce que tu voudrais dire, et moi j'arrive pis je suis en train de leur montrer tout le contraire. » (E-638-643). Dans sa pratique, cela se traduit par un respect du rythme des élèves, afin de ne pas les brusquer (E-89-96; E-109-110; E-312-314). Elle met également en place des ateliers sur la gestion du stress et de l'anxiété pour permettre aux élèves de réussir la représentation mais également de maîtriser des techniques de gestion du stress qui leur serviront dans d'autres situations (E-724-729).

La seconde utilité attribuée par l'enseignante à l'activité théâtrale est d'acquérir des habiletés sociales. Comme exprimé précédemment, l'interdépendance des membres du groupe est une des valeurs qui fondent son enseignement, mais elle pense aussi que de cette interdépendance peuvent naître des facultés comme la capacité à faire passer un message clair (E-629-637; E-643-649) et une plus grande aisance à entrer en contact avec les autres (E-665-667).

Enfin, elle considère que le théâtre a pour utilité pratique la réalisation d'une représentation publique qui est en filigrane dans l'ensemble de la pratique. Ainsi, elle pense que le fait que l'évaluation est un enjeu secondaire dans l'activité et que l'importance relève davantage de la réalisation du spectacle (E-146-153).

8.1.2 Gestes enseignants et médiations : l'exemple d'une séance

La séance à laquelle nous avons assisté lors de notre observation non-participante est, selon l'enseignante, représentative des cours habituels. Nous en retraçons donc ici les grandes lignes, tout en faisant ressortir certains éléments contextuels qui nous semblent révélateurs de sa pratique.

Le cours débute par des annonces. Si le cours a lieu en début de journée, ces annonces sont accompagnées de celles, plus générales, de l'établissement. Pour cette séance en particulier, les annonces de l'enseignante concernaient le recrutement d'élèves pour jouer des personnages dans un évènement municipal, ce qu'elle présente comme une occasion supplémentaire pour les élèves de tester à l'extérieur de l'école ce qu'ils et elles apprennent en théâtre, tout en le faisant avec leurs pairs, au sein d'une équipe qui les encadre, et en prenant du plaisir à cette activité. Lors de cette annonce, elle fait d'ailleurs des liens avec l'apport théorique du cours sur les espaces, que nous exposerons ci-après.

Ainsi qu'elle nous l'a expliqué en aparté, la séance du jour porte donc sur les différents espaces théâtraux et est construite de façon à faire coexister plusieurs activités pour amener les élèves à comprendre la notion travaillée. La pédagogie de l'enseignante est basée sur le principe, selon ses propres mots, de « l'accompagnement à l'exploration ». Dès le début de la séance, elle divise donc les trente élèves en présence ce jour-là en six équipes de cinq. Chaque équipe tire un papier sur lequel est inscrit une situation que les équipes devront représenter en un tableau figé³⁷. Quelques minutes sont allouées pour la préparation de ce tableau, période pendant laquelle l'enseignante se déplace d'équipe en équipe. Elle rappelle alors les notions vues dans le cours précédent, sous forme de questionnement : « Quelles sont les différentes façons dont tu pourrais exprimer la peur ? », et en introduit de nouvelles en employant la même méthode : « Où se trouve ton public ? Comment peux-tu être sûr

³⁷ À titre d'exemple, ces thématiques peuvent être la visite du Père Noël au centre d'achat ou encore une scène de violence conjugale.

qu'il te voit ? ». Elle accueille toutes les réponses de ses élèves et leur demande systématiquement de tester leurs propositions afin de déterminer eux-mêmes ou elles-mêmes leur pertinence.

Par la suite, chaque équipe présente son tableau devant le reste du groupe. L'activité est ludique, les élèves spectateurs et spectatrices devant deviner la thématique du tableau présenté par leurs collègues. À chaque tableau, l'enseignante intervient pour donner quelques éléments : ne pas se mettre dos au public, privilégier un placement correspondant à l'emplacement du public, s'interroger sur l'endroit où le regard des spectateurs et spectatrices est dirigé. Elle agit de façon à ce que tous ou toutes, comédiens et comédiennes du tableau comme spectateurs et spectatrices, puissent donner un point de vue sur la situation, ce qui correspond en tout point à sa valeur enseignante de l'expérimentation et de la déduction. Si cette discussion porte sur l'organisation de l'espace de jeu, l'enseignante rappelle également des éléments précédemment étudiés, en posant des questions ciblant le rappel de mémoire : « Qu'est-ce qui fait qu'on comprend sans texte et sans mouvement ? » qu'elle propose d'enrichir des éléments présentés aujourd'hui.

Suite à cette discussion, les élèves s'installent³⁸ avec leur cahier et l'enseignante débute une activité plus théorique. Elle reprend les exemples de tableaux donnés par les élèves et introduit les termes spécifiques : espace dramatique, espace du lieu théâtral, espace scénique, espace scénographique. Pour chaque notion, l'enseignante demande aux élèves leurs préconceptions, donne la parole à tous et toutes, accepte les réponses, avant de donner la réponse attendue. Elle donne aussi, pour chaque notion, un exemple tiré soit de l'exercice précédent, soit d'autres situations; par exemple, l'espace en rond est exemplifié par une piste de cirque. À la fin du cours, elle annonce que la prochaine séance sera consacrée à tester les différents espaces en créant des situations de jeu. Elle nous explique, après le départ des élèves, que cette séance débutera par un exercice au cours duquel les élèves devront jouer des saynètes dans des espaces délimités par des marquages au sol.

Au cours de cette séance, l'enseignante apporte des médiations visant à amener les élèves vers la réponse attendue. Elle les accompagne dans la découverte de cette réponse attendue, soit en les questionnant, soit en les amenant à l'éprouver dans leur corps et l'espace. Elle assure une continuité entre la théorie et la pratique, en exemplifiant les notions théoriques de la pratique des élèves et en glissant, lors des exercices pratiques, des notions théoriques. Cette enseignante très attachée à la déduction et à l'expérimentation de ses élèves semble construire ses séances d'enseignement en mettant ces processus au centre; pratique et théorie s'entremêlent alors pour permettre aux élèves d'avoir une compréhension complète des notions à l'étude.

³⁸ Dans cette salle de théâtre, il n'y a pas de tables pour les élèves, qui s'assoient soit sur des canapés, soit sur des fauteuils, soit sur des chaises. Toutes ces assises sont disposées autour de la salle pour laisser l'espace central libre, mais sont mobiles pour moduler l'espace en fonction des besoins.

8.2 Étude de cas 1 : Félix

Nous présentons ici la première étude de cas, celui de Félix. Félix a 16 ans et a choisi l'option théâtre cette année. Il est dans cette école depuis le secondaire 3 et avait déjà participé à une activité théâtrale, d'une durée d'environ une année, quelques années auparavant. Cela a influencé, selon lui, son désir de suivre l'option cette année, pour la dernière année de son secondaire. Également, ses amis lui ont conseillé l'option théâtre, notamment pour combattre sa timidité. Le théâtre ne semble donc pas être une vocation pour lui, ni devoir mener à une carrière professionnelle.

8.2.1 Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre

Nous présentons pour ce cas, ainsi que les suivants, au sein de chacune des dimensions de l'identité d'apprenant, l'évolution de chacune des dimensions.

8.2.1.1 Perception du contexte

8.2.1.1.1 Spécificités de l'activité théâtrale

Dès le début de l'année, Félix se reconnaît dans cette nouvelle discipline scolaire qu'il qualifie de « cours idéal » par rapport à ses attentes initiales (FA-551-552³⁹), indiquant que ce qu'il perçoit de cette activité correspond aux attentes qu'il en avait au moment de la débiter. Si jusqu'alors, il lui semblait que la discipline théâtrale en milieu scolaire consistait majoritairement en une articulation de théorie et de pratique (FA-555), il découvre d'autres aspects de l'activité qu'il n'avait pas envisagés, comme de faire des sorties en groupe pour assister à une représentation (FA-559-561). Cet aspect groupal est important pour lui puisque la création d'une dynamique de groupe (FA-389; FA-395), selon lui, est essentiel pour aboutir à un projet commun de qualité (FA-389). Par ailleurs, ce projet commun lui semble lié à une interdépendance des membres du groupe : « En théâtre tu peux pas faire une pièce tout seul ! » (FA-623). Félix adhère donc à une approche du théâtre où interdépendance et travail collectifs sont centraux.

Au printemps, Félix envisage le théâtre également comme une activité d'improvisation où il peut laisser libre cours à l'expérimentation lorsqu'il interprète un personnage (FP-836-842) plutôt qu'uniquement une activité de mémorisation telle qu'il la considérait à l'automne. C'est maintenant la caractéristique principale qu'il attribue à cette discipline : « Je faisais certains mouvements à certains moments, comme, je devais pousser une fille ou, n'importe quoi, ça OK mais pour le reste, c'est toi qui improvises c'est ta pièce ton rôle pis, t'as pas

³⁹ Dans un souci de lisibilité de la source de l'information rapportée, nous avons choisi de référencer les lignes de la façon suivante : la première lettre désigne l'initiale de l'élève, la seconde le moment de l'entrevue ou le journal (A pour automne, P pour printemps et J pour journal), et les chiffres correspondent aux lignes du corpus. Par exemple ici, FA-551-552 signifie qu'il s'agit de l'entrevue menée avec Félix, à l'automne, et que l'information peut être retrouvée aux lignes 551-552.

tant de trucs à apprendre que ça au final ! ». (FP-840-842) Il semble donc que, en plus de découvrir une caractéristique supplémentaire du théâtre, il attribue à cette pratique d'improvisation une certaine liberté, une possibilité d'appropriation personnelle de son rôle. Cela ne l'empêche pas d'accorder de l'importance au groupe comme étant un vecteur de liens interpersonnels forts au sein de l'activité (FP-363-367).

Il n'y a pas de changement dans la perception des spécificités de l'activité théâtre : il se *Reconnaît dans l'activité*⁴⁰ et il *Estime que l'activité repose sur des habiletés personnelles*. Toutefois, la perception que Félix a des habiletés sur lesquelles repose l'activité théâtrale s'est précisée : il se positionne maintenant comme appréciant le jeu et la pratique théâtrale, et reconnaît l'importance de faire des apprentissages théâtraux qui laissent une place à l'expression personnelle tout en prenant en compte les autres. Au début comme à la fin de l'année, il considère en effet que *l'Activité repose sur la communauté*.

8.2.1.1.2 Utilité de l'activité théâtrale

À l'automne, Félix considère que l'activité théâtrale peut être utile à différents égards. En premier lieu – et c'était là l'une des raisons de son engagement dans cette activité – elle permet d'être moins timide, à la fois pour soi-même (FA-382) et pour se sentir libre de ses actions tout en étant accepté dans le groupe : « j'aimerais ça qu'on soit, genre plus timides entre nous-autres là, qu'on peut faire ce qu'on veut pis on va pas être jugé » (FA-612-614). En second lieu, l'activité théâtrale est utile à la socialisation, puisque le théâtre est un moyen de mieux se connaître les autres personnes au sein du groupe (FA-393-394) et de rencontrer de nouvelles personnes (FA-382-383; FA-617-619). Cette socialisation pourrait d'après lui s'étendre au-delà du cours de théâtre, et prendre par exemple la forme de sorties informelles ensemble (FA-653-656). Par ailleurs, l'activité théâtrale, de par la représentation, a une utilité de valorisation sociale, notamment auprès de la famille : « J'aimerais ça que mon père il voie comment je suis sur scène, pis comment je me dépasse, pis j'aimerais ça qu'il soit, qu'il soit fier de moi là, même si il est toujours fier de moi, j'aimerais ça qu'il voie que le théâtre c'est pas pour les fous pis que tu peux être bon là-dedans » (FA-657-660). La représentation est d'ailleurs envisagée comme une finalité à part entière de l'activité (FA-383-384; FA-612; FA-614-615) qui permet de constater les progrès réalisés pendant l'année (FA-384-385). Enfin, Félix envisage une utilité pratique à l'activité : celle d'avoir un travail grâce à la possibilité de s'engager dans une voie professionnelle artistique (FA-519-523).

Au printemps, on retrouve plusieurs dimensions déjà évoquées à l'automne quant à l'utilité de l'activité théâtrale : faire une représentation (FP-638-639), être valorisé socialement grâce à la possibilité, à cette occasion, de démontrer des aptitudes théâtrales (FP-641), créer un groupe uni avec d'autres personnes au sein

⁴⁰ Pour faciliter le repérage dans le texte et l'analyse de données, nous avons choisi d'inclure pour chaque dimension de deuxième ordre une conclusion présentant les catégories ayant évolué. Ces dernières apparaissent donc en italique, et correspondent aux catégories pouvant être retrouvées dans les tableaux présentant nos résultats, en annexe.

de l'activité (FP-664-666) et être moins gêné (FP-521). Toutefois après cette année d'activité, s'ajoute la perception d'un autre aspect utilitaire à l'activité théâtrale, une *utilité pour les autres* : la catharsis.

À la base le théâtre je trouve que c'est pour faire vivre une histoire, pour faire vivre une émotion, pour que tu rentres dans une histoire qu'on te raconte, pis pour moi c'est... pas bouleverser le public c'est important mais, leur faire sentir des émotions que d'habitude ils ont pas. Par exemple la colère la tristesse la joie, pis tout ça voir le public qui ressentent ça c'est beau parce que ça dit qu'on a fait du bon travail. Que tout ce qu'on a fait depuis le début de l'année ça a servi à faire ça à la fin. Fait que, oui dans un sens bouleverser le public ça... c'est juste un résultat final qu'on attendait mais... j'ai pas aimé ça le faire bouleverser j'ai juste aimé ça leur donner des émotions qu'ils sont pas habitués d'avoir. Pis je pense qu'eux-autres aussi ça leur a fait du bien. Aussi. De vivre quelque chose que dans la vie quotidienne on le ressent pas. (FP-425-434)

Félix attribue ainsi au théâtre une finalité traditionnelle, présente dans la discipline théâtrale depuis l'origine du genre. Il est particulièrement intéressant de constater que cette pratique théâtrale a été intériorisée par Félix comme étant une caractéristique majeure de la représentation dramatique. Nous n'avons pas pu nous assurer que cet aspect de la représentation a fait ou non l'objet d'un cours, et Félix est le seul élève à le mentionner lors des entrevues.

Si l'*Évolution personnelle*, la *Socialisation*, la *Finalité pratique* se retrouvent à l'automne et au printemps dans le positionnement de Félix par rapport à l'activité théâtrale, il est intéressant de constater chez lui la disparition de la finalité d'*Apprendre* qui semble céder la place à une *Utilité pour les autres* sous la forme de la catharsis, démontrant une compréhension avancée de la fonction du théâtre dans la société, ainsi qu'à une *Utilité professionnelle*.

8.2.1.1.3 Spécificités des pratiques enseignantes

À l'automne, Félix pense que l'enseignante doit accompagner les élèves, les guider, ce qu'elle ne peut faire qu'en démontrant un certain leadership dans la discipline (FA-457) et en montrant des exemples. D'après lui, ceci met les élèves à l'aise (FA-504-505), tout en favorisant l'apprentissage. Pour lui, un enseignant qui s'engage lui-même dans la tâche pour guider l'élève favorise l'engagement de ce dernier, et lui permet ainsi de faire de meilleurs apprentissages en théâtre (FA-644-646). Du point de vue interactionnel, il semble séduit par la personnalité de son enseignante, qu'il trouve « trippante » (FA-547), « cool » (FA-547; FA-551) et il apprécie qu'elle fasse preuve d'autodérision en accompagnant les élèves (FA-549). L'importance qu'il attribue à l'investissement de l'enseignante revient également beaucoup dans le discours de Félix (FA-548-549; FA-638-641). Enfin, il se positionne en faveur de pratiques enseignantes qui permettent au groupe d'élaborer une vision commune et ainsi d'assurer sa cohésion et l'adhésion de tous et toutes les élèves (FA-455-457; FA-504-505).

Au printemps, Félix réitère son appréciation de la personnalité de son enseignante qu'il trouve sympathique (FP-449; FP-456-457) et investie (FP-457-458). Il souligne également qu'il a apprécié la façon dont elle leur a fait découvrir la pratique théâtrale. Il exprime à plusieurs reprises (FP-446-448; FP-578-582; FP-592) se sentir

particulièrement à l'aise avec sa manière d'accompagner les élèves : « J'ai adoré sa façon d'enseigner, sa mise en scène, pis comment elle a adapté le texte en fonction de nous pis de notre pièce » (FP-458-459), indiquant que cela lui a permis notamment d'acquérir de l'autonomie (FP-582). Il s'est également reconnu dans la façon dont l'enseignante donnait des exemples et montrait différentes façons de faire (FP-586-590; FP-592-596), qui lui a permis de trouver sa propre façon d'interpréter son personnage. C'est ce qui lui a également permis, selon lui, de se *dégêner* au sein de l'activité tout au long de l'année (FP-583). Il s'est également beaucoup reconnu dans l'interaction instaurée par l'enseignante avec ses élèves, une interaction qui selon lui met en confiance les élèves qui savent qu'ils et elles peuvent compter sur elle à n'importe quel moment : « même si ça marche pas comme prévu, elle va toujours être là en back-up pour nous aider » (FP-469-470). Il considère d'ailleurs que l'enseignante fait totalement partie du groupe (FP-463-467), puisque, d'une part, elle permet au projet commun de se réaliser et que d'autre part, les actions pédagogiques qu'elle pose font partie de la construction de ce projet (FP-472-473).

Si l'on ne note pas d'évolution du positionnement de Félix par rapport à l'*Enseignement*, à l'importance de la *Personnalité* jouée de l'enseignante ou à l'importance de l'*Interaction* qu'elle met en place avec les élèves, on voit néanmoins une évolution de son positionnement par rapport à la *Vision* qu'elle propose au groupe : si au début de l'année il considérait que c'était à l'enseignante de donner la vision commune, à la fin de l'année, ce n'est plus le cas. La perception des pratiques enseignantes de Félix a donc évolué vers une conception de l'enseignante comme ne devant plus faire preuve de leadership, mais faisant partie intégrante du groupe. Il ne met d'ailleurs plus d'importance sur une autorité démontrée explicitement, mais plutôt sur un accompagnement des élèves et la participation de l'enseignante au projet commun. Il a également développé une conscience de la façon dont devrait se dérouler l'accompagnement au théâtre : en laissant une certaine liberté à l'interprète. Il a aussi constaté que cette approche permet aux élèves de se *dégêner*, de se sentir à l'aise dans l'activité.

8.2.1.1.4 *Spécificités du lieu de l'activité*

Ni à l'automne ni au printemps, nous n'avons relevé dans le discours de Félix d'éléments relatifs à son positionnement par rapport aux spécificités du lieu de l'activité théâtrale.

8.2.1.2 *Perception des autres*

8.2.1.2.1 *Rapport au comportement social*

À l'automne, Félix se sent appartenir au groupe grâce à la dynamique créée dès le début de l'année (FA-389). Il note toutefois que ce groupe est hétérogène et que s'il se sent appartenir au groupe, il n'en reste pas moins, comme chacun des membres qui le compose, unique : « On est tous uniques pis on a tous nos aspects, pis nos intérêts » (FA-430-440).

Au printemps, Félix perçoit dans le groupe une dynamique, qu'il compare à une famille : « Les collègues avec qui je travaillais, je pensais que ça allait juste être des collègues ça finit là, finalement on est devenu une grande famille » (FP-775-777). Il lui semble que ses pairs se soutiennent entre eux et le soutiennent aussi au sein du projet commun, soutien dont il pense également faire preuve (FP-363-367). Il sent qu'il peut faire confiance au groupe (FP-667) et considère les autres comme ses amis proches (FP-664-668).

Au début comme à la fin de l'année, Félix accorde donc de l'importance à son *Sentiment d'appartenance* au groupe. Toutefois, on voit une évolution de sa conception des *Différences dans le comportement* qu'il note entre lui et ses pairs : si au début de l'année, Félix présentait que l'unicité des membres du groupe était importante et n'empêchait pas la cohésion, à la fin de l'année nous le voyons affirmer avec conviction cet aspect de la pratique théâtrale, allant jusqu'à comparer le groupe à une famille.

8.2.1.2.2 Rapport au comportement d'apprentissage

À l'automne, pour Félix, mener à bien l'activité d'apprentissage en théâtre implique nécessairement d'être plusieurs et s'assurer de créer ensemble : « en théâtre tu peux pas faire une pièce tout seul ! T'as besoin d'être avec des gens t'as besoin d'être social, t'as besoin de donner ta confiance [...] pour qu'on fasse de quoi de beau. [...] Pis c'est un risque à prendre quand tu prends théâtre, c'est, tu dois être avec les autres. » (FA-623-628). Mais il note également des difficultés qui ne sont pas partagées par tous au sein de l'activité. Pour certains élèves, il trouve que l'activité semble plus difficile que pour lui, notamment parce qu'ils et elles doivent composer avec les différentes personnes qui composent le groupe d'apprentissage, alors que Félix n'a pas de difficulté avec cet aspect de l'activité théâtrale (FA-631-635). Ainsi, la perception de l'activité d'apprentissage différerait selon l'aisance de chacun à devoir apprendre au sein d'un groupe, et cela permet à Félix de se positionner en tant qu'apprenant ne rencontrant pas cette difficulté sociale dans son apprentissage. De même, il remarque en regardant les autres que tous n'ont pas la même façon que lui d'aborder la discipline théâtrale (FA-447-449), d'autres élèves favorisant des méthodes d'apprentissage différentes de celles qu'il souhaite employer.

Au printemps, Félix trouve que le groupe a une importance capitale et il considère ses pairs comme étant des moteurs et un soutien pour son activité d'apprentissage en théâtre : « Ils m'ont beaucoup épaulé. Parce que au début je me suis dit, chacun a son rôle, chacun va jouer solitaire dans sa bulle. Mais finalement on a juste créé une grosse bulle pis, ils m'ont aidé à m'adapter sur scène. [...] Ils sont là pour t'épauler, [...] mais ils sont là aussi pour t'aider à apprendre ton texte » (FP-599-608). Il exprime par exemple que les autres élèves lui ont permis d'être plus à l'aise avec l'activité et d'être capable de la mener à bien, une interdépendance qui lui semble nécessaire pour qu'il puisse prendre sa place dans l'activité d'apprentissage à laquelle il a été confronté.

Si à l'automne comme au printemps l'importance du groupe, particulièrement de par son *Interdépendance*, est une constante dans le positionnement de Félix par rapport au comportement d'apprentissage de ses pairs, on remarque qu'au printemps, les différences de *Perceptions de l'activité* relevées au début de l'année ont évolué.

Ces différences semblent en effet ne plus avoir d'importance pour Félix à la fin de l'année. Cela pourrait correspondre à une intériorisation des pratiques communes dans lesquelles Félix se reconnaît.

8.2.1.2.3 *Rapport à son personnage*

Félix a interprété un personnage qui lui permet de se définir lui-même, puisqu'il trouve ce *Personnage ne lui ressemble pas* et que l'interpréter a été un défi auquel il a été confronté (FP-385-389). Cette difficulté, au départ, lui a semblé insurmontable : « Moi j'ai toujours été un homme qui aimait ça les méchants, mais... ce rôle-là ça m'a vraiment affecté, parce que, avec tout ce qu'on voit à la télévision pis tout ce qu'on voit dans les films même si c'est pas vrai, toute l'image qu'on a sur un personnage comme ça ça m'a bouleversé. Pis je savais pas comme, être, comme... comme un personnage comme, comme que je jouais. » (FP-395-399). On retrouve ici, d'ailleurs, le positionnement de Félix précédemment évoqué quant à l'enseignement : c'est grâce à l'accompagnement et à la guidance de son enseignante qu'il a réussi à surmonter sa difficulté initiale face à ce personnage. Se retrouver confronté à ce personnage a donc permis à Félix d'affirmer certaines caractéristiques de son identité, en lui donnant un référent présentant des caractéristiques, particulièrement comportementales, par rapport auxquelles se positionner.

8.2.1.3 *Perception de la perception des autres*

8.2.1.3.1 *Perception de la perception de ses parents*

À l'automne, ce que Félix perçoit du regard de ses parents présente plusieurs aspects contradictoires. Il semble que d'après ce qu'il en perçoit, la discipline théâtrale ne présente que peu d'intérêt aux yeux de ses parents (FA-516), mais que le fait qu'elle se déroule en milieu scolaire, et donc soit évaluée, vienne modifier un peu ce regard de ses parents, mais également celui d'une partie de la société en lui donnant une légitimité : « si y avait pas de note [...] ça serait, c'est plus un hobby [...] ça va pas aller plus loin que ça » (FA-512-516). Félix semble néanmoins, notamment de par l'utilité qu'il y voit (voir plus haut), ne pas partager la vision de son entourage sur cette question. Il attribue d'ailleurs cette différence de perception au fait que les membres de sa famille n'ont pas eu l'occasion de pratiquer cette discipline, allant jusqu'à avancer que son père aurait pu aimer le théâtre s'il avait eu l'occasion de s'y essayer (FA-491-494). Concernant le regard que ses parents portent sur lui en tant qu'élève de théâtre, Félix se sent validé dans son choix (FA-481-482; FA-495-496) – bien qu'au départ, son père ait été réticent (FA-476; FA-480-481). Pour Félix, cette validation est une reconnaissance de qui il est par ses parents; il semble n'avoir jamais douté que cette activité théâtrale puisse lui correspondre, refusant par-là de se conformer à la vision de son père sur lui. Il se reconnaît en revanche tout à fait dans la vision de sa mère qui n'a manifesté quant à elle aucune surprise lorsque son fils a choisi de suivre ce cursus (FA-477-478). Après quelques jours d'activité théâtrale, toutefois, c'est avec une certaine fierté qu'il dit que le regard de son père commence à changer et que celui-ci se montre de plus en plus impressionné par ce que fait

son fils en théâtre (FA-474), allant jusqu'à se montrer admiratif car il ne se sentirait pas capable de réaliser les mêmes choses (FA-484-485).

Au printemps, Félix a le sentiment que ses parents ont été surpris de le voir évoluer dans le contexte de l'activité théâtrale. Ils ont, notamment, appuyé le fait que Félix se définit comme ne ressemblant pas du tout à son personnage lorsqu'ils sont venus le voir lors de la représentation (FP-512). Par ailleurs, la surprise, notamment paternelle, a tenu également à cette occasion à la performance de Félix en tant que telle : « mon père il a pleuré tellement qu'il m'a jamais vu de même, [...] de la manière dont je jouais pis j'étais capable d'interpréter ça » (FP-513-515). Il semble donc à Félix que son père a validé sa capacité à interpréter un personnage et à être un bon comédien.

L'évolution du positionnement de Félix par rapport à la perception de ses parents va vers un consensus entre les visions de Félix et de ses parents. Il se reconnaît dans la vision parentale qui valide son propre positionnement, que ce soit par rapport à son personnage ou à ses habiletés en théâtre. On voit ainsi disparaître de son discours à la fois les *Perceptions différentes de l'évaluation théâtrale*, et des *Perceptions différentes de l'activité*. On note une constance des *Perceptions communes de l'activité*, bien que moins présentes au printemps.

8.2.1.3.2 *Perception de la perception de son enseignante*

À l'automne, dans le discours de Félix, nous n'avons relevé aucun élément relatif à son positionnement par rapport à ce qu'il perçoit de la perception de son enseignante.

Au printemps, il est encore difficile pour Félix de se positionner par rapport à ce qu'il perçoit de la perception de son enseignante, puisqu'il lui semble qu'elle l'accueille tel qu'il est sans chercher à le juger, comme elle le fait avec tous et toutes les élèves. Il ne parvient donc pas à connaître son point de vue (FP-488-493).

Nous notons donc une évolution dans le positionnement de Félix par rapport à ce qu'il perçoit de la perception de son enseignante, puisqu'à la fin de l'année il lui est possible de nommer sa perception du fait qu'elle *Ne le juge pas* et l'accueille comme il est. Cela nous semble donc donner des indications sur l'évolution de son rapport à la perception de son enseignante.

8.2.1.3.3 *Perception de la perception de ses pairs*

Au début de l'année, Félix se sent reconnu par ses pairs, au sein du groupe de théâtre, pour la personne qu'il est, et il a l'impression d'être perçu différemment au sein de cette activité par rapport à d'autres contextes : « Y a beaucoup de mes amis en théâtre qui pensaient que j'allais pas y arriver. Parce que tsé j'étais quand même assez timide j'étais dans ma bulle. [...] Ils ont une nouvelle perception de moi là qu'ils avaient pas avant, quand

je suis rentré en théâtre » (FA-527-531). Il lui semble donc que grâce au contexte théâtral, ses pairs le découvrent tel qu'il se perçoit lui-même, en tant que personne. Il se sent reconnu dans son ouverture d'esprit et dans sa personnalité moins timide qu'il ne le laissait voir dans d'autres contextes (FA-533), et surtout, cette reconnaissance lui permet de se sentir intégré dans la poursuite du but commun de la représentation finale. Il est reconnu comme « quelqu'un qui [...] est prêt à tout pour faire quelque chose de beau là. » (FA-534). Cette validation par ses pairs semble avoir de l'importance pour lui, d'autant qu'il a l'impression de montrer sa vraie identité dans ce cours-là – ainsi que nous le verrons plus loin.

Au printemps, il semble à Félix que ses pairs ont modifié leur perception de qui il est au cours de l'activité, pour se rapprocher de sa propre définition de lui-même. Il se sent perçu comme étant moins gêné, reconnu dans qui il est avec ses défauts mais aussi avec ses habiletés (FP-477-484; FP-789-795). Par ailleurs, ses pairs corroborent son positionnement par rapport à son personnage, tout en le reconnaissant comme un bon comédien : « Le monde venait me voir choqués, ils étaient tellement choqués de voir que je pouvais être une personne autant méchante que cela, mais que... au final c'est, c'était pas moi, pis c'est comme le contraire de moi pis le monde était vraiment impressionné par... par ça là. » (FP-376-379). Il se sent donc reconnu par ses pairs en ce qui concerne son jeu d'acteur et ses habiletés à mener à bien l'activité d'apprentissage (FP-369; l.654-661), caractéristiques qu'il s'attribue également.

Le déroulement de l'année semble avoir permis à Félix de se sentir reconnu par ses pairs comme une personne à l'aise dans l'activité théâtrale et dans sa vision de lui-même, notamment en prenant pour point de référence son personnage. En effet, on constate une évolution de *la Perception qu'il a de la perception de ses pairs vers une similarité*. Si au début de l'année, il lui semblait être surtout considéré comme étant timide, il a maintenant l'impression d'avoir pu démontrer certaines des caractéristiques qu'il s'attribue à lui-même et donc, de partager une vision commune de sa place dans le groupe avec ses pairs. On note également une évolution *Au niveau de l'apprentissage*, puisqu'il se sent maintenant reconnu par ses pairs dans ses habiletés théâtrales.

8.2.1.4 Définition de soi-même

8.2.1.4.1 En tant qu'élève

À l'automne, Félix pense qu'un bon élève en théâtre est à l'aise avec son corps, à l'aise avec les autres, capable de réaliser les tâches d'apprentissage de façon constante, capable de faire ce que l'on attend de lui (FA-404-415). Or, lorsque nous lui avons demandé comment il se situait par rapport à cette définition, il a répondu avoir de la difficulté, sans que cela soit pour autant irrémédiable au cours de l'année : « Je dirais que... j'ai de la misère certes mais... on est juste le début de l'année là faut me laisser une petite chance jusqu'à la fin » (FA-417-418). Il semble attribuer ces difficultés à son malaise dans des situations et des propositions d'exercices théâtraux nouvelles pour lui (FA-425-427). Il semble surpris de ce défi qui se présente à lui, prenant pour point de référence son activité théâtrale préalable, et disant qu'il ne se souvenait pas que ça représentait pour lui autant

de difficulté au niveau de sa timidité (FA-429-430) et que les ateliers proposés dans l'activité le rendent timide (FA-464-464). En ce début d'année, l'activité, bien qu'il s'y plaise, semble donc représenter pour Félix un certain nombre de difficultés liées à sa gêne au sein du groupe, gêne déjà exprimée à plusieurs reprises.

Au printemps, Félix s'estime performant dans l'activité théâtrale (FP-370; FP-399-400); il est intéressant de noter qu'il mesure sa performance non pas en se basant sur les résultats chiffrés obtenus, mais plutôt en fonction de ce qu'il perçoit de sa capacité à interpréter son personnage. Par ailleurs, il estime être un élève plutôt timide et gêné, notamment parce que son rôle l'a mis en difficulté : « Y a une scène à un moment donné que je colle une fille que on se parlait pas depuis trois ans, pis là on me demande juste de la coller c'est comme y a un petit malaise là ! On est un peu poussés à être décollés un petit peu. » (FP-536-538). Par ailleurs, Félix estime faire preuve d'autonomie dans ses situations d'apprentissage, une caractéristique qui semble être importante pour lui puisqu'elle revient à plusieurs reprises dans son discours (FP-567-568; FP-721-722; FP-727-731; FP-741-744; FP-773-774).

Si Félix s'estime toujours, dans un certain nombre de situations théâtrales, timide et gêné à la fin de l'année, deux aspects de l'évolution de sa définition en tant qu'élève sont intéressants à souligner. En premier lieu, on note une évolution de sa définition de lui-même en termes de *Performance* : le fait que s'il s'estimait un élève en difficulté au début de l'année, il se définit au printemps comme performant. Et en second lieu, l'apparition de l'autonomie dans les caractéristiques qu'il s'attribue au regard de son *Comportement dans une situation d'apprentissage* est un élément important de cette évolution.

8.2.1.4.2 En tant qu'apprenant

À l'automne, Félix se définit comme un apprenant aimant les supports visuels qui lui sont d'une grande aide. Il ne s'agit pas ici de supports visuels comme des schémas ou des dessins, mais plutôt des images mentales sur lesquelles il peut s'appuyer pour se remémorer ses apprentissages (FA-600). Il se base, pour construire cette identité d'apprenant en théâtre, sur son identité d'apprenant en histoire. Félix exprime aussi être un apprenant de théâtre en difficulté avec les exercices qui lui demandent d'utiliser son corps : « par exemple avec l'atelier qu'on fait en ce moment on doit faire des grands mouvements mais, je suis comme pas à l'aise là ça me rend un peu fou là devant tout le monde. Ouais c'est ma principale faiblesse là » (FA-420-422). Cette particularité est inhérente au théâtre, et au début de l'année, il est probable qu'il découvre cette pratique. Cela rejoint ce qu'il exprimait auparavant concernant sa gêne d'être devant les autres et sa difficulté à investir le comportement d'élève qu'il estimerait adéquat au sein d'une activité théâtrale.

Au printemps, Félix se définit comme un apprenant ayant des difficultés de mémorisation, apparemment liées au stress ressenti. Il écrit ainsi dans son journal de travail : « la mémorisation devient un problème quand le stress embarque. Une solution s'impose : se relaxer » (FJ-55-56). Il dit néanmoins avoir fini par réussir à mémoriser son texte (FP-371-372). Il trouve toutefois que cela lui prend du temps (FP-383). Il trouve que ces

obstacles font de lui un apprenant en difficulté dans la réalisation des tâches d'apprentissage, jusqu'à faire des erreurs de texte lors de la représentation (FP-530-536).

Pendant l'année, Félix s'est probablement confronté à plusieurs situations d'apprentissage qui l'ont amené à modifier sa définition de lui-même en tant qu'apprenant en théâtre. On voit ainsi une disparition des difficultés liées à l'*Apprentissage corporel* et de ses préférences liées au *Contexte d'apprentissage* – en l'occurrence, la disparition de la mention de sa préférence pour les supports visuels. On voit également une évolution de sa perception de ses capacités de *Mémorisation* : à la fin de l'année, il donne une définition de lui-même comme étant quelqu'un qui a des difficultés d'apprentissage liées à ses émotions qui lui ont posé des problèmes lors de la représentation.

8.2.1.4.3 *En tant qu'individu*

À l'automne, Félix exprime son sentiment de gêne de façon ambivalente : d'un côté, il dit être quelqu'un de timide (FA-382), bien qu'il le soit moins que l'année précédente (FA-528-529); d'un autre côté, il estime être quelqu'un, au fond, de moins timide qu'il n'en a l'air (FA-425; FA-533; FA-539). Il semblerait donc que la situation théâtrale en particulier le fasse se sentir moins à l'aise qu'il ne l'est, fondamentalement, dans des situations de la vie quotidienne, puisqu'il pense plutôt être de façon générale quelqu'un d'ouvert (FA-533; FA-539-541; FA-605). On pourrait ici inférer que les spécificités de la situation théâtrale influencent l'inhibition de Félix et ne lui permettent pas de s'exprimer comme il le ferait spontanément dans certaines autres situations, même s'il dit avoir de la facilité à s'adapter aux autres (FA-631-632). Une autre caractéristique que Félix relève chez lui-même est sa volition, c'est-à-dire ses capacités à mettre en place des actions traduisant sa volonté. Malgré les difficultés qu'il rencontre depuis le début de l'activité théâtrale, il est déterminé à relever les défis qui se présentent à lui, disant qu'il peut « tout apprendre là, tant qu'[il] peut aller loin » (FA-606-607). Cette caractéristique de sa personnalité est d'après lui une des clés qui peuvent lui permettre de s'adapter à ce contexte de l'activité théâtrale malgré les difficultés qui peuvent se poser en ce début d'année. Il se dit volontaire et prêt à tout (FA-533-534) si cela lui permet de vivre de nouvelles expériences (FA-541), et ce sont pour lui des appuis solides pour relever les défis que lui présente l'activité théâtrale.

Au printemps, on retrouve cette même ambivalence dans la définition que Félix donne de lui-même, puisqu'il explique être quelqu'un de timide (FP-604) et en même temps, il exprime que l'activité théâtrale lui a permis d'être moins gêné (FP-785-787; FP-789-795). Il se définit également comme quelqu'un d'ouvert, gentil, charismatique, ayant plus de facilité à aller vers les autres (FP-385-386; FP-781-784), et exprime également avoir gagné en maturité au cours de l'année qui vient de s'écouler (FP-683-684).

Une évolution majeure dans la définition que Félix donne de lui-même en tant qu'individu, est l'amointrissement de sa gêne. Cette évolution dans sa *Socialisation*, qu'il exprime comme une plus grande facilité à aller vers les autres malgré sa timidité. On note également une évolution, dans son *Attitude*, vers plus

de maturité, ce qu'il exprime clairement et à plusieurs reprises comme étant une caractéristique acquise au cours de l'année venant de s'écouler. Enfin, on voit qu'il ne fait plus mention d'éléments relatifs à la *Volition* au printemps, mais il nous semble toutefois que ce ne soit pas une évolution significative : il ne mentionne plus explicitement être déterminé et volontaire, mais cela ne nous semble pas vouloir dire, lorsque nous analysons ce discours, qu'il ne s'attribue plus ces caractéristiques.

8.2.1.5 Conclusion

Félix construit son identité d'apprenant en théâtre tout au long de l'année en fonction de ce qu'il perçoit de son environnement. Nous présentons dans le tableau suivant les dimensions et catégories de son identité d'apprenant en théâtre présentes dans le discours de Félix et ayant évolué. Dans un souci de lisibilité et pour répondre avec précision à nos questions de recherche, nous avons choisi de présenter les résultats dans des tableaux afin de permettre une meilleure lisibilité de nos analyses. Ne figurent dans ces tableaux que les catégories ayant évolué – aussi, les catégories présentes ou absentes tant au début qu'à la fin de l'année n'apparaissent pas. Les crochets indiquent donc la présence de la catégorie mentionnée dans le discours de l'élève.

Tableau 8 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre de Félix

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Perception du contexte en théâtre	Positionnement par rapport à l'utilité de l'activité théâtrale	Apprendre	✓	
		Professionnelle		✓
		Pour les autres		✓
	Positionnement par rapport aux spécificités perçues des pratiques enseignantes en théâtre	Vision	✓	
Perception des autres en théâtre	Positionnement par rapport au comportement social en théâtre	Différence dans le comportement	✓	
	Positionnement par rapport au comportement d'apprentissage en théâtre	Perception de l'activité d'apprentissage différente	✓	
	Positionnement par rapport à son personnage	Le personnage ne ressemble pas à l'élève		✓
Perception de la perception des autres en théâtre	Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses parents en théâtre	Perception différente de l'évaluation	✓	
		Perception différente de l'activité	✓	
	Positionnement par rapport à la perception de la perception de l'enseignant(e) en théâtre	L'enseignante ne juge pas		✓
	Positionnement par rapport à la perception de la perception des pairs en théâtre	Au niveau de l'apprentissage		✓
Définition de soi-même en contexte théâtral	En tant qu'élève	Comportement dans une situation d'apprentissage		✓
		Mémoriser		✓
	En tant qu'apprenant	Comportement d'apprentissage	✓	
		Apprentissage corporel	✓	
	En tant qu'individu	Socialisation		✓
		Attitude		✓

Le tableau met en lumière les résultats suivants :

- En termes de positionnement par rapport à l'utilité de l'activité théâtrale, on voit la disparition de l'importance de l'apprentissage au profit d'une utilité professionnelle et sociale. Concernant son positionnement par rapport aux spécificités perçues des pratiques enseignantes en théâtre, il ne considère plus, à la fin de l'année, que l'enseignante doit donner la vision au groupe. D'ailleurs, il estime maintenant que l'enseignante ne juge pas les élèves, marquant le fait que pour lui, elle fait partie du groupe plus qu'elle n'a un rôle évaluatif.
- Sa perception des autres évolue en cela qu'il ne se positionne plus par rapport aux autres à la fin de l'année, ni par rapport à leur comportement social, ni par rapport à leur comportement d'apprentissage; puisqu'au début de l'année, il lui semblait être différent des autres, cela correspond à la fin de l'année, à notre avis, à une harmonisation de ses pratiques avec le groupe.
- On s'aperçoit en effet qu'il se positionne maintenant par rapport à ce qu'il lui semble que les autres perçoivent de lui-même dans son apprentissage et qu'il se définit comme ayant plus d'habiletés sociales. On le voit en revanche prendre position par rapport à son personnage, qui lui permet de se définir comme ne lui ressemblant pas.
- Enfin, à la fin de l'année, son comportement dans une situation d'apprentissage lui permet de se définir, plus que sa façon d'apprendre en tant que telle, et il ne fait plus mention de l'apprentissage corporel comme étant une difficulté pour lui. Il préfère maintenant se définir en fonction de sa mémorisation.

Ainsi, s'il se définissait comme un élève en difficulté au début de l'année, au moment de découvrir l'activité théâtrale, il se définit comme un élève performant à la fin de l'année, ce qui est cohérent avec la validation de cette performance obtenue pendant l'activité auprès de ses pairs, et obtenue auprès de ses parents grâce à la représentation théâtrale de la fin de l'année. On note toutefois l'apparition de difficultés de mémorisation, ainsi qu'une définition de lui-même comme apprenant qui semble liée aux émotions ressenties à l'approche de la représentation théâtrale. Également, nous pensons que les difficultés que Félix a ressenties par rapport à son personnage pourraient être à l'origine de cette définition de lui-même, ce qui impliquerait que le rapport au personnage lui ait permis de découvrir des caractéristiques de lui-même par positionnement par rapport à celles de son personnage. Ce lien construit avec le personnage interprété permet d'ailleurs à Félix de s'attribuer des caractéristiques qu'il ne s'attribuait pas au début de l'année, et notamment par rapport à la façon dont il se présente au monde : doux, gentil, charismatique. Cette définition de lui-même est également cohérente avec ce qu'il perçoit de la perception de ses parents et de ses pairs, qui ne le reconnaissaient pas non plus dans son rôle. Félix se définit également comme étant moins gêné, en théâtre et en général dans sa vie quotidienne.

Des éléments intéressants de l'évolution de l'identité d'apprenant de Félix sont également des caractéristiques qu'il s'attribue en tant qu'individu : l'apparition de l'autonomie et de la maturité, constitue une évolution qui nous semble liée à la fin de la scolarité au secondaire.

Enfin, on note une évolution générale de son identité vers un positionnement prenant en compte à la fois des aspects sociaux et des aspects personnels. Ainsi, au-delà de ces caractéristiques de maturité ou d'autonomie, il considère à la fin de l'année que l'activité théâtrale permet une expression personnelle au sein d'une pratique qui inclut les autres, qu'elle a pour utilité des éléments sociaux forts. On note aussi un fort développement du sentiment d'appartenance au groupe, avec une intériorisation de comportements d'apprentissage similaires, l'inclusion de l'enseignante au sein du groupe, la disparition d'utilité performative au profit d'une utilité sociale de l'activité, ou encore la comparaison du groupe à une structure familiale dans laquelle, néanmoins, chaque personne pourrait exprimer son unicité.

8.2.2 Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre

8.2.2.1 Stratégies cognitives

8.2.2.1.1 Sélection du contenu

Ni au début de l'année⁴¹, ni à la fin de l'année, nous n'avons pu relever dans le discours de Félix d'occurrence relative à la sélection d'un contenu à apprendre plutôt qu'un autre.

8.2.2.1.2 Stratégies de mémorisation

Félix emploie des stratégies de mémorisation séquentielle principalement (FA-576-580) ; il cherche en effet à apprendre son texte petit à petit. Pour s'aider dans cette mémorisation séquentielle, il prévoit s'aider de différents supports pour avoir toujours accès à son texte : « Si vous me dites apprends un texte de théâtre pour la semaine prochaine, je vais me mettre des petits bouts genre je vais l'écrire sur mon frigo, pis je vais le regarder à chaque jour. Pis sinon, je vais en mettre dans mon agenda, je vais le mettre sur mon cell parce que c'est ça qu'on regarde le plus dans une journée. » (FA-204-208). Cette mémorisation séquentielle s'accompagne donc de répétitions (FA-583-585). Toutefois, ces stratégies ne suffisent pas à Félix pour apprendre et il prévoit également utiliser une stratégie reposant sur la mémoire épisodique et qui nous semble liée à la stratégie de schématisation, qui permet d'établir des liens entre les éléments : « ben y aura plus de schémas pis... ben c'est sûr des fois quand qu'on doit faire des pièces imposées je me fais une image mentale avant, ce qui va se passer pis... qui va faire ci, qui va faire ça, à tel moment, et... dans ma tête je me crée une image là, personnelle. » (FA589-591).

À la fin de l'année, Félix rapporte avoir beaucoup utilisé la mémorisation séquentielle : il explique avoir appris le texte au fur et à mesure, bien que cela n'ait pas été régulier au fil des mois (FP-827-830). Pour lui,

⁴¹ Au début de l'année, les élèves n'ont pas encore été confrontés à des tâches d'apprentissage en théâtre; nous présentons donc ici la façon dont ils prévoient d'apprendre, en ce qui concerne les dimensions cognitives de l'apprentissage.

l'apprentissage en théâtre semble avoir été majoritairement de l'apprentissage par cœur (FP-830-831), et pour cela la pratique du texte a été un facteur important de sa mémorisation. On note d'ailleurs que cette pratique a souvent été collective, comme rapporté dans l'extrait suivant qui décrit une technique de répétition créative mise en place par Félix et ses coéquipiers et coéquipières :

J'ai joué mon rôle à la maison dans ma chambre. Euh, sinon on a fait un, un groupe Facebook, euh, juste pour ma pièce de théâtre où qu'on révisait le texte à chaque soir, on l'écrivait pis on n'avait pas le droit à nos feuilles sinon on se faisait des appels euh, vidéo. [...] C'est comme... pour pratiquer notre texte, y a quelqu'un qui a pris tous nos textes, on les avait laissés à l'école, pis, on avait commencé notre pièce de théâtre en écrivant chacun, nos lignes. Par exemple moi euh, je dis « salut », ben l'autre personne elle va m'écrire « salut » aussi là. Pour, comparer les, pour euh, dire nos lignes. Pis à la fin du compte on, on a fini toute notre pièce de théâtre en les mémorisant, pis en les écrivant ça nous aide là, donc euh... [...] C'est une pratique par écrit de notre euh... notre texte. Pis ça nous a vraiment aidés, à mémoriser le texte. (FP-542-554)

C'est donc la pratique collective, grâce à des outils technologiques notamment, qui a permis à Félix de mémoriser son texte. Il utilise par ailleurs également des stratégies de mémorisation ayant trait à la visualisation, comme il l'écrit dans son journal : « Je m'imagine, dans ma tête, les différentes scènes qui comportent mes dialogues pour répéter mes textes » (FJ-53-54).

Les dimensions et catégories présentes à l'automne restent les mêmes au printemps : Félix utilise des stratégies de mémorisation qui relèvent à la fois d'*Absorption de la matière*. Il cherche en effet principalement à apprendre séquentiellement son texte, ce qui regroupe la majorité des stratégies d'apprentissage utilisées. Toutefois, il utilise aussi des stratégies de mise en lien de la matière avec des éléments contextuels, mais qui nous semblent plus destinées à une mémorisation de la matière qu'à une tentative de compréhension.

8.2.2.1.3 Stratégies de compréhension

À l'automne, Félix n'a pas fait mention de stratégies de compréhension de la matière.

Au printemps en revanche, il rapporte avoir, pour construire ses répliques et leur donner un sens, consulté plusieurs sources d'informations – des films, des articles (FP-565). Cela lui a donc, selon nous, permis de comprendre la matière apprise.

Il y a donc une apparition, au cours de l'année, de stratégies de *Mise en lien* pour comprendre la matière.

8.2.2.2 *Stratégies de régulation*

8.2.2.2.1 *Fixation du but*

À l'automne, il semble que Félix fixe le but de son apprentissage par rapport à la matière, puisqu'il semble projeter d'apprendre le texte proposé.

Au printemps, il fixe le but par rapport à la matière donnée ou en l'imaginant concrètement, par rapport au personnage qu'il incarne. Il y a donc ici une fusion entre le but d'apprentissage et le but du personnage : c'est l'effet rendu sur scène, ou en tout cas l'effet projeté, qui lui semble devoir guider son apprentissage : « C'est toi comment tu vois ton personnage. [...] quand t'es dans ton personnage tu sais ce que tu vas faire » (FP-836-850).

Il y a donc une évolution dans la façon dont Félix fixe le but de son apprentissage, puisque la réalité concrète de la représentation lui permet, en fin d'année, de diriger son apprentissage vers cette finalité. Toutefois, bien qu'il s'agisse d'une évolution vers une concrétisation, au printemps comme à l'automne, il fixe ce but en fonction de la *Matière*.

8.2.2.2.2 *Ressources*

Lorsqu'au cours de son apprentissage, il rencontrera une difficulté, il prévoit se tourner vers l'enseignante. Il explique ainsi qu'elle peut lui mimer quelque chose qu'il pourra reproduire et ainsi, sortir de sa difficulté. Il n'envisage donc aucune autre ressource que son enseignante pour ses régulations (FA-640-648).

Au printemps, il utilise différentes ressources pour guider son apprentissage, que ce soient des ressources humaines comme les autres élèves vers lesquels il peut se tourner pour poser ses questions (FP-404-406) ou son enseignante (FP-415-417), ou des ressources externes au contexte immédiat du cours de théâtre comme par exemple des articles de journaux (FP-403-404; FP-566-567). En effet, lors de la création de son personnage, il exprime avoir eu besoin de se tourner vers une variété de ressources pour l'aider (FP-566). Il est intéressant de noter que Félix utilise ses propres ressources (FP-413-414), comme son histoire personnelle ou ses émotions, dans son apprentissage théâtral : « je me suis inspiré de plein de trucs, des faits personnels qui est vraiment arrivé dans la réalité » (FP-566-567)

On remarque ici qu'il n'y a pas d'évolution quant à l'*Identification autonome de ressources* ; toutefois, les ressources vers lesquelles se tourne Félix sont donc beaucoup plus nombreuses à la fin de l'année qu'au début de l'année. Il est particulièrement intéressant de constater qu'il prend un rôle plus actif et autonome dans la recherche de ressources, car s'il comptait beaucoup sur l'enseignante et donc, l'hétérorégulation, au début de

l'année, il évolue au cours de l'année vers une prise en charge de sa régulation en allant lui-même chercher les ressources dont il a besoin.

8.2.2.2.3 *Monitoring*

À l'automne, nous ne décelons aucune référence à une stratégie de monitoring dans le discours de Félix.

Au printemps, Félix accompagne ensuite son apprentissage – monitoring – de deux façons : il peut tenter de visualiser le rendu scénique pour s'assurer qu'il va dans la bonne direction, ce qu'il décrit comme « percevoir dans sa tête la scène pendant que tu dis la réplique » (FP-570-575) ou utiliser des activités d'application afin de vérifier si son apprentissage progresse (FP-553-554).

Il y a donc une évolution puisque des stratégies de monitoring apparaissent chez Félix au cours de l'année, qui sont en lien avec la représentation théâtrale. On voit ainsi émerger des stratégies relatives à la *Compréhension* et à l'*Application* pour guider la progression de l'apprentissage vers le but fixé.

8.2.2.2.4 *Ajustement*

Ni à l'automne ni au printemps, Félix ne fait mention de stratégie d'ajustement.

8.2.2.2.5 *Confirmation*

À l'automne, Félix ne fait mention d'aucune stratégie de confirmation. Au printemps, c'est la capacité à jouer la pièce qui confirme l'efficacité de son apprentissage, que ce soit en termes de mémorisation, quand il peut « faire [sa] pièce trois fois de suite » (FP-611-618) ou en termes de ressenti au moment d'entrer en scène : « les papillons dans le ventre pis le stress pis tout ça [...] ça veut dire que t'es prêt » (FP-620-621). Pour lui, ces ressentis physiques semblent être des indications du fait qu'il a mémorisé son texte et est maintenant prêt à montrer le résultat au public.

Il y a ici, comme pour les stratégies de monitoring, une apparition de stratégies de confirmation ayant trait à la *Concrétisation*, qui sont en lien avec la représentation théâtrale.

8.2.2.3 *Conception de l'enseignement/apprentissage*

8.2.2.3.1 *Conception de l'apprentissage*

À l'automne, Félix évoque le fait que l'apprentissage en théâtre lui permet de se développer globalement en tant qu'apprenant, notamment parce que l'échéance de la représentation théâtrale lui semble un bon moyen de

constater ses progrès d'apprentissage (FA-385). D'ailleurs, l'apprentissage en théâtre lui semble devoir servir cette représentation et lui permettre « d'être prêt pour la grande pièce finale » (FA-611-612).

Au printemps, pour Félix, l'apprentissage doit être pratique : il sert dans la pièce, ou en tout cas, il sert le projet théâtral dans lequel l'élève est engagé : « t'as pas pratiqué ça pendant quatre mois pour rien là » (FP-621-622). Il doit, à ce titre, être mémorisé.

Ainsi, l'importance accordée par Félix, dans sa conception de l'apprentissage, au *Développement personnel* a disparu au cours de l'année, au profit de la représentation commune. On note toutefois une constance de la *Mémorisation* de la matière ou la *Pratique*, soit l'apprentissage comme servant la représentation.

8.2.2.3.2 Conception de l'élève

À l'automne, pour Félix, l'élève en théâtre doit être capable de s'impliquer, de s'engager dans sa tâche d'apprentissage et la réaliser selon ce qui est attendu : apprendre son texte, jouer son rôle, utiliser son corps au service du jeu théâtral (FA-406-413). Pour lui, l'essentiel n'est pas que cet engagement amène une mémorisation rapide du texte, mais plutôt que l'engagement de l'élève soit régulier et lui permette de finalement connaître son texte (FA-414-415), indiquant par-là que selon lui, l'élève en théâtre ne doit pas nécessairement être performant ou performante rapidement, mais plutôt démontrer un engagement dans la tâche qui lui permette de la mener à bien dans les limites de temps fixées par le calendrier et l'échéance de la représentation en fin d'année.

Au printemps, Félix considère toujours que l'élève doit s'engager et s'impliquer dans le processus d'apprentissage, en nourrissant, par exemple, le contenu à apprendre (FP-403) et en prenant le temps nécessaire pour l'apprentissage malgré les difficultés rencontrées (FP-383). Par ailleurs, l'élève a pour rôle d'apprendre par cœur son texte, mais Félix pense que la responsabilité du projet théâtral est partagée : le rôle de l'élève est d'apprendre et jouer la pièce (FP-465), le rôle de l'enseignante étant de l'accompagner et de s'occuper des tâches annexes. C'est donc bien à l'élève, selon Félix, de réaliser le processus d'apprentissage.

Cette évolution de la conception de l'élève de Félix est donc caractérisée par l'apparition d'éléments ayant trait à la *Responsabilité* de l'élève dans son apprentissage, qui n'existaient pas dans son discours au printemps. S'il lui semble toujours que l'engagement et la motivation doivent être importants, à la fin de l'année il considère davantage que l'élève doit prendre la plus grosse part de l'apprentissage sur ses épaules. On voit également l'apparition d'un *Rapport à la matière* insistant sur la mise en place par l'élève de stratégies d'apprentissage par cœur. Toutefois, la nécessité de l'*Engagement dans l'apprentissage* est restée constante.

8.2.2.3.3 *Conception de la matière*

À l'automne, nous avons pu relever dans le discours de Félix des éléments nous laissant penser qu'il attribue à la discipline théâtrale deux caractéristiques principales : elle doit permettre la socialisation et les échanges entre les élèves y participant d'un côté, et elle doit avoir une finalité concrète d'un autre côté. En effet, on se rappelle que Félix souhaitait s'engager dans cette activité théâtrale pour avoir plus d'aisance sociale, et il exprime le fait que la discipline théâtrale permet d'être moins timide (FA-382). C'est un élément intéressant puisqu'il se définit lui-même, comme nous l'avons noté dans la description de son identité d'apprenant en théâtre, comme quelqu'un de timide. Par ailleurs, l'activité a selon lui pour caractéristique de permettre les échanges avec des personnes qu'il n'aurait pas connues ailleurs (FA-382-383). Également, il considère que la matière théâtrale est certes théorique, mais également, pratique (FA-554-555). Cela est certainement lié à l'échéance de la représentation qui est, également, une des caractéristiques qu'il attribue au théâtre (FA-383-384). Il semble, dans son discours, que l'ensemble des activités faites pendant l'année en cours doive être tourné vers cette représentation.

Au printemps, Félix considère que la matière doit être présentée avec des finalités précises. Ces finalités sont, notamment, collectives : permettre de partager une expérience commune avec les autres membres du groupe (FP-664-667) ou tendre vers la réalisation d'un projet commun de représentation théâtrale (FP-436-438). Mais il apparaît aussi dans le discours de Félix que la matière doit permettre la préparation d'un avenir professionnel (FP-654-664) ou permettre à l'élève de se développer dans sa scolarité, en acquérant de l'autonomie (FP-741-742) et en lui donnant des astuces pour, par exemple, améliorer sa concentration (FP-667-669). Apparaît également dans son discours la nécessité d'une finalité émotionnelle à la matière, car elle permet au public de vivre des émotions (FP-425-429), de « vivre quelque chose que dans la vie quotidienne on le ressent pas » (FP-432-436).

À l'automne comme au printemps, Félix a une conception de la matière comme devant être dédiée à la *Finalité* de la représentation théâtrale. Les finalités sociale, pratique et dans la représentation sont en effet constantes, et l'on voit apparaître au printemps une finalité émotionnelle qui est également intrinsèquement liée à la représentation théâtrale. Par ailleurs, on voit apparaître également une conception de la matière comme devant servir le développement de l'apprenant ou l'apprenante, en lui permettant un avenir professionnel et d'acquérir de l'autonomie.

8.2.2.3.4 *Conception du groupe*

À l'automne, l'interdépendance est une caractéristique fondamentale de la discipline théâtrale pour Félix : « En théâtre tu peux pas faire une pièce tout seul ! » (FA-623). Pour être en mesure de présenter une pièce à la fin de l'année, l'important pour lui est que le groupe soit capable de fonctionner collectivement autour d'un même projet commun, sans quoi, l'aboutissement ne peut pas avoir lieu. C'est d'ailleurs la seule caractéristique qu'il

attribue au groupe de théâtre, cette relation de dépendance entre les membres qui le composent et la confiance qu'ils s'échangent étant une composante majeure de la discipline (FA-623-628).

Au printemps, la dimension d'interdépendance est toujours présente dans le discours de Félix puisqu'il estime que ses pairs ont été présents et présentes dans toutes les étapes de son apprentissage théâtral (FP-599-608). Son apprentissage est facilité par un groupe soudé (FP-628-630) qui va pouvoir le soutenir (FP-599-606; FP-628-629). Ce soutien se manifeste tant au niveau de la mémorisation en tant que telle (FP-605-606) que des facteurs pouvant influencer cet apprentissage, par exemple, le stress. Par ailleurs, le groupe est envisagé par Félix comme un moyen d'avoir des informations supplémentaires, des explications additionnelles, pour compléter et enrichir son apprentissage : « y a du monde qui sont venus me voir sur des... des faits personnels, qu'ils ont vus qu'ils ont vécus aussi, pis ça m'a aidé à m'inspirer. Pis prendre ça pour transformer ça en le personnage que j'ai joué à la fin de l'année » (FP-404-406).

À l'automne, Félix estimait que le groupe devait fonctionner selon des rapports d'interdépendance pour que le projet commun puisse avoir lieu, et au printemps, il a affiné cette vision en détaillant les différents aspects de l'apprentissage théâtral dans lesquels il estime que le groupe joue un rôle – le soutien émotionnel, les explications supplémentaires et l'aide à la mémorisation, notamment. La conception du groupe comme permettant les *Rapports interpersonnels* est donc constante, bien qu'elle se précise. On voit néanmoins apparaître la conception du groupe comme permettant l'*Apprentissage*, catégorie qui n'était pas présente à l'automne, ce qui témoigne d'une évolution chez Félix vers l'importance du groupe dans l'ensemble des aspects de l'activité théâtrale.

8.2.2.3.5 Conception de l'enseignante

Si à l'automne, pour Félix, le groupe est central dans la discipline théâtrale, il attribue aussi une importance majeure à son enseignante dans la réussite du projet commun. Pour lui, elle est présente auprès des élèves pour leur permettre d'apprendre et de comprendre la matière (FA-640-641; FA-646), ce qu'elle peut faire notamment en donnant des exemples. À plusieurs reprises (FA-549; FA-550-551; FA-644-645), il exprime cette importance qu'ont pour lui les exemples que lui donne son enseignante, notamment par comparaison avec d'autres enseignants ou enseignantes qui en donnent peu. Il propose que ces exemples puissent être, en théâtre, des mimes qui permettent à l'élève de s'appuyer sur quelque chose de concret pour ensuite développer sa propre vision. Par ailleurs, l'enseignante de théâtre doit, selon lui, donner la conception du théâtre commune qui permet la réussite du projet commun : « C'est elle qui a la plus grosse vision dans tout le groupe là. Je pense qu'y a, si elle continue comme ça pis si on intègre sa vision ben... on va faire un spectacle comme grandiose là. » (FA-454-457) Pour autant, elle reste ouverte aux questions des élèves pour être capable de les guider dans la bonne direction (FA-644-646) et reste disponible et à leurs côtés tout au long du processus d'apprentissage (FA-638). Par ailleurs, c'est son enthousiasme et son investissement qui, pour Félix, font une grande différence dans la façon dont le cours est mené et dont la tâche d'apprentissage peut s'effectuer (FA-547-549; FA-638-639).

À la fin de l'année, Félix accorde toujours beaucoup d'importance à l'enseignante dans son apprentissage, comme en témoignent les nombreuses dimensions représentées dans son discours. Pour lui, il est important que l'enseignante donne une direction à l'apprentissage car elle est celle qui connaît la discipline théâtrale (FP-445-448; FP-626-628), et cela lui permet de donner des exemples pour guider les élèves (FP-586-596). Elle a aussi pour rôle de pointer les détails importants (FP-468-469) et de donner des retours sur le travail effectué par les élèves (FP-415-417). Par ailleurs, elle génère chez ses élèves de la curiosité envers la discipline (FP-767; FP-578-584), tout en l'adaptant à ses élèves, leurs besoins et leurs conceptions (FP-458-460). Cet accompagnement de l'apprentissage est facilité par une enseignante disponible (FP-469-470), impliquée auprès de ses élèves et dans son enseignement (FP-456-458; FP-463-467) et qui fait partie du groupe à part entière, au même titre que chacun des élèves qui le composent (FP-463; FP-472-473). Ces différents aspects de son implication auprès des élèves permettent de les aider à se dégêner et à être en confiance au sein de l'activité (FP-583).

À la fin de l'année, Félix a une conception de l'enseignement qui inclue davantage d'éléments concrets, comme le besoin d'exemples, de feedback ou le fait de susciter la curiosité chez les élèves. Par ailleurs, on voit également l'apparition d'une conception de *l'Enseignement pour accompagner l'apprenant(e)*, pour réaliser un projet qui leur corresponde vraiment, ainsi que l'inclusion de l'enseignante au sein du groupe. Si nous ne notons pas d'évolution dans sa conception d'un *Enseignement pour guider l'apprentissage* et l'importance qu'a pour lui *l'Interaction*, présentes tout au long de l'année, on voit toutefois cette conception s'étoffer et évoluer au sein des catégories vers une conception de l'enseignante comme devant guider plus concrètement les élèves dans leur apprentissage et plus proche des élèves dans son interaction.

8.2.2.4 Orientation

Les motivations de Félix pour son apprentissage dans l'activité théâtrale semblent être de trois ordres. Tout d'abord, une motivation liée à la réussite puisqu'il dirige son apprentissage vers la représentation finale qu'il envisage comme étant à la fois collective, par la production d'un résultat esthétique et cohérent (FA-614-615), mais également personnelle puisqu'il indique que « [son] objectif, c'est sûr d'être prêt pour la grande pièce finale » (FA-611-612). D'ailleurs, dans son discours, lorsqu'il parle de cette représentation, il emploie des mots comme « beau », « grandiose », « grande pièce », indiquant par-là l'importance que revêt ce moment pour lui dans son cheminement théâtral. Il dirige également son apprentissage vers une finalité pratique d'emploi, puisqu'il exprime aussi la possibilité de poursuivre ultérieurement son cursus en théâtre, voire en faire son métier (FA-519-520). Aussi, participer à cette activité théâtrale semble être pour lui un test, un premier pas qui lui permet d'ouvrir une autre porte sur son avenir professionnel. Enfin, nous avons relevé dans le discours de Félix un autre type de motivation, soit la dimension sociale. Il souhaite mieux connaître les autres élèves y participant et y évoluer sans jugement de la part des autres (FA-612-614; FA-653-654). Certaines spécificités du programme comme les sorties planifiées au théâtre sont aussi pour lui l'occasion de créer des relations qui lui permettront d'étendre son réseau social à l'extérieur des cours. Il apprend également pour avoir une preuve de sa capacité à réussir, pas pour lui-même, mais pour ses parents, particulièrement son père (FA-657-660). Il

s'agit aussi de lui montrer qui il est vraiment : « J'aimerais ça que mon père voie que je suis quelqu'un d'ouvert pis qui a pas peur du ridicule, pis que, même si des fois ça va mal dans les cours, en théâtre je peux être qui je suis » (FA-668-670). Pour lui, apporter cette preuve revêt donc un aspect affectif, une recherche de fierté dans les yeux de son père, mais aussi une volonté de valoriser la discipline théâtrale.

Au printemps, la notion de réussite est à nouveau présente dans l'orientation que Félix donne à son apprentissage; cette réussite est rendue particulièrement visible, pour lui, par la représentation théâtrale qui clôt l'année (FP-430-432; FP-621-622). Toutefois, il existe aussi dans son discours une dimension plus personnelle à cette orientation de l'apprentissage, une façon de se prouver à lui-même qu'il est capable de réussir ce projet (FP-635-640; FP-649-651), et que, peut-être, cela peut lui amener un avenir dans cette voie-ci (FP-646-648) en s'engageant ultérieurement dans des voies artistiques, comme il l'avait déjà évoqué au début de l'année. La représentation théâtrale est également l'occasion de faire valoir ses compétences auprès des autres (FP-522-524; FP-640-641), puisqu'à cette occasion il a été en mesure de prouver qu'il avait acquis des habiletés et des qualités, comme la patience et la persévérance, nécessaire pour mener à bien ses projets même si tout le monde n'était pas convaincu de sa réussite.

Si la *Réussite*, l'objectif *Professionnel* et la motivation *Sociale* sont constantes dans l'orientation que Félix donne à son apprentissage, on voit toutefois apparaître une orientation vers les *Aptitudes* qui n'existait pas au début de l'année. Il apprend désormais également pour tester ses propres habiletés au sein du projet commun, notamment parce qu'il envisage maintenant une possible suite professionnelle à cette année de théâtre. Notons également la disparition des examens comme motivation pour l'apprentissage dans le discours de Félix.

8.2.2.5 Conclusion

Nous présentons dans le tableau suivant les dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre de Félix ayant évolué au cours de l'année.

Tableau 9 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre de Félix

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Stratégies cognitives en théâtre	Stratégies de compréhension en théâtre	Mise en lien		✓
Stratégies de régulation en théâtre	Monitoring	Compréhension		✓
		Application		✓
	Confirmation	Concrétisation		✓
Conception de l'enseignement apprentissage en théâtre	Conception de l'apprentissage en théâtre	Développement personnel	✓	
	Conception de l'élève en théâtre	Rapport à la matière		✓
		Responsabilité		✓
	Conception de l'enseignante en théâtre	Enseignement pour accompagner l'apprenant(e)		✓
	Conception du groupe en théâtre	Rapport à l'apprentissage		✓
Orientation en théâtre		Aptitudes		✓

Les crochets dans le tableau représentant la présence d'une des catégories ayant évolué au cours de l'année, on peut voir que les préférences d'apprentissage de Félix se sont déployées au cours de l'année. On remarque notamment que :

- Ses stratégies cognitives ont évolué vers une mise en lien des éléments de matière pour les comprendre.
- Concernant ses stratégies de régulation, il vérifie maintenant sa progression vers le but de son apprentissage en s'assurant de sa compréhension et en appliquant la matière, et confirme l'atteinte de son but en employant des stratégies de concrétisation.
- S'il ne considère plus, à la fin de l'année, que l'apprentissage en théâtre sert un but de développement personnel, il pense désormais que c'est à l'élève de prendre la responsabilité de son apprentissage et de développer son rapport à la matière, ce en quoi il doit être aidé par le groupe, et que l'enseignante a plutôt un rôle d'accompagnement.
- Il dirige désormais son apprentissage en théâtre vers l'acquisition d'aptitudes.

Les préférences d'apprentissage en théâtre de Félix ont évolué vers davantage d'apprentissage collaboratif. Ainsi, sa conception de l'apprentissage évolue vers une implication dans un projet collectif – on voit d'ailleurs disparaître, dans la façon dont il envisage l'apprentissage, certaines dimensions relatives à un aspect personnel au profit du collectif. Il accorde également au groupe une place plus importante dans son apprentissage, puisqu'il le conçoit au printemps non plus seulement comme devant fonctionner dans un rapport d'interdépendance dans la réussite du projet commun, mais comme permettant d'apporter du soutien tant émotionnel que dans les stratégies cognitives et de régulation – en aidant la mémorisation ou en apportant des stratégies additionnelles. Il l'envisage d'ailleurs plus volontiers comme une ressource dans ses stratégies de régulation, de la même façon qu'il se tourne maintenant vers des ressources extérieures, comme des articles de journaux ou Internet pour nourrir son apprentissage, prenant ainsi davantage d'autonomie dans ses stratégies de régulation. Ses stratégies cognitives, également, évoluent vers une dimension plus collective, puisque l'écriture schématique qu'il pensait utiliser au début de l'année a laissé la place à des stratégies d'apprentissage collaboratif, particulièrement grâce à des outils technologiques et de la pratique collective. L'évolution de sa conception du rôle de l'enseignante dans son apprentissage lui permet d'ailleurs, à la fin de l'année, de l'envisager comme faisant partie du groupe, et on remarque que la matière doit pour lui permettre désormais de partager des émotions avec le public, ce qui semble indiquer que cet aspect collectif du théâtre englobe chacune des composantes de la discipline.

Il est intéressant toutefois de constater que cette nette évolution des préférences d'apprentissage de Félix vers un apprentissage plus collectif n'empêche pas une évolution également vers une prise en compte plus grande de l'individualité de l'élève. On note ainsi une évolution de l'orientation qu'il donne à son apprentissage vers son propre parcours, que ce soit au niveau professionnel ou par le fait qu'il souhaite apporter par la

représentation théâtrale une preuve de ses habiletés et de ses compétences. On retrouve également ce souci de son avenir professionnel dans sa conception de la matière, puisqu'il pense qu'elle doit lui permettre d'accéder à l'avenir professionnel souhaité et à davantage d'autonomie. Il conçoit l'élève comme devant s'engager plus profondément dans son apprentissage, non plus seulement en faisant preuve de régularité ou en respectant les délais mais également en prenant la responsabilité de son apprentissage, en nourrissant le contenu à apprendre et en surmontant les difficultés qui se présentent. Dans le même temps, il estime que l'enseignante doit prendre en compte les conceptions des élèves pour les amener vers le projet. Enfin, dans les ressources qu'il utilise pour nourrir sa régulation, on voit apparaître le recours à lui-même, à ses émotions, à son vécu, qui n'existait pas au début de l'année. Seule sa conception de l'apprentissage en tant que tel voit disparaître la dimension personnelle.

Enfin, on note une évolution des préférences d'apprentissage de Félix vers une prise en compte plus grande du projet de la représentation théâtrale. Si au début de l'année, il avait en tête l'échéance qu'elle représentait, à la fin de l'année il conçoit la matière comme étant un projet commun. Ainsi, sa conception des pratiques pédagogiques devient plus centrée sur l'atteinte de ce but, avec par exemple l'importance du feedback ou l'importance d'adaptation du projet aux élèves grâce à la prise en compte de leurs perceptions qui permet de créer un projet cohérent, et sa conception de l'apprentissage devient exclusivement centrée sur l'atteinte de ce but. D'ailleurs, la façon dont il fixe le but de ses régulations ne s'appuie plus seulement sur l'enseignante, mais prend en compte la réalité de cette représentation.

8.2.3 Évolution de l'identité d'apprenant

8.2.3.1 Perception du contexte

8.2.3.1.1 Spécificités perçues de l'activité d'élève au secondaire

À l'automne, Félix explique qu'il a eu de la difficulté à s'adapter aux spécificités du cursus mais aujourd'hui, il se sent beaucoup mieux : « Au début de secondaire 1 mettons que, tu paniques la transition primaire secondaire, mais, tu t'habitues au fur et à mesure des années. [...] Maintenant, ça va. C'est la routine quoi. » (FA-19-24) Il estime faire partie d'une communauté d'élèves dans laquelle il se reconnaît et qui lui permet de s'épanouir en lui proposant des voies qu'il n'aurait pas envisagées seul (FA-326). Il attribue aussi à la communauté un rôle de soutien dans l'exploration de ces voies (FA-330). Pour lui, c'est le contexte scolaire qui permet la création de cette communauté car cela lui permet de développer ses relations sociales et de découvrir des personnes qu'il n'aurait probablement jamais rencontrées dans d'autres contextes.

Au printemps, lorsque Félix revient sur sa scolarité au secondaire en général et sur son année de secondaire 5 en particulier, il a le sentiment que cela lui a demandé une adaptation en tant qu'élève (FP-152-153), une exigence déstabilisante au départ pour lui mais qui finalement lui a permis d'évoluer : « Le secondaire c'est une

belle période pour moi, parce que ça m'a [...] certainement donné des pressions sur les épaules des fois, mais c'est à cause de cette pression-là que je suis devenu le gars qui est aujourd'hui devant vous. [...] Ça m'a forgé le caractère » (FP-43-46). Il exprime également que cette adaptation a modifié sa perception du temps : de très lente au début, par manque d'adaptation, elle est devenue très rapide puisqu'il se sentait bien plus à son aise dans son environnement (FP-50-53).

On voit disparaître, dans le discours de Félix, la *Communauté* qu'il n'évoque pas à la fin de l'année comme étant une spécificité de l'activité d'élève au secondaire, alors qu'au début de l'année elle en était une grande part. Par ailleurs, tant au début qu'à la fin de son parcours, il lui semble que ces années au secondaire ont été une source d'évolution personnelle importante.

8.2.3.1.2 *Utilité de l'école*

À l'automne, Félix se sent partie prenante d'une communauté d'élèves au sein de laquelle il se sent tout à fait à l'aise et intégré, et ce que nous avons exprimé précédemment sur le rôle de la communauté dans l'exploration de nouvelles voies nous permet de dire que pour lui, l'école a comme objectif de développer l'identité. Elle a également pour lui une utilité pratique : d'un point de vue scolaire, le secondaire 5 est pour lui un tremplin vers le CÉGEP, car cette dernière année lui permet de mettre en place des comportements d'apprentissage lui permettant de poursuivre plus facilement son parcours (FA-369-371). Il accorde d'ailleurs de l'importance à ses résultats finaux au Diplôme d'Études Secondaires (FA-37; FA-79-80). Toutefois, ces résultats ne sont pas pour lui une fin en soi; il exprime son souhait de performer à l'école pour pouvoir avoir un travail qui lui plaise et lui corresponde (FA-39-40). Néanmoins, sa perception de l'utilité de l'école secondaire ne s'oriente pas seulement sur l'obtention d'un diplôme, d'une performance ou de la poursuite des études au niveau collégial, puisqu'il attribue à l'école une utilité pratique quotidienne, mais future, dans les apprentissages qu'il fait à l'école : « Moi je pense que l'école, c'est pas là pour rien, pis que ça a un sens, pis que si tu es obligé d'y aller, c'est... c'est qu'il y a quelque chose que tu vas apprendre dans la vie plus tard, pas nécessairement maintenant mais disons vers le CÉGEP université ou même quand tu vas être adulte qui va t'aider (FA-350-353). Par ailleurs, son parcours scolaire est pour lui l'occasion de pouvoir être valorisé socialement, grâce à la connaissance acquise (FA-356-357)

Au printemps, Félix porte sur l'utilité de l'école un regard multiple. D'une part, l'école lui semble servir un but de connaissance (FP-61-63), mais également un but de socialisation et un but d'évolution personnelle. Cette année de secondaire 5, selon lui, lui permet en effet de développer son caractère (FP-157; FP-161; FP-174) et de travailler sur ses émotions (FP-161). Mais c'est également un bon moyen de développer son identité, bien qu'il n'explicite pas de quelle façon l'école lui permet de se développer : « Ça définit ce que t'es, pis ce que tu veux être pour l'avenir » (FP-161-162). L'école sert également un but d'adaptation en société, grâce à des connaissances acquises qui permettent de mieux comprendre le monde dans lequel on évolue (FP-157-161; FP-174). Toutefois, Félix exprime que l'école n'est pas le seul moyen d'accéder à cette capacité d'adaptation (FP-

164-166), mais elle serait un lieu privilégié pour acquérir des habiletés sociales efficaces, d'autant qu'il se sent entouré et accompagné dans ce processus : « Même si des fois je me sens seul y a toujours quelqu'un à mes côtés. Que ce soit un prof une TES, même le directeur ou la directrice, y a toujours quelqu'un qui sera derrière toi pour t'appuyer, pis pour t'aider pis t'écouter » (FP-168-170). Cet environnement privilégié permet à Félix de se sentir dans des conditions idéales et en confiance pour pouvoir évoluer sereinement.

L'évolution du positionnement de Félix par rapport à l'utilité de l'école est donc un déplacement vers des dimensions moins pratiques et concrètes. On voit en effet disparaître de son discours la *Finalité pratique* comme étant une utilité de l'école, puisqu'il ne parle plus d'avoir un travail ou un diplôme. On voit également disparaître la *Socialisation* comme étant une finalité de l'activité scolaire, alors que l'*Apprentissage* devient important. Il semble donc qu'à la fin de l'année, Félix envisage l'école comme permettant une *Évolution personnelle*, qui reste constante entre le début et la fin de l'année, et non seulement comme permettant une progression immédiate et mesurable.

8.2.3.1.3 Pratiques enseignantes

À l'automne, pour Félix, les enseignants et le contexte d'apprentissage dans lequel il évolue sont intrinsèquement liés. Ainsi, s'il ne fait aucune mention de leur enseignement en tant que tel, de l'évaluation, de leur rapport à la discipline ou de la vision qu'ils insufflent dans la classe, il se positionne comme appréciant particulièrement les enseignants et enseignantes avec qui il entretient une relation positive. Il préfère celles et ceux qu'il côtoie dans cette école secondaire à celles et ceux d'autres écoles⁴² (FA-122) et les trouve plus sympathiques. Toutefois, cela ne se limite pas, pour lui, à une simple interaction agréable pour les élèves. Ainsi, il exprime le lien entre la relation avec le corps enseignant et sa progression au secondaire (FA-319-321), donc son intégration dans ce milieu.

Au printemps, Félix, en cette fin de secondaire, se positionne en faveur d'un enseignement qui guident les élèves, au niveau de la matière notamment, pour pouvoir ensuite évoluer en société (FP-296-298). Il exprime aussi une préférence pour des membres du corps enseignant disponibles lorsqu'il a des questions, ce qu'il a parfois de la difficulté à trouver car les personnes en charge des périodes d'aide sont souvent, selon Félix, très occupées par le grand nombre d'élèves ayant besoin d'aide, surtout en période d'examen comme c'est le cas au moment de l'entrevue (FP-219-223). Pour lui, la disponibilité semble donc importante pour qu'il puisse apprendre adéquatement. Également, il aime particulièrement les enseignants et enseignantes pluridisciplinaires, ce qui permet d'augmenter leur disponibilité puisqu'une même personne peut guider l'élève

⁴² Rappelons ici que Félix étant arrivé dans son école secondaire en secondaire 3, il effectue cette comparaison en prenant comme point de référence les enseignants côtoyés auparavant dans un autre établissement d'enseignement secondaire. Aussi, il semblerait qu'il se sente plus à son aise auprès de ses enseignants dorénavant car l'interaction qu'il a avec eux lui correspond davantage.

dans plusieurs disciplines (FP-231-238). Félix note également un changement dans l'adaptation aux élèves : « Des enseignants qui essaient de s'adapter plus, genre aux élèves spéciaux là ils essaient plus de s'adapter à nos besoins ils essaient de plus aller, d'être plus à l'écoute pis ils essaient d'être le plus là pour qu'on réussisse pis... ça change tranquillement mais ça change bien. » (FP-66-69). Cette adaptation aux besoins des élèves semble une condition de réussite pour Félix qui exprime une certaine satisfaction pour ce mode d'interaction.

Pendant l'année scolaire, le positionnement de Félix par rapport aux spécificités des pratiques enseignantes a évolué. Si au début de l'année Félix accordait beaucoup d'importance à la *Personnalité* des enseignants et des enseignantes, à la fin de l'année c'est davantage l'*Interaction* avec les élèves qui lui semble importante. On voit par ailleurs apparaître l'*Enseignement* dans son positionnement : à la fin de l'année, il se positionne en faveur de pratiques pédagogiques qui guident les élèves et leur permettent de trouver des ressources pour développer leur autonomie.

8.2.3.1.4 L'école en tant que lieu

À l'automne, le nombre d'occurrences relatives au lieu de l'école dans le discours de Félix laisse penser qu'il se sent, en tant qu'élève, dans un contexte physique qui lui convient et dans lequel il se reconnaît. Ainsi, Félix exprime l'importance d'une organisation physique des lieux qui lui permette d'apprendre efficacement (FA-109-111), notamment grâce aux classes flexibles que l'école a récemment commencé à mettre en place (FA-303-304) et qui lui conviennent beaucoup dans son apprentissage. Toutefois, l'importance qu'il accorde au lieu physique de l'école ne concerne pas exclusivement son rapport à l'apprentissage; il apprécie particulièrement que de nombreuses activités soient proposées au sein de l'établissement (FA-124), ce qui l'aide à s'épanouir au-delà des seules activités scolaires. Il explique se sentir bien dans son école secondaire, se sentir chez lui (FA-124-125) et cela tient, entre autres, à l'organisation des lieux (FA-130-131). Pourtant, il trouve que l'établissement est « fade », « vieux », et mériterait un rafraîchissement de la peinture (FA-137-140), mais cela ne l'empêche pas de s'y sentir à son aise, ce qui tend à montrer que son sentiment d'aisance dans les lieux tient plutôt de leur organisation que de leur aspect purement esthétique. Par ailleurs, l'école devrait selon lui permettre l'organisation de la communauté d'élèves qui évolue en son sein, notamment grâce à des règles qui seraient respectées par tous et toutes dans son enceinte. Il prend l'exemple du port de la casquette, règle non respectée par certains élèves, et que l'école devrait faire respecter pour régir les rapports au sein de la communauté (FA-113-117). Enfin, Félix exprime l'importance du lieu physique de l'école comme balisant les activités qui s'y tiennent et qui sont séparées, pour lui, de sa vie à l'extérieur : « c'est deux choses différentes c'est sûr que des fois ça peut être relié mais c'est rare, mais, en général, ma vie personnelle c'est, deux trucs différents là » (FA-254-255). C'est également le cas pour ses relations aux autres, car avec ses amis de l'école avec qui il se réunit en dehors de l'établissement, il n'aborde les sujets scolaires que lorsqu'ils se trouvent, physiquement, au sein de l'établissement (FA-258-259).

À la fin de l'année scolaire, l'organisation physique du lieu scolaire semble avoir pour Félix assez peu d'importance, bien qu'il note qu'il se sent bien dans son établissement scolaire : « Je suis comme à la maison c'est mon deuxième chez moi là. Pis... on est bien là on est chez soi pis c'est chaleureux » (FP-71-72). Toutefois, nous n'avons relevé aucune autre mention au lieu dans son discours.

Il y a donc dans le positionnement de Félix par rapport à l'école en tant que lieu un détachement qui s'est opéré au cours de l'année, puisqu'il semblait qu'il était très important pour lui de se reconnaître dans le lieu proposé au début de l'année mais qu'à la fin de l'année, il n'en fait que très rapidement mention. Ainsi, les catégories de *Lieu d'apprentissage*, de *Lieu d'activité* et de *Lieu de socialisation* ont disparu, et s'il accorde toujours de l'importance au lieu comme permettant l'*Épanouissement personnel*, cette dimension est moins marquée au printemps qu'à l'automne.

8.2.3.2 Positionnement de l'élève par rapport à ses pairs

8.2.3.2.1 Comportement social de ses pairs

À l'automne, les occurrences dans le discours de Félix relatives à sa perception du comportement social de ses pairs laissent penser qu'il se reconnaît dans ce comportement et se sent inclus dans le groupe. Il prend l'exemple des classes flexibles, dont nous avons déjà dit qu'il se sentait à son aise dans cet environnement : « Y a un de mes amis, quand je suis arrivé ici j'avais un seul ami, pis là je le vois aujourd'hui dans ma classe pis il est plus attentif grâce à c'te classe-là, pis il veut mieux apprendre pis, il participe aux cours d'habitude il est toujours timide dans son coin mais là, ça permet de s'ouvrir pis... de parler. » (FA-170-173). De la même façon que cet ami ici décrit a plus de facilité à s'exprimer dans des milieux d'apprentissage flexibles et ayant pour objectif de permettre aux élèves de se sentir bien, Félix semble à son aise dans son environnement de travail, pas uniquement parce qu'il lui permet non seulement d'apprendre efficacement, mais également parce que c'est un environnement qui favorise son expression, lui donne une propension à l'expression.

À la fin de l'année scolaire, Félix fait dans son discours de nombreuses références à ses pairs. S'il note une différence entre les élèves de secondaire 5, fiers de terminer leur scolarité et ayant de l'expérience, et les autres élèves n'ayant pas la même expérience (FP-29-35), il ressent toutefois une grande homogénéité dans le groupe qu'il forme avec ses pairs du même niveau scolaire que lui. Il trouve par exemple que les autres élèves ont suivi pendant l'année une évolution à peu près similaire à la sienne, notamment pour ce qui relève de caractéristiques comme l'autonomie, la maturité ou la discipline (FP-35-36). Ces trois caractéristiques semblent d'ailleurs pour Félix être importantes puisqu'il note chez ses pairs des changements : ils et elles vont davantage demander par eux-mêmes de l'aide au centre d'aide (FP-38-39), sont davantage concentrés en cours (FP-38), remettent leurs travaux à temps (FP-40-41), et sont devenus plus matures au cours de l'année (FP-39). Félix se reconnaît dans ces caractéristiques qu'il note chez ses pairs, et cette évolution commune permet de resserrer les liens entre les élèves (FP-199-203). Ce parcours commun le fait se sentir appartenant à un groupe uni – qu'il compare à une

famille – qu’il forme non seulement avec ses pairs mais aussi avec l’ensemble du contexte scolaire dans lequel il évolue : « y a quelque chose qui nous unit [...] on suit pareil le même parcours de secondaire 1 à secondaire 5 on suit pareil le, le même trajet, pis c’est ça qui nous unit, pis qu’on a en commun » (FP-185-192). Félix semble donc avoir développé un fort sentiment d’appartenance au groupe dans lequel il évolue et se sentir à sa place en son sein. L’analogie avec la famille fait non seulement penser à des liens affectifs forts mais également, à des valeurs et pratiques partagées.

Si Félix notait déjà, au début de l’année, des *Similarités dans le comportement avec ses pairs*, notamment une évolution similaire pendant le parcours au secondaire ou l’ouverture, cette évolution similaire semble s’être confirmée pour lui au cours de l’année scolaire. Au printemps, il attribue en effet à ses pairs des caractéristiques d’autonomie, de discipline et de maturité qu’il reconnaît chez lui également, et qui lui font ressentir un fort *Sentiment d’appartenance* au groupe, apparu au cours de l’année.

8.2.3.2.2 *Comportement d’apprentissage de ses pairs*

À l’automne, Félix établit une distinction entre les élèves qui « veulent aller loin » et ceux qui « veulent juste vraiment finir le secondaire pis faire ce qu’ils veulent après » (FA-62-63). S’il souligne cette différence, il semble toutefois ne pas porter de jugement sur les trajectoires envisagées par les autres élèves : « Il y a une personne que je connais qui veut juste finir son secondaire et puis après aller travailler au restaurant pis, je le comprends très bien là, il a ses valeurs pis, il a ses raisons aussi » (FA-68-70), en exprimant toutefois clairement son intention de poursuivre ses études aux CEGEP, puis à l’université. Il se positionne ainsi très clairement par rapport à ce qu’il perçoit des autres, ne faisant pas que décrire ce qu’il comprend de la pensée des autres élèves, mais plutôt exprimant son désaccord à plusieurs reprises. Ainsi, au-delà des considérations sur une carrière future (FA-39-40), il explique la différence qu’il perçoit dans les conceptions reliées à l’école : « Il y en a qui disent, ouais ce que t’apprends à l’école ça va te servir à rien là [...], moi je pense que l’école, c’est pas là pour rien, [...] c’est qu’il y a quelque chose que tu vas apprendre dans la vie plus tard, pas nécessairement maintenant mais disons vers le CÉGEP université ou même quand tu vas être adulte qui va t’aider. » (FA-348-353). Pour Félix, l’école semble donc être l’occasion de confronter sa vision avec celle de ses pairs, et de se positionner. D’ailleurs, Félix évoque peu, sinon pas, de pairs dont la vision et les ambitions ressembleraient aux siennes; il parle plutôt de ceux et celles dont la vision et les ambitions sont en contradiction avec les siennes, ce qui lui permet d’expliquer plus avant sa propre position. Par contre, il relève également des caractéristiques qui, selon lui, sont communes à tous les élèves de sa cohorte, et notamment la vision du comportement idéal d’un élève (FA-52-54). Il attribue cela au fait qu’au secondaire, les élèves évoluent ensemble sur plusieurs années et apprennent à se connaître (FA-52-54).

Au printemps, Félix se reconnaît également dans le rapport à l’apprentissage de ses pairs. Il lui semble que tous et toutes ont un rapport similaire à leur scolarité, notamment en ce qui concerne une certaine nostalgie à l’approche de la fin des activités scolaires communes (FP-76-82). Il lui semble que comme les siens, les

objectifs d'apprentissage du groupe sont dirigés vers l'avenir (FP-39-40), et il se définit comme un apprenant « pas mal dans la moyenne d'un secondaire 5 » (FP-81-82). Par ailleurs, la façon dont ses pairs et lui s'engagent dans les activités d'apprentissage lui semblent aujourd'hui similaires, malgré le fait que les différentes personnalités ne se soient pas nivelées (FP-207-211).

On voit disparaître du discours de Félix la *Perception de la scolarité différente* ; l'évolution de la position de Félix par rapport au comportement d'apprentissage de ses pairs évolue donc vers une similarité perçue dans toutes les dimensions du comportement d'apprentissage, puisque la *Perception de la scolarité similaire* reste constante, que ce soit dans la façon d'apprendre ou dans les objectifs d'apprentissage, alors qu'au début de l'année, il notait à la fois des similitudes et des différences entre ses pairs et lui. Il y a ainsi, selon Félix, une uniformisation du comportement d'apprentissage entre ses pairs et lui.

8.2.3.3 Perception de la perception des autres

8.2.3.3.1 Perception de la perception des parents

Au début de l'année, Félix n'explicite pas sa perception de la perception de ses parents; il exprime seulement que selon lui, ses parents et lui ont la même vision du rôle d'un élève à l'école (FA-88-93), mais le sujet a été peu abordé en profondeur. On pourrait en déduire que selon lui, ses parents ont une perception similaire à la sienne; toutefois, cela ne semble pas lui permettre de conforter ou infirmer une construction identitaire claire.

La proximité temporelle de la fin du secondaire pour Félix lui permet de percevoir chez ses parents une certaine fierté devant le chemin qu'il a parcouru, une reconnaissance de son engagement dans sa scolarité (FP-131-135). La perception qu'il a de la façon dont ses parents envisagent sa réussite scolaire semble donc être un point de référence pour lui pour se situer, dans la mesure où il semble réaliser son propre cheminement; d'abord peu confiant en ses possibilités de mener à bien ce parcours, il se sent aujourd'hui plus confiant dans ses capacités et partage le sentiment de fierté de ses parents. Le sentiment de fierté de son père est particulièrement important pour lui, car l'expression de la fierté peu naturelle chez son père habituellement le touche beaucoup et le valorise (FP-119-128).

À la fin de l'année, Félix se positionne donc par rapport à la perception de ses parents : on note la disparition de l'*Impossibilité à se situer par rapport au regard de ses parents*, et l'apparition de la *Perception commune de la participation à l'activité*. Ce regard parental est pour lui une reconnaissance des habiletés qu'il s'attribue, de façon plus affirmée qu'au début de l'année.

8.2.3.3.2 *Perception de la perception des enseignant(e)s*

À l'automne, il semble à Félix que ses enseignants et enseignantes le perçoivent, au sein de l'environnement d'apprentissage, comme un élève qui suit les règles, qui ne pose pas de problème de comportement, « qui parle pas, qui niaise pas, qui est à ses affaires, [...] pis, qui suit leurs ordres là. » (FA-84-85). C'est une vision dans laquelle il se reconnaît tout à fait (FA-86) et qui est cohérente avec la définition qu'il fait de lui-même (voir plus loin). Félix mentionne aussi la perception qu'il a de la façon dont ses enseignants et enseignantes le voient dans des tâches d'apprentissage. À nouveau de façon cohérente avec la façon dont il se définit lui-même, il pense être perçu comme un élève ayant de la facilité à apprendre : « pas nécessairement qui comprend vite mais il est capable d'apprendre » (FA-85).

À la fin de l'année, Félix perçoit chez ses enseignants et enseignantes une reconnaissance de caractéristiques qu'il s'attribue en tant qu'élève : l'organisation temporelle et la détermination (FP-107-108). Sa perception de la perception du corps enseignant semble donc trouver son origine dans sa propre perception de lui-même : lui-même s'attribue des caractéristiques d'organisation et de détermination, et il cherche à en valider la perception dans le regard de ses enseignants.

Au début de l'année, Félix se définissait surtout, à partir de la perception de ses enseignants et enseignantes avec laquelle il était en accord, comme un élève ne posant pas de problème ni au niveau de son comportement, ni au niveau de son apprentissage. À la fin de l'année, ce positionnement a évolué puisqu'il ne fait plus mention de discipline ou de facilité mais plutôt de qualités d'organisation et de détermination. Toutefois, il s'agit d'une constance de la *Perception positive de son comportement par ses enseignant(e)s* dans laquelle il se reconnaît. On voit, par contre, disparaître la *Perception similaire du comportement d'apprentissage*.

8.2.3.3.3 *Perception de la perception des pairs*

À l'automne, en ce qui concerne ses pairs, Félix exprime des assignations identitaires tout à fait différentes. Pour lui, son évolution en tant qu'individu a été perçue par ses pairs et correspond mieux, aujourd'hui, à la façon dont il se perçoit lui-même. Ainsi, il exprime : « au primaire je voulais être psychologue, ou astronaute, comme pas mal de gars au primaire qui veulent être astronaute, mais là, ils m'ont vu que je voulais aller en gestion de commerce pis, ils me trouvaient plus sérieux dans mes affaires, pis, j'avais des rêves pour autant pis j'étais prêt à faire tout pour les réaliser » (FA-101-104), puis également : « surtout les gens avec qui je suis allé au primaire, ils disent wow t'as changé tu sais faire ci, faire ça. » (FA-98-99). Pour lui, cette évolution qu'il percevait déjà chez lui a été reconnue, à un moment donné, par ses pairs et il sent que leur regard sur lui a changé pour être plus en adéquation avec la personne qu'il est devenu. Il semble se reconnaître davantage dans ce nouveau regard et se sentir bien dans cette vision d'un jeune plus mature qu'il ne l'était auparavant.

À la fin de l'année, Félix sent qu'il a évolué vers plus de maturité pendant l'année qui vient de s'écouler, et il pense en avoir eu la confirmation lorsqu'il a revu des amis de son âge qu'il n'avait pas vu depuis quelques années : « Ils étaient surpris de voir à quel point je suis devenu mature » (FP-100-101). Plus qu'une validation de la maturité, cela nous semble provoquer chez Félix une validation d'une évolution au fil des années, qui selon lui s'est accélérée au cours de la dernière année. Par ailleurs, au sein de son groupe de pairs, il sent que ceux-ci ont dorénavant une vision de lui qui coïncide avec celle que lui-même a : quelqu'un qui est « fier d'avoir fini son secondaire ici dans cette école, [...] qui sait ce qu'il veut faire dans la vie, qui est organisé pis que il est prêt à partir » (FP-93-96). On retrouve ici les caractéristiques de détermination et d'organisation déjà nommées plus haut, mais dont Félix attribue ici la perception à ses pairs.

Au début comme à la fin de l'année, Félix exprime avoir ressenti de la surprise chez ses pairs par rapport à son évolution en tant que personne, pour finalement s'accorder avec sa propre vision de lui-même, comme s'il se révélait progressivement à ses pairs et se sentait reconnu dans la façon dont lui-même se perçoit. Il n'y a donc pas d'évolution dans les dimensions de son positionnement par rapport à sa perception de la perception de ses pairs.

8.2.3.4 Définition de soi-même

8.2.3.4.1 En tant qu'élève

À l'automne, pour Félix, un bon élève est ponctuel; il essaie d'obtenir de bons résultats en cours, est présent et essaie de gérer son stress lorsqu'il y a des examens ou que des situations l'exigent dans sa scolarité (FA-15-17). Toutefois, comme nous le présentions auparavant, il explique que pour lui, répondre à ces exigences n'a pas toujours été simple et a demandé un temps d'adaptation (FA-19-24). Il exprime par là ce qu'il considère comme les caractéristiques principales qu'il s'attribue aujourd'hui en tant qu'élève : un élève qui réalise ses travaux demandés, qui est ponctuel (FA-10; 1.15) et performant (FA-11; FA-16). Aujourd'hui, il semble correspondre, dans son rendement et son comportement, aux règles qu'il a lui-même établies pour être un bon élève. Cette définition ne semble pas être altérée par ses intérêts principaux, à savoir le théâtre, l'histoire ou la culture religieuse, qui sont les disciplines pour lesquelles il a le plus d'intérêt et qui lui donnent l'envie d'apprendre (FA-226-229). Néanmoins, il s'efforce de maintenir un comportement similaire dans les différentes disciplines qui jalonnent son parcours.

Au printemps, on retrouve dans le discours de Félix lorsqu'il se définit en tant qu'élève, des caractéristiques déjà expliquées ci-dessus, comme la discipline (FP-24) ou l'organisation. Mais l'une des grandes caractéristiques qu'il s'attribue en tant qu'élève en cette fin d'année est l'autonomie (FP-34) qu'il semble considérer comme une évolution positive au cours de l'année : « Maintenant, je suis capable d'y aller tout seul, je suis capable de faire mes trucs tout seul. » (FP-335-336). Le fait qu'il débute cette phrase en disant que « maintenant » il fait preuve d'autonomie laisse en effet penser qu'il estime que cela n'a pas toujours été le cas. La fin de l'année de

secondaire 5 est marquée par les examens ministériels et si Félix trouve qu'il n'a pas été particulièrement performant dans ces épreuves, il estime que le reste du temps il est plutôt un élève se situant dans la moyenne par rapport à ce qui est attendu d'un élève de son niveau (FP-80-82).

Si les catégories de *Discipline*, de *Comportement dans une situation d'apprentissage* et de *Performance* restent présentes dans la définition que Félix donne de lui-même comme élève, on voit néanmoins une évolution des descripteurs. Cette évolution est intéressante puisque Félix se définit dorénavant comme un élève autonome et organisé, sans que cela lui ait à son avis permis d'avoir de bons résultats scolaires mais plutôt d'être un élève moyen. Au début de l'année, il se définissait comme un élève certes plus performant, mais également peu autonome. Il y a donc une évolution vers davantage d'autonomie dans la définition que Félix propose de lui-même en tant qu'élève, malgré une évolution vers une performance moins importante. Néanmoins, il se positionne toujours, dans la définition qu'il donne de lui-même, par rapport aux mêmes éléments de performance, de discipline et de comportement.

8.2.3.4.2 *En tant qu'apprenant*

Au début de l'année, Félix se définit selon des caractéristiques relatives à son apprentissage, notamment une préférence pour les supports visuels, une bonne mémorisation et une rapidité de compréhension qui selon lui le caractérisent : « je comprends assez vite, j'apprends aussi, j'ai une bonne écoute disons. Ça rentre vite dans la tête là. Pis... moi je suis plus visuel, mais, je suis capable de m'adapter en fonction de, de ceux qui sont visuels ou pas. » (FA-29). Félix semble donc assez confiant dans ses capacités et se définit comme un apprenant rapide et à l'écoute. Sa préférence pour les supports visuels est à la fois physique – faire des schémas – et mentale : « je suis capable de m'habituer pis de m'en faire un mentalement » (FA-31). Il a de la difficulté à se définir comme autonome, parce que l'autonomie semble pour lui être liée à l'absence de besoin d'accompagnement (FA-309-312). Toutefois, cette habileté lui semble pouvoir venir avec le temps, notamment après ses études secondaires, mais également, lorsque nous lui demandons s'il est capable d'aller chercher des ressources par lui-même, il acquiesce avec conviction. Pour Félix, c'est donc bel et bien l'absence de recours à des ressources qui caractérise l'autonomie, et à ce titre, il ne peut pas se définir comme un apprenant autonome puisqu'il a besoin, parfois, d'être accompagné dans ses apprentissages. Au-delà de sa préférence pour les supports visuels, Félix exprime son besoin d'un environnement de travail qui lui permette de bouger. Il évoque ici encore le fait qu'il se sente à son aise dans les classes flexibles (FA-160-168) parce que c'est une aide pour son apprentissage et sa concentration (FA-155-156). Pour lui, cela semble être dû à la cassure dans le rythme de travail dont il a besoin, un besoin qu'il exprime par rapport à son corps : « J'aime ça quand ça bouge, pis que, tu sais quand tu restes assis pendant 45 minutes t'as envie de te lever pis de t'étirer pis tout ça là mais, j'aime ça, ça fait du bien. » (FA-150-151). Enfin, Félix note une dernière caractéristique de son identité en tant qu'apprenant ayant trait à l'apprentissage collaboratif, qu'il préfère à l'apprentissage solitaire. Selon lui, cette préférence est due non seulement à un apprentissage plus efficace à plusieurs, mais aussi, en cohérence avec

son besoin de mouvement, au dynamisme qu'il attribue comme étant une caractéristique du travail en groupe (FA-334-337).

À la fin de l'année, lorsque Félix évoque les conditions idéales pour qu'il apprenne efficacement, deux éléments ressortent de son discours : en premier lieu, ce qui nous semble cohérent avec le fait qu'il s'estime autonome, il aime avoir les ressources à portée de main, raison pour laquelle il aime particulièrement étudier à l'école pour y avoir recours en cas de besoin (FP-325-330). Le fait que Félix aime avoir des ressources vers lesquelles se tourner ne nous semble en effet pas en contradiction avec son autonomie, qui est également, selon nous, le fait d'identifier les ressources nécessaires et de les solliciter au moment où on en a besoin. Par ailleurs, Félix aime la proximité des autres; il ne parle en effet pas de tâche d'apprentissage commune, mais explique mieux apprendre quand les autres sont proches de lui, parce qu'il se sent rassuré : « Il faut que je sois entouré d'élèves. [...] Si je suis tout seul dans une classe devant le professeur je vais paniquer. [...] [Les autres élèves] sont là aussi pour te sécuriser. Pour te dire que t'es pas seul pis qu'ils sont là pour t'appuyer là. Mais c'est pas mal la condition idéale pour que j'apprenne bien » (FP-317-322). On pourrait penser qu'il ne s'agit pas là d'apprentissage collaboratif, mais nous le considérons comme tel parce que Félix exprime ainsi une grande importance accordée à la présence des autres pour qu'il apprenne. Ainsi, les autres jouent un rôle dans son apprentissage, même s'il n'est pas direct, et cette dimension sociale de l'apprentissage apparaît à plusieurs autres endroits de notre analyse du discours de Félix.

Une caractéristique majeure de l'évolution de la définition que Félix propose de lui-même comme apprenant nous semble, comme pour la définition en tant qu'élève, le déplacement vers davantage d'autonomie, avec le besoin de la proximité plus que d'aide – l'*Apprentissage collaboratif* reste donc une constante, mais les descripteurs marquent cette évolution vers l'autonomie – et des *Ressources* disponibles au besoin. Ce sont d'ailleurs les deux seules catégories que nous avons pu relever dans son discours au printemps, et il ne fait plus mention de sa *Compréhension*, de sa *Mémorisation* ou de l'importance du *Contexte d'apprentissage*.

8.2.3.4.3 *En tant qu'individu*

À l'automne, il est intéressant de remarquer que dans le discours de Félix, il lie sa définition de lui comme apprenant aux caractéristiques personnelles qu'il s'attribue. Félix se décrit comme une personne ayant des rêves, notamment professionnels, pour lesquels il est prêt à tout (FA-103-104). Ce but est un moteur dans sa scolarité et ses apprentissages, et il aimerait faire reconnaître par son entourage, notamment par ses pairs, cette volonté et cette ténacité chez lui. D'ailleurs, il dit que pour lui, cette caractéristique est directement liée à son apprentissage, notamment lorsque, alors qu'il parle de la façon dont il se définit comme apprenant, il glisse : « Moi, je vois loin dans le futur là même si y en a qui le font pas mais... j'aime ça. » (FA-373). C'est ce qui semble justifier le besoin de performance, de ponctualité et d'assiduité qu'il exprime également. Enfin, parmi

ses caractéristiques en tant qu'individu, Félix se définit comme quelqu'un d'ouvert (FA-605), n'ayant pas peur du ridicule (FA-668-669) et de peu timide, bien que certaines situations ou sujets de discussion lui conviennent moins par leur teneur (FA-539-341). Cela pourrait être dû au fait qu'il se sent appartenir à son groupe de pairs, et qu'il accepte les assignations identitaires qui lui sont proposées. Dans un milieu dans lequel il se sent à sa place, il pourrait avoir de la facilité à communiquer et à s'exprimer.

À la fin de l'année, Félix se définit comme une personne déterminée, ainsi que nous l'avons déjà abordé dans le cadre scolaire. Toutefois, si cette détermination semble aujourd'hui constitutive de son identité, il pense qu'elle prend sa source dans son évolution au cours de l'année de secondaire 5 qui vient de s'écouler : « Au début de l'année j'étais un peu sceptique à mon secondaire parce que j'avais des peurs j'avais des craintes que je réussisse pas pis que je doive recommencer tout le processus mais... pendant l'année j'ai eu le temps d'apprendre comment vaincre cette peur-là pis juste de la prendre pour la transformer en énergie positive. Qui peut devenir, qui peut m'aider à me projeter vers l'avenir là. » (FP-108-112). D'ailleurs, il a développé son ambition pendant cette année et aujourd'hui, il se projette vers l'avant, forme des projets pour l'été à venir et pour son futur professionnel (FP-75-76). Par ailleurs, Félix se définit comme quelqu'un d'ouvert au monde (FP-60-61) et qui attache de l'importance à la communication avec les autres (FP-312-314). Malgré tout, il se définit également comme quelqu'un qui a de la difficulté à exprimer ses émotions, une caractéristique de sa personnalité qu'il partage, dit-il, avec son père (FP-121-123) : il semble en effet penser qu'exprimer une émotion est une mise en danger, car on exprime une faiblesse et cela pourrait se retourner contre soi (FP-123). Enfin, en cette fin d'année, Félix note qu'un des aspects majeurs de son évolution est la maturité qu'il a acquise ces derniers mois (FP-43).

Il est intéressant de noter que Félix lui-même utilise beaucoup, pour parler de son identité d'apprenant à la fin de l'année de secondaire, de références à une évolution; il nous semble que cela pourrait tenir à notre dispositif expérimental qui induit cette comparaison spontanée, mais également avoir un rapport avec la fin du secondaire. Toutefois, la *Volition* et de la *Socialisation* restent constantes. On note enfin l'apparition de l'*Attitude*, puisqu'il parle maintenant d'un rapport à l'expression de ses émotions qu'il n'évoquait pas en début d'année, et se définit maintenant comme plus mature – une évolution de la maturité que nous avons également relevée dans le contexte théâtral.

8.2.3.5 Conclusion

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories de l'identité d'apprenant de Félix ayant évolué :

Tableau 10 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant de Félix

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Perception du contexte au secondaire	Positionnement par rapport aux spécificités perçues de l'activité	Estime que l'activité repose sur la communauté	✓	
		Apprendre		✓
		Finalité pratique	✓	
	Positionnement par rapport à l'utilité de l'activité	Socialisation	✓	
		Enseignement		✓
		Personnalité	✓	
		Interaction		✓
	Positionnement par rapport aux spécificités perçues des pratiques enseignantes	Lieu d'apprentissage	✓	
		Lieu d'activité	✓	
Lieu de socialisation		✓		
Perception des autres au secondaire	Positionnement par rapport au comportement social	Sentiment d'appartenance		✓
Perception de la perception au secondaire	Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses parents	Perception commune de la participation à l'activité		✓
		L'élève ne peut pas se situer par rapport à la perception de ses parents	✓	
	Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses enseignant(e)s	Perception similaire du comportement d'apprentissage	✓	
Définition de soi-même au secondaire	En tant qu'apprenant	Comprendre/maîtriser	✓	
		Mémoriser	✓	
		Recherche de ressources		✓
		Contexte d'apprentissage	✓	
	En tant qu'individu	Attitude		✓

Le tableau présente plusieurs points intéressants concernant l'évolution de l'identité d'apprenant de Félix :

- Sa perception du contexte a évolué, puisqu'il n'estime plus que l'activité repose sur la communauté, qu'elle est utile à des fins de socialisation ou même, que l'école est un lieu de socialisation. Il n'accorde d'ailleurs plus d'importance, à la fin de l'année, au lieu scolaire dans son positionnement par rapport à l'activité. L'utilité de l'école n'est plus non plus, pour lui, une finalité pratique, mais plutôt l'apprentissage en tant que tel. Son rapport à l'enseignement a également évolué, puisque si la personnalité de l'enseignant ou de l'enseignante n'est plus importante pour lui, il se positionne en fonction des pratiques pédagogiques en tant que telles et de l'interaction que les enseignants et enseignantes instaurent avec les élèves.
- Il se positionne maintenant par rapport à ses pairs comme ayant un sentiment d'appartenance au groupe.
- À la fin de l'année, il pense que la perception de ses parents par rapport à sa scolarité s'est harmonisée avec la sienne, alors qu'il ne pouvait pas se situer par rapport à cette perception au début de l'année. Il ne se positionne plus, en revanche, par rapport à la perception qu'ont ses enseignants et enseignantes.
- Enfin, s'il se définissait comme un apprenant pour qui le contexte d'apprentissage était important, et en fonction de ses habiletés de compréhension et de mémorisation, il préfère à la fin de l'année se définir comme étant capable de rechercher des ressources. Cet élément est cohérent avec

l'évolution d'une définition de lui-même en tant qu'individu qui montre une évolution de son attitude – en l'occurrence, une certaine autonomie.

On voit apparaître à la fin de l'année chez Félix l'attribution de qualités comme l'autonomie, la maturité ou la détermination, apparition dont lui-même parle comme d'une évolution. S'il se définissait comme peu autonome au début de l'année, la fin de l'année semble avoir modifié sa perception de lui-même et l'on retrouve cette notion d'autonomie et de maturité tant dans les caractéristiques comportementales qu'il s'attribue, dans ses caractéristiques individuelles de façon globale et dans ses caractéristiques d'apprentissage : il va, par exemple, avoir davantage besoin de la proximité des autres pour se rassurer mais avoir moins besoin de leur aide sur un plan cognitif, ou alors, comme ressources et non comme apportant d'eux-mêmes ou d'elles-mêmes des éléments. Il prend donc en compte majoritairement son évolution personnelle dans la définition qu'il fait de lui-même, et le regard conjoint de ses pairs, comme celui de ses parents et du corps enseignant, ou en tout cas ce qu'il en perçoit, semble le conforter dans la définition qu'il forme de lui-même en tant qu'apprenant en fin de secondaire 5. Par exemple, si au début de l'année il était en accord avec la perception de ses enseignants et enseignantes le voyant comme un élève ne posant pas de problème au niveau disciplinaire, à la fin de l'année il leur attribue une perception de lui comme étant un apprenant ayant des facilités, étant déterminé et organisé. De même, il pense à la fin de l'année que ses parents éprouvent de la fierté devant sa capacité à achever le secondaire alors qu'il situait peu leur perception au début de l'année. Enfin, il perçoit le contexte scolaire dans lequel il évolue comme devant lui permettre de se développer personnellement, par exemple en attribuant à l'école une utilité de développement de son caractère et de son identité, et lui permettant de s'adapter en société. Au début de l'année cette perception, bien que sous-jacente, se déployait moins franchement et était accompagnée d'utilités pratiques comme avoir un travail ou servir au quotidien. Dans le même ordre d'idée contextuel, il considère davantage au printemps l'enseignement comme devant le guider, s'adapter aux élèves et apporter des ressources en étant pluridisciplinaires et disponibles, ce qui nous semble aller dans le sens d'un développement des compétences, plutôt que seulement d'être sympathiques et d'entretenir une relation positive pour permettre l'apprentissage.

Si l'évolution de l'identité d'apprenant de Félix semble prendre en compte davantage son évolution personnelle en dehors du groupe et est corroborée par la disparition de l'aspect communautaire dans son discours sur ce qu'il perçoit du contexte, il se positionne malgré tout fortement en prenant cette communauté comme point de repère. Ainsi, il se positionne comme appartenant fortement à un groupe de pairs, que ce soit au niveau de son comportement social ou d'apprentissage : son sentiment de reconnaissance dans ce qu'il perçoit du comportement social de ses pairs, déjà présent à l'automne, est accru au printemps grâce à l'attribution de caractéristiques communes comme à maturité, la discipline, l'autonomie et l'ouverture. En termes d'apprentissage, il s'attribuait des similarités et des différences avec ses pairs à l'automne, mais au printemps on observe une évolution vers une uniformisation du comportement d'apprentissage perçu, comme une intériorisation collective des mêmes pratiques.

8.2.4 Évolution des préférences d'apprentissage

8.2.4.1 Stratégies cognitives

8.2.4.1.1 Sélection du contenu

À l'automne, Félix sélectionne les parties importantes à apprendre en s'appuyant sur ses enseignants. Il a tendance à considérer que ce que l'enseignant prescrit est la matière à étudier (FA-220-223), et n'ira pas chercher d'autres éléments qu'il jugerait, lui, importants à connaître, bien qu'il apporte une nuance à cela en fonction de son propre intérêt pour la matière. À titre d'exemple, il compare ainsi l'éthique et les mathématiques : plus intéressé par l'éthique, il a tendance à choisir ce qu'il apprend en fonction de cet intérêt alors qu'il semble laisser le professeur sélectionner les parties à l'étude en mathématiques (FA-240).

Au printemps, Félix semble considérer la matière qui lui est donnée dans son ensemble dans un premier temps, avant de sélectionner les informations qu'il juge importantes. Toutefois, il ne précise pas comment il sélectionne ces informations.

Il y a donc une disparition, au cours de l'année, de stratégies de sélection des parties importantes à apprendre dans le discours de Félix, que ce soit sur l'indication de l'*Enseignant(e)* ou en fonction de l'*Élève*. Toutefois, cela ne signifie pas, à notre avis, qu'il n'en utilise plus, puisqu'il semble sélectionner les informations jugées importantes, mais plutôt qu'il ne verbalise pas sur quels éléments se fonde ce choix.

8.2.4.1.2 Stratégies de mémorisation

À l'automne, Félix met plusieurs stratégies de mémorisation en place. Il réalise des schémas de la matière à étudier, ou d'autres astuces qui lui permettent de mieux visualiser l'information (FA-183-184). Il est également très actif en cours, en participant autant qu'il lui est possible de le faire, ce qu'il exprime à deux reprises (FA-189; FA-238) comme étant pour lui une stratégie d'apprentissage efficace. Il va également poser des questions au professeur pendant les cours (FA-238).

À l'automne, il met en place des stratégies de marquage du contenu à apprendre et de lecture répétée. Ainsi, il commence par lire le contenu pour le survoler, « comme si [il lisait] un livre » (FP-251), puis il relit une deuxième fois (FP-214; FP-251). C'est lors de cette seconde lecture qu'il met en place sa deuxième stratégie de marquage et de surlignage du texte (FP-251-256).

Félix a donc modifié ses stratégies d'*Appropriation de la matière*, puisque là où il utilisait des schémas et posait des questions, il utilise à la fin de l'année des stratégies de lecture et de marquage. Il y a donc une évolution

vers davantage d'autonomie. On voit également apparaître une stratégie d'*Absorption de la matière*, soit la lecture, qu'il ne disait pas utiliser à l'automne.

8.2.4.1.3 *Stratégies de compréhension*

Félix attache aussi de l'importance au sens de ce qu'il apprend, en essayant autant que possible de comprendre la matière, et pour cela, il va chercher à la relier à des événements concrets : « j'essaie plus de comprendre d'aller dans le concret que de l'apprendre par cœur » (FA-214-216). Il exprime toutefois ici plus un souhait de rendre l'apprentissage moins rébarbatif qu'une réelle envie de créer du sens. Cela est souligné dans son discours par le fait que pour Félix, ce qu'il apprend à l'école reste dans le domaine du scolaire : il ne met pas en relation ce qu'il étudie et son quotidien. Il n'utilise pas donc les événements de son quotidien pour comprendre ce qu'il étudie à l'école (FA-254-255).

Au printemps, pour comprendre la matière, il explique ne pas apprendre par cœur mais chercher à faire des liens, à la fois avec le concret en se demandant par exemple à quoi cet apprentissage lui servira dans sa vie (FP-274-275), et entre les parties étudiées elles-mêmes. Il avance donc dans son étude petit à petit pour chercher à comprendre le sens de la matière étudiée (FP-269-271). Il exprime aussi cette construction du sens ainsi : « C'est comme tout s'emmêle, tout s'enfile, pis fait que tu comprennes une partie pour comprendre l'autre » (FP-280-281), ou en utilisant la métaphore de l'échelle : « C'est comme une échelle. Il faut toujours que tu grimpes une marche parce que sinon tu vas tomber ou, tu vas juste en manquer une pis tu vas pas pouvoir monter l'autre. C'est vraiment une échelle pis... t'as besoin de la première marche pour monter la deuxième. » (FP-284-287)

Il y a donc une évolution des stratégies de compréhension de la matière de Félix, vers davantage de *Mise en lien* entre les parties étudiées et entre la matière et son application à la fin de l'année, alors qu'il avait plus de difficulté à mettre les éléments en relation au début de l'année. On note également la disparition de l'*Absence de compréhension*, qui nous semble témoigner du fait que Félix cherche maintenant à mettre en place plus systématiquement des stratégies de compréhension qu'au début de l'année.

8.2.4.2 *Stratégies de régulation*

8.2.4.2.1 *Fixation du but*

À l'automne, Félix n'exprime pas explicitement la façon dont il fixe le but de son apprentissage, même si on peut inférer que selon son intérêt, il laisse ce soin à son enseignant ou enseignante ou choisit lui-même. Il dit en effet laisser « la chance au professeur d'expliquer, [...] d'aller plus dans la matière, pis [...] voir si ça [l']intéresse » (FA-220-223).

Au printemps, lors de ses régulations, Félix laisse parfois aux enseignants et enseignantes le soin de fixer le but en donnant par exemple des exercices, exercices qu'il dit ne jamais choisir lui-même (FP-245-257; 1.248). Toutefois, à d'autres moments, le fait d'avoir sélectionné en deuxième lecture des parties à apprendre lui permet de « mieux définir les problèmes à résoudre ou le texte [qu'il] doit lire en conséquence » (FP-251-253).

On voit donc une évolution, dans les stratégies de fixation du but de Félix, vers davantage d'autonomie puisqu'il lui arrive plus souvent qu'au début de l'année de fixer lui-même le but de son apprentissage. Néanmoins, il utilise toujours des stratégies de fixation du but basée sur l'indication de l'*Enseignant(e)* et sur la *Structuration de l'élève*, deux catégories qui restent constantes.

8.2.4.2.2 *Ressources*

Au début de l'année, Félix identifie par lui-même les différentes ressources dont il pourrait avoir besoin lorsqu'il est en difficulté. Il utilise d'ailleurs une variété de ressources. Par exemple, il utilise les dispositifs d'aide mis en place au sein de son établissement, en se rendant aux séances de récupération, sur une base volontaire, lorsqu'il ne parvient pas à comprendre la matière (FA-184-185; FA-278). Également, il pose des questions lorsqu'il n'est pas certain de sa compréhension, en priorité à l'enseignant ou l'enseignante (FA-190) mais, si ce dernier ou cette dernière n'est pas disponible pour lui répondre, il pose ses questions aux autres élèves; il sélectionne alors un ou une élève qui selon lui est experte dans la discipline concernée et lui demande des conseils sur la compréhension ou la manière de faire (FA-193-194). En somme, Félix cherche à identifier la meilleure ressource pour l'accompagner dans son apprentissage et il cherchera toujours à obtenir des informations de bonne qualité. Toutefois, il recherche aussi des ressources en dehors de l'école, par exemple en demandant de l'aide à sa mère qui travaille dans un CÉGEP (FA-295) ou en utilisant le dispositif AlloProf⁴³ qu'il dit utiliser fréquemment (FA-295-296). Félix n'a donc aucun mal à identifier et à se tourner vers les ressources qui pourraient lui être utiles, que ce soit au sein de la classe, de l'établissement scolaire ou en dehors.

Au printemps, principalement, c'est vers l'enseignant ou l'enseignante qu'il se tourne lorsqu'il a besoin de ressources pour son apprentissage. Il identifie ses difficultés et, s'il ne peut pas les résoudre seul, il va aller demander de l'aide à son enseignant (FP-223; FP-259-260), notamment en lui demandant de lui fournir davantage d'exercices (FP-247-248). Il se rend peu dans le centre d'aide de l'établissement car il n'y trouve pas les enseignants et enseignantes assez disponibles en raison du nombre élevé d'élèves ayant besoin d'aide (FP-216-223), et s'il évoque être allé régulièrement par le passé sur des plateformes d'aide en ligne, il s'y rend encore mais de manière occasionnelle : « Maintenant, je suis capable d'y aller tout seul, je suis capable de faire

⁴³ Lors de l'entrevue à l'automne, Félix a dit utiliser le service Tel-Jeunes, un service de soutien psychologique pour les jeunes. Toutefois, lors de l'entrevue d'auto-confrontation au printemps, en visionnant des extraits de l'entrevue précédente, il s'est corrigé et a expliqué qu'il avait voulu dire AlloProf, qui est plutôt un service d'accompagnement scolaire. Nous utilisons donc ici le nom de ce service. Alloprof est un service en ligne et téléphonique d'aide scolaire pour les élèves de secondaire.

mes trucs tout seul. Même si c'est difficile parfois, je sais que ces ressources-là sont là pour moi, pis je les utilise, rarement mais je les utilise parfois. Quand j'en ai vraiment besoin. Je les texte ou je les appelle pis ils sont toujours là. » (FP-335-338).

Dans les ressources utilisées par Félix au cours de son apprentissage, on note également une évolution vers davantage d'autonomie. L'*Utilisation des ressources* proposées disparaît en effet au cours de l'année, et seule reste l'*Identification autonome de Ressources*. En effet, s'il a toujours identifié lui-même les ressources dont il avait besoin, on voit une évolution vers moins de recherche d'aide, particulièrement au sein de l'école. Il préfère se tourner occasionnellement vers des ressources extérieures, montrant ainsi un détachement des ressources proposées par l'école qui ne lui semblent plus correspondre à ses besoins.

8.2.4.2.3 *Monitoring*

À l'automne, Félix accompagne son apprentissage avec la pratique des exercices, qu'il choisit par lui-même ou en fonction de ce que l'enseignant ou l'enseignante demande (FA-264-266). Il établit également un diagnostic grâce à ses résultats : « c'est avec les notes que tu vois où c'est que tu es rendu face à la matière » (FA-363-366).

Au printemps, pour suivre la progression de son apprentissage, Félix se tourne également vers des exercices pour comprendre (FP-214-215). Il ne fait toutefois plus mention du fait que ces exercices lui sont proposés par l'enseignant ou l'enseignante, ni de ses notes comme point de repère.

Bien que les stratégies visant la *Compréhension* et l'*Application* restent constantes, on voit donc ici aussi une évolution vers davantage d'autonomie avec la disparition du recours à une source *Externe*, Félix semblant chercher lui-même des exercices pour assurer la progression de son apprentissage.

8.2.4.2.4 *Ajustement*

À l'automne, Félix ajuste son processus suite au diagnostic de son apprentissage qui lui permet de savoir s'il doit travailler davantage ou non (FA-363-366).

Au printemps également, Félix utilise ses résultats chiffrés pour déterminer si la stratégie d'apprentissage employée était adéquate. En effet, pour lui, les notes lui permettent de voir quelles sont ses forces et ses faiblesses dans la matière (FP-349-353) et de ne pas se perdre dans des stratégies inefficaces (FP-357-359). Il ne fait toutefois pas mention de stratégies d'ajustement mises en place suite à ce diagnostic.

Les résultats chiffrés restent pour Félix un indicateur de l'efficacité des stratégies employées, mais il ne fait plus mention, à la fin de l'année, d'*Autres processus* mis en place pour ajuster sa régulation.

8.2.4.2.5 *Confirmation*

À l'automne, Félix estime avoir réussi son apprentissage lorsqu'il sent qu'il a compris la matière au point de pouvoir la réinvestir : « quand j'ai compris la matière pis je suis capable de faire [les exercices] quatre cinq fois, je pense c'est bon » (FA-269-270).

Au printemps, il confirme son apprentissage quand il comprend bien la matière en la lisant et n'a plus besoin d'explications : « si je comprends tout après mes deux lectures c'est que je l'ai trouvé. Je l'ai. Mais si je dois relire une troisième fois c'est que j'ai besoin d'être expliqué » (FP-264-266).

À l'automne comme au printemps, Félix s'appuie donc sur sa *Compréhension* pour confirmer ses régulations. Toutefois, il y a une évolution vers moins d'application, puisque les exercices ne sont plus pour lui un moyen de confirmer sa compréhension de la matière.

Globalement, nous pourrions dire en analysant les descripteurs qu'il y a une évolution vers davantage d'autonomie dans les stratégies de régulation de Félix : il utilise moins de ressources au printemps qu'à l'automne, puisqu'il ne se tourne plus vers les autres élèves ou les membres de sa famille, et moins vers les aides didactiques car il estime que la disponibilité des enseignants et enseignantes est trop restreinte pour correspondre à ses besoins, ainsi que vers les ressources externes. Cela l'amène à définir lui-même son apprentissage comme plus autonome. On remarque aussi un statut différent accordé à l'application de la matière, puisque si les exercices lui permettent toujours d'assurer la progression de son apprentissage, il ne les considère plus comme un moyen de confirmer cet apprentissage, préférant relire la matière et s'assurer qu'il n'a plus besoin d'explications.

8.2.4.3 *Conception de l'enseignement/apprentissage*

8.2.4.3.1 *Conception de l'apprentissage*

À l'automne, il semble que pour Félix, l'apprentissage soit surtout destiné à être utilisé, que ce soit à court, moyen ou long terme : « moi je pense que l'école, c'est pas là pour rien, pis que ça a un sens, pis que si t'es obligé d'y aller c'est... c'est qu'il y a quelque chose que tu vas apprendre dans la vie plus tard » (FA-350-353). On remarque qu'il ne nomme pas ce à quoi son apprentissage scolaire pourrait lui servir, comme s'il ne le savait pas encore, mais il semble néanmoins qu'il l'envisage comme devant lui servir dans la suite de ses études. Il ne l'exprime pas seulement comme une finalité ici à notre avis, mais aussi comme une caractéristique fondamentale de l'apprentissage.

À la fin de l'année, Félix a une conception de l'apprentissage comme devant permettre le développement personnel global : il permet de mûrir le caractère (FP-157; FP-161), de travailler leurs émotions (FP-161-162),

et de grandir en tant que personne (FP-43-47). Apprendre leur permet aussi de développer le raisonnement, et d'être ainsi capable d'utiliser ces capacités de raisonnement dans leur vie quotidienne, en société (FP-158-161).

Il y a donc une évolution nette de la conception de l'apprentissage de Félix : si au début de l'année, il considérait l'apprentissage comme devant être exclusivement *Pratique*, ce qui reste constant, à cela s'ajoutent au printemps des éléments relatifs au *Développement personnel* des apprenants et des apprenantes. Il conçoit désormais l'apprentissage non comme ayant exclusivement un but d'utilité concrète, mais aussi comme permettant d'enrichir son raisonnement, de développer son caractère ou encore, de travailler sur ses émotions, visant ainsi un développement global.

8.2.4.3.2 Conception de l'élève

À l'automne, Félix considère l'élève comme devant s'engager dans son apprentissage, en s'efforçant de réaliser les tâches demandées et en étant présent ou présente (FA-15-17).

Au printemps, Félix semble avoir une conception de l'élève comme ayant une responsabilité dans son apprentissage, puisqu'il ou elle doit identifier ses difficultés pour se tourner vers les ressources adéquates et réaliser lui-même ou elle-même ce processus (FP-23; FP-259-260).

Il y a donc une évolution importante vers une prise de responsabilité de l'élève dans son apprentissage : si à l'automne, Félix semblait avoir une conception de l'élève comme devant mettre les efforts pour s'insérer dans un cadre dessiné pour lui ou elle par l'institution scolaire, au printemps on voit dans son discours une conception qui place davantage l'élève au cœur de son propre processus. On voit la disparition de l'*Engagement dans l'apprentissage*, mais l'apparition de la *Responsabilité*. Cela nous semble donc traduire l'importance pour Félix de ne pas seulement réaliser l'apprentissage demandé, mais bien de persévérer pour surmonter les difficultés qui pourraient se présenter lors de son processus.

8.2.4.3.3 Conception de la matière

À l'automne, il nous semble que pour Félix, la matière devrait permettre d'être utilisée ultérieurement et être organisée de manière à pouvoir être transférée à d'autres situations (FA-350-353).

Au printemps, Félix considère que pour être apprise, la matière doit être organisée de façon à ce que les éléments puissent être mis en relation les uns avec les autres. C'est pour lui un moyen d'avoir une compréhension globale, non seulement de la matière, mais également de son lien avec la société et de son utilité pour comprendre le monde dans lequel il vit (FP-278-280).

On note chez Félix une évolution de sa conception de la matière vers une importance accordée à la compréhension. Pour lui, la matière ne doit plus seulement pouvoir être transférée dans d'autres contextes que le contexte scolaire, mais permettre à l'apprenant ou l'apprenante de se l'approprier pour comprendre le monde dans lequel il ou elle évolue. Ainsi, il accorde maintenant de l'importance à l'*Organisation de la matière* pour que cela lui permette d'atteindre ce but.

8.2.4.3.4 *Conception du groupe*

À l'automne, le groupe est pour Félix un vecteur de compréhension (FA-336-340). Il semble aussi que Félix, s'il se tourne vers le groupe pour obtenir de l'aide, donne également des explications à ses pairs lorsqu'il le peut. Par ailleurs, le groupe est pour lui un soutien dans ses apprentissages – il utilise les mots « entraide » (FA-342) et « moteur qui t'aide à avancer » (FA-330), mais aussi une possibilité de découverte de voies qu'il n'aurait pas explorées seul (FA-326; 1.330). Félix conçoit donc le groupe comme un soutien à la fois cognitif et émotionnel dans son apprentissage, voire, presque, une condition d'un apprentissage efficace.

Au printemps, Félix conçoit le groupe comme un vecteur de réconfort dans les apprentissages, comme un moyen d'être rassuré face à des situations scolaires qu'il considère comme anxiogènes (FP-317-322). Mais c'est également un moyen d'affiner sa propre pensée : « Ça me permet d'apprendre des choses sur les autres élèves, d'avoir leur point de vue, pis avec ça on peut créer des relations pis on peut, on peut juste, plus, comprendre la matière ensemble » (FP-313-315). Il ne s'agit donc pas d'avoir davantage d'explication mais bel et bien, pour lui, d'avoir l'occasion d'enrichir sa propre pensée en prenant en compte celle des autres, selon des points de vue qu'il n'aurait pas envisagés seul, et par là, d'avoir une vision plus exhaustive de la matière à apprendre tout en formant sa propre pensée dessus.

À l'automne comme au printemps, Félix a donc une conception du groupe comme offrant un soutien dans l'apprentissage, que ce soit dans les *Rapports interpersonnels* qui s'établissent dans le groupe ou dans le *Rapport à l'apprentissage* que le groupe facilite. Toutefois, si à l'automne il le considérait comme permettant d'apporter des explications supplémentaires et permettant l'ouverture à d'autres champs de connaissances, au printemps, il permet surtout d'affiner et d'enrichir sa propre pensée grâce à la prise en compte de plusieurs points de vue et façons d'envisager la matière.

8.2.4.3.5 *Conception de l'enseignant*

À l'automne, Félix a une conception de l'enseignant ou de l'enseignante comme étant avant tout là pour permettre l'apprentissage des élèves. Ainsi, il ou elle a pour rôle de leur permettre une bonne compréhension (FA-316) et c'est ce qu'il reconnaît aux différents enseignants et enseignantes qu'il a eus par le passé (FA-319-320). Cela s'accompagne d'une conception de l'enseignant ou de l'enseignante comme étant disponible pour ses élèves : « être là pour eux n'importe quand si ils ont besoin d'aide dans la matière » (FA-316-317). Pour

Félix, cela semble particulièrement important pour qu'il puisse atteindre ses buts, et il reconnaît avoir bénéficié d'un tel accompagnement pendant l'ensemble de sa scolarité, ce qui lui a permis un apprentissage efficace : « Tous les enseignants que j'ai eus ils étaient là pour moi. » (FA-319). Cette disponibilité doit s'accompagner de la mise en place d'une relation agréable (FA-122).

Au printemps, l'enseignement a un rôle important de clarification et d'explication pour Félix. Il revient d'ailleurs sur l'importance de ce rôle à plusieurs reprises pendant l'entrevue (FP-259-262; FP-293; FP-300-301). Par ailleurs, il exprime l'importance qu'a pour lui la polyvalence : « De plus en plus on retrouve des stagiaires ou des professeurs qui font différentes matières. Par exemple, ma prof de français était pas là la semaine dernière, on a eu un remplaçant que à la base il fait juste enseigner la science, mais il enseigne les mathématiques pis parfois le français. Donc il peut t'aider dans certaines matières si ça marche pas là. » (FP-231-235). Également, il attache de l'importance à la disponibilité : une enseignante ou un enseignant devrait non seulement être polyvalent, mais également avoir l'accompagnement de plusieurs pairs également polyvalents et polyvalentes, afin de pouvoir répondre aux questions des élèves au moment où ils et elles en ont besoin (FP-228-229). Par ailleurs, en cohérence avec une conception de la matière comme devant permettre de comprendre le monde dans lequel il vit, Félix conçoit l'enseignement comme devant permettre cette concrétisation de la matière (FP-296-298). Accompagner le développement de l'élève est pour Félix l'un des rôles majeurs de l'enseignant ou de l'enseignante, qu'il considère comme un père ou une mère qui l'aide à grandir et à se développer (FP-294-296) en l'écoutant, en l'aidant, en partageant avec lui et en l'aidant à se sentir entouré (FP-303-306), ce qui favorise la confiance en soi.

On voit apparaître un rôle de l'enseignant ou de l'enseignante comme devant accompagner le développement global de l'élève et non comme ayant seulement un rôle de transmission de savoir. L'enseignant ou l'enseignante doit ainsi entourer l'élève d'attention et lui permettre de développer sa confiance, ses connaissances mais aussi toutes les sphères de sa vie. Si l'*Enseignement pour guider l'apprentissage* et d'*Interaction* restent importants pour Félix, il considère néanmoins maintenant l'enseignement comme devant accompagner le développement de l'apprenant.

8.2.4.4 Orientation

À l'automne, nous n'avons trouvé aucune occurrence dans le discours de Félix d'une motivation ou d'un but qui serait personnel ou intellectuel. Il apprend avant tout pour avoir de bons résultats : « c'est une motivation les notes là, je me dis si j'ai une bonne note, je vais être récompensé, certes au CEGEP, par exemple. Comme euh ils vont dire oh je vais choisir lui parce qu'il a eu 78, pis, c'est meilleur que l'autre qui lui a eu 62. C'est une motivation là » (FA-369-371). Les résultats obtenus sont donc liés à un but de performance qui n'est pas immédiate, mais dont les fruits seront récoltés ultérieurement en permettant à Félix d'accéder au cheminement supérieur et professionnel qu'il a prévu pour lui-même, notamment en « passant à la fin de l'année » (FA-366) et en étant capable de poursuivre ses études au CEGEP puis à avoir un travail qui lui plaise (FA39-40). On

remarque donc qu'il n'y a pas de motivation immédiate à l'apprentissage scolaire pour Félix, et peu d'application de ses connaissances acquises en dehors de l'école, à l'exception des soupers de familles où il aime pouvoir se faire valoir avec des savoirs que d'autres, autour de la table, n'ont pas (FA-356-361).

À la fin de l'année, Félix attache de l'importance aux notes et ce, à deux titres. Premièrement, il considère qu'elles sont une motivation en soi pour son apprentissage (FP-353-355). Et deuxièmement, parce qu'elles sont aussi un moyen de montrer aux autres qu'il est un bon élève, que ce soit au niveau de ses rapports interpersonnels directs ou au niveau institutionnel : « Ça permet au gouvernement de voir, ben [...] le ministère de l'éducation tes parents les professeurs les élèves, ça permet de voir comment t'es bon. » (FP-346-349). Il attend de son apprentissage qu'il lui permette d'obtenir une certaine reconnaissance des différentes personnes et institutions quant à ses habiletés.

La *Réussite* ressort de l'analyse du discours de Félix à l'automne et au printemps quant à l'orientation qu'il donne à son apprentissage. Toutefois, si les notes restent importantes pour lui, la réussite aux examens n'apparaît plus dans son discours au printemps, malgré la proximité des examens de fin de secondaire. Par ailleurs, à l'automne, il apprenait pour des raisons *Pratiques* et *Professionnelles* – avoir un métier et pouvoir utiliser ses connaissances dans le quotidien – qui disparaissent de son discours au printemps au profit de la motivation *Sociale* : à la fin de l'année, il apprend plutôt pour se sentir valorisé socialement, notamment à travers ses résultats chiffrés. Il y a donc une évolution de sa motivation à apprendre au cours de l'année.

8.2.4.5 Conclusion

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories des préférences d'apprentissage ayant évolué au cours de l'année scolaire chez Félix :

Tableau 11 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage de Félix

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Stratégies cognitives	Sélection des parties importantes	Enseignant(e)	✓	
		Élève	✓	
	Stratégies de mémorisation	Absorption de la matière		✓
	Stratégies de compréhension	Pas de compréhension	✓	
Stratégies de régulation	Ressources	Utilisation des ressources proposées	✓	
	Monitoring	Externe	✓	
	Ajustement	Autres processus	✓	
Conception de l'enseignement apprentissage	Conception de l'apprentissage	Développement personnel		✓
	Conception de l'élève	Engagement dans l'apprentissage	✓	
		Responsabilité		
	Conception de la matière	Organisation		✓
Orientation		Professionnelle	✓	
		Pratique	✓	
		Sociale		✓

Le tableau met en lumière les évolutions suivantes :

- À la fin de l'année, Félix ne fait plus mention d'une sélection des parties importantes à apprendre; il a par contre développé des stratégies de mémorisation qui consistent en une absorption de la matière. Au début de l'année, il ne cherchait pas toujours à comprendre la matière, alors qu'il le fait plus systématiquement à la fin de l'année – l'absence d'évolution en ce sens vient du fait qu'au début comme à la fin de l'année, il met en place des stratégies de compréhension et que celles-ci restent constantes, et que seuls les moments où il ne cherche pas à comprendre ont disparu de son discours.
- L'évolution des stratégies de régulation consiste en l'abandon de ressources proposées, de monitoring externe et d'utilisation d'autres processus d'ajustement, au profit du maintien des stratégies les plus autonomes.
- Félix considère maintenant que l'apprentissage doit servir le développement personnel et que l'élève, plutôt que de seulement s'engager dans l'apprentissage, doit en prendre la responsabilité. La matière doit être organisée de façon à permettre cet engagement.
- Enfin, l'orientation pratique et professionnelle donnée à son apprentissage disparaît au profit de l'émergence d'une utilité sociale qui n'apparaissait pas au début de l'année dans son discours.

L'évolution des préférences d'apprentissage globales de Félix semble être une évolution vers la situation de l'apprentissage réalisée dans un contexte plus large qui est celui de sa vie future et sociale. Il dirige maintenant son apprentissage scolaire vers les notes principalement, mais comme moyen de valorisation de ses compétences par les autres et plus comme moyen de réussir aux examens. D'ailleurs, s'il concevait au début de l'année la matière comme devant être transférée à d'autres situations et avoir une utilité, il affine cette conception au printemps en expliquant que cette matière doit servir à comprendre le monde dans lequel on vit, à s'insérer dans la société, bien au-delà, donc, du seul cadre de l'école ou du seul moment de sa vie. On retrouve également ce souci d'insertion dans un contexte plus large dans sa conception de l'enseignement qu'il envisage, à la fin de l'année, comme un père ou une mère permettant à l'élève de mieux comprendre le monde. Ses stratégies de compréhension de la matière évoluent d'ailleurs vers davantage de mise en lien des éléments, certes entre eux, mais également avec leur application – à l'exception de la confirmation de ses régulations.

Par ailleurs, les préférences d'apprentissage globales de Félix évoluent vers plus d'autonomie dans son apprentissage, notamment en termes de ressources utilisées. Il se tourne vers moins de ressources, et on note la disparition du recours aux autres élèves et à la famille. Cette disparition du recours aux autres élèves est cohérente avec sa conception du groupe, qu'il considère désormais en lien avec son propre développement personnel puisqu'il lui permet d'affiner sa pensée. Cela ne l'empêche pas de considérer que le groupe est un vecteur d'apaisement émotionnel lorsqu'il rencontre des difficultés d'apprentissage ou d'explications supplémentaires. Cette autonomie et ce développement personnel se retrouvent également dans sa conception de l'élève qu'il dit devoir être engagé dans son apprentissage, ce qu'il exprimait déjà à l'automne, mais en prenant davantage la responsabilité de son apprentissage : il doit réaliser lui-même le processus et lorsqu'il

rencontre des difficultés, se tourner lui-même vers des ressources adéquates, ce qui est en cohérence avec ses stratégies de régulation. Sa conception de l'apprentissage évolue d'ailleurs vers celle d'un apprentissage permettant le développement de l'élève, à la fois dans ses habiletés cognitives – en développant son raisonnement pour être capable de l'utiliser dans des situations quotidiennes, et dans sa maturité et la gestion de ses émotions.

Enfin, on voit une évolution de ses stratégies cognitives : il ne rapporte plus de stratégies visant à sélectionner la matière, et n'utilise plus d'écriture schématique et de questionnement : il utilise désormais des stratégies de lecture et de marquage.

8.2.5 Évolutions similaires entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage

Nous avons, dans les conclusions présentées au travers de l'analyse du discours de Félix, répondu aux deux premiers objectifs de notre recherche le concernant, à savoir analyser l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre, et analyser l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage globales, ainsi qu'aux questions de recherche que nous posions au chapitre 6. Notre troisième objectif est d'analyser les caractéristiques et les possibles influences entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage, en théâtre et globales, que nous détaillons ci-après.

8.2.5.1 Évolutions similaires dans le contexte du théâtre

8.2.5.1.1 Similarités dans l'évolution des dimensions

Nous constatons que les dimensions suivantes semblent évoluer dans le même sens à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage en théâtre :

- Vers l'autonomie
 - o Définition de soi (IAT⁴⁴)
 - Stratégies de régulations (PAT)
- Vers plus de travail des émotions
 - o Perception du contexte (IAT)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
- Vers un enseignement accordant plus de liberté à l'élève
 - o Perception du contexte (IAT)

⁴⁴ Pour faciliter la lecture des analyses – dans ce cas-ci mais également dans chacun des cas d'élèves – nous utiliserons, pour souligner l'évolution des dimensions, les abréviations IAT (Identité d'Apprenant en Théâtre), IA (Identité d'Apprenant), PAT (Préférences d'Apprentissage en Théâtre) et PA (Préférences d'Apprentissage).

- Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
- Vers une conception de l'enseignante comme faisant partie du groupe
 - Perception du contexte (IAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)

Par ailleurs, nous constatons que les dimensions suivantes de l'identité d'apprenant en théâtre semblent évoluer dans le même sens :

- Vers moins de gêne
 - Perception du contexte (IAT)
 - Définition de soi (IAT)
- Vers un plus grand sentiment d'appartenance au groupe
 - Perception du contexte (IAT)
 - Perception des autres (IAT)
 - Perception de la perception des autres (IAT)
- Vers plus d'habiletés
 - Perception de la perception des autres (IAT)
 - Définition de soi (IAT)

Nous constatons également que les dimensions suivantes des préférences d'apprentissage en théâtre semblent évoluer dans le même sens :

- Vers l'apprentissage collaboratif
 - Stratégies cognitives (PAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
- Vers une finalité professionnelle
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Orientation (PAT)
- Vers l'application et la concrétisation de l'apprentissage
 - Stratégies cognitives (PAT)
 - Stratégies de régulation (PAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)

8.2.5.1.2 *Rapports explicatifs possibles*

Nous pouvons avancer les explications potentielles suivantes pour le parallélisme des évolutions constatées.

L'enseignante attache beaucoup d'importance au développement de l'autonomie des élèves, par exemple en favorisant l'apprentissage par essai-erreur (E-656-664), et à l'exploration de la matière par eux-mêmes et elles-mêmes (E-371-376; E-384-406; E-415-419; E459-473). Or, à la fin de l'année, Félix rapporte utiliser des stratégies d'application pour vérifier la progression de son apprentissage (FP-553-554), conçoit l'élève comme devant prendre la responsabilité de son apprentissage (FP-403) montrant ainsi une intériorisation de la pratique théâtrale telle que proposée par son enseignante. Cela l'amène à se définir comme un élève plus autonome (FP-567-568; FP-721-722; FP-727-731; FP-741-744; FP-773-774). Il est intéressant de voir ici que les dimensions conatives – les conceptions de l'enseignement apprentissage – et cognitives – les stratégies de régulation – des préférences d'apprentissage évoluent parallèlement, ainsi que la définition de soi qui est une dimension de l'identité d'apprenant.

En cohérence avec le développement de l'autonomie de Félix, on note une évolution dans son rapport à l'enseignement vers un enseignement accordant plus de liberté à l'élève. On retrouve cette dimension dans sa perception du contexte et dans ses conceptions de l'enseignement apprentissage, marquant par là une similarité entre l'évolution de son identité d'apprenant et celle d'une dimension conative de ses préférences d'apprentissage. L'adaptation du projet commun par l'enseignante en fonction des élèves lui a semblé un facteur important du développement de son autonomie (FP-458-459; FP-582). Il considère donc que la matière doit être apportée de façon à permettre le développement de l'autonomie de l'élève (FP-741-742). C'est d'ailleurs une pratique adoptée par l'enseignante qui pense que l'expérimentation autonome qu'elle propose aux élèves leur permet d'acquérir davantage d'autonomie et de liberté (E-777-788).

Cette évolution vers l'autonomie n'empêche pas une évolution vers une conception de l'enseignante de théâtre comme faisant partie du groupe et étant partie prenante du projet commun, évolution présente à la fois dans une dimension de l'identité d'apprenant – la perception du contexte – et une dimension conative des préférences d'apprentissage – les conceptions de l'enseignement apprentissage. Ainsi, les mêmes références à l'entrevue ont pu être utilisées pour l'analyse de ces deux dimensions (FP-463-467; FP-472-473). Félix y exprime l'importance que revêt pour lui, au printemps, une posture enseignante comme étant un membre du groupe théâtral puisqu'elle permet au projet commun de se réaliser. Nous avons d'ailleurs noté lors de notre observation non-participante la proximité et la familiarité de l'enseignante vis-à-vis de ses élèves, dont nous pensons qu'elle a eu un rôle dans l'évolution des conceptions et perceptions de Félix.

La dernière évolution que nous avons constatée à la fois dans l'analyse de l'identité d'apprenant – perception du contexte – et des préférences d'apprentissage – conceptions de l'enseignement apprentissage – de Félix concerne une prise en compte plus importante des émotions à la fin de l'année qu'au début. Il les considère en effet comme étant une caractéristique fondamentale du travail théâtral (FP-425-434) et a une conception du groupe comme permettant une meilleure gestion des émotions générées au sein de l'activité (FP-599-606).

Notons que l'enseignante avait aussi mentionné le travail des émotions comme une caractéristique majeure de son cours de théâtre (E-638-643).

Trois des quatre évolutions parallèles relevées chez Félix – celle vers un enseignement accordant plus de liberté à l'élève, vers une conception de l'enseignante comme faisant partie du groupe et vers plus de travail des émotions – concernent les mêmes composantes : la perception du contexte pour l'identité d'apprenant et les conceptions de l'enseignement apprentissage pour les préférences d'apprentissage. Il semble donc qu'un lien puisse exister entre ces deux dimensions.

L'évolution vers l'autonomie concerne une dimension de l'identité d'apprenant – la définition de soi – et deux dimensions des préférences d'apprentissage – les stratégies de régulation et les conceptions de l'enseignement apprentissage. L'autonomie étant une caractéristique individuelle, il n'est pas surprenant que ce soit la dimension de la définition de soi qui évolue. Nous pensons par ailleurs que la définition de soi englobant les autres dimensions de l'identité d'apprenant, d'autres évolutions de l'identité d'apprenant que nous avons constatées pourraient expliquer cette évolution, notamment l'évolution vers plus d'habiletés perçues – perception de la perception des autres et définition de soi, l'évolution vers moins de gêne – perception du contexte et définition de soi – ou le sentiment d'appartenance au groupe – perception du contexte, perception des autres et perception de la perception des autres – qui, toutes, pourraient être des facteurs permettant davantage d'exploration autonome au sein de l'activité. L'évolution de la définition de soi vers l'autonomie pourrait être en lien avec les évolutions d'autres dimensions au sein de l'identité d'apprenant, et, grâce à un contexte favorable d'émergence de pratique plus autonomes, être également en lien avec l'évolution des préférences d'apprentissage en théâtre.

8.2.5.2 *Évolutions similaires dans le contexte global*

8.2.5.2.1 *Similarités dans l'évolution des dimensions*

Nous constatons que les dimensions suivantes semblent évoluer dans le même sens à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage globales :

- Vers l'autonomie
 - o Définition de soi (IA)
 - o Stratégies cognitives (PA)
 - o Stratégies de régulation (PA)
- Vers le développement du caractère
 - o Perception du contexte (IA)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)
- Le but professionnel de l'apprentissage

- Perception du contexte (IA)
- Orientation (PA)

Nous constatons que les dimensions suivantes de l'identité d'apprenant globale semblent évoluer dans le même sens :

- Vers plus d'organisation et de détermination
 - Perception de la perception des autres (IA)
 - Définition de soi (IA)

Nous constatons que les dimensions suivantes des préférences d'apprentissage globales semblent évoluer dans le même sens :

- Plus de concrétisation dans l'apprentissage
 - Stratégies cognitives (PA)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)

8.2.5.2.2 *Rapports explicatifs possibles*

Nous pouvons avancer les explications potentielles suivantes pour le parallélisme des évolutions constatées :

Dans le contexte de la fin du secondaire, on voit apparaître un but professionnel chez Félix, que l'on retrouve à la fois dans l'orientation qu'il donne à son apprentissage la perception qu'il a du contexte (IA) et dans l'orientation qu'il donne à son apprentissage (PA). Cela pourrait être lié à la proximité de la fin de l'année et du changement majeur qu'elle implique dans sa scolarité, puisque Félix fait le choix de poursuivre, en septembre, au CEGEP dans un cursus qui lui permettra d'atteindre son but professionnel.

Il y a par ailleurs, dans ce contexte, une évolution tant de la définition qu'il propose de lui-même (IA) que de ses stratégies cognitives et de régulation (PA) vers davantage d'autonomie. Notons qu'il a maintenant une perception du contexte (IA) et des conceptions de l'enseignement apprentissage (PA) comme devant viser un développement personnel, ce qui semble cohérent avec le développement de son autonomie, mais également, en ce qui concerne son identité d'apprenant, le développement de son organisation et de sa détermination.

Nous pensons donc qu'une partie de l'évolution des préférences d'apprentissage et de l'identité d'apprenant de Félix dans le contexte global est attribuable au contexte de la fin du secondaire et à la perception qu'il en a. On note d'ailleurs une évolution de sa perception du contexte (IA) dans l'ensemble de ses dimensions, et un lien entre cette évolution et celle de plusieurs dimensions de ses préférences d'apprentissage.

On remarque enfin une opposition entre une évolution ambivalente par rapport à la concrétisation, puisqu'on voit une évolution vers moins de concrétisation de son apprentissage dans ses stratégies de régulation (PA), alors que ses stratégies cognitives (PA) et ses conceptions de l'enseignement apprentissage (PA) évoluent vers plus de concrétisation. À la fin de l'année, il utilise ainsi plus de stratégies de compréhension en lien avec le concret (PA) et a des conceptions de l'enseignement apprentissage (PA) qui concernent la transférabilité de l'apprentissage. Mais on voit dans sa perception du contexte (IA) disparaître la finalité pratique. La perception du contexte et les conceptions de l'enseignement apprentissage n'évoluent donc pas dans le même sens ici.

8.2.5.3 Évolutions similaires entre les contextes

8.2.5.3.1 Similarités de l'évolution entre les contextes

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes pour l'identité d'apprenant :

- Vers la maturité
 - Définition de soi IAT
 - Définition de soi IA
- Vers un plus grand sentiment d'appartenance
 - Perception des autres (IAT)
 - Perception des autres (IA)
 - Perception du contexte (IAT)
 - Perception de la perception des autres (IAT)
- Vers l'harmonisation des pratiques d'apprentissage communes
 - Perception des autres (IAT)
 - Perception des autres (IA)
- Vers plus de performance et d'habiletés
 - Perception de la perception des autres (IAT)
 - Perception de la perception des autres (IA)
 - Définition de soi (IAT)
- Vers moins de performance et d'habiletés
 - Définition de soi (IAT)
 - Définition de soi (IA)
- Vers plus de respect du rythme et de la personnalité de l'élève par l'enseignant(e)
 - Perception de la perception des autres (IAT)
 - Perception du contexte (IA)

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes pour les préférences d'apprentissage :

- La concrétisation de l'apprentissage
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Conception de l'enseignement apprentissage (PA)
 - Stratégies cognitives (PAT)
 - Stratégies cognitives (PA)
 - Stratégies de régulation (PAT)
- Plus de responsabilité de l'élève dans son apprentissage
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage :

- Vers l'autonomie
 - Définition de soi (IAT)
 - Définition de soi (IA)
 - Stratégies cognitives (PA)
 - Stratégies de régulation (PAT)
 - Stratégies de régulation (PA)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
- Plus d'expression de soi
 - Perception du contexte (IAT)
 - Perception du contexte (IA)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)
- L'objectif professionnel
 - Orientation (PAT)
 - Orientation (PA)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Perception du contexte (IA)
- L'enseignant(e) accordant plus d'autonomie à l'élève
 - Contexte (IAT)
 - Contexte (IA)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
- Plus d'accompagnement du développement global de l'élève
 - Perception du contexte IA
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)
- Vers un travail des émotions

- Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)
- Perception du contexte (IAT)

8.2.5.3.2 *Rapports explicatifs possibles*

L'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage de Félix, que ce soit dans le contexte théâtral ou dans le contexte global, est caractérisée par l'autonomie. En effet, on voit apparaître cette évolution dans chacune des dimensions, à l'exception des dimensions conatives des préférences d'apprentissage globale; néanmoins, on s'aperçoit qu'il envisage l'élève comme devant prendre davantage de responsabilité dans son apprentissage, ce qui nous semble cohérent avec la mise en place de stratégies d'apprentissage plus autonomes. Il est intéressant d'observer que le développement de l'autonomie, transversal dans les contextes et les dimensions de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage de Félix, ne se déploie pas de la même façon en théâtre et dans la scolarité globale. Si dans sa scolarité – contexte dans lequel Félix conçoit l'apprentissage comme permettant un développement personnel plus important à la fin de l'année – cette autonomie se traduit par un recours moins important aux autres dans les stratégies employées, on remarque qu'en théâtre, la caractéristique collective importante attribuée dans les dimensions conatives semble teinter le recours à des stratégies cognitives et de régulation plus autonomes. On note également une évolution de sa perception de l'enseignement comme devant accorder aux élèves de l'autonomie, ce qui est cohérent. Cette évolution se retrouve dans l'identité d'apprenant – perception du contexte – en théâtre et globale, ainsi que dans les préférences d'apprentissage – conceptions de l'enseignement apprentissage – mais seulement dans le contexte théâtral. On pourrait ici avancer que le recours à davantage d'autorégulation dans le contexte global, conjugué à une définition de lui-même comme étant plus autonome, plus organisé et plus déterminé et à une conception de l'élève comme étant davantage engagé dans son apprentissage, l'amène à moins considérer que c'est à l'enseignement de prendre en charge l'autonomie des élèves.

On note également une évolution vers plus de développement personnel dans l'apprentissage, puisque l'identité d'apprenant de Félix évolue en termes de positionnement par rapport à sa perception du contexte vers l'importance accordée à l'expression de soi; on trouve également cette évolution dans ses conceptions de l'enseignement apprentissage en contexte global. Cela nous semble cohérent avec l'évolution vers davantage d'autonomie, de maturité, de détermination, que nous évoquions précédemment. On note ici que si l'identité d'apprenant évolue dans les deux contextes, c'est une dimension conative des préférences d'apprentissage en contexte global qui évolue dans le même sens. Toutes ces dimensions ont trait à la perception et à la conception du contexte et leur évolution parallèle n'est donc pas surprenante. On voit toutefois que les dimensions cognitives des préférences d'apprentissage globales n'évoluent pas dans le même sens, ces dimensions évoluant seulement vers plus de concrétisation (voir plus bas). Néanmoins, le positionnement par rapport au contexte et les conceptions de l'enseignement d'apprentissage de Félix évoluent malgré tout, dans le contexte global, vers un besoin de l'accompagnement du développement global de l'élève par l'enseignant ou l'enseignante. Les

préférences d'apprentissage en théâtre n'évoluent pas non plus vers une plus grande expression de soi, mais on note que ses stratégies cognitives en théâtre évoluent plutôt vers plus d'apprentissage collaboratif. Cela pourrait se faire au détriment de l'expression de soi, l'élève se mettant au service d'un projet commun en termes de stratégies d'apprentissage.

On note enfin une évolution des préférences d'apprentissage de Félix vers davantage de concrétisation et d'application, que ce soit en théâtre – conceptions de l'enseignement apprentissage, stratégies cognitives, stratégies de régulation – ou dans le contexte global – conceptions de l'enseignement apprentissage, stratégies cognitives. En théâtre, on peut considérer que toutes les dimensions des préférences d'apprentissage de Félix évoluent en ce sens, puisque l'orientation qu'il donne à son apprentissage évolue vers la possibilité d'un objectif professionnel. C'est d'ailleurs ici aussi un point commun avec le contexte global puisque nous observons la même évolution de l'orientation donnée à l'apprentissage dans le contexte global, ainsi que celle des conceptions de l'enseignement apprentissage en théâtre. Il est intéressant de noter que si les stratégies cognitives et les conceptions de l'enseignement globales de Félix évoluent vers plus de concrétisation, ses stratégies de régulation, ainsi que sa perception du contexte – en ce qui concerne l'identité d'apprenant – évoluent vers moins de concrétisation; il employait toutefois à l'automne comme au printemps certaines stratégies de régulation de concrétisation, et cela n'apparaît donc pas dans l'évolution de ses préférences d'apprentissage. Notons également que si nous n'avons pas observé d'évolution vers la concrétisation des stratégies de régulation des préférences d'apprentissage en théâtre, elles ont néanmoins toujours été présentes au début comme à la fin de l'année. La concrétisation prend donc une place importante dans l'évolution des préférences d'apprentissage de Félix, et est appuyée par une dimension de son identité d'apprenant – la perception du contexte. Nous pouvons donc avancer l'explication de la fin de l'année scolaire comme rendant plus prégnante l'objectif professionnel pour Félix en ce qui concerne le contexte global, mais également la réalité de la représentation théâtrale en théâtre.

Concernant l'évolution de l'identité d'apprenant de Félix, on observe, que ce soit en théâtre ou dans le contexte global, une forte évolution de la perception du contexte. Toutefois, si elle marque une évolution vers le développement personnel dans le contexte global – évolution vers plus de respect du rythme et de la personnalité de l'élève, vers l'objectif professionnel ou l'accompagnement de l'élève par l'enseignement – elle marque, dans le contexte théâtral, davantage de prise en compte du collectif – sentiment d'appartenance, travail des émotions partagées notamment avec le public. L'expression de soi est toutefois une thématique que l'on retrouve dans les deux contextes. Cela nous semble correspondre à la spécificité groupale de l'activité théâtrale et à l'intériorisation de ses pratiques par Félix, comme nous l'expliquions plus haut. C'est par ailleurs une spécificité qui a été soulignée par l'enseignante dans les valeurs fondatrices de l'activité théâtrale.

Certaines évolutions restent par ailleurs contextuelles et ne se transfèrent pas, comme l'acquisition de la confiance en soi ou l'apprentissage collaboratif en théâtre, ou l'organisation, la détermination et la distanciation du lien de l'activité dans le contexte global.

8.3 Étude de cas 2 : Sarah

Sarah a 16 ans. Elle a choisi l'option théâtre sur les conseils de son père, qui lorsqu'il était scolarisé dans la même école secondaire, avait pu observer cette option sans toutefois la suivre. Comme Sarah était intriguée par cette option, il l'a encouragée dans cette voie en lui disant que cette option semblait agréable et qu'on s'y s'amuse bien. N'ayant pas d'autres options qui l'attiraient, Sarah a donc décidé d'essayer le théâtre pour cette dernière année de son secondaire. Cela ne correspond donc pas chez elle à un projet professionnel ou à un besoin de cursus spécialisant. Elle ne sait d'ailleurs pas exactement à quoi s'attendre avec cette option, et la perspective de la suivre reste, au début de l'année, à la fois intrigante et un peu angoissante, notamment parce qu'elle s'y est engagée seule, sans connaître personne qui suive cette option à ses côtés.

8.3.1 Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre

8.3.1.1 Perception du contexte

8.3.1.1.1 Spécificités de l'activité théâtrale

À l'automne, Sarah a l'impression que le théâtre est une matière plus importante que les autres matières de son cursus (SA-437-438) et notamment parce qu'il permet de se découvrir davantage en tant que personne : « C'est quelque chose d'à part. [...] C'est pas des maths pis du français [...] tu vas peut-être te découvrir de quoi en faisant ça. » (SA-425-428). Par ailleurs, il lui semble que l'évaluation est différente des autres matières, particulièrement en termes d'enjeu : il lui semble que l'évaluation en théâtre est moins intimidante qu'un examen dans une autre discipline (SA-425-433). Enfin, elle note une importance particulière de la communauté en théâtre, dont les membres créent une relation d'interdépendance des membres du groupe dans le projet commun, la réussite de tous et toutes dépendant de l'implication de chacun et chacune (SA-537-539).

Au printemps, Sarah a trouvé dans le cours de théâtre un cours qui lui semble idéal (SP-343) et qui a finalement comblé ses attentes, l'amenant à ne pas regretter de s'être inscrite dans cette option cette année (SP-326-328) : « J'ai appris à aimer jouer devant un public je ne croyais jamais dire ça mais j'aime le théâtre, j'ai vraiment aimé mon expérience » (SJ-100-102). Elle relève quelques caractéristiques particulières à l'activité, comme le besoin de se dépasser pour mener le projet commun (SP-475-481) et la construction du personnage qui demande une grande implication des élèves (SP-382-387). Par comparaison avec d'autres disciplines, le théâtre lui semble plus facile, en cela qu'il permet de se cacher derrière le personnage construit plutôt que de s'exprimer en son nom propre (SP-342-348). Enfin, on retrouve dans son discours l'interdépendance qu'elle attribue aux

membres du groupe pour le fonctionnement du projet et qui semble une caractéristique importante, pour elle, de l'activité (SP-398-402).

Certaines caractéristiques de l'activité théâtrale sont restées constantes pour Sarah au cours de l'année, notamment l'importance qu'elle attribue à l'interdépendance des membres du groupe ou le fait que c'est une discipline très différente des autres disciplines scolaires. Il n'y a donc pas d'évolution des catégories d'une *Activité reposant sur la communauté* et d'une *Activité différente des autres matières*. Toutefois, cette différence entre les disciplines ne s'exprime pas de la même façon, chez elle, à l'automne et au printemps; on voit ainsi la disparition de la notion d'évaluation et de la notion d'importance de la communauté à la fin de l'année, au profit de la notion de facilité induite par l'incarnation d'un personnage que l'on fait parler et agir à notre place. Également, si au début de l'année, Sarah ne se positionnait pas par rapport aux pratiques spécifiques à l'activité et ne savait pas exactement à quoi s'attendre, elle se *Reconnaît dans l'activité* au printemps. On note aussi l'apparition de sa vision de l'activité comme *Reposant sur des habiletés personnelles*, ce qui semble indiquer une intériorisation par Sarah de caractéristiques de l'activité comme le fait de construire un personnage.

8.3.1.1.2 *Utilité de l'activité théâtrale*

À l'automne, Sarah pense que l'activité théâtrale a plusieurs utilités. Elle présente par exemple une utilité sociale, en cela qu'elle permet de susciter chez les autres la fierté devant le projet accompli : « Quand qu'on prend une pièce c'est en groupe, ça va me motiver à que le monde, euh... pas qu'ils aient honte de moi mais tsé, que le monde soit fier de moi que j'ai fait ça » (SA-535-537). Ainsi, pour elle, l'activité théâtrale lui permet également d'être fière d'elle-même parce qu'elle « sort de sa zone de confort » (SA-339). Elle parle d'ailleurs de cette fierté comme d'une « récompense » (SA-544) : « j'ai pas fait ça pour rien là. J'ai fait une pièce de théâtre tsé je suis fière de l'avoir fait » (SA-544-545). Cela lui permettra, à terme, d'être moins timide et gênée grâce au travail en équipe et en public (SA-329-336; SA-439-441). Elle pense d'ailleurs que cela permettra de faire face à de nombreuses situations plus facilement, comme donner des conférences (SA-439-441). Enfin, la dimension de plaisir tient une grande place dans le positionnement de Sarah par rapport à l'utilité de l'activité théâtrale, puisqu'elle pense que cette activité permet de s'amuser (SA-326-328) et de, peut-être, se découvrir une passion, une caractéristique des cours de théâtre : « admettons tu vas pas te découvrir une passion en faisant du français là, à part si t'aimes bien la grammaire, mais tsé c'est plus rare » (SA-431-432).

Au printemps, on retrouve plusieurs dimensions communes avec l'automne dans le positionnement de Sarah, par exemple la notion de plaisir, d'« avoir du fun » (SP-659) pris dans l'activité, et l'utilité de l'apprentissage dans la vie quotidienne, à travers l'aisance acquise dans l'expression orale (SP-520-522). Cette notion d'utilité s'étend désormais également aux activités scolaires qui lui semblent facilitées par la pratique du théâtre, notamment dans des situations de présentations orales, même si elle « ne [sait] pas à quel point » (SP-339-344). Par ailleurs, il lui semble que faire une représentation à la fin de l'année est la finalité pratique la plus visible de l'activité (SP-605; SP-610-611). Elle considère de plus, à la fin de l'année, que l'activité théâtrale permet de

se sentir libre grâce à l'incarnation d'un personnage (SP-342-348), car « t'es pas toi [...] t'es un personnage fait que tsé c'est pas toi qui a l'air fou » (SP-342-343), et elle accorde de l'importance à l'expression permise par ces modalités spécifiques à l'activité : « faire du théâtre c'est... exprimer quelque chose par euh... par une représentation » (SP-540-541). Enfin, la dimension sociale est toujours présente dans l'utilité de l'activité théâtrale, mais plus pour susciter de la fierté : elle considère que cette activité permet de rencontrer des personnes différentes et de créer des liens (SP-659-660).

Au fil de l'année, l'utilité pratique de l'activité a donc pris de l'ampleur pour Sarah, depuis une utilité lointaine dans le temps à une utilité quotidienne, immédiate, dans les activités scolaires par exemple. Si toutes les catégories permettant l'analyse de son discours, soit la *Finalité pratique*, la *Socialisation*, l'*Évolution personnelle* et le *Plaisir*, restent constantes, les descripteurs varient. On voit notamment apparaître la représentation finale dans cette utilité de l'activité, ce qui nous semble être dû à l'organisation de l'année. Par ailleurs, son rapport à l'utilité sociale a évolué : si elle recherchait auparavant une valorisation sociale, elle considère désormais que l'activité théâtrale permet de créer du lien. Le travail du personnage découvert pendant l'année permet également une évolution personnelle qui favorise l'expression de soi plus que le travail sur la gêne et la timidité, et le plaisir, qui reste constant entre le début et la fin de l'année, est davantage tourné vers le plaisir de l'incarnation de ce personnage et de la liberté que cela procure que vers le seul intérêt personnel.

8.3.1.1.3 *Spécificités des pratiques enseignantes*

À l'automne, Sarah se positionne en faveur de pratiques enseignantes qui prennent en charge la participation de l'élève à l'activité : elle apprécie lorsque l'enseignante donne des exemples pour « montrer vraiment qu'est-ce qu'il faut faire » (SA-398), ce qui permet à Sarah de mieux comprendre ce qui est attendu d'elle et de le reproduire, ce qui n'empêche pas un peu de réinterprétation de la part des élèves (SA-394-399). Elle aime également que l'enseignante crée elle-même les équipes de travail pour obliger les élèves à se regrouper avec d'autres élèves qu'ils connaissent moins (SA-409-411), et apprécie également que l'enseignante mette en place des pratiques pédagogiques qui aident les élèves à se dégêner (SA-413).

Au printemps, Sarah aime que l'enseignante agisse comme un guide « sans jamais trop s'imposer » (SP-146) et qu'elle laisse les élèves autonomes dans leur apprentissage et leur expérimentation, ce qui leur permet de s'approprier la discipline (SP-407-414).

Cette évolution est très significative : si au début de l'année Sarah, qui découvrait l'activité théâtrale, avait une préférence pour des pratiques pédagogiques de prise en charge de l'apprentissage de l'élève, elle se positionne à la fin de l'année en faveur de pratiques favorisant sa liberté. On voit ainsi disparaître l'*Interaction* de son discours, alors que son positionnement par rapport aux spécificités de l'*Enseignement* reste constant ; au sein de cette dimension toutefois, on voit disparaître des descripteurs relatifs à l'organisation du travail au profit de

descripteurs relatifs à l'autonomie. Cela nous semble par ailleurs cohérent avec le besoin de liberté identifié au printemps dans l'utilité de la pratique théâtrale.

8.3.1.1.4 *Spécificités du lieu de l'activité*

Nous n'avons pas pu relever d'élément relatif au positionnement de Sarah par rapport au lieu de l'activité, ni à l'automne, ni au printemps.

8.3.1.2 *Perception des autres*

8.3.1.2.1 *Rapport au comportement social*

À l'automne, Sarah identifie chez ses pairs des comportements dans lesquels elle se reconnaît, par exemple le fait d'être gênée dans l'activité théâtrale (SA-346-350; SA-374-377), situation qu'elle pense toutefois voir évoluer au cours de l'année (SA-377), et le fait d'avoir l'air ridicule au sein de l'activité, bien qu'elle perçoivent déjà une amélioration après seulement quelques cours : « je me sens moins regardée ou moins euh, tsé je me dis on a tous l'air d'être des caves là » (SA-382-385). Bien qu'elle expérimente quelques difficultés par rapport à sa gêne, elle exprime que ces similarités qu'elle identifie dans le comportement de ses pairs et dans le sien lui permettent de se sentir bien au sein du groupe (SA-380).

Au printemps, elle identifie toujours des similarités dans le comportement social de ses pairs et le sien, mais comme elle l'avait prédit, ces similarités concernent maintenant une évolution commune vers une plus grande aisance et moins de gêne (SP-51-52). Elle se sent toujours bien au sein du groupe (SP-450) et a un sentiment d'appartenance au groupe; selon elle, cette dynamique de groupe s'est créée grâce à la représentation finale qui a permis que les petits groupes deviennent un grand groupe soudé (SP-47-51), au sein duquel « tout le monde se parle tout le monde rit ensemble » (SP-446-448).

Les catégories présentes au début de l'année restent présentes à la fin de l'année dans le discours de Sarah. Son positionnement par rapport au comportement social de ses pairs est rendu possible, au début comme à la fin de l'année, par des *Similarités dans le comportement social* qu'elle perçoit chez ses pairs et chez elle et qui lui permettent de se sentir à l'aise au sein du groupe. Toutefois, il est intéressant de noter qu'elle perçoit une évolution commune chez ses pairs et elle, depuis une gêne généralisée au début de l'année à une aisance acquise dans l'activité par l'ensemble des membres du groupe, évolution qui favorise l'établissement d'une dynamique de groupe. Elle a toujours eu un *Sentiment d'appartenance* au groupe dans lequel elle se sentait bien dès le début de l'année.

8.3.1.2.2 *Rapport au comportement d'apprentissage*

À l'automne, nous n'avons pas pu relever dans le discours de Sarah d'élément relatif à son positionnement par rapport au comportement d'apprentissage de ses pairs.

Au printemps en revanche, elle note qu'il existe une interdépendance dans le projet commun des membres du groupe, et note également l'importance d'un fonctionnement collectif et en cohérence de l'ensemble du groupe au sein duquel « il faut qu'on s'entraide pour que ça marche » (SP-572-580). Néanmoins, elle note aussi que tout le monde n'a pas eu les mêmes difficultés par rapport à l'activité, puisqu'il lui semble avoir rencontré des difficultés que d'autres élèves n'ont pas rencontrées, par exemple, s'ils ou elles avaient déjà fait du théâtre par le passé (SP-456-460).

Si au début de l'année Sarah ne se positionnait pas par rapport au comportement d'apprentissage de ses pairs, à la fin de l'année, elle s'est sentie à plusieurs reprises plus en difficulté que d'autres élèves au sein du groupe. Néanmoins, elle s'est sentie partie prenante d'un projet commun, et on voit apparaître l'*Interdépendance* à la fin de l'année, ce qui ne l'empêche pas également de noter que la *Participation à l'activité d'apprentissage est différente* pour chacun des membres du groupe. L'apparition simultanée de ces deux catégories, en plus de faire émerger un positionnement par rapport au comportement d'apprentissage du groupe, semble indiquer à la fois la participation à un projet commun et le maintien d'une individualité dans la façon d'aborder l'apprentissage théâtral.

8.3.1.2.3 *Rapport à son personnage*

Sarah élabore peu sur son rapport à son personnage mais en est très peu distanciée, à l'exception du fait que sa voix était plus grave que celle qu'aurait dû, à son sens, avoir son personnage qui était une petite fille (SP-372-377). Elle mentionne, en décrivant son personnage, qu'il est « elle », qu'il n'a « pas de caractère spécifique » (SJ-44), semblant indiquer par là que son personnage lui ressemble tout à fait.

8.3.1.3 *Perception de la perception des autres*

8.3.1.3.1 *Perception de la perception de ses parents*

À l'automne, il semble à Sarah que ses parents trouvent que l'activité théâtrale est amusante (SA-419; SA-421-422) – rappelons ici que son père lui avait conseillé cette activité parce qu'elle avait l'air divertissante, ce avec quoi elle semble être en accord.

À la fin de l'année et après la représentation, Sarah se sent reconnue dans ses habiletés théâtrales par ses parents, et particulièrement parce qu'elle dit qu'ils ont toujours pressenti que cela pouvait lui correspondre (SP-588-596). Ils lui ont exprimé qu'ils « étaient fiers » à l'issue de la représentation (SP-586).

Cette évolution concerne donc la reconnaissance de ses habiletés en théâtre que Sarah perçoit dans le regard de ses parents, alors qu'au début de l'année ils s'exprimaient surtout par rapport à leur perception *a priori* de l'activité. Elle s'est toutefois toujours positionnée en accord avec la perception de ses parents. Cela met en lumière l'évolution de sa propre définition d'elle-même vers ayant plus d'habiletés en théâtre, qu'elle relève ici comme étant une *Perception similaire de son comportement d'apprentissage* à celle de ses parents ainsi qu'une *Perception commune à la leur de sa participation à l'activité*. On voit en revanche la disparition d'une *Perception similaire de l'activité*, qui n'est plus mentionnée par Sarah au printemps.

8.3.1.3.2 Perception de la perception de son enseignante

À l'automne, nous n'avons pas pu relever d'élément relatif au positionnement de Sarah par rapport à ce qu'elle perçoit de la perception de son enseignante.

Au printemps en revanche, elle base son positionnement sur un retour de son enseignante : « elle m'a dit que j'ai beaucoup évolué [...] je prends plus de place maintenant que j'en prenais au début de l'année. Dans le sens au début de l'année je disais pas un mot [...] ben tsé je suis vraiment moins gênée là » (SP-484-487). Elle est donc en accord avec ce qu'elle perçoit de la perception de son enseignante, et cette évolution nous semble correspondre à différentes dimensions de notre analyse de son identité d'apprenant en théâtre, qui évolue globalement vers moins de gêne.

On voit donc ici l'apparition d'une *Perception similaire du comportement social* qui permet à Sarah d'affirmer sa perception d'elle-même comme étant moins gênée.

8.3.1.3.3 Perception de la perception de ses pairs

À l'automne, Sarah exprime le fait qu'elle ne sait pas se positionner par rapport à la perception de ses pairs, ce qu'elle attribue au fait qu'elle noue peu de liens avec elles et eux : « Ben ils me voient... ils me voient comme Sarah là je sais pas. Tsé je vais pas rester, c'est rare que je vais aller parler à du monde que je connais pas » (SA-449-451).

Au printemps, nous n'avons pas pu relever d'éléments dans le discours de Sarah relatif à son positionnement par rapport à ce qu'elle perçoit de la perception de ses pairs.

Il nous semble que l'impossibilité de Sarah à se *Positionner par rapport au regard de ses pairs* au début de l'année soit révélatrice de sa gêne au sein du groupe et corrobore une définition d'elle-même comme éprouvant beaucoup de gêne au sein de l'activité théâtrale à ce moment de l'année. Il y a donc une évolution puisqu'elle n'exprime plus la gêne ressentie par rapport aux autres membres du groupe.

8.3.1.4 *Définition de soi-même*

8.3.1.4.1 *En tant qu'élève*

À l'automne, Sarah se définit comme une élève gênée, ce qu'elle exprime à plusieurs reprises pendant l'entrevue (SA-333; SA-337; SA-449-451).

Au printemps, si elle exprime – brièvement – un stress important ressenti au sein de l'activité (SP-352; SJ-87), elle propose néanmoins une définition d'elle-même comme étant confiante et ayant moins peur du ridicule (SP-757-763), capable de se dépasser pour monter sur scène devant un public malgré les difficultés et le défi que cela représentait pour elle (SP-330-336) : « Juste d'avoir réussi à vaincre le public me rend énormément fière car je suis vraiment gênée » (SJ-94-97). Elle se définit également comme une élève performante, capable de bien incarner son personnage (SP-370-376; SP-598). Par ailleurs, elle se dit désormais capable de prendre sa place au sein du groupe (SP-489-490) et de participer grandement à l'activité d'apprentissage collective, par exemple lorsqu'il s'est agi d'écrire le texte à jouer (SP-382-384). Elle se définit comme une élève impliquée au sein du groupe, apportant son soutien aux autres membres lorsque, par exemple, le stress de la représentation prend le dessus (SP-353-358) et cherche, par l'activité, à avoir une reconnaissance de son implication de la part des autres élèves. Elle exprime par exemple sa déception quant à la répartition des rôles qu'elle n'a pas trouvée à la hauteur du travail fourni par chaque personne du groupe : « je trouvais ça plate parce que tsé c'est moi qui en avais écrit vraiment beaucoup [...] ils m'en avaient quand même donné là-dedans, pis c'est moi qui m'est ramassée avec le rôle le moins quasiment important » (SP-389-395).

L'évolution de la définition que Sarah donne d'elle-même comme élève est donc majeure : si au début de l'année, elle ne se définissait que par sa timidité, à la fin de l'année elle se définit comme prenant une place importante au sein du groupe, s'y impliquant tant dans les activités théâtrales qu'au niveau émotionnel. On voit d'ailleurs apparaître la *Socialisation*. Elle se positionne au début et à la fin de l'année par rapport à son *Comportement dans une situation d'apprentissage*, mais de façon plus étoffée à la fin de l'année, ce qui lui permet de se définir au printemps en termes de *Performance*, qui apparaît également pendant l'année.

8.3.1.4.2 *En tant qu'apprenante*

Au début de l'année, Sarah aborde peu la façon dont elle se définit comme apprenante, à l'exception du fait qu'elle apprécie avoir la possibilité de bouger pendant qu'elle apprend (SA-478-479).

Au printemps, Sarah exprime être une apprenante qui a de la difficulté à évaluer son propre apprentissage, difficulté dont elle s'est rendu compte lors de l'auto-évaluation proposée par l'enseignante à l'issue de la représentation. Cette difficulté ne tient pas tant à la difficulté d'évaluer une performance mais davantage à celle d'être confrontée à sa propre image sur scène (SP-625-644). Par ailleurs, Sarah se définit comme une apprenante appréciant le travail en groupe qui selon elle, est un facteur important de sa mémorisation : « j'aimais mieux quand il y avait quelqu'un d'autre qui faisait les répliques » (SP-802-803).

Cette évolution de la définition que Sarah propose d'elle-même comme apprenante voit donc l'apparition d'un goût pour l'*Apprentissage collaboratif*, tout en indiquant que pour elle, *Évaluer* le résultat de son apprentissage est compliqué, bien qu'elle ne sache pas dire exactement pourquoi. Ces deux éléments apparaissent au printemps, alors que Sarah ne se positionne plus par rapport au *Contexte d'apprentissage* comme elle le faisait au début de l'année.

8.3.1.4.3 *En tant qu'individu*

À l'automne, Sarah se définit comme une personne qui « aime ça [se] sortir de [sa] zone de confort » pour se confronter à des situations nouvelles (SA-342-343). Elle se définit également comme une personne étant très timide dans sa vie de tous les jours (SA-451), réussissant à lier des liens progressivement avec d'autres personnes mais n'initiant jamais la conversation (SA-453-457).

Au printemps, dans le discours de Sarah, on retrouve cette définition d'elle-même comme étant une « personne très timide » (SP-330).

Il est intéressant de noter ici que si nous avons vu, dans plusieurs catégories, disparaître la timidité et la gêne du discours de Sarah au printemps dans le cadre de l'activité théâtrale, elle continue néanmoins à se définir comme étant une personne très timide dans sa vie en général, à l'extérieur de l'activité théâtrale. Cet aspect de *Socialisation* n'a donc pas évolué dans la définition qu'elle donne d'elle-même en tant que personne. On voit également disparaître la *Volition* de cette définition d'elle-même.

8.3.1.5 *Conclusion*

Nous présentons ici les dimensions et catégories de l'identité d'apprenant en théâtre de Sarah ayant évolué :

Tableau 12 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre de Sarah

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Perception du contexte en théâtre	Positionnement par rapport aux spécificités perçues de l'activité théâtrale	Se reconnaît dans l'activité		✓
		Estime que l'activité repose sur des habiletés personnelles		✓
	Positionnement par rapport aux spécificités perçues des pratiques enseignantes en théâtre	Interaction	✓	
Perception des autres en théâtre	Positionnement par rapport au comportement d'apprentissage en théâtre	Interdépendance		✓
		Perception de l'activité d'apprentissage différente		✓
Perception de la perception des autres en théâtre	Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses parents en théâtre	Perception similaire du comportement d'apprentissage		✓
		Perception commune de la participation à l'activité		✓
		Perception similaire de l'activité	✓	
	Positionnement par rapport à la perception de l'enseignante en théâtre	Perception similaire du comportement social		✓
	Positionnement par rapport à la perception de la perception des pairs en théâtre	Ne sait pas se positionner par rapport au regard de ses pairs	✓	
Définition de soi-même en contexte théâtral	En tant qu'élève	Socialisation		✓
		Performance		✓
		Comportement au sein du groupe		✓
	En tant qu'apprenante	Évaluation		✓
		Contexte d'apprentissage	✓	
	En tant qu'individu	Volition	✓	

Le tableau met en évidence les résultats suivants :

- À la fin de l'année, le positionnement de la perception du contexte théâtral de Sarah a évolué : elle se reconnaît maintenant dans l'activité et estime que l'une de ses particularités est qu'il s'agit d'une activité reposant sur des habiletés personnelles. Elle ne se positionne plus, en revanche, par rapport à l'interaction entre l'enseignante et les élèves.
- Sarah se positionne maintenant par rapport aux autres en théâtre, contrairement au début de l'année : elle note un rapport d'interdépendance dans l'apprentissage, qu'elle ne relevait pas au début de l'année, mais également, elle considère que leur perception de cette activité d'apprentissage est différente.
- Sa perception de la perception des autres a également évolué : elle pense maintenant que ses parents et elle ont une perception similaire de sa participation au cours de théâtre et à son comportement d'apprentissage dans ce contexte, mais ne se positionne plus par rapport à une perception similaire de l'activité en tant que telle. Elle considère désormais que son enseignante et elle perçoivent son comportement social au sein du groupe de la même façon, et si au début de l'année elle ne pouvait pas se positionner par rapport au regard de ses pairs, elle ne fait plus mention de cette impossibilité à la fin de l'année.
- Sa définition d'elle-même en tant qu'élève a évolué puisqu'elle s'attribue maintenant des habiletés sociales et un comportement d'inclusion au sein du groupe. Elle se définit également comme

performante en théâtre à la fin de l'année, alors que ce n'était pas le cas au début de l'année. L'évaluation de son apprentissage, particulièrement sa propre évaluation de son apprentissage, est maintenant un élément par rapport auquel elle se positionne, mais elle ne fait plus mention de l'importance du contexte d'apprentissage pour elle. Elle ne fait plus non plus mention de volition dans la façon dont elle se définit en tant que personne.

Sarah n'avait pas d'expérience théâtrale préalable et on voit évoluer de nombreuses dimensions pendant l'année. Une caractéristique majeure de l'identité d'apprenant de Sarah en théâtre est la question de la gêne qu'elle éprouve, qui revient à de nombreuses reprises dans son discours. Au début de l'année, il s'agit par exemple de la seule caractéristique qu'elle relève chez elle en tant qu'élève en théâtre. Au cours de l'année toutefois, cette gêne semble se résorber en partie, puisque Sarah se reconnaît dans ce qu'elle perçoit de la perception de son enseignante qui considère qu'elle a évolué sur ce point, et elle-même semble percevoir que cette difficulté partagée par ses pairs au début de l'année a évolué vers davantage d'aisance chez toutes et tous, ce qui a contribué à la création d'une dynamique de groupe. D'ailleurs, elle attribue à l'activité théâtrale une utilité dans cette aisance acquise puisqu'elle estime que cela pourra lui permettre d'être plus à l'aise dans d'autres activités, notamment scolaires. Elle perçoit le travail du personnage inhérent à la pratique théâtrale comme étant une spécificité, et c'est un élément important de cette évolution : cela permet, selon elle, de ne pas s'exprimer en son nom propre mais à travers la bouche de celui ou celle qu'on incarne et ainsi, on voit disparaître dans son discours le besoin de travail sur la timidité au profit de celui sur l'expression de soi, entraînant un certain plaisir qui, si il était éprouvé au début de l'année également, concerne davantage à la fin de l'année le travail du personnage. D'ailleurs, Sarah semble avoir construit ce personnage d'enfant, qu'elle a incarné sur scène lors de la représentation, en fonction d'elle-même, en se prenant pour point de départ de cette construction. Il est également intéressant de remarquer que si ce travail lui a permis une évolution vers une diminution de la gêne ressentie, elle se définit toujours comme étant une personne très timide dans sa vie en général.

La disparition de cette gêne semble permettre le développement d'une confiance en soi chez Sarah au sein de l'activité théâtrale, puisqu'elle se définit comme capable de se dépasser. Cela lui semble d'ailleurs être une des caractéristiques de l'activité théâtrale qui demande aux personnes y participant de repousser leurs limites. Parallèlement à la confiance, apparaît la notion de performance, puisque Sarah se définit désormais comme étant performante en théâtre, ce qu'elle perçoit également dans le regard de ses parents suite à la représentation. Malgré cela, l'autoévaluation reste une difficulté pour elle et la notion d'évaluation de façon générale disparaît, au printemps, de son positionnement par rapport au contexte.

Une autre composante intéressante de l'évolution de l'identité d'apprenant de Sarah en théâtre est l'apparition de la notion de liberté dans son positionnement par rapport à sa perception de l'activité. Le plaisir qu'elle éprouve au sein de l'activité concerne la liberté qu'elle y éprouve, et elle se positionne donc en faveur de

pratiques enseignantes accompagnant cette liberté : guider l'élève sans lui imposer d'interprétation, permettre son autonomie, sont des éléments importants pour Sarah alors qu'au début de l'année, elle se positionnait en faveur d'un enseignement qui prenne davantage en charge l'apprentissage de l'élève.

On note également dans l'évolution de l'identité d'apprenant de Sarah l'apparition de dimensions sociales, et ce, malgré la disparition de cette notion dans sa perception du contexte. Elle considère maintenant que l'activité théâtrale a pour utilité la création de lien avec les autres membres du groupe et pas seulement la valorisation sociale; elle se situe par rapport à ses pairs comme éprouvant un sentiment d'appartenance au groupe et faisant partie du projet commun, et se définit comme une élève ayant sa place au sein du groupe puisqu'elle s'y implique fortement. On note, d'ailleurs, l'apparition de son goût pour l'apprentissage collaboratif lorsqu'elle se définit comme apprenante.

8.3.2 Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre

8.3.2.1 Stratégies cognitives

8.3.2.1.1 Sélection du contenu

Ni à l'automne ni au printemps, nous n'avons relevé dans le discours de Sarah d'élément relatif à une sélection du contenu à apprendre.

8.3.2.1.2 Stratégies de mémorisation

À l'automne, Sarah met en place des stratégies de mémorisation séquentielle, pour pouvoir apprendre par cœur son texte petit à petit, en reprenant du début à chaque fois pour s'assurer qu'elle a bien mémorisé l'ensemble de la matière : « je pense que je le décortiquerai là. En parties. Pis tsé je me concentrerai sur une partie pendant un bout, après ça, quand je le saurai par cœur par cœur par cœur, j'irai vers l'autre » (SA-494-500). Par ailleurs, cette mémorisation sera selon elle facilitée par des stratégies de répétition à voix haute et en mouvement (SA-476-479).

Au printemps, si elle n'a finalement pas utilisé de mémorisation séquentielle, elle a néanmoins lu son texte à voix haute comme prévu. Toutefois, cette stratégie, qu'elle prévoyait employer de façon solitaire, s'est avérée plus efficace quand elle était partagée avec d'autres élèves : « Je l'ai lu à voix haute. Mais pas toute seule. [...] J'aimais mieux quand il y avait quelqu'un d'autre qui faisait les répliques là » (SP-801-803). Par ailleurs, la stratégie dont elle parle le plus est la répétition et la pratique du texte, qui lui a permis de mémoriser adéquatement son texte (SP-492-496; SP-507-508; SP-530-531; SP-802-803), et notamment quand cette pratique était réalisée, comme c'était le cas pour la lecture, avec ses pairs (SJ-54).

Si les catégories relatives aux stratégies de mémorisation de Sarah n'évoluent pas, puisqu'elles consistent en l'*Absorption de la matière*, on s'aperçoit néanmoins qu'au sein de celles-ci, ses stratégies ont évolué vers davantage d'apprentissage collaboratif puisqu'elle a appris son texte avec d'autres élèves, que ce soit lors de la simple mémorisation du texte ou de sa mise en pratique. On note d'ailleurs l'apparition de la pratique dans ses stratégies de mémorisation, pratique qu'elle n'avait pas envisagée au début de l'année.

8.3.2.1.3 *Stratégies de compréhension*

À l'automne, pour comprendre la matière, Sarah cherche à établir un lien avec le concret pour pouvoir mieux se l'approprier, par exemple en adaptant le langage du texte à un langage qui lui ressemble davantage et qu'elle pourrait utiliser dans une situation réelle du quotidien : « apprendre un texte de même pis le dire ça fait pas tout le temps beau là [...] va falloir que je le mette peut-être, à ma façon » (SA-505-513). Pour elle, il ne s'agit pas seulement de faire en sorte que le texte lui ressemble, mais c'est bel et bien une stratégie de compréhension, puisqu'elle précise : « je vais essayer d'adapter le texte à mon langage parce que je vais avoir plus de misère je pense à l'apprendre » (SA-513-514)

Au printemps, elle a également fait des liens avec le concret pour comprendre la matière, mais moins avec sa vie quotidienne qu'avec la réalité de l'activité théâtrale qui implique le jeu et la mise en application : « en théâtre tsé tu le fais, t'es obligée de l'appliquer pour que ça marche » (SP-512).

Les stratégies de compréhension de Sarah se sont recentrées sur l'activité. Si au début comme à la fin de l'année, elle a cherché à *Mettre en lien* la matière et les éléments concrets pour la comprendre, ces liens sont dorénavant principalement centrés sur l'activité théâtrale et non plus sur la vie quotidienne à l'extérieur de l'activité.

8.3.2.2 *Stratégies de régulation*

8.3.2.2.1 *Fixation du but*

À l'automne, il semble que Sarah fixe le but de sa régulation en fonction des éléments donnés par le contexte théâtral, particulièrement le but de la représentation finale.

Au printemps, s'il semble qu'elle fixe toujours le but de son apprentissage par rapport aux éléments proposés par la matière, elle cherche également à l'imaginer et à avoir la possibilité de l'appliquer (SP-512) pour savoir dans quelle direction diriger sa régulation.

En termes de fixation de but, Sarah s'appuie toujours sur la *Matière*. On note néanmoins qu'elle s'appuie davantage sur la réalité de la pièce en fin d'année, ce qui nous semble cohérent avec la réalité de l'activité théâtrale et son organisation annuelle.

8.3.2.2.2 *Ressources*

À l'automne, Sarah pense se tourner vers des ressources comme les autres élèves, ce qui lui permettra d'associer les différentes personnes concernées à l'apprentissage (SA-522; SA-524-525), mais aussi vers les membres de sa famille dont elle imagine qu'ils pourront lui donner la réplique lors de son apprentissage (SA-485-490).

Au printemps, elle rapporte s'être tournée vers les autres élèves comme prévu (SP-785; SP-797), mais a élargi cette stratégie puisqu'elle s'est également rendue voir la pièce du groupe PEI qui avait lieu quelques jours auparavant afin de pouvoir se préparer au mieux à sa propre représentation, expliquant que « ça [l']a aidée. À visualiser quoi. » (SP-420-423). Elle a également cherché à nourrir son apprentissage en utilisant ses propres ressources, pour nourrir son personnage d'elle-même (SP-374-377), et a pensé à la possibilité de s'adresser à des ressources externes comme rencontrer des enfants pour voir comment ils et elles agissent – le personnage qu'elle incarnait étant un enfant (SJ-68-71).

Il n'y a donc pas d'évolution en termes d'*Identification autonome de ressources*. Néanmoins, notons que Sarah s'est recentrée sur des ressources en lien avec l'activité, ne demandant pas d'aide à ses parents mais se tournant plus volontiers soit vers ses pairs, soit vers des situations analogues en lien avec l'activité – une représentation donnée par l'autre groupe de théâtre de l'établissement – tout en allant identifier ce qui, dans la vie quotidienne, pourrait l'aider.

8.3.2.2.3 *Monitoring*

À l'automne, Sarah prévoit de contrôler la progression de sa régulation vers le but en utilisant la reformulation personnelle qui lui permet davantage d'appropriation du contenu (SA-513-514) et des activités d'application (SA-485-488) qui lui permettront de s'assurer qu'elle parvient à jouer le texte.

Au printemps, Sarah a contrôlé la progression de son apprentissage en cherchant à appliquer la matière apprise (SP-512; SP-726-727).

Si Sarah s'appuie toujours sur des stratégies d'*Application*, on voit disparaître la *Compréhension*, ce qui nous semble cohérent avec le reste de son discours puisque l'application de la matière devient sa seule source de contrôle et lui permet de diriger l'ensemble de sa régulation en gardant en tête la représentation théâtrale devenue, à la fin de l'année, plus concrète.

8.3.2.2.4 *Ajustement*

À l'automne, Sarah prévoit de modifier ses processus pour parvenir, par une autre méthode, à son but si elle en ressent le besoin : « si ça t'arrivait le blanc sur la scène qu'est-ce que tu en conclurais par rapport à la façon dont tu as appris ? / Euh... qu'il faut que j'apprenne plus soit que je change ma méthode » (SA-549-551).

Au printemps, elle ne rapporte pas de stratégie d'ajustement.

La disparition d'*Autres processus* dans les stratégies d'ajustement dans le discours de Sarah peut laisser penser que la méthode qu'elle a employée lui a semblé efficace et qu'elle n'a pas eu besoin d'ajuster ses stratégies.

8.3.2.2.5 *Confirmation*

À l'automne, Sarah pense pouvoir confirmer la réussite de sa régulation grâce à la possibilité de dire le monologue sans texte (SA-527).

Au printemps, elle considère son but atteint lorsqu'elle est capable de jouer son texte au sein de la pièce commune, ce qui est très lié à sa motivation « parce que tsé toute l'année tu fais ça pour ça en fait » (SP-512; SP-605).

Au début comme à la fin de l'année, on voit donc que Sarah confirme l'atteinte de son but grâce à la *Concrétisation*. On s'aperçoit toutefois qu'il existe une différence entre le début et la fin de l'année : si au début de l'année, elle envisageait le but de l'apprentissage comme étant la mémorisation et mettait donc des stratégies de confirmation pertinentes par rapport à ce but, à la fin de l'année, c'est le projet commun qui lui sert de point de référence pour confirmer l'efficacité de son apprentissage.

8.3.2.3 *Conception de l'enseignement/apprentissage*

8.3.2.3.1 *Conception de l'apprentissage*

À l'automne, l'apprentissage consiste pour Sarah en la mémorisation du texte, qu'elle considère devant être un apprentissage par cœur que l'élève doit réaliser (SA-494-500). Il relève néanmoins aussi du développement personnel des apprenants et des apprenantes, en cela que l'apprentissage en théâtre comprend une composante de développement d'habiletés pour, par exemple, être capable de parler devant un groupe (SA-333-336) ou pouvoir s'épanouir au sein de la discipline et satisfaire un intérêt pour la matière, se « découvrir une passion » (SA-429-434). Par ailleurs, cet apprentissage est vu par Sarah comme ayant une finalité pratique puisqu'il pourra être utilisé ultérieurement dans d'autres circonstances, grâce aux compétences acquises : « je sais que l'art dramatique ça va peut-être me servir plus tard » (SA-437-441).

Au printemps, l'apprentissage théâtral semble toujours être pour Sarah une mémorisation d'un texte permettant de jouer la pièce. Par ailleurs, il a pour elle toujours une finalité pratique d'utilisation ultérieure et dans d'autres circonstances, notamment scolaires, de ce qui a été acquis (SP-520-524).

Il y a donc peu d'évolution quant à la conception qu'a Sarah de l'apprentissage théâtral et de son aspect de mémorisation : elle conçoit toujours l'apprentissage théâtral comme consistant en de la *Mémorisation* et devant être *Pratique*. Toutefois, on note la disparition du *Développement personnel* comme étant une caractéristique de cet apprentissage : elle l'évoque davantage lorsqu'elle considère l'activité théâtrale dans son ensemble, mais il semblerait que ce soient les circonstances et les spécificités de l'activité théâtrale qui permettent ce développement personnel, et non l'apprentissage en tant que tel.

8.3.2.3.2 *Conception de l'élève*

À l'automne, Sarah a une conception de l'élève comme devant faire preuve d'engagement et de motivation dans son apprentissage, être toujours enjouée et volontaire (SA-361-365) ce qui va lui permettre, par exemple, d'apporter de nouvelles idées. Par ailleurs, l'élève s'engage dans un apprentissage par cœur de la matière (SA-494-500) mais développe également sa propre vision du texte puisqu'il ou elle doit se l'approprier pour pouvoir l'incarner (SA-505-513).

Au printemps, Sarah estime toujours que l'élève doit s'engager pleinement dans son apprentissage puisque c'est la condition du succès du projet théâtral: « faut que tu te forces pour que ça marche là » (SP-663-664). Ainsi, elle pense que l'élève maintient une motivation à l'apprentissage et se « force pour que ça marche » (SP-663-669), et prend son rôle dans cet apprentissage au sérieux (SP-367-369).

L'évolution de la conception qu'a Sarah de l'*Engagement de l'élève dans son apprentissage* évolue donc vers moins de considération pour la créativité : il ou elle doit maintenant faire preuve d'un engagement plus profond dans la poursuite du but de l'activité. Cette catégorie reste néanmoins constante. En revanche, on voit disparaître l'importance du développement d'un *Rapport à la matière*, puisqu'au printemps, elle ne prend plus en compte la joie ou la volonté d'engagement. Cela semble, à nouveau, cohérent avec l'évolution de nombreuses dimensions par ailleurs vers la place accordée au groupe et au projet.

8.3.2.3.3 *Conception de la matière*

À l'automne, il semble que Sarah ait une conception de la matière comme devant être présentée de façon à ce que l'apprenant ou l'apprenante puisse se l'approprier, notamment en en modifiant certains aspects pour que cela lui corresponde davantage – par exemple, le niveau de langage employé (SA-505-513).

Au printemps, elle a une conception de la matière théâtrale comme devant permettre une certaine liberté dans la construction du personnage, et notamment parce que cela lui permet de s'exprimer par la bouche de quelqu'un d'autre (SP-342-348).

L'évolution de la conception de la matière de Sarah est donc intéressante, car bien qu'elle considère au début comme à la fin de l'année que la matière doit permettre une certaine appropriation, au début de l'année, cette appropriation permet surtout pour elle la mémorisation et à la fin de l'année, elle permet à l'élève de s'exprimer sans se mettre à nu. Cette évolution concerne donc un aspect *Organisationnel* de la matière qui, bien qu'il reste présent du début à la fin de l'année, a désormais, pour Sarah, d'autres fins que la seule mémorisation mais doit permettre à l'élève d'y prendre sa place.

8.3.2.3.4 *Conception du groupe*

À l'automne, Sarah envisage le groupe comme ayant plusieurs rôles dans son apprentissage, car pour elle, il y est intimement lié en cela que tous et toutes les élèves sont interdépendants dans le projet commun de la représentation théâtrale, et doivent compter les uns et les unes sur les autres pour pouvoir le faire aboutir : « si je donne du mien, si mettons eux-autres ils se donnent du [leur] pour apprendre leur affaire, ben moi je vais donner du mien » (SA-537-540). Le groupe est pour elle un vecteur de motivation, puisqu'il permet de s'engager dans la tâche d'apprentissage (SA-535-537) mais permet également la mémorisation, puisqu'il est une ressource vers laquelle on peut se tourner (SA-522; SA-524-525).

Au printemps, elle envisage toujours le groupe dans un rapport fort d'interdépendance, le non-engagement de l'un ou de l'une des membres du groupe mettant parfois en péril l'apprentissage de tous et toutes les autres (SP-398-402; SP-561; SP-570-572; SP-575-576). Cette interdépendance concerne entre autres la mémorisation du texte, puisque les élèves peuvent travailler ensemble au projet (SP-558-560; SP-785; SP-797; SP-801-803) mais également un soutien émotionnel face à l'apprentissage : « ça fait un soutien là. [...] t'es pas seule pour faire tes lignes, t'es pas tout seul » (SP-553-554).

Il y a donc peu d'évolution dans la conception que Sarah a du groupe au début et à la fin de l'année dans le *Rapport interpersonnel* et le *Rapport à l'apprentissage* puisqu'elle l'envisage toujours dans un fort rapport d'interdépendance tant au niveau de l'apprentissage que de l'ensemble des aspects du projet.

8.3.2.3.5 *Conception de l'enseignante*

À l'automne, Sarah pense que l'enseignante doit pouvoir donner des exemples aux élèves pour qu'ils comprennent ce qui est attendu dans l'activité et pour surmonter leurs difficultés d'apprentissage (SA-394-399). Il est également souhaitable pour elle qu'elle enseigne davantage que la seule matière théâtrale, ce qui permet aux élèves de mieux appréhender l'aspect social du théâtre et d'éprouver moins de gêne; il s'agit donc d'un rôle

de mise en confiance des élèves au sein de l'activité (SA-413). Cela est permis par des pratiques pédagogiques particulières : « j'aime comment que mettons, tsé jamais faire nos équipes par nous-mêmes. [...] Ça nous force à aller vers du monde que, on allait jamais penser être avec eux pis tsé [...] ça nous dégène là. En tant que groupe faut quasiment être une espèce de grosse famille [...] faut pas qu'on soit gênés entre nous-autres, fait que comment elle enseigne ça, ça nous dégène » (SA-409-413).

Au printemps, Sarah a toujours une conception de l'enseignante comme devant donner des exemples qui permettent aux élèves de mieux se situer par rapport à ce qui est attendu (SP-544-547), mais elle est également la garante du projet dans son ensemble et dans tous ses aspects : « nous apprendre comment, soit gérer son stress nous calmer, parler fort, articuler, vraiment nous les choses que nous, on le fait pas naturellement parce que on fait pas de théâtre pis on n'est pas dans le public, mais tsé vraiment savoir s'exprimer, les gestes, exagérer » (SP-544-547). Cela n'empêche pas que l'enseignante prodigue aux élèves un espace où ils peuvent, dans leur apprentissage, exprimer une opinion dans leurs propositions de jeu, et pouvoir penser leur apprentissage d'une façon qui leur est propre et qui leur ressemble (SP-407-414).

L'évolution de la conception de l'enseignante de Sarah nous semble donc être une évolution partant d'une enseignante qui rassure, qui met en confiance et qui guide étroitement les élèves, à une enseignante qui leur laisse davantage de place dans l'interprétation, tout en garantissant un cadre à l'intérieur duquel ils peuvent s'épanouir dans leur apprentissage théâtral : on voit ainsi apparaître l'*Enseignement pour accompagner l'apprenant(e)*. Cette évolution met donc en lumière un plus grand rapport à l'épanouissement personnel de l'élève et une conception de l'enseignement comme devant permettre cet épanouissement. Par contre, il y a une disparition de l'*Interaction* au cours de l'année, Sarah ne considérant plus que l'enseignante doive mettre l'apprenant ou l'apprenante en confiance.

8.3.2.4 Orientation

À l'automne, Sarah dirige son apprentissage en théâtre vers plusieurs dimensions. Elle apprend pour pouvoir réaliser une belle représentation à la fin de l'année, qu'elle envisage comme « une espèce de récompense là » (SA-543-545). Cette représentation est d'ailleurs une preuve, pour elle, de sa capacité à réussir un apprentissage théâtral adéquat et performant (SA-545). Elle espère par ailleurs que son apprentissage en théâtre lui permettra de s'enrichir en tant que personne, en l'amenant à repousser ses limites et en surmontant les défis posés (SA-339-340), mais également à acquérir des habiletés qui lui serviront, plus tard, dans sa vie quotidienne, comme la capacité à s'exprimer en public (SA-329-336). Enfin, elle a une forte motivation sociale dans son apprentissage, un apprentissage adéquat lui permettant à son avis d'être valorisée aux yeux des autres (SA-535-537).

Au printemps, on retrouve de nombreux éléments communs avec le début de l'année dans la motivation de Sarah pour son apprentissage en théâtre. Parvenir à faire une belle représentation à la fin de l'année a été une

motivation importante pour elle (SP-605), ainsi que la possibilité de s'enrichir en tant que personne, les défis rencontrés l'ayant amenée à prendre une place au sein du groupe qu'elle n'avait pas avant (SP-484-487) et d'être fière de cette évolution (SP-480-481; SP-609-611). Par ailleurs, on voit également apparaître une orientation vers l'expression de soi par le théâtre (SP-540-541) et si la valorisation aux yeux des autres est toujours une dimension présente dans le discours de Sarah (SP-605-606), elle apprend maintenant également pour ne pas faire défaut au reste du groupe, celui-ci devant fonctionner en interdépendance pour la réussite tant collective qu'individuelle (SP-561; SP-575-576).

L'évolution de l'orientation donnée par Sarah à son apprentissage nous semble intéressante sur plusieurs points; le premier est qu'elle dirige désormais son apprentissage en prenant en compte sa place à elle au sein de l'activité et l'expression de soi. Le second concerne l'apparition de l'aspect collectif d'interdépendance qui lui donne une vraie motivation dans son apprentissage. Ainsi, les motivations *Personnelle* et *Sociale* sont toujours présentes, mais sont plus étoffées. En revanche, l'orientation vers les *Aptitudes* et la *Pratique* a disparu.

8.3.2.5 Conclusion

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories des préférences d'apprentissage en théâtre ayant évolué chez Sarah.

Tableau 13 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre de Sarah

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours		
			Automne	Printemps	
Stratégies cognitives en théâtre			Pas d'évolution significative de cette dimension		
Stratégies de régulation en théâtre	Monitoring	Compréhension	✓		
	Ajustement	Autres processus	✓		
Conception de l'enseignement apprentissage en théâtre	Conception de l'apprentissage en théâtre	Développement personnel	✓		
	Conception de l'élève en théâtre	Rapport à la matière	✓		
	Conception de l'enseignante en théâtre	Enseignement pour accompagner l'apprenant(e)			✓
		Interaction		✓	
Orientation en théâtre		Aptitudes	✓		
		Pratique	✓		

Le tableau fait apparaître les éléments suivants :

- Les stratégies cognitives de Sarah n'ont pas évolué de façon significative au cours de l'année – bien que, nous l'avons vu précédemment, elle recourt davantage aux autres élèves sans toutefois que cela change ses stratégies.
- Sarah ne fait plus mention à la fin de l'année de stratégies de régulation qu'elle utilisait au début de l'année, soit la progression vers le but en s'assurant de sa compréhension et l'ajustement en utilisant d'autres processus, ce qui lui a permis de ne conserver que les stratégies qui lui semblaient efficaces.

- Elle ne fait plus non plus mention de l'apprentissage comme devant servir le développement personnel, de l'élève comme devant développer un rapport à la matière ou de l'enseignante comme devant prioriser l'interaction avec les élèves. En revanche, cette conception de l'enseignante inclut maintenant l'importance de l'accompagnement des apprenants et des apprenantes.
- L'orientation de l'apprentissage en théâtre a également évolué, puisque Sarah ne fait plus mention de l'acquisition d'aptitudes ou d'une motivation pratique.

Il est intéressant de constater que de nombreuses catégories et dimensions disparaissent des préférences d'apprentissage de Sarah, alors qu'une seule – relative à l'accompagnement de l'élève par l'enseignante – apparaît. Cela témoigne néanmoins d'une modification importante des préférences d'apprentissage de cette élève, puisque des stratégies qu'elle prévoyait mettre en place au début de l'année ne lui ont finalement pas servi, et que ses conceptions de l'enseignement-apprentissage en théâtre et l'orientation qu'elle donne à son apprentissage théâtral se sont affinées. Cette modification semble donc tenir surtout à une précision des différentes dimensions des préférences d'apprentissage, depuis ses préconceptions au début de l'année à ce qui lui a effectivement servi. On note également, lorsqu'on étudie les descripteurs qui composent ces dimensions, des thématiques qu'il est intéressant d'étudier.

L'évolution des préférences d'apprentissage en théâtre de Sarah présente un recentrage sur l'activité, particulièrement dans les stratégies mises en place. On voit ainsi qu'elle n'utilise presque plus de ressources extérieures à l'activité pour nourrir son apprentissage : si au début de l'année elle pensait se tourner vers ses parents, par exemple, à la fin de l'année ce projet a évolué et elle cherche de l'aide auprès de ses pairs ou en allant assister à la représentation des élèves de PEI. Elle a par ailleurs pensé regarder évoluer des enfants pour s'en inspirer, mais n'en fait que brièvement mention. Également, on voit dans ses stratégies de compréhension qu'elle ne cherche plus à faire des liens entre la matière et la vie quotidienne mais essaie plutôt de comprendre cette matière dans le contexte de l'activité théâtrale. Ceci nous semble en lien avec une centration sur le projet théâtral, sa conception du groupe évoluant vers un besoin d'interdépendance pour aboutir au projet commun. L'évolution de ses stratégies de régulation se base aussi beaucoup sur cette perspective puisque Sarah s'appuie, pour fixer le but de son apprentissage, davantage sur la représentation, et elle contrôle la progression de son apprentissage en appliquant la matière dans cette perspective. C'est d'ailleurs l'une des orientations importantes qu'elle exprime au printemps, et l'on voit apparaître dans sa conception de l'élève un certain sérieux à tenir, ou en tout cas une importance moindre accordée à la créativité.

La notion d'interdépendance que nous venons d'évoquer et l'évolution des préférences d'apprentissage en théâtre de Sarah vers un aspect plus collectif, sont également présentes à plusieurs reprises dans son discours. Si sa conception du groupe n'a pas évolué de manière significative, on s'aperçoit néanmoins que l'interdépendance des pairs y est restée constante, et on retrouve cet aspect dans l'évolution de l'orientation qu'elle donne à son apprentissage : elle apprend maintenant pour faire partie du projet commun et prend sa

place dans le groupe de façon plus importante. Par ailleurs, on voit, dans les stratégies cognitives qu'elle utilise, apparaître un aspect collectif qui consiste en une évolution des stratégies qu'elle envisageait à l'automne : elle utilise bien les stratégies prévues, mais de façon collective et non de façon individuelle, comme imaginé. Chez Sarah, l'évolution vers la dimension collective de l'apprentissage n'est néanmoins pas incompatible avec une évolution vers une plus grande prise en compte de son développement personnel. Ainsi, sa conception de la matière évolue vers une appropriation permettant une plus grande expression de soi et pas seulement une mémorisation facilitée. En cohérence avec cet aspect, elle considère davantage l'enseignante comme offrant aux élèves un espace d'expression et d'interprétation, tout en les mettant en confiance et en les guidant dans ce processus d'épanouissement. Elle conçoit davantage l'élève comme devant s'engager dans son apprentissage au printemps, et sa motivation évolue vers une plus grande prise en compte de son expression personnelle et de sa place dans le groupe.

8.3.3 Évolution de l'identité d'apprenant

8.3.3.1 Perception du contexte

8.3.3.1.1 Spécificités de l'activité d'élève au secondaire

Nous n'avons pas pu relever dans le discours de Sarah d'élément relatif à son positionnement par rapport aux spécificités perçues de l'activité d'élève au secondaire, ni à l'automne, ni au printemps.

8.3.3.1.2 Utilité de l'école

À l'automne, Sarah pense que l'école sert à acquérir de la connaissance (SA-310-313) et qu'elle permettra, à long terme, d'avoir un travail : « pourquoi je vais à l'école ? [...] pour avoir un métier plus tard » (SA-144-145; SA-315). Par ailleurs, se rendre à l'école est également pour elle une façon d'être entourée d'autres élèves et d'avoir une belle ambiance dans laquelle s'épanouir, sentiment renforcé par le fait qu'elle est en dernière année de son secondaire et qu'elle envisage déjà le bal de fin d'année (SA-155-161).

Au printemps, on retrouve dans le discours de Sarah deux des trois dimensions présentes à l'automne : la possibilité d'acquérir « une connaissance générale, [...] pour avoir les bases » (SP-297-300) et celle d'obtenir, à terme, un travail (SP-290-295).

Il y a une évolution dans la conception qu'a Sarah de l'utilité de l'école, qui concerne la disparition au cours de l'année de la *Socialisation*. L'école a donc désormais, pour Sarah, une utilité liée exclusivement à la connaissance et à sa future vie professionnelle.

8.3.3.1.3 *Pratiques enseignantes*

À l'automne, Sarah exprime une préférence pour les enseignants et les enseignantes qui s'assurent que tous et toutes les élèves ont compris la matière, quitte à les questionner régulièrement à ce sujet (SA-286-288). Par ailleurs, la dimension interactionnelle est importante pour elle, puisqu'elle apprécie les enseignants et enseignantes sympathiques et enjoués (SA-302-307), ce qui lui semble maintenir la motivation des élèves, et qu'elle apprécie lorsqu'ils et elles adoptent un mode de communication qui ne marque pas de frontière (SA-290-293; SA-294-300), qui permet de se mettre « à [leur] niveau d'élèves » (SA-293).

Au printemps, elle exprime à nouveau cette préférence pour les enseignants et enseignantes qui s'assurent que tous et toutes les élèves comprennent la matière enseignée (SP-159; SP-163-168), ce qui lui semble par ailleurs être le cœur du rôle enseignant : « si je comprends pas sa job est comme pas tant faite » (SP-238). Elle apprécie également un enseignement structuré, préparé et clair pour les élèves (SP-304-307). En termes d'interaction, elle se positionne désormais en faveur des enseignants et enseignantes qui respectent les élèves, ne se moquent pas d'eux et eux en cas d'incompréhension ou qui font des blagues qui ne sont pas au détriment des élèves (SP-152-157; SP-173-176).

Les catégories d'*Enseignement* et d'*Interaction* restent présentes au début comme à la fin de l'année : au début de l'année, Sarah se positionnait comme appréciant les enseignants et enseignantes qui la guident, que ce soit dans la compréhension de la matière ou dans le maintien de la motivation, tout en se mettant toujours à sa portée. Au printemps, si elle apprécie toujours que les membres du corps enseignant aient à cœur la compréhension des élèves, elle aime également qu'elles et ils soient structurés dans leur enseignement et qu'ils et elles la respectent en tant que personne. Cette évolution révèle donc une prise en compte par Sarah de son épanouissement personnel dans son interaction avec les enseignants et les enseignantes, que ce soit au niveau de son bien-être par rapport à la matière ou par rapport au respect de qui elle est. On note toutefois la disparition de l'importance de la *Personnalité*, ce qui témoigne du fait qu'à la fin de l'année, elle considère que l'enseignement a pour rôle principal l'apprentissage de ses élèves.

8.3.3.1.4 *L'école en tant que lieu*

Au début de l'année, Sarah se positionne en faveur d'un lieu scolaire qui soit plaisant pour les élèves, avec du mobilier adéquat et un décor agréable; cela lui semble en effet être un facteur d'appartenance et de motivation à aller à l'école (SA-108-115).

Au printemps, elle exprime que le lieu de l'école en tant que tel n'a pas vraiment d'importance pour elle (SP-79-80), mais aimerait que l'établissement respecte mieux le rythme individuel des élèves, en leur permettant de s'organiser dans leur emploi du temps selon la façon dont ils et elles sont les plus efficaces (SP-110-121).

Si au début de l'année Sarah investissait le lieu physique d'une importance pour sa scolarité, cela n'est plus le cas à la fin de l'année. Elle se positionne néanmoins, au printemps, en faveur d'un établissement plus respectueux de son propre rythme, marquant par là une volonté d'autonomie par rapport au cadre imposé. Son positionnement par rapport au lieu de l'activité comme étant un *Lieu d'épanouissement personnel* reste une constante tout au long de l'année.

8.3.3.2 Positionnement de l'élève par rapport à ses pairs

8.3.3.2.1 Comportement social

Ni au printemps, ni à l'automne, nous n'avons pu relever dans le discours de Sarah d'élément relatif à son positionnement par rapport au comportement social de ses pairs.

8.3.3.2.2 Comportement d'apprentissage

À l'automne, il semble à Sarah que les différences individuelles font que chacun et chacune envisage l'apprentissage et la scolarité de façon différente, mais elle ne sait pas exprimer la nature de cette différence (SA-42-45).

Au printemps, elle se sent différente de ses pairs en cela qu'elle les perçoit comme en butée par rapport à l'école et aux tâches d'apprentissage à y réaliser, ayant hâte de quitter le secondaire et ne comprenant pas l'intérêt du cursus. Or, pour elle, l'expérience du secondaire lui semble belle et enrichissante, ainsi que plus paisible que la vie qui l'attend après. Elle ne se sent donc pas du tout similaire à ses pairs sur ce point (SP-138-144).

Au début comme à la fin de l'année, Sarah se sent différente de ses pairs, puisque la *Perception de la scolarité différente* est présente aux deux temps, mais elle est capable d'exprimer à la fin de l'année que cela tient selon elle à une différence de perception de la scolarité et de l'apprentissage, particulièrement quand elle l'envisage dans le spectre d'une vie entière, ce que ne lui semblent pas faire ses pairs. Cette évolution marque donc qu'elle se plaît et se reconnaît dans l'expérience d'élève au secondaire.

8.3.3.3 Perception de la perception des autres

8.3.3.3.1 Perception de la perception des parents

Au début de l'année, Sarah pense que ses parents ont une perception d'elle-même en accord avec la sienne, c'est-à-dire celle d'une élève ne posant pas de problème, caractéristique qu'elle partage avec sa sœur : « on est de bons élèves tsé on n'est pas délinquantes, on n'a pas décroché de l'école [...] on a des bonnes notes » (SA-96-104).

À la fin de l'année, ce positionnement demeure (SP-123), mais est nuancé par le fait que selon Sarah, ses parents trouvent qu'elle manque d'implication dans ses études, perception avec laquelle elle se positionne en accord (SP-124-125).

Sarah est donc en accord, à l'automne comme au printemps, avec la perception que lui semblent avoir d'elle ses parents, soit une élève discrète et faisant ce qui est attendu d'elle. Au printemps toutefois, elle pense que ses parents la perçoivent maintenant comme moins impliquée scolairement – perception avec laquelle elle est également en accord. On voit ainsi se maintenir la *Perception similaire du comportement*.

8.3.3.3.2 *Perception de la perception des enseignant(e)s*

À l'automne comme au printemps, Sarah estime que ses enseignants et ses enseignantes la perçoivent comme une élève ne posant pas de problème, que l'on n'a pas besoin de surveiller pendant les cours (SA-73-75) et qui pose des questions si elle en a besoin, sans déranger la classe (SP-70-71).

Il n'y a donc pas d'évolution dans le positionnement de Sarah par rapport à ce qu'elle perçoit de la *Perception positive de son comportement* par ses enseignants et enseignantes, perception avec laquelle elle est en accord.

8.3.3.3.3 *Perception de la perception des pairs*

Au début de l'année, il semble à Sarah que ses pairs la considèrent comme étant discrète, ce avec quoi elle est en accord puisqu'elle dit peu participer aux activités communes, par exemple en fin de semaine : « ils me disent souvent t'es plate. (Rires) T'es plate tu fais jamais rien tu fais tout le temps tes affaires moi je fais OK c'est cool » (SA-49-50).

Au printemps, elle a de la difficulté à se situer par rapport au regard de ses pairs, puisqu'elle dit ne pas savoir comment elle est perçue (SP-60-61).

Bien qu'au début de l'année elle dispose d'éléments lui permettant de construire un positionnement par rapport à ce que ses pairs perçoivent d'elle, Sarah semble assez détachée de cette perception. Elle est en accord, au début de l'année, avec la définition discrète qu'ils et elles font d'elle, mais ne semble pas se formaliser de cette perception ou cette absence d'assignation perçue. Néanmoins, on voit la disparition de la *Perception similaire au niveau personnel* et de la *Perception similaire au niveau social*, au profit de l'*Absence de positionnement par rapport au regard de ses pairs*.

8.3.3.4 Définition de soi-même

8.3.3.4.1 En tant qu'élève

À l'automne, Sarah se définit comme une élève disciplinée, qui fait ce qui est attendu d'elle et ne pose pas de problème, que ce soit dans les travaux demandés, ou dans le comportement scolaire (SA-39-41; SA-54-56; SA-94-98), ce qui, selon elle, ne veut pas nécessairement dire qu'elle est performante : « j'ai pas tant des bonnes notes. Tsé oui je suis bonne, mais être une bonne élève ça veut pas nécessairement dire être fort à l'école. Ça veut juste dire que tsé, tu fais, t'es dans la track là pis, tu fais tes affaires » (SA-54). Elle se définit d'ailleurs comme une élève ayant des résultats moyens (SA-53-54). Elle se dit également discrète (SA-38, SA-78), levant rarement la main en classe (SA-78), ce qu'elle attribue au fait qu'elle est très gênée, « surtout [face aux] adultes » (SA-79). Elle a ainsi peur de donner la mauvaise réponse aux questions et d'être moquée, préférant s'abstenir de participer en cours (SA-79-87).

À la fin de l'année, elle se définit toujours comme une élève discrète, voire réservée, qui ne va pas « dire [son] opinion » (SP-63) et parler peu en général (SP-61-63). Elle se définit néanmoins comme étant moins gênée qu'au début de l'année, bien que devant les adultes il soit toujours compliqué pour elle de prendre la parole (SP-680-694), ce qu'elle attribue à une difficulté à comprendre les codes de communication : « C'est pas que je suis gênée c'est juste je sais pas comment [...] agir » (SP-692). En cette fin d'année, elle se dit peu impliquée dans ses activités scolaires, ce qui l'amène à avoir des résultats moyens (SP-5-6). Enfin, elle exprime une tendance à la procrastination (SP-35-43) et le fait qu'elle est atteinte de TDAH ce qui explique ses difficultés en cours (SP-278-279).

Une évolution importante dans la définition que Sarah donne d'elle-même en tant qu'élève est le fait qu'elle se disait très gênée au début de l'année alors qu'à la fin de l'année, cette gêne semble avoir laissé la place à des difficultés de communication attribuables à un manque de maîtrise du code communicationnel. Ainsi, elle se positionne toujours en termes de *Socialisation*. Elle se positionne également toujours en termes de *Performance*, puisqu'elle dit rester une personne discrète et ayant des résultats moyens. On voit également apparaître dans son discours des difficultés à la fin de l'année qu'elle n'évoquait pas en début d'année, soit la procrastination, le manque d'implication et le TDAH ; elle se positionne donc toujours par rapport à son *Comportement dans une situation d'apprentissage*, mais de façon plus étoffée à la fin de l'année. Enfin, elle ne se positionne plus en termes de *Discipline*.

8.3.3.4.2 En tant qu'apprenante

À l'automne, Sarah explique qu'il est important pour elle, pour son apprentissage, d'avoir un contact humain avec la personne qui enseigne plutôt que de travailler sur des outils technologiques. Cela favorise, à son sens, son écoute et son implication dans la tâche d'apprentissage (SA-127-138).

Au printemps, elle dit préférer les environnements calmes, ce qu'elle attribue à son TDAH, parce que le bruit l'empêche de se concentrer (SP-278-281). Toutefois, elle exprime aussi le fait d'aimer travailler en écoutant de la musique, toujours la même, lorsqu'elle est chez elle (SP-281-284).

Sarah exprime donc uniquement, lorsqu'elle se définit comme apprenante, des caractéristiques ayant trait à son positionnement par rapport à ses préférences de *Contexte d'apprentissage*. Si à l'automne et au printemps, ces préférences ne sont pas les mêmes, voire présentent une contradiction au printemps, cela nous semble toutefois révéler une certaine importance accordée par Sarah au contexte de son apprentissage et à l'influence que celui-ci peut avoir sur son efficacité comme apprenante. L'évolution ne nous semble néanmoins pas significative.

8.3.3.4.3 *En tant qu'individu*

À l'automne, Sarah se définit comme étant une personne sociable, aimant être avec des gens et partager des moments avec ses amis et amies (SA-67; SA-78-79). Elle l'exprime en contradiction avec le fait qu'ils et elles la trouvent parfois ennuyeuse parce qu'elle participe à peu d'activités (SA-60-63), caractéristique qu'elle-même se reconnaît, puisque « des fois [elle se] trouve plate » (SA-60). Elle attribue cette ambivalence à des éléments contextuels : elle est gênée à l'école, ce qui l'empêche d'exprimer sa personnalité sociable. Également, elle l'explique parce qu'elle vit loin donc elle ne peut pas partager les moments qu'elle souhaiterait avec ses amis et amies.

Au printemps, Sarah explique être une personne assez peu mature, et il semblerait que ce soit la proximité temporelle de l'entrée au CEGEP qui lui fasse porter ce jugement sur elle-même : « sérieusement ça me stresse. [...] Je me sens pas prête [...] je me sens encore comme un enfant » (SP-87-89). Cette perspective l'inquiète beaucoup et elle a peur que son apparence physique et sa maturité ne lui permettent pas de faire face à ce nouveau défi (SP-97-107).

Il semblerait donc qu'au début comme à la fin de l'année, Sarah s'appuie sur des éléments contextuels pour se définir en tant que personne : son lieu d'habitation, la différence entre les contextes scolaires et extra-scolaires et l'entrée au CEGEP lui permettent de se positionner par rapport à ce qu'elle perçoit de son *Attitude*, que ce soit à l'automne ou au printemps. Elle ne se définit plus, au printemps, par rapport à sa *Socialisation*.

8.3.3.5 *Conclusion*

Le tableau ci-dessous présente les dimensions et catégories de l'identité d'apprenant globale de Sarah ayant évolué au cours de l'année.

Tableau 14 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant de Sarah

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Perception du contexte au secondaire	Positionnement par rapport à l'utilité de l'activité	Socialisation	✓	
	Positionnement par rapport aux spécificités perçues des pratiques enseignantes	Personnalité	✓	
Perception des autres au secondaire			Pas d'évolution significative de cette dimension	
Perception de la perception au secondaire	Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses pairs	Perception similaire au niveau personnel	✓	
		Perception similaire au niveau social	✓	
		Ne sait pas se positionner par rapport au regard de ses pairs		✓
Définition de soi-même au secondaire	En tant qu'élève	Discipline	✓	
	En tant qu'individu	Socialisation	✓	

Ces résultats soulignent quelques éléments pertinents :

- La perception du contexte de Sarah a évolué, puisqu'elle ne se positionne plus par rapport à l'activité comme ayant une utilité sociale et ne considère plus la personnalité des enseignants et enseignantes comme devant être au cœur de leur pratique.
- Sa perception des autres n'a pas évolué de façon significative.
- Elle a de la difficulté, à la fin de l'année, à se positionner par rapport à la perception de ses pairs, alors qu'au début de l'année, elle pensait qu'ils la considéraient comme étant similaire au groupe, tant d'un point de vue social que d'un point de vue personnel.
- Elle ne se définit plus, en tant qu'élève, par rapport à la discipline et ne se définit plus non plus, en tant qu'individu, par rapport à des caractéristiques sociales.

Comme c'était le cas en théâtre, on note ici que Sarah ne se positionne plus par rapport à plusieurs dimensions pour former son identité d'apprenant. Toutefois, cela signifie qu'elle se positionne toujours par rapport aux mêmes dimensions également, dimensions qui n'apparaissent pas dans le tableau puisque n'ayant pas évolué. Cela ne nous empêche pas de dégager certaines thématiques, que nous explorons ci-dessous.

On voit une évolution, dans l'identité d'apprenant de Sarah, vers un désengagement de l'activité scolaire. Elle rapporte, à la fin de l'année, des comportements de procrastination, ou se définit par rapport à son TDAH, alors qu'elle n'exprimait pas de telles difficultés en début d'année. Elle se définit comme étant moins impliquée dans la réalisation de ses tâches d'apprentissage, et n'investit plus le lieu physique de l'école comme ayant une importance pour son cheminement. D'ailleurs, l'utilité d'aller à l'école n'est plus pour elle, entre autres, de bénéficier d'une bonne ambiance. Pourtant, les éléments contextuels semblent avoir de l'importance pour son positionnement et la définition qu'elle donne d'elle-même. Il se pourrait que ce désengagement soit lié à la

proximité temporelle de la fin du secondaire, puisque certaines caractéristiques qu'elle s'attribue par ailleurs, comme le manque de maturité, semblent trouver leur source dans l'imminence de ce changement.

On voit également apparaître, dans son discours, une distanciation par rapport au groupe, puisqu'elle se définit comme ayant une perception de la scolarité et de l'apprentissage différente de celle de ses pairs – cette différence existait bien au début de l'année, mais semble plus marquée à la fin de l'année. Elle exprime par ailleurs ne pas savoir se positionner par rapport à leur regard en fin d'année, ce qui n'était pas le cas à l'automne.

Un autre aspect de l'évolution de l'identité d'apprenant de Sarah est l'apparition d'une importance accordée à son propre développement personnel dans ce qu'elle perçoit du contexte. Ainsi, elle se définit à la fin de l'année comme une apprenante ayant une préférence pour les enseignants et enseignantes qui respectent qui elle est, qui lui proposent une structure lui permettant d'évoluer plus facilement dans la matière, et pour une école qui s'accorderait à son rythme. Également, ce développement s'articule beaucoup autour de la notion de gêne, qui, si elle était très présente dans différentes dimensions de sa définition d'elle-même au début de l'année, l'est moins au printemps.

D'autres éléments de son identité d'apprenant revenant à de nombreuses reprises dans son discours sont restés constants, comme sa discrétion et sa discipline.

8.3.4 Évolution des préférences d'apprentissage

8.3.4.1 Stratégies cognitives

8.3.4.1.1 Sélection du contenu

À l'automne, Sarah n'évoque pas de stratégie relative à la sélection des parties à apprendre.

Au printemps, Sarah s'appuie sur ce que l'enseignement propose pour sélectionner la matière importante, par exemple par rapport aux exercices donnés qui soulignent des passages jugés importants (SP-205). Toutefois, elle finit souvent par se tourner vers une absence de sélection de matière et « essaie d'apprendre le plus d'affaires possible » (SP-196-197).

Il y a donc une évolution dans les stratégies employées par Sarah pour sélectionner la matière à apprendre, puisqu'alors qu'elle n'en rapportait aucune au début de l'année, on voit à la fin de l'année une volonté de sélection, bien que les tentatives échouent parfois. On voit ainsi qu'elle s'appuie désormais sur ses *Enseignant(e)s* pour sélectionner la matière à apprendre, et que parfois, elle n'opère *Pas de sélection*.

8.3.4.1.2 *Stratégies de mémorisation*

À l'automne, Sarah met en place, pour mémoriser son apprentissage, des stratégies d'écoute en classe (SA-39) et de répétition de la matière : elle lit le texte à voix haute, puis le répète (SA-170-171) à de nombreuses reprises pour apprendre, par exemple, des définitions par cœur, étudiant « pendant un bon une heure là où [elle va] juste [se] répéter les phrases » (SA-179-183).

Au printemps, Sarah commence par lire à plusieurs reprises la matière et les consignes données (SP-185-186). Elle cherche ensuite à apprendre par cœur la matière (SP-188) en la mémorisant séquentiellement pour éviter le « bourrage de crâne » (SP-199-200).

Au début comme à la fin de l'année, Sarah utilise donc exclusivement des stratégies d'*Absorption de la matière*. Elle en utilise toutefois plus à la fin de l'année, et ce sont toutes des stratégies dans lesquelles elle est active – on voit, par exemple, disparaître la stratégie qui consistait seulement à écouter en cherchant à absorber telle quelle la matière.

8.3.4.1.3 *Stratégies de compréhension*

À l'automne, pour comprendre la matière, Sarah cherche à faire des liens avec le concret, par exemple des films qu'elle voit ou des éléments de son quotidien (SA-220-224) même si elle explique que souvent, elle renonce à chercher ces liens et préfère abandonner cette stratégie plutôt que de risquer la confusion : « Des fois ça me fait que je comprends plus là. Des fois je me dis bah là à un moment donné [...] c'est correct là. (Rires) Fais juste le problème. » (SA-227-233).

Au printemps, elle cherche à faire des liens entre les différentes parties étudiées, ce qui lui permet de comprendre, par exemple, les graphiques et leur lien avec les textes, mais ne cherche pas à créer des liens avec des éléments extérieurs au cours (SP-222-231).

L'utilisation de stratégies de *Mise en lien* pour comprendre la matière à apprendre reste donc constante, bien que la façon dont Sarah comprend la matière se recentre sur la leçon en cours au printemps, ce qui semble cohérent avec les éléments apportés à l'automne : lorsqu'elle essayait de faire des liens avec des éléments concrets et extérieurs à la leçon, elle avait tendance à ne plus vraiment comprendre les informations. On note toutefois la disparition de l'*Absence de mise en relation* ; cela nous semble signifier que dorénavant, Sarah utilise des stratégies plus efficaces et appropriées à chaque fois qu'elle se retrouve devant une nouvelle matière à apprendre.

8.3.4.2 *Stratégies de régulation*

8.3.4.2.1 *Fixation du but*

À l'automne, Sarah ne rapporte pas de stratégie de fixation de but de sa régulation.

Au printemps, elle s'appuie sur les indications des enseignants et des enseignantes, particulièrement « les exercices qui sont donnés par le prof » (SP-205) et les éléments donnés par la matière (SP-197) pour fixer le but de sa régulation.

Il y a donc une évolution puisque Sarah emploie, à la fin de l'année, des stratégies de fixation de but qu'elle n'utilisait pas au début de l'année. Ce sont dorénavant les indications des *Enseignant(e)s* et de la *Matière* qui lui permettent de diriger ses régulations de manière hétéroréglée.

8.3.4.2.2 *Ressources*

À l'automne, Sarah se tourne vers des ressources diverses : les aides didactiques, avec les différents exemples proposés par les enseignants ou enseignantes ou les manuels de cours, qui lui semblent toujours plus clairs que ses propres notes (SA-272-278), les autres élèves autour d'elle (SA-201-203) ou des ressources externes comme Alloprof (SA-248).

Au printemps, elle utilise différentes ressources : à nouveau, on retrouve ici les aides didactiques, sous la forme d'exercices ou de mise en lien des différentes parties du cours (SP-185), les ressources externes comme Alloprof (SP-255), les autres élèves auxquels elle peut poser des questions (SP-245), et, si cela ne lui permet pas d'avancer dans son apprentissage, elle finit par se tourner vers l'enseignant ou l'enseignante (SP-248-249).

Sarah utilise donc des ressources similaires au début et à la fin de l'année, à la fois en utilisant des *Ressources proposées* et en *Identifiant les ressources de manière autonome*; au niveau des descripteurs, on note l'apparition de l'enseignant ou l'enseignante dans les ressources qu'elle envisage. C'est toutefois la dernière ressource vers laquelle elle se tourne. Cela nous semble cohérent avec la définition qu'elle propose d'elle-même comme élève : elle se sent très gênée en début d'année face aux adultes et moins gênée, mais ne maîtrisant pas parfaitement les codes de communication, à la fin de l'année.

8.3.4.2.3 *Monitoring*

À l'automne, Sarah vérifie la progression de son apprentissage en reformulant ce qu'elle apprend, et en racontant ce qu'elle a acquis à de tierces personnes, par exemple sa mère ou sa sœur (SA-171-177).

Au printemps, elle contrôle la progression de son apprentissage en s'assurant de sa compréhension au fur et à mesure (SP-187-188), en réalisant des exercices « sans regarder » (SP-209-213), ou encore en reformulant avec ses propres mots la matière pour elle-même ou une tierce personne (SP-715-716).

Il y a donc une évolution des stratégies de monitoring de Sarah vers l'*Application* de la matière, une catégorie apparue au cours de l'année, et vers une place plus importante accordée à sa *Compréhension*, une catégorie restée présente mais rassemblant plus de stratégies qu'au début de l'année.

8.3.4.2.4 *Ajustement*

À l'automne, Sarah peut utiliser d'autres processus si elle s'aperçoit que les stratégies utilisées sont peu efficaces, comme tenter de faire des exercices additionnels sans se référer à ses notes (SA-241-243).

Au printemps, nous n'avons pas relevé dans le discours de Sarah, d'éléments relatifs à son ajustement de stratégies, bien qu'elle explique la matière à ses parents comme diagnostic.

Il y a donc une évolution vers moins de stratégies d'ajustement puisque Sarah n'utilise plus *d'Autres stratégies* pour ajuster ses régulations. Elle se contente maintenant d'expliquer la matière à ses parents.

8.3.4.2.5 *Confirmation*

À l'automne, c'est la possibilité de reformulation qui permet à Sarah de confirmer l'aboutissement de sa régulation, et si elle n'en est pas capable, elle se dit qu'il faut qu'elle « aille étudier ça » (SA-187-190).

Au printemps, lorsqu'elle est capable, après plusieurs jours, de réaliser les exercices, elle considère son apprentissage comme effectué : « si mettons j'arrive et je suis capable de le faire sans retourner, ben là ça, je suis correcte » (SP-209-213). L'explication qu'elle fait de la matière à ses parents lui permet également de s'assurer de son apprentissage (SP-715-716).

Il y a donc une évolution vers l'application dans les stratégies de confirmation employées par Sarah. Au début de l'année, elle s'appuyait sur des stratégies ayant trait à sa *Compréhension* pour s'assurer de l'atteinte de son but. À la fin de l'année, cette dimension a disparu au profit de la *Concrétisation*, qui est maintenant la façon dont Sarah s'assure de l'atteinte de son but.

8.3.4.3 Conceptions de l'enseignement/apprentissage

8.3.4.3.1 Conception de l'apprentissage

À l'automne, Sarah exprime une conception de l'apprentissage se résumant à du par cœur obtenu par répétition à plusieurs reprises (SA-179-183).

C'est également le cas au printemps (SP-188) mais on voit également apparaître le fait que l'apprentissage pourrait être un moyen de pousser son raisonnement, d'acquérir des connaissances qui permettent de développer une pensée, d'avoir « les bases dans la matière » (SP-297).

Si au début comme à la fin de l'année, l'apprentissage consiste pour Sarah en une *Mémorisation* obtenue par la répétition et le par cœur, on observe une évolution avec l'apparition d'une conception de l'apprentissage comme pouvant aussi être un moyen de *Développement personnel*.

8.3.4.3.2 Conception de l'élève

À l'automne, Sarah considère que l'élève doit faire preuve d'engagement dans son apprentissage, rendre les travaux demandés et se préparer pour les examens (SA-31-35).

Au printemps, elle considère que l'élève doit plutôt réaliser un apprentissage par cœur (SP-188) de la matière proposée.

Cette évolution est intéressante parce qu'elle nous semble correspondre à une évolution contextuelle : à la fin de l'année, comme nous l'avons présenté dans l'identité d'apprenant de Sarah, elle s'estime moins impliquée dans son apprentissage. Au printemps, elle exprime également avoir hâte que l'année s'achève (SP-8-9). Cette évolution de sa conception de l'élève nous semble en cohérence avec ce désengagement progressif de la tâche, puisqu'on voit disparaître l'*Engagement dans l'apprentissage* au profit d'un *Rapport à la matière* correspondant à un apprentissage par cœur.

8.3.4.3.3 Conception de la matière

À l'automne, Sarah considère que la matière est organisée de façon à pouvoir mettre en relation les différents éléments qui la constituent entre eux et avec d'autres éléments extérieurs, pour permettre une compréhension globale de l'élève et créer un sens à ce qui est appris. Cela semble pour elle particulièrement important, par exemple lorsqu'elle parle de la façon dont elle découvre ses leçons de mathématiques : « des fois [...] je sais quoi faire. Mais je sais pas pourquoi je fais ça. [...] Pourquoi je le fais j'ai aucune idée pis des fois ça me bloque. Tsé des fois je me mélange je me dis, mais pourquoi, à quoi ça sert ? » (SA-227-231).

Au printemps, il nous semble qu'elle a une conception de la matière contenant des exercices puisqu'elle cherche beaucoup à s'y référer pour avoir des exemples ou pour confirmer ses régulations.

Cette évolution va donc dans le sens d'une concrétisation de l'apprentissage. La matière, de globale et en lien avec différents éléments, devient, avec les exercices, plus applicable et concrète. En effet, si Sarah considère, à l'automne comme au printemps, que la matière doit être *Organisée* adéquatement pour l'apprentissage de l'apprenant, au printemps cette organisation vise davantage l'application de la matière alors qu'à l'automne, elle visait la compréhension. Cette évolution est cohérente avec celle des stratégies de régulation de Sarah.

8.3.4.3.4 *Conception du groupe*

La conception du groupe de Sarah n'évolue pas entre l'automne et le printemps, puisqu'aux deux temps, elle considère que les autres élèves constituent un moyen d'obtenir des explications supplémentaires (SA-201-203; SP-245); il s'agit donc d'une conception du groupe comme soutenant le *Rapport à l'apprentissage* de l'apprenant ou de l'apprenante.

8.3.4.3.5 *Conception de l'enseignant(e)*

À l'automne, Sarah a une conception de l'enseignant ou de l'enseignante comme ayant un rôle de clarification de la matière en profondeur pour que tous et toutes les élèves comprennent (SA-286-288). Par ailleurs, elle note que l'enseignant ou l'enseignante enthousiaste et sympathique permet la motivation des élèves en cours : « quand tu sais que ton prof il est le fun, pis il rit, [...] ça donne plus le goût d'écouter là » (SA-302-307).

Au printemps, elle considère toujours l'enseignant ou l'enseignante comme étant à l'origine de la compréhension des élèves (SP-166-167; SP-234-238), ce qui est possible, entre autres, lorsqu'il ou elle apporte des exemples pour permettre cette compréhension (SP-241). Par ailleurs, il est important pour elle que l'enseignant ou l'enseignante soit la personne en charge de la structure du cours, afin d'en assurer la logique et la cohérence; elle donne en exemple une enseignante dont « on dirait pas qu'elle sait ce qu'elle va faire pendant ses cours. On dirait qu'elle arrive tout le temps pas préparée » (SP-306-307), ce qui dérange Sarah. Également, elle conçoit l'enseignant ou l'enseignante comme devant être disponible pour les élèves, afin qu'ils et elles puissent obtenir toutes les explications nécessaires (SP-163-168).

Si l'on constate que Sarah a, à l'automne comme au printemps, une conception de l'enseignant ou de l'enseignante comme devant s'impliquer à la fois dans son *Enseignement pour guider l'apprentissage* et dans son *Interaction* avec les élèves, on voit cette conception évoluer, comme plusieurs dimensions de ses préférences d'apprentissage, vers davantage de concrétisation : à la fin de l'année, elle pense que l'enseignement apporte des exemples, une structure, ce qui correspond à une volonté de compréhension plus concrète de la matière par les élèves qu'au début de l'année. Si au début de l'année, elle concevait l'enseignant ou

l'enseignante comme ayant une responsabilité dans la motivation des élèves, à la fin de l'année, Sarah pense qu'il ou elle doit surtout être disponible pour répondre à leurs questions, ce qui nous semble aller vers davantage d'autonomie de l'élève.

8.3.4.4 Orientation

À l'automne, Sarah dirige son apprentissage vers une dimension personnelle d'une part, puisqu'elle estime que l'apprentissage est un moyen de s'enrichir en augmentant sa base de connaissance (SA-313), et d'autre part vers une dimension pratique, puisque l'apprentissage lui permettra d'avoir un travail (SA-144-145; SA-315), de « faire [ce qu'elle] veut faire » (SA-322).

Au printemps, la possibilité d'avoir un travail est toujours une motivation pour Sarah (SP-291-295). On retrouve également des gains personnels, comme le fait qu'elle pourra, comme elle l'exprimait déjà à l'automne, s'enrichir en tant que personne par l'apprentissage (SP-297), mais aussi réaliser des buts personnels, comme l'honneur qu'elle attribue à la fin du parcours : « surtout en secondaire 5 là tse tu te dis, let's go t'as presque fini t'es capable là » (SP-288). Enfin, on voit apparaître ici une orientation de l'apprentissage vers l'obtention de bons résultats scolaires, qui selon elle sont comme une récompense des efforts fournis : « si tu te forces pas tu vas avoir la note qui va avec » (SP-318-320).

Cette évolution vers les résultats et les buts personnels nous semble pouvoir à nouveau s'expliquer par la fin du parcours au secondaire, qui fait apparaître de nouveaux enjeux par rapport aux résultats obtenus : la *Réussite* devient donc une orientation pour l'apprentissage. Les motivations *Personnelle* et *Professionnelle* restent présentes.

8.3.4.5 Conclusion

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories des préférences d'apprentissage de Sarah ayant évolué pendant l'année scolaire.

Tableau 15 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage de Sarah

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Stratégies cognitives	Sélection des parties importantes	Enseignant(e)		✓
		Pas de sélection		✓
	Stratégies de compréhension	Pas de mise en lien	✓	
Stratégies de régulation	Fixation du but	Enseignant(e)		✓
		Matière		✓
	Monitoring	Application		✓
	Ajustement	Autres processus	✓	
	Confirmation	Concrétisation		✓
Conception de l'enseignement apprentissage	Conception de l'apprentissage	Développement personnel		✓
		Élève	Engagement dans l'apprentissage	✓
		Rapport à la matière		✓
Orientation		Réussite		✓

Le tableau fait ressortir plusieurs éléments intéressants quant à l'évolution des préférences d'apprentissage de Sarah :

- Elle sélectionne les parties importantes à apprendre, à la fin de l'année, de façon ambivalente : en fonction de ce que lui indiquent ces enseignants, ou pas du tout. C'est néanmoins une évolution puisqu'elle ne faisait part d'aucune sélection au début de l'année. Elle ne fait plus mention de l'absence de stratégies de compréhension, indiquant qu'à la fin de l'année, elle cherche à comprendre la matière étudiée.
- On voit l'apparition, dans ses stratégies de régulation, de stratégies de fixation du but, que ce soit en fonction de l'enseignement ou de la matière. Apparaît également la concrétisation de la matière comme stratégie de confirmation. En revanche, à la fin de l'année, elle n'utilise plus d'autres processus pour ajuster sa régulation.
- On voit apparaître, dans sa conception de l'apprentissage, la notion de développement personnel de l'apprenant ou de l'apprenante, et la disparition de la mention de l'engagement de l'élève dans son apprentissage au profit du développement d'un rapport à la matière.
- Enfin, l'orientation qu'elle donne à son apprentissage évolue vers la prise en compte de la réussite scolaire.

Les préférences d'apprentissage de Sarah semblent évoluer vers davantage de concrétisation et d'application au sein de l'activité : sa conception de la matière évolue vers la présence d'exercices qui permettent une application plus importante. Sa conception de l'enseignement se modifie également vers un enseignement permettant que les élèves comprennent plus concrètement la matière, en donnant des exemples ou en expliquant la structure. Cette concrétisation s'accompagne, dans ses stratégies cognitives, d'un recentrage sur l'activité puisque si, au début de l'année, elle essayait de faire des liens avec les activités en dehors de l'école tout en expliquant que cela nuisait parfois à sa compréhension, à la fin de l'année, elle cherche à faire des liens au sein même de la matière présentée. Également, l'évolution de ses stratégies de régulation fait apparaître un lien entre

théorie et pratique. Cette évolution ne concerne pas une application concrète de la matière à d'autres contextes, mais bel et bien un besoin de compréhension de la matière.

Toutefois, le besoin de circonscrire l'apprentissage aux limites de l'activité est accompagné dans les conceptions de l'élève d'un détachement par rapport à l'apprentissage, puisque Sarah n'estime plus que l'élève doive s'engager dans la tâche mais plutôt apprendre par cœur la matière. Elle explique également avoir de la difficulté, au printemps, à sélectionner les parties à apprendre, malgré le fait qu'elle tente de s'appuyer sur les indications des enseignants et des enseignantes, et essayer d'apprendre le plus de matière possible.

Sa conception de l'apprentissage évolue également vers une prise en compte du développement personnel de l'élève, puisqu'elle le considère désormais comme un moyen de développement du raisonnement plus que de la seule mémorisation. On retrouve cette dimension personnelle dans l'orientation qu'elle donne à son apprentissage, puisqu'elle apprend pour s'enrichir et réaliser des buts personnels. Ses stratégies de régulation impliquent d'ailleurs, à la fin de l'année, davantage de stratégies de monitoring lors de ses régulations, et moins de stratégies d'ajustement. Cela l'amène à prendre en charge une bonne partie de son apprentissage, en cohérence avec une conception de l'enseignement comme étant moins en charge de l'apprentissage des élèves qu'il ne l'était au début de l'année. Il semble donc que ses stratégies de régulation évoluent vers davantage d'autonomie.

8.3.5 Évolutions similaires entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage

8.3.5.1 Évolutions similaires dans le contexte du théâtre

8.3.5.1.1 Similarités dans l'évolution des dimensions

Nous constatons que les dimensions suivantes semblent évoluer dans le même sens à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage en théâtre :

- Vers plus d'expression de soi
 - Perception du contexte (IAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Orientation (PAT)
- Vers l'apprentissage collaboratif
 - Perception des autres (IAT)
 - Définition de soi (IAT)
 - Stratégies cognitives (PAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Orientation (PAT)

- Vers l'interdépendance dans le groupe en termes de développement personnel
 - o Définition de soi (IAT)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
- Vers plus de concrétisation et d'application
 - o Perception du contexte (IAT)
 - o Stratégies cognitives (PAT)
 - o Stratégies de régulation (PAT)
- Vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignante
 - o Perception du contexte (IAT)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)

Par ailleurs, nous constatons que les dimensions suivantes de l'identité d'apprenant en théâtre semblent évoluer dans le même sens :

- Vers moins de gêne
 - o Perception du contexte (IAT)
 - o Perception des autres (IAT)
 - o Perception de la perception des autres (IAT)
 - o Définition de soi (IAT)
- Vers plus de performance et d'habiletés
 - o Perception de la perception des autres (IAT)
 - o Définition de soi (IAT)

Nous constatons également que les dimensions suivantes des préférences d'apprentissage en théâtre semblent évoluer dans le même sens :

- Vers le projet comme finalité de l'apprentissage
 - o Stratégies cognitives (PAT)
 - o Stratégies de régulation (PAT)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
- Vers le recentrage sur l'activité
 - o Stratégies cognitives (PAT)
 - o Stratégies de régulation (PAT)

8.3.5.1.2 *Rapports explicatifs possibles*

Nous pouvons avancer les explications potentielles suivantes pour le parallélisme des évolutions constatées :

On voit chez Sarah, en théâtre, une évolution vers le développement personnel. Ainsi, sa perception du contexte (IAT), ses conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT) et l'orientation qu'elle donne à son apprentissage (PAT) évoluent vers davantage d'expression de soi. Cela nous semble cohérent avec l'enseignement proposé par l'enseignante tant dans ses valeurs (E-638-643) que dans les pratiques pédagogiques qu'elle met en place (E-89-96; E-109-110; E-312-314). Cette évolution est également cohérente avec celle de son identité d'apprenant vers moins de gêne – toutes les dimensions de son identité d'apprenant évoluent dans ce sens – et vers l'acquisition d'habiletés en théâtre qui apparaît dans la définition qu'elle donne d'elle-même et qui est renforcée par la perception qu'elle a de la perception des autres. Si ces évolutions vers moins de gêne et plus d'habiletés ne concernent que son identité d'apprenant, nous pensons néanmoins qu'elles favorisent d'autres évolutions constatées. Outre l'évolution vers davantage d'expression de soi, l'évolution vers davantage d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignante – perception du contexte (IAT) et conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT) – peuvent en effet être rendues possibles par une augmentation de la confiance en soi. Cette confiance en soi est d'ailleurs un élément fondateur des valeurs de l'enseignante (E-263-277; E-375-381; E-643-649), élément que Sarah semble avoir intériorisé. On note ici une évolution similaire entre la perception du contexte (IAT) et les conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT), puisque notamment la perception de l'activité et des pratiques enseignantes rejoint les conceptions de l'enseignement et de la matière.

Par ailleurs, cette évolution vers davantage de prise en compte du développement personnel de l'élève n'empêche pas une évolution vers plus de place accordée au collectif dans l'apprentissage. On constate en effet une forte évolution vers l'apprentissage collaboratif, tant pour l'identité d'apprenant – perception des autres et définition de soi – que pour les préférences d'apprentissage – stratégies cognitives, conceptions de l'enseignement apprentissage et orientation. Cette évolution accompagne celles de la définition de soi (IAT) et des conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT) vers l'importance de l'interdépendance des membres du groupe en termes de développement personnel. Cela indique que Sarah estime à la fin de l'année que le groupe est un élément essentiel de l'activité autant dans l'apprentissage qu'en soutien aux émotions. Il s'agit ici aussi d'une valeur transmise par l'enseignante (E-665-667) et intériorisée par Sarah, qui a dans le même temps recentré ses stratégies cognitives et de régulation (PAT) sur l'activité. Cela nous semble mettre en lumière l'aspect groupal du théâtre et l'intériorisation de cette pratique par Sarah, et être cohérent avec une finalité de l'apprentissage qui évolue vers la finalité du projet commun. Ici aussi, il s'agit d'une caractéristique de l'activité théâtrale qui amène Sarah à ajuster ses préférences d'apprentissage – stratégies cognitives, stratégies de régulation et conceptions de l'enseignement apprentissage – en fonction de ce but. Nous remarquons ici qu'il n'y a pas d'évolution de l'orientation (PAT) vers cette finalité, mais cela s'explique par le fait qu'à l'automne déjà, Sarah envisageait la représentation comme une finalité de l'apprentissage théâtral. Les autres dimensions de ses préférences d'apprentissage se sont donc harmonisées avec ses motivations à apprendre et avec l'intériorisation des pratiques collectives inhérentes au théâtre et transmises par l'enseignante.

Enfin, la prise en compte de la représentation est cohérente avec l'évolution vers plus de concrétisation et d'application que l'on note à la fois dans les dimensions cognitives des préférences d'apprentissage de Sarah (PAT) et dans sa perception du contexte (IAT). Cela témoigne ici aussi du lien entre l'intériorisation des pratiques théâtrales et la mise en place de stratégies d'apprentissage correspondantes. On remarque également que la représentation théâtrale comme finalité de l'activité est une valeur fondatrice transmise par l'enseignante (E-146-153).

8.3.5.2 Évolutions similaires dans le contexte global

8.3.5.2.1 Similarités dans l'évolution des dimensions

Nous constatons que les dimensions suivantes semblent évoluer dans le même sens à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage globales :

- Vers plus d'autonomie
 - o Perception du contexte (IA)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)

Nous constatons que les dimensions suivantes des préférences d'apprentissage globales semblent évoluer dans le même sens :

- Évolution vers plus de compréhension
 - o Stratégies de régulation (PA)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)

Nous n'avons pas relevé de dimensions de l'identité d'apprenant globale semblant évoluer dans le même sens.

8.3.5.2.2 Rapports explicatifs possibles

Nous pouvons avancer les explications potentielles suivantes pour le parallélisme des évolutions constatées :

Nous constatons peu d'évolutions communes à l'identité d'apprenant et aux préférences d'apprentissage de Sarah dans le contexte global, à l'exception de l'évolution vers davantage d'autonomie dans sa perception du contexte (IA) et ses conceptions de l'enseignement apprentissage (PA), et ce, malgré de nombreuses dimensions ayant évolué par ailleurs. On note toutefois que cette évolution aurait pu être favorisée par l'évolution de la définition que Sarah donne d'elle-même (IA) comme ayant plus de confiance en elle, qui s'accompagne de la mise en place plus organisée de stratégies cognitives (PA). Cette évolution parallèle concerne une volonté de respect de son épanouissement personnel par l'établissement scolaire (SP-110-121) pour lui permettre de

s'organiser (IA), et un souhait d'avoir des enseignants et enseignantes qui sont disponibles pour elle et qui agissent comme ressources (SP-163-168). Si ici à nouveau, on voit une évolution parallèle de la perception du contexte (IA) et des conceptions de l'enseignement apprentissage (PA), il est intéressant de noter qu'elle ne se situe pas uniformément au niveau de l'enseignement, mais révèle une tendance plus générale de Sarah vers l'autonomie.

Cette évolution vers l'autonomie nous semble aller de pair avec l'évolution constatée de ses préférences d'apprentissage vers plus de compréhension de l'élève – stratégies de régulation et conceptions de l'enseignement apprentissage. La compréhension recherchée par Sarah implique une appropriation de la matière par l'élève, ce qu'elle montre dans ses stratégies de monitoring autorégulées (SP-187-188; SP-209-213; SP-715-716) et une conception de l'enseignement comme devant permettre cette compréhension (SP-166-167; SP-234-238).

Il est intéressant de noter ici que si la perception du contexte (IA) et les conceptions de l'enseignement apprentissage (PA) évoluent vers davantage d'autonomie, ce n'est pas le cas de la définition de soi (IA) ou des stratégies cognitives et de régulation (PA). En effet, si Sarah considère maintenant que c'est une caractéristique importante de la scolarité d'un élève de fin de secondaire 5, elle-même se trouve encore peu mature devant les défis qui l'attendent pour la suite de sa scolarité. Elle attend donc encore beaucoup de ses enseignants et enseignantes qu'ils et elles la guident et a de la difficulté à mettre en place des pratiques autonomes, à l'exception de ses stratégies de monitoring (PA) qui montrent une amorce dans le sens de l'autonomisation.

8.3.5.3 Évolutions similaires entre les contextes

8.3.5.3.1 Similarités de l'évolution entre les contextes

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage :

- Vers plus de concrétisation et d'application
 - o Perception du contexte (IAT)
 - o Stratégies cognitives (PAT)
 - o Stratégies de régulation (PAT)
 - Stratégies de régulation (PA)
- Vers plus de performance et d'habiletés
 - o Perception de la perception des autres (IAT)
 - o Définition de soi (IAT)
 - o Orientation (PA)
- Vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignant(e)

- Perception du contexte (IAT)
- Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes pour l'identité d'apprenant :

- Vers moins de gêne
 - Perception du contexte (IAT)
 - Perception de la perception des autres (IAT)
 - Définition de soi (IAT)
 - Définition de soi (IA)

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes pour les préférences d'apprentissage :

- Vers un recentrage sur l'activité
 - Stratégies cognitives (PAT)
 - Stratégies de régulation (PAT)
 - Stratégies cognitives (PA)

8.3.5.3.2 *Rapports explicatifs possibles*

Ainsi que nous l'avons exprimé précédemment, Sarah pense qu'il est important que les enseignantes et enseignantes accompagnent les élèves de fin de secondaire 5 vers l'autonomie. C'est ici ce que l'on retrouve à la fois en théâtre – Perception du contexte IAT et Conceptions de l'apprentissage PAT – et dans le contexte global – conceptions de l'enseignement apprentissage PAT. L'absence d'une évolution personnelle vers l'autonomie qui soit transversale montre que Sarah ne se considère pas elle-même comme quelqu'un d'autonome, particulièrement dans le contexte théâtral. Néanmoins, on note qu'elle rapporte être maintenant plus performante, particulièrement en théâtre; cette définition d'elle-même dans ce contexte (IAT) est corroborée par la perception qu'elle a de la perception des autres (IAT) qui la valide dans cette définition. On retrouve également une orientation de l'apprentissage (PA) vers la performance, mais il ne semble pas qu'il existe de lien entre les deux contextes. En effet, dans le contexte global, Sarah ne se définit pas comme performante mais plutôt, au début comme à la fin de l'année, comme une élève aux résultats moyens (SA-53-54; SP-5-6) et l'évolution de l'orientation de l'apprentissage vers la performance nous semble plutôt liée à la fin de l'année et aux résultats chiffrés (SP-318-320).

Cette évolution vers plus de performance en théâtre nous semble liée au contexte de l'activité, dans laquelle Sarah n'avait pas de point de référence en termes d'habiletés au début de l'année puisqu'elle débutait; cette évolution est d'ailleurs corroborée par celle vers moins de gêne, fortement présente en théâtre dans l'identité

d'apprenant de Sarah – perception du contexte, perception de la perception des autres, définition de soi – et qui est également une caractéristique de l'évolution dans le contexte global à la fin de l'année. Cette transférabilité est relevée par Sarah (SP-339-344; SP-520-522) et est également un principe fondateur de son enseignante (E-267-277), puisque toutes deux expriment que le théâtre a pour finalité de favoriser d'autres activités, dans d'autres contextes, grâce à l'aisance acquise en théâtre. Cette transférabilité se retrouve donc dans l'évolution de Sarah au niveau de ces dimensions mais également dans l'évolution de sa conception de l'enseignement apprentissage en théâtre (PAT) comme permettant la suite de ses études (SP-520-524).

Également, on note une évolution vers plus de concrétisation et d'application dans l'apprentissage en théâtre, présente dans trois dimensions : la perception du contexte (IAT), les stratégies cognitives (PAT) et les stratégies de régulation (PAT). Ainsi, l'évolution de la perception du contexte (IAT) vers une utilité sociale, puisqu'au printemps Sarah considère que le théâtre a pour finalité, entre autres, de créer des liens (SP-659-660), pourrait avoir influencé ses stratégies de mémorisation plus collaboratives à la fin de l'année.

8.4 Étude de cas 3 : Karl

Karl a 16 ans lorsque nous le rencontrons pour la première fois à l'automne. Il se présente d'emblée comme étant « un peu touchy avec le monde des fois » (KA-7), expliquant qu'il lui est difficile de se lier avec les autres. Il a donc choisi de suivre l'option théâtre cette année pour se confronter à des situations au cours desquelles il aurait à jouer avec d'autres élèves qu'il ne connaît pas, en espérant acquérir plus d'aisance dans ses relations avec les autres. Également, il mentionne dès le début de notre rencontre avoir déjà pratiqué un peu de théâtre pendant sa scolarité au primaire, selon une modalité extracurriculaire. Par ailleurs, cette décision de s'inscrire dans un cursus théâtral répond aussi au goût de Karl pour le théâtre, notamment l'improvisation qui lui a donné envie d'assouvir cet intérêt.

8.4.1 Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre

8.4.1.1 Perception du contexte

8.4.1.1.1 Spécificités de l'activité théâtrale

À l'automne, Karl a une vision plutôt étoffée de ce que sont les pratiques théâtrales : c'est une activité au cours de laquelle on fait des sorties au théâtre (KA-310), et où on pratique une pièce (KA-309-310) ce qui implique de se costumer (KA-308), d'accepter le ridicule devant les autres (KA-529-540), et d'utiliser des techniques théâtrales comme l'improvisation (KA-4) ou l'exagération (KA-308; KA-353; KA-558-564). Il est donc important d'assumer ses gestes devant le groupe : « Faut exagérer les mouvements parler fort avoir l'air fou fait que c'est sûr que si ils te trouvent ridicule tu te dis est-ce que je fais la bonne chose ? Parce qu'il se peut que la réponse ce soit oui. / Et quand c'est du théâtre dramatique, une grande tragédie ? / Ben t'as l'air ridiculement

triste » (KA-547-557). Malgré cette appréhension détaillée de ce que sera le cours de théâtre, basée sur ses expériences passées, Karl exprime une certaine déception face aux exercices proposés, par exemple en début d'année le masque neutre qui ne lui semble pas, à lui qui aime parler, lui permettre de montrer tout son potentiel (KA-344-347). Sa déception vient également du fait qu'il a découvert que le nombre d'heures allouées au théâtre a été réduit par l'établissement, alors qu'il aurait aimé bénéficier d'une formation plus intense (KA-410-411).

Au printemps, il exprime toujours une déception par rapport à l'activité théâtrale puisqu'il n'a pas adhéré au thème retenu collectivement pour la pièce de théâtre (KP-329-338), et parce qu'il aurait aimé avoir plus de liberté dans son jeu, par exemple en ayant davantage d'improvisation et moins de travail sur le projet commun : « j'aurais aimé ça juste avoir plus de contenus, mais pas des grosses affaires focusées » (KP-454-457). Par ailleurs, il compare maintenant la discipline théâtrale aux autres disciplines en notant qu'elle permet davantage de bouger et d'utiliser l'espace (KP-494-495). Enfin, on voit apparaître un positionnement par rapport à la communauté dans l'activité théâtrale, qu'il considère désormais comme un facteur de son implication dans la mesure où les membres participant à l'activité sont interdépendants dans le projet; cela a d'ailleurs conditionné son implication, malgré ses déceptions : « je faisais ce qu'il fallait pour que le spectacle marche bien » (KP-388-389).

Le positionnement par rapport au contexte de Karl devient donc plus spécifique au printemps; si à l'automne, il envisageait la discipline dans l'ensemble des pratiques qui y étaient reliées, il considère à la fin de l'année la discipline par rapport à ce qu'il y a apprécié ou non, remplaçant son expérience personnelle au cœur même de son positionnement. On voit ainsi apparaître un positionnement par rapport à l'activité indiquant qu'il la considère comme *Différente des autres matières*, ainsi que *Reposant sur la communauté*. Il ne se *Reconnaît toujours pas dans l'activité*, ce qui reste constant, mais *Estime toujours qu'elle repose sur des habiletés personnelles*, bien qu'il en identifie moins au printemps.

8.4.1.1.2 Utilité de l'activité théâtrale

À l'automne, Karl pense que l'activité théâtrale permet la socialisation, et ce de plusieurs façons : elle favorise la rencontre et le développement de liens entre les personnes (KA-7-9; KA-567), mais permet aussi une valorisation sociale auprès des pairs (KA-319-320; KA-324-328; KA-567-568) et la satisfaction d'un besoin d'attention qu'il éprouve (KA-478-485). Par ailleurs, c'est également un moyen de travailler sur la gestion de ses émotions (KA-568-571) et de « voir que avoir des émotions c'est pas si pire que ça là » (KA-584). Enfin, il y a une importante dimension liée au plaisir que Karl attribue à l'activité théâtrale : cette activité lui permet de s'amuser (KA-309; KA-331-335), de satisfaire « un de [ses] mini rêves d'enfant » (KA-310-311) et de se sentir libre le temps de l'activité (KA-336-340).

Au printemps, la dimension sociale est toujours présente dans son positionnement par rapport à l'utilité de l'activité théâtrale, notamment parce qu'elle permet selon lui de créer des liens avec les autres (KP-596-597; KA-599-600) et d'améliorer ses habiletés sociales : « [maintenant] je choisis mes mots quand je parle au monde [...] c'est juste que ça m'aide à être, pas une meilleure personne, mais juste quelqu'un de plus euh, poli si on veut » (KP-606-609). Si la dimension de plaisir a disparu de son discours, il pense toujours que l'activité théâtrale permet une évolution personnelle, mais plutôt pour travailler sur la gêne (KP-606). Enfin, on voit, dans son discours, l'apparition d'une dimension pratique, puisqu'il pense désormais que l'activité théâtrale au secondaire lui permettra de poursuivre ses études; il a en effet choisi son établissement collégial en fonction de la possibilité offerte de s'inscrire à nouveau dans un cursus théâtral (KP-603-604).

Une évolution importante du positionnement de Karl par rapport à l'utilité de l'activité théâtrale est la disparition de la notion de *Plaisir* et l'apparition de l'utilité *Pratique*. Cette évolution pourrait être liée à la réalité de la fin du secondaire, des examens, de l'évaluation, mais pourrait aussi être mise en parallèle avec la déception qu'il a ressentie par rapport à l'activité au cours de l'année : il ne serait alors pas déçu de l'activité théâtrale en général, puisqu'il souhaite la poursuivre au collégial, mais davantage de la façon dont elle s'est déroulée sur certains aspects au sein de ce contexte précis. On remarque par ailleurs que la *Socialisation* et l'*Évolution personnelle* restent présentes, bien qu'elles puissent se traduire différemment.

8.4.1.1.3 *Spécificités des pratiques enseignantes*

À l'automne, Karl apprécie que l'enseignante donne des exemples pour guider le travail des élèves (KA-382-383), tout en les laissant libres d'élaborer leur propre compréhension du travail à faire et d'exercer leur créativité (KA-385-388), selon le principe de « si tu peux l'imaginer tu peux le faire » (KA-387).

Au printemps, Karl a un positionnement qui est resté constant par rapport à la pratique enseignante. S'il apprécie que l'enseignante ait montré des exemples, notamment pour mieux comprendre la théorie proposée (KP-461-466), il aime aussi qu'elle laisse aux élèves la possibilité d'une liberté dans leurs propositions théâtrales (KP-456-457).

Il n'y a donc pas d'évolution dans le positionnement de Karl par rapport à sa perception des pratiques enseignantes, son positionnement par rapport à l'*Enseignement* restant constant.

8.4.1.1.4 *Spécificités du lieu de l'activité*

À l'automne, Karl se positionne en faveur d'un lieu qui soit spacieux pour favoriser la pratique théâtrale (KA-413-416), avec des moyens matériels – costumes, accessoires – importants pour favoriser la créativité (KA-408-410) et qui puisse favoriser l'interaction entre les élèves participant à l'activité, ce qui lui manque dans la configuration actuelle : « on est comme des sardines. [...] j'aimerais ça que la pièce soit plus grande pour que

tout le monde puisse pratiquer dans la même salle parce que là on déborde. [...] Tsé pouvoir aller voir mes ce que mes amis dont sans avoir à quitter mon équipe [...] Juste les regarder pis être comme, bonne idée ! » (KA-414-422). Cela nous semble en adéquation avec ce que nous avons relevé de sa perception de l'activité théâtrale. Cela semble également nous donner des éléments de son rapport à l'activité comme l'importance de la socialisation et d'avoir la possibilité d'être créatif.

Au printemps toutefois, nous n'avons pas relevé dans le discours de Karl d'éléments relatifs au lieu de l'activité théâtrale. Interrogé sur ce qui est important pour lui dans le cours de théâtre, il mentionne maintenant des éléments relatifs au groupe et plus du tout par rapport au lieu.

On voit ainsi disparaître le positionnement de Karl par rapport au lieu comme devant être un *Lieu d'apprentissage*. Il ne mentionne plus du tout, par ailleurs, le lieu comme étant un élément par rapport auquel se positionner à la fin de l'année.

8.4.1.2 Perception des autres

8.4.1.2.1 Comportement social

À l'automne, Karl se reconnaît une similitude avec ses pairs, qui est que l'activité théâtrale les confronte toutes et tous à la même attitude ridicule et à la nécessité de l'assumer devant le groupe (KA-541-544).

Au printemps, Karl semble plus distancié de ce qu'il perçoit de ses pairs. Il lui semble qu'ils et elles ont un comportement dans le groupe inadéquat et qui l'agace (KP-345-350; KP-402-404), par exemple dans leur façon de parler ou de bouger. Il ne se sent pas appartenir au groupe (KP-381-386), ce qu'il attribue à une différence de personnalité : « je voulais pas être avec eux parce qu'ils ont tous leur affaire leur genre de personnalité pus moi j'ai le mien » (KP-386). Il a toutefois créé avec quelques autres élèves un petit groupe au sein du grand groupe, avec lequel il a établi des liens et créé une dynamique plus importante (KP-352).

L'évolution du positionnement de Karl par rapport au comportement social de ses pairs est donc assez importante. Si au début de l'année il se positionnait comme ayant un *Comportement similaire* à celui de ses pairs, que ce soit dans les défis rencontrés ou dans son rapport à l'activité, à la fin de l'année, il s'est grandement distancié du groupe, à l'exception de ses quelques amis⁴⁵ proches. Cette dimension a donc disparu de son discours au profit d'une *Différence dans le comportement*. En revanche, cela n'empêche pas l'apparition d'un

⁴⁵ Karl ne faisant référence, pendant les entrevues, qu'à des amis de genre masculin, nous avons choisi de le refléter, dans notre texte, par une orthographe au masculin seulement.

Sentiment d'appartenance au groupe, ce qui pourrait sembler contradictoire, mais qui vient révéler l'importance que Karl attribue à son petit groupe d'amis dont il est très proche et qu'il différencie du grand groupe d'élèves.

8.4.1.2.2 *Comportement d'apprentissage*

À l'automne, Karl pense que les autres élèves du groupe sont importants et importantes pour son propre cheminement dans l'activité, puisqu'ils et elles lui permettent de nourrir son apprentissage avec l'apport de nouvelles idées (KA-418-419), ce qui est d'ailleurs en lien avec l'importance qu'il accorde à un lieu qui favorise l'interaction.

Au printemps, il a l'impression que ses pairs et lui ont une perception de l'activité qui est différente, notamment dans la façon dont l'apprentissage devrait être nourri, ce qu'il attribue aux différentes personnalités des membres du groupe (KA-412-415; KP-416-417). Par ailleurs, il se sent également assez similaire aux autres dans la façon dont ils et elles s'engagent dans la tâche d'apprentissage, soulignant que « tout le monde était bon » en termes de comportement (KP-404-405). Il reconnaît un nivellement dans les résultats obtenus : « Certaines choses que je fais sont rendues plus communes avec d'autres élèves, je sais pas si ils se sont inspirés de moi ou si je me suis inspiré d'eux » (KP-421-423).

L'évolution du positionnement de Karl par rapport au comportement d'apprentissage de ses pairs est donc ambivalente. D'un côté, il a évolué vers moins de cohérence et de similarité dans la façon d'aborder l'apprentissage, ce qui provoque l'apparition d'une *Perception de l'activité différente*; d'un autre côté, il trouve que les membres du groupe ont été une inspiration les uns et les unes pour les autres dans leur production théâtrale, ce qui provoque l'apparition d'un positionnement par rapport à la *Participation à activité d'apprentissage similaire*. On note également la disparition de l'*Interdépendance*.

8.4.1.2.3 *Rapport à son personnage*

Nous n'avons pas pu relever dans le discours de Karl d'élément relatif à son positionnement par rapport à son personnage.

8.4.1.3 *Perception de la perception des autres*

8.4.1.3.1 *Perception de la perception de ses parents*

À l'automne, Karl pense que ses parents, ne s'intéressent pas vraiment à ce qu'il fait en théâtre, particulièrement son père qui ne se sent pas concerné par la participation de son fils cette activité (KA-465-470). Toutefois, il pense que sa mère trouve l'activité théâtrale amusante (KA-465) et qu'il suffira que son père se confronte à cette activité pour, lui aussi, la trouver amusante (KA-472-474).

Au printemps, suite à la représentation théâtrale, Karl se sent reconnu par ses parents dans ses habiletés théâtrales, d'autant qu'il avait choisi de ne pas leur donner de détails au préalable pour leur garder la surprise (KP-482-483). Par ailleurs, il a le sentiment que ses parents, y compris maintenant son père, et lui ont la même perception de l'activité comme devant être enjouée, joyeuse et divertissante (KP-471-476).

Cette évolution est donc intéressante en cela que le positionnement de Karl passe d'une indifférence perçue de son père pour sa participation à l'activité, qui l'amenait à se positionner comme ayant une *Perception différente de sa perception à l'activité*, à une reconnaissance par sa famille de ses habiletés en théâtre. Également, il s'inscrit à la fin de l'année, par rapport à l'activité théâtrale, comme n'ayant plus une *Perception similaire de l'activité* à celle des autres membres de sa famille. Ces deux catégories ont donc disparu, mais deux autres sont apparues à la fin de l'année : la *Perception similaire du comportement d'apprentissage* et la *Perception commune de la participation à l'activité*. Ainsi, Karl semble se sentir validé dans sa participation et ses habiletés à la fin de l'année, ce qu'il attribue, majoritairement, à la représentation à laquelle ses parents ont assisté.

8.4.1.3.2 *Perception de la perception de son enseignante*

À l'automne, il semble à Karl que son enseignante le considère comme un élève peu discipliné, notamment parce qu'elle lui attribuerait des caractéristiques sociales qui nuiraient à l'activité, comme essayer de trop entrer en interaction avec les autres élèves au risque de compromettre le travail de tous et toutes (KA-398-403).

Au printemps, on retrouve les mêmes caractéristiques dans le positionnement de Karl par rapport à la perception de son enseignante, puisqu'il pense qu'elle considère qu'il a un comportement inadéquat socialement pour permettre aux élèves de travailler (KP-425-430). Toutefois, Karl ne modifie pas son comportement parce qu'il estime que cela rend les gens plus heureux : « elle me disait de me la fermer pis j'essayais mais [...] c'est comme plus fort que moi là, j'aime ça rendre mes amis contents » (KP-427-429).

S'il n'y a pas d'évolution dans le positionnement de Karl par rapport à la perception de la perception de son enseignante, la *Perception similaire du comportement social* et la *Perception négative du comportement* restent constantes; il est néanmoins intéressant de noter que ce positionnement a trait à son comportement social uniquement, et que le fait de déranger l'enseignante ne lui pose pas de problème puisque son comportement répond à un souhait de nouer des liens avec les autres élèves.

8.4.1.3.3 *Perception de la perception de ses pairs*

À l'automne, Karl pense que les autres membres du groupe le trouvent ridicule au sein de l'activité théâtrale, ce avec quoi il est en accord puisque l'on retrouve cet aspect de sa perception de l'activité à plusieurs reprises dans cette analyse. Il pense aussi que les autres élèves le trouvent amusant (KA-367), ce avec quoi il est en accord, et estime qu'il est perçu en cohérence avec ce qu'il est à l'extérieur du cours de théâtre, que ses amis

l'ont « pas mal tout le temps connu comme ça » (KA-362). Par ailleurs, il a été surpris lorsqu'un de ses amis lui a rapporté qu'une fille du groupe le trouvait « cool », puisqu'il lui semble qu'il reste principalement avec ses amis sans beaucoup d'interaction avec les autres élèves (KA-134-144).

Au printemps, si Karl pense toujours que les autres élèves le trouvent amusant (KP-572-574), il pense également qu'il n'est pas apprécié par ses pairs. Il raconte ainsi à titre d'exemple une anecdote, celle d'une des filles du groupe exprimant sa difficulté à le supporter (KP-370-378).

Il est intéressant de voir que l'évolution du positionnement de Karl concerne ici majoritairement l'aspect social au sein de l'activité théâtrale. En effet, s'il estime que ses pairs le trouvent amusant, caractéristique qu'il s'attribue à lui-même et qu'il évoque aussi quand il parle de la perception de son enseignante, il pense au printemps que ses pairs ne l'apprécient pas beaucoup. On voit ainsi disparaître la *Perception similaire du comportement*, et apparaître une *Perception différente au niveau social*. Cela nous semble cohérent avec ce que nous avons analysé plus tôt, soit un certain détachement du groupe et une absence de sentiment d'appartenance. Toutefois, d'autres caractéristiques relevant d'une *Perception similaire au niveau social* restent constantes.

8.4.1.4 Définition de soi-même

8.4.1.4.1 En tant qu'élève

À l'automne, Karl se définit comme un élève bon en théâtre, qui est capable de jouer les personnages et d'improviser (KA-323-324; KA-374). Par ailleurs, il dit être un élève qui cherche à avoir de l'attention de la part des autres (KA-319) et qui, par conséquent, prend de la place dans le groupe de théâtre : « J'aime ça bouger pis parler pis montrer que je suis là » (KA-319).

Au printemps, Karl se définit toujours comme un élève bon en théâtre, que ce soit au niveau des techniques que de sa personnalité qui lui permet de performer (KP-392-393; KP-393-394; KP-399; KP-647-648). Il exprime d'ailleurs le fait qu'il est discipliné et fait ce qui est attendu de lui (KP-399-400). Par ailleurs, il se définit maintenant selon des caractéristiques plus personnelles : la créativité (KP-335; KP-340-341), la capacité à se dépasser (KP-399; KP-400-402), l'autonomie (KP-650-652). Par rapport à l'automne, il dit être moins gêné, bien qu'il ne se soit pas défini comme gêné à l'automne, être plus engagé dans l'activité, participer davantage (KP-615-621), et laisser davantage la place aux autres élèves : « avant j'aimais plus ça être dans les lignes de devant parler vraiment fort avoir la priorité sur tout, j'aime toujours faire ça sauf que là, je laisse la place aux autres, [...] pour que ils aient une chance de faire quelque chose là même si j'aimerais faire certaines choses, je les laisse faire leur affaire, pis ben je serais rien que derrière là » (KP-357-361). Cela permet, selon lui, à tous et toutes de s'épanouir dans l'activité (KP-398-399).

L'évolution de la définition que Karl donne de lui-même en tant qu'élève concerne donc à la fois un déploiement de ses habiletés – la créativité, le dépassement, l'autonomie – et un détachement des autres, voire un effacement de soi qui profite au groupe; le positionnement concernant le *Comportement dans une situation d'apprentissage* reste donc constant, mais les descripteurs indiquent une évolution, alors qu'on voit une disparition de la *Socialisation*. Cela ne semble pas avoir d'influence sur la façon dont il perçoit sa *Performance*, puisqu'à l'automne comme au printemps, il se définit comme bon en théâtre. Il a, d'ailleurs, acquis de l'aisance sur scène et a moins peur de faire des erreurs. On voit enfin un positionnement par rapport à la *Discipline* apparaître, indiquant que Karl se positionne désormais comme étant un élève faisant ce qui est attendu de lui.

8.4.1.4.2 *En tant qu'apprenant*

À l'automne, Karl se définit comme un apprenant ayant besoin d'être guidé dans son apprentissage (KA-425), ayant besoin de bouger et de se sentir libre de ses mouvements, quitte à « courir partout pis sauter pis danser parce que, je suis libre » (KA-362-365), et aimant apprendre grâce à l'humour qui participe pour beaucoup à sa motivation à apprendre (KA-458-461). Par ailleurs, il aime travailler en groupe, ce qui lui fait éprouver une certaine impatience à l'idée de travailler tous et toutes ensemble sur la pièce (KA-448-449). Toutefois, il aime avoir des moments d'apprentissage seul malgré tout (KA-396-398).

Au printemps, Karl se définit comme un apprenant aimant travailler en groupe, à condition de trouver un aménagement qui lui permette de s'exprimer autant que nécessaire dans le groupe (KP-531-533; KP-632-636) sans quoi le travail en groupe peut devenir une réelle difficulté en raison de sa propension à beaucoup parler (KP-531). D'ailleurs, il explique être malgré tout « plus efficace seul » (KP-540-545), être capable au besoin de demander de l'aide et se procurer les ressources nécessaires à son cheminement d'apprentissage (KP-650-652). Par ailleurs, il a besoin d'être dans un environnement serein pour apprendre (KP-578-582), c'est-à-dire un environnement sans pression.

On retrouve les mêmes catégories au début et à la fin de l'année, soit l'*Apprentissage collaboratif*, la *Recherche de ressources*, et le *Contexte d'apprentissage*, indiquant que Karl se positionne toujours par rapport aux mêmes éléments pour se définir en tant qu'élève. Néanmoins, on s'aperçoit que les descripteurs diffèrent. Au fil de l'année, il semble en effet que Karl se soit distancié du groupe également dans sa façon d'apprendre, puisqu'il faut, s'il veut travailler en groupe, que le groupe s'adapte à son fonctionnement et non le contraire. Au début de l'année, il exprimait aimer l'apprentissage collaboratif alors qu'à la fin de l'année, cette modalité lui semble pénible en raison de sa personnalité. Également, la liberté dont il avait besoin au début de l'année est moins présente dans son discours, ainsi que le besoin d'être guidé, au profit de davantage d'autonomie dans les ressources qu'il est désormais capable d'aller chercher seul.

8.4.1.4.3 *En tant qu'individu*

À l'automne, Karl se définit comme une personne qui aime parler avec les autres (KA-351) et qui n'est pas gênée (KA-540). Cela ne l'empêche pas d'exprimer une difficulté à socialiser et à créer des liens (KA-7-8) malgré un fort besoin d'attention (KA-315-317), ce qui l'amène à essayer d'être drôle pour distraire les autres. Il explique d'ailleurs apprécier d'avoir un public (KA-309). Enfin, Karl se définit comme quelqu'un ayant de la difficulté à exprimer ses émotions : « j'ai toujours été élevé avec la mentalité d'endurer. T'es triste endure t'es fâché endure. Tsé, être content là laisse-le passer mais le reste souvent faut rien qu'endurer mais à un moment donné ça passe » (KA-573-575). Il espère donc que le théâtre lui permettra de se reconnecter à ses émotions (KA-573-582), comme nous l'avions exprimé lorsque nous analysions son positionnement par rapport à l'utilité de l'activité théâtrale.

Au printemps, il se définit toujours comme ayant des difficultés à socialiser (KP-597-598), ne cherchant pas vraiment le contact avec les autres, à l'exception de ses proches amis. Il se définit néanmoins comme ayant une personnalité plutôt expansive, puisqu'il aime toujours avoir un public (KP-576), qu'il estime être quelqu'un de spontané (KP-424) et de bavard (KP-531), mais aussi et surtout quelqu'un de drôle (KP-395-396; KP-414-416; KP-445-447). Son humour est un moyen, pour lui, de rendre les gens qu'il aime heureux (KP-429; KP-433-443).

Sa difficulté à *Socialiser* est donc une constante dans la définition que Karl fait de lui-même en tant que personne, ainsi que son *Attitude* drôle et enjouée qui lui permet d'essayer de créer du lien avec les autres. La difficulté à exprimer ses émotions qu'il décrivait au début de l'année n'apparaît plus dans son discours au printemps, et il ne garde de sa définition de lui-même comme individu que des caractéristiques sociales.

8.4.1.5 *Conclusion*

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories de l'identité d'apprenant en théâtre de Karl ayant évolué.

Tableau 16 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre de Karl

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Perception du contexte en théâtre	Positionnement par rapport aux spécificités perçues de l'activité théâtrale	Estime que l'activité est différente des autres matières		✓
		Estime que l'activité repose sur la communauté		✓
	Positionnement par rapport à l'utilité de l'activité théâtrale	Finalité pratique		✓
		Plaisir	✓	
Positionnement par rapport aux spécificités perçues du lieu de l'activité théâtrale	Lieu d'apprentissage	✓		
Perception des autres en théâtre	Positionnement par rapport au comportement social en théâtre	Similarité dans le comportement	✓	
		Différence dans le comportement		✓
		Sentiment d'appartenance		✓
	Positionnement par rapport au comportement d'apprentissage en théâtre	Perception différente de l'activité d'apprentissage		✓
		Interdépendance	✓	
Participation à l'activité d'apprentissage similaire			✓	
Perception de la perception des autres en théâtre	Positionnement par rapport à la perception de ses parents en théâtre	Perception similaire du comportement d'apprentissage		✓
		Perception commune de la participation à l'activité		✓
		Perception différente de la participation à l'activité	✓	
		Perception similaire de l'activité	✓	
	Positionnement par rapport à la perception de ses pairs en théâtre	Perception similaire du comportement	✓	
		Perception différente au niveau social		✓
Définition de soi-même en contexte théâtral	En tant qu'élève	Discipline		✓
		Socialisation	✓	

Le tableau met en lumière des éléments intéressants quant à l'évolution de l'identité d'apprenant en théâtre de Karl :

- Son positionnement par rapport au contexte a évolué : s'il ne fait plus mention à la fin de l'année de l'importance du lieu de l'activité ou d'une utilité de plaisir, on voit en revanche apparaître la finalité pratique comme étant pour lui une utilité de l'activité théâtrale. Il se positionne aussi davantage par rapport aux spécificités de l'activité, qui pour lui est différente des autres matières et repose sur la communauté.
- Il se positionne comme ayant un comportement non plus similaire aux autres, mais plutôt différent, ce qui n'empêche pas l'apparition dans son discours d'un sentiment d'appartenance au groupe.
- Il se positionne comme ayant une perception harmonisée, à la fin de l'année, avec celle de ses parents, tant par rapport à sa participation à l'activité – au début de l'année décrite comme une perception différente – que par rapport à son comportement d'apprentissage. On voit toutefois disparaître une perception similaire de l'activité. En revanche, si au début de l'année il pensait que ses pairs et lui avaient une perception différente de son comportement, il lui semble à la fin de l'année que cette perception diffère.

- Enfin, il se définit à la fin de l'année, en tant qu'élève, par rapport à la discipline, et on voit disparaître une définition de lui-même reposant sur des caractéristiques sociales.

Une des caractéristiques de l'évolution de l'identité d'apprenant en théâtre de Karl est l'apparition d'une plus grande autonomie, que l'on trouve dans la définition qu'il donne de lui-même dans sa scolarité en général mais aussi dans la façon dont il dit s'engager dans la recherche de ressources. Si, dès le début de l'année, il indiquait une préférence pour une pratique enseignante lui permettant la liberté, cette autonomie n'apparaît, dans la définition qu'il propose de lui-même, qu'au printemps; il se définit d'ailleurs comme quelqu'un ayant moins besoin d'être guidé qu'au début de l'année. Ce n'est par ailleurs pas la seule caractéristique qu'il dit avoir acquise, puisqu'il parle également de créativité et de dépassement.

Par ailleurs, un autre aspect important de l'évolution de son identité d'apprenant est qu'il rapporte une distanciation par rapport au groupe : on voit apparaître dans son discours le fait que ses pairs l'apprécient peu et il exprime une absence de sentiment d'appartenance au groupe. Que ce soit par rapport à ce qu'il observe de leur comportement social ou de leur comportement d'apprentissage, Karl ne se reconnaît pas dans la façon d'agir de ses pairs. Il rapporte une difficulté à travailler en groupe et souligne que l'apprentissage collaboratif comme façon d'apprendre ne lui convient pas, ce qu'il attribue à sa personnalité expansive, spontanée et bavarde. Toutefois, cette distanciation du groupe lui permet aussi de se définir comme un élève capable de s'effacer pour laisser leur place aux autres, alors qu'au début de l'année il disait prendre beaucoup de place et rechercher l'attention. Sa difficulté à exprimer ses émotions a également disparu de son discours au printemps, et l'on pourrait imaginer ici qu'il est moins confronté à des situations l'impliquant émotionnellement dans ses rapports avec les autres, qu'il définit au début et à la fin de l'année comme compliqués, puisqu'il se positionne maintenant en retrait. Toutefois, il attribue au groupe une caractéristique d'inspiration et de dépendance mutuelle des membres qui le composent dans la créativité inhérente à l'activité, ce qui semble indiquer que s'il ne se reconnaît pas dans le groupe, il en considère malgré tout l'aspect social comme étant important. Notons également que cette distanciation du groupe s'accompagne d'une distanciation du lieu de l'activité, ce qui semble cohérent puisqu'à l'automne, il exprimait que ce lieu devait, entre autres, favoriser l'interaction entre les élèves. Recherchant maintenant moins cette interaction, bien que se sentant proche de ses amis et souhaitant les amuser, il accorderait moins d'importance à la configuration physique du lieu de l'activité. Quant aux autres raisons invoquées à l'automne pour expliquer l'importance attribuée au lieu de l'activité – un lieu spacieux et proposant des accessoires pour favoriser la créativité – elles n'apparaissent plus non plus dans son discours au printemps : il se pourrait qu'elles soient liées à la déception ressentie dans l'activité.

Cette déception ressentie semble importante dans son positionnement par rapport à l'activité, notamment parce qu'il ne se positionne plus comme considérant que le théâtre au secondaire est source de plaisir. Il se définit toujours comme quelqu'un de performant en théâtre et y trouvant un intérêt – il poursuit d'ailleurs ce cursus – mais la façon dont il envisage l'activité semble être davantage pratique : elle permet de faire une pièce.

Il est enfin intéressant de souligner, dans l'évolution de l'identité d'apprenant de Karl, l'importance de la socialisation comme point de repère de son positionnement. Il se positionne beaucoup, par rapport aux assignations identitaires qui lui sont faites, dans des dimensions sociales. Ce sont parfois les seules qui apparaissent dans son discours à la fin de l'année, par exemple dans la définition qu'il propose de lui-même comme individu, dans son positionnement par rapport à ce qu'il perçoit de la perception de ses pairs ou de son enseignante. Malgré cela, à la fin de l'année, il se définit principalement par non-appartenance au groupe et par rapport à des caractéristiques qu'il s'attribue à lui-même, même s'il est parfois validé dans cette perception par des retours de ses proches – par exemple, dans ses habiletés théâtrales. Il semble d'ailleurs avoir acquis une certaine aisance sur scène et ne plus avoir peur de faire des erreurs de texte devant les autres.

8.4.2 Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre

8.4.2.1 Stratégies cognitives

8.4.2.1.1 Sélection du contenu

Ni à l'automne ni au printemps, Karl ne fait mention de stratégie de sélection de la matière à apprendre.

8.4.2.1.2 Stratégies de mémorisation

À l'automne, Karl prévoit mémoriser le texte petit à petit, en le découpant en parties à apprendre (KA-493-495) après l'avoir lu à plusieurs reprises (KA-426; KA-429-430; KA-492) et l'avoir pratiqué : « le lire après ça pratiquer, pis après ça continuer à lire continuer à pratiquer » (KA-430). Cette pratique semble faire partie intégrante des stratégies de mémorisation qu'il prévoit mettre en place (KA-426).

Au printemps, les stratégies employées sont similaires à celles prévues à l'automne, soit la lecture à plusieurs reprises (KP-490-491; KP-493-495; KP-548-549) et la pratique comme technique de mémorisation sans le texte et avec ses amis (KP-505). Il ne fait toutefois plus mention d'un découpage de la matière à apprendre.

Si les stratégies de mémorisation employées par Karl sont similaires au début et à la fin de l'année et concernent toutes une *Absorption de la matière*, on note toutefois qu'au printemps, il ne fait plus mention de la mémorisation séquentielle qu'il prévoyait d'utiliser à l'automne. Nous n'avons toutefois pas d'information sur la façon dont les pratiques se sont déroulées au sein du groupe de Karl et elles pourraient correspondre à une mémorisation séquentielle si elles sont effectuées partie par partie.

8.4.2.1.3 Stratégies de compréhension

Ni à l'automne ni au printemps, nous n'avons pu relever d'élément relatif à des stratégies de compréhension de la matière dans son discours.

8.4.2.2 *Stratégies de régulation*

8.4.2.2.1 *Fixation du but*

À l'automne comme au printemps, Karl semble fixer le but de son apprentissage en fonction des éléments donnés la *Matière* à apprendre, soit le texte de théâtre. S'il ne l'exprime pas clairement, il nous semble toutefois que l'apprentissage, pour lui, ne concerne que le texte à apprendre.

8.4.2.2.2 *Ressources*

À l'automne, pour nourrir son apprentissage, Karl se tourne vers l'enseignante qui lui semble une ressource importante lorsqu'il ne parvient pas à atteindre son but (KA-438-442), et il cherche en lui-même des façons de nourrir la création du personnage : « j'ai la partie de moi qu'il faut dans le personnage [...] faudra que j'aille puiser dans mes ressources [...] pour que ce soit plus authentique si on veut » (KA-518-520).

Au printemps, s'il cherche toujours en lui-même des ressources pour son apprentissage (KP-392-396), il rapporte maintenant s'adresser aux autres élèves (KP-533-538), et s'adresser également à des ressources externes comme par exemple Internet, qui lui a permis d'avoir davantage d'informations sur le sujet étudié et ainsi nourrir son jeu (KP-563-569), plutôt qu'à l'enseignante comme c'était le cas en début d'année.

Au début comme à la fin de l'année, Karl *Identifie de façon autonome les ressources*. Néanmoins, la nature de ces ressources évolue, puisqu'on voit apparaître le recours aux autres élèves alors qu'il ne se tourne plus vers l'enseignante. Cette évolution marque donc un recours plus grand à l'apprentissage collaboratif. Également, il est plus autonome puisqu'il se tourne maintenant vers des ressources externes pour nourrir son apprentissage, en allant par exemple chercher de l'information sur Internet.

8.4.2.2.3 *Monitoring*

À l'automne, Karl vérifie la progression de son apprentissage en mettant en place des activités d'application, notamment en utilisant le jeu théâtral et en s'assurant ainsi de la cohérence de son apprentissage avec le but : « j'improvise, pis après ça ça marche ou ça marche pas » (KA-426-427).

Au printemps, pour contrôler la progression de son apprentissage, il utilise toujours les mêmes activités d'application qu'à l'automne (KP-647-650).

Il n'y a donc pas d'évolution dans les stratégies de monitoring de Karl entre le début et la fin de l'année, puisqu'elles sont toujours des stratégies d'*Application*.

8.4.2.2.4 *Ajustement*

À l'automne, nous n'avons pas pu relever d'éléments, dans le discours de Karl, relatifs à des stratégies d'ajustement.

Au printemps, il se tourne au besoin vers d'autres méthodes, en utilisant « peu importe quelle logique y a dans [son] chemin » pour réussir à aller vers son but (KP-647-650).

On voit donc apparaître des stratégies d'ajustement qui n'existaient pas au début de l'année. Au printemps, Karl se tourne vers d'*Autres processus* si les premiers ont échoué à lui faire atteindre son but d'apprentissage, et régule donc de façon plus autonome.

8.4.2.2.5 *Confirmation*

À l'automne, Karl confirme son apprentissage grâce à la possibilité de récitation du texte : « quand je vais être capable de le dire, admettons une conversation, sans qu'il y ait une autre personne, pis sans que j'aie le texte. Tsé juste que ça arrive de même là (claque des doigts). Juste, facile, rapide. » (KA-506-508)

Au printemps, il confirme également toujours son apprentissage en cherchant à réciter le texte de façon cohérente et adéquate sans avoir le texte sous les yeux (KP-548-552).

Il n'y a donc pas d'évolution dans les stratégies de confirmation qu'utilise Karl, qui sont, au début comme à la fin de l'année, des stratégies de *Concrétisation*.

8.4.2.3 *Conception de l'enseignement/apprentissage*

8.4.2.3.1 *Conception de l'apprentissage*

Au printemps comme à l'automne, nous avons pu relever dans le discours de Karl des éléments nous permettant de penser que l'apprentissage relève pour lui de la *Mémorisation*, en cela qu'il lui faut apprendre le texte. Il semble également que ce soit, pour lui, un apprentissage *Pratique* qui ne sert pas qu'aux examens mais est aussi étroitement lié à la représentation finale. En effet, il y a peu d'évolution dans cette conception de l'apprentissage chez Karl, qui est guidé dans son apprentissage par ce but de la représentation.

8.4.2.3.2 *Conception de l'élève*

À l'automne, Karl a une conception de l'élève comme devant s'engager dans l'apprentissage avec ses émotions, et en s'engagement pratiquement (KA-549-551). Il semblerait également qu'il pense que l'élève doit apprendre par cœur la matière théâtrale. Par ailleurs, il attribue à l'élève une grande responsabilité dans son apprentissage,

et notamment dans l'apprentissage en groupe où l'élève doit apprendre à distinguer ce qu'il peut faire lui-même ou elle-même et ce qui ne lui appartient pas pour que le projet commun fonctionne : « tu peux pas aider quelqu'un à lire là. Tsé tu peux aider quelqu'un avec les intonations pis tout mais c'est le plus loin que tu peux aller là. Tsé faut que la personne elle ait, faut que le personnage apprenne à se créer là » (KA-513-516).

Au printemps, Karl ne mentionne plus cette dimension de responsabilité par rapport à l'apprentissage en groupe, mais souligne la nécessité d'implication de l'élève dans son apprentissage : « essayer de s'améliorer, [parler] fort, [écouter] ce que le prof dit qui fait la mise en scène, [...] se [forcer] vraiment » font partie des qualités qu'il attribue à l'élève efficace dans son apprentissage en théâtre (KP-399-405).

Il y a donc une évolution vers moins de *Responsabilité* accordée à l'élève dans la conception de Karl, puisque cette dimension était importante en début d'année et a disparu de son discours au printemps. Il considère toujours que l'élève doit s'*Engager dans son apprentissage*, mais principalement en faisant ce qui est attendu de lui ou d'elle, et on voit disparaître de son discours un *Rapport à la matière* qui concernait l'apprentissage par cœur.

8.4.2.3.3 Conception de la matière

À l'automne, Karl considère que la matière doit lui permettre une grande liberté d'expression, et lui donner un espace pour prendre sa place (KA-544-554).

Au printemps, on retrouve toujours cette dimension dans son discours : « J'aurais aimé ça juste avoir plus de contenus, mais pas des grosses affaires focusées. Juste comme avoir de la liberté » (KP-455-456).

Il n'y a donc pas d'évolution en cela qu'au début comme à la fin de l'année, Karl considère que la matière apportée au sein de la discipline doit être *Organisée* pour permettre à l'apprenant ou l'apprenante de pouvoir exprimer ses préférences.

8.4.2.3.4 Conception du groupe

Au début de l'année, Karl accorde une grande importance au groupe dans sa conception de l'enseignement-apprentissage. En premier lieu, il lui semble que les membres du groupe théâtral sont dans une relation d'interdépendance puisque le but commun est le projet de représentation, ce qui amène tous les élèves à travailler ensemble (KA-448-450). Le groupe est donc pour lui un moyen de faire naître de nouvelles idées pour nourrir l'apprentissage (KA-419-420) et d'affiner sa pensée, en s'accompagnant mutuellement dans l'apprentissage de chacun et chacune : « moi admettons pis un de mes amis on a une conversation ensemble dans la pièce ben j'imagine que je va me mettre avec eux pour qu'on ait la conversation pour savoir quel ton il faut avoir, comment est-ce qu'il faut dire la vitesse et tout » (KA-499-502).

Au printemps, on voit toujours dans le discours de Karl l'importance de la relation d'interdépendance des membres du groupe (KP-388-389) et le fait que le groupe d'apprentissage est un moyen d'affiner sa propre pensée (KP-531-538), surtout lorsqu'il faut créer le projet : « écrire un texte de même, c'est mieux avoir cinq cerveaux qu'un » (KP-538). Toutefois, on voit apparaître également le fait que le groupe peut poser problème dans l'apprentissage, notamment quand un désaccord survient au cours du travail collaboratif (KP-329-341). Lorsque cette situation s'est présentée, Karl s'est dit frustré et avoir senti sa créativité se brider (KP-329-341).

Cette apparition d'une conception du groupe comme n'ayant *Pas d'utilité*, parce qu'étant problématique, est révélatrice de son rapport aux autres parfois compliqué, mais également à la soif de liberté qu'il exprime à de nombreuses reprises. Cela n'empêche pas le maintien d'une conception des *Rapports interpersonnels* au sein du groupe et d'un *Rapport à l'apprentissage* soutenu par le collectif, bien que moins présent à la fin de l'année.

8.4.2.3.5 Conception de l'enseignante

À l'automne, il est important pour Karl que l'enseignante puisse donner des exemples quant à ce qui est à apprendre (KA-382-383) et qu'elle puisse montrer ce qu'il faut faire lorsque les élèves ne savent pas comment développer leurs idées (KA-438-442). Il pense également qu'elle doit, malgré tout, laisser un espace pour que les élèves puissent se saisir des exemples proposés et les transformer en un travail plus personnel, leur dire « quoi faire et puis après ça tu te débrouilles avec comment tu le fais » (KA-382-383), ce qui implique un accueil par l'enseignante des conceptions des élèves (KA-384-388).

Au printemps, il attache toujours de l'importance au fait que l'enseignante puisse donner des exemples (KP-461-466) car il trouve que cela rend la matière plus concrète pour les élèves, et qu'elle permette à tous et toutes les élèves de comprendre la matière (KP-522-525).

On voit donc, dans le discours de Karl, la disparition au fil de l'année d'une conception de l'enseignante qui *Accompagne l'apprenant(e)* et donc, permettrait la liberté des élèves. À la fin de l'année, il ne considère plus qu'elle devrait offrir un espace d'épanouissement aux élèves, mais seulement qu'elle puisse leur donner des exemples et leur permettre de comprendre. En revanche, il conçoit toujours l'*Enseignement comme devant guider l'apprentissage*.

8.4.2.4 Orientation

À l'automne, Karl dirige son apprentissage en théâtre vers des dimensions à la fois personnelle et sociale. Personnelle tout d'abord, parce que le théâtre est un moyen pour lui de s'enrichir en tant que personne, et notamment sur le plan émotionnel (KA-572-585). C'est également pour lui un moyen de réaliser des buts personnels en lui permettant d'affirmer sa place au sein du groupe (KA-319-320). Par ailleurs, sa motivation sociale se traduit par sa volonté de créer un groupe au sein de l'activité théâtrale (KA-567) et d'être valorisé

socialement au sein de ce groupe, soit en faisant reconnaître ses habiletés théâtrales (KA-323-328; KA-567-558), soit en le poussant à apprendre suffisamment bien pour ne pas avoir de trou de mémoire et en avoir honte devant les autres (KA-524-528).

Au printemps, on retrouve la dimension personnelle mais elle est mêlée de dimension sociale, puisqu'il estime que son apprentissage en théâtre va lui permettre de développer de meilleures habiletés sociales (KP-596-601; KP-606-609). On retrouve par ailleurs la dimension sociale dans sa volonté de valorisation aux yeux du groupe et du public en général lors de la représentation (KP-572-574; KP-576-578; KP-592-594). On voit également apparaître une nouvelle dimension lors de l'analyse, celle de la réussite à la représentation : Karl apprend en théâtre pour s'assurer de donner un bon spectacle (KP-578-579; KP-586; KP-592-594).

Si à l'automne comme au printemps, Karl dirige son apprentissage vers son développement *Personnel* et *Social*, on note l'apparition au printemps de l'orientation vers la *Réussite* qui est très liée à la réalité de la représentation finale.

8.4.2.5 Conclusion

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories des préférences d'apprentissage en théâtre de Karl ayant évolué au cours de l'année scolaire.

Tableau 17 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre de Karl

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Stratégies cognitives en théâtre			Pas d'évolution significative de cette dimension	
Stratégies de régulation en théâtre	Ajustement	Autres processus		✓
Conception de l'enseignement apprentissage en théâtre	Conception de l'élève en théâtre	Rapport à la matière	✓	
		Responsabilité	✓	
	Conception du groupe en théâtre	Pas d'utilité		✓
	Conception de l'enseignante en théâtre	Enseignement pour accompagner l'apprenant(e)	✓	
Orientation en théâtre		Réussite		✓

Le tableau met en évidence des caractéristiques de l'évolution des préférences d'apprentissage en théâtre de Karl :

- Ses stratégies cognitives n'ont pas évolué significativement.
- Concernant ses stratégies de régulation, il utilise à la fin de l'année d'autres processus pour ajuster ses régulations, ce qui n'était pas le cas au début de l'année.
- Ses conceptions évoluent vers moins de responsabilité de l'élève dans son apprentissage et la disparition de l'établissement d'un rapport à la matière. Parallèlement, il ne fait plus mention à la fin

de l'année d'une conception de l'enseignante comme devant accompagner les apprenant et les apprenantes. Sa conception du groupe évolue quant à elle vers une absence d'utilité du collectif dont il ne faisait pas mention au début de l'année.

- On voit enfin une évolution de l'orientation qu'il donne à son apprentissage vers la prise en compte de la réussite.

L'évolution des préférences d'apprentissage en théâtre de Karl présente plusieurs points intéressants. Il y a une ambivalence, par exemple, entre une évolution prenant davantage en compte le collectif et une évolution s'en distanciant. Ainsi, on voit dans sa conception du groupe apparaître une dimension problématique, puisqu'il considère que le groupe peut être source de difficulté pour lui dans l'apprentissage collaboratif, mais il conserve pourtant son rapport au groupe comme étant interdépendant pour mener le projet commun à bien. D'ailleurs, on voit apparaître à la fin de l'année des stratégies de régulation l'amenant à se tourner vers les autres élèves – ainsi que vers des ressources extérieures – plutôt que seulement vers l'enseignante. Il est intéressant de voir que Karl semble tiraillé, à la fin de l'année, entre une conception de l'activité théâtrale comme étant intrinsèquement liée au collectif, et son besoin de liberté dans son apprentissage qui lui semble entravé par le groupe. Si cette dimension de liberté disparaît de sa conception de l'enseignement, il évoque toutefois un regret par rapport à une organisation de la matière qui ne lui a pas donné à son goût assez de liberté.

Cette ambivalence semble tenir au fait que Karl dirige maintenant son apprentissage vers la représentation finale. Si, comme au début de l'année, il a également une motivation sociale et personnelle, il semble toutefois prendre en compte, dans sa régulation, davantage de stratégies lui permettant d'ajuster son apprentissage vers ce but. Il prend donc en compte la dimension sociale dans son apprentissage, puisqu'elle lui semble essentielle pour mener à bien le projet, mais également une dimension de développement personnel qui mène à cette déception donc nous parlions plus tôt.

La prise en compte de ce développement personnel dans son apprentissage l'amène à se désengager de l'activité qui ne répond pas à tous ses besoins. Ainsi, on voit une évolution de sa conception de l'élève comme prenant moins de responsabilité dans son apprentissage, pour faire plutôt ce qui est attendu de lui ou d'elle. Également, sa conception de l'enseignement évolue vers moins de prise en compte de l'épanouissement des élèves, mais vers plus d'exemples et de possibilités de compréhension amenant au projet final. Malgré ce désengagement, ses stratégies cognitives – à l'exception de la disparition de la mémorisation séquentielle – évoluent peu, et ses stratégies de régulation évoluent dans le sens de davantage de prise en compte de la représentation.

8.4.3 Évolution de l'identité d'apprenant

8.4.3.1 Perception du contexte

8.4.3.1.1 Spécificités perçues de l'activité d'élève au secondaire

Nous avons relevé peu d'éléments dans le discours de Karl relatifs à son positionnement par rapport aux spécificités qu'il perçoit de l'activité d'élève au secondaire. À l'automne, il dit seulement n'*Accorder que très peu d'importance à l'évaluation*, quelle que soit la note reçue en autant qu'elle ne corresponde pas à un échec (KA-301-303). Au printemps, il ne fait plus mention de cette dimension.

8.4.3.1.2 Utilité de l'école

À l'automne, Karl pense que l'école sert à avoir un travail ultérieurement, puisque de la formation peut découler une embauche (KA-96-98). Par ailleurs, il pense que d'aller à l'école et d'y apprendre de nouveaux éléments de matière est un moyen d'être valorisé socialement, la connaissance lui donnant la possibilité d'être, aux yeux des autres, celui qui sait (KA-272-282). Par ailleurs, il voit à l'école une utilité n'ayant pas de lien avec l'apprentissage mais plutôt avec la socialisation, puisque c'est une façon pour lui de côtoyer ses amis (KA-103), même si parfois, il s'y rend surtout parce que « ça [lui] fait quelque chose à faire dans la journée là » malgré le fait qu'il n'est pas sûr que tout ce qu'il apprend à l'école lui sera vraiment utile par la suite (KA-100-103).

Au printemps, on retrouve dans le discours de Karl le fait que l'école permet de voir ses amis (KP-159-160) et est donc un lieu de socialisation. Par ailleurs, il pense désormais que l'apprentissage scolaire lui permettra d'utiliser ses connaissances pour comprendre des situations de vie qu'il pourrait rencontrer ultérieurement (KP-158-150), « certaines [choses qu'il peut] utiliser comme un outil » (KP-241-247) et de continuer ses études par la suite (KP-158).

Bien que Karl ait changé de projet professionnel au cours de l'année, il maintient son positionnement par rapport à l'utilité de l'école, en faveur d'une école ayant une utilité *Pratique* et une utilité dans la *Poursuite des études*. Cela peut s'expliquer, à notre avis, par le fait que la poursuite de son parcours reste importante pour lui. S'il envisageait à l'automne une profession lui demandant de s'engager dans un court parcours professionnel, il pense maintenant poursuivre au CEGEP puis à l'université. À ce titre, il nous semble cohérent qu'il envisage sous cet angle l'utilité de l'école comme permettant la poursuite des études et une aisance dans les situations de la vie quotidienne, et non plus selon la quête d'une valorisation *Sociale*, cette catégorie ayant disparu au cours de l'année. Enfin, si au début de l'année l'activité scolaire lui semblait parfois n'avoir *Aucune utilité*, cette catégorie a disparu à la fin de l'année.

8.4.3.1.3 *Pratiques enseignantes*

À l'automne, Karl exprime une préférence pour les enseignants et les enseignantes qui donnent aux élèves la possibilité de faire des commentaires sur la matière enseignée (KA-171-172). Il a aussi une préférence pour les celles et ceux qui favorisent, par leurs pratiques pédagogiques, le développement de l'autonomie chez les élèves : « il fasse juste dire, je suis là pour vous. C'est pas qu'il nous tienne par la main pis qu'il nous dise de, comment tout faire là, c'est qu'il nous starte quelque chose après ça qu'il nous laisse travailler de même » (KA-272-274). Également, il est important pour lui que les enseignants et enseignantes soient sympathiques, par exemple en partageant les blagues de leurs élèves (KA-169-170) et qu'ils et elles ne fassent pas de la discipline un point important de l'interaction avec les élèves au détriment d'une bonne ambiance de classe et de la possibilité des élèves de rester responsables de leur comportement (KA-159-162; KA-172-173).

Au printemps, Karl aime les enseignants et enseignantes qui, dans leur enseignement, vont s'assurer d'agir en guides pour les élèves (KP-278-279) et s'assurer de leur compréhension de la matière plutôt que de juste leur donner à apprendre (KP-279-283). Par ailleurs, il apprécie les enseignants et enseignantes qui font preuve de créativité dans la matière présentée, en proposant des nouveautés et des activités originales, pour maintenir la motivation des élèves dans leur apprentissage (KP-132-134). En termes d'interaction, il exprime, à nouveau, une préférence pour les enseignants et enseignantes sympathiques entretenant une proximité avec leurs élèves plutôt que d'agir seulement en fonction de la transmission d'un savoir (KP-132; KP-135-136).

Si Karl attache toujours de l'importance à la *Personnalité* de l'enseignant ou de l'enseignante, son positionnement par rapport aux pratiques d'*Enseignement* a évolué. Cette catégorie est en effet présente à l'automne comme au printemps, indiquant que, pour lui, il s'agit d'un élément de positionnement important, mais les descripteurs utilisés pour analyser son discours diffèrent. Au début de l'année, il exprimait une préférence pour la favorisation de l'autonomie des élèves alors qu'il préfère être plus guidé à la fin de l'année, par des enseignants et enseignantes qui s'assurent de sa compréhension et lui montrent le chemin à suivre.

8.4.3.1.4 *L'école en tant que lieu*

À l'automne, Karl se positionne en faveur d'un lieu scolaire physique qui soit agréable (KA-152) et qui lui permette de se sentir à l'aise (KA-151).

Au printemps, c'est également le cas puisqu'il exprime qu'il préfère quand le lieu scolaire correspond à ses goûts personnels en termes de décoration ou de luminosité (KP-146-147).

Il n'y a donc pas d'évolution dans la façon dont Karl se positionne par rapport à l'école en tant que lieu, puisqu'il semble qu'il ait gardé une conception de ce lieu comme devant être agréable pour qu'il puisse s'y *Épanouir personnellement*.

8.4.3.2 Perception des autres

8.4.3.2.1 Comportement social de ses pairs

À l'automne, Karl estime que ses pairs et lui sont similaires dans leur comportement, notamment scolaire, par rapport à une vision commune de la discipline : tous et toutes se conforment aux mêmes codes scolaires, et il se sent ressembler à ce qu'il perçoit des autres sur ce plan (KA-51-52).

Au printemps toutefois, cette perception d'une similarité a disparu du discours de Karl et il se positionne en dehors du groupe par rapport à ce qu'il perçoit du comportement social de ses pairs. Il a le sentiment que les groupes se sont formés par affinité et que, mis à part ses amis proches, il a finalement peu d'affinité avec les autres élèves qui lui semblent très différents et différentes de qui il est (KP-294-295), « c'est juste pas le genre de monde [qu'il] aime, c'est juste une préférence personnelle » (KP-84-90).

Il y a donc une évolution dans le positionnement de Karl par rapport à ce qu'il perçoit du comportement social de ses pairs, puisqu'il s'en détache au fur et à mesure de l'année; si au départ, il s'appuyait sur des caractéristiques comportementales scolaires pour se sentir *Similaire* au groupe dans certaines situations, à la fin de l'année ce n'est plus le cas et il s'est tout à fait distancié jusqu'à ne plus avoir de *Sentiment d'appartenance*.

8.4.3.2.2 Comportement d'apprentissage de ses pairs

En termes de comportement d'apprentissage, Karl ne se positionne pas clairement, à l'automne, par rapport à ce qu'il perçoit de ses pairs : s'il estime que la perception du comportement d'apprentissage attendu peut être différent selon l'élève, par exemple en termes d'engagement dans l'apprentissage, il semble considérer que ces différences sont inhérentes à la pluralité de personnalités (KA-39-48).

Au printemps toutefois, Karl estime que son cheminement dans les activités d'apprentissage peut être freiné par les pairs : le comportement de certains ou certaines élèves fait que parfois, il se sent moins à l'aise d'apprendre, par exemple parce que sa concentration est mise à mal par des élèves qui ne respectent pas la façon dont il apprend (KP-287-291).

Il y a donc une évolution dans le positionnement de Karl par rapport au comportement d'apprentissage des pairs, en cela que s'il semblait en début d'année assez détaché des différences de vision, il se positionne à la fin de l'année en défaveur du groupe pour l'apprentissage individuel, ce qui semble cohérent avec l'évolution vers l'absence de sentiment d'appartenance que nous évoquions ci-dessus, et qui traduit l'apparition d'un rapport à l'*Interdépendance* comme pouvant être négative. Ce détachement entraîne donc la disparition de la *Perception de la scolarité différente*.

8.4.3.3 Perception de la perception des autres

8.4.3.3.1 Perception de la perception des parents

À l'automne, Karl pense que ses parents trouvent qu'il manque d'ambition professionnelle, puisque le métier qu'il a choisi d'exercer après son secondaire 5 ne trouve pas d'approbation familiale (KA-106-129). Karl, lui, n'est pas d'accord avec cette vision parentale puisque pour lui ce choix correspond à un réel intérêt et il ne pense pas qu'il manque d'ambition en le choisissant. Ce désaccord semble entraîner une différence de vision par rapport à la perception de la scolarité, bien que Karl explique maintenir une séparation nette entre sa vie à l'école et sa vie en famille : « je leur dis pas grand-chose de ma vie à l'école parce que, c'est très trivial comme vie là » (KA-86). Il ne cherche donc pas à obtenir l'approbation de ses parents sur ses choix scolaires.

Au printemps, on retrouve dans le discours de Karl cette volonté d'une séparation entre l'école et la famille, parce qu'il estime que sa vie à l'école n'est pas intéressante à partager avec ses parents et que tant qu'il ne rencontre pas de difficultés, il n'a pas besoin de leur en parler (KP-169-174).

Il y a donc peu d'évolution dans le positionnement de Karl par rapport à ce qu'il perçoit de la perception de ses parents, puisqu'il s'attache à toujours faire cette séparation école/famille, et qu'il accède ainsi à peu d'informations et *Ne se positionne pas par rapport à la perception de ses parents*. On voit ainsi disparaître au cours de l'année une *Perception similaire du comportement*, ce qui marque encore davantage cette séparation. On note toutefois la disparition du désaccord présent à l'automne quant aux choix d'orientation professionnelle qui semblait avoir une répercussion sur la vision de l'école, mais il faut noter que Karl, pendant l'année, a modifié son projet professionnel. Cela nous semble pouvoir y être tout à fait lié.

8.4.3.3.2 Perception de la perception des enseignant(e)s

À l'automne, il semble à Karl que ses enseignants et enseignantes considèrent qu'il ne pose pas de problème en termes de discipline (KA-56-60) notamment parce qu'il les écoute en classe, ce avec quoi il est d'accord puisqu'il estime qu'il n'a pas toujours grand-chose d'autre à faire que de les écouter. Toutefois, il estime que cela n'empêche pas le corps enseignant de le considérer « plus comme un genre de clown de la classe qu'un élève très poli et ponctuel » (KA-75-76), parce qu'il a tendance à chercher à amuser les autres élèves, caractéristique qu'il s'attribue lui-même.

Au printemps, il estime toujours être perçu comme un élève gentil, et qui ne pose pas de problème, ce qu'il remarque par certaines autorisations qui lui sont accordées – par exemple, être autorisé à quitter la classe pour aller chercher du matériel pédagogique manquant – et qui lui semblent témoigner de la confiance placée en lui (KP-105-111). Il pense également être toujours perçu comme un élève amusant qui parle avec ses amis et cherche à faire rire le groupe (KP-126-130).

Il n'y a donc pas d'évolution entre le début et la fin de l'année dans le positionnement de Karl par rapport à ce qu'il perçoit de la perception de ses enseignants et enseignantes. Il s'appuie sur des éléments concrets pour bâtir ce positionnement d'une *Perception positive du comportement*, et se sent perçu comme un élève qui ne pose pas de problème et qui est amusant, ce qui correspond à la définition qu'il donne de lui-même.

8.4.3.3.3 Perception de la perception des pairs

À l'automne, Karl pense que ses pairs le considèrent comme une ressource pour l'apprentissage, comme « le gars à qui on va se tourner pour avoir ben des informations [...] souvent à propos des cours » (KA-61-62), ce qu'il attribue au fait que puisqu'il écoute les cours, il a généralement accès aux informations que ses amis ont manquées (KA-61-67). Par ailleurs, il lui semble être considéré comme un élève qui fait ce qui est attendu de lui en termes d'apprentissage et de performance (KA-51-53).

Au printemps, il se sent toujours perçu comme étant une ressource pour l'apprentissage de ses pairs, mais il attribue désormais cela à sa connaissance générale plus qu'à son écoute en cours, connaissance qu'il cherche à faire connaître en intervenant souvent en classe pour apporter des précisions (KP-94-98). Il considère maintenant que ses pairs le perçoivent comme un élève discret, ce qui lui semble logique puisqu'il essaie de se fondre dans le décor (KP-98-99), mais également comme une personne plutôt antipathique (KP-93-94). S'il semble en accord avec cette perception, c'est parce qu'il n'essaie pas de créer le contact avec les autres élèves.

Il y a donc une évolution vers plus de distanciation du groupe que Karl perçoit dans la façon dont ses pairs réagissent par rapport à lui. Alors que lui-même, comme nous l'avions exprimé plus tôt, se sent moins appartenir au groupe à la fin de l'année, il lui semble que ses pairs remarquent ce sentiment : si au début de l'année il se sentait perçu comme un élève discipliné et ne posant pas de problème, il se sent à la fin de l'année considéré comme discret, voire antipathique, et relie cette perception au comportement qu'il met lui-même en place au sein du groupe. Le fait d'être considéré comme une ressource *Au niveau de l'apprentissage*, toutefois, reste constant. Enfin, il est intéressant de noter que si Karl basait son positionnement par rapport à la perception de ses enseignants et enseignantes sur des remarques ou des faits concrets, son positionnement par rapport à la perception des autres élèves est, lui, construit sur son ressenti et a pour base son propre comportement. Il semble donc que sa perception de la perception des autres soit pour Karl un point de repère important pour se positionner au niveau social, puisqu'on voit apparaître au cours de l'année à la fois des éléments ayant trait à une *Perception similaire au niveau social* et des éléments ayant trait à une *Perception différente au niveau social*.

8.4.3.4 Définition de soi-même

8.4.3.4.1 En tant qu'élève

À l'automne, Karl se définit comme un élève discipliné : il est ponctuel et poli (KA-22; KA-88), fait ce qu'on lui demande de façon générale (KA-23-24; KA-183) et ne pose pas de problème de comportement : « je suis poli avec mes professeurs, je cause pas de trouble, je fais rien de mal » (KA-88-89). Il se définit également comme un élève autonome et ayant besoin qu'on lui permette de l'être, sans que les enseignants et enseignantes « tiennent [les élèves] par la main » (KA-269-270), même s'il a une tendance à la procrastination qui ne l'empêche toutefois pas de respecter les délais de remise des travaux (KA-31-34). Par ailleurs, la dimension sociale est très présente dans la définition que Karl propose de lui en tant qu'élève : il explique être en constante recherche d'affection, ce qui l'amène à chercher à avoir la meilleure relation possible avec le corps enseignant et les autres élèves pour que « tout le monde [l'] aime tout le temps » (KA-71-72) et à toujours essayer de plaire (KA-75). C'est ce qui l'amène aussi à chercher à amuser les autres dans la classe (KA-79-83).

Au printemps, il se définit aussi comme un élève discipliné qui fait ce qu'on lui demande (KP-180), qui est poli (KP-39) et qui ne pose pas de problème aux enseignants et enseignantes ce qui lui permet d'établir avec elles et eux une relation de confiance (KP-122-123). Il essaie par ailleurs d'être toujours à l'écoute des enseignants et enseignantes (KP-180-181), reste studieux et concentré en classe (KP-37-38; KP-39; KP-60-61), et malgré sa tendance toujours nette à la procrastination (KP-75-76; KP-79), il se définit comme un élève organisé pour préparer le passage au CEGEP (KP-39-40). Il estime aussi être persévérant dans ses études : « c'est une manie, j'aime pas ça pas comprendre des choses. Ça reste dans le fond de mon esprit à mordiller, parce que, c'est comme un instinct si on veut parce que, je vois quelque chose pis, si je le comprends pas c'est comme de l'énergie dépensée pour rien. Fait que je vais mettre plus d'énergie pour le comprendre même si je le comprends toujours pas » (KP-311-317). Ces caractéristiques de persévérance, d'organisation et de concentration qu'il s'attribue désormais semblent en lien avec son nouveau projet professionnel puisqu'il les déploie particulièrement dans les cours en lien avec ce projet. Sur le plan social, il essaie de se faire discret (KP-99) mais reste quelqu'un d'expansif qui cherche à amuser les autres (KP-36).

La définition de lui-même en tant qu'élève que propose Karl concerne donc certaines catégories seulement, et elles restent constantes au cours de l'année : il se positionne toujours en termes de *Discipline*, de *Socialisation*, et de *Comportement dans une situation d'apprentissage*. Toutefois, on note quelques variations au sein de ces catégories : il se définit toujours comme un élève à la fois discipliné et expansif, mais n'attribue plus cette expansion à un besoin de reconnaissance. Par ailleurs, s'il se définit comme ayant une tendance à la procrastination au début et à la fin de l'année, il énumère au printemps de nouvelles caractéristiques comme l'organisation ou la concentration qu'il attribue à son projet professionnel qui a évolué pendant l'année scolaire. Par contre, il ne se définit plus, au printemps, comme un élève autonome.

8.4.3.4.2 *En tant qu'apprenant*

À l'automne, Karl se définit comme un apprenant n'ayant jamais eu de difficulté à mémoriser (KA-181-182). Il aime avoir les ressources disponibles pour les consulter à l'envi, en fonction de ses besoins (KA-266-268), ce qui correspond à l'autonomie qu'il s'attribue, et s'il aime avoir ses amis autour de lui (KA-265-266) il ne fait pas mention d'apprentissage collaboratif. L'environnement social facilite donc son apprentissage, ainsi que d'écouter de la musique (KA-164) ou d'avoir des cours n'étant pas trop chargés en termes de contenu (KA-266).

Au printemps, il se définit toujours comme n'ayant pas de difficulté avec la mémorisation : « Je lis vite, je lis bien, je me rappelle de ce que je lis fait que c'est vraiment facile » (KP-187-188). Il se définit d'ailleurs comme quelqu'un étant capable de faire preuve de métacognition, identifiant ses points forts et ses points faibles, et mettant l'effort en fonction de son intérêt pour la matière (KP-226-233). Il préfère d'ailleurs travailler seul (KP-294; KP-543-544), se sentant plus efficace ainsi et aimant essayer par lui-même de réaliser son apprentissage, quitte à se tourner vers des ressources s'il en exprime le besoin (KP-647-652). L'environnement qu'il estime le plus facilitant pour son apprentissage est un environnement calme, sans trop de monde autour de lui (KP-139; KP-148-149). Il aime qu'on lui propose différents supports afin de trouver celui qui correspond le plus à sa durée d'attention et à son intérêt (KP-149-156).

Karl a donc, au début comme à la fin de l'année, une grande confiance dans ses propres capacités de *Mémorisation*. L'évolution de sa définition en tant qu'apprenant se situe davantage au niveau du *Contexte d'apprentissage*, de l'*Apprentissage collaboratif* et des *Ressources* qu'il estime facilitants pour son apprentissage : si à l'automne il aimait avoir des ressources disponibles et ses amis autour de lui, au printemps, il exprime une préférence pour un environnement calme et sans beaucoup de personnes. Il dit d'ailleurs préférer, désormais, travailler seul. Ainsi, son positionnement par rapport à ces éléments de l'apprentissage reste présent, mais de façon différente. On voit enfin apparaître l'*Évaluation* qu'il fait de son propre apprentissage et de ses propres processus, faisant ainsi référence au développement de sa métacognition.

8.4.3.4.3 *En tant qu'individu*

À l'automne comme au printemps, Karl se définit de la même façon comme individu. En effet, à l'automne, il dit être quelqu'un de curieux (KA-284), que ce soit à l'école ou dans sa vie en général, puisqu'il aime faire des recherches sur les sujets qui l'intéressent (KA-288-293). Au printemps également, il estime avoir beaucoup de connaissances liées au fait qu'il s'intéresse à beaucoup de choses (KP-95). Il n'y a donc pas d'évolution dans la définition que Karl propose de lui-même en tant qu'individu, qui se déploie en termes d'*Attitude*.

8.4.3.5 Conclusion

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories de l'identité d'apprenant de Karl ayant évolué.

Tableau 18 : Évolution des dimensions et catégories de l'identité d'apprenant de Karl

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Perception du contexte au secondaire	Positionnement par rapport aux spécificités perçues de l'activité	Importance accordée à l'évaluation	✓	
		Socialisation	✓	
	Positionnement par rapport à l'utilité de l'activité	Aucune	✓	
Perception des autres au secondaire	Positionnement par rapport au comportement social	Similarité dans le comportement	✓	
		Pas de sentiment d'appartenance		✓
	Positionnement par rapport au comportement d'apprentissage	Perception de la scolarité différente	✓	
		Interdépendance		✓
Perception de la perception au secondaire	Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses parents	Perception similaire du comportement	✓	
		Perception similaire au niveau social		✓
	Positionnement par rapport à la perception de ses pairs	Perception différente au niveau social		✓
Définition de soi-même au secondaire	En tant qu'apprenant	Évaluation		✓

Le tableau ci-dessus met en lumière les caractéristiques de l'évolution de l'identité d'apprenant de Karl :

- Il ne fait plus mention de l'importance de l'évaluation comme étant un élément important de son positionnement par rapport aux spécificités de l'activité, ni de la socialisation comme un élément de l'utilité de cette activité. Également, si au début de l'année il pensait parfois que l'activité n'avait pas de réelle utilité, ce n'est plus le cas à la fin de l'année.
- Son positionnement par rapport au comportement social de ses pairs évolue également; si au début de l'année, il se positionnait comme étant similaire à ses pairs, cela a disparu à la fin de l'année au profit de l'absence de sentiment d'appartenance. En termes d'apprentissage, la mention d'une perception de la scolarité différente a disparu, et il reconnaît à la fin de l'année un rapport d'interdépendance entre ses pairs et lui.
- À la fin de l'année, Karl ne mentionne plus la perception similaire de son comportement qu'il disait partager avec ses parents en début d'année. Par rapport à ses pairs, on voit l'apparition d'une perception à la fois similaire et différente au niveau social à la fin de l'année.
- On voit enfin l'apparition d'un rapport à l'évaluation – particulièrement l'auto-évaluation – comme étant une caractéristique que Karl s'attribue en tant qu'apprenant.

L'évolution de l'identité d'apprenant de Karl est marquée par une forte distanciation par rapport au groupe, tant dans son comportement social que dans son apprentissage. En effet, il se sentait au début de l'année similaire

au groupe en termes de comportement, mais ce sentiment d'un groupe homogène a disparu à la fin de l'année jusqu'à ne pas éprouver de sentiment d'appartenance. Également, il se positionne à la fin de l'année contre le groupe dans des situations d'apprentissage, estimant que l'aspect collectif peut poser problème pour l'apprentissage individuel. En cohérence avec ce détachement, il estime que ses pairs le considèrent comme discret et peu sympathique, ce qui lui semble normal dans la mesure où il estime mettre en place un comportement au sein du groupe menant à cette perception de lui. Il se définit également comme un apprenant appréciant travailler avec peu de personnes autour de lui et apprendre seul, alors qu'au début de l'année, il disait apprécier avoir ses amis autour de lui. Si Karl se détache du groupe pendant l'année, il reste toutefois très proche de ses quelques amis, auprès de qui il peut laisser libre cours à son tempérament expansif, mais cette tendance à l'expansion n'est plus pour lui, comme c'était le cas au début de l'année, un moyen d'obtenir de la reconnaissance.

Une autre caractéristique intéressante de l'évolution de l'identité d'apprenant de Karl est la prise en compte de son nouveau projet professionnel dans la façon dont il se définit. Rappelons qu'au début de l'année, il souhaitait s'engager dans un cursus professionnalisant court contre l'avis familial, alors qu'à la fin de l'année, il envisage un parcours plus long et moins professionnalisant. On remarque alors une évolution dans son positionnement par rapport à l'utilité de l'école; elle lui semble à la fin de l'année devoir permettre la poursuite de ses études et être pratique, tandis qu'au début de l'année, la valorisation sociale qu'il attribuait au contexte scolaire nous semblait cohérente avec son positionnement dans un choix professionnel que ses parents n'approuvaient pas. Ainsi, la modification de ce choix pourrait expliquer cette évolution. Par ailleurs, à la fin de l'année et malgré une plus grande confiance en ses capacités de mémorisation, on s'aperçoit qu'il se positionne moins en faveur des pratiques enseignantes favorisant l'autonomie mais plutôt vers celles qui lui permettent d'être guidé, parallèlement à une définition de lui-même comme étant plus organisé et plus concentré, et moins autonome. Il nous semble que ce nouveau but professionnel, impliquant la poursuite des études, l'amène donc à modifier son positionnement par rapport à ces aspects de son identité d'apprenant. Il se définit toujours comme quelqu'un de discipliné, curieux et étant une ressource pour ses pairs grâce à sa connaissance, ce qui semble lui permettre d'envisager ce changement de cursus avec aisance.

8.4.4 Évolution des préférences d'apprentissage

8.4.4.1 Stratégies cognitives

8.4.4.1.1 Sélection du contenu

À l'automne, Karl sélectionne les parties importantes en fonction de ce qui lui est demandé par les enseignants et enseignantes (KA-183).

Au printemps, il sélectionne les parties importantes à apprendre à la fois en fonction de son propre intérêt pour le sujet (KP-232-233) et par rapport à la pertinence pratique de la matière, soit la façon dont il pourra la réutiliser par la suite (KP-200-208). À titre d'exemple, il explique que les mises en situation, qui sont trop spécifiques pour être transférées à d'autres contextes, ne sont pas essentielles et qu'il commence par les barrer afin de se concentrer sur ce qui lui semble important.

Il y a donc une évolution vers davantage d'autonomie dans les stratégies employées par Karl pour sélectionner le contenu à apprendre, puisqu'il prend maintenant, en tant qu'*Élève*, la responsabilité du choix ou sélectionne en fonction de la *Matière*, alors qu'au début de l'année, il laissait *l'Enseignant(e)* faire ce choix pour lui. Ces stratégies évoluent également vers davantage de concrétisation puisqu'il cherche désormais à sélectionner le contenu en fonction de sa transférabilité.

8.4.4.1.2 *Stratégies de mémorisation*

À l'automne, Karl utilise des stratégies de lecture, ce qui lui permet de mémoriser (KA-181-181) et s'attache à écouter pendant la présentation de la matière en cours pour pouvoir retenir des informations (KA-61-67).

Au printemps, s'il écoute toujours en classe pour retenir les informations (KP-180-181) et s'attache à lire la matière pour la mémoriser (KP-187-188), on voit également dans son discours l'apparition de stratégies d'écriture qui l'aident à apprendre la matière, bien qu'il estime que ce ne soit pas sa stratégie la plus efficace (KP-188-190).

Les stratégies de mémorisation, toutefois, restent identiques, à l'exception d'une tentative d'écriture dont il n'est toutefois pas convaincu que ce soit sa meilleure méthode. Néanmoins, avec cette tentative d'écriture, on voit apparaître la catégorie de *l'Appropriation de la matière* qui était absente au début de l'année.

8.4.4.1.3 *Stratégies de compréhension*

À l'automne, pour comprendre la matière, Karl fait des liens entre les différentes parties étudiées, par exemple dans les années antérieures (KA-202-203), et bien que cela lui semble particulièrement difficile dans le cas d'une toute nouvelle matière, il cherche un moyen de créer ce lien : « on me sort quelque chose de complètement nouveau faut que je commence à les tisser les liens » (KA-226-229).

Au printemps, il cherche toujours à faire du lien avec d'autres éléments de matière (KP-184) mais également avec le concret pour comprendre l'utilisation de cette matière (KP-190-194). Il prend ici l'exemple des règles de français qu'il ne va pas chercher à apprendre par cœur sans compréhension mais qu'il va plutôt appliquer en écrivant un texte.

Si au début comme à la fin de l'année, Karl cherche à *Faire des liens*, ses stratégies de compréhension évoluent vers la concrétisation, puisqu'il cherche à faire des liens entre la matière et le concret, et non plus seulement au sein de la matière.

8.4.4.2 Stratégies de régulation

8.4.4.2.1 Fixation du but

Au début de l'année, Karl semble fixer le but de sa régulation en fonction de ce que l'enseignant ou l'enseignante demande (KA-183).

Au printemps, Karl fixe le but de sa régulation en fonction de la possibilité d'application de la matière, puisqu'il cherche à être capable d'utiliser l'apprentissage : « admettons en français je connais les règles. Tu me donnes un travail sur ces règles-là, je vais pas être capable de le faire. Parce que je vais savoir comment structurer mon texte là je m'en fous, sauf que mettons tu me dis « oh, trouve les erreurs de structure dans c'te texte-là », admettons les prépositions conjonctions pis tout, je peux pas te trouver ça. Mais je peux en écrire, pis que ça fitte dans le texte » (KP-190-194).

L'évolution des stratégies de fixation de but de Karl est donc importante en termes de concrétisation de l'apprentissage et de lien avec la pratique. En effet, s'il fixait le but de ses régulations, à l'automne, en fonction des indications reçues de l'*Enseignant(e)*, il s'appuie sur l'application possible de la *Matière* à la fin de l'année.

8.4.4.2.2 Ressources

À l'automne, Karl s'adresse ensuite à plusieurs ressources pour nourrir son apprentissage, que ce soit l'enseignant ou l'enseignante (KA-223), les autres élèves qui peuvent l'accompagner lorsqu'ils ou elles ont compris quelque chose que lui-même peine à comprendre (KA-234-235), ou des ressources extérieures comme Alloprof (KA-223-226).

Au printemps, il s'adresse toujours, en termes de ressources, à des ressources externes comme Internet (KP-259), à ses enseignants et ses enseignantes (KP-272-273) – bien qu'il explique que selon le contexte, il utilisera ou non cette ressource dans son apprentissage – et aux autres élèves (KP-261-263), particulièrement s'ils et elles sont dans une autre classe et pourraient avoir reçu un enseignement différent sur la même matière, donc des explications différentes. On voit néanmoins apparaître dans les ressources qu'il utilise, les membres de sa famille, et particulièrement s'il leur reconnaît une compétence dans le sujet étudié (KP-259-261).

Au début comme à la fin de l'année, Karl *Identifie les ressources de manière autonome*. Il y a peu d'évolution dans les ressources utilisées pour nourrir sa régulation, à l'exception du recours aux membres de la famille que

l'on voit apparaître au printemps. Cela démontre toutefois un besoin de Karl de se tourner vers des ressources considérées comme expertes, et on s'aperçoit qu'il effectue maintenant un choix plus précis des personnes vers lesquelles il se tourne.

8.4.4.2.3 *Monitoring*

À l'automne, Karl contrôle la progression de son apprentissage en fonction de ce qu'il comprend de la matière ou non, se retournant au besoin vers des ressources proches (KA-234-235).

Au printemps, il s'assure de la progression de son apprentissage vers le but en mettant en place des activités d'application, comme l'utilisation de la matière en contexte réel (KP-194).

Il y a donc une évolution vers une concrétisation de l'apprentissage des stratégies de monitoring employées par Karl, puisqu'il ne se base plus sur sa propre *Compréhension* mais plutôt sur la possibilité d'*Application* de la matière apprise.

8.4.4.2.4 *Ajustement*

À l'automne, Karl ajuste ses stratégies en essayant d'utiliser d'autres processus (KA-224) jusqu'à parvenir à son but : « je comprends pas quelque chose ben je vais pogner n'importe quel autre chemin possible pour finir le travail » (KA-185-186).

Au printemps, Karl n'utilise plus de stratégies d'ajustement, puisqu'il explique que lorsqu'il est en difficulté, il ne sait pas comment progresser : « ça me mêle pis, je sais que je fais quelque chose de mal mais j'arrive pas à le trouver fait que je fais rien que me relire pis me relire pis me relire » (KP-216-217).

Il y a donc une disparition de stratégies d'ajustement chez Karl : si au début de l'année, il cherchait à utiliser d'*Autres processus* pour parvenir à son but d'apprentissage, ce n'est plus le cas à la fin de l'année.

8.4.4.2.5 *Confirmation*

À l'automne, Karl confirme sa régulation lorsqu'il lui semble qu'il est capable de parler de la matière : « quelqu'un me pose une question je suis capable de répondre la bonne chose, tsé sans trop réfléchir là. Tsé euh, oh c'est comment qu'on fait ça déjà Karl et après je fais rien que lui dire, ben c'est comme ça comme ça comme ça, pis ça finit de même là » (KA-211-214).

Au printemps, il confirme l'aboutissement de sa régulation s'il est capable de bien comprendre la matière (KP-214-246) et s'il est capable de faire des liens entre la théorie apprise et la pratique (KP-190-194).

On voit donc l'apparition d'un lien entre théorie et pratique dans les stratégies de confirmation de Karl, donc une évolution vers davantage de *Concrétisation*, qui apparaît à la fin de l'année.

8.4.4.3 *Conception de l'enseignement/apprentissage*

8.4.4.3.1 *Conception de l'apprentissage*

À l'automne, l'apprentissage est pour Karl un moyen d'obtenir une connaissance utilisable par la suite en dehors de l'école. Par exemple, puisqu'il souhaite aller dans une voie professionnelle ne nécessitant pas d'études longues, il estime que l'apprentissage dans les matières générales n'est pas important : « moi personnellement les matières de base, ça me sert pas tant que ça parce que je veux aller en cuisine » (KA-100-101). Néanmoins, dans sa vie quotidienne, il lui semble que cet apprentissage peut malgré tout, parfois, lui permettre de résoudre des problématiques, par exemple les mathématiques pourraient l'aider dans un projet de rénovation de maison (KA-255-260). Par ailleurs, l'apprentissage consiste pour lui en une relation que l'on peut faire entre ce que l'on sait déjà et les nouveaux sujets étudiés, permettant une construction progressive de la connaissance (KA-226-228).

Au printemps, l'apprentissage correspond également pour Karl à l'acquisition d'habiletés qui seront utiles dans la vie quotidienne, « parce que sinon ça fait rien que du bourrage de crâne pis tu te rappelles ce que t'as pas besoin de te rappeler » (KP-200-201), en dehors du seul cadre des exercices et de la matière présentée (KP-190-194).

Pour Karl, l'apprentissage consiste toujours en une acquisition d'éléments de connaissance qui pourront faciliter le quotidien ou l'exercice d'une profession par la suite, donc il a une importance *Pratique*. Toutefois, il ne considère plus, au printemps, que l'apprentissage consiste en une construction progressive des connaissances mais s'attache davantage à cette mise en lien avec le quotidien, montrant par là également une évolution vers davantage de concret.

8.4.4.3.2 *Conception de l'élève*

À l'automne, Karl considère que l'élève doit idéalement avoir une régularité dans son étude, ce qu'il peine à obtenir en ayant l'habitude de réaliser ses travaux à la dernière minute (KA-22-34).

Au printemps, s'il explique avoir une nette tendance à la procrastination, comme nous l'avions évoqué dans sa définition de lui-même, il ne se positionne toutefois plus par rapport à ce comportement. Nous ne pouvons donc pas affirmer que l'élève doit, pour lui, faire preuve de régularité dans son apprentissage.

Cette disparition d'éléments de discours concernant la conception de l'élève est révélatrice d'un désengagement de la tâche, Karl ne considérant plus que l'élève doit faire preuve d'un *Engagement dans son apprentissage*.

8.4.4.3.3 *Conception de la matière*

À l'automne, Karl a une conception de la matière comme devant avoir une finalité pratique et être présentée de façon à ce que cette finalité puisse être perçue par les élèves, notamment par rapport à ce qu'ils et elles pourront en faire dans d'autres sphères que la sphère scolaire (KA-100-101).

Au printemps, cette conception est toujours centrale dans le discours de Karl, qui considère que la matière doit permettre une application et une transférabilité à d'autres contextes (KP-200-208).

Il n'y a donc pas d'évolution significative dans la conception que Karl a de la matière, puisqu'il considère toujours que la matière doit pouvoir être appliquée et donc être présentée en fonction de sa *Finalité*, mais cette conception reste cohérente avec les autres dimensions de ses préférences d'apprentissage.

8.4.4.3.4 *Conception du groupe*

À l'automne, Karl considère que le groupe a un rôle explicatif dans l'apprentissage individuel. Il permet, en cas d'incompréhension, d'éclaircir la matière pour permettre l'apprentissage (KA-234-235).

Au printemps, Karl considère le groupe comme étant problématique pour l'apprentissage : « c'est plus un bâton dans mes roues qu'autre chose » (KP-291). Pour lui, le groupe empêche la concentration et donc l'apprentissage.

À la fin de l'année, on voit apparaître une conception du groupe comme n'ayant *Pas d'utilité* pour l'apprentissage, alors qu'au début de l'année, Karl considérait que le groupe permettait d'affiner le *Rapport à l'apprentissage*. Cette évolution vers la distanciation dans la conception du groupe de Karl nous semble cohérente avec plusieurs éléments relevés dans l'analyse de l'identité d'apprenant : il se définissait à l'automne comme aimant les environnements calmes et peu achalandés, et exprimait à la fin de l'année une absence de sentiment d'appartenance au groupe. Cette évolution de sa conception du groupe nous semble donc cohérente.

8.4.4.3.5 *Conception de l'enseignant(e)*

À l'automne, Karl a une conception de l'enseignement comme devant accueillir les conceptions des apprenants et des apprenantes, notamment lorsqu'il s'agit de fixer les règles dans la classe : une ou un bon enseignant reste dans l'ouverture par rapport aux différentes façons d'apprendre des élèves et des éléments contextuels pouvant favoriser l'apprentissage (KA-159-166). Également, l'enseignant ou l'enseignante doit être sympathique pour favoriser un climat de classe permettant l'apprentissage (KA-169-170)

Au printemps, il est important pour Karl que l'enseignement apporte des explications permettant la compréhension de la matière par l'élève pour le ou la guider dans son apprentissage (KP-132-133; KP-278-279). Il ou elle se doit également de générer la curiosité des élèves pour maintenir leur attention et leur motivation, par exemple en utilisant plusieurs moyens pédagogiques ou supports (KP-155-156). Du point de vue de l'interaction, la disponibilité enseignante est très importante pour Karl puisque cela favorise selon lui l'apprentissage des élèves qui peuvent avoir des ressources à leur disposition, et la sympathie de l'enseignant ou de l'enseignante est un facteur de motivation (KP-132-136).

La conception de l'enseignement de Karl évolue donc : il recherchait de la liberté et de l'autonomie à l'automne, et considère maintenant que *l'Enseignement doit guider l'apprentissage* et permettre d'avoir des ressources. L'enseignant ou l'enseignante n'est donc plus seulement la personne qui va créer des conditions contextuelles et humaines pour que l'élève s'engage dans l'apprentissage, mais prend une place de ressource, d'explication et de facilitateur ou facilitatrice de compréhension. D'ailleurs, la conception de *l'Enseignement pour accompagner l'apprenant(e)* a disparu du discours de Karl, même si l'importance d'une *Interaction* demeure.

8.4.4.4 Orientation

À l'automne, Karl dirige son apprentissage vers deux sources de motivations principales. L'une est intrinsèque et concerne la satisfaction d'une curiosité, puisqu'il aime connaître beaucoup de choses et effectue beaucoup de recherches sur les sujets qui l'intéressent (KA-279-291). L'autre source de motivation est extrinsèque puisqu'il apprend pour acquérir des habiletés qui lui permettront une utilisation dans le quotidien (KA-200-208). D'ailleurs, cette absence de concordance entre certaines matières étudiées et la possibilité de les réinvestir pratiquement par la suite, notamment dans son projet professionnel, lui fait parfois exprimer un manque de motivation pour l'apprentissage (KA-100-101).

Au printemps, on retrouve certaines de ces dimensions dans le discours de Karl : il dit avoir toujours un intérêt et une curiosité pour certains sujets (KP-66-70), et l'utilisation dans le quotidien de la matière apprise reste une orientation forte qu'il donne à son apprentissage, que ce soit dans des situations concrètes comme communiquer adéquatement à l'écrit ou dans des situations sociales comme faire enrager son frère avec des choses qu'il ignore (KP-241-250). Cette utilité se traduit aussi, avec la modification du projet professionnel, par une orientation de l'apprentissage vers l'obtention d'un travail ultérieurement (KP-48-53). On voit également apparaître dans sa motivation un plaisir plus grand pris à l'apprentissage qu'à l'automne (KP-66-70), plaisir attisé par l'envie de comprendre et de satisfaire la curiosité : « j'aime pas ça pas comprendre des choses. Ça reste dans le fond de mon esprit à mordiller, parce que, c'est comme un instinct si on veut » (KP-313-314).

Si des grandes caractéristiques se retrouvent au début et à la fin de l'année dans l'orientation que Karl donne à son apprentissage, comme la dimension intrinsèque d'assouvissement de curiosité, donc l'utilité *Personnelle*, et la dimension extrinsèque de l'utilisation *Pratique* de la matière, il nous semble toutefois que ces deux

dimensions sont plus importantes en fin d'année, puisqu'on voit apparaître la notion de plaisir et de concordance avec le projet professionnel. À ce titre, nous considérons qu'il y a une évolution vers davantage de concrétisation et de plaisir dans l'orientation que Karl donne à son apprentissage, ce que l'on voit également par l'apparition de la motivation *Intellectuelle* dans son discours. Par ailleurs, l'*Amotivation* présentée à ce sujet en début d'année a disparu du discours de Karl au printemps. Enfin, on voit également l'apparition d'une orientation *Professionnelle*.

8.4.4.5 Conclusion

Nous présentons ci-dessous les dimensions et catégories des préférences d'apprentissage de Karl ayant évolué au cours de l'année.

Tableau 19 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage de Karl

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Stratégies cognitives	Sélection des parties importantes	Enseignant(e)	✓	
		Élève		✓
		Matière		✓
	Stratégies de mémorisation	Appropriation de la matière		✓
Stratégies de régulation	Fixation du but	Enseignant(e)	✓	
		Matière		✓
	Monitoring	Compréhension	✓	
		Application		✓
	Ajustement	Autres processus	✓	
Confirmation	Concrétisation		✓	
Conception de l'enseignement apprentissage	Conception de l'élève	Engagement dans l'apprentissage	✓	
	Conception du groupe	Pas d'utilité		✓
		Rapport à l'apprentissage	✓	
	Conception de l'enseignant(e)	Enseignement pour guider l'apprentissage		✓
Orientation		Intellectuelle		✓
		Professionnelle		✓
		Amotivation	✓	

Ce tableau met en avant les éléments importants de l'évolution des préférences d'apprentissage de Karl :

- Ses stratégies cognitives évoluent tant au niveau de la sélection des parties importantes que des stratégies de mémorisation. Au printemps, il ne mentionne en effet plus s'appuyer sur ses enseignants et enseignantes pour sélectionner les parties importantes, mais plutôt sur son propre intérêt ou sur la matière. Également, on voit l'apparition dans son discours de stratégies de mémorisation relevant de l'appropriation de la matière.
- Concernant ses stratégies de régulation, la fixation du but ne se fait plus par rapport à l'enseignant ou l'enseignante, mais plutôt en fonction des éléments de matière. Pour contrôler la progression de sa régulation vers ce but, il ne s'appuie plus sur des stratégies de compréhension, mais plutôt sur des

stratégies d'application. À la fin de l'année, il ne fait plus mention de l'utilisation d'autres processus pour ajuster sa régulation, mais confirme son apprentissage grâce à des stratégies de concrétisation.

- À la fin de l'année, il ne conçoit plus l'élève comme devant s'engager dans son apprentissage, mais considère plutôt que l'enseignement) doit guider l'apprentissage. Également, si le groupe facilitait, pour lui et au début de l'année, le rapport à l'apprentissage, cela disparaît pendant l'année et l'on voit apparaître une conception du groupe comme n'ayant pas d'utilité.
- L'absence de motivation rapportée au début de l'année a disparu pendant l'année, et a laissé place à une orientation intellectuelle et professionnelle.

L'évolution des préférences d'apprentissage de Karl est marquante en ce qui concerne la concrétisation de son apprentissage. Il dirige désormais davantage son apprentissage vers la concordance avec son projet professionnel. Il y a également une évolution de sa conception de l'apprentissage vers davantage de lien avec le quotidien : si cette conception était déjà présente en début d'année, elle est plus importante au printemps. Sa conception de la matière, déjà pratique en début d'année, reste constante. D'ailleurs, ses stratégies de régulation évoluent vers davantage de lien avec la pratique et le concret : fixer le but de la régulation en fonction de l'application possible, contrôler la progression avec des activités d'application ou confirmer l'apprentissage en faisant un lien entre théorie et pratique ont remplacé, au printemps, les stratégies utilisées au début de l'année et étant moins en lien avec le concret. Ses stratégies cognitives, ont également évolué vers l'application pour comprendre la matière ou vers la sélection de la matière à apprendre en fonction de son utilisation possible.

Il dirige aussi son apprentissage vers davantage de plaisir ressenti, en cohérence avec sa définition de lui-même comme étant quelqu'un de curieux.

Par ailleurs, on voit dans l'évolution des stratégies cognitives une sélection en fonction de l'intérêt qu'il porte à la matière. Pourtant, il ne considère plus l'enseignant ou l'enseignante comme devant permettre l'autonomie de l'élève, mais plutôt comme encadrant l'apprentissage. Karl considère aussi l'enseignant comme facilitant à la fois son engagement et sa compréhension en étant une ressource et en apportant des explications.

Enfin, on voit apparaître dans les préférences d'apprentissage de Karl, et particulièrement dans sa conception du groupe, une évolution vers un détachement du groupe, puisqu'il le considère maintenant comme problématique pour l'apprentissage; ici aussi, il nous semble que cette évolution de sa conception de l'apprentissage est cohérente avec l'évolution de son identité d'apprenant que nous évoquions plus haut. Il nous semble, et c'est une inférence de notre part, que l'investissement plus grand dans l'enseignement pourrait être en lien avec ce détachement progressif du groupe : il concevait en effet le groupe, au début de l'année, comme important dans l'apport d'explications supplémentaires, mais le détachement ressenti à la fin de l'année pourrait l'avoir amené à transférer cette conception sur l'enseignement. Néanmoins, on s'aperçoit qu'il se tourne toujours, en cas de besoin, vers les autres élèves lorsqu'il a besoin de ressources pour nourrir sa régulation.

8.4.5 Évolutions similaires entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage

L'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage de Karl présente quelques caractéristiques qu'il est intéressant de relever.

8.4.5.1 Évolutions similaires dans le contexte du théâtre

8.4.5.1.1 Similarités dans l'évolution des dimensions

Nous constatons que les dimensions suivantes semblent évoluer dans le même sens à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage en théâtre :

- Vers plus d'autonomie
 - o Définition de soi (IAT)
 - o Stratégies de régulation (PAT)
- Vers une distanciation du groupe, considéré comme problématique
 - o Perception des autres (IAT)
 - o Perception de la perception des autres (IAT)
 - o Définition de soi-même (IAT)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
- Vers l'apprentissage collaboratif
 - o Perception des autres (IAT)
 - o Stratégies de régulation (PAT)

Par ailleurs, nous constatons que les dimensions suivantes de l'identité d'apprenant en théâtre semblent évoluer dans le même sens :

- Vers plus de performance et d'habiletés
 - o Perception de la perception des autres (IAT)
 - o Définition de soi (IAT)

Nous n'avons pas relevé de dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre semblant évoluer dans le même sens.

8.4.5.1.2 Rapports explicatifs possibles

Nous pouvons avancer les explications potentielles suivantes pour le parallélisme des évolutions constatées :

Une des caractéristiques principales de l'évolution de Karl en théâtre est la distanciation du groupe, qu'il en vient à considérer comme étant problématique pour son apprentissage et son épanouissement. Cela apparaît transversalement dans plusieurs dimensions de l'analyse : il perçoit les autres comme différents (IAT), se sent également perçu comme peu apprécié par ses pairs (IAT), se définit lui-même comme moins à l'aise dans le groupe (IAT), et il conçoit maintenant le groupe comme problématique (PAT). Il conçoit en effet maintenant le groupe comme source de désaccord quant au travail à effectuer et trouve que cela empêche sa propre liberté de se déployer (KP-329-341). Notons que Karl exprime à la fin de l'année avoir été déçu de l'activité puisqu'il a dû se conformer au thème retenu collectivement pour le spectacle et qui ne lui convenait pas (KP-329-338), ce qui pourrait avoir amorcé la distanciation du groupe constatée. Il y a donc une concordance entre l'évolution de sa perception du contexte (IAT) et celle de sa perception de l'activité (PAT), ainsi qu'entre différentes dimensions de son identité d'apprenant et les stratégies mises en place (PAT).

Il est toutefois intéressant de constater que cette distanciation du groupe lui permet toutefois de se définir comme pouvant laisser sa place aux autres (KP-357-361) et permettre ainsi la réalisation du projet commun. Cette conception du groupe comme étant problématique ne l'empêche pas de se définir comme évoluant vers plus de performance et d'habiletés (IAT), et de se sentir reconnu comme tel par ses parents (IAT). En revanche, il ne perçoit pas cette reconnaissance de la part des personnes qu'il côtoie au sein de l'activité, soit l'enseignante et ses pairs, marquant ainsi la séparation.

Parallèlement à cette distanciation du groupe, on note une évolution vers davantage d'autonomie à la fois dans la définition que Karl propose de lui-même (IAT) et dans les stratégies de régulation qu'il met en place (PAT). Ainsi, cette apparition de l'autonomie est une des caractéristiques qu'il s'attribue au printemps lorsqu'il se définit en tant qu'élève (KP-650-652), et on voit l'apparition de stratégies de régulation comme la recherche autonome d'information sur le sujet de la pièce jouée pour nourrir son jeu (KP-563-569) alors qu'il avait tendance à se tourner vers son enseignante. On voit également qu'il utilise maintenant des stratégies d'ajustement pour parvenir, seul, au but qu'il s'est fixé (KA-647-650). Il y a donc une concordance entre l'évolution de ces deux dimensions.

On constate également une évolution vers davantage d'apprentissage collaboratif, à la fois dans la perception que Karl a des autres (IAT) et dans les stratégies de régulation qu'il met en place (PAT); cela pourrait sembler contradictoire avec l'évolution vers une distanciation du groupe et l'autonomisation que nous avons relevées. Toutefois, cela nous semble pouvoir s'expliquer par le fait que la préparation du spectacle s'est faite en petits groupes, et que Karl a travaillé avec ses amis proches. Or, il établit dans son discours une séparation entre l'ensemble du groupe et ses amis (KP-352). Il se pourrait donc que les pratiques pédagogiques de l'enseignante, à savoir de former elle-même les groupes (E-219-220) tout au long de l'année, aient amené Karl à ne pas se reconnaître dans le groupe, à l'exception du groupe de ses proches avec lesquels il a souhaité engager un travail commun pour le spectacle et renforcé ses liens. Par ailleurs, malgré son manque d'affinité avec le groupe, il

note lui-même une harmonisation de leurs pratiques d'apprentissage (KP-421-423). Ceci nous semble tenir à l'organisation de l'activité théâtrale qui est, par définition, groupale, ce que Karl exprime par ailleurs toujours au printemps comme étant une caractéristique de l'activité (KP-388-389).

8.4.5.2 Évolutions similaires dans le contexte global

8.4.5.2.1 Similarités dans l'évolution des dimensions

Nous constatons que les dimensions suivantes semblent évoluer dans le même sens à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage globales :

- Vers la distanciation du groupe considéré comme problématique
 - o Perception des autres (IA)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)
- Vers plus de concrétisation
 - o Perception du contexte (IA)
 - o Stratégies cognitives (PA)
 - o Stratégies de régulation (PA)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)
 - o Orientation (PA)
- Vers plus de guidage de l'enseignant(e)
 - o Perception du contexte (IA)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)

Nous n'avons pas constaté de dimensions de l'identité d'apprenant ni des préférences d'apprentissage globales semblant évoluer dans le même sens.

8.4.5.2.2 Rapports explicatifs possibles

Nous pouvons avancer les explications potentielles suivantes pour le parallélisme des évolutions constatées :

Ici également, on note une distanciation du groupe que Karl considère comme problématique. Il a évolué, à la fin de l'année, vers peu d'affinité avec les autres élèves, mis à part ses amis proches (IA) et n'a pas de sentiment d'appartenance au groupe (KP-84-90; KP-294-295), allant même jusqu'à dire que les autres élèves sont un frein à son apprentissage (KP-287-291), alors qu'à l'automne cela n'apparaissait pas dans son discours. On retrouve également cette évolution dans la conception que Karl a du groupe (PA) quant à son apprentissage, puisque les mêmes éléments de discours nous ont permis d'analyser également cette dimension. La distanciation du groupe

est donc une évolution commune à l'identité d'apprenant et aux préférences d'apprentissage, la perception des autres étant concordante avec la conception du groupe chez Karl.

Par ailleurs, on voit une évolution importante vers la concrétisation dans les préférences d'apprentissage de Karl puisque toutes les dimensions évoluent dans ce sens. Or, dans l'analyse de sa perception du contexte (IA), on voit qu'en cette fin d'année scolaire Karl envisage l'école comme devant avoir une utilité pratique pour la suite de sa vie, personnelle et scolaire. Cette évolution correspond à celle de l'orientation (PA) qu'il donne à son apprentissage et à sa conception de l'apprentissage (PA), avec la volonté d'utilisation de la matière dans le quotidien (KP-200-208; KP-241-250). Ces dimensions évoluant parallèlement pourraient influencer la mise en place de ses stratégies cognitives (PA), puisqu'il cherche à sélectionner le contenu à apprendre en fonction de sa transférabilité (KP-200-208) et à faire des liens avec l'utilisation de la matière pour la comprendre (KP-190-194). On retrouve également cette importance de l'utilité de la matière dans ses stratégies de régulation (PA) où le but est fixé en fonction de cette utilité, où la progression vers ce but est assurée en fonction de la concordance entre les stratégies et ce but d'application, et où la régulation est considérée achevée lorsque le lien entre théorie et pratique peut être fait (KP-190-194). Les différentes dimensions des préférences d'apprentissage de Karl évoluent donc conjointement dans la même direction et parallèlement à la dimension de la perception du contexte de son identité d'apprenant.

Enfin, la perception du contexte (IA) et les conceptions de l'enseignement apprentissage de Karl évoluent parallèlement vers un besoin exprimé d'être davantage guidé par l'enseignant ou l'enseignante dans son apprentissage. Il pense en effet, à la fin de l'année, que l'enseignement doit permettre aux élèves de s'engager dans leur apprentissage et de bénéficier de toutes les explications nécessaires à leur compréhension (KP-132-133; KP-278-279). On retrouve ces éléments à la fois dans l'analyse de sa conception de l'enseignement (PA) et de son positionnement par rapport à sa perception des pratiques enseignantes (IA). Ces deux dimensions évoluent donc parallèlement. Notons toutefois que ce besoin d'être guidé n'empêche pas la volonté de Karl de rester autonome dans son apprentissage, mais que cela nous semble concordant avec l'évolution de ses stratégies de régulation (PA) : Karl cherche davantage, au printemps, à se tourner vers des ressources considérées comme expertes, et on s'aperçoit qu'il effectue maintenant un choix plus précis des personnes vers lesquelles il se tourne. Nous pensons que cette évolution pourrait être liée à celle vers davantage de concrétisation exprimée précédemment : dans le contexte de la fin du secondaire, Karl envisage la suite de sa scolarité et cherche à être guidé et à avoir les meilleures ressources possibles pour s'engager dans la voie qu'il a choisie.

8.4.5.3 Évolutions similaires entre les contextes

8.4.5.3.1 Similarités de l'évolution entre les contextes

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage :

- Vers plus d'autonomie
 - Définition de soi (IAT)
 - Stratégies de régulation (PAT)
 - Stratégies cognitives (PA)
- Vers la distanciation du groupe considéré comme problématique
 - Perception des autres (IAT)
 - Perception des autres (IA)
 - Perception de la perception des autres (IAT)
 - Définition de soi (IAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)
- Vers la concrétisation
 - Orientation (PAT)
 - Orientation (PA)
 - Perception du contexte (IA)
 - Stratégies cognitives (PA)
 - Stratégies de régulation (PA)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)
- Vers un enseignement offrant plus de ressources
 - Définition de soi (IAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)
- Vers plus de guidage de l'enseignant(e)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Conception de l'enseignement apprentissage (PA)
 - Perception du contexte (IA)

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes pour l'identité d'apprenant :

- Moins d'importance accordée aux autres
 - Perception des autres (IAT)
 - Définition de soi (IA)

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes pour les préférences d'apprentissage :

- Vers plus de responsabilité de l'enseignant(e)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)

8.4.5.3.2 *Rapports explicatifs possibles*

Il nous semble que les raisons du changement observé reposent sur les mêmes causes :

Nous avons vu que la distanciation du groupe en théâtre reposait sur une difficulté pour Karl de se conformer aux choix du groupe qu'il considère comme bridant sa propre liberté d'expression; nous avons vu également que dans le contexte global, il attribuait également cette distanciation à des difficultés induites par le comportement du groupe qui l'empêche de mettre en place ses stratégies d'apprentissage. Son identité d'apprenant et ses préférences d'apprentissage en théâtre et globales évoluent donc de la même façon; cette évolution concorde avec son besoin d'autonomie relevé dans la définition qu'il propose de lui-même en théâtre (IAT) ainsi qu'avec les stratégies mises en place dans les deux contextes (PAT/PA). Par ailleurs, on voit également une évolution vers moins d'importance accordée aux autres dans son identité d'apprenant, en théâtre et globale. Il se pourrait donc qu'il ressente un besoin de liberté plus grand en fin d'année et qu'il ait de la difficulté à le faire concorder avec le groupe.

On voit également une évolution globale de son rapport à l'enseignement, qui à la fin de l'année doit le guider davantage. On retrouve ici une évolution similaire dans la conception qu'il a de l'enseignement (PAT/PA) à la fois dans le contexte théâtral et dans le contexte global, mais également dans sa perception du contexte global (PA). Parallèlement à cette évolution, il conçoit à la fin de l'année l'enseignement dans le contexte global comme devant lui apporter davantage de ressources (PA) et il se définit, en théâtre (IAT), comme aimant avoir des ressources disponibles (KP-650-652). Il s'agit là d'une différence entre le contexte global et le contexte théâtral : en théâtre, il se définit (IAT) comme évoluant vers l'autonomie, alors que c'est une caractéristique qu'il ne s'attribue plus dans le contexte global (IA) – bien que nous ayons vu qu'il mettait en place des stratégies plus autonomes. Cette différence dans la façon dont il se perçoit lui-même pourrait expliquer ce rapport différent aux ressources : dans le contexte théâtral, il se définit comme autonome et aime donc avoir des ressources à disposition, alors que dans le contexte global, il ne se définit plus comme autonome et attend de l'enseignant ou de l'enseignante qu'il ou elle lui apporte les ressources. Il y a donc un lien ici entre la définition de soi et la conception de l'enseignement. Toutefois, sa conception de l'enseignement (PAT/PA) évolue dans les deux contextes vers une responsabilité plus grande de l'enseignement dans l'apprentissage, à qui il attribue la tâche d'expliquer profondément et clairement la matière, ce qui n'apparaissait pas dans son discours au début de l'année. Nous pensons que cette évolution vers plus de responsabilité de l'enseignement peut s'expliquer par le contexte de la fin de l'année et les défis auxquels il fait face : la représentation en théâtre et la fin du secondaire dans le contexte global. Il aurait donc besoin d'être davantage guidé pour se conformer aux exigences, et ce, indépendamment de sa définition de lui-même comme étant autonome.

Par ailleurs, on note une évolution globale vers davantage de concrétisation et d'application, que l'on retrouve dans l'orientation qu'il donne à son apprentissage (PAT/PA) autant dans le contexte global que dans le contexte théâtral. Ici aussi, nous pensons que cela peut être attribuable à la fin de l'année, soit à la représentation et à la

perspective des études supérieures. Notons à ce sujet que selon les contextes, on retrouve des éléments venant corroborer cela; dans le contexte théâtral, la finalité de la représentation guide l'apprentissage des élèves et l'accent est mis sur cette finalité par l'enseignante qui planifie ses activités pédagogiques en cohérence avec l'objectif de représentation (E-802-803). Dans le contexte global, nous avons vu que Karl a changé de projet professionnel en cours d'année et que cela teinte son rapport à l'apprentissage. Il est, par exemple, plus motivé et a plus de plaisir dans son apprentissage relatif à son nouveau projet. Cela nous semble pouvoir expliquer l'évolution de l'orientation qu'il donne à son apprentissage dans le contexte global, mais également teinter ses stratégies cognitives (PA), ses stratégies de régulation (PA), ses conceptions de l'enseignement apprentissage (IA) et sa perception du contexte (IA), toutes évoluant vers davantage de concrétisation et d'application. Pour ce qui est du contexte théâtral, si on ne constate pas d'évolution vers la concrétisation et l'application dans d'autres dimensions que l'orientation (PAT), on voit toutefois que dès le début de l'année, les stratégies cognitives (PAT), les stratégies de régulation (PAT) et les conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT) comportaient déjà de nombreux éléments relatifs à l'application de l'apprentissage dans la pièce. À la fin de l'année, on peut donc dire que l'ensemble des préférences d'apprentissage de Karl sont donc dirigées vers l'application et la concrétisation, et que cela nous semble toujours tenir au but de l'apprentissage – l'orientation professionnelle dans le contexte global, et la représentation dans le contexte théâtral.

8.5 Étude de cas 4 : Amélie

Amélie est élève dans le cursus PEI depuis le secondaire 2, puisqu'elle était scolarisée dans un autre établissement pour la première année de son secondaire. Elle se plaît beaucoup dans ce cursus, autant au niveau scolaire – elle exprime, par exemple, se reconnaître dans un cursus axé sur l'excellence – qu'au niveau interpersonnel – elle se sent particulièrement à l'aise dans ce groupe fixe qui reste le même d'année en année. Comme nous l'avons expliqué dans la présentation de l'option théâtre, tous les élèves de PEI devaient suivre ce cursus pendant leur année de secondaire 5. Pour Amélie, qui l'a découvert au cours de son secondaire 5, la surprise a été plutôt mauvaise. Elle a ressenti beaucoup d'appréhension à l'idée de devoir participer à une activité théâtrale, notamment en pensant qu'elle pouvait être jugée par d'autres personnes que ses enseignants et enseignantes qui sont habituellement les seules personnes qui voient son travail. Elle avoue que si elle avait eu le choix, elle n'aurait très certainement jamais, spontanément, ajouté d'option théâtre à son cursus.

8.5.1 Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre

8.5.1.1 Perception du contexte

8.5.1.1.1 Spécificités de l'activité théâtrale

À l'automne, Amélie ressent beaucoup d'appréhension à l'idée d'être engagée dans l'activité théâtrale (AA-7-8; AA-14; AA-348-350; AA-352-357), notamment par peur de ne pas être assez performante (AA-359-362).

Toutefois, après seulement quelques cours, cette perception première est moins vive puisqu'elle trouve déjà que l'activité est de plus en plus facile (AA-625-626) et est « moins pire que ça en a l'air » (AA-373-377). Malgré tout, elle exprime encore une incertitude par rapport à l'évaluation dont elle ne sait pas comment elle va se dérouler et si elle risque d'être mise en difficulté (AA-606-608). Par comparaison avec d'autres matières scolaires, il lui semble que l'activité théâtrale est plus amusante (AA-494) et permet l'établissement d'un contexte plus dynamique : « on bouge beaucoup, tandis que dans les autres matières on est assis pis on écrit on fait juste travailler » (AA-495-646).

Au printemps, elle trouve que ce cours est idéal car il lui a permis d'apprendre tout en s'amusant (AP-377-379). Elle pense que par rapport aux autres disciplines, ce qui distingue le théâtre est le fait qu'il implique davantage le groupe (AP-339-340) et pour elle, l'interdépendance des membres du groupe semble un élément déterminant dans sa perception de la discipline, puisqu'elle l'évoque à plusieurs reprises (AP-326-327; AP-329-334; AP-572-573).

Il y a donc une évolution importante dans la perception qu'Amélie a de l'activité théâtrale. Si au début de l'année, cette perception était principalement liée à son anxiété, entre autres par rapport à la performance, elle a en fin de l'année tout à fait intégré les codes de cette discipline jusqu'à estimer que le cours était très agréable. On voit d'ailleurs disparaître de son discours toute référence au fait qu'elle *Ne se reconnaît pas dans l'activité*. Également, il est intéressant de noter l'apparition du groupe dans sa perception de la discipline, à la fois comme étant une condition nécessaire pour la pratique théâtrale, puisqu'elle se positionne maintenant comme *Estimant que l'activité repose sur la communauté*, et comme étant un élément distinctif du théâtre par rapport à d'autres contextes scolaires. En effet, si au début comme à la fin de l'année elle considère l'activité théâtrale comme *Étant différente des autres matières*, elle prend maintenant pour point de repère son aspect collectif pour la différencier d'autres disciplines scolaires.

8.5.1.1.2 Utilité de l'activité théâtrale

À l'automne, Amélie perçoit deux finalités de l'activité théâtrale. La première est de permettre à l'élève de s'engager dans une activité qui lui permet de constater des progrès dans son apprentissage, grâce à une progression bien visible (AA-473-474). C'est toutefois la dimension de l'évolution personnelle qui est la plus représentée, puisqu'Amélie pense que c'est une activité qui permet d'être moins gênée (AA-471; AA-620-622; AA-426-428) et d'acquérir plus de confiance en soi (AA-472; AA-615-617). Elle note aussi que c'est une activité qui permet le développement de l'imagination des élèves qui la pratiquent : « Généralement on le voit un peu en classe là ceux qui ont déjà fait du théâtre, qui ont une grande imagination » (AA-434-435).

Au printemps, c'est également, et exclusivement, cette dimension d'évolution personnelle que l'on peut relever dans le discours d'Amélie. On retrouve notamment l'utilité de l'activité théâtrale pour le développement de la confiance en soi (AP-583-584) et pour améliorer la timidité (AP-582), mais on voit apparaître deux nouvelles

catégories : la possibilité, grâce au théâtre, de sortir de sa zone de confort, ce qui semble important à Amélie qui, rappelons-le, ne se serait pas engagée spontanément dans cette activité (AP-505-506), et la possibilité d'être fière de soi grâce à la représentation. Elle écrit ainsi dans son journal : « la deuxième représentation s'est passée comme prévu et j'en suis fière. Je suis aussi très fière d'avoir réussi à délivrer mon texte devant un aussi grand public et de ce fait avoir passé par-dessus ma gêne dans ce projet » (AJ-195-198). Ces émotions ressenties lui permettent de situer cette fierté comme une caractéristique de l'utilité de l'activité théâtrale (AP-424-429).

À l'automne comme au printemps, il semble donc que pour Amélie, l'utilité principale de l'activité théâtrale soit l'*Évolution personnelle* des élèves qui s'y engagent. On note néanmoins qu'au début de l'année, il y avait pour elle une utilité ayant davantage trait à l'*Apprentissage* scolaire – le fait de pouvoir constater ses progrès – mais que cette utilité a disparu de son discours à la fin de l'année.

8.5.1.1.3 *Spécificités des pratiques enseignantes*

À l'automne, Amélie est une apprenante qui semble s'appuyer sur son enseignante pour être en confiance dans cette activité qu'elle découvre, car elle attache de l'importance à cet aspect de l'interaction avec l'enseignante (AA-449; AA-454-455). Par ailleurs, elle s'appuie aussi sur les exemples donnés par l'enseignante (AA-450-454). La proximité de ces deux éléments dans le discours d'Amélie nous laisse penser que pour elle, il est important que l'enseignante soit un vecteur important d'appropriation d'une activité a priori angoissante pour Amélie.

Au printemps, la mise en confiance des élèves par l'enseignante reste présente dans le discours d'Amélie (AP-550-551; AP-559-562; AP-565-568) mais son positionnement par rapport aux pratiques d'enseignement s'est étoffé. Elle apprécie maintenant que l'enseignante soit compétente pour guider les élèves à travers le processus, guidage qui se fait non pas en proposant une façon de faire à reproduire mais plutôt dans l'accompagnement des élèves (AP-293-295). Ainsi, Amélie apprécie que l'enseignante puisse faire aux élèves des retours sur leur travail (AP-309-313; AP-441-444; AP-533-535) pour leur permettre de se situer dans leur apprentissage, et qu'elle reste disponible pour les élèves s'ils ou elles ont « une question un problème ou [ne savent] pas comment interpréter une pièce » (AP-509-510). L'enseignante doit donc être une personne ressource (AP-533-535; AP-537-540).

Au début comme à la fin de l'année, Amélie se positionne par rapport à l'*Enseignement* et par rapport à l'*Interaction* de l'enseignante de théâtre comme étant des pratiques spécifiques. Si le besoin d'être mise en confiance par l'enseignante est resté constant pour Amélie au long de l'année scolaire, il y a néanmoins une évolution dans sa façon de considérer les pratiques enseignantes. Au début de l'année, il était important pour elle que l'enseignante donne des exemples, montre aux élèves la marche à suivre. À la fin de l'année, elle a une préférence pour des pratiques pédagogiques qui lui permettent de s'appuyer sur l'enseignante mais également d'avoir son propre processus d'exploration. Le positionnement d'Amélie semble donc avoir évolué au cours de

l'année vers une préférence pour les pratiques enseignantes en théâtre qui permettent à l'élève davantage d'autonomie dans leur processus d'apprentissage.

8.5.1.1.4 *Spécificités du lieu de l'activité*

Nous n'avons pas pu relever dans le discours d'Amélie d'occurrence relative à sa perception des spécificités du lieu de l'activité théâtrale, ni à l'automne, ni au printemps.

8.5.1.2 *Perception des autres*

8.5.1.2.1 *Rapport au comportement social*

À l'automne, Amélie se positionne comme étant similaire à ses pairs dans le comportement. Elle pense notamment que tout le monde apprécie, comme elle, le cours de théâtre (AA-427-428) et trouve que de façon générale, tout le monde est plus ouvert pendant ce cours (AA-425-426). Également, elle se sent bien au sein du groupe, ce qu'elle attribue au fait que le groupe a un cursus commun depuis plusieurs années : « vu que c'est ça on est couvent ensemble on a un peu plus confiance, en les élèves qui nous entourent là, comparé à si c'était des élèves que on voit juste dans une ou deux classes par cycle » (AA-421-424). Le contexte théâtral n'apporte donc pas de changement à ce sentiment d'appartenance au groupe.

Au printemps, Amélie se trouve toujours similaire au groupe dans son comportement : elle trouve que comme certains et certaines autres élèves, elle est devenue plus confiante dans l'activité (AP-357-358) mais que la représentation a révélé chez plusieurs, dont elle, une gêne persistante dans les situations où il faut se montrer sur scène (AP-357). Également, elle éprouve toujours un sentiment d'appartenance au groupe, mais plus seulement comme un groupe au sein duquel elle se sent bien : elle estime dorénavant qu'il existe une dynamique de groupe et que les élèves sont plus proches grâce au théâtre : « Je pense qu'avec ça on est devenu un peu plus proche comme groupe, même si on a passé quatre ans ensemble, je pense que vivre ça ensemble ça nous a rapprochés un peu » (AP-630-632).

Au début de l'année, il existait déjà chez Amélie un fort *Sentiment d'appartenance* au groupe lié aux années précédentes passées ensemble, et ce sentiment a perduré dans l'activité théâtrale. Elle se positionne également de façon constante par rapport à ses pairs comme ayant un *Comportement social similaire*, toutefois davantage au printemps en fonction de ses propres difficultés – la timidité et la gêne – qu'à l'automne, où la dimension de plaisir et d'ouverture aux autres était présente dans son positionnement par rapport au comportement social de ses pairs.

8.5.1.2.2 *Rapport au comportement d'apprentissage*

À l'automne, nous n'avons pas pu relever d'éléments dans le discours d'Amélie relatif à son positionnement par rapport au comportement d'apprentissage de ses pairs.

Au printemps, elle mentionne seulement que par rapport à d'autres élèves, elle est plus sérieuse dans son apprentissage, plus appliquée et investie : « on a des élèves qui ont fait ça. (Rires) Y en a que ça a paru la première représentation. » (AP-289-291).

Les différentes tâches d'apprentissage réalisées en théâtre pendant l'année semblent donc avoir permis à Amélie de se situer par rapport à ses pairs comme étant plus sérieuse dans son travail, alors qu'à l'automne, elle ne se situait pas par rapport au comportement d'apprentissage de ses pairs. L'apparition d'un positionnement par rapport aux pairs est intéressante à noter, qui concerne ici une *Participation à l'activité d'apprentissage différente*.

8.5.1.2.3 *Rapport à son personnage*

Nous n'avons pas pu relever, dans le discours d'Amélie, d'éléments relatifs à son positionnement par rapport à son personnage. Notons qu'elle avait choisi d'interpréter une pièce absurde, principalement basée sur un jeu de ping pong textuel, que sur la narration d'une situation.

8.5.1.3 *Perception de la perception des autres*

8.5.1.3.1 *Perception de la perception de ses parents*

À l'automne, il semble à Amélie que ses parents ne sont pas surpris du fait qu'elle puisse s'adapter à l'activité théâtrale. Elle se reconnaît dans leur perception d'elle comme étant quelqu'un d'ouvert, mais qui a plus de facilité à ne pas être gênée chez elle qu'en public (AA-477-485). Il lui semble aussi qu'ils considèrent que le théâtre est « une matière à l'école comme les autres » (AA-491), ce par rapport à quoi elle se positionne en accord, notamment dans sa quête de performance, bien que cette discipline représente pour elle un défi.

Au printemps, ce qu'elle perçoit de la façon dont ses parents perçoivent le théâtre a évolué. À la représentation, ses parents lui ont semblé surpris de la voir réussir à s'exprimer sur scène, validant ainsi sa propre perception d'être plus à l'aise avec l'activité (AP-446-448). Elle se sent reconnue dans les habiletés acquises pendant l'année (AP-451) puisqu'elle pense que ses parents sont fiers d'elle (AP-489).

Le positionnement d'Amélie par rapport à ce qu'elle perçoit de la perception de ses parents a donc évolué, puisqu'à la fin de l'année elle met l'accent sur le fait que ses parents lui reconnaissent des habiletés et valident

ainsi son propre ressenti d'acquisition de compétences dans la discipline théâtrale. Cela souligne donc une *Perception similaire du comportement d'apprentissage*. Également, si la *Perception commune de la participation à l'activité* reste constante, on s'aperçoit que pour Amélie, cela correspond également à une validation de son propre ressenti par ses parents. Enfin, on voit disparaître la *Perception similaire de l'activité* comme étant une matière comme les autres, cela ayant également moins d'importance dans le positionnement d'Amélie.

8.5.1.3.2 *Perception de la perception de son enseignante*

Le positionnement d'Amélie par rapport à la perception de son enseignante suit une évolution cohérente avec celui qu'elle a par rapport à ses parents. En effet, au début de l'année, nous n'avons pas pu relever d'éléments de son discours relatif à ce positionnement, mais à la fin de l'année, elle sent que ses habiletés en termes de dépassement de soi sont reconnues par son enseignante, et qu'il y a donc une *Perception similaire au niveau personnel*. Elle explique ainsi le fait que bien que la discipline théâtrale ait été imposée à sa classe, son enseignante a selon elle su reconnaître son implication (AP-431-436).

8.5.1.3.3 *Perception de la perception de ses pairs*

Nous avons déjà abordé le fort sentiment d'appartenance d'Amélie à son groupe, qu'elle attribue au fait qu'ils et elles se connaissent bien, mais pourtant au début de l'année il lui semble que ses pairs sont surpris(es) de la personne qu'elle montre être en théâtre. Elle pense en effet faire preuve de davantage de créativité que dans d'autres contextes et de parvenir à être un peu moins gênée (AA-432-446). Cela nous semble cohérent avec son positionnement par rapport à la perception de ses parents, puisqu'elle exprimait qu'elle était moins gênée dans des contextes familiaux qu'à l'école; il se pourrait alors que le théâtre lui ait permis de montrer à ses pairs cette autre facette de sa personnalité.

Au printemps, son positionnement par rapport à la perception de ses pairs concerne à nouveau la gêne, puisqu'elle pense qu'ils ont tous et toutes évolué vers moins de timidité et que ses pairs ont remarqué cette évolution chez elle (AP-370-373). Elle attribue cette évolution commune à la nature même du cours de théâtre : « Avant on faisait juste aller en cours pis voir de la matière assis à un pupitre pis écouter l'enseignant, sauf que là c'était vraiment, tsé le théâtre l'improvisation qu'on faisait là [...] je savais pas ce que les autres élèves pensaient que j'allais faire, sauf que là on s'est tous vus dans cette situation-là » (AP-622-627).

Son évolution dans cette dimension est donc celle d'une harmonisation avec le reste du groupe, et particulièrement sur la question de la gêne ressentie dans l'activité théâtrale. On voit donc apparaître une *Perception similaire du comportement*, et disparaître en même temps une *Perception différente au niveau personnel*.

8.5.1.4 *Définition de soi-même*

8.5.1.4.1 *En tant qu'élève*

Au début de l'activité théâtrale, Amélie se définit à plusieurs reprises comme une élève éprouvant beaucoup de gêne dans l'apprentissage en théâtre qui implique d'être devant les autres (AA-353-356; AA-380; AA-415-416). Cela l'amène notamment à se censurer dans les propositions qu'elle aurait envie de faire dans le jeu théâtral (AA-409-410), puisqu'elle trouve difficile que ses idées puissent être jugées comme « pas drôles » ou « pas originales » (AA-460-463). Toutefois, elle se définit également comme une élève qui participe aux activités proposées autant qu'elle le peut, contrairement à ce qu'elle fait dans d'autres cours où elle est plus discrète (AA-480-482). Cela l'a amenée à se découvrir un côté créatif (AA-380-381, AA-384-389; AA-393), qui l'amène graduellement à davantage oser proposer ses idées et qui l'aide à appréhender plus aisément les situations de jeu théâtral (AA-414-415).

Au printemps, Amélie se définit comme une élève confiante en ses capacités, expliquant que maintenant elle n'hésiterait pas à proposer les idées qu'elle a (AP-607-608), surtout parce que le projet commun l'a confrontée à de nombreuses reprises à cette situation : « au début, on n'avait pas fait de théâtre encore en groupe, mais là on a passé l'année à faire du théâtre, avec notre classe, on a réussi à faire la grosse pièce de théâtre tous ensemble, fait que je pense que, y a plus de, de peur de, d'aller faire de l'improvisation ou du théâtre avec ce groupe-là » (AP-615-618). Elle se dit également moins gênée grâce aux différents exercices et situations rencontrés au fur et à mesure de l'année scolaire (AP-323-324; AP-346-348, AP-390; AP-401-413; AP-607-608; AP-615-618), même si parfois elle peut encore rencontrer des difficultés : « je pense que ça a été progressif, c'est sûr que là c'est pas euh, guérie au complet là je suis encore un peu gênée de nature mais [...] je suis beaucoup moins gênée j'ai beaucoup moins peur des cours de théâtre qu'au début de l'année » (AP-352-354). D'ailleurs, elle exprime que sa gêne ne l'a pas empêchée de « délivrer [son] texte devant un aussi grand public » et que cela la rend fière (AJ-195-198). Elle se définit par ailleurs comme une élève sérieuse, qui travaille son rôle (AP-289; AP-291-292) et qui applique les conseils donnés par l'enseignante (AP-300; AP-304-305), ce qui permet l'apparition d'une nouvelle catégorie d'analyse de son discours : celle de la performance. Elle pense en effet qu'elle est une élève qui joue bien son rôle (AP-249-252) et qui est parvenue au résultat attendu, ce dont elle est fière (AP-731-732).

L'évolution d'Amélie en tant qu'élève est donc importante, depuis une élève qui se censure et qui manque de confiance en elle dans l'activité théâtrale, bien qu'elle se découvre plus créative qu'elle ne le pensait, à une élève confiante et *Performante*, une caractéristique qui apparaît au cours de l'année. Si elle se positionne également toujours essentiellement par rapport à son *Comportement dans une situation d'apprentissage*, on note néanmoins une évolution. En effet, elle se définit davantage en fonction des buts fixés, soit comme une élève qui grâce à son sérieux et à son engagement a pu les atteindre et surmonter sa gêne.

8.5.1.4.2 *En tant qu'apprenante*

À l'automne, Amélie se définit comme une apprenant qui juge sa propre performance, avec une dureté qui à son avis peut lui nuire, « parce que, peut-être qu'[elle pourrait] l'élaborer pis ça deviendrait bon » (AA-398-400). Elle dit juger également la performance des autres (AA-397-398), pas pour porter un regard négatif sur le travail de ses pairs mais plutôt pour chercher des pistes d'amélioration qui pourraient l'aider dans son propre apprentissage (AA-404-408). Cela nous semble cohérent avec son manque de confiance que nous évoquions ci-dessus, qui peut la pousser à prendre un point de repère et à chercher à s'améliorer tout en n'étant pas sûre de la façon dont elle peut proposer ses propres idées.

Au printemps, si elle juge toujours sa propre performance, elle le fait toutefois avec davantage de bienveillance : « je l'ai jugée en me disant que ça aurait pu être vraiment pire pis que j'étais fière de ma performance quand même » (AP-730-732). Par ailleurs, elle ne juge plus celle des autres, puisqu'elle comprend les difficultés qu'ils et elles peuvent rencontrer et qu'elle fait preuve d'empathie à leur égard, cherchant à les aider lorsque ces difficultés surviennent (AP-719-728). Elle a également développé un goût pour le travail en équipe et une meilleure compétence en apprentissage collaboratif (AP-325). Elle n'estime pas rencontrer de difficultés de mémorisation, puisqu'à la question « si la mémorisation est un problème pour toi, cherches-en la cause et décris la solution que tu as trouvée » dans son journal de bord, elle a inscrit en réponse le signe Ø (AJ-30). Elle y indique aussi ne rencontrer aucune difficulté lors du début de l'étape de mémorisation des textes (AJ-81-82). Toutefois, ses coéquipières et elles se sont demandé à plusieurs reprises comment mémoriser efficacement et ont été capables de trouver des solutions (AJ-95-99; AJ-141-142), ce qui explique certainement qu'Amélie ne se définit pas comme une apprenante ayant des difficultés de mémorisation.

Cette évolution est donc, tout comme celle de son évolution en tant qu'élève, une évolution vers plus de sérénité par rapport à son apprentissage théâtral, une acceptation de l'erreur comme faisant partie du processus et une prise en compte des autres dans l'apprentissage non plus seulement comme point de repère, mais plutôt comme possibilité de se développer tous ensemble. En effet, si elle se positionne toujours en termes d'*Évaluation* de l'apprentissage, cette évaluation s'est assouplie au fil de l'année. On voit également apparaître un positionnement comme étant une apprenante ayant une bonne *Mémorisation*, et elle se positionne désormais comme appréciant l'*Apprentissage collaboratif*.

8.5.1.4.3 *En tant qu'individu*

À l'automne, Amélie se définit comme une personne timide qui n'aime pas être le centre de l'attention – c'est d'ailleurs ce qui l'amenait à beaucoup appréhender le cours de théâtre (AA-6-7; AA-446) – mais qui parvient malgré tout à échanger avec d'autres personnes malgré la difficulté que cela peut parfois représenter pour elle (AA-446).

Au printemps, elle se définit toujours comme une personne timide, malgré les progrès réalisés grâce au théâtre : « Même si ça m'a aidée à évoluer puis à me dégêner, je suis encore vraiment gênée de nature, puis je pense que ce qui m'a aidée vraiment cette année à [...] traverser le théâtre c'est d'être avec la classe de personnes que je connaissais » (AP-390-396).

Il semble donc qu'il y ait peu d'évolution dans la façon dont elle se définit comme une personne à l'extérieur du cours de théâtre et qu'elle attribue l'évolution qu'elle a constatée au sein de la discipline au groupe dans lequel elle se sent bien, sans que cela se transfère à l'extérieur. Elle réaffirme toutefois, au printemps, l'importance qu'a le groupe, donc sa *Socialisation* au sein de celui-ci, pour qu'elle se sente à l'aise dans l'activité.

8.5.1.5 Conclusion

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories de l'identité d'apprenant en théâtre d'Amélie ayant évolué au cours de l'année scolaire.

Tableau 20 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre d'Amélie

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Perception du contexte en théâtre	Positionnement par rapport aux spécificités perçues de l'activité théâtrale	Ne se reconnaît pas dans l'activité	✓	
		Estime que l'activité repose sur la communauté		✓
	Positionnement par rapport à l'utilité de l'activité théâtrale	Apprendre	✓	
Perception des autres en théâtre	Positionnement par rapport au comportement d'apprentissage en théâtre	Participation à l'activité d'apprentissage différente		✓
Perception de la perception des autres en théâtre	Positionnement par rapport à la perception de ses parents en théâtre	Perception similaire du comportement d'apprentissage		✓
		Perception similaire de l'activité	✓	
	Positionnement par rapport à la perception de son enseignante en théâtre	Perception similaire au niveau personnel		✓
		Perception différente au niveau personnel	✓	
Définition de soi-même en contexte théâtral	En tant qu'apprenante	Perception similaire du comportement		✓
		Performance		✓
		Mémoriser		✓
	En tant qu'élève	Apprentissage collaboratif		✓

Le tableau ci-dessus met en lumière les caractéristiques de l'évolution de l'identité d'apprenant en théâtre d'Amélie :

- Si au début de l'année elle ne se reconnaissait pas dans l'activité, cela n'apparaît plus dans son discours à la fin de l'année. Elle estime maintenant que la communauté est un tenant primordial de l'activité.

On voit également, dans sa perception du contexte théâtral, la disparition de l'apprentissage comme étant une finalité de l'activité.

- Sa perception des autres en théâtre fait apparaître, à la fin de l'année, le positionnement d'Amélie comme étant différente de ses pairs dans leur participation à l'activité d'apprentissage.
- Si elle ne fait plus mention à la fin de l'année d'une perception similaire à celle de ses parents concernant l'activité théâtrale, on voit apparaître une perception similaire du comportement d'apprentissage. Également, à la fin de l'année, elle mentionne une perception de son enseignante similaire à la sienne au niveau personnel. Enfin, elle ne se positionne plus par rapport à la perception de ses pairs comme étant différente d'elles et eux, mais plutôt comme ayant un comportement similaire.
- La définition d'elle-même en tant qu'élève en théâtre d'Amélie évolue vers la prise en compte de la notion de performance, qui n'apparaissait pas en début d'année. En tant qu'apprenante, elle se définit maintenant en fonction d'habiletés de mémorisation et d'apprentissage collectif, ce qui n'était pas non plus mentionné en début d'année.

Amélie se définit donc, comme apprenante en théâtre et à la fin de l'année, par rapport à la notion de performance. Peu sûre d'elle et se censurant en début d'année dans cette discipline qu'elle n'a pas choisie, elle évolue vers un sentiment de compétence et se définit à la fin de l'année comme confiante et performante. Elle se sent validée dans cette progression au sein de l'activité par ses parents et son enseignante. Cela semble lié dans son discours aux caractéristiques d'engagement dans l'apprentissage, d'implication, qu'elle s'attribue, se définissant comme une élève sérieuse. Toutefois, si cette notion de performance apparaît dans plusieurs dimensions de la définition de son identité d'apprenant, si l'on regarde l'utilité qu'elle attribue à l'activité, on voit la disparition de la possibilité de constater des progrès dans l'atteinte de la performance. Sa quête de performance semble donc se rapprocher, pour Amélie, plus d'une volonté de développement personnel que de correspondre aux codes fixés par l'école, et elle se définit d'ailleurs comme acceptant davantage l'erreur comme étant une partie de son processus d'apprentissage et faisant preuve de plus de bienveillance envers elle-même.

Au début de l'année, Amélie se définissait également comme une élève très gênée, en théâtre mais aussi de façon générale comme personne. On voit néanmoins une évolution au cours de l'année vers davantage d'aisance, bien que sa gêne ne soit pas complètement disparue – on note d'ailleurs qu'elle se définit toujours, de façon générale, comme une personne timide. C'est une évolution qu'il lui semble reconnaître également chez ses pairs, proposant ainsi une vision très groupale de l'évolution. On a vu que leur parcours étant grandement commun, Amélie avait un fort sentiment d'appartenance au groupe qui ne s'est pas démenti au cours de l'année. Toutefois, dans cette nouvelle activité qu'ils et elles découvrent ensemble, on peut voir une évolution du positionnement d'Amélie vers un rapprochement des élèves plus grand encore. Ainsi, sa perception de la discipline évolue vers l'importance, voire la nécessité, de l'aspect collectif, cet aspect distinguant le théâtre des autres disciplines scolaires. Ce positionnement se traduit, par exemple, dans la définition qu'elle propose d'elle-

même comme apprenante, puisque les autres ne sont plus seulement un point de repère dans son apprentissage mais elle les envisage plutôt dans une évolution collective de personnes individuelles.

Comme apprenante, Amélie se positionne également, à la fin de l'année, en faveur de pratiques enseignantes permettant le développement de l'autonomie des élèves. Alors qu'elle avait une préférence pour un enseignement la guidant étroitement dans son processus au début de l'année, ce qui semble cohérent avec ses craintes par rapport à cette activité nouvelle et à son manque de confiance, à la fin de l'année elle marque une préférence pour les pratiques lui permettant l'exploration dans son apprentissage, l'enseignante devenant alors plus une ressource. Néanmoins, un élément constant est son positionnement en faveur d'une enseignante rassurante, qui met en confiance les élèves, ce qui est à nouveau cohérent avec la gêne qu'elle continue à éprouver dans l'activité.

8.5.2 Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre

8.5.2.1 Stratégies cognitives

8.5.2.1.1 Sélection du contenu

Ni à l'automne ni au printemps, nous n'avons pu relever dans le discours d'Amélie d'éléments relatifs à la sélection des parties importantes ou à des stratégies de compréhension de la matière.

8.5.2.1.2 Stratégies de mémorisation

À l'automne, Amélie rapporte deux stratégies qu'elle pense utiliser pour son apprentissage en théâtre : d'abord, comme elle le fait dans d'autres disciplines, elle pense lire la matière à apprendre pour pouvoir la mémoriser (AA-508-511), et ce, à plusieurs reprises et pendant une période de temps assez longue. Elle pense également qu'utiliser des stratégies de pratique avec ses partenaires va être aidant dans son apprentissage (AA-518-520).

Au printemps, elle explique avoir effectivement utilisé des stratégies de lectures à plusieurs reprises, mais principalement au début de l'apprentissage (AP-260; AP-652; AJ-26-27), et avoir pratiqué et répété son texte et ses déplacements avec ses partenaires (AP-260-262; AP-280-281; AP-284-285; AP-653-656; AP-662-663; AJ-95; AJ-141-142; AJ-151; AJ-167). Elles ont adopté des stratégies d'apprentissage par cœur dans ce processus (AP-260-262; AP-265-266), mais de façon séquentielle, en ajoutant du texte petit à petit à ce qui était déjà su (AP-263-266; AJ-28-29; AJ-96-99). Également, elle a essayé de rendre concrète la matière pour pouvoir mieux apprendre : « en développant la mise en scène, vu qu'on savait à quoi on voulait que l'histoire ressemble on savait quel déplacement on voulait faire, quel genre de décor on voulait, donc on a développé nous-mêmes en équipe nos mouvements » (AP-686-689).

L'évolution des stratégies de mémorisation utilisées par Amélie pour son apprentissage en théâtre a donc des bases communes, que l'on retrouve à la fois au début et à la fin de l'année, et qui relèvent de l'*Absorption de la matière* : la lecture à plusieurs reprises et la pratique. Toutefois, à la fin de l'année, elle rapporte des stratégies plus nombreuses et complémentaires, notamment la nécessité de stratégies d'apprentissage par cœur et de mémorisation séquentielle, mais également une évolution vers l'application de la matière apprise.

8.5.2.1.3 *Stratégies de compréhension*

À l'automne, nous n'avons pas pu relever dans le discours d'Amélie de stratégies relatives à la compréhension de la matière.

Au printemps, on voit apparaître dans le discours d'Amélie des stratégies relatives à la compréhension, puisqu'elle a cherché à créer du lien entre les différentes parties étudiées et avec le concret, et particulièrement entre la théorie vue en cours et la pratique théâtrale (AP-479-486) ou face à la nécessité d'adapter son texte au contexte linguistique et culturel québécois (AJ-59-64).

L'évolution des stratégies de compréhension d'Amélie est importante, en cela que si elle n'en utilisait aucune au début de l'année, elle cherche maintenant à *Mettre en lien* la matière avec des éléments concrets ou d'autres éléments de matière à la fin de l'année.

8.5.2.2 *Stratégies de régulation*

8.5.2.2.1 *Fixation du but*

À l'automne comme au printemps, la fixation du but de l'apprentissage semble être fixée par la *Matière* pour Amélie, dans la mesure où ce sont la perspective de la représentation et le texte à apprendre qui constituent des buts en soi (AA-508-511; AP-579-580). Il n'y a donc pas d'évolution.

8.5.2.2.2 *Ressources*

À l'automne, Amélie pense utiliser plusieurs ressources pour son apprentissage théâtral : les autres élèves avec lesquels et lesquelles elle va pouvoir collaborer (AA-522-523), les membres de sa famille qui pourraient lui donner la réplique (AA-546-548), l'enseignante et ses conseils dans la pratique (AA-542-544), mais également elle-même qui va être une ressource importante pour la création de son personnage et la façon de l'interpréter : « je pense que, apprendre le texte c'est important, mais je pense qu'y apporter une touche personnelle, ça ajoute quelque chose probablement au personnage pis à l'interaction qu'on a, sur la scène. Fait que je pense que [...] je vais essayer de l'apprendre vraiment, la matière de base le texte comme il est, pis y apporter quelque chose pour que je comprenne mieux, ce que j'ai à dire ou ce que j'ai à faire » (AA-556-566).

Au printemps, les ressources qu'elle utilise sont similaires : elle utilise comme ressources pour son apprentissage en théâtre ses pairs (AP-325-326; AP-467-468; AP-470-474), son enseignante (AP-300; AP-302-305; AP-319; AP-509-511; AJ-63-64) puisque celle-ci lui a permis à plusieurs reprises, par ses retours, d'affiner son apprentissage, et également elle-même et sa personnalité comme appui au jeu théâtral (AP-320). Toutefois, elle estime qu'il n'était pas nécessaire de pratiquer en dehors des cours, et elle ne s'est donc pas tournée vers les membres de sa famille. Lorsqu'une difficulté survient, c'est en groupe qu'elles ont trouvé une solution, à savoir tenter d'utiliser d'autres stratégies comme des signes discrets échangés (AJ-109-112).

Dans les ressources utilisées par Amélie, qui sont *Identifiées de façon autonome* au début comme à la fin de l'année, on note un recentrage sur l'activité théâtrale : elle ne s'est en effet pas tournée vers les membres de sa famille comme elle l'imaginait au départ.

8.5.2.2.3 *Monitoring*

Ni à l'automne, ni au printemps, nous n'avons pas relevé dans le discours d'Amélie d'éléments relatifs à des stratégies de monitoring.

8.5.2.2.4 *Ajustement*

Ni à l'automne, ni au printemps, nous n'avons pas relevé dans le discours d'Amélie d'éléments relatifs à des stratégies d'ajustement.

8.5.2.2.5 *Confirmation*

À l'automne comme au printemps, Amélie confirme l'aboutissement de sa régulation grâce à des stratégies de *Concrétisation*, soit la récitation du texte sans support (AA-512-514; AJ-95-99). Il n'y a donc pas d'évolution.

8.5.2.3 *Conception de l'enseignement/apprentissage*

8.5.2.3.1 *Conception de l'apprentissage*

Il nous semble qu'à l'automne, Amélie conçoit l'apprentissage comme ayant trait à la mémorisation de la matière dans la façon dont elle projette son apprentissage (AA-518-520). Cet apprentissage est pour elle, à notre avis, une façon de développer son raisonnement, notamment grâce aux idées qu'elle expérimente : « quand on s'est mis en équipe pour discuter des idées qu'on avait, j'ai découvert que j'avais vraiment beaucoup d'idées, pis plein de scénarios dans ma tête » (AA-383-387). Pour elle, l'apprentissage doit servir la finalité de la représentation et lui permettre d'utiliser les connaissances acquises dans d'autres sphères de sa vie, comme en lui permettant de se dégêner (AA-416-417).

Au printemps, il semble que sa conception de l'apprentissage est celle d'une utilisation dans la pièce (AP-479-486) et pour se développer en tant que personne, notamment pour être moins gênée (AP-346-347; AP-352-354). Également, l'apprentissage lui semble toujours devoir être de la mémorisation de la matière donnée (AP-260-262; AP-265-266).

Il n'y a donc pas d'évolution entre l'automne et le printemps dans la conception qu'a Amélie de l'apprentissage en théâtre, qui consiste pour elle en une *Mémorisation*, un *Développement personnel* et une *Pratique*.

8.5.2.3.2 *Conception de l'élève*

À l'automne, pour Amélie, l'élève doit nourrir le contenu à apprendre en proposant des idées (AA-383-389) et s'engager pratiquement dans son apprentissage, en réalisant les exercices proposés (AA-373-377).

Au printemps, sa conception de l'élève comprend toujours une notion d'engagement dans l'apprentissage, profitant des répétitions pour travailler son texte pour mener à bien le projet (AA-289-292), et ce, tout au long de l'année et pas seulement à l'approche de la représentation (AA-263-266). Pour elle, l'élève a un rapport à la matière qui relève de l'apprentissage par cœur (AA-260-262; AA-265-266), et on voit apparaître une dimension de responsabilité dans l'analyse de son discours : l'élève doit être capable de comprendre ce qui relève de lui-même ou elle-même dans l'apprentissage en réalisant que les critiques formulées sont à intégrer dans son processus (AA-295-296), et prendre le temps nécessaire pour la mémorisation de son texte, afin d'être prêt ou prête au moment de la représentation (AA-289-291).

L'évolution de la conception de l'élève d'Amélie est donc une évolution vers une *Responsabilité* de l'élève dans son apprentissage. Si, au début de l'année, il s'agissait surtout de nourrir le contenu à apprendre en proposant des idées et de réaliser les exercices, et à la fin de l'année sa conception a davantage trait à la façon dont l'élève a conscience de son propre cheminement vers le but. Par ailleurs, sa conception de l'élève comme devant s'*Engager dans l'apprentissage* reste constante.

8.5.2.3.3 *Conception de la matière*

Au début de l'année, il semble que la finalité de la représentation soit un élément de la conception de la matière qui ressort du discours d'Amélie, puisqu'elle semble envisager l'apprentissage du texte comme étant tourné vers cette échéance. (AA-365-368)

Au printemps, cette finalité est toujours présente dans son discours : elle explique que la matière ne servait pas à réussir un examen mais bien à mener à la représentation (AP-490-491). On voit également apparaître une nouvelle catégorie d'analyse dans son discours, qui est celle de sa conception de l'organisation de la matière. Celle-ci doit, selon Amélie, permettre la répétition puisque c'est selon elle une condition importante de la

réussite dans la discipline (AP-376-377) mais également pouvoir permettre la mise en relation de la théorie et de la pratique pour pouvoir apprendre efficacement : « la théorie qu'on voyait on l'appliquait après ça sur euh... sur les pièces qu'on donnait [...] on appliquait la théorie ensemble, mais... c'est pas quelque chose qu'on apprenait. Vraiment. » (AP-479-486).

L'évolution de la conception de la matière d'Amélie est l'apparition d'une conception de l'organisation de cette matière, qui n'était pas présente à l'automne mais qui, au printemps, doit selon elle être *Organisée* de manière à permettre la *Finalité*, qui est la représentation – un élément que l'on retrouve aussi bien à l'automne qu'au printemps. L'évolution constatée concerne donc une recherche de cohérence entre le but de la matière et la façon dont elle est présentée.

8.5.2.3.4 Conception du groupe

À l'automne, le groupe a un rôle d'aide à la mémorisation pour Amélie, qui lorsqu'elle envisage l'apprentissage à réaliser l'imagine de façon collaborative (AA-518-520). Par ailleurs, le groupe est pour elle un moyen d'affiner sa propre façon de penser l'apprentissage : « si je vois une performance de quelqu'un je vais pouvoir faire, oh il aurait pu faire ça et ça aurait été encore meilleur » (AA-404-405). Le groupe est donc une référence, un apport d'éléments par rapport auxquels réfléchir son propre apprentissage. Enfin, elle envisage le groupe en interdépendance, puisqu'il lui semble que la collaboration dans l'apprentissage est essentielle pour mener à bien le projet commun (AA-522-523).

Au printemps, on retrouve dans le discours d'Amélie l'aide à la mémorisation (AP-260-262; AP-280-281; AP-284-285) et l'interdépendance au sein du groupe. Elle emploie, par exemple, des mots comme « équipe » (AP-326-327), « coéquipiers » (AP-334) et note l'importance de pouvoir compter les uns et les unes sur les autres pour mener à bien le projet commun (AP-326-327; AP-329-334; AP-470-474; AP-724-727). Enfin, on voit apparaître l'importance du groupe comme pouvant apporter du soutien dans l'apprentissage et dans la représentation finale, notamment par rapport aux émotions qu'elle peut susciter et à leurs conséquences sur la mémorisation (AP-719-728).

Au début et à la fin de l'année, le groupe de théâtre permet pour Amélie à la fois d'affiner son *Rapport à l'apprentissage* et un *Rapport interpersonnel* puisqu'il permet une aide à la mémorisation et fonctionne dans un lien d'interdépendance entre ses membres. Le groupe est donc pour elle non seulement un soutien cognitif, mais a également un rôle d'accompagnement du développement personnel. On note toutefois qu'au sein de ces catégories un déplacement s'est opéré au cours de l'année : en effet, si à l'automne elle considérait le groupe comme un moyen d'affiner sa propre façon de penser, au printemps, elle l'envisage de façon plus collective dans la gestion des émotions.

8.5.2.3.5 Conception de l'enseignante

À l'automne, Amélie considère que le rôle de l'enseignante est d'expliquer et de donner des conseils pour que les élèves comprennent ce qu'il faut faire (AA-451-452; AA-542-544), ainsi que de donner des exemples en montrant les gestes à réaliser, ce qui permet aux élèves d'être en confiance par rapport à l'activité (AA-450-455). Par ailleurs, il est important pour Amélie que l'enseignante guide ses élèves sans leur imposer de marche à suivre rigoureusement et qu'elle leur laisse une marge d'interprétation : « elle nous dit pas euh, écrivez une pièce ou euh, écoutez la musique pis faites une pièce avec ça, elle nous guide vraiment, parce qu'elle sait qu'on n'a pas fait beaucoup avant, mais euh, ouais je trouve qu'on est, pas mal plus en confiance quand elle nous explique » (AA-452-455).

Au printemps, Amélie pense que l'enseignante devrait faire des retours sur le travail des élèves pour leur permettre de réaliser l'apprentissage (AP-293-295; AP-309-313; AP-533), mais également qu'elle explicite ce qui est attendu d'elles et eux pour qu'ils puissent avoir un point de référence pour diriger leur apprentissage (AP-292-295). Par ailleurs, elle doit être toujours disponible pour répondre aux questions des élèves lorsqu'ils et elles en ont (AP-509-511). Enfin, elle permet aux élèves d'être en confiance dans l'activité puisque « ce cours-là au début c'était vraiment une grosse source de stress » (AP-543) et qu'Amélie estime que cette interaction de confiance avec l'enseignante est une condition importante pour la réussite (AP-543-551).

Aussi, l'analyse de la conception de l'enseignante d'Amélie fait apparaître les mêmes catégories d'*Interaction* et d'*Enseignement pour guider l'apprentissage* au début et à la fin de l'année, mais elles ne se traduisent pas de la même façon – à l'exception de la mise en confiance des élèves qui reste constante. Si au début de l'année, il est important pour Amélie que l'enseignante laisse ses élèves libres d'explorer la matière tout en leur expliquant et en leur donnant des exemples, à la fin de l'année, elle attend de son enseignante qu'elle explicite ses attentes, de la disponibilité et des retours sur le travail accompli. Les façons d'envisager les actions de l'enseignante diffèrent donc et amènent davantage d'autonomie de l'élève, bien que les deux temps présentent des thématiques communes : l'enseignante comme ressource et comme donnant un cadre à l'apprentissage. On voit enfin disparaître la conception de l'*Enseignement pour accompagner l'apprenant(e)*.

8.5.2.4 Orientation

À l'automne, Amélie est très motivée par l'obtention de bons résultats dans son apprentissage, ce qui lui amène un peu d'angoisse : « L'évaluation me motive tout le temps je pense [...]. J'appréhende un peu parce que je sais pas encore comment le théâtre est évalué » (AA-605-606). Elle est également motivée par le fait d'acquérir de nouvelles compétences personnelles et s'en enrichir, notamment l'ouverture et la confiance en soi (AA-615-618). Elle dirige également son apprentissage vers une dimension sociale; d'un côté, elle apprend pour être valorisée socialement, ou en tout cas, ne pas être dévalorisée, car la perspective de la représentation publique l'amène à appréhender des erreurs liées à sa mémorisation qui pourraient être mal perçues (AA-573-575; AA-

581-573). D'un autre côté, elle veut que ses partenaires puissent compter sur elle lors de cette représentation, et que son apprentissage ne nuise pas au groupe (AA-570-5763).

Au printemps, Amélie constate que l'apprentissage en théâtre a été pour elle un moyen de voir sa gêne s'atténuer et qu'elle s'est engagée dans des exercices pour cela (AP-323), ce qui lui a permis de se développer en tant que personne. Par ailleurs, la dimension sociale est toujours présente dans son discours, que son apprentissage soit dirigé vers la valorisation sociale recherchée lors de la représentation (AP-572-575) ou pour que ses partenaires ne se trouvent pas en difficulté à cause d'elle (AP-329-334). On retrouve également la dimension de réussite dans l'orientation de l'apprentissage d'Amélie, mais celle-ci ne concerne plus les résultats obtenus : il est important pour elle, à la fin de l'année, d'apprendre en théâtre pour que la représentation soit une réussite (AP-420-421; AP-424-429; AP-577-580).

On retrouve donc des points communs dans l'orientation donnée par Amélie à son apprentissage à l'automne et au printemps, notamment la dimension *Sociale* – valorisation sociale et interdépendance – ou l'évolution *Personnelle*. Toutefois, il semble qu'elle se soit détachée, en théâtre, de l'importance qu'elle donnait auparavant à l'évaluation chiffrée, remplacée en fin d'année par l'importance de la représentation théâtrale. Il y a donc une évolution de sa motivation à *Réussir* vers un but concret, celui de la finalité de la représentation.

8.5.2.5 Conclusion

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories des préférences d'apprentissage en théâtre ayant évolué chez Amélie au cours de l'année.

Tableau 21 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre d'Amélie

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Stratégies cognitives	Stratégies de compréhension	Mise en lien		✓
Stratégies de régulation			Pas d'évolution significative de cette dimension	
Conception de l'enseignement apprentissage	Conception de l'élève	Rapport à la matière		✓
		Responsabilité		✓
	Conception de la matière	Organisation		✓
	Conception de l'enseignante	Enseignement pour accompagner l'apprenant(e)	✓	
Orientation			Pas d'évolution significative de cette dimension	

En théâtre, l'évolution des préférences d'apprentissage d'Amélie présente donc les caractéristiques suivantes :

- Ses stratégies cognitives incluent, à la fin de l'année, une mise en lien des éléments de matière pour les comprendre qui n'existait pas au début de l'année.
- Ses stratégies de régulation n'évoluent pas de manière significative.

- Sa conception de l'élève évolue vers l'importance du développement d'un rapport à la matière et la responsabilité de l'élève dans son apprentissage, et sa conception de la matière prend en compte, à la fin de l'année, une organisation permettant l'apprentissage. On voit disparaître, au cours de l'année, une conception de l'enseignante comme devant accompagner les élèves.
- L'orientation qu'elle donne à son apprentissage n'évolue pas de manière significative.

On voit une évolution des préférences d'apprentissage en théâtre d'Amélie vers davantage de concrétisation de cet apprentissage. Elle conçoit à la fin de l'année la matière comme devant être organisée pour permettre la finalité du projet théâtral. Si cette perspective de la représentation était déjà présente en début d'année, il semble que pour Amélie, c'est maintenant l'ensemble des dimensions relatives à cette matière, y compris son organisation, qui doit être tourné vers ce but. On observe d'ailleurs une évolution de ses stratégies cognitives : elle fait davantage, à la fin de l'année, le lien entre la mémorisation du texte et son application, et cherche à comprendre la matière en fonction de son lien avec la représentation. Elle utilise plus de stratégies de mémorisation à la fin de l'année, en cohérence avec sa conception de l'apprentissage. On observe également, dans les ressources qu'elle utilise, un recentrage sur l'activité puisqu'alors qu'elle envisageait les solliciter au début de l'année, elle ne s'est finalement pas tournée vers des ressources externes au groupe comme ses parents, mais plutôt vers des ressources disponibles au sein même de l'activité. Notons enfin que l'orientation donnée à son apprentissage, si elle évolue peu puisqu'elle présente beaucoup de dimensions communes à l'automne et au printemps, ne concerne plus, à la fin de l'année, la performance mais bien la représentation théâtrale.

Cette évolution semble cohérente avec celle de sa conception du groupe; si Amélie avait déjà, au début de l'année, un fort sentiment d'appartenance au groupe, celui-ci ne s'est pas démenti et dans son apprentissage, elle envisage à la fin de l'année le groupe comme étant essentiel dans l'ensemble des composantes de l'apprentissage théâtral – la mémorisation et l'interdépendance, déjà présentes au début de l'année dans sa conception du groupe, mais aussi dans la gestion des émotions lors de la représentation. Cette importance du groupe n'empêche pas une évolution de ses conceptions vers davantage d'autonomie dans son apprentissage : elle conçoit désormais les pratiques enseignantes comme donnant un cadre et permettant d'avoir des retours sur son apprentissage, par exemple, mais plus comme devant guider les actions de l'élève; l'élève prend d'ailleurs, selon elle, davantage la responsabilité de son apprentissage et de son cheminement vers la représentation théâtrale.

8.5.3 Évolution de l'identité d'apprenant

8.5.3.1 Perception du contexte

8.5.3.1.1 Spécificités perçues de l'activité d'élève au secondaire

Ni à l'automne ni au printemps, nous n'avons pu relever d'éléments dans le discours d'Amélie relatifs à son positionnement par rapport aux activités perçues d'élève au secondaire.

8.5.3.1.2 Utilité de l'école

À l'automne, Amélie pense que l'école a plusieurs finalités. En premier lieu, elle lui permet d'envisager son avenir, avec la possibilité de l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires (AA-322-323) et celle d'avoir un travail ultérieurement (AA-68-69), d'autant qu'elle a déjà choisi la voie professionnelle qu'elle souhaite suivre. Elle attache également de l'importance à l'école comme lieu de connaissance, expliquant qu'elle aime apprendre et savoir des choses (AA-152-153; AA-321-322; AA-325-326), connaissance qu'elle pourra par la suite transmettre à d'autres dans divers contextes (AA-154-156).

Au printemps, ces deux finalités sont toujours présentes dans le discours d'Amélie, puisqu'elle exprime à nouveau ce plaisir de la connaissance qu'elle éprouve (AP-222; AP-224-225) et la possibilité ultérieure d'avoir un travail (AP-232-234). Toutefois, on voit également apparaître une nouvelle catégorie dans l'analyse, qui est celle d'une certaine lassitude par rapport à l'école : « c'est sûr que y a des jours que je viens à l'école parce que c'est obligatoire là, je veux dire j'ai plus que 16 ans fait que c'est pas obligatoire par la loi mais, on a des frais de scolarité qu'on paye pis faut venir à l'école pour finir notre année » (AP-226-228).

L'évolution du positionnement d'Amélie par rapport à l'utilité de l'école est donc peu importante, bien que l'on voie apparaître une lassitude qui pourrait être due à la fin de l'année scolaire et du parcours au secondaire. Elle ne fait plus mention d'une *Finalité pratique* et l'on voit apparaître dans son discours l'idée que parfois, l'école pourrait n'avoir *Aucune* utilité. Par contre, l'utilité d'*Apprendre* est toujours importante pour elle.

8.5.3.1.3 Perception des pratiques enseignantes

Au début de l'année, Amélie a une préférence pour les enseignants et enseignantes qui guident les élèves de façon à ce chacun et chacune puisse apprendre adéquatement (AA-299-302). Elle se positionne aussi en faveur d'un enseignement dynamique, qui crée de la vie dans la classe pour favoriser la motivation et l'engagement des élèves (AA-122-124) et qui s'assure de faire en sorte d'être au niveau des élèves, quitte à expliquer plusieurs fois de façon différente pour s'assurer de rejoindre chacun et chacune dans sa compréhension (AA-126-132; AA-255-258).

Au printemps, il est important pour elle que l'enseignement soit dirigé vers l'autonomie des élèves dans leur apprentissage (AP-200-203), ce qui implique que l'enseignant ou l'enseignante reste disponible pour répondre aux besoins d'explications supplémentaires identifiés par les élèves (AP-205-210) et ainsi s'assurer de leur compréhension (AP-199-200).

L'évolution du positionnement d'Amélie par rapport à sa perception des pratiques enseignantes s'appuie donc sur des bases communes entre le début et la fin de l'année – particulièrement le fait qu'elle aime avoir des explications supplémentaires en cas d'incompréhension, et qu'elle valorise donc l'*Enseignement*. Toutefois, si au début de l'année elle aimait les enseignants et enseignantes qui guidaient les élèves et favorisaient un climat agréable propice à la motivation, à la fin de l'année, elle se positionne davantage en faveur du développement de l'autonomie de l'élève par l'enseignement. On voit d'ailleurs disparaître son positionnement par rapport à la *Personnalité* des enseignants et enseignantes et leur *Interaction* avec les élèves.

8.5.3.1.4 *L'école en tant que lieu*

Au début de l'année, Amélie estime que l'école doit être un lieu plaisant et confortable pour favoriser les apprentissages (AA-107-109; AA-113) et lui permettre de se sentir bien pour s'y épanouir (AA-116-117). À la fin de l'année toutefois, elle ne se positionne plus par rapport à l'école en tant que lieu – son positionnement par rapport au *Lieu comme permettant l'épanouissement personnel* a donc disparu. Il s'agit donc d'une évolution vers un détachement du lieu scolaire.

8.5.3.2 *Perception des autres*

8.5.3.2.1 *Rapport au comportement social*

À l'automne, Amélie note des similarités entre ce qu'elle perçoit du comportement social de ses pairs et elle-même. En effet, elle éprouve un fort sentiment d'appartenance au groupe qu'elle attribue au fait que les élèves sont ensemble depuis plusieurs années grâce au parcours PEI (AA-47-54; AA-89-92; AA-99-100). Il lui semble donc que malgré quelques différences, qui lui semblent peu importantes, comme le fait qu'il « y a toujours des personnes qui dérangent un peu plus ou qui ont un peu plus de misère », tous et toutes ont un comportement assez similaire (AA-42-44) qui fait qu'elle ne « pense pas ressortir de la classe » (AA-79).

Au printemps, son sentiment d'appartenance au groupe est toujours aussi fort et la perspective de la dissolution du groupe à la fin du secondaire l'inquiète un peu : « j'ai hâte en quelque sorte, de finir, de voir que, qu'on a tous réussi à finir pis à passer à travers des cinq années de PEI, pis j'ai hâte de commencer mon nouveau programme au CEGEP, mais c'est ça vu qu'on était des classes fermées pendant quatre ans ça va être dur, y a des personnes qu'on verra peut-être plus après » (AP-126-131). Elle axe par ailleurs davantage son discours sur ce sentiment d'appartenance que sur le repérage de caractéristiques communes.

Au fil de l'année, Amélie se reconnaît donc toujours dans son groupe classe et s'y sent parfaitement intégrée. Il y a donc une affirmation du Sentiment d'appartenance déjà ressenti au début de l'année, qui n'empêche pas la disparition du positionnement par rapport à une *Similarité dans le comportement*.

8.5.3.2 *Rapport au comportement d'apprentissage*

À l'automne, Amélie estime que ses pairs et elle ont une perception identique de la scolarité et du comportement d'apprentissage que devrait avoir un élève au sein de la classe, indiquant toutefois que les différences dans cette perception sont plutôt rares (AA-35-39).

Au printemps, ce n'est plus seulement la perception de la scolarité qui est selon elle similaire entre ses pairs et elle, mais la participation à l'activité d'apprentissage. En cette fin d'année, il lui semble en effet que tous et toutes rencontrent les mêmes défis d'apprentissage, particulièrement liés à l'organisation de l'apprentissage, et elle se sent donc à nouveau très similaire à ses pairs (AP-37-41; AP-81-83).

Pendant l'année, la perception d'Amélie par rapport à ses pairs a donc évolué puisque si elle se sent toujours très similaire au groupe, elle se positionnait surtout en début d'année par rapport à la *Perception de la scolarité similaire* alors qu'à la fin de l'année, les défis rencontrés face aux échéances lui font réaliser que ses similarités avec le groupe se situent également dans leurs stratégies d'apprentissage et donc, elle considère maintenant leur *Participation à l'activité d'apprentissage similaire*.

8.5.3.3 *Perception de la perception des autres*

8.5.3.3.1 *Perception de la perception des parents*

Nous n'avons pas relevé dans le discours d'Amélie d'éléments relatifs à son positionnement par rapport à ce qu'elle perçoit de la perception de ses parents, ni à l'automne, ni au printemps.

8.5.3.3.2 *Perception de la perception des enseignant(e)s*

À l'automne, Amélie se reconnaît dans la perception qu'ont d'elle ses enseignants et enseignantes qui d'après elle la trouvent disciplinée (AA-69) et ne posant pas de problème dans son comportement, puisqu'elle « ne parle pas beaucoup fait que ça dérange pas » (AA-78-79). Par ailleurs, elle se sent reconnue dans sa performance scolaire : « des fois j'ai des remarques que j'étais vraiment bonne élève là parce que j'ai quand même une moyenne qui est pas mal haute, fait que les enseignants le remarquent » (AA-77-78). Par ailleurs, un positionnement intéressant chez Amélie est qu'elle pense que ses enseignants et enseignantes ont une vision de la performance légèrement différente de la sienne, puisque le fait qu'elle soit scolarisée dans le cursus PEI l'amène à avoir une notion de la performance plus exigeante que celle du corps enseignant, ce qu'elle attribue

au fait qu'ils et elles enseignent également à des élèves des cursus réguliers (AA-66-71). Cela ne l'empêche pas de penser que le corps enseignant considère que les élèves de PEI sont plus performants que les autres (AA-73-74), ce avec quoi elle est en accord. Ce positionnement chez Amélie par rapport à la perception de ses enseignants et enseignantes nous semble à nouveau révélateur de son sentiment d'appartenance au groupe classe.

À la fin de l'année, alors qu'Amélie, comme nous l'expliquions précédemment, se rend compte qu'elle et ses pairs se heurtent à des défis de gestion du temps dans leur apprentissage, il lui semble que ses enseignants et enseignantes ne réalisent pas ces difficultés : « je pense pas qu'ils remarquent que [...] on fait tout dernière minute pour les remettre à temps » (AP-85-90). Elle se reconnaît donc moins dans la perception que lui semblent avoir ses enseignants et enseignantes, et cette différence dans la perception des difficultés est la seule dimension que nous retrouvons dans son discours.

Le positionnement d'Amélie par rapport à ce qu'elle perçoit de la perception de ses enseignants et ses enseignantes évolue donc. Si au départ, elle se reconnaît plutôt dans la façon dont elle se sent perçue et se positionne donc par rapport à une *Perception positive du comportement*, ce positionnement n'existe plus à la fin de l'année. En revanche, à la fin de l'année, si elle se positionne toujours par rapport à une *Perception différente du comportement d'apprentissage*, cela évolue en fonction de sa propre perception des difficultés qu'elle rencontre : elle se distancie de la perception de ses enseignants et enseignantes puisqu'elle ne se sent plus reconnue dans ses difficultés.

8.5.3.3 Perception de la perception des pairs

À l'automne, Amélie a le sentiment que ses pairs considèrent qu'elle est à l'aise avec les activités d'apprentissage, puisqu'elle a une moyenne plus élevée que d'autres élèves (AA-96-99). Cette vision est donc similaire à la sienne, comme nous le verrons dans la définition qu'elle propose d'elle-même.

Au printemps, il lui semble toujours que ses pairs ont une vision d'elle-même assez similaire à la sienne, mais cette vision se porte maintenant sur les difficultés rencontrées : « on est tous vraiment surchargés de travaux là, je pense qu'on est tous dans la même situation fait que tout le monde voit que je le suis aussi » (AP-76-78).

Il est intéressant de noter qu'Amélie se positionne toujours en accord avec la vision d'elle qu'ont ses pairs, notant une *Perception similaire au niveau personnel*, mais que la teneur de cette vision évolue en fonction de la difficulté qu'elle rencontre puisque l'on voit une disparition de son positionnement *Au niveau de l'apprentissage* : elle ne pense plus que ses pairs la perçoivent comme étant à l'aise, ce qui correspond à son propre ressenti. Le sentiment d'appartenance qu'elle éprouve par rapport au groupe nous semble pouvoir expliquer cela, puisqu'elle considère que tous et toutes évoluent de la même façon.

8.5.3.4 *Définition de soi-même*

8.5.3.4.1 *En tant qu'élève*

À l'automne, Amélie se définit comme une élève disciplinée (AA-39), qui s'implique dans son apprentissage comme dans la vie de l'école (AA-40-48), et qui, dans une situation d'apprentissage, écoute ses enseignants ou enseignantes et ses pairs (AA-17-24). Elle se définit également comme une élève studieuse, parce qu'elle « passe quand même beaucoup de temps sur [ses] devoirs (1.39-40) ce qui lui semble porter ses fruits étant donné qu'elle se considère aussi comme performante, prenant pour référence sa moyenne élevée dans l'ensemble des matières de son cursus (AA-18-25; AA-27-28).

Au printemps, cette définition d'elle-même comme étant une élève performante est toujours présente dans son discours, même si elle trouve que cela lui demande désormais plus d'effort (AP-30). Bien qu'elle soit toujours impliquée (AP-70-72), elle trouve qu'en cette fin d'année elle est une élève qui réalise ses tâches d'apprentissage à la dernière minute (AP-9-10; AP-13-15), malgré le fait qu'elle s'efforce de rester organisée : « avec les charges de travail lourdes ça a été difficile de rester organisée, mais... ouais, organisée encore un peu, je fais des efforts » (AP-3-6). Elle se définit enfin comme une élève autonome, « autodidacte » (AP-201) dans son apprentissage.

La définition d'elle-même comme une élève *Performante* est donc restée centrale et constante dans le discours d'Amélie, puisqu'à l'automne ses caractéristiques comme élève lui semblaient toutes mener à cette performance. À la fin de l'année toutefois, au vu des difficultés rencontrées, Amélie se définit plutôt comme une élève tâchant de garder sa performance, mais au prix d'efforts plus importants de sa part et malgré la charge de travail imposante. Sa définition de son *Comportement dans une situation d'apprentissage* est donc plus étoffée à la fin de l'année, même si c'était une catégorie présente dans son discours à l'automne : elle se définit par exemple comme plus autonome, mais aussi plus organisée, et non plus seulement comme impliquée. Enfin, on voit disparaître une définition d'elle-même ayant trait à la *Discipline*. Il y a donc une évolution dans la définition qu'elle propose d'elle-même en tant qu'élève, mais il nous semble qu'elle attribue les difficultés rencontrées à la charge importante de travail et non à une baisse de ses capacités.

8.5.3.4.2 *En tant qu'apprenante*

À l'automne, Amélie se définit comme une apprenante ayant besoin d'un environnement épuré pour être capable de se concentrer sur son apprentissage, que ce soit physiquement comme par exemple un bureau rangé (AA-254-255; AA-264-265) ou au niveau du bruit environnant (AA-260-261; AA-263). Néanmoins, elle apprécie travailler en groupe pour l'entraide que cela permet, pour pouvoir « expliquer à quelqu'un [sa] compréhension des choses pour pouvoir l'aider » (AA-313-314), mais également les ressources que cela procure (AA-259-260).

Au printemps, elle a toujours le même besoin d'un environnement calme (AP-102-103; AP-113-118) et sobre (AP-108-111). Si elle apprécie également toujours travailler en groupe, elle se définit également comme étant tout à fait à l'aise de travailler seule (AP-103-104).

Il y a donc peu d'évolution en termes d'*Apprentissage collaboratif* dans la façon dont Amélie se définit comme apprenante au cours de l'année scolaire. Si au printemps elle se définit comme une apprenante appréciant le travail individuel, son goût pour un *Contexte d'apprentissage* calme et sobre déjà présent à l'automne nous permet d'inférer que le travail individuel n'était pas un problème pour elle. On voit toutefois disparaître son positionnement en termes de *Recherches de ressources*.

8.5.3.4.3 *En tant qu'individu*

À l'automne, Amélie se définit comme une personne timide qui n'aime pas « avoir le centre de l'attention » (AA-6-7).

Au printemps, elle se définit plutôt comme une personne déterminée (AP-16-20; AP-23-25; AP-217-218) et il semble que les difficultés qu'elle a rencontrées en cette fin d'année scolaire lui ait permis de prendre conscience de ce trait de personnalité sur lequel elle insiste à plusieurs reprises pendant l'entrevue.

Si la définition qu'Amélie propose d'elle-même comme personne évolue en lien avec les difficultés qu'elle a rencontrées, il est néanmoins intéressant de souligner l'écart entre les deux traits de personnalité qu'elle s'attribue. Si au début de l'année elle se définissait comme timide, ce recours à des caractéristiques de *Socialisation* disparaît dans la définition qu'elle donne d'elle-même à la fin de l'année, au profit de la *Volition*, plus particulièrement de la détermination.

8.5.3.5 *Conclusion*

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories de l'identité d'apprenant d'Amélie qui évoluent au cours de l'année.

Tableau 22 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant d'Amélie

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Perception du contexte au secondaire	Positionnement par rapport à l'utilité de l'activité	Finalité pratique	✓	
		Aucune		✓
	Positionnement par rapport aux spécificités perçues des pratiques enseignantes	Personnalité	✓	
		Interaction	✓	
Positionnement par rapport aux spécificités perçues du lieu de l'activité	Lieu d'épanouissement personnel	✓		
Perception des autres au secondaire	Positionnement par rapport au comportement social	Similarité dans le comportement	✓	
	Positionnement par rapport au comportement d'apprentissage	Perception de la scolarité similaire	✓	
		Participation à l'activité d'apprentissage similaire		✓
Perception de la perception au secondaire	Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses enseignant(e)s	Perception positive du comportement	✓	
	Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses pairs	Au niveau de l'apprentissage	✓	
Définition de soi-même au secondaire	En tant qu'élève	Discipline	✓	
	En tant qu'apprenante	Recherche de ressources	✓	
	En tant qu'individu	Socialisation	✓	

Le tableau ci-dessus présente les caractéristiques de l'évolution des dimensions de l'identité d'apprenant d'Amélie :

- Concernant sa perception du contexte, on voit disparaître la finalité pratique comme étant une utilité de l'activité, et apparaître la notion de l'absence d'utilité. On voit également disparaître de son positionnement par rapport aux spécificités perçues des pratiques enseignantes, l'importance accordée à la personnalité des enseignants et enseignantes et à l'interaction qu'ils et elles établissent avec les élèves. Enfin, l'importance accordée au lieu comme permettant l'épanouissement personnel des élèves n'apparaît plus dans le discours d'Amélie à la fin de l'année.
- Si Amélie se positionnait comme similaire à ses pairs en termes de comportement social, ce n'est plus le cas à la fin de l'année. Également, son positionnement comme ayant une perception de la scolarité similaire disparaît, au profit d'un positionnement comme ayant une participation à l'activité d'apprentissage similaire à celle de ses pairs.
- À la fin de l'année, Amélie ne fait plus mention d'une perception positive de son comportement de la part de ses enseignants et enseignantes, ni d'une perception de ses pairs par rapport à son apprentissage.
- Enfin, elle ne se définit plus, à la fin de l'année, comme une élève disciplinée, ni comme une apprenante recherchant les ressources nécessaires à son apprentissage par elle-même, ni comme une personne sociable.

À la fin de l'année scolaire, l'évolution de l'identité d'apprenant d'Amélie reflète grandement les difficultés qu'elle rencontre, dues à une charge de travail importante. Cela l'amène à se distancier de la perception de ses

enseignants et enseignantes dont elle pense qu'ils et elles ne réalisent pas les difficultés rencontrées, et si elle se définit toujours comme une élève performante, elle note que cela lui demande plus d'effort qu'auparavant. Cette confrontation à une charge de travail importante l'amène à se définir comme appartenant au groupe, ce qui était déjà le cas mais semble centré à la fin de l'année autour des difficultés communes. Son sentiment d'appartenance ne s'en trouve donc pas affaibli. Toutefois, on remarque à la fin de l'année qu'elle exprime un goût moins marqué pour l'apprentissage collaboratif, mais que son sentiment d'appartenance au groupe s'est étendu à ce qu'elle identifie comme un rapport commun à l'apprentissage.

Elle exprime par ailleurs une préférence, à la fin de l'année, pour des pratiques pédagogiques qui favorisent le développement de son autonomie en tant qu'apprenante, alors qu'au début de l'année elle préférerait être guidée dans son apprentissage. Cela semble cohérent avec l'apparition de la détermination dans la façon dont elle se définit, alors qu'elle ne se définit plus comme étant timide.

Par ailleurs, elle se distancie de l'importance du lieu physique de l'école pour son apprentissage, et on voit apparaître dans son discours de la lassitude en cette fin de parcours au secondaire.

8.5.4 Évolution des préférences d'apprentissage

8.5.4.1 Stratégies cognitives

8.5.4.1.1 Sélection du contenu

À l'automne, nous n'avons pas pu relever dans le discours d'Amélie d'éléments relatifs à la sélection des parties importantes – bien qu'elle note les informations importantes, elle n'explique pas comment elle les sélectionne. Au printemps, nous n'avons pas non plus pu trouver dans le discours d'Amélie d'éléments se rapportant à la sélection des parties à étudier. Il n'y a donc pas d'évolution.

8.5.4.1.2 Stratégies de mémorisation

À l'automne, Amélie utilise des stratégies de mémorisation variées : elle commence par lire à plusieurs reprises la matière à apprendre (AA-185; AA-198-199), puis elle la répète à voix haute (AA-185). Elle passe aussi par l'écrit, que ce soit en écrivant des résumés (AA-184-185), soit en écrivant la matière schématiquement sous forme de notes (AA-186). Elle répartit sa mémorisation sur plusieurs jours « pour vraiment [se] concentrer sur chacun[e] » des parties à apprendre (AA-199-200).

Au printemps, elle utilise des stratégies qu'elle utilisait déjà au début de l'année, soit la lecture à plusieurs reprises et l'écriture de la matière qui sert de support à sa mémorisation : « relire les notes, probablement essayer de les réécrire, parce que c'est comme ça que ça rentre le mieux pour moi » (AP-144-145).

On remarque qu'au cours de l'année, Amélie a diminué le nombre de stratégies utilisées, bien que celles qu'elle utilise au printemps étaient déjà des stratégies qu'elle utilisait à l'automne. Nous pensons que cette diminution peut être due à sa difficulté à faire face à la charge de travail, que nous avons évoquée précédemment. Ainsi, elle ne répète plus la matière à apprendre et ne répartit plus sa mémorisation dans le temps. Néanmoins, à l'automne comme au printemps, elle rapporte utiliser à la fois des stratégies d'*Appropriation de la matière* et des stratégies d'*Absorption de la matière*.

8.5.4.1.3 *Stratégies de compréhension*

À l'automne, Amélie utilise plusieurs stratégies pour comprendre la matière à apprendre : elle cherche à créer du sens, en allant lire sur le sujet (AA-183), et relie la matière étudiée à la fois avec sa vie en dehors de l'école (AA-210-211) et à ce qu'elle a déjà appris (AA-200-201).

Au printemps, elle cherche à faire des liens avec des éléments concrets : « je pense c'est important que je rende concret pour que je voie que ça s'applique vraiment à l'extérieur de l'école à l'extérieur des cours » (AP-189-192).

Bien qu'elle utilise toujours des stratégies de *Mise en lien*, il y a un recentrage sur la concrétisation dans les stratégies de compréhension utilisées par Amélie, les autres stratégies utilisées au début de l'année ayant disparu.

8.5.4.2 *Stratégies de régulation*

8.5.4.2.1 *Fixation du but*

À l'automne, Amélie nous semble fixer le but de sa régulation par rapport à l'examen et à la performance qu'elle attend d'elle-même, performance qu'elle lie à sa compréhension de la matière (AA-25; AA-329-330)

Au printemps, le but de régulation est également la performance qu'Amélie cherche à atteindre par son apprentissage, notamment en lien avec sa compréhension de la matière (AP-213-214).

Il n'y a donc pas d'évolution dans les stratégies de fixation du but d'Amélie, puisqu'au début comme à la fin de l'année, elle s'appuie sur la *Matière*.

8.5.4.2.2 *Ressources*

À l'automne, Amélie se tourne à la fois vers des personnes au sein de la classe, comme les autres élèves avec qui elle peut partager les connaissances ou obtenir des explications supplémentaires (AA-233-235; AA-244-

248) ou les membres du corps enseignant auxquels elle peut poser des questions (AA-240). Elle se tourne également vers des ressources extérieures à l'école, comme ses parents (AA-240) ou internet si ses questions sont spécifiques (AA-241).

Au printemps, les ressources vers lesquelles elle se tourne se sont étoffées : si elle s'adresse toujours aux autres élèves (AP-177-181) et à ses enseignants et enseignantes (AP-205-210), ainsi qu'à Internet (AP-145-148; AP-166-167), elle se tourne désormais également vers l'utilisation d'aides didactiques comme le manuel de cours (AP-167-171) et de la littérature plus vaste que celle qui lui est proposée en classe : « j'ai remarqué que ça m'aidait à mieux comprendre, [...] voir la matière réexpliquée de différentes manières. » (AP-145-148).

On voit donc l'apparition du recours aux *Ressources proposées*, soit aux aides didactiques fournies, qu'Amélie n'utilisait pas au début de l'année. Cela ne l'empêche pas de toujours *Identifier des ressources de manière autonome*, avec un nouveau recours à la littérature non prescrite, ce qui souligne une évolution vers davantage d'autonomie. Elle cherche donc à diversifier les ressources utilisées tant au sein de l'activité qu'en dehors. Par ailleurs, elle ne se tourne plus vers les membres de sa famille, se recentrant donc sur l'activité.

8.5.4.2.3 *Monitoring*

À l'automne, Amélie s'assure de la progression de son apprentissage en reformulant la matière : « ça reste plus parce que c'est ma manière. Tsé je le comprends, comment moi je le comprends » (AA-190-193).

Au printemps, elle cherche toujours à assurer la progression de son apprentissage vers le but en reformulant dans ses mots la matière, que ce soit pour elle-même ou à quelqu'un d'autre, « parce que si c'est écrit de manières différentes, plusieurs fois, j'ai plusieurs manières de comprendre » (AP-160-164).

Si les stratégies de monitoring employées sont toujours des stratégies de *Compréhension*, on note toutefois l'apparition d'une dimension collective donnée à ces stratégies au printemps.

8.5.4.2.4 *Ajustement*

À l'automne, nous n'avons pas pu relever dans le discours d'Amélie d'élément relatif à ses stratégies d'ajustement. Au printemps, toutefois, elle ajuste ses stratégies au besoin en expliquant ce qu'elle a compris à quelqu'un : « y a toujours quelqu'un qui comprend moins bien une matière donc l'aider pis l'expliquer ça m'aide beaucoup » (AP-148-154).

Il y a donc une apparition de stratégies d'ajustement qui n'existaient pas à l'automne, qui sont des stratégies de *Reformulation* et qui montrent une évolution vers plus d'apprentissage collaboratif.

8.5.4.2.5 *Confirmation*

À l'automne comme au printemps, la reformulation utilisée comme stratégie de monitoring l'aide à confirmer son apprentissage (AA-224-227; AA-229-231; AP-148-154; AP-160-164). Il n'y a donc pas d'évolution dans les stratégies de confirmation utilisées par Amélie, qui demeurent des stratégies de *Compréhension*.

8.5.4.3 *Conception de l'enseignement/apprentissage*

8.5.4.3.1 *Conception de l'apprentissage*

À l'automne, Amélie semble penser que l'apprentissage doit servir aux examens, puisqu'elle cherche à obtenir les meilleures notes possibles (AA-322-323), Il doit également lui permettre d'atteindre d'autres buts, notamment professionnels (AA-154-156; AA-168-169).

Au printemps, il semble toujours important pour elle que l'apprentissage serve les examens et les notes qu'elle obtiendra (AP-23-24; AP-214).

On voit donc qu'à la fin de l'année et bien que son projet professionnel n'ait pas évolué, Amélie conçoit l'apprentissage uniquement comme permettant la réussite aux examens. On voit ainsi disparaître sa conception de l'apprentissage comme devant être *Pratique*, et un maintien de sa conception *Scolaire*. Nous pensons que la période qu'elle traverse au moment de l'entrevue, soit la fin du secondaire et les examens du ministère, pourrait expliquer ce resserrement.

8.5.4.3.2 *Conception de l'élève*

À l'automne, Amélie a une conception de l'élève comme devant s'impliquer dans son apprentissage et s'y engager par son comportement et ses actions (AA-40-48; AA-17-24).

Au printemps également, cette dimension nous semble présente dans son discours, en cela qu'elle explique que malgré les difficultés rencontrées, il est important de tout faire pour ne pas se laisser déborder et pouvoir réaliser la tâche demandée. Nous voyons également apparaître la dimension de la responsabilité dans l'analyse de son discours, puisqu'elle a désormais une conception de l'élève comme devant rester, malgré les difficultés, à la tâche (AP-89-90), mais malgré tout, être réaliste face à ces difficultés pour pouvoir mettre en place des processus plus adéquats, par exemple aménager son espace de travail pour être plus efficace (AP-108-111; AP-89-90).

L'évolution de la conception de l'élève d'Amélie, si elle s'appuie sur une base commune de montrant de l'implication et de l'*Engagement dans son apprentissage*, est plus étoffée à la fin de l'année avec l'apparition de cette *Responsabilité de l'élève* face aux difficultés rencontrées au fil du parcours.

8.5.4.3.3 *Conception de la matière*

À l'automne, nous n'avons pas pu relever dans le discours d'Amélie d'élément relatif à sa conception de la matière. Au printemps toutefois, elle l'envisage comme devant avoir une finalité pratique, puisque la matière apprise lui permet de comprendre ce qu'il se passe en-dehors de l'école (I.189-192).

Il y a donc une évolution de la conception de la matière d'Amélie vers la concrétisation, puisqu'elle la conçoit désormais comme devant prendre en compte cette *Finalité*.

8.5.4.3.4 *Conception du groupe*

Au début de l'année, le groupe est pour Amélie un vecteur d'explications supplémentaires dans l'apprentissage afin de permettre la compréhension de tous et toutes les membres qui le composent (AA-308-311; AA-313-314). Elle pense que par rapport à l'enseignement, les autres élèves ont souvent une compréhension plus proche de la sienne et permettent donc d'avoir accès plus facilement à une compréhension partagée (AA-233-235; AA-244-248).

Au printemps, cette conception est toujours celle d'un groupe permettant davantage d'explications (AP-148-149). Toutefois, ces explications sont également pour elle un moyen d'affiner la pensée : l'élève explique à un ou une autre élève, ce qui permet la meilleure compréhension mais également, pour celui ou celle qui explique, de reformuler et donc d'être capable de mieux saisir certaines subtilités de la matière (AP-150-153).

L'évolution de la conception du groupe d'Amélie a donc une base stable : celle du groupe comme permettant un *Rapport à l'apprentissage*, notamment grâce à l'apport d'explications supplémentaires. Toutefois, à la fin de l'année, ces explications profitent autant à l'élève qui explique qu'à l'élève à qui l'on explique, puisque la reformulation lors de l'explication permet à l'émetteur de s'assurer de sa compréhension également.

8.5.4.3.5 *Conception de l'enseignant(e)*

À l'automne, Amélie pense que l'enseignant ou l'enseignante a pour rôle de guider les élèves vers la compréhension de la matière (AA-126-132), ce qui passe par des explications claires : « vraiment nous expliquer pour qu'on comprenne vraiment ce qu'ils essaient de nous enseigner, pas juste nous dire une fois pis nous dire après ça, essayez de comprendre, vraiment nous aider à comprendre » (AA-298-302). Par ailleurs, il est important que l'enseignant ou l'enseignante puisse expliquer de plusieurs manières différentes pour

permettre la compréhension (AA-255-258). Également, pour Amélie, l'enthousiasme de l'enseignant ou de l'enseignante est important pour l'apprentissage des élèves, en cela qu'il maintient leur motivation en mettant de la vie dans la classe (AA-120-124).

Au printemps, les explications permettant la compréhension est toujours un point important de la conception qu'Amélie a de l'enseignement (AP-199-200), et est rendu possible par une disponibilité de l'enseignant ou de l'enseignante pour répondre aux questions des élèves (AP-205; AP-208-210). Mais elle considère également que l'enseignement doit permettre à l'élève de pouvoir penser par lui-même, de tracer son propre chemin d'apprentissage avec les processus qui lui conviennent, entre autres : « juste que l'enseignant donne la première base, enseigne la matière pis après ça moi, aller la relire, la recomprendre » (AP-200-203). Ceci est également rendu possible par des qualités interactionnelles et notamment la mise en confiance des élèves, qui est un moteur, selon Amélie, de l'apprentissage parce que cela permet la motivation et la possibilité d'exploration (AP-559-568).

Si la base constante de la conception de l'enseignement d'Amélie semble être un *Enseignement pour guider l'apprenant(e)*, on voit néanmoins apparaître au printemps une conception ayant également trait à l'*Accompagnement des apprenant(e)s*, particulièrement vers leur autonomie. Ceci est marqué à la fois dans les explications en tant que telles, qui semblaient apportées à l'élève au début de l'année mais qui sont sollicitées à la fin de l'année, mais également dans la volonté de créer des conditions de confiance permettant aux élèves de faire preuve d'autonomie dans leur apprentissage. Il semble également que la conception d'un enseignement comprenant de l'Interaction, constante, marque une évolution vers l'autonomie en cela qu'à la fin de l'année, Amélie considère que l'enseignant ou l'enseignante doit se rendre disponible pour les élèves plutôt qu'être sympathique ou les mettre en confiance.

8.5.4.4 Orientation

À l'automne, les motivations d'Amélie pour son apprentissage sont de plusieurs ordres. Premièrement, elle apprend par volonté de réussite, que ce soit aux examens (AA-322-323) ou dans sa performance tout au long de l'année, dans les notes qu'elle obtient : « j'ai pas des mauvaises notes mais, quand j'étudie ça reste en arrière de ma tête là, [...] c'est une des motivations pour réussir à comprendre là » (AA-329-330). Elle souhaite notamment réussir pour satisfaire ses parents qui ont tendance à surveiller ses résultats (AA-336-339). Elle dirige également son apprentissage vers la réalisation de ses buts personnels comme la fierté d'avoir compris la matière (AA-321-322; AA-325-326), mais également vers le plaisir qu'elle éprouve à apprendre de nouvelles choses (AA-152). Enfin, elle a une motivation pratique pour son apprentissage, qui est d'acquérir des habiletés qui lui serviront dans sa carrière professionnelle ultérieure (AA-153-156; AA-168-169).

Au printemps, la réussite a toujours une place importante dans la motivation d'Amélie, tant aux examens (AP-213; AP-228-230) que dans la performance tout au long de l'année (AP-213-214; AP-228-230). On remarque

toutefois que satisfaire ses parents ne semble plus faire partie de ses motivations. Elle apprend toujours pour la fierté qu'elle éprouve à connaître de nouvelles choses : « parce que juste lire une matière pis dire oh je l'ai pas compris pis passer à autre chose, ça va me revenir pis je vais savoir que j'ai pas été capable de le comprendre, pis, ça rentre un peu dans l'orgueil [...] je veux pouvoir que oui moi je l'ai compris, que j'ai réussi à comprendre » (AP-215-222); en revanche, le plaisir d'apprendre n'apparaît plus dans son discours. Enfin, elle apprend pour avoir un travail par la suite et s'épanouir dans sa vie professionnelle (AP-233-235).

À l'exception de la disparition d'une motivation *Intellectuelle*, soit du plaisir d'apprendre, les motivations d'Amélie à apprendre restent donc constantes tout au long de l'année : elle apprend pour *Réussir* – bien qu'à la fin de l'année, cette réussite ne soit plus liée à la satisfaction d'un désir parental – et pour son enrichissement *Personnel*. Il nous semble que le fait qu'elle n'exprime plus de plaisir à apprendre puisse tenir aux difficultés qu'elle rencontre en cette fin d'année.

8.5.4.5 Conclusion

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories des préférences d'apprentissage d'Amélie ayant évolué au cours de l'année.

Tableau 23 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage d'Amélie

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Stratégies cognitives			Pas d'évolution significative de cette dimension	
Stratégies de régulation	Ressources	Utilisation des ressources proposées		✓
	Ajustement	Reformulation		✓
Conception de l'enseignement apprentissage	Conception de l'apprentissage	Pratique	✓	
	Conception de l'élève	Responsabilité		✓
	Conception de la matière	Finalité		✓
	Conception de l'enseignant(e)	Enseignement pour accompagner l'apprenant(e)		✓
Orientation		Intellectuelle	✓	

Le tableau met en avant les caractéristiques des préférences d'apprentissage d'Amélie :

- Ses stratégies cognitives n'évoluent pas de façon significative.
- À la fin de l'année, elle fait mention de l'utilisation des ressources qui lui sont proposées pour nourrir ses régulations, et utilise des stratégies d'ajustement relatives à la reformulation, alors que ce n'était pas le cas au début de l'année.
- Elle ne considère plus l'apprentissage comme devant être pratique, mais a une conception de l'élève comme devant prendre la responsabilité de son apprentissage, tout en ayant une conception de l'enseignement qui évolue vers l'importance de l'accompagnement des apprenants et des apprenantes. Également, on voit apparaître une conception de la matière comme devant être tournée vers la finalité.

- Enfin, l'orientation qu'Amélie donne à son apprentissage évolue avec la disparition d'une motivation intellectuelle.

Comme nous l'avions exprimé concernant l'évolution de son identité d'apprenant, Amélie rencontre des difficultés en cette fin d'année, qui, si elles n'influent pas sur sa performance scolaire, semblent l'amener à modifier ses préférences d'apprentissage comme elles l'ont amenée à faire évoluer son identité d'apprenant. Ainsi, on voit disparaître de sa motivation à apprendre la notion de plaisir, ce qui nous semble pouvoir être lié à ces particularités contextuelles. Sa conception de l'élève se modifie également partiellement à la fin de l'année puisque si l'engagement et l'implication dans l'apprentissage reste importants pour Amélie, elle conçoit maintenant l'élève comme devant prendre la responsabilité de son apprentissage face aux difficultés en persévérant et en adaptant son apprentissage pour les surmonter. On remarque d'ailleurs qu'elle utilise moins de stratégies de mémorisation à la fin de l'année, ne répétant plus la matière, la réécrivant moins, et ne prenant plus plusieurs jours pour la mémoriser adéquatement, comme si elle cherchait à être plus efficace, et fait moins de liens avec d'autres parties pour comprendre la matière, se concentrant sur les liens avec le concret. Cette stratégie est d'ailleurs cohérente avec l'évolution de sa conception de la matière comme devant être pratique, lui permettant de comprendre des expériences vécues en dehors de l'école. Par contre, elle utilise davantage de ressources dans sa régulation, ce qui peut laisser penser que lorsqu'elle rencontre une difficulté, elle cherche à identifier la ressource la plus adéquate pour l'aider, mais elle a davantage tendance à se tourner vers des ressources internes à l'activité scolaire, et plus vers les membres de sa famille.

À la fin de l'année, Amélie a une conception de l'apprentissage comme devant permettre la réussite aux examens principalement, et on voit la disparition d'une motivation qui serait de satisfaire ses parents. Toutefois, elle ne cherche pas à seulement mémoriser la matière mais bien à la comprendre, comme le montrent les différentes ressources vers lesquelles elle se tourne pour avoir davantage d'explications. Elle conçoit d'ailleurs – comme c'était déjà le cas au début de l'année – les enseignants et enseignantes comme devant permettre la compréhension de la matière, et sa conception du groupe évolue dans le même sens : s'il permet d'obtenir des explications supplémentaires, elle pense aussi que le fait de pouvoir expliquer aux autres la matière lui permet de mieux se l'approprier, ce qui est cohérent avec ses stratégies de régulation.

Enfin, sa conception de l'enseignement évolue vers une place plus grande accordée à l'autonomie de l'élève, puisqu'elle pense que les explications ne doivent plus nécessairement être apportées par l'enseignement mais être sollicitées par l'élève lorsque le besoin est ressenti. Cela implique, selon elle, l'établissement par l'enseignant ou l'enseignante d'un climat de confiance qui favorise cette autonomie.

8.5.5 Caractéristiques communes entre le contexte théâtral et le contexte global

8.5.5.1 Évolutions similaires dans le contexte du théâtre

8.5.5.1.1 Similarités dans l'évolution des dimensions

Nous constatons que les dimensions suivantes semblent évoluer dans le même sens à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage en théâtre :

- Vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignante
 - Perception du contexte (IAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)

Par ailleurs, nous constatons que les dimensions suivantes de l'identité d'apprenant en théâtre semblent évoluer dans le même sens :

- Vers moins de gêne
 - Contexte (IAT)
 - Perception de la perception des autres (IAT)
 - Définition de soi (IAT)
- Vers l'apprentissage collaboratif
 - Perception du contexte (IAT)
 - Perception des autres (IAT)
 - Définition de soi (IAT)
- Vers plus de performance et d'habiletés
 - Perception de la perception des autres (IAT)
 - Définition de soi (IAT)

Nous constatons également que les dimensions suivantes des préférences d'apprentissage en théâtre semblent évoluer dans le même sens :

- Vers la concrétisation et l'application – notamment vers le projet comme finalité
 - Stratégies cognitives (PAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Orientation (PAT)

8.5.5.1.2 *Rapports explicatifs possibles*

Nous pouvons avancer les explications potentielles suivantes pour le parallélisme des évolutions constatées.

La perception du contexte (IAT) et les conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT) d'Amélie évoluent toutes deux vers davantage d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignante au cours de l'année, marquant, ainsi que nous l'avons déjà constaté chez les autres élèves, une évolution parallèle de ces deux dimensions. Cela nous semble lié à l'évolution de l'identité d'apprenant d'Amélie vers moins de gêne que l'on retrouve dans plusieurs dimensions – contexte (IAT), perception de la perception des autres (IAT) et définition de soi (IAT). Amélie se définissait en effet, au début de l'année, comme très gênée dans le contexte de la pratique théâtrale (AA-353-356; AA-380; AA-415-416) cela l'amenait à beaucoup appréhender l'activité (AA-7-8; AA-14; AA-348-350; AA-352-357). Or, nous avons vu que l'enseignante insiste beaucoup sur le développement de la confiance en eux et elles de ses élèves, grâce à des exercices et pratiques ciblés (E-280-309). Il semblerait que ceux-ci aient eu un effet positif sur le ressenti d'Amélie, jusqu'à se définir comme étant plus confiante et performante (IAT) et à se sentir validée dans cette perception par ses parents, son enseignante et ses pairs (IAT). Il nous semble que cela pourrait lui permettre une évolution vers le besoin de davantage d'autonomie, grâce à un sentiment d'auto-efficacité et de compétence acquis au cours de l'année dans l'activité.

On voit également son identité d'apprenant en théâtre évoluer vers davantage d'apprentissage collaboratif, tant dans la façon dont elle se définit elle-même (IAT), dans sa perception des autres que dans sa perception du contexte (IAT). Elle considère en effet à la fin de l'année que l'activité théâtrale est fondamentalement groupale, une caractéristique transmise par l'enseignante (E-229-241), et se sent à la fin de l'année incluse dans une dynamique de groupe dans sa perception des autres. Elle a par ailleurs développé une bienveillance quant à la pratique des autres qu'elle juge moins, ce qui est, également, une valeur chère à son enseignante. Notons ici que si l'on constate peu d'évolution de ses préférences d'apprentissage en théâtre vers l'apprentissage collaboratif, c'est parce qu'Amélie avait déjà recours au groupe au début de l'année et que cela est resté constant. Ainsi, même si Amélie avait déjà un sentiment d'appartenance au groupe au début de l'année attribuable à leur parcours commun, les pratiques pédagogiques de l'enseignante et les spécificités de l'activité théâtrale l'ont amenée à se définir davantage par rapport à ses pairs et à s'envisager dans une dynamique d'apprentissage collaboratif, en concordance avec les stratégies d'apprentissage qu'elle mettait déjà en place. Par ailleurs, ses préférences d'apprentissage ont évolué en prenant davantage en compte le projet comme finalité, que ce soit dans les stratégies cognitives utilisées (PAT), ses conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT) ou l'orientation qu'elle donne à son apprentissage (PAT). Cela nous semble également être relatif au contexte théâtral et évoluer parallèlement à son identité d'apprenant vers davantage d'apprentissage collaboratif, ce dernier étant une condition de réussite du projet commun.

8.5.5.2 Évolutions similaires dans le contexte global

8.5.5.2.1 Similarités dans l'évolution des dimensions

Nous constatons que les dimensions suivantes semblent évoluer dans le même sens à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage en théâtre :

- Vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignante
 - o Perception du contexte (IA)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)

8.5.5.2.2 Rapports explicatifs possibles

Nous constatons encore une fois ici une évolution parallèle entre la perception du contexte (IA) et les conceptions de l'enseignement apprentissage (PA), ou plus précisément entre la perception des spécificités des pratiques enseignantes (IA) et la conception de l'enseignement (PA). En effet, les mêmes éléments de discours permettent d'analyser ces deux dimensions. Nous voyons par ailleurs que les stratégies de régulation (PA) d'Amélie ont également évolué vers des pratiques plus autonomes, en concordance avec l'évolution de sa conception des pratiques enseignantes, et que sa conception de l'élève (PA) a évolué vers davantage de responsabilité de l'élève dans son apprentissage. Nous pensons que cela peut être mis en relation avec la définition qu'elle donne d'elle-même en tant qu'élève et qui évolue vers davantage d'autonomie (IA). Également, il est possible que le contexte de la fin de l'année, où Amélie a le sentiment que la charge de travail demandée est extrêmement importante et que ses enseignants et enseignantes ne réalisent pas qu'elle est en difficulté, l'amène à devoir être plus organisée (IA) et à avoir moins le temps de les solliciter. On note par ailleurs qu'Amélie se définit, dans le contexte global, comme étant moins gênée, ce qui peut entraîner un plus grand sentiment d'auto-efficacité et l'amener à davantage d'autonomie.

8.5.5.3 Évolutions similaires entre les contextes

8.5.5.3.1 Similarités de l'évolution entre les contextes

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage :

- Vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignant(e)
 - o Perception du contexte (IAT)
 - Perception du contexte (IA)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Conception de l'enseignement apprentissage (PA)

- Vers l'apprentissage collaboratif
 - Perception du contexte (IAT)
 - Définition de soi (IAT)
 - Stratégies de régulation (PA)

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes pour l'identité d'apprenant :

- Vers moins de gêne et plus de confiance en soi
 - Perception du contexte (IAT)
 - Perception des autres (IAT)
 - Définition de soi (IAT)
 - Définition de soi (IA)
- Vers un plus grand sentiment d'appartenance
 - Perception des autres (IAT)
 - Perception des autres (IA)

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes pour les préférences d'apprentissage :

- Vers plus de concrétisation et d'application
 - Stratégies cognitives (PAT)
 - Stratégies cognitives (PA)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (IAT)
 - Orientation (IAT)
- Vers plus de responsabilité de l'élève dans son apprentissage
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)
- Vers le resserrement sur l'activité
 - Stratégies de régulation (PAT)
 - Stratégies de régulation (PA)

8.5.5.3.2 *Rapports explicatifs possibles*

Les perceptions du contexte en théâtre et global d'Amélie évoluent toutes deux vers davantage d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignant ou l'enseignante, ce que nous avons attribué dans le contexte global à la charge de travail ressentie à la fin de l'année mais également, comme dans le contexte théâtral, à la disparition de la gêne et au sentiment d'auto-efficacité. On voit en effet que cette disparition de la gêne est commune aux définitions qu'Amélie donne d'elle-même dans les deux contextes, et qu'elle apparaît dans la perception du contexte (IAT) et la perception des autres (IAT) dans le contexte théâtral. Nous pensons donc, puisqu'Amélie

note cette évolution chez elle-même comme chez ses pairs, qu'elle l'attribue au contexte, ce qui est corroboré par les pratiques pédagogiques de l'enseignante (E-90-91). Par ailleurs, l'enseignante considère qu'une utilité de l'activité théâtrale est la transférabilité de la confiance en soi acquise à d'autres contextes (E-265-270; E644-647), et cela semble se vérifier ici avec l'évolution commune de la disparition de la gêne d'Amélie dans les deux contextes. Cela l'amènerait donc à souhaiter que les enseignants et enseignantes accordent aux élèves davantage d'autonomie, ce que l'on retrouve dans la perception du contexte (IAT/IA) et les conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT/PA). Parallèlement à cette évolution, les conceptions de l'élève d'Amélie (PAT/PA) évoluent dans les deux contextes vers une prise de responsabilité plus grande de son apprentissage, ce qui est cohérent avec l'autonomie laissées aux élèves par les enseignants et enseignantes.

Une autre caractéristique de l'analyse du discours d'Amélie est l'évolution vers davantage d'apprentissage collaboratif. En théâtre, sa perception du contexte (IAT) prend maintenant en compte cette caractéristique fondamentale de l'activité, et l'évolution parallèle de la définition qu'elle donne d'elle-même (IAT) montre qu'elle se reconnaît dans cette pratique. Cela n'est pas étonnant puisque dès le début de l'année, Amélie disait se sentir à l'aise dans le groupe puisqu'il reste stable d'une année à l'autre et d'un cours sur l'autre. Toutefois, l'intériorisation de l'apprentissage collaboratif dans ce nouveau contexte qu'est celui du théâtre est intéressante. On voit également apparaître un recentrage sur l'activité théâtrale dans les ressources qu'Amélie utilise lors de ses régulations (PAT), puisqu'elle ne considère plus ses parents comme pouvant être des ressources pour son apprentissage – caractéristique que l'on retrouve également dans le contexte global. Dans le contexte global également, on s'aperçoit que ses stratégies de régulation (PA) sont également plus collaboratives, montrant qu'Amélie envisage désormais, dans les deux contextes, une co-construction de l'apprentissage. Par ailleurs, et même si Amélie éprouvait un sentiment d'appartenance au groupe d'élèves de PEI au début de l'année, ce sentiment s'est encore renforcé pendant l'année, tant dans le contexte théâtral (IAT) que dans le contexte global (IA), en cohérence avec le renforcement de l'apprentissage collaboratif.

Enfin, on voit une évolution vers plus de concrétisation et d'application de l'apprentissage dans les stratégies cognitives d'Amélie dans les deux contextes (PAT/PA). Cela s'accompagne de l'évolution de dimension de son identité d'apprenant en théâtre, soit ses conceptions de l'enseignement apprentissage (IAT) et l'orientation qu'elle donne à son apprentissage (IAT). Il semble donc que la représentation théâtrale ait amené son identité d'apprenant et les stratégies mises en place vers cette concrétisation, ce qui a été appuyé par les pratiques pédagogiques de l'enseignante (E-644-647; E-668-673), et que l'efficacité de cette stratégie se soit transférée aux stratégies cognitives employées dans le contexte global (PA). Si elle utilisait déjà des stratégies de mise en lien avec le concret pour comprendre la matière au début de l'année, c'est la seule stratégie qu'elle utilise à la fin de l'année.

8.6 Étude de cas 5 : Marianne

Marianne s'était au départ inscrite dans une autre option que l'option théâtre pour son année de secondaire 5, mais elle a été absente au test d'entrée et a donc été refusée dans le cursus de son choix. C'est donc son établissement scolaire qui l'a placée dans le cursus théâtral. Au départ, cette option la rebutait : elle se définit comme n'étant pas encline à faire des activités extrascolaires, et l'idée de devoir participer à une représentation – qui plus est impliquant des répétitions en soirée – était pour elle un vrai problème. Toutefois, au moment où nous la rencontrons, elle a déjà eu ses premiers cours de théâtre et s'est immédiatement reconnue dans cette activité, au point de s'inscrire dès la fin de son premier cours à l'école dans une activité théâtrale extrascolaire.

8.6.1 Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre

8.6.1.1 Perception du contexte

8.6.1.1.1 Spécificités de l'activité théâtrale

Comme nous l'avons expliqué dans la présentation de Marianne, elle ne voulait pas participer à l'activité théâtrale (MA-2-5; 1.8), et cette perspective l'effrayait puisqu'elle craignait de mettre en jeu ses résultats scolaires (MA-16-17). Toutefois, dès le premier cours, sa perception de l'activité a complètement changé, tant et si bien qu'elle a toute de suite été séduite par l'activité (MA-9; MA-11; MA-17; MA-436-437; MA-450-454). Elle explique que c'est une surprise pour elle (MA-37-40) mais que ce cours « reflète [sa] personnalité » (MA-21). Elle en perçoit une forte implication théorique (MA-43-46) mais également une interaction qui nécessite un engagement fort de la part de l'élève (MA-477-479), notamment parce qu'il lui faut s'exprimer devant un public (MA-399-402). Par comparaison avec les autres matières, elle trouve le théâtre plus amusant (MA-465-467), permettant aux élèves de davantage bouger, ce qui lui convient tout à fait (MA-24-26) mais également ayant une évaluation différente puisqu'elle est perçue en théâtre comme intégrée à la pratique amusante de la discipline : « c'est vraiment pas la même chose [...] j'ai pas de fun à être évaluée en français là, en théâtre c'est cool. Tsé faire des sketch pis... » (MA-483-485).

Au printemps, Marianne s'est tellement reconnue dans l'activité qu'elle exprime de la tristesse à l'idée de la fin de l'année qui approche (MP-250-253). Elle se sent plus que comblée par ce qu'elle a découvert au fil de l'année en théâtre (MP-577-582; MP-902-906). Sa perception des pratiques spécifiques liées à l'activité a évolué : si elle considère toujours que c'est une activité théorique (MP-647-652), cet aspect est celui qui lui semble le moins intéressant, et elle prend en compte également dans le bilan de l'année la sortie théâtrale réalisée en groupe (MP-274-288) bien qu'elle avoue n'avoir pas beaucoup apprécié la pièce vue. Elle note aussi que le jeu, notamment pour la préparation de la pièce jouée à la fin de l'année, est central dans sa perception de l'activité, et elle a beaucoup aimé cet aspect parce que « le faire c'est beaucoup plus hot que le regarder là » (MP-287-288). Dans la comparaison du théâtre et des autres matières, ce sont les dimensions expérientielle (MP-246-249) et personnelle (MP-237-243) – le théâtre permettant de se découvrir – qui lui semblent les plus importantes

à mettre en avant. Enfin, on voit apparaître dans l'analyse une dimension nouvelle dans sa perception de l'activité, qui est celle de la communauté, qui implique selon elle une interdépendance des membres du groupe dans le projet commun. (MP-493-494).

Dans l'évolution de la perception des spécificités de l'activité théâtrale, on observe chez Marianne un aspect particulièrement intéressant : l'apparition du groupe. En effet, à la fin de l'année, elle estime que l'*Activité repose sur la communauté* et c'est pour elle une composante essentielle de l'activité, qui apparaît tant dans sa comparaison de l'activité théâtrale avec d'autres matières que dans l'interdépendance qu'elle remarque entre les membres du groupe. Également, et bien qu'elle estime de façon constante que l'*Activité repose sur des habiletés personnelles* et *Est différente des autres matières*, c'est une activité qu'elle perçoit à la fin de l'année comme étant plus engageante au niveau personnel et individuel également. Il y a donc une évolution vers plus de collectivité et plus d'engagement individuel à la fois. Néanmoins, elle *Se reconnaît dans l'activité*, que ce soit au début ou à la fin de l'année.

8.6.1.1.2 *Utilité de l'activité théâtrale*

À l'automne, bien que Marianne pense qu'elle pourrait se découvrir une passion au sein de l'activité théâtrale (MA-386-387), c'est surtout la dimension d'utilité personnelle qui ressort de son discours. Elle pense en effet que le théâtre peut lui permettre d'être fière d'elle (MA-623-627) et de s'assumer (MA-621-623), notamment parce que cela va l'aider à sortir de sa zone de confort (MA-27-32). Elle pense d'ailleurs que de façon générale, c'est un aspect du théâtre qui profite à de nombreuses personnes : « y a tellement de gens gênés que j'ai jamais entendus parler [...] de ma vie pis je les vois se déployer » (MA-158-160). Il y a également, dans son discours, l'idée que le théâtre est un moyen de s'exprimer (MA-387-389).

Au printemps, cette dimension d'utilité personnelle est toujours présente dans le discours de Marianne. Le théâtre lui semble avoir pour utilité d'avoir plus confiance en soi (MP-624-627) et aller à la découverte de soi (MP-237-238; MP-678-680). Également, elle évoque l'idée d'une utilité théâtrale de l'ordre d'un développement personnel qui servira ultérieurement dans la vie (MP-242-238), par exemple le développement de son « côté artistique » (MP-616). D'ailleurs, ce dernier aspect est très lié, pour elle, à l'utilité de cette activité comme lui permettant d'envisager une nouvelle voie professionnelle : « le théâtre m'a peut-être permis de m'orienter vers, ma passion qui est l'événementiel » (MP-613-614). Le plaisir est une autre des dimensions que l'on retrouve dans son discours : elle pense que le théâtre permet de satisfaire une passion, cette même passion qui définit maintenant son projet professionnel (MP-621-623), et de prendre du plaisir (MP-680; MP-740). Par ailleurs, il y a dans ses propos une quête de liberté qui est permise par l'activité grâce à la pratique du jeu dramatique (MP-680-686), qui permet « de s'évader. Pas avoir peur d'être jugée. » (MP-686). Enfin, ici aussi la dimension sociale apparaît dans l'analyse des propos de Marianne au printemps : le théâtre a pour utilité, selon elle, de rencontrer des gens et de créer des relations avec ces personnes (MP-704-705) mais également

d'améliorer ses propres aptitudes sociales (MP-620), voire à les développer totalement : « ça m'a aidée à moins haïr les humains » (MP-696).

La perception qu'a Marianne de l'utilité de l'activité théâtrale a évolué vers une utilité de *Socialisation* qui était inexistante au début de l'année et est devenue, au printemps, un élément central dans le discours de Marianne. Cette évolution n'empêche toutefois pas celle de la dimension personnelle, plus affirmée en fin d'année puisque l'activité permet aujourd'hui à Marianne de définir son projet professionnel, soit une *Finalité pratique*. On voit enfin que l'*Évolution personnelle* et le *Plaisir* sont restés des utilités constantes pour Marianne au cours de l'année.

8.6.1.1.3 Spécificités des pratiques enseignantes

À l'automne, Marianne apprécie que l'enseignante soit sympathique, car c'est pour elle une condition primordiale pour son apprentissage et sa motivation : « elle a une personnalité elle est pas juste prof [...] sa vibe ben elle m'attire. Tsé ça me permet peut-être de mieux, écouter son, son cours pis de mieux comprendre là être plus intéressée par ce qu'elle dit pis ce qu'elle nous demande de faire » (MA-336-346). C'est par ailleurs la seule caractéristique de l'enseignante par rapport à laquelle elle se positionne.

Au printemps, en revanche, Marianne se positionne davantage par rapport à ce qu'elle perçoit de son enseignante, et notamment en ce qui concerne son enseignement en tant que tel. Elle apprécie beaucoup l'autonomie des élèves accordée par l'enseignante dans leur progression (MP-631-634) puisque cela leur permet d'évoluer en étant accompagnés et accompagnées (MP-637-638), et en bénéficiant de soutien : « nous enligner. [...] Vraiment nous, tsé on savait pas où est-ce qu'on s'en allait au début de l'année pis nous apprendre mais nous laisser apprendre. Elle a fait ça » (MP-629-631). Marianne a notamment apprécié le fait que l'enseignante ait adapté la matière aux élèves en travaillant la pièce de façon à ce qu'ils et elles s'y reconnaissent (MP-751-756), ce qui n'a pas exclu les exemples qui ont été profitables pour Marianne (MP-653-655). Par ailleurs, il semble à Marianne que si le projet commun a été rendu possible, c'est grâce à la confiance de l'enseignante : « Je sais pas comment elle fait pour être calme de même mais, tsé elle est pas stressée avec nos crises de drama queen là. [...] C'est, regarde la pièce elle est là pis si il arrive de quoi on va trouver une solution ça finit là là. Fait qu'elle nous a vraiment euh, calmés pis aidés là. À se rendre au bout. » (MP-638-642). D'ailleurs, et on retrouve ici la dimension sociale qui émerge depuis le début de cette analyse du discours de Marianne au printemps, l'enseignante fait partie du groupe (MP-229) et c'est cela qui permet la mise en place du projet commun.

L'évolution du positionnement de Marianne par rapport à ce qu'elle perçoit des pratiques de son enseignante est donc importante : à l'automne, alors qu'elle découvrait l'activité, elle ne se positionnait que par rapport au fait que l'enseignante devait être sympathique pour qu'elle se sente bien, soit par rapport à la *Personnalité* de l'enseignante, positionnement qui a disparu à la fin de l'année. Au printemps toutefois, la réalité de la

préparation de la représentation théâtrale a amené Marianne à développer son positionnement et elle identifie maintenant les aspects de l'*Enseignement* qui la rejoignent – la favorisation de l'autonomie, l'accompagnement, l'adaptation aux élèves – mais également des conditions du bon déroulé du projet, soit l'*Interaction* qui permet la mise en confiance des élèves par l'enseignante et l'inclusion de cette dernière au sein du groupe.

8.6.1.1.4 *Spécificités du lieu de l'activité*

Nous n'avons pas relevé, ni au printemps ni à l'automne, d'éléments du discours de Marianne relatif à son positionnement par rapport au lieu de l'activité théâtrale.

8.6.1.2 *Perception des autres*

8.6.1.2.1 *Rapport au comportement social*

À l'automne, Marianne note une différence entre ses pairs et elle dans le comportement social, bien qu'elle ne puisse pas verbaliser de quel ordre cette différence est (MA-404-408). Il lui semble simplement que tous les élèves ont un comportement différent.

Au printemps toutefois, cette différence n'apparaît plus dans son discours. Elle estime qu'au sein de l'activité théâtrale, l'ensemble du groupe éprouve le même plaisir, ce qui les surprend : « on est rentrés tous un peu... stressés, on se demandait on pensait pas y arriver, pis finalement, c'était tout l'inverse là. On pensait pas tripper. » (MP-899-900). Elle remarque qu'une dynamique de groupe s'est créée, lui donnant un fort sentiment d'appartenance. Elle illustre cette pensée par des anecdotes autour de sorties et de création de groupes sur les réseaux sociaux (MP-180-205; MP-205-227), mais également en racontant comment les autres élèves ont été présents et présentes à ses côtés lors de problèmes de santé au moment de la représentation (MP-489-493).

L'évolution du positionnement de Marianne par rapport au comportement social de ses pairs est donc nette et importante : fortement distancée au début de l'année, elle se sent maintenant faire partie d'un groupe soudé dont elle partage de nombreuses caractéristiques. On voit donc disparaître son positionnement par rapport à une *Différence dans le comportement*, au profit d'une *Similarité dans le comportement* et d'un *Sentiment d'appartenance*.

8.6.1.2.2 *Rapport au comportement d'apprentissage*

Au début de l'année, Marianne est ambivalente dans son positionnement par rapport au comportement d'apprentissage de ses pairs. Si elle se sent similaire dans sa participation à l'activité d'apprentissage puisque tout le monde débute en même temps qu'elle et semble éprouver les mêmes difficultés : « je me sens plus à l'aise clairement ici parce qu'on connaît tous rien au théâtre » (MA-591); elle se sent à la fois proche, dans sa

perception, de celle des élèves qu'elle connaît bien (MA-423-425) et éloignée de celles d'élèves qui lui semblent moins s'impliquer dans l'activité ou y éprouver moins de plaisir qu'elle (MA-412-419; MA-423-425).

À la fin de l'année toutefois, il semble y avoir, dans sa perception, un nivellement entre ses pairs et elle dans la façon dont ils et elles abordent l'activité d'apprentissage. Il lui semble désormais que tous et toutes ont le même plaisir dans l'apprentissage (MP-289-291; MP-762-764) et elle reconnaît l'importance du groupe pour son propre cheminement en tant qu'apprenante (MP-670-676). Cette importance lui semble tenir dans la participation à un projet commun : « Quand quelqu'un perdait sa réplique on l'aidait tsé [...] vendredi j'ai bloqué à mon entrée. [...] pis y en a un tsé il m'a backée. [...] On s'aidait, pis on savait les, je sais les répliques des autres. » (MP-765-769).

Cette évolution semble donc, à nouveau, se caractériser par le passage d'une activité individuelle – son propre apprentissage en théâtre – à une activité collective où tous et toutes s'engagent de la même façon dans la tâche d'apprentissage, et où les autres sont une composante essentielle de cette tâche. On voit en effet apparaître l'*Interdépendance* dans le positionnement de Marianne. Elle estime que les autres et elles ont une *Perception de l'activité d'apprentissage similaire* au début comme à la fin de l'année, ce qui relève d'une harmonisation des conceptions puisque la *Perception de l'activité d'apprentissage différente* disparaît. En revanche, elle ne fait plus mention d'une *Participation à l'activité d'apprentissage similaire*, ce qui semble indiquer que si la perception de l'activité s'est harmonisée, des différences subsistent dans la façon d'apprendre.

8.6.1.2.3 *Positionnement par rapport à son personnage*

Marianne est l'élève qui se positionne le plus, parmi les six élèves, par rapport à son personnage. Il lui permet en effet de se définir elle-même comme en étant à la fois proche et éloignée. Si elle apprécie, d'un côté, jouer un personnage qui *Ne lui ressemble pas* en cela qu'il lui permet d'explorer d'autres façons d'être au monde (MP-515-518), elle est toutefois contente d'avoir pu mettre dans ce personnage certains aspects de sa propre personnalité afin qu'il *Lui ressemble*, notamment en étant présente tout le long de la pièce sur scène et en créant un lien entre les autres (MP-496-506). Ce dernier aspect nous semble particulièrement pertinent à noter dans l'évolution de Marianne.

8.6.1.3 *Perception de la perception des autres*

8.6.1.3.1 *Perception de la perception de ses parents*

À l'automne, Marianne se sent encouragée dans sa découverte du théâtre par ses parents, qui lui donnent la possibilité de s'inscrire dans une activité théâtrale extrascolaire (MA-538-540). Elle semble se sentir reconnue dans cette passion qu'elle découvre. Elle note toutefois que ses parents sont surpris de la voir s'engager dans cette activité (MA-538).

Au printemps, ce sont à nouveau les encouragements de sa famille qui lui semblent importants, ceux de ses parents mais également ceux de sa famille élargie (MP-510-513). Elle se sent reconnue par les membres de sa famille auxquels elle attribue des caractéristiques artistiques et théâtrales comme présentant elle-même ces caractéristiques.

L'évolution de la perception qu'a Marianne de la perception de ses proches concerne une validation de ce qu'elle définit comme étant son côté artistique et créatif, alors qu'au début de l'année ses parents lui semblaient surpris, bien qu'encourageants, à l'idée qu'elle s'engage dans cette activité. Elle se sent donc désormais reconnue dans ce qu'elle-même perçoit de ses habiletés et note une *Perception commune de la participation à l'activité*.

8.6.1.3.2 *Perception de la perception de son enseignante*

Au début de l'année, il semble à Marianne que son enseignante la considère surtout comme une élève « dure à gérer » (MA-444) car très décidée à suivre ses propres règles au sein du groupe.

À la fin de l'année, la perception de Marianne a évolué. Elle se sent reconnue par son enseignante par rapport à l'apprentissage réalisé : « la prof je me souviens elle m'a donné un colleux elle avait les larmes aux yeux pis elle a dit "c'est ta meilleure représentation" [...] ça a vraiment mieux été la deuxième que la première » (MP-759-762). Elle pense aussi que son enseignante la considère comme « son élève dramatique » (MP-557), un choix de mot qui nous semble intéressant dans ce contexte. Elle ajoute d'ailleurs que son enseignante « voit [qu'elle] joue un personnage comme dans toute [sa] vie en général fait que [...] ça fitte avec le concept de théâtre je pense » (MP-562-563).

L'évolution de la perception de Marianne, par rapport à la perception de son enseignante, va donc dans le sens d'un positionnement en adéquation avec la discipline. Si au début, elle reconnaissait à travers le regard de l'enseignante qu'elle suivait ses propres règles, elle semble au printemps s'être assimilée à la discipline théâtrale et se sentir reconnue dans ce processus par son enseignante. Ainsi, elle ne mentionne plus une *Perception négative de son comportement* par l'enseignante, mais estime à la fin de l'année qu'elles ont toutes les deux une *Perception similaire du comportement d'apprentissage* et une *Perception similaire au niveau personnel* de Marianne.

8.6.1.3.3 *Perception de la perception de ses pairs*

À l'automne, il semble à Marianne que ses pairs la considèrent comme étant peu agréable : « j'ai l'air bête [...] mais je le suis pas tsé » (MA-412-414). Elle ne se reconnaît toutefois pas dans cette perception d'elle.

Au printemps toutefois, il lui semble que sa propre définition d'elle-même et la vision qu'ont d'elle les autres élèves se sont harmonisées, notamment dans son comportement social : « ils ont dit "qu'est-ce que [le théâtre] vous a appris" pis le monde ont dit "Marianne elle haï moins le monde. Parce qu'ils savent que [...] je trippe pas humain. » (MP-693-695). Par ailleurs, elle note que si au début les autres élèves avaient tendance à la trouver froide et lui en ont souvent exprimé au cours de l'année, c'est une remarque qu'elle n'entend plus à son sujet.

Au cours de l'année, la perception qu'a Marianne de la perception des autres a donc évolué vers une harmonisation avec sa propre définition d'elle-même. On voit en effet disparaître de son discours une mention d'une *Perception différente au niveau social*. Elle a par ailleurs l'impression que ses pairs et elle ont désormais une *Perception similaire au niveau personnel*, et si elle note des *Différences dans la perception au niveau personnel*, c'est pour souligner la surprise de ses pairs en la découvrant telle qu'elle est. Cela semble en adéquation avec l'importance du groupe que nous avons relevée à plusieurs reprises dans l'analyse de son discours.

8.6.1.4 Définition de soi-même

8.6.1.4.1 En tant qu'élève

Au début de l'année, Marianne se définit comme une élève performante, ce qu'elle attribue à sa personnalité : « je suis capable là-dedans [...], j'aime ça être devant du monde » (MA-389-390). Elle se définit également comme une élève participant beaucoup, puisqu'elle a hâte de pouvoir parler (MA-112-113) et qui prend de la place : « moi je veux être personnage principal ou rien tsé ! Je veux pas être figurante ! (Rires) Tsé, c'est tout ou rien. Je peux être un arbre ou personnage principal mais pas à côté, personnage secondaire tsé. » (MA-394-396). Elle pense d'ailleurs avoir « peut-être tendance à prendre trop de place » (MA-510-511).

La définition qu'elle propose d'elle-même en tant qu'élève est toutefois très différente au printemps. Si elle estime toujours être performante et bien jouer son rôle (MP-153-538), une nouvelle dimension apparaît dans l'analyse : la socialisation. Elle se définit maintenant comme s'intégrant facilement au groupe (MP-552), socialiser facilement avec les autres élèves (MP-692-700), et être une élève ayant des qualités d'organisation qui lui permettent de rassembler les autres autour d'un projet (MP-472-474). Également, et c'est là une évolution significative, elle dit maintenant avoir une capacité d'abnégation importante, oubliant ses propres soucis pour le bien du projet commun (MP-478-494) et étant encline à laisser leur place aux autres. En effet, lorsque nous lui demandons, lors de l'autoconfrontation à un extrait vidéo de la première entrevue, ce qu'elle pense aujourd'hui du fait d'être un arbre ou un personnage secondaire, elle répond :

Ben là ça a changé un peu je pense je laisse plus de place aux autres. Ouais.
C'est quelque chose qui est important ça pour toi aujourd'hui laisser la place à tout le monde ?

Ouais.

Est-ce que t'aurais aimé être un arbre ?

Non peut-être pas un arbre là, mais... (Rires) tsé j'aurais pu être un personnage moins important là pis ça m'aurait pas euh, nécessairement dérangée là tsé vraiment pas. Fait que, c'est ça. (MP-885-893)

Elle évoque enfin être moins gênée, bien qu'elle se soit définie à plusieurs reprises comme n'étant pas gênée.

Cette évolution de la définition d'elle-même de Marianne est donc principalement liée à la *Socialisation*. Si elle considère toujours être *Performante* en théâtre, elle a évolué d'une définition d'elle-même comme prenant de la place et ayant hâte de parler, à une définition d'elle-même tournée vers les autres, ayant le souhait de laisser la place à chacun et chacune pour la réussite du projet commun et sacrifiant son propre bien-être à la réalisation du groupe. Ainsi, si elle se définit toujours en termes de comportement dans une situation d'apprentissage, on s'aperçoit qu'à la fin de l'année ce comportement est davantage tourné vers des caractéristiques d'interaction avec le groupe qu'en début d'année.

8.6.1.4.2 *En tant qu'apprenante*

Au début de l'année, Marianne se définit comme une apprenante ayant besoin de bouger, de prendre de la place, d'être en action (MA-24-26). Elle se définit également comme une apprenante aimant travailler en groupe, mais apporte une nuance en expliquant qu'en théâtre, le travail de groupe n'a pas pour elle le même statut que le travail de groupe dans une autre matière : « Je remarque pas que je travaille en groupe partout en théâtre. Tsé on se met en équipes de trois, mais quand, quand j'ai parlé de ça tantôt là que j'aimais pas ça travailler en équipe là, dans ma tête en théâtre je travaillais pas en équipe. » (MA-501-503)

À la fin de l'année, nous n'avons pas pu relever dans le discours de Marianne d'éléments relatifs à sa définition d'elle-même comme apprenante. Il y a donc une disparition de l'*Apprentissage collaboratif* et du *Contexte d'apprentissage* comme étant des éléments par rapport auxquels elle se définit. Nous pensons pouvoir attribuer cela au fait que pour elle, d'après l'analyse présentée ici, le théâtre est principalement considéré au printemps comme une activité sociale, une activité de plaisir, dans laquelle elle ne se définit pas spontanément comme une apprenante mais davantage comme une élève au sein d'un groupe.

8.6.1.4.3 *En tant qu'individu*

À l'automne, Marianne se définit comme une personne volontaire, qui a « toujours le pied par en avant » (MA-393), ouverte aux autres (MA-504-505), qui n'est pas gênée (MA-397-398) mais au contraire plutôt spontanée : « y a plein de trucs qui me passent par la tête pis, je dis un peu tout ce que je pense, je pense que ça fitte quand même là surtout en impro, pis ça ressemble un peu au théâtre ça » (MA-399-401). Cette définition d'elle-même en tant qu'individu lui semble donc pouvoir convenir à l'activité théâtrale qu'elle découvre. Elle utilise d'ailleurs, pour se définir, un vocabulaire propre au théâtre : « je pense que en général dans la vie je suis un

personnage [...] le théâtre c'est le seul cours que vraiment euh, tsé, j'ai ma place » (MA-22-23), et explique qu'elle aime être devant des gens pour parler (MA-390-391). Il semble donc, dans la définition que Marianne fait d'elle-même comme personne, qu'elle s'attribue des caractéristiques lui semblant convenir à l'activité théâtrale.

Au printemps, Marianne se définit toujours comme étant volontaire (MP-478), et ouverte (MP-544-545; MP-691-692; MP-785-800). Elle se définit toujours selon certains codes théâtraux, comme le fait de jouer un personnage dans sa vie (MP-561-562; MP-565-570; MP-573-575; MP-895). Toutefois, à plusieurs reprises dans son discours également, elle exprime des difficultés à socialiser : « c'est rare que je fais le premier pas » (MP-545), « je suis difficile d'approche » (MP-544), « je suis pas portée vers les gens » (MP-692), « je trippe pas humain » (MP-694). Enfin, elle exprime avoir, à son avis, grandi non seulement dans le contexte du théâtre mais aussi comme personne.

Marianne se définit au début comme à la fin de l'année par rapport à sa *Volition*, son *Attitude* théâtrale et sa *Socialisation*. Toutefois, il existe une évolution au sein de cette dernière catégorie, qui concerne l'apparition de ses difficultés à socialiser, ce qui semble en contradiction avec notre analyse de son identité d'apprenant en théâtre jusqu'à ce point. Toutefois, rappelons qu'il s'agit là de sa définition d'elle-même en tant qu'individu. Nous pensons donc, au vu des différents éléments apportés, que Marianne exprime une difficulté à socialiser dans sa vie en général, difficulté qu'elle ne retrouve pas, au printemps, au sein de l'activité théâtrale.

8.6.1.5 Conclusion

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories de l'identité d'apprenant en théâtre de Marianne ayant évolué au cours de l'année scolaire.

Tableau 24 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre de Marianne

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Perception du contexte en théâtre	Positionnement par rapport aux spécificités perçues de l'activité théâtrale	Estime que l'activité repose sur la communauté		✓
		Finalité pratique		✓
	Positionnement par rapport à l'utilité de l'activité théâtrale	Socialisation		✓
		Enseignement		✓
		Personnalité	✓	
Perception des autres en théâtre	Positionnement par rapport aux spécificités perçues des pratiques enseignantes en théâtre	Interaction	✓	
		Positionnement par rapport au comportement social en théâtre		
		Similarité dans le comportement		✓
	Positionnement par rapport au comportement d'apprentissage en théâtre	Différence dans le comportement	✓	
		Sentiment d'appartenance		✓
Positionnement par rapport à son personnage	Interdépendance	Participation à l'activité d'apprentissage similaire	✓	
		Le personnage ressemble à l'élève		✓
	Le personnage ne ressemble pas à l'élève		✓	
Perception de la perception des autres en théâtre	Positionnement par rapport à la perception de son enseignante en théâtre	Perception négative du comportement	✓	
		Perception similaire du comportement d'apprentissage		✓
		Perception similaire au niveau personnel		✓
	Positionnement par rapport à la perception de ses pairs en théâtre	Perception différente au niveau personnel		✓
		Perception similaire au niveau personnel		✓
		Perception différente au niveau social	✓	
Définition de soi-même en contexte théâtral	En tant qu'élève	Socialisation		✓
	En tant qu'apprenante	Apprentissage collaboratif	✓	
		Contexte d'apprentissage	✓	

Le tableau ci-dessus met en avant les caractéristiques de l'évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre de Marianne :

- Sa perception du contexte théâtral évolue, avec l'apparition de la communauté comme étant une spécificité de l'activité, et d'une utilité pratique et sociale à l'activité. Concernant le positionnement de Marianne par rapport aux spécificités des pratiques enseignantes, elle ne mentionne plus l'interaction et la personnalité de l'enseignante comme étant des spécificités de l'activité, mais souligne maintenant la particularité de l'enseignement théâtral – particulièrement parce qu'il doit favoriser l'autonomie, l'accompagnement et s'adapter aux élèves.
- Si au début de l'année, elle estimait avoir un comportement différent de ses pairs, à la fin de l'année, elle estime son comportement similaire au leur, et on voit apparaître la mention d'un sentiment d'appartenance au groupe. Également, si elle faisait mention au début de l'année d'une participation à l'activité d'apprentissage similaire et qu'elle n'en parle plus à la fin de l'année, elle se positionne au printemps comme considérant que les membres du groupe sont dans un rapport d'interdépendance par

rapport à l'apprentissage. Enfin, elle se positionne à la fin de l'année par rapport à son personnage, qui à la fois lui ressemble et ne lui ressemble pas.

- Au début de l'année, il semble à Marianne que son enseignante la perçoit négativement, alors qu'à la fin de l'année ce n'est plus le cas : il lui semble même que leur perception de son comportement d'apprentissage et de qui elle est se sont harmonisées. Également, au début de l'année, elle pensait que ses pairs la percevaient comme socialement différente d'elles et eux; à la fin de l'année, elle ne fait plus mention de cette perception sociale et pensent que ses pairs la considèrent, en tant que personne, à la fois similaire et différente du groupe.
- On voit enfin apparaître une définition d'elle-même en tant qu'élève qui repose sur des caractéristiques sociales en fin d'année, alors qu'en tant qu'apprenante, elle ne fait plus mention d'apprentissage collaboratif – élément que nous avons toutefois nuancé dans nos analyses en lien avec sa conception de l'activité – ou d'une préférence pour un contexte d'apprentissage particulier.

L'évolution de l'identité d'apprenant de Marianne en théâtre nous semble caractérisée par sa dimension sociale. Sa perception du contexte, en premier lieu, est marquée par l'apparition de dimensions d'analyse liées au groupe, qui devient une composante majeure de l'activité et qui lui est particulière par rapport aux autres disciplines. Marianne perçoit maintenant une interdépendance des membres du groupe – y compris l'enseignante – dans un projet qui leur est commun. Elle considère également au printemps la dimension sociale comme centrale dans l'utilité de l'activité théâtrale. Sa perception du comportement de ses pairs, sur un plan social et d'apprentissage, est marquée par le passage d'une distanciation, à l'automne, à une reconnaissance d'elle-même comme faisant partie du groupe et y ayant sa place au printemps. On retrouve d'ailleurs cet aspect lorsqu'elle se positionne par rapport à ce qu'elle perçoit de la perception des autres, et notamment de ses pairs, qui a évolué au cours de l'année vers une définition en adéquation avec celle qu'elle propose d'elle-même. De façon cohérente, au printemps, on retrouve dans cette définition d'elle-même en tant qu'élève et apprenante des caractéristiques liées à l'aspect social, comme la volonté de laisser la place à tous pour la réalisation du projet commun, l'apparition d'une définition d'elle-même en tant qu'individu dans laquelle la dimension sociale est prise en compte – ce qui semble aller de pair avec une prise de conscience de difficultés à socialiser dans de nombreux contextes, mais pas dans le contexte de l'activité théâtrale. On remarque également que lorsque Marianne se positionne par rapport à son personnage, c'est pour en souligner l'aspect fédérateur dans le projet.

Une autre des caractéristiques de l'évolution de l'identité d'apprenant de Marianne est son engagement personnel dans l'activité qui a pris de l'ampleur pendant l'année. En effet, elle conçoit davantage l'activité, au printemps, comme demandant de chaque apprenant et chaque apprenante un engagement individuel pour le bien du projet commun, mais également, elle considère que le théâtre en milieu scolaire a une utilité individuelle d'évolution personnelle et de plaisir. Elle note notamment sa propre évolution personnelle vers davantage de créativité et de ses compétences artistiques, validée par ses parents, et ses habiletés théâtrales acquises, validées par la perception de son enseignante. Il est par ailleurs intéressant de noter que dans son positionnement par

rapport aux pratiques enseignantes, elle marque un intérêt pour les pratiques pédagogiques favorisant le cheminement individuel au sein du projet commun. Également, on remarque que Marianne ne se définit plus comme apprenante à la fin de l'année, mais seulement comme élève et comme individu, comme si le plaisir ressenti lors de l'activité avait éclipsé les questions d'apprentissage.

On peut dire qu'au printemps, Marianne se définit comme une apprenante ayant intériorisé les règles et pratiques de l'activité théâtrale, s'y étant complètement assimilée malgré ses réticences premières. Au fur et à mesure du déroulement de l'année, elle a intégré davantage le groupe dans ses perceptions du contexte, ses perceptions des autres et dans sa définition d'elle-même au sein de l'activité. La représentation théâtrale, en réunissant les élèves et l'enseignante autour d'un projet commun, semble être un élément moteur de cette évolution, que l'on retrouve en filigrane dans l'ensemble des dimensions composant l'identité d'apprenant de Marianne. Par rapport au début de l'année, Marianne présente à la fin de l'année une identité d'apprenant en théâtre qui intègre à la fois cette dimension sociale, et le cheminement individuel de chacun et chacune au sein de ce groupe.

8.6.2 Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre

8.6.2.1 Stratégies cognitives

8.6.2.1.1 Sélection du contenu

Ni à l'automne, ni au printemps, Marianne ne rapporte de stratégie quant à la sélection des parties à apprendre en théâtre.

8.6.2.1.2 Stratégies de mémorisation

À l'automne, Marianne pense mettre en place des stratégies de recopiage de la matière (MA-458), de lecture à plusieurs reprises (MA-458) et de pratique : « le jouer le pratiquer là tsé. Je pense que ça va être, ça va ressembler à ça mais je pense que ça va rentrer. Je le sais que ça va rentrer » (MA-459-460). Elle affirme par là sa confiance en ses stratégies et le fait que cela va lui permettre à la fois de mémoriser le texte et de lui associer les mouvements du jeu (MA-467-468).

Au printemps, elle rapporte avoir mis en place des stratégies de répétition et de pratique, que ce soit avec ses pairs ou avec l'enseignante : « j'ai pratiqué avec ma prof je suis allée des midis j'ai pratiqué avec les équipes je me promenais je le disais toute seule, je l'ai dit à mes amis » (MP-592-595); c'est la seule et unique stratégie mise en place pendant l'année qu'elle relate.

Si Marianne utilise au début comme à la fin de l'année des stratégies d'*Absorption de la matière*, on voit la disparition des stratégies de recopiage et de lecture à plusieurs reprises, au profit de la seule pratique, principalement collective.

8.6.2.1.3 *Stratégies de compréhension*

À l'automne, Marianne n'exprime aucune stratégie quant à la compréhension de la matière.

Au printemps, ses stratégies de compréhension ont trait à une mise en relation avec le concret, puisqu'elle s'assure lors de sa pratique de la cohérence de son apprentissage avec l'ensemble du travail de l'équipe dans l'optique de la représentation commune. (MP-523-525; MP-600-609)

L'évolution des stratégies de compréhension de Marianne concerne donc l'apparition de la *Mise en lien* qui se traduit par une recherche de cohérence de la matière avec le projet théâtral, donc une évolution vers la concrétisation et l'application.

8.6.2.2 *Stratégies de régulation*

8.6.2.2.1 *Fixation du but*

Pour Marianne, à l'automne comme au printemps, le but de l'apprentissage semble être fixé en fonction de la représentation à venir et du texte à apprendre, donc de la *Matière* (MA-458-459; MP-521-527; MP-593-594) Il n'y a donc pas d'évolution.

8.6.2.2.2 *Ressources*

À l'automne, Marianne se tourne vers elle-même comme seule et unique ressource, et notamment vers des éléments de sa personnalité : « je suis un personnage là je pense que je, tsé y a plein de trucs qui me passent par la tête pis, je dis un peu tout ce que je pense, je pense que ça fitte quand même là surtout en impro, pis ça ressemble un peu au théâtre ça » (MA-399-402).

Au printemps, les ressources qu'elle utilise pour nourrir sa régulation sont les autres élèves avec lequel(les) elle peut pratiquer, ainsi que l'enseignante, tant dans l'écriture de la pièce pour laquelle « la prof [l']a beaucoup aidée [...] vu que c'était compliqué » (MP-521-527), la pratique « avec [la] prof tous les midis » (MP-592) que les différents points techniques pour lesquels « la prof [l']a guidée » (MP-598).

Il y a donc une évolution vers plus de prise en compte du groupe dans la régulation de Marianne, puisqu'alors qu'elle se tournait exclusivement vers des ressources personnelles au début de l'année, à la fin de l'année elle

se tourne vers les autres élèves et l'enseignante. Dans les deux cas, il s'agit néanmoins d'une *Identification autonome de ressources*.

8.6.2.2.3 *Monitoring*

À l'automne comme au printemps, Marianne contrôle la progression de son apprentissage grâce à des activités d'application, en pratiquant avec le groupe (MA-458-459; MA-495; MP-592). Il n'y a donc pas d'évolution, puisqu'elle s'assure toujours de sa progression vers le but en utilisant des stratégies d'*Application*.

8.6.2.2.4 *Ajustement*

Ni à l'automne ni au printemps, Marianne ne rapporte de stratégie d'ajustement.

8.6.2.2.5 *Confirmation*

À l'automne comme au printemps, Marianne confirme l'efficacité de son apprentissage en étant capable de jouer la pièce à partir de ce qu'elle a appris (MA-495-496; MP-518-519). Il n'y a donc pas d'évolution, Marianne confirmant toujours l'atteinte de son but d'apprentissage en utilisant des stratégies de *Concrétisation*.

8.6.2.3 *Conception de l'enseignement/apprentissage*

8.6.2.3.1 *Conception de l'apprentissage*

À l'automne, Marianne semble avoir une conception de l'apprentissage comme étant de la mémorisation du texte à apprendre. Néanmoins, selon elle, l'apprentissage permet également le développement personnel des apprenants et des apprenantes, ce qu'elle mesure en termes de bénéfices sur son propre développement : « découvrir qui je suis. Plus m'assumer je pense. Plus, accepter. Aussi. Ce que je suis comment j'agis. » (MA-621-627). Aussi, dans son discours, l'apprentissage semble avoir la finalité concrète de servir la pièce, et donc ne pas servir uniquement aux examens.

Au printemps, on retrouve chez Marianne une conception de l'apprentissage comme étant au service du projet de la pièce, et également, comme permettant le développement des apprenants et apprenantes (MP-578-582; MP-678-680), en leur permettant par exemple de se découvrir (MP-327-343) ou en étant une expérience d'inférer des choses : « en théâtre, c'est des leçons par-dessus leçons pis à chaque expérience qu'on a on comprend quelque chose là » (MP-246-250).

Il n'y a donc pas d'évolution dans la conception qu'a Marianne de l'apprentissage en théâtre ; au début comme à la fin de l'année, elle conçoit l'apprentissage théâtral comme consistant en une *Mémorisation* de la matière servant le *Développement personnel* global des apprenants et apprenantes, et comme devant être *Pratique*.

8.6.2.3.2 *Conception de l'élève*

À l'automne, Marianne a une conception de l'apprenant comme étant au centre de son apprentissage. Il nourrit le contenu à apprendre et s'engage dans son apprentissage (MA-399-402; MA-477-479), un engagement qui, par la nature même du théâtre, est pratique (MA-477-479).

Au printemps, elle considère que l'élève s'engage dans son apprentissage, notamment par la pratique (MP-592-595), et réalise elle-même le processus, par exemple en ne s'appuyant sur les autres que pour lui donner la réplique (MP-600-601).

Si Marianne considère au début comme à la fin de l'année que l'élève doit faire preuve d'*Engagement dans son apprentissage*, on voit apparaître au printemps une conception de l'élève comme devant prendre la *Responsabilité* de cet apprentissage, particulièrement en réalisant lui-même ou elle-même le processus. Si elle ne fait plus mention du fait de pratiquer, nous pensons toutefois que cette réalisation du processus implique cet engagement pratique dans l'apprentissage pour Marianne, même si elle ne le nomme pas explicitement.

8.6.2.3.3 *Conception de la matière*

À l'automne, Marianne a une conception de la matière en théâtre comme devant permettre les échanges entre les membres du groupe (MA-416-418), surtout lorsqu'elle la compare avec d'autres matières comme le français.

Au printemps, cette dimension sociale de la matière se retrouve également dans le discours de Marianne, puisqu'elle pense que la matière à apprendre permet la création et l'organisation du groupe (MP-525-527). Elle a en effet un rôle qu'elle a organisé de façon à pouvoir relier l'ensemble du groupe comme un fil rouge (MP-596-599). Également, elle a une conception de la matière comme pouvant être répétée et surtout, pratiquée, pour être mémorisée (MP-594-595). Enfin, il semble que pour Marianne, cette matière permette de faire une représentation finale.

La conception de la matière de Marianne a évolué pendant l'année vers plus de concrétisation : l'échéance de la représentation semble l'amener à considérer la matière comme devant être organisée vers cette *Finalité*, une catégorie déjà présente au début de l'année mais qui concernait seulement un aspect social et pas encore la réalité de la représentation. On voit par ailleurs l'apparition chez Marianne d'une conception de la matière comme devant être *Organisée* pour permettre le travail de mémorisation, ce qui nous semble cohérent avec l'évolution de la finalité vers la pratique.

8.6.2.3.4 Conception du groupe

À l'automne, Marianne attache beaucoup d'importance au groupe comme permettant l'esprit de groupe plus que de la stratégie : « j'ai juste à jouer, pis à tripper, pis à niaiser, pis tsé c'est ça qu'on fait là, fait que je me sens pas comme à un travail en équipe là. » (MA-506-508). Elle estime aussi que le groupe a un rôle de soutien, permettant, en cas de trous de mémoire, de s'entraider pour passer ensemble à travers la représentation (MA-516-522).

Au printemps, cet esprit de groupe est toujours présent dans le discours de Marianne puisqu'elle estime que le groupe d'apprentissage est devenu un groupe d'amis et d'amies (MP-180-181; MP-200-205). Mais à cette dimension des rapports interpersonnels s'ajoute également un rapport à l'apprentissage dans lequel le groupe joue un rôle important : celui de lui faire découvrir de nouveaux aspects groupaux bénéfiques à l'apprentissage, comme l'importance de l'ouverture aux autres et de « connaître la personne avant d'avoir une opinion sur elle » (MP-669-672), ou l'aide à l'implication dans la tâche d'apprentissage (MP-647-676).

Cette évolution semble donc caractérisée par la prise en compte du groupe dans l'apprentissage et non plus seulement dans les *Rapports interpersonnels*, bien que cette conception reste présente au printemps. À la fin de l'année, Marianne envisage le collectif non plus seulement comme apaisant des craintes ou permettant de ne pas perdre la face lors de la représentation publique, mais également comme une aide dans son *Rapport à l'apprentissage* et à son engagement dans l'apprentissage.

8.6.2.3.5 Conception de l'enseignante

À l'automne, Marianne a une conception de l'enseignante de théâtre comme devant permettre l'expression d'opinions, ce qu'elle ne retrouve pas dans d'autres disciplines et qui lui semble dans ce contexte particulièrement important : « au secondaire, c'est rare, les matières où ils nous font parler. C'est ça que j'aime pas. [...] J'ai l'impression de toujours devoir être assis à devoir écouter. Pis j'ai hâte du moment où est-ce que c'est moi qui va parler, mais à part en théâtre, y en n'a pas beaucoup des matières comme ça. Tsé qu'on peut s'exprimer vraiment » (MA-110-116).

Au printemps, elle a une conception de l'enseignante comme devant donner des exemples pour permettre aux élèves de mieux saisir ce qui est attendu (MP-643-655) et donner une vision d'ensemble afin de situer l'apprentissage dans le projet théâtral en « enligant » les élèves qui « ne [savent] pas où est-ce qu'[ils] s'en [vont] au début de l'année » (MP-629-630). L'enseignante doit aussi veiller à laisser aux élèves une responsabilité dans leur apprentissage en respectant le cheminement de chacun et chacune sans forcer l'apprentissage et en les laissant s'organiser eux-mêmes et elles-mêmes (MP-630-634). Par ailleurs, la dimension interactive apparaît dans notre analyse dans la conception de l'enseignante de Marianne au printemps; s'il semble qu'elle considère que pour favoriser l'apprentissage, l'enseignante doit être investie,

cette dernière doit également mettre en confiance les élèves pour que le projet commun puisse aboutir (MP-637-642).

Au cours de l'année, la conception de l'enseignement de Marianne s'est étoffée, notamment avec l'apparition du besoin d'une vision d'ensemble et d'exemples guidant les élèves tout en leur laissant l'autonomie de leur apprentissage, soit l'apparition d'une conception de l'*Enseignement comme devant guider l'apprentissage*. Par ailleurs, si elle conçoit toujours l'*Enseignement comme devant accompagner les apprenant(e)s*, l'*Interaction* prend plus de place dans sa conception, Marianne attribuant la mise en confiance et l'investissement de l'enseignante à la réussite de l'apprentissage des élèves.

8.6.2.4 Orientation

À l'automne, la motivation de Marianne pour son apprentissage en théâtre est à la fois personnelle et intellectuelle. Personnelle, parce que cela lui permet de s'enrichir en tant que personne en découvrant qui elle est, et son apprentissage lui permettra de s'assumer davantage (MA-621-627). Intellectuelle, parce qu'elle a une motivation intrinsèque forte liée au plaisir d'apprendre (MA-470-474) et au plaisir ressenti pendant l'activité : « C'est juste que j'aime faire ça. Tsé y a pas de motivation euh, tsé je veux pas la reconnaissance ou être devant les gens [...], c'est vraiment parce que j'aime ça, pis je veux avoir du fun. C'est juste pour ça ». (MA-490-493).

Au printemps, on retrouve ces deux dimensions de l'analyse : Marianne a appris en théâtre pour s'enrichir et se développer en acquérant des habiletés artistiques et sociales (MP-616-617; MP-621-627; MP-678-680) et a toujours beaucoup de plaisir à apprendre (MP-623; MP-680-684; MP-704). Par ailleurs, cette dimension personnelle est enrichie d'une volonté d'approfondir son intérêt pour la matière, même s'il faut « des fois se forcer, on peut découvrir des choses, pis apprécier des choses qu'on pensait pas » (MP-744-747), et d'un besoin d'expression que son apprentissage théâtral comble en lui « permettant de s'évader » (MP-686). Trois nouvelles dimensions apparaissent également : la réussite, puisque Marianne explique orienter aussi son apprentissage vers l'obtention de bonnes notes, un échec étant pour elle une perspective angoissante (MP-742-745), le côté professionnel, puisqu'elle acquiert avec le théâtre des habiletés professionnelles qui lui serviront dans son nouveau choix de parcours, et la dimension sociale, puisque selon elle, l'apprentissage en théâtre est dirigé vers la création d'un groupe (MP-183-188; MP-200-205; MP-699-700; MP-704-705).

L'orientation de l'apprentissage de Marianne a donc évolué au cours de l'année; cette évolution prend la forme d'un enrichissement puisque les deux catégories présentes au début de l'année – *Personnelle* et *Intellectuelle* – se retrouvent dans son discours à la fin de l'année, mais également parce qu'elle dirige maintenant également son apprentissage vers des facteurs *Sociaux*, *Professionnels* et de *Réussite*.

8.6.2.5 Conclusion

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories des préférences d'apprentissage en théâtre de Marianne ayant évolué au cours de l'année.

Tableau 25 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre de Marianne

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Stratégies cognitives en théâtre	Stratégies de compréhension en théâtre	Mise en lien		✓
Stratégies de régulation en théâtre			Pas d'évolution significative de cette dimension	
Conception de l'enseignement apprentissage en théâtre	Conception de l'élève en théâtre	Responsabilité		✓
	Conception de la matière en théâtre	Organisation		✓
	Conception du groupe en théâtre	Rapport à l'apprentissage		✓
	Conception de l'enseignante en théâtre	Enseignement pour guider l'apprentissage		✓
		Interaction		✓
Orientation en théâtre		Réussite		✓
		Professionnelle		✓
		Sociale		✓

Le tableau met en lumière l'apparition de plusieurs éléments relatifs à l'évolution des préférences d'apprentissage en théâtre de Marianne :

- On voit apparaître des stratégies cognitives de mise en lien pour comprendre la matière à apprendre.
- Ses stratégies de régulation n'évoluent pas significativement.
- Ses conceptions de l'enseignement apprentissage évoluent à plusieurs niveaux : à la fin de l'année, elle considère que l'élève doit prendre la responsabilité de son apprentissage, qu'il est important que la matière soit organisée pour permettre l'apprentissage, que le groupe permet la construction d'un rapport à l'apprentissage et que l'enseignante doit guider l'apprentissage des élèves et maintenir une bonne interaction avec les élèves. Tous ces éléments sont apparus au cours de l'année.
- L'orientation qu'elle donne à son apprentissage en théâtre est maintenant vers la réussite, les habiletés personnelles et sociales, qui n'apparaissaient pas non plus dans son discours au début de l'année.

Il est intéressant, en premier lieu, de noter qu'aucune des catégories citées par Marianne en début d'année n'a disparu à la fin de l'année, mais que certaines sont apparues. Nous pensons que cela peut être dû au fait que Marianne dit être une élève extrêmement performante sur le plan scolaire, qui a notamment gagné des prix. Ainsi, même si elle n'avait jamais participé à une activité théâtrale, sa connaissance de ses propres processus pourrait l'avoir amenée à anticiper de manière assez pertinente ses stratégies d'apprentissage dans ce nouveau contexte, et avoir ensuite, avec le déroulement de l'année, ajouté d'autres stratégies plus adéquates. Ses stratégies cognitives et de régulation ont en effet très peu évolué, comme le présente le tableau ci-dessus.

Un élément important de l'évolution des préférences d'apprentissage en théâtre de Marianne est l'apparition de la dimension sociale : cette évolution est particulièrement visible dans sa conception du groupe et l'orientation plus sociale – entre autres – qu'elle donne à son apprentissage. On note aussi que dans les stratégies de régulation mises en place, les ressources utilisées par Marianne prennent en compte, au printemps, les pairs et l'enseignante, alors qu'à l'automne elle s'envisageait elle-même comme ressource principale. De façon générale, la perspective du projet commun colore davantage ses préférences d'apprentissage au printemps, par exemple dans ses stratégies cognitives, dans sa conception de la matière, du groupe et de l'enseignante, ou encore dans l'orientation qu'elle donne à son apprentissage.

Ici également, on remarque que l'aspect social de l'apprentissage transversal aux différentes dimensions des préférences d'apprentissage de Marianne n'occulte pas l'aspect individuel. Aussi, dans l'orientation qu'elle donne à son apprentissage, elle considère à la fois la création du groupe et des facteurs plus personnels, comme son propre plaisir, le développement de ses habiletés, l'assouvissement de son besoin d'expression. On retrouve également cette dimension personnelle dans sa conception de l'enseignement, puisqu'elle considère que l'enseignante, pour favoriser l'apprentissage des élèves, devrait les guider tout en favorisant leur autonomie. On retrouve donc dans l'évolution des préférences d'apprentissage de Marianne une nette direction vers les dimensions sociales, tout en maintenant l'importance de l'individualité.

8.6.3 Évolution de l'identité d'apprenant

8.6.3.1 Perception du contexte

8.6.3.1.1 Spécificités de l'activité d'élève au secondaire

À l'automne, Marianne exprime qu'elle se sent bien et n'a « pas hâte de quitter le secondaire » (MA-179).

Toutefois, au printemps, elle envisage la fin de l'année scolaire – et donc du secondaire – avec des émotions ambivalentes, oscillant entre la hâte de clore ce chapitre de sa vie (MP-53-55) et la peur d'en débiter un nouveau (MP-430-434). Elle se décrit « en train un peu de suffoquer » (MP-49) dans ce contexte qui considère les élèves ni tout à fait comme encore des enfants, ni tout à fait comme déjà des adultes. Il nous semble important de situer cette ambivalence pour comprendre l'analyse du discours de Marianne par rapport à son identité d'apprenant globale.

Marianne ne se positionne, par rapport aux spécificités du secondaire, que par rapport à la proximité de la *Fin de l'année et du cursus*. Toutefois, ce positionnement est très différent entre le début et la fin de l'année, puisque si au début de l'année elle se sentait encore parfaitement à son aise dans ce contexte, à la fin de l'année elle a extrêmement hâte de le quitter, malgré les défis que cette étape représente.

8.6.3.1.2 Utilité de l'école

À l'automne, Marianne explique qu'elle va à l'école parce qu'elle y est obligée, et non parce que cela lui plaît (MA-184-187). Elle pense toutefois que l'utilité principale de l'école est de pouvoir avoir un travail par la suite, grâce au passage au CEGEP tout d'abord où elle pourra faire ce qui lui plaît, puis grâce à un parcours de formation qu'elle aura choisi (MA-53-60; MA-184-187). Elle pense également que l'école devrait avoir une utilité pratique pour la vie quotidienne, ce qu'elle ne retrouve pas du tout dans le parcours dans lequel elle est engagée : « on est dans l'âge où ce qu'on va s'en aller en appart bientôt on va avoir notre char c'est important de savoir comment, préparer un bail, vérifier ton char si il est correct [...] c'est tellement important, pis je comprends pas pourquoi c'est une option » (MA-150-165). Elle prend ici l'exemple du cours de droit optionnel qui lui semble bien plus utile que d'autres cours obligatoires; « je trouve que tous les citoyens devraient être au courant de leurs droits pis tout pis ça on l'apprend pas à l'école là moi ça me fait capoter. » (MA-169-174).

Au printemps, cette utilité pratique que devrait avoir l'école est encore très présente dans le discours de Marianne (MP-124-138; MP-717-736). Également, on retrouve la finalité de l'obtention du diplôme qui lui permettra de passer à un autre parcours (MP-465-466) et celle d'avoir un travail (MP-459-460).

Pour Marianne, à l'automne comme au printemps, l'utilité de l'école devrait être une *Finalité pratique*, soit une préparation au futur, que ce soit professionnellement ou dans des problématiques de la vie quotidienne. On note toutefois que si au début de l'année elle exprimait le fait que parfois, l'école n'avait *Aucune utilité* pour elle, cela a disparu de son discours au printemps.

8.6.3.1.3 Perception des pratiques enseignantes

À l'automne, Marianne se positionne en faveur d'enseignants et enseignantes avec qui elle a une interaction agréable parce qu'ils et elles mettent de la vie dans leurs cours (MA-354). Également, il est important pour elle que la vision de l'enseignant ou de l'enseignante et celle de l'élève se rejoignent, proposant que l'on permette aux élèves de choisir les personnes responsables de l'enseignement dans leur cursus (MA-321-330). Ce serait en effet pour elle une condition de la réussite des élèves.

Au printemps, Marianne explique préférer les enseignants et enseignantes qui s'assurent que les élèves ont compris la matière (MP-164; MP-47-349; MP-351-354) plutôt que de simplement expliquer la matière, tout en favorisant l'autonomie des élèves : « dis-moi le sujet qu'il faut parler pis laisse-moi étudier » (MP-337). L'interaction a aussi beaucoup d'importance pour elle puisqu'elle aime les enseignants et enseignantes qui s'adaptent à leurs élèves, notamment dans leurs préférences quant à la façon d'aborder la matière (MP-144-146; MP-148-150; MP-156-157), et qui les motivent : « que [l'élève] ait envie d'aller au cours mettons, si t'as envie ça l'aide là ça donne déjà un 50%, y a plus de chance là, de réussir » (MP-164-166).

L'évolution du positionnement de Marianne par rapport aux pratiques enseignantes concerne donc une plus grande autonomie et attention portées à l'élève. L'*Enseignement* devrait s'assurer de la compréhension des élèves tout en leur accordant la possibilité d'avancer à leur guise dans leur apprentissage. L'*Interaction* apparaît également comme importante pour Marianne au printemps. En revanche, on voit disparaître l'importance pour Marianne d'un enseignant ou d'une enseignante qui partagerait la *Vision* de l'élève et qui aurait une *Personnalité* sympathique.

8.6.3.1.4 *L'école en tant que lieu*

À l'automne, Marianne se positionne en faveur d'une école qui lui permettrait de respecter son rythme naturel, et qui serait organisée en fonction des préférences des élèves, par exemple sur la répartition des différentes périodes d'apprentissage (MA-242-247; MA-251-255). Par ailleurs, elle attache de l'importance au fait de se sentir bien dans son établissement scolaire, dont elle aime l'ambiance générale (MA-176-177; MA-179).

Au printemps, elle ne fait aucune mention du lieu scolaire. Elle semble s'en être distanciée, ce qui est cohérent avec son souhait de partir au plus vite que nous évoquions plus tôt, et ne considère plus l'école comme un *Lieu d'épanouissement personnel*.

8.6.3.2 *Perception des autres*

8.6.3.2.1 *Comportement social*

À l'automne, nous n'avons pas relevé dans le discours de Marianne d'éléments nous permettant de comprendre son positionnement par rapport au comportement social de ses pairs.

Au printemps toutefois, nous voyons l'apparition d'un sentiment d'appartenance à de petits groupes, que Marianne attribue au parcours commun (MP-180).

L'évolution du positionnement de Marianne par rapport au comportement social de ses pairs concerne donc l'apparition d'un *Sentiment d'appartenance* et de formation d'un groupe.

8.6.3.2.2 *Comportement d'apprentissage*

À l'automne, nous n'avons pas relevé dans le discours de Marianne d'éléments nous permettant de comprendre son positionnement par rapport au comportement d'apprentissage de ses pairs. Il semble donc qu'à l'automne, elle ne considère pas ses pairs dans aucune de leurs dimensions comme point de référence pour la construction de son identité d'apprenant.

Au printemps en revanche, Marianne note l'importance des pairs dans son propre cheminement d'apprentissage, puisqu'ils et elles lui ont permis d'« évoluer intellectuellement » (MP-383) grâce à leurs propres connaissances, même si elle note que ce ne sont pas tous et toutes les élèves qui lui ont permis cet enrichissement. Également, elle pense que malgré le parcours commun, la perception de la scolarité reste différente, pour beaucoup de ses pairs, de sa propre perception, puisque malgré sa lassitude elle continue à s'impliquer jusqu'au bout pour poursuivre ses buts, quand d'autres élèves abandonnent leur parcours (MP-64-67).

À la fin de l'année, Marianne reste donc nuancée sur son positionnement par rapport au comportement d'apprentissage de ses pairs, mais elle les prend en compte dans son discours alors qu'elle ne le faisait pas à l'automne, marquant ainsi un positionnement ayant pour référence le collectif. Ainsi, le groupe lui permet de se positionner comme ayant une *Perception de la scolarité différente* tout en reconnaissant l'*Interdépendance* des membres du groupe.

8.6.3.3 Perception de la perception des autres

8.6.3.3.1 Perception de la perception des parents

À l'automne, Marianne pense que ses parents n'ont pas d'inquiétude par rapport à sa scolarité : l'image d'elle que ses parents lui semblent avoir est cohérente avec celle qu'elle a elle-même, et elle se sent soutenue et reconnue (MA-137-144).

Au printemps, Marianne pense que ses parents lui reconnaissent l'ambition qu'elle s'attribue à elle-même : « ils ont confiance en mes ambitions, mes parents » (MP-114-115), notamment parce qu'ils encouragent ses choix de cursus post-secondaire (MP-114-119). Toutefois, elle remarque que, comme elle, ses parents trouvent qu'en cette fin d'année, elle ne s'implique plus vraiment dans sa scolarité (MP-109-110) et aimeraient qu'elle se force davantage.

Tant à l'automne qu'au printemps, Marianne attribue donc à ses parents une perception d'elle en tant qu'apprenante qui correspond à la sienne. L'évolution de ce positionnement part donc d'une confiance en ses capacités en début d'année, vers une reconnaissance de ses projets malgré son manque d'implication en fin d'année. On voit donc apparaître une *Perception similaire du comportement* à la fin de l'année, et si la *Perception similaire du comportement d'apprentissage* disparaît, c'est parce qu'elle ne fait plus mention du fait que ses parents n'avaient pas d'inquiétude quant à sa scolarité.

8.6.3.3.2 Perception de la perception des enseignant(e)s

À l'automne, Marianne a l'impression que ses enseignants et enseignantes ne la perçoivent pas toujours favorablement, ce qu'elle attribue à son comportement expansif (MA-83-87; MA-90-94) et à sa propension à

signifier son désaccord par rapport à la matière lorsqu'elle n'adhère pas à l'enseignement proposé : « on le sent quand un prof t'aime pas là. On le sent. [...] Clairement j'ai pas de motivation [en éducation physique] pis ils le voient, tsé je m'en fous pis ils le voient » (MA-96-107). Ce positionnement est donc une façon pour elle de se définir par rapport à son comportement.

Au printemps, elle se sent toujours peu appréciée : « je suis pas l'élève préférée des profs » (MP-95), mais elle estime que le fait qu'elle ait de bons résultats la protège de conséquences négatives éventuelles (MP-96-98). Elle note aussi que sa personnalité peut, chez certains enseignants et certaines enseignantes, entraîner une perception plus positive de sa présence dans la classe (MP-98-99).

Il y a une constante dans les perceptions qu'a Marianne de la perception de ses enseignants et enseignantes : elle se sent peu appréciée par rapport à son comportement au sein de la classe, et il lui semble donc que les membres du corps enseignant ont d'elle une *Perception négative*. Toutefois, au printemps, elle note que ce même comportement peut, auprès de certains enseignants ou certaines enseignantes, la rendre amusante et donc, permettre malgré tout une *Perception positive*. Ce qu'il est intéressant de noter ici, c'est que dans les deux cas ce positionnement permet à Marianne de se définir elle-même par rapport à ce qu'elle perçoit de la perception de ses enseignants et enseignantes, et donc de se positionner clairement par rapport au comportement qu'elle pense attendu.

8.6.3.3.3 *Perception de la perception des pairs*

Au début de l'année, Marianne a le sentiment que ses pairs ne la voient pas de la même façon qu'elle se perçoit elle-même : alors qu'elle se considère comme étant une bonne élève, il lui semble que les autres élèves la jugent défavorablement par rapport à son comportement (MA-80-81) mais également sa personnalité au sein du groupe : « il paraît que j'ai une face de bitch, que je suis l'air bête et pas sociale. [...] C'est peut-être l'attitude que je dégage, l'énergie, je le sais pas [...], peut-être que ça fait peur aux gens des fois là mais [...] je fais pas tant peur que ça là finalement. Là je pense. J'espère. » (MA-128-134).

Au printemps en revanche, nous n'avons pas pu relever dans le discours de Marianne d'éléments relatifs à son positionnement par rapport à sa perception de la perception de ses pairs.

Il semble que Marianne se soit donc distancée, au cours de l'année, de la perception qu'elle attribue à ses pairs la concernant. Si au début de l'année, elle ne se reconnaît pas dans l'image qu'ils et elles lui renvoient d'elle-même, cela lui permet néanmoins de se définir comme différente de l'image qu'elle semble renvoyer. À la fin de l'année, cette perception semble moins déterminante pour elle, et on voit disparaître cette mention d'une *Perception similaire au niveau personnel*.

8.6.3.4 Définition de soi-même

8.6.3.4.1 En tant qu'élève

À l'automne, Marianne se définit comme étant une élève performante, comme nous l'avons déjà évoqué dans cette analyse. Elle estime avoir de bons résultats (MA-49-51), et y attache de l'importance (MA-16) bien qu'elle n'estime pas faire d'effort particulier pour obtenir ces résultats, puisqu'elle indique à plusieurs reprises qu'elle « n'a pas de misère » (MA-177; MA-207). Elle se définit également comme une élève à l'aise à l'oral, particulièrement parce qu'elle apprécie participer en classe (MA-110-115) et avoir toujours une opinion à exprimer (MA-119-121). Elle se considère également comme étant autonome dans son apprentissage et ne pas avoir besoin d'aide : « j'aime tout faire toute seule je veux trop tout faire. [...] j'ai de la misère à accepter les idées des autres [...] j'aime vraiment ça là tout faire pis tout régler » (MA-296-303).

Au printemps, cette définition d'elle-même comme étant une élève performante est toujours très présente dans son discours, puisqu'elle explique être « [c]elle qui a des bonnes notes sans étudier là » (MP-90), une performance dans laquelle elle se sent reconnue institutionnellement (MP-96). Elle s'estime également toujours autonome (MP-337; MP-388; MP-732-738) et organisée (MP-83-84). Toutefois, elle pense être peu impliquée en cette fin d'année, et trouve que ce qu'on lui propose comme contenu est moins intéressant que par le passé (MP-71-73). Deux dimensions d'analyse apparaissent dans le discours de Marianne en cette fin d'année : d'un côté, la discipline, puisqu'elle se définit comme étant ponctuelle dans ses travaux (MP-84) et n'étant « pas dérangeante dans les cours » (MP-102-103). L'autre catégorie émergente ici est une catégorie sociale : Marianne exprime en effet avoir une tendance à l'abnégation pour le bien du groupe qui n'apparaissait pas à l'automne, par exemple pour mener à bien des projets communs : « j'ai pilé sur moi, sur mes valeurs j'ai passé la professionnalité là tsé, l'aspect professionnel avant l'aspect personnel » (MP-440-443).

Si certains éléments de la définition que Marianne propose d'elle-même en tant qu'élève sont restés stables au cours de l'année, d'autres relèvent d'une évolution. Elle se définit ainsi toujours par rapport à son *Comportement dans une situation d'apprentissage*, et notamment comme étant moins gênée. Malgré son manque d'implication à la fin de l'année, qui semble lié à la réalité de la fin du secondaire et son souhait de passer à une autre étape de sa vie, comme nous l'avons expliqué plus haut, elle se définit maintenant comme ne posant pas de problème de *Discipline* et faisant ce qu'on lui demande. Également, il est intéressant de noter l'apparition de la *Socialisation* dans la définition qu'elle fait d'elle-même en tant qu'élève, absente au début de l'année. Sa définition en tant qu'élève *Performante* reste constante, une caractéristique de Marianne que nous avons déjà relevée dans le contexte théâtral.

8.6.3.4.2 *En tant qu'apprenante*

Au début de l'année, Marianne se définit comme une apprenante peu, voire pas du tout, motivée (MA-52-53; MA-73), notamment parce qu'elle estime que cette année est peut-être la dernière où elle n'a pas besoin de beaucoup travailler (MA-61-62). Cela nous semble cohérent avec le fait qu'elle se dise une apprenante n'ayant pas du tout de difficulté de mémorisation (MA-209) et étant capable de faire preuve de métacognition : elle identifie aisément sa façon d'apprendre « parce que [elle se] connaît » (MA-258). Elle explique avoir besoin de supports visuels et auditifs pour apprendre efficacement (MA-196-199). Enfin, lorsqu'on lui demande ce qu'elle pense de l'apprentissage collaboratif, elle a une réponse immédiate : « je déteste travailler en équipe » (MA-294), ce qu'elle explique par le fait qu'elle a « de la misère à accepter les idées des autres » (MA-299).

À la fin de l'année, un élément n'a pas changé dans la façon dont Marianne se définit : elle mémorise toujours sans aucune difficulté (MP-295-296; MP-333). Toutefois, concernant les supports qu'elle apprécie, elle dit préférer les supports auditifs (MP-150-155), puisqu'elle a passé des tests qui lui ont appris qu'elle était une apprenante auditive (MP-843-844; MP-850-858). Ces résultats l'ont surprise (MP-867-868), mais elle s'y est finalement reconnue, allant jusqu'à se définir ainsi : « moi, je suis auditive à 100%. » (MP-148). Toutefois, elle est « encore dans la mentalité » (MP-846) d'utiliser des feuilles de notes, comme elle le faisait auparavant. Un autre élément ayant évolué pendant l'année est son rapport à l'apprentissage collaboratif : elle aime toujours travailler seule, pensant que le travail sera mieux fait si elle le fait elle-même (MP-388-389) et préférant ne pas demander d'aide (MP-372). Néanmoins, grâce à une activité commune d'organisation d'événement scolaire pendant l'année, elle a finalement accepté de travailler avec d'autres élèves et est désormais capable, si la situation l'exige, d'inclure les autres dans le processus d'apprentissage commun : « cette année j'ai organisé mon premier gros événement. [...] Au début je suis partie dans la mentalité de le faire toute seule, pis euh j'ai accepté finalement de me, de m'allier avec d'autres gens, où ce que finalement on s'est vraiment bien formés, pis une chance qu'ils étaient à mes côtés. Fait que j'ai appris à travailler en équipe je pense. À faire des compromis » (MP-392-396).

Il y a donc une évolution, dans la définition de Marianne en tant qu'apprenante, vers une ouverture à l'*Apprentissage collaboratif* et également, en termes de *Contexte d'apprentissage*, vers un mode de fonctionnement différent – auditif – découvert au cours de tests et venant contrarier la définition d'elle-même qu'elle avait auparavant. En effet, même si on relève des éléments correspondant à ces deux catégories dans le discours de Marianne au début et à la fin de l'année, l'analyse des descripteurs permettent de comprendre la différence dans son positionnement. Elle semble avoir accepté l'assignation identitaire proposée par le test d'apprentissage la définissant comme auditive et avoir inclus ce mode de fonctionnement à sa façon de se définir comme apprenante. Elle ne fait néanmoins plus mention de la façon dont elle *Évalue* son apprentissage ou de sa *Motivation* à apprendre, et se définit au début comme à la fin de l'année comme ayant une bonne *Mémorisation*. On voit apparaître, enfin, la *Recherche de ressources* comme étant une caractéristique d'autonomie qu'elle s'attribue.

8.6.3.4.3 *En tant qu'individu*

Au début de l'année, Marianne se définit comme une personne expansive, qui a « toujours de quoi à dire » (MA-83-84) quelle que soit la situation, quitte à être insistante : « j'ai tout le temps une idée je suis, je suis nounoune un peu tsé [...] j'ai tout le temps un commentaire à faire. Je pense que c'est pour ça que [...] généralement les profs m'aiment là mais je veux dire euh, ça l'arrive que non » (MA-90-93). Elle se décrit même, dans un contexte familial, comme « tannante » (MA-138).

Au printemps, cette caractéristique n'apparaît plus dans son discours quand elle se définit en tant que personne, préférant se définir comme une personne ambitieuse, en accord avec la perception de ses parents (MP-114-119). Elle se définit également selon une dimension sociale, comme étant organisatrice (MP-15-26) et même fédératrice : « j'ai été celle cette année qui est en organisation j'étais un peu la porte-parole. » (MP-399-401).

Ces caractéristiques que s'attribue Marianne nous semblent cohérentes avec l'ensemble de l'analyse réalisée : l'apparition de la *Socialisation* est en effet transversale à l'analyse, et correspond à sa perception de la fin du secondaire, quand au début de l'année elle se définissait surtout par son *Attitude* expansive sans la mettre en relation avec les autres personnes. L'apparition de la *Volition* est également une caractéristique forte de Marianne que l'on retrouve à plusieurs reprises au cours de l'analyse.

8.6.3.5 *Conclusion*

Le tableau ci-dessous présente les dimensions et catégories de l'identité d'apprenant de Marianne ayant évolué au cours de l'année scolaire.

Tableau 26 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant de Marianne

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Perception du contexte au secondaire	Positionnement par rapport à l'utilité de l'activité	Aucune	✓	
		Enseignement		✓
	Positionnement par rapport aux spécificités perçues des pratiques enseignantes	Personnalité	✓	
		Interaction		✓
	Vision	✓		
	Positionnement par rapport aux spécificités perçues du lieu de l'activité	Lieu d'épanouissement personnel	✓	
Perception des autres au secondaire	Positionnement par rapport au comportement social	Sentiment d'appartenance		✓
	Positionnement par rapport au comportement d'apprentissage	Perception de la scolarité différente		✓
		Interdépendance		✓
Perception de la perception au secondaire	Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses parents	Perception similaire du comportement		✓
		Perception similaire du comportement d'apprentissage	✓	
	Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses enseignant(e)s	Perception positive du comportement		✓
	Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses pairs	Perception différente au niveau personnel	✓	
Définition de soi-même au secondaire	En tant qu'élève	Discipline		✓
		Socialisation		✓
	En tant qu'apprenante	Évaluation	✓	
		Recherche de ressources		✓
		Motivation	✓	
	En tant qu'individu	Volition		✓
		Socialisation		✓
Attitude		✓		

Le tableau présente les éléments de l'identité d'apprenant de Marianne ayant évolué :

- Si au début de l'année elle mentionnait que l'activité d'élève au secondaire n'avait parfois pour elle aucune utilité, ce n'est plus le cas à la fin de l'année. Elle ne mentionne plus non plus l'importance du lieu de l'activité pour l'épanouissement personnel des élèves. Son positionnement par rapport aux spécificités des pratiques enseignantes a également évolué : au début de l'année elle considérait comme importante la personnalité des enseignants et enseignantes et le fait qu'ils et elles partagent la vision des élèves, deux éléments dont elle ne parle plus à la fin de l'année. En revanche, elle se positionne maintenant comme considérant que l'enseignement et l'interaction du corps enseignant avec les élèves sont primordiaux pour l'apprentissage.
- Son positionnement par rapport à sa perception des autres a évolué avec l'apparition d'un sentiment d'appartenance au groupe et une perception de la scolarité différente de celle de ses pairs, mais néanmoins la reconnaissance d'un rapport d'interdépendance dans l'apprentissage.
- Au début de l'année, il semblait à Marianne que ses parents et elle avaient une vision similaire de son comportement d'apprentissage. À la fin de l'année, cet aspect a disparu au profit d'une vision similaire de son comportement en général. Il lui semble maintenant que ses enseignants et enseignantes ont une

perception positive de son comportement, et que ses pairs ne la considèrent plus, comme au début d'année, comme étant différentes d'elles et eux.

- Marianne se positionne maintenant par rapport à des caractéristiques de discipline et de socialisation sur lesquelles elle ne s'appuyait pas en début d'année pour se définir en tant qu'élève. En tant qu'apprenante, elle ne fait plus mention de l'évaluation ou de la motivation pour se définir, mais mentionne plutôt à la fin de l'année sa capacité à rechercher les ressources dont elle a besoin seule. Enfin, en tant qu'individu, elle ne s'appuie plus sur des caractéristiques relatives à son attitude pour se définir, mais plutôt des caractéristiques ayant trait à sa volition et à sa socialisation.

La fin de l'année pour Marianne est marquée par sa hâte de quitter le secondaire – qu'elle n'éprouvait pas du tout à l'automne – pour pouvoir continuer ses projets professionnels. Notons que ces projets professionnels ont évolué pendant l'année : alors qu'auparavant elle souhaitait poursuivre de longues études d'excellence, elle s'est découvert pendant l'année un intérêt pour une voie plus artistique et ne nécessitant pas qu'elle performe à l'école au-delà de la note de passage. À l'automne comme au printemps, cette dimension d'une utilité de l'école comme devant la préparer à la suite de son parcours est très présente dans son discours et teinte l'ensemble de son identité d'apprenant. Par de nombreux aspects, elle semble déjà se distancier de son activité d'élève au secondaire, que ce soit par rapport au lieu physique de l'école qui ne semble plus avoir d'importance pour elle, ou par rapport à ce qu'elle perçoit de la perception que ses pairs ont d'elle. Elle se définit aussi comme peu impliquée dans son apprentissage, mais ambitieuse, ce qui nous semble cohérent avec ce qu'elle exprime de son rapport au secondaire – alors qu'au début de l'année, elle avait davantage tendance à se définir comme étant impliquée et expansive – et nous retrouvons ces caractéristiques dans sa définition d'elle-même et dans son positionnement par rapport à la perception de ses parents. Par ailleurs, elle marque sa préférence pour un enseignement plus dirigé vers l'autonomie de l'élève et qui s'adapte à chacun et chacune. Cette distanciation progressive de l'activité scolaire ne semble donc pas être un désintérêt complet pour les tâches d'apprentissage, mais plutôt un recentrage de Marianne sur son projet personnel et la prise en compte de son individualité.

Dans l'évolution de son identité d'apprenant, on note également l'émergence de dimensions sociales. Ainsi, elle se positionne par rapport à ses pairs comme ayant un sentiment d'appartenance au groupe grâce à leur parcours commun, et elle les considère comme point de référence pour se définir dans une situation d'apprentissage, ce qui n'était pas le cas à l'automne. Elle se définit dorénavant comme une élève et une apprenante capable de laisser de la place aux autres, alors que la dimension sociale était absente de sa définition d'elle-même au début de l'année.

Toutefois, cette évolution vers l'apparition de la dimension sociale n'occulte pas certains aspects relevant de dimensions individuelles qui apparaissent pendant l'année, comme la prise en compte de la dimension auditive de l'apprentissage découverte à la suite de tests et acceptée par Marianne comme constitutive de son identité d'apprenant. L'évolution de son identité d'apprenant globale met donc en avant ces deux pôles que sont le

groupe et la personne, Marianne se définissant à la fois comme faisant des choix pour son parcours individuel – ayant de l’ambition, prenant en compte son fonctionnement individuel comme apprenante – et prenant en même temps en compte le groupe dans la constitution de son identité d’apprenante.

8.6.4 Évolution des préférences d’apprentissage

8.6.4.1 Stratégies cognitives

8.6.4.1.1 Sélection du contenu à apprendre

À l’automne, Marianne sélectionne le contenu à apprendre en fonction de ce qui lui est donné, notamment parce qu’elle aime bien quand les notes de cours sont faites à l’avance (MA-200). Mais elle s’appuie aussi sur l’utilité du contenu, en essayant de repérer ce qui pourrait lui être demandé à l’examen (MA-214-216).

Au printemps, elle s’appuie toujours sur l’enseignement (MP-336-337) et sur l’utilité du contenu par rapport aux examens (MP-321-330) pour sélectionner le contenu à apprendre.

Il n’y a donc pas d’évolution dans les stratégies mises en place par Marianne relativement à la sélection du contenu à apprendre, qui s’appuient sur l’*Enseignant(e)* et sur la *Matière*.

8.6.4.1.2 Stratégies de mémorisation

À l’automne, Marianne met en place des stratégies de lecture (MA-214) et des stratégies d’écriture schématique, que ce soit pour compléter les notes données par l’enseignant ou l’enseignante (MA-200-201) ou pour réaliser des fiches de notes : « je me fais des feuilles de révision moi-même, tout le temps j’ai toujours fait ça, comme j’ai des millions de feuilles là en histoire là j’avais toutes les années pis là j’ai fait des flèches, pis là ça me fait comme un schéma pis ça me permet vraiment de mémoriser. » (MA-202-204).

Au printemps, on retrouve également ces stratégies de lecture (MP-295) et de schématisation (MP-302-307; MP-356-360). D’autres stratégies font aussi leur apparition, comme l’écoute : « ça serait, peut-être moins regarder là c’est plus écouter, [...] j’écoute plus là, auditivement. » (MP-863-864). Également, elle réalise maintenant des exercices (MP-295-296) pour apprendre la matière.

Il y a donc une évolution vers davantage d’écoute pour mémoriser, ce qui est concordant avec l’évolution de son identité d’apprenant vers une définition d’elle-même comme étant une apprenante auditive. On voit également une évolution vers l’application, puisqu’elle cherche à faire des exercices pour apprendre la matière. Aussi, bien qu’elle diversifie les stratégies employées, celles-ci relèvent toujours à la fois d’*Appropriation de la matière* et d’*Absorption de la Matière*.

8.6.4.1.3 *Stratégies de compréhension*

À l'automne, pour comprendre la matière, Marianne cherche à faire un lien entre les parties étudiées, voire les différentes matières étudiées (MA-231-233).

Au printemps, on retrouve ici aussi chez Marianne un lien entre les parties étudiées, ce que lui permettent notamment ses schémas (MP-356-360). On voit également l'apparition de la recherche de sens et l'importance pour elle qu'a la compréhension du sens de la matière (MP-348-349; MP-352), mais elle dit ne pas chercher à relier la matière à apprendre au concret, à l'application ou à son quotidien en dehors de l'école : « La matière comme ça ça me suffit pour l'apprendre » (MP-310).

La façon dont elle cherche à comprendre la matière a évolué : malgré l'utilisation constante de stratégies de *Mise en lien*, au printemps Marianne ne fait pas de lien avec le concret et accorde davantage d'importance au sens de l'apprentissage. Il y a donc une évolution vers moins de concrétisation de l'apprentissage. Par ailleurs, dans sa conscientisation et sa verbalisation de ses stratégies, on voit apparaître des éléments indiquant qu'elle *Ne cherche pas à comprendre la matière*.

8.6.4.2 *Stratégies de régulation*

8.6.4.2.1 *Fixation du but*

À l'automne comme au printemps, Marianne semble fixer son but s'apprentissage en fonction de ce qui pourrait être demandé à l'examen (MA-214-216; MP-321-330). Il n'y a donc pas d'évolution concernant les stratégies de fixation du but employées par Marianne qui sont en lien avec la *Matière*.

8.6.4.2.2 *Ressources*

À l'automne, Marianne s'appuie sur des ressources didactiques, notamment les notes de cours proposées par ses enseignants et enseignantes (MA-200), mais également en allant les voir (MA-286) ou en se dirigeant vers des ressources externes à l'établissement, comme des tests sur internet (MA-262-263; MA-283).

Au printemps, elle utilise toujours des ressources didactiques, maintenant surtout ses cahiers de cours (MP-354-355) et des ressources externes comme internet (MP-362-368). Toutefois, elle n'utilise plus internet pour rechercher des tests mais pour avoir davantage d'information sur un sujet.

Au début comme à la fin de l'année, Marianne *Utilise les ressources proposées* et également, *Identifie d'autres ressources de manière autonome*. Il y a donc une évolution vers une disparition de l'enseignant ou de l'enseignante comme étant une ressource pour Marianne. Par ailleurs, s'il y a une similarité dans les autres

ressources qu'elle utilise pour nourrir son apprentissage, l'utilisation qu'elle fait de ces ressources varie. Ainsi, elle utilise toujours les aides didactiques, mais se tourne plutôt vers les cahiers qu'elle remplit en classe que vers les notes fournies par l'enseignement – ce qui est cohérent avec la disparition de l'enseignant ou de l'enseignante comme étant une ressource. Également, si elle utilise toujours internet, c'est maintenant davantage parce qu'elle recherche de l'information lui permettant de comprendre le sujet que pour s'assurer qu'elle est capable d'appliquer la matière dans des exercices.

8.6.4.2.3 *Monitoring*

À l'automne, les tests effectués par Marianne lui servent également à vérifier la progression de son apprentissage en s'assurant de sa compréhension, d'autant qu'elle imagine également elle-même d'autres questions : « je me pose un peu de questions dans ma tête [...] des fois je réponds à des questions sur internet tsé je cherche des, des petits tests » (MA-259-261).

Au printemps, Marianne ne fait pas mention de stratégies de monitoring. Il y a donc une évolution vers la disparition de ces stratégies de *Compréhension* et d'*Application*.

8.6.4.2.4 *Ajustement*

À l'automne comme au printemps, Marianne ne rapporte pas de stratégie d'ajustement.

8.6.4.2.5 *Confirmation*

À l'automne, Marianne confirme son apprentissage en vérifiant qu'elle comprend bien la matière, par exemple lorsqu'elle est capable de faire les exercices qu'elle recherche sur internet ou en répondant à ses propres questions (MA-262-263).

Au printemps, elle confirme toujours son apprentissage en s'assurant de sa compréhension, ce pour quoi elle peut faire un exercice (MP-314) mais elle explique que régulièrement, elle préfère reformuler à l'écrit la matière, ce qui lui permet de valider l'efficacité de son apprentissage (MP-314-315).

De façon constante, Marianne utilise des stratégies de confirmation qui cherchent à valider sa *Compréhension* de la matière apprise. On note toutefois que ces stratégies de compréhension, à la fin de l'année, visent moins l'application de la matière mais davantage l'appropriation personnelle du contenu.

8.6.4.3 *Conception de l'enseignement/apprentissage*

8.6.4.3.1 *Conception de l'apprentissage*

À l'automne, Marianne semble avoir une conception de l'apprentissage comme devant servir uniquement des buts scolaires, notamment celui d'amener les élèves à obtenir leur diplôme (MA-73-74). Elle semble donc le concevoir comme étant majoritairement de l'absorption de la matière.

C'est toujours le cas au printemps où elle conçoit toujours l'apprentissage comme une absorption de matière devant permettre la réussite aux examens à la fin de l'année, mais on voit également l'apparition d'une conception de l'apprentissage comme pouvant permettre le développement de l'élève, dans ses raisonnements et sa pensée : « c'est développer [son] cerveau. » (MP-239).

Cette évolution est intéressante puisque si Marianne envisage toujours l'apprentissage comme étant une *Mémorisation* de la matière et permettant de servir des buts *Scolaires* de réussite aux examens, elle le conçoit désormais également comme pouvant servir le *Développement Personnel* de l'apprenant ou de l'apprenante.

8.6.4.3.2 *Conception de l'élève*

À l'automne, Marianne pense que l'élève doit s'impliquer dans son apprentissage, indépendamment des résultats obtenus : « un élève [...] pas nécessairement qui a des bonnes notes mais qui fait le maximum de son potentiel là. Parce que y a des élèves [...] qui pourraient avoir euh, tsé des capacités moins grandes à l'école mais qui ont quand même, tsé ils font leur maximum à eux, ben ça c'est un bon élève pour moi ». (MA-64-69).

Au printemps en revanche, l'analyse fait apparaître des éléments relevant de la responsabilité de l'élève dans son apprentissage dans le discours de Marianne : l'élève doit faire preuve de persévérance, surtout parce que le secondaire touche à sa fin et qu'il ne reste plus beaucoup d'effort à fournir (MP-62-67). Également, elle considère que l'élève doit réaliser seul ou seule le processus d'apprentissage, quelle que soit l'implication de l'enseignant ou de l'enseignante (MP-339-341).

L'évolution de la conception de l'élève de Marianne met donc en lumière son rapport à la fin de la scolarité au secondaire, et est cohérente avec son souhait de terminer ce cursus au plus vite. Cela l'amène à ne plus considérer comme auparavant l'importance de l'*Engagement de l'élève dans son apprentissage*. Ainsi, sa conception de l'élève a évolué vers une implication moindre par rapport aux tâches demandées à l'école, mais également vers la prise de *Responsabilité*, par exemple détermination individuelle des buts d'apprentissage.

8.6.4.3.3 *Conception de la matière*

À l'automne (MA-150-165; MA-169-174) comme au printemps (MP-124-138; MP-717-736), elle défend fermement une conception de la matière comme devant préparer à la vie légale, pratique, quotidienne des élèves, en leur permettant de faire face à diverses situations qu'ils et elles pourraient rencontrer, depuis la cuisine aux cours de mécanique en passant par les cours de droit et de couture. Elle estime, par exemple, que les cours d'histoire tels que présentés ne servent aucune utilité dans la vie des élèves, se positionnant même en leur défaveur puisqu'elle les estime biaisés par rapport, notamment, à la façon dont est enseignée l'histoire des Premières Nations.

Il n'y a donc pas d'évolution de la conception de la matière chez Marianne, qui doit être présentée comme étant *Pratique* et en lien avec le quotidien.

8.6.4.3.4 *Conception du groupe*

À l'automne, Marianne a une conception du groupe comme pouvant être problématique pour l'apprentissage : elle considère qu'apprendre en groupe peut nuire aux idées et à la façon d'apprendre de chacun et chacune (MA-299-301).

Au printemps, elle n'estime plus que le groupe est problématique, mais plutôt inutile pour les élèves qui, comme elle, ont de la facilité dans leur apprentissage (MP-371-372). Toutefois, il lui semble malgré tout qu'en cas de besoin, le groupe peut permettre d'apporter des explications supplémentaires au cas où il manque des informations (MP-371), voire permettre d'apporter à l'élève des pistes qu'il ou elle n'aurait pas envisagées sans cet apport extérieur, enrichissant ainsi l'expérience d'apprentissage (MP-392-396).

Cette évolution est donc importante, puisque Marianne, qui avait au début de l'année une conception du groupe comme ne permettant pas d'apprendre, le considère maintenant comme pouvant être une ressource, et même une possibilité d'aller plus loin, donc de faciliter le *Rapport à l'apprentissage*. Dans les situations ne permettant pas d'obtenir des ressources de la part du groupe, elle peut l'envisager comme inutile, mais plus comme étant un frein à l'apprentissage. Son rapport à l'*Inutilité du groupe*, bien que toujours présent, a donc évolué.

8.6.4.3.5 *Conception de l'enseignant(e)*

À l'automne, il est important pour Marianne que les enseignants et enseignantes soient sympathiques, ce qui est pour elle une condition essentielle de l'apprentissage, et cette conception l'amène à penser que les élèves devraient pouvoir les choisir pour tirer le meilleur profit de leur apprentissage scolaire : « c'est vraiment important je trouve là, ce que l'enseignant dégage [...] mais c'est difficile parce que y a tellement d'élèves tellement de gens différents, que, ils peuvent pas tsé se plier à tout le monde là. Fait que je trouve qu'on devrait

(Rires) on devrait les choisir là je trouve ça vraiment important. » (MA-327-330). Elle a également une conception de l'enseignement comme devant permettre aux élèves de s'exprimer pour s'impliquer dans leur apprentissage (MA-110-115) et leur permettre également de mettre en œuvre leur façon préférentielle d'apprendre (MA-334-335).

Au printemps, l'enseignant ou l'enseignante doit, selon elle, dire clairement ce qu'il ou elle attend en termes d'apprentissage (MP-336-337), pour permettre aux élèves d'étudier par la suite. Il est également important pour elle que l'enseignement soit générateur de curiosité chez l'élève afin de maintenir sa motivation à apprendre (MP-164-166), mais attribue une grande part de la réussite de l'élève à l'enseignement malgré tout : « C'est vraiment l'enseignement d'un prof qui fait la réussite de son élève. [...] Il enseigne d'une matière qui correspond à l'élève pour qu'elle comprenne bien » (MP-161-164). L'explication de la matière lui semble donc une pierre angulaire de la réussite de l'élève (MP-227-229; MP-347-348), mais elle considère que l'enseignement doit malgré tout favoriser l'autonomie de l'élève en la ou le laissant étudier seul (MP-337).

Au cours de l'année, la conception de l'enseignant ou de l'enseignante de Marianne a donc évolué vers la prise en compte du but de l'apprentissage et vers l'apparition d'une conception de l'*Enseignement comme devant guider l'apprentissage*. Si au début de l'année, il est important pour elle que l'enseignement favorise l'expression et le parcours d'apprentissage de chaque élève, à la fin de l'année il nous semble qu'elle le conçoit davantage comme devant permettre la réussite, un maintien de la motivation, et des attentes et des explications claires. Cela relève en partie d'une conception de l'*Enseignement pour accompagner l'apprenant(e)*, présente au début comme à la fin de l'année mais selon des modalités différentes : Marianne ne pense en effet plus que l'enseignement doive accompagner l'élève à penser par lui-même ou elle-même, mais l'aider à maintenir sa motivation dans son parcours. Également, on remarque la disparition de l'importance de l'*Interaction* au cours de l'année.

8.6.4.4 Orientation

À l'automne, la motivation de Marianne pour l'apprentissage est exclusivement extrinsèque : elle apprend pour trois raisons liées entre elles, soit décrocher son diplôme de fin de secondaire (MA-73-74), obtenir les meilleurs résultats possibles (MA-50-52) et avoir un travail ultérieurement, puisque son projet professionnel de ce début d'année implique de longues études (MA-53-55; MA-380-382). Elle reconnaît elle-même ce caractère extrinsèque lorsque nous lui demandons pourquoi elle apprend à l'école : « La note. J'aimerais bien ça dire oh la connaissance générale, mais c'est vraiment la note. C'est la note. C'est vraiment la note » (MA-363-364).

Au printemps, l'orientation vers le diplôme est toujours très présente dans le discours de Marianne : « Mon diplôme. (Rires) [...] Aller au CEGEP l'année prochaine là. [...] C'est ma motivation. » (MP-465-466). La dimension pratique est également toujours présente dans son discours, mais axée sur l'apprentissage d'habiletés professionnelles et celui d'un métier (MP-455).

Cette évolution suit donc l'évolution du projet professionnel de Marianne. L'important pour elle, au début de l'année, était de performer puisque le métier vers lequel elle se dirigeait impliquait de longues études pour lesquelles ses notes auraient joué un rôle déterminant. Or à la fin de l'année, Marianne a changé de projet professionnel, et sa motivation à apprendre a évolué dans le même sens. Les notes n'étant plus un critère d'entrée dans la formation qu'elle vise, il n'est plus important pour elle d'avoir les meilleures notes possibles, mais bien d'acquérir des habiletés professionnelles. Par contre, on retrouve l'orientation vers le diplôme puisque Marianne a toujours besoin de finir son secondaire pour s'engager dans la voie professionnelle visée. Ainsi, Marianne a, au début comme à la fin de l'année, une motivation de *Réussite* et *Professionnelle*.

8.6.4.5 Conclusion

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories des préférences d'apprentissage de Marianne ayant évolué au cours de l'année scolaire.

Tableau 27 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage de Marianne

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Stratégies cognitives	Stratégies de compréhension	Pas de compréhension		✓
Stratégies de régulation	Monitoring	Compréhension	✓	
		Application	✓	
Conception de l'enseignement apprentissage	Conception de l'apprentissage	Développement personnel		✓
	Conception de l'élève	Engagement dans l'apprentissage	✓	
		Responsabilité		✓
	Conception du groupe	Rapport à l'apprentissage		✓
	Conception de l'enseignement	Enseignement pour guider l'apprentissage		
Interaction				✓
Orientation			Pas d'évolution significative de cette dimension	

Le tableau ci-dessus présente les caractéristiques de l'évolution des préférences d'apprentissage de Marianne :

- Elle fait mention, à la fin de l'année, du fait qu'elle n'utilise parfois pas de stratégies de compréhension de la matière, alors qu'elle en utilisait au début de l'année.
- Concernant ses stratégies de régulation, on voit évoluer ses stratégies relatives au monitoring : au début de l'année, elle cherchait à comprendre et à appliquer la matière pour s'assurer de sa progression vers le but, mais ce n'est plus le cas à la fin de l'année.
- Elle conçoit maintenant l'apprentissage comme permettant le développement personnel de l'apprenant ou de l'apprenante. Si l'engagement de l'élève dans son apprentissage était important dans son discours au début de l'année, il disparaît au profit de la prise de responsabilité de l'élève dans son apprentissage, et on voit aussi, parallèlement, apparaître une conception du groupe comme favorisant le rapport à l'apprentissage de l'élève et une conception de l'enseignement pour le ou la guider. Également, à la

fin de l'année, Marianne considère que l'enseignant ou l'enseignante doit s'attacher à mettre en place une interaction avec les élèves.

- L'orientation donnée par Marianne à son apprentissage n'évolue pas significativement au cours de l'année.

On remarque, dans l'évolution des préférences d'apprentissage globales de Marianne, une évolution vers son individualité comme étant au cœur de son apprentissage. Cela est par exemple visible dans sa motivation à apprendre, qui suit l'évolution d'un projet professionnel qui lui correspond davantage, le besoin d'appropriation de l'apprentissage par la reformulation, et ses conceptions de l'enseignement apprentissage qui doit permettre de se développer en tant que personne, de l'élève comme s'impliquant proportionnellement à son désengagement de la tâche scolaire – rappelons ici qu'elle souhaite quitter le secondaire au plus vite – ou encore de l'enseignement qui devrait permettre l'atteinte des buts de l'élève mais également le maintien de sa motivation. La passation de tests dans l'année lui ayant permis de se définir comme auditive, on peut voir dans son discours un léger glissement lui permettant de prendre cette particularité en compte, notamment avec l'apparition de la stratégie d'écoute.

On note également, en lien avec l'ensemble de l'analyse, une évolution dans la façon dont elle envisage le groupe dans l'apprentissage, qu'elle considérait à l'automne comme problématique, ce qui n'apparaît plus dans son discours au printemps, puisqu'elle le considère au pire comme inutile, au mieux comme étant une ressource dans l'atteinte de ses propres buts. À l'inverse, la dimension interactionnelle a disparu de sa conception de l'enseignement, ce qui semble indiquer que si Marianne prend davantage le groupe en considération, donc ses pairs, l'enseignement ne doit servir qu'à l'atteinte de ses buts personnels, un recentrage qui transparait aussi dans ses stratégies cognitives puisqu'elle ne cherche plus à lier la matière au concret pour la comprendre mais seulement à s'assurer que cette matière fait assez de sens pour elle pour être apprise, afin de réussir ses examens et poursuivre ses buts professionnels.

8.6.5 Évolutions similaires entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage

8.6.5.1 Évolutions similaires dans le contexte du théâtre

8.6.5.1.1 Similarités dans l'évolution des dimensions

Nous constatons que les dimensions suivantes semblent évoluer dans le même sens à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage en théâtre :

- Vers l'apprentissage collaboratif
 - o Perception du contexte (IAT)
 - o Perception des autres (IAT)

- Définition de soi (IAT)
- Stratégies cognitives (PAT)
- Stratégies de régulation (PAT)
- Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
- Orientation (PAT)
- Vers plus de concrétisation, d'application et le projet comme finalité
 - Perception du contexte (IAT)
 - Stratégies cognitives (PAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
- Vers plus de performance et d'habiletés
 - Perception de la perception des autres (IAT)
 - Orientation (PAT)
- Vers plus d'accompagnement du développement global de l'élève par l'enseignante
 - Perception du contexte (IAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
- Vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignante
 - Perception du contexte (IAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
- Vers un enseignement guidant davantage l'élève
 - Perception du contexte (IAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)

Par ailleurs, nous n'avons pas constaté de dimensions semblant évoluer dans le même sens au sein de la seule identité d'apprenant ou au sein des seules préférences d'apprentissage, dans le contexte théâtral.

8.6.5.1.2 *Rapports explicatifs possibles*

Nous pouvons avancer les explications potentielles suivantes pour le parallélisme des évolutions constatées.

On observe une évolution très importante vers l'apprentissage collaboratif, puisque toutes les dimensions des préférences d'apprentissage et trois dimensions de l'identité d'apprenant sur quatre évoluent dans ce sens – la seule dimension de l'identité d'apprenant dans laquelle nous n'avons pas retrouvé cette évolution est la perception de la perception des autres. Nous pouvons attribuer cette évolution à deux éléments : en premier lieu, à la nature de l'activité théâtrale et à la façon dont elle est proposée aux élèves par l'enseignante, qui considère que le travail groupal est une caractéristique de l'activité et qui met en place des méthodes pédagogiques en ce sens (E-369-372). En second lieu, au fait que Marianne se définissait, au début de l'année, comme n'appréciant pas, en règle générale, travailler avec d'autres élèves ou les prendre en compte dans les

activités dans lesquelles elle s'engageait. C'est cette particularité qui permet une telle évolution grâce à l'intériorisation des pratiques théâtrales par Marianne, dans lesquelles elle s'est reconnue au sein de ce contexte.

Cette évolution vers un aspect groupal de l'activité d'apprentissage n'empêche pas une évolution vers une prise en compte de son développement personnel au sein de l'activité, qui s'exprime à travers son besoin de pratiques pédagogiques favorisant son épanouissement au sein de l'activité, à la fois dans sa perception du contexte (IAT) et dans ses conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT), l'évolution conjointe de ces deux dimensions indiquant qu'elle considère maintenant que la favorisation par l'enseignante du développement personnel de l'élève est une caractéristique de l'activité théâtrale. Elle conçoit aussi l'activité, selon le même principe, comme devant favoriser l'autonomie de l'élève, ce que l'on retrouve également dans les mêmes dimensions de perception du contexte (IA) et de conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT). Enfin, ces deux dimensions évoluent également vers le besoin d'un enseignement qui guide l'élève dans son apprentissage. Il est donc intéressant de noter ici que le rapport de Marianne à l'enseignement évolue grandement entre le début et la fin de l'année, toujours dans un parallélisme entre la perception du contexte (IAT) et les conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT).

On note également une évolution vers plus de performance et d'habiletés au sein de l'activité dans les dimensions de la perception de la perception des autres (IAT) et de l'orientation (PAT). Sa définition d'elle-même (IAT) comme étant performante est restée constante au cours de l'année, et si elle se sent plus reconnue dans cette définition à la fin de l'année qu'au début, cela n'a pas d'incidence sur sa propre perception d'elle-même. Également, l'apparition de l'orientation (PAT) vers les meilleurs résultats possibles nous semble correspondre au fait que pour Marianne, les résultats chiffrés ont toujours eu beaucoup d'importance, et que la fin de l'année vient appuyer cet aspect de sa motivation.

Une dernière évolution que l'on constate chez Marianne dans le contexte théâtral est l'évolution vers plus de concrétisation et d'application de l'apprentissage. On retrouve en effet cette évolution à la fois dans sa perception du contexte (IAT), dans sa conception de l'enseignement apprentissage (PAT) et dans les stratégies cognitives qu'elle met en place au sein de l'activité (PAT). Ici également, cela nous semble tenir à une intériorisation des pratiques théâtrales et correspond à une finalité transmise par l'enseignante (E-629-636). On voit, à nouveau, évoluer parallèlement la perception du contexte (IAT) et les conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT), qui semble influencer les stratégies mises en place au sein de l'activité.

Notons que toutes ces évolutions chez Marianne sont des évolutions qui concernent à la fois l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage, puisque nous n'avons pas relevé d'évolution significative ne concernant que l'identité d'apprenant ou que les préférences d'apprentissage en contexte théâtral. Il y a donc un parallélisme important dans les évolutions qui doit être souligné.

8.6.5.2 *Évolutions similaires dans le contexte global*

8.6.5.2.1 *Similarités dans l'évolution des dimensions*

Nous constatons que les dimensions suivantes semblent évoluer dans le même sens à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage globales :

- Vers plus d'expression de soi
 - o Perception de la perception des autres (IA)
 - o Définition de soi (IA)
 - o Stratégies cognitives (PA)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)
- Vers l'apprentissage collaboratif
 - o Perception des autres (IA)
 - o Définition de soi (IA)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)
- Vers plus de responsabilité de l'enseignant(e) dans l'apprentissage de l'élève
 - o Perception du contexte (IA)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)

Nous constatons que les dimensions suivantes de l'identité d'apprenant globale semblent évoluer dans le même sens :

- Vers plus d'ambition
 - o Perception de la perception des autres (IA)
 - o Définition de soi (IA)
- Vers un plus grand sentiment d'appartenance
 - o Perception des autres (IA)
 - o Définition de soi (IA)
- Vers moins d'engagement de l'élève dans son apprentissage
 - o Perception de la perception des autres (IA)
 - o Définition de soi (IA)

Nous constatons que les dimensions suivantes des préférences d'apprentissage globales semblent évoluer dans le même sens :

- Vers moins de concrétisation et d'application
 - o Stratégies cognitives (PA)

- Stratégies de régulation (PA)
- Orientation (PA)
- Vers plus de concrétisation et d'application
 - Stratégies cognitives (PA)
 - Stratégies de régulation (PA)
 - Orientation (PA)
- Vers plus de compréhension de la matière
 - Stratégies cognitives (PA)
 - Stratégies de régulation (PA)

8.6.5.2.2 *Rapports explicatifs possibles*

Nous pouvons avancer les explications potentielles suivantes pour le parallélisme des évolutions constatées.

On note chez Marianne une évolution vers davantage d'apprentissage collaboratif dans plusieurs dimensions : sa perception des autres (IA), sa définition d'elle-même (IA) et ses conceptions de l'enseignement apprentissage (PA). Elle souligne l'importance du groupe dans son apprentissage et l'émergence d'un sentiment d'appartenance dans la perception qu'elle a des autres, qui la fait se définir comme appréciant davantage le travail en groupe, tout en maintenant un goût prononcé pour le travail seule. Cette évolution de sa définition d'elle-même est donc ambivalente, mais nous considérons qu'elle marque une ouverture à l'apprentissage collaboratif chez Marianne.

Par ailleurs, on remarque également une évolution vers une plus grande expression de soi dans l'apprentissage dans la façon dont elle se définit elle-même (IA), notamment suite à la découverte de résultats d'un test passé et l'ayant permis de se définir comme plus en accord avec ce qu'elle reconnaît maintenant comme étant un fonctionnement qui lui est particulier. On voit d'ailleurs qu'elle fait mention de cette évolution de son identité d'apprenant lorsqu'elle rapporte les stratégies cognitives (PAT) qu'elle utilise, expliquant qu'elle a adapté ses stratégies à ces nouvelles informations identitaires. Elle se sent aussi plus reconnue dans ses caractéristiques – sa personnalité et ses projets – par ses parents et ses enseignants et enseignantes (IA), bien qu'elle semble assez détachée de cette perception qu'elle mentionne seulement pour appuyer le fait que la façon dont elle se définit elle-même est acceptée par son entourage, et l'évolution de ses conceptions de l'enseignement apprentissage (PA) correspond à l'expression de cette reconnaissance : pour elle, l'apprentissage et l'enseignement doivent permettre à l'élève de développer ses raisonnements et sa pensée (MP-239). On voit aussi une évolution de sa définition d'elle-même (IA) et de sa perception de la perception de ses parents (IA) une évolution vers davantage d'ambition, correspondant au changement de projet professionnel qui s'est opéré chez elle à la fin de l'année.

En lien avec cette modification de son projet, l'identité d'apprenant de Marianne, particulièrement la définition d'elle-même (IA), évolue également vers un désengagement de la tâche d'apprentissage. Elle s'appuie

également sur ce qu'elle perçoit de la perception des autres (IA) pour corroborer cette définition d'elle-même. En effet, rappelons que Marianne ambitionnait à l'automne de réaliser des études supérieures hautement sélectives et qu'elle s'attachait à obtenir d'excellents résultats à cet effet. Or, au cours de l'année, elle a modifié ce projet pour un domaine peu sélectif, et il est donc moins important pour elle de mettre autant d'effort dans son apprentissage. On voit donc également apparaître une responsabilité plus grande de l'enseignement dans l'apprentissage de l'élève, à la fois dans sa perception du contexte (IA) et dans ses conceptions de l'enseignement apprentissage (PA). Pourtant, elle met en place des stratégies cognitives et de régulation (PA) allant vers plus de compréhension, ce qui pourrait sembler contradictoire. Toutefois, elle a une conception de l'élève (PA) comme devant s'engager davantage dans son apprentissage en persévérant et en réalisant elle-même le processus. Il y a donc une évolution cohérente au sein des préférences d'apprentissage de Marianne qui ne correspond pas à l'évolution de son identité d'apprenant. Il se pourrait donc que cette non-concordance s'explique par une intériorisation par Marianne, au cours de ses études, de processus lui permettant d'atteindre un niveau d'excellence, dont on retrouve des traces dans ses préférences d'apprentissage alors que son identité d'apprenant a commencé à évoluer différemment.

Enfin, une autre ambivalence que l'on retrouve uniquement dans les préférences d'apprentissage de Marianne est celle de l'évolution vers à la fois plus et moins de concrétisation et d'application de son apprentissage, dans les stratégies cognitives et de régulation qu'elle utilise, ainsi que dans l'orientation qu'elle donne à son apprentissage (PA). Cela tient, pour l'orientation, à la fois au détachement progressif du résultat chiffré – et donc à moins d'application de son apprentissage puisqu'elle ne met plus en relation les éléments pour les comprendre et n'effectue plus d'exercices ou d'activités d'application – et à son souhait d'acquérir des habiletés professionnelles correspondant à son changement de projet professionnel – qui l'amène à chercher à mettre en pratique ses connaissances.

8.6.5.3 Évolutions similaires entre les contextes

8.6.5.3.1 Similarités de l'évolution entre les contextes

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage :

- Vers l'apprentissage collaboratif
 - Perception du contexte (IAT)
 - Perception des autres (IAT)
 - Perception des autres (IA)
 - Définition de soi (IAT)
 - Définition de soi (IA)
 - Stratégies cognitives (PAT)

- Stratégies de régulation (PAT)
- Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Conception de l'enseignement apprentissage (PA)
- Orientation (PAT)
- Vers la concrétisation et l'application
 - Définition de soi (IAT)
 - Stratégies cognitives (PAT)
 - Stratégies cognitives (PA)
 - Stratégies de régulation (PA)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)
 - Orientation (PA)
- Vers la prise en compte de l'avenir comme finalité
 - Perception du contexte (IAT)
 - Orientation (PAT)
 - Orientation (PA)
- Vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignant(e)
 - Perception du contexte (IAT)
 - Perception du contexte (IA)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Conception de l'enseignement apprentissage (PA)
- Vers plus de guidage de l'élève par l'enseignant(e)
 - Perception du contexte (IAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes pour l'identité d'apprenant :

- Vers plus de sentiment d'appartenance
 - Perception des autres (IAT)
 - Perception des autres (IA)
 - Définition de soi (IA)
- Vers le respect du rythme et de la personnalité de l'élève par l'enseignant(e)
 - Perception du contexte (IAT)
 - Perception du contexte (IA)

Nous n'avons pas constaté d'évolution similaire entre les deux contextes pour les seules préférences d'apprentissage.

8.6.5.3.2 *Rapports explicatifs possibles*

Il nous semble que les raisons du changement observé reposent sur les mêmes causes :

Dans les deux contextes, on note une évolution vers davantage d'apprentissage collaboratif dans de nombreuses dimensions. Dans les deux contextes, elle se définit elle-même (IAT/IA) comme appréciant davantage l'apprentissage collaboratif, comme ayant développé un sentiment d'appartenance (IAT/IA) et a une conception de l'enseignement apprentissage comme devant permettre l'interdépendance des membres du groupe (PAT/PA). La perception du contexte (IAT), les stratégies cognitives (PAT), les stratégies de régulation (PAT) et l'orientation (PAT) n'évoluent vers l'apprentissage collaboratif qu'en théâtre, ce qui nous permet d'avancer l'explication suivante : nous pensons que les spécificités de la pratique théâtrale, et notamment le fait que ce soit par essence une pratique groupale – perception du contexte – et qui ait pour finalité une représentation commune – orientation – a amené Marianne à modifier d'autres dimensions de son identité d'apprenant et de ses préférences d'apprentissage en théâtre, et que cela l'ait amenée à faire évoluer également certaines dimensions de son identité d'apprenant globale. Cela a probablement été renforcé par son engagement dans l'équipe d'organisation du bal de fin de secondaire, dont nous ne pouvons pas affirmer qu'il a été facilité par les habiletés sociales acquises au sein du contexte théâtral mais où nous relevons des caractéristiques communes.

Par ailleurs, on voit une évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage commune aux deux contextes vers davantage de concrétisation et d'application de l'apprentissage. Les stratégies cognitives (IAT/IA) évoluent dans les deux contextes, en théâtre parce que Marianne cherche davantage à la fin de l'année à comprendre la matière étudiée en lien avec la représentation et dans le contexte global parce qu'elle cherche à appliquer davantage la matière pour la mémoriser. Également, les conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT/PA) évoluent conjointement, en théâtre parce que la conception de la matière est également tournée vers la représentation et dans le contexte global parce que l'apprentissage doit servir le but d'application dans la scolarité ultérieure. Dans les deux cas, c'est donc la relation au contexte – de la représentation ou de la fin du secondaire – qui semble être à l'origine de cette évolution. L'évolution de la définition de soi (IAT) dans le contexte théâtral et de l'orientation (PA) dans le contexte global répondent à des objectifs similaires. Les stratégies de régulation (PA) suivent quant à elles une évolution d'application de la matière par rapport aux examens. On voit d'ailleurs évoluer l'orientation que Marianne donne à son apprentissage (PAT/PA) vers l'avenir comme finalité, ainsi que sa perception du contexte en théâtre (IAT), montrant que Marianne envisage le contexte comme plus large que le seul contexte scolaire.

Il y a également une évolution importance de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage de Marianne en ce qui concerne son rapport à l'enseignement. Ainsi, elle perçoit désormais l'enseignement (IAT/IA) comme devant favoriser l'autonomie de l'élève, ce que l'on retrouve également dans ses conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT/PA). Dans les deux contextes, on retrouve donc à nouveau une évolution conjointe entre la perception du contexte et les conceptions de l'enseignement apprentissage. Ceci est également appuyé par une évolution de la perception du contexte (IAT/IA), tant en théâtre que dans le contexte global, qui respecte le rythme et la personnalité de chaque élève. Nous pensons que cela peut avoir un lien avec l'évolution vers plus d'expression de soi constatée dans le contexte global tant pour l'identité d'apprenant que pour les préférences d'apprentissage, que nous avons attribuée à des éléments extérieurs au contexte scolaire. Nous pensons toutefois également qu'il y a ici une affirmation de Marianne de ses caractéristiques personnelles, qui peuvent avoir un lien avec le développement de la passion qu'elle s'est découverte au cours de l'année.

Par ailleurs, on note enfin une évolution vers davantage de guidage de l'élève par l'enseignant dans les deux contextes en ce qui concerne les conceptions de l'enseignement apprentissage, puisque Marianne considère que l'enseignant ou l'enseignante, dans le contexte global, doit expliciter ses attentes et clarifier ses explications. Nous remarquons toutefois que pour elle, dans le contexte théâtral, ce besoin d'être guidée permet l'autonomie de l'élève et n'est donc pas contradictoire, ce que nous pensons pouvoir transposer au contexte global. Cette évolution étant également constatée dans sa perception du contexte théâtral (IAT), nous laisse penser que la liberté accordée par l'enseignante au sein de cette activité lui a permis de mieux définir ses besoins d'accompagnement dans son apprentissage tout en gardant son autonomie.

8.7 Étude de cas 6 : Jacob

Jacob a une expérience préalable de théâtre quand il avait 7 ou 8 ans, et n'avait pas l'intention de s'inscrire en option théâtre pendant sa scolarité au secondaire. Très intéressé par l'histoire, il avait choisi cette option, ainsi que l'art plastique. Toutefois, à cause d'un conflit d'horaire, histoire et arts plastiques se sont trouvés incompatibles et il a choisi d'abandonner l'option arts plastiques. L'établissement lui a alors proposé l'option théâtre. Finalement, comme certains de ses amis s'y étaient également inscrits, il a abordé cette perspective avec enthousiasme.

8.7.1 Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre

8.7.1.1 Perception du contexte

8.7.1.1.1 Spécificités de l'activité théâtrale

Au début de l'année, Jacob aborde l'option théâtre avec sérénité. Il a déjà fait du théâtre auparavant en milieu extrascolaire (JA-13); qui plus est, l'inscription d'un de ses amis dans ce cours semble inciter Jacob à considérer

cette option comme agréable (JA-21-22). Il se reconnaît dans cette activité qui comble immédiatement ses attentes (JA-655). Il considère qu'elle requiert de l'engagement de sa part (JA-553-560), par exemple d'accepter le ridicule pour pouvoir jouer la pièce (JA-701-704). Il semble d'ailleurs n'avoir aucun mal à le faire puisqu'il explique aimer déjà cette nouvelle activité après seulement quelques cours (JA-655). Il considère que c'est une matière scolaire aussi importante que les autres (JA-832-833) puisqu'elle figure sur le bulletin au même titre que toutes celles composant le cursus (JA-814-815). Toutefois, c'est aussi, par comparaison, une discipline avec ses propres caractéristiques techniques, comme l'exagération (JA-700) et qui permet davantage aux élèves de s'exprimer, d'explorer, de chercher ses propres réponses :

Elle est vraiment différente des autres. Parce que c'est rare que en théâtre, on va dire, OK, ça c'est ta solution, fais ça. Contrairement à en maths où, tout est cartésien, tout est déjà mis, on dirait que ce qui se rapproche le plus c'est quasiment, l'éthique, parce qu'en éthique, tu fais des démarches. Tu te dis tu fais tu fais genre de la philo. Tu fais des démarches pis tu te dis OK, euh... ça, faut qu'on, est-ce que je ferais ça, ou ça. Faut que tu y penses. (JA-815-820)

Enfin, il note une importance capitale de la communauté au sein de l'activité théâtrale : il existe en effet une interdépendance entre les membres du groupe pour aboutir au projet commun; cela implique de communiquer et de s'impliquer dans les tâches d'apprentissage communes (JA-563-572; JA-704-707; JA-714-718), soit en ne mettant pas son équipe dans la difficulté dans la création du projet commun, soit en ayant la possibilité de recevoir un feedback commun sur son apprentissage, soit encore en permettant à chacun et chacune d'être à l'aise pour expérimenter.

Au printemps, nous n'avons pas pu relever dans le discours de Jacob d'éléments nous permettant de mettre en lumière le fait qu'il se reconnaît dans l'activité théâtrale qui lui a été proposée tout au long de l'année. S'il mentionne de nouveau certaines caractéristiques dans la façon dont il perçoit l'activité théâtrale, par exemple, les spécificités techniques comme l'apprentissage de l'exagération, il a néanmoins étoffé cette représentation de l'activité avec certaines autres pratiques comme le fait de se costumer (JP-758-765) ou l'importance de l'apprentissage des techniques d'improvisation (JP-536-541; JP-728-730). Il pense également toujours que c'est une discipline qui permet davantage à l'élève de s'engager et de s'exprimer, reprenant la comparaison avec la philosophie de l'automne comme étant une matière qui permet plus de liberté que certaines autres comme les mathématiques (JP-1225-1239; JP-1246-1252). Il trouve la matière plus amusante, « plus le fun » que les autres matières de son cursus (JP-444-448) et plus intéressante : « c'est pas tant que c'est moins important. C'est surtout que [...] la matière elle est plus intéressante ça se limite pas aux notes » (JP-989-990). Toutefois, il lui semble que cette matière ne présente pas d'enjeu en cette fin de secondaire, alors que les autres matières peuvent être déterminantes pour le passage au CEGEP. Enfin, il note, comme au début de l'année, que l'interdépendance des membres du groupe est une des conditions *sine qua non* à la réalisation de l'activité.

La conception qu'a Jacob des spécificités de l'activité théâtrale a évolué : s'il considère toujours que c'est une activité qui permet un fort engagement de l'apprenant dans son propre processus, il semble s'être un peu

distancié de cette activité qui lui plaisait tant au départ, et notamment parce qu'elle n'a pas d'enjeu dans la poursuite de sa scolarité. On voit ainsi disparaître le fait qu'il *Se reconnaît dans l'activité*, alors qu'il estime toujours qu'elle a des caractéristiques spécifiques, comme le fait qu'*Elle Repose sur des habiletés personnelles*, qu'elle *Est différente des autres matières* et qu'*Elle repose sur la communauté*.

8.7.1.1.2 Utilité de l'activité théâtrale

À l'automne, Jacob perçoit plusieurs utilités à l'activité théâtrale. En premier lieu, il lui semble que cette activité trouve son intérêt dans la vie quotidienne future, soit parce qu'elle permet d'apprendre des « trucs de la vie quotidienne » (JA-869) soit parce qu'elle permet de développer des habiletés qui seront utiles ultérieurement dans sa vie quotidienne, comme parler en public (JA-823-831). Mais c'est aussi pour lui une activité qui lui permet d'avoir beaucoup de plaisir avec ses amis (JA-540) et qui comble son intérêt pour la pratique du théâtre (JA-866-867). Il traduit cette notion de plaisir en expliquant que cela lui ressemble : « Moi c'est juste, j'aime ça. J'aime ça, pis, c'est ma personne. » (JA-876).

Au printemps, on note que l'utilité en termes d'apprentissage d'habiletés et de valeurs qui servent dans la vie quotidienne est toujours présente dans le discours de Jacob (JP-992-995); c'est néanmoins le seul élément qui n'a pas évolué. En effet, on retrouve dans le discours de Jacob une finalité pratique qui est plus contextuelle : l'activité théâtrale est désormais utile car elle peut faciliter les autres activités scolaires, par exemple les présentations orales (JP-1209); elle a surtout comme finalité de faire une pièce qui sera représentée publiquement : « moi dans ma tête, on était là pour faire une pièce. Fait que ça finissait là. [...] On a fait la pièce c'était ça le deal. » (JP-623-626). L'analyse fait également apparaître une dimension qui n'était pas présente à l'automne dans le discours de Jacob : l'utilité sociale. Pour lui, en cette fin d'année scolaire, l'activité théâtrale permet de connaître des gens, d'apprendre à accepter les autres tels qu'ils sont (JP-1001-1004), et également à faire vivre un bon moment au public qui s'est déplacé pour venir voir le spectacle (JP-970-974). La dernière dimension émergente dans l'analyse du discours de Jacob au printemps est une utilité personnelle ayant trait à des sentiments ressentis – l'activité théâtrale lui permettant d'être fier du chemin qu'il a accompli et de ce qu'il a réussi à faire (JP-960-967).

La perception de l'utilité de l'activité théâtrale a donc beaucoup évolué chez Jacob. Ainsi, si la *Finalité pratique* reste constante, elle s'est resserrée sur le milieu scolaire et la représentation théâtrale à la fin de l'année. L'utilité d'*Évolution personnelle* reste également constante. En revanche, alors qu'il recherchait à l'automne du *Plaisir* dans l'activité, il la considère aujourd'hui comme ayant une utilité de *Socialisation* mais également, une utilité *Pour les autres*, les personnes composant le public lors de la représentation théâtrale. Il s'agit ici d'une intériorisation d'une caractéristique majeure du théâtre que nous avons déjà relevée, à la fin de l'année et selon une évolution similaire, chez Jacob.

8.7.1.1.3 *Pratiques enseignantes*

Dans le discours de Jacob à l'automne, nous n'avons pas pu relever d'éléments relatifs à son positionnement par rapport aux pratiques enseignantes.

Toutefois, au printemps, Jacob décrit les pratiques de son enseignante comme étant en accord avec sa propre perception des pratiques pédagogiques qui lui semblent adéquates en théâtre. Il explique que son enseignante agit comme un guide dans l'apprentissage de ses élèves (JP-793-794; JP-883-886) pour leur permettre de faire leur propre cheminement dans l'activité, compétence que Jacob reconnaît à son enseignante (JP-768-769). Il apprécie que son enseignante laisse les élèves libres dans la gestion de classe, du temps et du projet, tout en leur rappelant les échéances – surtout celle de la représentation à venir – mais sans jamais les forcer à quoi que ce soit (JP-769-774; JP-787-796; JP-1216-1219). Jacob semble en accord avec cette pédagogie : « moi ce qui m'a vraiment surpris c'est que la prof elle nous a pas poussés dans le dos, elle les [les élèves] a fait se faire pousser dans le dos eux-mêmes là. Fait que ça c'était vraiment hot. » (JP-787-789)

L'évolution de la perception de Jacob des pratiques enseignantes en théâtre est donc nette : si à l'automne il ne semblait pas se positionner, au printemps, il exprime clairement apprécier la façon dont son enseignante a déployé ses pratiques d'*Enseignement* avec le groupe, tant au niveau de l'accompagnement de l'apprentissage qu'au niveau de la gestion de classe et de la *Discipline*.

8.7.1.1.4 *Spécificités perçues du lieu de l'activité*

Nous n'avons pas relevé d'occurrence relative au lieu de l'activité théâtrale dans le discours de Jacob, ni à l'automne, ni au printemps.

8.7.1.2 *Perception des autres*

8.7.1.2.1 *Rapport au comportement social*

À l'automne, nous n'avons pas pu relever d'occurrence dans le discours de Jacob quant à son positionnement par rapport à sa perception du comportement social de ses pairs.

Au printemps, Jacob se positionne clairement à l'extérieur du groupe de théâtre. Il note une différence entre ceux et celles qui souhaitent faire du théâtre et les autres, expliquant que les motivations différentes à rejoindre l'option théâtre produisent des comportements différents et empêchent selon lui la création d'un groupe homogène (JP-502-505). Il ne se reconnaît pas dans le comportement de ses pairs : il a trouvé leur rapport à la discipline trop détaché pendant une grande partie de l'année (JP-741-742), et relève chez les autres des traits de caractère comme l'introversité (JP-418-428) ou la fermeture (JP-495-498; JP-804-811) qui, selon lui,

empêchent de bonnes relations au sein du groupe. En se positionnant par rapport à ces comportements sociaux, Jacob indique que lui-même se définit différemment, plus ouvert, moins jugeant, plus impliqué dans la discipline que d'autres élèves. Enfin, il exprime de façon claire ne pas avoir de sentiment d'appartenance au groupe aujourd'hui formé (JP-510-535; JP-656-663); il souligne par exemple que « y en n'a pas qui sont venus [le] voir. Pantoute. En dehors du cours pantoute. [...] après les exams, c'est fini » (JP-692-695). Il consacre d'ailleurs un long moment pendant l'entrevue à expliquer les mouvements au sein du groupe pendant l'année scolaire tels qu'il les a perçus (JP-541-629). Selon lui, le groupe ne se serait soudé qu'autour de la représentation pour se dessouder ensuite, puisque n'obéissant plus à un besoin de fonctionner de façon unie pour mener à bien la représentation.

Aussi, l'évolution de Jacob dans sa perception du comportement social de ses pairs est importante. Si au départ, il n'exprime aucun positionnement à ce sujet, on note qu'il se distancie clairement du groupe après la représentation théâtrale, marquant une *Différence dans le comportement* entre ses pairs et lui. Il reconnaît toutefois l'importance du fonctionnement groupal uni et cohérent pour mener à bien la représentation qui, nous l'avons vu précédemment, était pour lui l'une des finalités de l'activité au printemps, mais exprime maintenant *ne Pas avoir de sentiment d'appartenance*.

8.7.1.2.2 *Rapport au comportement d'apprentissage*

À l'automne, Jacob estime qu'il existe une interdépendance dans l'apprentissage entre les membres du groupe qu'il forme avec ses pairs. C'est d'ailleurs le seul positionnement qu'il exprime par rapport à sa perception du comportement d'apprentissage de ses pairs. Pour lui, et bien qu'il dise « [ne pas connaître] encore assez le monde de [son] groupe » (JA-886) pour avoir un avis tranché, ce qu'il observe aujourd'hui dans les comportements d'apprentissage des autres élèves ne permet pas, si cela perdure, d'arriver à la finalité commune de l'activité (JA-886-891). Jacob exprime qu'il observe un comportement qui pour lui n'est pas souhaitable et affirme en même temps une caractéristique importante de l'apprentissage théâtral : son aspect choral et collaboratif.

Au printemps, nous n'avons pas pu relever dans le discours de Jacob d'éléments relatifs à son positionnement par rapport au comportement d'apprentissage de ses pairs.

L'évolution de cette dimension dans le discours de Jacob est intéressante : si à l'automne, il émet des doutes sur l'efficacité du comportement d'apprentissage de ses pairs, risquant ainsi de mettre en péril le projet commun, il s'est distancié de ce comportement au printemps; on voit ainsi disparaître toute mention d'une *Perception de l'activité d'apprentissage différente* et d'*Interdépendance*. Si l'on rapproche cela de l'évolution du positionnement quant au comportement social des pairs qui s'exprime à l'inverse, nous pouvons constater qu'un point commun existe : la distanciation de Jacob par rapport à ses pairs. S'il reconnaît la dimension sociale de l'activité théâtrale, il semble pendant l'année s'être détaché du groupe. Il n'exprime pas de sentiment

d'appartenance au printemps et cela semble également se traduire dans sa perception du comportement d'apprentissage. Comme nous l'avons vu précédemment dans la dimension relative aux spécificités de l'activité, tant que la pièce est réalisée comme prévu, les modalités groupales de ce succès ne semblent pas ici intéresser Jacob.

8.7.1.2.3 *Rapport à son personnage*

Jacob ne se positionne pas par rapport à son personnage. Bien qu'il en parle à plusieurs reprises, il ne se positionne jamais par rapport à la personnalité ou aux actions de ce personnage, puisque toutes les occurrences relatives à ce sujet dans son discours ont trait à une difficulté technique quant à la manière de l'interpréter.

8.7.1.3 *Perception de la perception des autres*

8.7.1.3.1 *Perception de la perception de ses parents*

Au moment de débiter l'activité, Jacob a reçu des encouragements de ses parents : « si moi j'aime ça ils sont de mon bord » (JA-626). Ces encouragements sont aussi pour lui une façon de reconnaître le plaisir qu'il a à participer à cette activité (JA-619), validant ainsi le fait que c'est une activité qui lui correspond. D'ailleurs, ses parents le connaissant bien, il semble à Jacob qu'ils pensent que tout va bien pour lui dans cette activité (JA-624).

Au printemps, et puisque nous avons rencontré Jacob après que la représentation théâtrale ait eu lieu – représentation théâtrale à laquelle ses parents ont assisté – Jacob se sent reconnu pour ses compétences en théâtre : « Ils m'ont dit euh « très bien ». (Rires) On est très sobres dans ma famille. Ils m'ont dit, ils m'ont dit que j'avais bien fait ça, que c'était... que c'était le fun, que c'était bien joué. » (JP-702-703).

Cette évolution entre l'automne et le printemps part donc d'une reconnaissance d'une activité correspondant à la personnalité, pour aboutir à une reconnaissance d'habiletés, soit une évolution de la personnalité à la compétence. Ainsi, on voit donc apparaître un positionnement par rapport à une *Perception similaire du comportement d'apprentissage*, mais Jacob ne fait plus mention d'une *Perception commune de la participation à l'activité*. Au début comme à la fin de l'année néanmoins, Jacob accepte ces assignations identitaires et semble en accord avec ce qu'il perçoit du retour de ses parents.

8.7.1.3.2 *Perception de la perception de son enseignante*

Au début de l'année, il semble à Jacob que son enseignante a de la difficulté à le définir en tant qu'élève et apprenant : « Je pense elle me voit comme quelqu'un que, pour l'instant, intrigant. Je dirais ça. » (JA-606). Il exprime par là qu'il ne perçoit pas, chez son enseignante, la façon dont elle semble elle-même le définir.

Au printemps, s'il dit toujours ne pas avoir communiqué avec son enseignante à ce sujet, il lui semble tout de même qu'elle valide ses habiletés : « Je ne lui ai pas vraiment posé des questions en fait sur ça. Mais elle avait l'air contente elle avait l'air satisfaite du résultat. » (JP-704-705). Cette perception qu'il a est donc en cohérence avec ce qu'il perçoit de ce que pensent ses parents. Il lui semble toutefois que l'enseignante ne porte pas de jugement sur ses élèves de façon générale (JP-642-644).

Si à l'automne, Jacob considérait que l'enseignante le trouvait intrigant, ce qui semble indiquer qu'il se sentait perçu en fonction de sa personnalité, au printemps, cette *Perception similaire au niveau personnel* a disparu pour laisser la place à une certaine validation perçue de ses compétences théâtrales, en cohérence avec le reste de son discours et de son positionnement. On voit donc apparaître une *Perception similaire du comportement d'apprentissage*. Néanmoins, Jacob semble considérer que le positionnement par rapport à la perception de son enseignante n'est pas très pertinent, en cela qu'il lui semble qu'elle ne le juge pas et qu'il a donc de la *Difficulté à se situer par rapport à la vision de son enseignante*.

8.7.1.3.3 *Perception de la perception de ses pairs*

Dès le début de l'année, il semble à Jacob que ses pairs valident sa perception à l'activité tout en exprimant un étonnement par rapport à la façon dont il évolue en théâtre. Selon lui, ses pairs le voient comme une personne drôle (JA-596-599) qui fait des blagues, ce qui certes le rendrait ridicule à leurs yeux (JA-590-592) mais ce serait intimement lié avec leur reconnaissance de ses capacités dans l'activité : « Ils me disent je suis bon en théâtre. Ils me disent je suis bon. (Rires) C'est ça qu'ils me disent. / Qu'est-ce qui leur fait dire ça ? / Euh... ben encore une fois je suis le gars qui fait des jokes. Ben, ça me dérange pas de faire les personnages des fois quand je fais des jokes. » (JA-632-635). Par ailleurs, il lui semble que ses pairs expriment de la surprise parce qu'ils apprennent à mieux le connaître au sein de l'activité théâtrale : il explique ainsi que s'il lui semble que ses pairs ont une vision préconçue de lui, une fois que le contact est établi, « ils sont intrigués (fait un 1 avec ses doigts), surpris (fait un 2 avec ses doigts), plus à l'aise (fait un 3 avec ses doigts). » (JA-608-613).

Au printemps, Jacob a plus de difficulté à se positionner par rapport au regard de ses pairs. Cette difficulté est liée à la distance qui s'installe, selon lui, entre lui et le reste du groupe dont il se détache (JP-632-639); il ne veut donc pas attribuer trop de crédit à ce qu'il lui semble percevoir de la façon dont les autres le voient. Malgré tout, nous avons pu relever dans son discours le fait que pour lui, les autres le voient comme étant à l'aise avec l'activité, ce qui semble corroborer sa propre vision de lui-même (JP-669-676; JP-697-698; JP-1049-1050).

L'évolution du positionnement de Jacob par rapport à ce qu'il perçoit de la vision des autres sur lui est donc en cohérence avec à la fois sa perception de l'activité, sa perception des pairs mais également son positionnement par rapport à ses parents et son enseignante. En effet, il lui semble qu'il obtient de façon constante une validation de ses compétences de la part de ses pairs également, ce qui implique qu'il se positionne en accord avec la perception des autres sur lui *Au niveau de l'apprentissage*. Il marque néanmoins, à la fin de l'année, une

distanciation du groupe – déjà évoquée précédemment dans d'autres dimensions de l'analyse – n'ayant plus de *Perception similaire du comportement* ou de *Perception similaire au niveau social*. En revanche, et de façon cohérente, la mention d'une *Perception différente au niveau personnel* reste constante. Il se positionne donc moins par rapport à la façon dont ses pairs le perçoivent, et on voit apparaître dans son discours une *Difficulté exprimée à se positionner par rapport à ce regard de ses pairs*.

8.7.1.4 Définition de soi-même

8.7.1.4.1 En tant qu'élève

À l'automne, Jacob se définit comme un élève performant en théâtre, ce qu'il attribue à sa personnalité plus qu'à sa petite expérience antérieure : « Même si j'aurais jamais fait du théâtre, je pense j'aurais été bon pareil. Parce que, je fais des blagues. [...] Je pense que même si j'avais jamais fait de théâtre de ma vie, j'aurais quand même, pas j'aurais été incroyable, mais j'aurais été à l'aise au moins. » (JA-638-644). Une autre caractéristique qu'il s'attribue est qu'il a un TDA, diagnostiqué précédemment et qui selon lui peut nuire à son comportement (JA-842-843), notamment en le distrayant ou en ne lui permettant pas de suivre l'activité adéquatement (JA-853-862)

Au printemps, il estime toujours être performant en théâtre (JP-452-453; JP-466; JP-732), mais, en se comparant aux autres, il pense être « en-dessous de la moyenne » (JP-990-991). Cela semble dû selon lui au fait qu'il a quelques difficultés, notamment à jouer certaines scènes (JP-675-679) ou avec certains aspects techniques comme la diction (JP-709-712). Il se définit comme étant un élève qui n'est pas gêné (JP-474) et cela, combiné à ses compétences en théâtre, lui permet selon lui d'aider les autres, de les accompagner dans la préparation de la représentation, que ce soit au niveau émotionnel (JP-452-464; JP-474-476) ou dans les aspects techniques de leur apprentissage (JP-885-891). Par ailleurs, il se définit comme un élève qui laisse de la place aux autres au sein du groupe, une habileté qu'il a acquise au fil du temps : « Je faisais ça avant, aussi. Quand j'étais dans mon impro là [...] j'allais trop grand. Fait que j'étouffais la personne. » (JP-476-481). Grâce à cela, il pense être quelqu'un qui fait preuve d'ouverture et de bienveillance envers les autres dans le processus de création de la pièce commune (JP-645-655).

Au printemps, Jacob a donc une vision plus nuancée de lui-même en théâtre. Il se définit toujours en termes de *Performance*, trouvant qu'il a des difficultés, bien que cela n'entache pas toujours ses résultats, et on voit apparaître la *Socialisation* dans cette définition qu'il donne de lui-même comme élève. En effet, si à l'automne il se définissait, en tant qu'élève, principalement par sa tendance à perdre sa concentration, il évolue vers la prise en compte de l'ouverture, du non-jugement, de sa capacité à laisser la place aux autres, de sa capacité à être une ressource pour ses pairs ou à les accompagner au sein de l'activité. En revanche, il ne se définit plus en termes de *Discipline* et s'il parle toujours de son *Comportement d'apprentissage*, on voit que ce n'est plus son TDA qui lui permet de se définir en théâtre mais plutôt une disparition de sa gêne et davantage de facilité

à laisser leur place aux autres. D'ailleurs, il se définit également, maintenant, en fonction de son *Comportement au sein du groupe*, indiquant ici aussi une interaction avec ses pairs.

8.7.1.4.2 *En tant qu'apprenant*

À l'automne, Jacob se définit comme un apprenant qui a de la difficulté avec le travail en groupe. En effet, il ne parvient pas à trouver sa place au sein du petit groupe de travail dans lequel il est placé et qu'il ne parvient pas à y apporter ses idées (JA-578-583).

Au printemps toutefois, Jacob se définit comme un apprenant qui aime travailler en groupe, une configuration qui selon lui favorise grandement son apprentissage et sa capacité à le mettre en pratique dans la pièce :

« Sans les autres, c'est bien moins facile à apprendre. Parce que les autres quand ils font leurs lignes aussi, [...] tu sais quand est-ce qu'il fait que tu dises tes affaires même si tu te rappelles pas exactement de la ligne ben tu sais que si il donne un coup de pied à terre ben c'est là que [...] faut que tu dises de quoi. Avec les autres c'est plus facile parce que, tu l'apprends tout d'une shot au lieu de l'apprendre bout par bout. Parce que ce qui arrive des fois c'est que, [...] si on a une pièce à deux, que vous faites votre affaire, moi je fais la mienne, et puis on se remet ensemble ça se peut que on soit pas capable de bien se coordonner. » (JP-860-864)

Cela nous semble révélateur à la fois de la façon dont Jacob se définit maintenant comme un apprenant appréciant le travail collaboratif, mais également de la façon dont il conçoit l'apprentissage. Il dit avoir besoin de bouger dans l'espace pour apprendre, parce que cela lui semble une caractéristique majeure du théâtre (JP-711-719). Également, il se définit comme quelqu'un ayant besoin de s'organiser selon le rythme qui lui convient; il aime donc travailler régulièrement (JP-744-745) et faire les tâches d'apprentissage dans l'ordre qui lui semble le plus intéressant (JP-775-785).

Au fil de l'année, il semble donc que la définition que Jacob a de lui-même en tant qu'apprenant ait évolué vers une conception de lui comme étant plus *Collaboratif* dans son apprentissage – cette catégorie est présente au début comme à la fin de l'année les descripteurs évoluent. Il affine son rapport au *Contexte d'apprentissage* pour favoriser sa propre façon de fonctionner : en mouvement, et selon un emploi du temps qui lui correspond.

8.7.1.4.3 *En tant qu'individu*

À l'automne, Jacob se définit comme quelqu'un de volontaire, ce qui ne semble pas être une qualité à ses yeux quand il s'agit d'évoluer en milieu théâtral parce qu'il semble avoir du mal à refuser de faire certaines choses qui lui seraient demandées (JA-560-562). Il se définit d'ailleurs comme étant « crinqué » (JA-562; JA-605) ou « bizarre » (JA-617). Sa caractéristique principale en tant qu'individu semble toutefois être le fait qu'il se définit comme étant quelqu'un de drôle, une définition de lui-même qui revient à de nombreuses reprises dans son discours (JA-542-543; JA-634; JA-638; JA-850-851; JA-906-908). Nous avons d'ailleurs vu précédemment

qu'il se sent reconnu par ses pairs dans cette caractéristique. Enfin, il se définit comme une personne théâtrale : « Je suis comme, tout le temps en train de parler devant du monde pis à faire du théâtre (guillemets avec les doigts). / Est-ce que tu te définis comme quelqu'un de théâtral ? / Oui. Je dirais oui. (Rires) Honnêtement oui. J'aime beaucoup les euh, les drames. Drames. (Rires, silence) Drama queen en anglais. » (JA-543-547)

Au printemps, Jacob donne une définition plus sommaire de lui-même en tant qu'individu, puisqu'il se définit uniquement comme étant quelqu'un qui n'est pas timide (JP-430-431).

Il y a donc une évolution importante de la façon dont Jacob se définit en tant qu'individu. On voit ainsi disparaître la *Volition* et l'*Attitude* de son discours, et si à l'automne, il se définissait de multiples façons, on ne retrouve au printemps que l'absence de gêne, soit une définition *Sociale* de lui-même.

8.7.1.5 Conclusion

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories de l'identité d'apprenant en théâtre de Jacob ayant évolué au cours de l'année.

Tableau 28 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre de Jacob

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Perception du contexte en théâtre	Positionnement par rapport aux spécificités perçues de l'activité théâtrale	Se reconnaît dans l'activité	✓	
		Pour les autres		✓
	Positionnement par rapport à l'utilité de l'activité théâtrale	Socialisation		✓
		Plaisir	✓	
Positionnement par rapport aux spécificités perçues des pratiques enseignantes en théâtre	Enseignement		✓	
	Discipline		✓	
Perception des autres en théâtre	Positionnement par rapport au comportement social en théâtre	Différence dans le comportement		✓
		Pas de sentiment d'appartenance		✓
	Positionnement par rapport au comportement d'apprentissage en théâtre	Perception de l'activité d'apprentissage différente	✓	
Interdépendance		✓		
Perception de la perception des autres en théâtre	Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses parents en théâtre	Perception similaire du comportement d'apprentissage		✓
		Perception commune de la participation à l'activité	✓	
	Positionnement par rapport à la perception de la perception de l'enseignante en théâtre	Perception similaire du comportement d'apprentissage		✓
		Perception similaire au niveau personnel	✓	
		Ne sait pas se situer par rapport à la vision de son enseignante		✓
	Positionnement par rapport à la perception de la perception des pairs en théâtre	Perception similaire du comportement	✓	
		Perception similaire au niveau social	✓	
Ne sait pas se situer par rapport au regard de ses pairs			✓	
Définition de soi-même en contexte théâtral	En tant qu'élève	Discipline	✓	
		Socialisation		✓
		Comportement au sein du groupe		✓
	En tant qu'apprenant	Contexte d'apprentissage		✓
	En tant qu'individu	Volition	✓	
		Socialisation		✓
Attitude		✓		

Le tableau ci-dessus présente les caractéristiques de l'évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre de Jacob :

- À la fin de l'année, il n'exprime plus se reconnaître dans l'activité comme c'était le cas au début de l'année. Il ne considère plus que l'activité a une utilité de plaisir, mais considère plutôt maintenant qu'elle a une utilité sociale et, plus largement, tournée vers les autres – en l'occurrence, comme nous l'exprimions précédemment, une utilité cathartique. Enfin, il se positionne maintenant, dans sa perception du contexte en théâtre, en faveur de pratiques enseignantes où la pédagogie pour guider les élèves et la discipline sont des éléments importants.
- Concernant sa perception des autres en théâtre, il se positionnait au début de l'année comme ayant une perception de l'activité d'apprentissage différente de celle de ses pairs, mais il reconnaissait un rapport d'interdépendance dans l'apprentissage. À la fin de l'année, ces positionnements ont disparu, et il

mentionne maintenant des caractéristiques sociales, soit la différence dans le comportement qu'il note entre ses pairs et lui, et son absence de sentiment d'appartenance.

- Au début de l'année, il considérait que ses parents et lui avaient une perception commune de sa participation à l'activité en théâtre, mais à la fin de l'année, il se positionne plutôt par rapport à la perception – toujours similaire – qu'il lui semble que ses parents et lui ont de son comportement d'apprentissage. On observe la même évolution dans son positionnement par rapport à la perception de son enseignante. Toutefois, s'il lui semblait au début de l'année que ses pairs le considéraient comme similaire à elles et eux dans son comportement social, il exprime à la fin de l'année ne pas savoir se positionner par rapport au regard des autres élèves.
- Pour se définir en tant qu'élève, Jacob ne prend plus comme point de repère des caractéristiques relatives à la discipline mais plutôt à la socialisation et au comportement qu'il adopte au sein du groupe. On remarque une évolution similaire dans sa définition de lui-même en tant qu'individu, puisqu'il ne se positionne plus par rapport à sa volition ou à son attitude mais, là aussi, par rapport à des caractéristiques sociales. Enfin, il se définit maintenant comme apprenant par rapport à ses préférences en termes de contexte d'apprentissage.

L'évolution de Jacob, en ce qui concerne son identité d'apprenant en théâtre, présente deux points d'intérêt qu'il convient de souligner. Premièrement, en cette fin d'année, il semble se sentir plus distancié de l'activité, celle-ci ne présentant à ses yeux pas d'enjeu, bien qu'il se définisse comme toujours engagé dans son apprentissage à la fin de l'année. D'ailleurs, alors qu'il se positionnait au départ au sein d'un contexte élargi incluant d'autres sphères de sa vie comme une utilité pour sa vie professionnelle future, au printemps, il a resserré sa conception de l'activité sur le seul contexte scolaire et théâtral. Concernant le contexte toujours, il adhère sans réserve aux pratiques de l'enseignante, qui lui permettent de l'autonomie et ne le poussent pas dans un apprentissage ou des modalités qu'il n'aurait pas choisi pour lui-même.

Deuxièmement, il est particulièrement intéressant de noter l'évolution de la socialisation dans l'identité d'apprenant en théâtre de Jacob. Il se distancie au fil de l'année du groupe, tant au niveau de l'apprentissage en tant que tel qu'au niveau du comportement social, sans toutefois compromettre l'atteinte du but de réaliser la pièce. S'il valide, surtout au printemps, ses habiletés en théâtre dans le regard de ses parents et de son enseignante, le regard de ses pairs à ce sujet semble moins lui importer à la fin de l'année. Paradoxalement, la définition qu'il propose de lui-même, tant comme élève que comme apprenant, s'articule beaucoup autour de cette socialisation. Bien qu'il se situe moins par rapport au regard de ses pairs, il se définit davantage au printemps qu'à l'automne par rapport à des dimensions ayant trait à la socialisation – ouverture, capacité à laisser la place aux autres, ressource pour les autres, accompagnement des autres. Il se définit davantage à la fin de l'année comme un apprenant à l'aise avec la collaboration, ainsi que comme quelqu'un qui semble avoir une meilleure connaissance de ses propres fonctionnements.

8.7.2 Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre

8.7.2.1 Stratégies cognitives

8.7.2.1.1 Sélection du contenu

À l'automne comme au printemps, les stratégies de mémorisation (voir ci-après) utilisées par Jacob, nous amènent à penser qu'il sélectionne les parties importantes en fonction de l'utilité du contenu dans le projet théâtral. Il n'y a donc pas d'évolution dans les stratégies qu'il utilise pour sélectionner le contenu à apprendre, qui reposent sur la *Matière*.

8.7.2.1.2 Stratégies de mémorisation

À l'automne, Jacob prévoit d'utiliser deux stratégies de mémorisation : le marquage du texte et la répétition/pratique. En effet, il explique, en se basant sur des expériences précédentes, que pour apprendre son texte il marquera en couleur les lignes précédents ses répliques ainsi que les lignes les suivant, afin de pouvoir apprendre les trois (JA-669-671), mais également qu'il utilisera des stratégies le menant à l'apprentissage par cœur du texte. Il prévoit également de pratiquer pour pouvoir apprendre. C'est une stratégie qui lui semble particulièrement primordiale dans le contexte théâtral (JA-683-686; JA-711).

Au printemps, il utilise une stratégie de marquage du texte pour pouvoir apprendre seulement les parties du texte qui lui sont pertinentes (JP-815-816). À nouveau, il exprime à quel point la pratique est une stratégie importante pour lui et ce, à plusieurs reprises au cours de l'entrevue (JP-572-573; JP-823-831; JP-834; JP-953), stratégie qu'il n'utilise qu'après avoir lu le texte afin d'avoir une vue d'ensemble (JP-823). Il a aussi cherché à mémoriser de façon séquentielle son texte, en le mémorisant dans l'ordre, pour s'assurer que cela corresponde à la réalité pratique de la représentation théâtrale : « en théâtre tu peux pas vraiment faire le tu l'apprends dans l'ordre pis après tu l'apprends dans le désordre. Parce qu'il faut que tu l'apprennes dans l'ordre. Ça sert à rien que tu l'apprennes dans le désordre [...] tu vas pas commencer à dire n'importe quoi sur le stage là, le monde va te regarder croche » (JP-818-822).

À l'automne comme au printemps, Jacob utilise à la fois des stratégies d'*Appropriation de la matière* et d'*Absorption de la matière*. On voit néanmoins une évolution vers des stratégies de mémorisation séquentielle et de lecture du texte complet avant de l'apprendre. Jacob affirme davantage l'importance de la pratique au printemps. L'échéance de la représentation théâtrale lui a donc permis d'ajuster ses stratégies en conséquence.

8.7.2.1.3 Stratégies de compréhension

À l'automne, pour comprendre le texte, Jacob cherche à trouver du sens à la matière à apprendre et à créer des liens. Il explique ainsi que pour lui, « ton personnage c'est comme ta matière, pis tes phrases comme

l'équation » (JA-744-745). Ces liens peuvent être entre les différentes parties de la matière à étudier, par exemple entre le texte et le déplacement, qui selon lui vont venir créer une compréhension globale de la matière (JA-727-738). Ces liens peuvent également se faire avec le concret, le quotidien : « ton quotidien, il peut aider ton théâtre. Pis ton théâtre peut aider ton quotidien aussi » (JA-861-864).

À la fin de l'année, Jacob ne cherche plus à faire des liens, ni entre les parties étudiées ni avec le concret, pour comprendre la matière qu'il apprend. Cette compréhension s'est resserrée sur une recherche de sens, de cohérence, par rapport au projet.

Il y a donc une évolution vers moins de concrétisation et d'application dans les stratégies de compréhension de Jacob, au profit de davantage de recherche de compréhension globale et de sens ; néanmoins, au début comme à la fin de l'année, Jacob utilise des stratégies de *Mise en lien* pour comprendre la matière.

8.7.2.2 Stratégies de régulation

8.7.2.2.1 Fixation du but

À l'automne comme au printemps, il semble que ce soit le contexte et la *Matière* qui fixent le but de l'apprentissage de Jacob, et notamment la réalité de la représentation théâtrale. Toutes les stratégies utilisées (voir ci-après) sont en effet tournées vers cette finalité.

8.7.2.2.2 Ressources

À l'automne, Jacob prévoit de s'adresser à différentes ressources afin de mener à bien sa régulation : il compte nourrir son apprentissage en se tournant vers des ressources externes, comme par exemple, la personne qui a écrit la pièce ou des acteurs l'ayant interprétée, voire en regardant des films sur le sujet (JA-749-753; JA-767-769). Il prévoit également de se tourner vers son enseignante (JA-749) ou vers les autres élèves qui peuvent l'aider à jouer de façon plus juste son rôle (JA-713-719; JA-769-770). En dernier recours, il prévoit de se tourner vers sa famille pour leur demander de lui donner la réplique (JA-692-696).

Au printemps, il s'est tourné vers les autres élèves (JP-565-571; JP-1024-1036; JP-1102-1103), allant jusqu'à dire que « sans les autres c'est bien moins facile à apprendre » (JP-860). Il s'est également tourné vers son enseignante pour avoir des conseils lorsqu'il ne savait pas comment jouer son personnage : « quelques fois je lui ai posé des questions sur comment par exemple euh, comment pleurer, efficacement (Rires). » (JP-883-884). Enfin, il a utilisé comme une ressource ses émotions et son vécu passé pour pouvoir jouer son rôle (JP-1039-1045).

On remarque qu'entre les ressources qu'il prévoyait d'utiliser et celles qu'il a effectivement utilisées, toutes relevant d'une *Identification autonome*, il y a eu un recentrage sur le contexte du théâtre en milieu scolaire et sur soi. En effet, au début de l'année, Jacob prévoyait entre autres de se tourner vers sa famille et vers des ressources extérieures comme des films, l'auteur ou l'auteur de la pièce et d'autres comédiens ou comédiennes. Pour lui, ces ressources extérieures ont de toute façon perdu de leur pertinence à l'épreuve de la réalité du projet puisque les élèves de son groupe ont eux-mêmes créé leur pièce et qu'il n'était pas possible de se tourner vers ces ressources envisagées. Il ne s'est pas non plus tourné vers les membres de sa famille comme il l'avait prévu. Il a donc uniquement cherché les ressources dont il avait besoin au sein de l'option théâtre – les autres élèves et l'enseignante – ou en lui-même, en allant chercher du côté de ses émotions et de son vécu pour nourrir son apprentissage.

8.7.2.2.3 *Monitoring*

À l'automne, nous n'avons pas pu relever dans le discours de Jacob d'éléments relatifs à des stratégies de monitoring.

Au printemps, au fur et à mesure de son apprentissage, c'est grâce à des activités d'application, c'est-à-dire en pratiquant son rôle, qu'il a pu s'assurer de la progression de son apprentissage (JP-572-573; JP-577-578; JP-853-858).

Il y a une évolution puisque des stratégies de monitoring apparaissent dans le discours de Jacob à la fin de l'année, évolution qui met l'accent sur l'*Application*, donc la concrétisation de l'apprentissage.

8.7.2.2.4 *Ajustement*

À l'automne, nous n'avons pas pu relever dans le discours de Jacob d'éléments relatifs à des stratégies d'ajustement.

Au printemps, il rapporte avoir utilisé, comme l'ensemble de son groupe, des stratégies d'explication à ses pairs (JP-580-586) pour ajuster son apprentissage.

Il y a donc ici une évolution vers davantage d'apprentissage collaboratif, puisqu'il ajuste son processus en prenant en compte les autres membres du groupe. On voit donc ici apparaître des stratégies de *Reformulation* pour ajuster son processus.

8.7.2.2.5 *Confirmation*

À l'automne, nous n'avons pas pu relever dans le discours de Jacob d'éléments relatifs à des stratégies de confirmation.

Au printemps, c'est la récitation de son texte sans avoir besoin du recours à un support qui lui a permis de confirmer son apprentissage (JP-914-916).

Il y a donc une évolution puisque nous voyons apparaître, dans le discours de Jacob, des stratégies de *Concrétisation* pour confirmer l'aboutissement de sa régulation qui n'existaient pas au début de l'année.

8.7.2.3 *Conception de l'enseignement/apprentissage*

8.7.2.3.1 *Conception de l'apprentissage*

Au début de l'année, Jacob a une conception de l'apprentissage principalement comme étant pratique : l'apprentissage doit servir dans la pièce (JA-712) et il ne peut donc pas se limiter à la seule absorption du texte mais au contraire se coupler avec le jeu. Ce qu'on apprend doit donc pouvoir être utilisé pour le projet commun. Il a néanmoins, comme on a pu le voir précédemment dans les stratégies mises en place, une conception de l'apprentissage théâtral comme étant, partiellement donc, une matière à mémoriser.

Au printemps, il semble toujours que sa conception de l'apprentissage théâtral soit liée, au moins en partie, à de la mémorisation du texte. Mais à nouveau, cela ne lui semble pas pouvoir suffire, bien que ce soit une condition essentielle : « Si t'as pratiqué à lire ça va être bien beau tu vas le passer ton texte là sur le stage ça va être fantastique. Tu vas savoir ton texte. Mais tu vas-tu le dire assez fort ? Tu vas-tu bien articuler ? Tu vas-tu être capable, de faire passer l'émotion que tu veux ? Tu vas-tu rester comme ça ou tu vas commencer à bouger en même temps ? » (JP-824-831) Pour Jacob, l'apprentissage en théâtre, au printemps, est aussi lié à un raisonnement que l'on développe, une pensée que l'on enrichit (JP-1236-1252), c'est un apprentissage qui comprend des choix et des analyses et ne peut se résumer à la simple mémorisation.

Ainsi, si la *Mémorisation* et la concrétisation par la *Pratique* de l'apprentissage sont importantes dans la conception que Jacob a de l'apprentissage tant à l'automne qu'au printemps, on remarque qu'à la fin de l'année une nouvelle catégorie s'ajoute lors de l'analyse : celle d'un apprentissage devant servir le *Développement personnel*, en permettant à l'apprenant non seulement de mémoriser un texte en vue d'une représentation théâtrale, mais également en lui permettant de développer sa pensée.

8.7.2.3.2 Conception de l'élève

À l'automne, Jacob a une conception de l'élève comme étant le moteur principal de l'apprentissage en théâtre. Il considère en effet qu'il est important que l'élève nourrisse le contenu à apprendre en allant chercher un jeu pertinent par rapport au texte (JA-727-738) et en s'engageant totalement dans l'apprentissage, ce qui lui semble être un gage de réussite (JA-697-707). Il fait d'ailleurs preuve d'engagement pratique dans son apprentissage personnel des techniques théâtrales mais aussi dans la dynamique d'apprentissage de ses pairs en leur permettant de se sentir à l'aise d'expérimenter à leur tour (JA-697-707). L'élève doit également, selon lui, ne pas étudier que pour l'examen mais apprendre petit à petit, ce qui apparaît en filigrane dans son discours puisqu'il semble considérer l'apprentissage comme la construction de la représentation, comme nous l'avons évoqué plus haut. Il est d'ailleurs important, pour Jacob, que l'élève développe une vision de son apprentissage, pour être plus efficace : « c'est plus important de connaître ton personnage que de connaître tes lignes. [...] Tu sais toutes tes lignes [...] par cœur. Si tu sais pas comment le faire, ça sert à rien. Fait que je te dirais faut que tu comprennes ton personnage. » (JA-727-738)

Au printemps, Jacob a une conception de l'élève assez similaire; s'il ne considère plus nécessairement que l'élève doit nourrir l'apprentissage, il pense néanmoins qu'il doit être engagé pratiquement dans l'apprentissage en en vérifiant la bonne progression (JP-1234-1239) et en le rendant concret (JP-824-831). Considérant ses stratégies d'apprentissage, il semble d'ailleurs exprimer que c'est l'élève qui doit réaliser lui-même le processus d'apprentissage. Il ne considère pas que l'élève doit apprendre pour l'examen, mais plutôt être régulier dans son étude tout au long de l'année, expliquant que pour sa part et contrairement à d'autres élèves, il faisait « tout le temps une petite affaire » (JP-775-777); il est de sa responsabilité de développer une vision, en faisant des choix et en pensant à sa place au sein de son apprentissage. Il compare ainsi le théâtre à ses cours d'éthique, où « la démarche est un peu la même faut que tu fasses des choix, et à partir de ces choix-là faut que t'en fasses d'autres, pis ainsi de suite » (JP-1236-1252).

L'évolution de la conception de l'élève qu'a Jacob est donc peu importante, puisqu'on retrouve lors de l'analyse des deux temps de collecte de données les mêmes éléments d'analyse, soit l'*Engagement dans l'apprentissage*, le *Rapport à la matière* et la *Responsabilité*, qui dénotent une conception de l'élève comme étant l'actrice ou l'acteur principal de son apprentissage. On voit seulement disparaître, dans les descripteurs au printemps, le fait que l'élève nourrisse le contenu à apprendre. Ceci est d'ailleurs cohérent avec les ressources vers lesquelles il se tourne, puisque si à l'automne, il envisageait d'utiliser des films et des personnes extérieures à l'option théâtre pour accompagner son apprentissage, au printemps, nous avons vu que cela n'apparaissait plus et que ses ressources étaient exclusivement en lui et au sein du contexte théâtral.

8.7.2.3.3 *Conception de la matière*

Au début de l'année, Jacob conçoit la matière comme devant avoir une finalité claire et unique : faire une pièce (JA-712). C'est la seule dimension que nous avons relevée dans son discours. Pour lui, la matière ne sert que cette finalité-là.

Au printemps, Jacob conçoit la matière comme devant permettre une liberté importante de l'apprenant ou de l'apprenante. Il exprime qu'il est important pour lui d'apporter de lui-même, de colorer sa recherche scénique de son interprétation (JP-711-719). À ce titre, la matière doit être organisée de façon à pouvoir lui laisser cette liberté.

Il y a donc une évolution de la conception de la matière chez Jacob, car si à l'automne, elle a pour *Finalité* la pièce, au printemps, il semble davantage important qu'elle soit *Organisée* de façon à lui permettre de garder une liberté dans son apprentissage. Si la finalité de la pièce est alors sous-jacente, nous ne l'avons pas retenue ici puisque dans son discours, il nous a semblé que Jacob accorde plus d'importance, lorsqu'il exprime sa conception de la matière, à cette dimension de liberté.

8.7.2.3.4 *Conception du groupe*

À l'automne, le groupe semble être pour Jacob un vecteur d'apprentissage de trois façons. La première consiste en une conception du groupe comme devant apporter du soutien et du réconfort dans l'apprentissage, puisqu'il lui semble qu'en cas de difficulté le groupe est là pour en partager la responsabilité (JA-672-675). La seconde relève, à notre avis, de l'interdépendance dans le projet qui sous-tend l'apprentissage selon Jacob : si une personne ne s'implique pas, c'est l'apprentissage du groupe en entier qui est mis en péril (JA-553-571; JA-721-722). Troisièmement, le groupe est présent pour donner des explications lorsque l'on est en difficulté dans l'apprentissage, par exemple « donner des trucs » (JA-722) ou partager l'expérience pour enrichir l'apprentissage de chacun (JA-724).

À la fin de l'année scolaire, Jacob considère toujours que le groupe apporte du soutien et du réconfort, notamment dans l'émotion et la fébrilité suscitées par l'apprentissage à l'approche de la représentation (JP-474-476; JP-592-594); il prend d'ailleurs un rôle important dans le réconfort que lui-même peut apporter à ses pairs. Il considère également toujours que les membres du groupe sont interdépendants dans le projet, employant même, plutôt que le mot « groupe », le mot « troupe » (JP-564-565). Enfin, il pense toujours que le groupe est présent pour apporter des explications supplémentaires voire des critiques dans les moments où l'apprentissage est plus difficile (JP-565-570). Deux nouvelles dimensions apparaissent également dans l'analyse du discours de Jacob au printemps : la conception du groupe comme devant aider la mémorisation (JP-860-869), et également une nuance quant à la conception positive du groupe qu'il a présentée jusqu'alors. Prenant son propre exemple pour point de départ de sa réflexion, il explique qu'il a parfois étouffé le groupe en s'impliquant trop

dans l'apprentissage, et que cela a nui à la fois à l'apprentissage des autres et au projet commun (JP-476-483). À ce titre, il semble considérer que le groupe peut parfois être un vecteur de problème dans l'apprentissage.

Entre le début et la fin de l'année, la conception que Jacob a du groupe a donc de nombreux points communs en ce qui concerne le *Rapport interpersonnel* entre les membres du groupe et la favorisation du *Rapport à l'apprentissage*, mais elle évolue vers une conception plus problématique du groupe. Jacob considère en effet, maintenant, que le groupe peut ne *Pas avoir d'utilité* pour son apprentissage, voire l'entraver.

8.7.2.3.5 *Conception de l'enseignante*

Au début de l'année scolaire, Jacob pense que pour favoriser l'apprentissage, il faut que l'enseignante donne des exemples, dise comment faire (JA-696-697) pour que l'élève puisse s'approprier ensuite l'apprentissage. Elle doit également poser des questions, ce qu'il exprime ainsi : « t'aider genre OK non, tu vas me montrer, tu fais ça comme ça, essaie de le faire, ça marche pas OK on va chercher » (JA-785-786). Enfin, il lui semble important que malgré les exemples donnés, l'enseignante offre un espace pour penser et s'approprier l'apprentissage (JA-789-791).

Au printemps, Jacob n'évoque que peu la conception qu'il a du rôle de l'enseignante dans son apprentissage. Toutefois, prenant exemple sur des actions pédagogiques concrètes de son enseignante au cours de l'année, il exprime une conception de l'enseignante comme devant accueillir le cheminement de chacun et chacune des élèves (JP-746-749; JP-788-789) pour les rendre responsables de leur propre apprentissage.

La conception de l'enseignante qu'a Jacob s'est donc déplacée au cours de l'année scolaire. Si au début les dimensions relevées dans son discours semblent indiquer qu'il conçoit l'*Enseignement comme devant guider* l'apprenant ou l'apprenante avec des exemples, des explications, à la fin de l'année cette conception a disparu. Il considère toujours l'enseignement comme devant accompagner l'élève, notamment en le laissant libre de choisir son rythme et lui permettant d'en assumer davantage la responsabilité. Il y a donc une évolution vers plus de liberté et de responsabilité accordées à l'apprenant ou l'apprenante.

8.7.2.4 *Orientation*

À l'automne, la motivation de Jacob pour l'apprentissage est à la fois personnelle et pratique. En effet, pour lui, l'apprentissage théâtral est un moyen de réaliser ses buts personnels, ceux qu'il se fixe pour être fier de lui (JA-809-810) et est aussi un moyen d'assouvir un plaisir d'apprendre : « ce qui me motive en théâtre, honnêtement, c'est juste parce que j'aime ça. C'est juste parce que, j'aime ça faire du théâtre. [...] J'aime ça pis, c'est, ma personne. » (JA-866-881). Également, l'apprentissage lui semble être un moyen de réussir les examens, d'avoir de bonnes notes (JA-797-802), et, ultérieurement, d'avoir un travail (JA-810-812), ajoutant ainsi une finalité concrète à son plaisir d'apprendre.

Au printemps, la motivation qu'a Jacob pour apprendre est également dirigée vers plusieurs endroits. Il apprend, notamment, pour faire une belle représentation à la fin de l'année (JP-623-624; JP-626-627; JP-1150-1153); cette orientation vers la réussite semble en entraîner une autre : la valorisation aux yeux des autres. En effet, Jacob apprend pour ne pas avoir l'air stupide devant ses pairs lors de la représentation (JP-598-599; JP-960) ou devant le public (JP-1150-1153). Mais il a également une forte motivation personnelle et intellectuelle, puisqu'il souhaite réaliser des buts personnels, notamment être fier de lui-même (JP-961-967; JP-970-975), avoir du plaisir à apprendre (JP-1009-1014), s'enrichir en tant que personne (JP-992-995), mais également assouvir un besoin d'expression (JP-715-718).

Entre le début et la fin de l'année, on retrouve donc les mêmes dimensions dans l'analyse du discours de Jacob : il est motivé par des raisons *Personnelles*, *Intellectuelles* et tournées vers la *Réussite*. Toutefois, si sa motivation intellectuelle reste constante – apprendre pour le plaisir d'apprendre – d'autres dimensions s'expriment différemment. On retrouve à l'automne et au printemps la dimension de l'orientation vers la réussite, mais elle concerne les examens à l'automne et la représentation au printemps. On retrouve la dimension de l'orientation personnelle, qui s'exprime à travers la réalisation de buts personnels seulement à l'automne alors qu'elle s'exprime à travers la réalisation de buts personnels, l'expression de soi et l'enrichissement en tant que personne au printemps. Enfin, si on constate une orientation *Professionnelle* – avoir un travail – à l'automne, elle disparaît au printemps alors qu'apparaît l'orientation *Sociale* – la valorisation sociale.

8.7.2.5 Conclusion

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories de des préférences d'apprentissage en théâtre de Jacob ayant évolué au cours de l'année.

Tableau 29 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre de Jacob

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Stratégies cognitives en théâtre			Pas d'évolution significative de cette dimension	
Stratégies de régulation en théâtre	Monitoring	Application		✓
	Ajustement	Reformulation		✓
	Confirmation	Concrétisation		✓
Conception de l'enseignement apprentissage en théâtre	Conception de l'apprentissage en théâtre	Développement personnel		✓
	Conception de la matière en théâtre	Organisation		✓
		Finalité	✓	
	Conception du groupe en théâtre	Pas d'utilité		✓
	Conception de l'enseignante en théâtre	Enseignement pour guider l'apprentissage	✓	
Orientation en théâtre		Professionnelle	✓	
		Sociale		✓

Le tableau ci-dessus présente les caractéristiques de l'évolution des préférences d'apprentissage en théâtre de Jacob :

- Ses stratégies cognitives n'évoluent pas de façon significative – bien que nous ayons noté précédemment quelques nuances et que nous reprenons ci-après.
- Ses stratégies de régulation se sont développées avec l'apparition de stratégies d'application dans la phase de monitoring, de reformulation pour ajuster sa régulation, et de concrétisation pour la confirmer.
- Il conçoit maintenant l'apprentissage théâtral comme devant servir le développement personnel de l'apprenant ou de l'apprenante, et trouve désormais que le groupe n'a pas d'utilité pour cela. On voit également disparaître une conception de l'enseignante comme devant guider l'apprentissage, et il ne mentionne plus de conception de la matière comme servant la finalité mais plutôt, comme étant organisée de façon à permettre l'apprentissage.
- Enfin, on voit disparaître une orientation professionnelle de l'apprentissage au profit d'une orientation sociale.

L'évolution des préférences d'apprentissage en théâtre de Jacob présente des caractéristiques intéressantes. Au niveau des dimensions conatives, on observe un déplacement vers plus de liberté. Ainsi, Jacob conçoit l'apprentissage non plus seulement comme devant être mémorisé pour faire une représentation mais comme un moyen de développer sa pensée; la matière doit permettre plus de liberté à l'apprenant ou l'apprenante pour se l'approprier et non plus seulement servir une finalité pratique – la représentation; le groupe devient un élément qui peut être étouffant et nuire à l'apprentissage de chacun et chacune; l'enseignante ne doit plus autant accompagner avec des explications ou des exemples, mais davantage laisser de la liberté aux élèves. On observe donc ici un glissement de la conception de l'enseignement apprentissage de Jacob, plutôt tournée vers la représentation et la structure à l'automne, et au printemps prenant davantage en compte la liberté et l'autonomie de l'apprenant ou de l'apprenante dans son apprentissage. L'apprentissage est également davantage dirigé vers plus d'expression de soi et d'enrichissement.

Par ailleurs, un autre axe de déplacement apparaît dans l'analyse : le resserrement de l'ensemble des dimensions des préférences d'apprentissage sur le contexte théâtral. Par exemple, l'apprentissage n'est plus orienté vers une réussite aux examens au printemps mais seulement vers la réussite lors de la représentation. Il ne s'agit plus d'avoir un travail mais plutôt d'être valorisé socialement. Les motivations de Jacob pour son apprentissage semblent donc s'être réduites autour du contexte, temporel et disciplinaire, de l'activité théâtrale. On observe aussi cette évolution en analysant les stratégies cognitives et de régulation mises en place par Jacob. Au niveau des stratégies cognitives, s'il utilise toujours les mêmes stratégies de mise en lien, au printemps, la compréhension s'effectue surtout en prenant en compte le sens et la cohérence du projet théâtral, et non plus comme à l'automne en essayant de faire des liens avec des éléments extérieurs à l'activité. Si Jacob est davantage capable à la fin de l'année de nommer des stratégies de l'ensemble des étapes de la régulation, on observe dans les ressources qu'il utilise un resserrage sur le contexte de l'activité. Il envisageait en effet, au début de l'année, de se tourner vers des membres de sa famille ou des ressources extérieures diverses, mais

rapporte à la fin de l'année s'être finalement tourné seulement vers son enseignante et ses pairs, ainsi que sur des ressources personnelles comme ses émotions ou son vécu.

8.7.3 Évolution de l'identité d'apprenant

8.7.3.1 Perception du contexte

8.7.3.1.1 Spécificités de l'activité d'élève au secondaire

À l'automne, nous n'avons pas pu relever d'occurrence dans le discours de Jacob, relatives à son positionnement par rapport à l'activité d'élève au secondaire.

Au printemps toutefois, Jacob explique qu'il a hâte de quitter l'école secondaire (JP-48). Il estime toutefois que la communauté a été, pendant son parcours, intimement liée à son épanouissement, qu'elle le favorise ou qu'elle l'entrave : « une école idéale je dirais ce serait une école où y a pas de nuisance pour les autres. Venant des autres. Où la seule nuisance ce serait toi à toi. Dans le fond une école où t'assumerais tes responsabilités ». (JP-152-159)

L'évolution du rapport de Jacob aux spécificités de la scolarité au secondaire est donc l'apparition de ces nouvelles catégories lors de l'analyse : il considère maintenant que la *Communauté* est importante, et exprime sa hâte en voyant la *Fin du secondaire* se rapprocher.

8.7.3.1.2 Utilité de l'école

À l'automne, l'école semble avoir pour Jacob deux utilités principales : apprendre et permettre une valorisation sociale, deux dimensions très liées dans son discours. En effet, il exprime une certaine curiosité par rapport à l'apprentissage et à la connaissance en elle-même, expliquant qu'il aime connaître beaucoup de choses (JA-492; JA-504-505), et c'est cette connaissance acquise à l'école qui lui permet d'être valorisé socialement selon lui : « je me dis eh, si je sais ça, peut-être que à un moment donné ça va me servir, juste pour pouvoir dire à quelqu'un en fait c'est ça. J'aimerais, je vais l'apprendre. Juste pour pouvoir dire que je le sais. » (JA-493-495).

Au printemps, on retrouve dans le discours de Jacob cette curiosité et cette envie de connaissance qu'il exprimait déjà à l'automne (JP-358-360). On retrouve également une dimension sociale, mais qui a désormais trait à l'adaptation en société : « agir de manière civilisée » grâce à ce que l'on a appris à l'école (JP-201-203), et être capable d'interagir adéquatement avec les autres (JP-201-216; JP-332-335) sont pour Jacob des habiletés que l'on développe à l'école. En cette fin de secondaire 5, une nouvelle dimension apparaît également dans l'analyse : une des utilités de l'école est pour lui de pouvoir poursuivre ses études vers le CEGEP (JP-203-205).

Il y a donc un déplacement de la conception que Jacob a de l'utilité de l'école au cours de l'année scolaire. Si sa curiosité d'*Apprendre* et son désir de connaissance restent, il a davantage tendance à la fin de l'année à inscrire l'utilité de l'école dans une projection vers le futur et une *Finalité pratique*, ce qui est cohérent avec sa hâte de quitter l'école secondaire dans quelques semaines. Il ne se positionne plus comme considérant l'école comme un lieu de *Socialisation*.

8.7.3.1.3 *Pratiques enseignantes*

À l'automne, Jacob se positionne par rapport aux pratiques enseignantes sur plusieurs dimensions. Pour lui, il est important de se sentir guidé dans son apprentissage, ce qui lui permet d'exercer un pouvoir de choix et de responsabilité au sein de son apprentissage (JA-35-36; JA-420-421). Toutefois, il est important pour lui que l'enseignant ou l'enseignante s'assure de sa compréhension pour pouvoir le guider adéquatement (JA-423-425). Il aime se sentir respecté par des membres du corps enseignant qui considèrent, dans leur évaluation, sa perception de la difficulté : « mon pire, c'était un prof que lui sa matière c'était, il posait une question, le monde le savait pas, il disait oh vous le savez c'est facile. Fait que moi ben... je le sais pas, dis-moi pas que je le sais pis que c'est facile je le comprends pas ! » (JA-65-67). Il aime aussi les enseignants et enseignantes qui assurent le maintien d'une certaine discipline au sein de la classe afin de permettre à tous et toutes les élèves de tirer le meilleur parti de leur enseignement (JA-77-82; JA-84-92), tout en restant sympathique pour assurer un climat agréable au sein de la classe (JA-76). Il semble donc important à Jacob, à l'automne, de bénéficier d'un enseignement au sein duquel il peut garder une certaine liberté dans son apprentissage, tant grâce au climat instauré qu'à la pédagogie.

Au printemps, Jacob se positionne en faveur d'un enseignement favorisant son autonomie et lui permettant de s'organiser comme il l'estime le meilleur pour lui-même; il prend l'exemple des cours d'été qu'il suit parfois, qui lui correspondent beaucoup en termes d'organisation pédagogique : « La plupart du temps c'est pas tant le professeur qui a un problème c'est l'élève. C'est pas tant un problème genre il veut pas comprendre il veut pas, c'est juste, un problème dans le sens que, moi, euh un exemple en maths. En maths, euh moi je comprends mieux quand on donne des, comme aux cours d'été. T'as un cahier, t'as la liste, tu fais ta liste. Pis si t'as des questions le prof il est là pour t'aider. » (JP-175-179)

L'évolution du positionnement de Jacob par rapport aux pratiques enseignantes au secondaire est donc une évolution vers une autonomie laissée à l'élève de plus en plus grande, bien qu'il ait toujours exprimé un besoin d'être guidé et accompagné plus que dirigé dans son apprentissage. Toutefois, au printemps, il se détache encore plus de l'*Enseignement* en prenant, comme élève, la responsabilité complète de son apprentissage et en en dégageant complètement l'enseignement. Ainsi, l'importance de l'*Évaluation* faite par l'enseignant ou l'enseignante et sa *Personnalité* n'apparaissent plus dans le discours de Jacob.

8.7.3.1.4 *L'école en tant que lieu*

À l'automne, Jacob se positionne en faveur d'un lieu dont l'organisation permettrait à l'élève d'être libre dans le choix de son rythme. Il a de la difficulté à se sentir à l'aise dans cet espace régi par des horaires qui ne correspondent pas nécessairement à son rythme d'apprentissage, expliquant qu'il est moins efficace le matin et que par conséquent, son premier cours de chaque jour est pour lui difficile (JA-154-156). Il prend également l'exemple des cours d'été qui lui semblent davantage lui correspondre puisque ce sont des cours de cinq heures plutôt que des périodes de 75 minutes, tout en reconnaissant que ce n'est pas adapté à tous (JA-167-168).

Au printemps, Jacob ne se positionne pas par rapport à l'école en tant que lieu, ni physiquement, ni dans son organisation.

Il semble donc, au fil de l'année, s'être détaché de ce lieu et ne plus considérer qu'il a une incidence sur ses apprentissages ou son *Épanouissement personnel*, ce qui est cohérent avec l'envie de quitter l'école secondaire que nous avons déjà évoquée plus haut.

8.7.3.2 *Positionnement de l'élève par rapport à ses pairs*

8.7.3.2.1 *Comportement social*

Nous n'avons pas relevé, ni à l'automne ni au printemps, d'éléments dans le discours de Jacob relatif à son positionnement par rapport au comportement social de ses pairs.

8.7.3.2.2 *Comportement d'apprentissage*

À l'automne, il semble à Jacob que ses pairs et lui ne rencontrent pas les mêmes difficultés dans leurs apprentissages. Il prend l'exemple des habiletés scolaires qui sont acquises différemment par chaque élève, par exemple l'aisance orale pour présenter ses travaux (JA-124-127) qu'il considère avoir acquise contrairement à d'autres élèves. Il reconnaît également que chaque élève diffère des autres dans sa façon d'aborder les tâches d'apprentissage et donc, dans sa réaction à l'enseignement proposé : « y a des profs que j'ai plus de misère mais y a du monde qui ont plus de facilité avec eux fait que je peux pas vraiment dire enlevez-les » (JA-205-206). On peut donc considérer que Jacob ne s'identifie pas à ses pairs dans sa façon d'aborder les tâches d'apprentissage, mais que cela lui permet d'affirmer sa singularité.

Au printemps, cette différence qu'il perçoit entre les élèves est toujours présente dans son discours (JP-102-109), mais il va plus loin dans la distanciation en expliquant que son cheminement peut même être freiné par ses pairs : « j'aime pas, le monde, le monde qui retiennent les autres en arrière » (JP-170).

Ni à l'automne ni au printemps, Jacob ne semble s'identifier à ses pairs dans la tâche d'apprentissage, mais on observe une évolution vers une affirmation encore plus nette au printemps de cette absence d'identification. Il estime en effet désormais que le rapport d'*Interdépendance* des élèves peut être problématique pour sa scolarité.

8.7.3.3 Perception de la perception des autres

8.7.3.3.1 Perception de la perception des parents

À l'automne, Jacob ne se positionne pas par rapport à la perception de ses parents. Il explique qu'il ne leur a jamais demandé, que puisqu'ils ont de bonnes relations avec lui leur vision de lui devrait être assez similaire à la sienne, mais sans être vraiment capable de le dire avec certitude (JA-95-101).

Au printemps, il lui semble que ses parents pensent qu'il pourrait faire plus d'efforts dans sa scolarité, ce avec quoi il est en accord (JP-145-149) puisque cela s'approche de sa propre perception de lui-même à ce moment de l'année scolaire.

Il y a donc une évolution de ce que Jacob perçoit de la perception de ses parents, mais il se positionne toujours en accord avec cette perception, marquant un consensus entre ce qu'il perçoit et ce qu'il ressent. Ainsi, on voit disparaître son *Impossibilité à se situer par rapport à la perception de ses parents*.

8.7.3.3.2 Perception de la perception des enseignant(e)s

À l'automne comme au printemps, concernant son positionnement par rapport à la perception que ses enseignants et enseignantes ont de lui, Jacob note une différence entre les disciplines en fonction de l'intérêt qu'il y porte. Il pense néanmoins qu'il ne pose pas de problème de façon générale, au niveau de la discipline. Il ne fait en effet pas de référence à l'apprentissage (JA-53-55; JP-123-126). Il explique cela, au printemps, en notant qu'il fait des efforts et que cela semble être ressenti par ses enseignants et enseignante : « J'essaie d'être là en classe j'essaie de pas être celui qui est couché sur son bureau pis qui dort tout le temps » (JP-125-126).

Il n'y a donc pas d'évolution dans la façon dont Jacob se positionne par rapport à ce qu'il perçoit de la perception de ses enseignants et enseignantes; elle n'entre pas, pour lui, avec la définition qu'il fait de lui-même et qui relève d'une *Perception positive de son comportement*.

8.7.3.3.3 Perception de la perception des pairs

À l'automne, Jacob note que ses pairs ont une vision de lui qui ne correspond pas toujours à la définition qu'il a de lui-même. D'un côté, il lui semble obtenir une reconnaissance de son humour (JA-45-46), qu'il évoque lui-même à plusieurs reprises, se positionnant ainsi en accord avec cette perception de ses pairs. Mais d'un autre

côté, il lui semble aussi que les autres élèves ne le connaissant pas préalablement sont souvent surpris de le découvrir tel qu'il est (JA-105) et lui attribuent des caractéristiques dans lesquelles il a de la difficulté à se reconnaître : « On va dire que je suis pas euh, j'ai pas le look de quelqu'un de cool pis hype avec les djeun's (Rires) je suis pas euh, j'ai pas vraiment l'air euh, trop, ben comme je l'ai dit là j'ai pas l'air cool. [...] Fait que, comment ça marche ben le monde dit oh ben je m'attendais pas à ce que tu sois sympathique, je m'attendais pas, je m'attendais à ce que tu sois dans ta coquille. (JA-106-111)

À la fin de l'année, Jacob se positionne moins franchement par rapport à ce qu'il perçoit de la perception de ses pairs; il évoque seulement le fait que, peut-être, il existe un consensus entre leur perception et la sienne sur le fait qu'il « devrait travailler plus » (JP-91).

À la fin de l'année, Jacob semble donc moins se positionner par rapport à la perception de ses pairs, comme s'il s'en distancie. Il semble en tout cas que cette perception soit de moins en moins un facteur qui lui permette de se définir lui-même. Ainsi, s'il estime toujours qu'il existe une *Perception similaire au niveau personnel* sur son manque d'implication, on voit en revanche disparaître de son discours toute *Perception différente au niveau personnel*.

8.7.3.4 Définition de soi-même

8.7.3.4.1 En tant qu'élève

À l'automne, Jacob se définit comme un élève ayant un comportement respectueux : « J'essaie d'être pas trop gaussant avec mes profs. (Rires) J'essaie de pas trop les énerver, j'essaie d'être gentil avec eux là, c'est pas de leur faute si il faut qu'ils corrigent mes devoirs pis mes examens. (Rires) » (JA-30-32). Il estime avoir une performance moyenne dans ses résultats (JA-29) et avoir des qualités scolaires comme l'implication dans son apprentissage (JA-29-30), l'aisance à l'oral (JA-111-116; JA-127-129) – par exemple, lorsqu'il s'agit de présenter un exposé devant la classe – et l'organisation (JA-212-213; JA-408). Par ailleurs, il attribue cette dernière qualité à son TDA, diagnostiqué il y a plusieurs années, et qui l'oblige à planifier efficacement son apprentissage (JA-213; JA-385-390; JA-392-393).

Son TDA est une des caractéristiques qu'il s'attribue en tant qu'élève au printemps également. Un autre point commun avec l'automne est qu'il estime avoir maintenu des résultats moyens (JP-136-138). Toutefois, d'autres caractéristiques diffèrent, par exemple au niveau de son implication : il estime être « en-dessous d'essayer » (JP-49) en cette fin d'année, expliquant que la motivation est peu présente (JP-49-54) et qu'il met moins d'effort pour apprendre (JP-77). Par ailleurs, il se définit comme un élève autonome (JP-178-179), ayant la capacité à organiser son apprentissage comme il le souhaite. Enfin, il se définit comme un élève ayant une place dans le groupe, en amusant les autres grâce à son humour (JP-95-96) ce qui a pour effet, à son avis, de les détendre avant les examens de fin d'année (JP-96-101).

L'évolution dans la définition de Jacob en tant qu'élève se situe à deux niveaux : d'un côté, son désengagement dans les activités d'apprentissage, puisque bien qu'il se positionne toujours en termes de *Comportement dans une situation d'apprentissage*, ce n'est plus par rapport à des habiletés scolaires et à son implication comme il le faisait à l'automne, mais plutôt par rapport à une implication peu présente chez lui à la fin de l'année. D'un autre côté, il se définit au printemps comme ayant une place dans le groupe grâce à son humour, alors qu'au début de l'année, cette caractéristique de *Socialisation* n'apparaissait pas. Il se définit, néanmoins, toujours comme un élève de *Performance* moyenne.

8.7.3.4.2 En tant qu'apprenant

À l'automne, Jacob se définit comme un apprenant appréciant le travail en groupe, qui lui permet d'avoir davantage d'informations sur le travail et favoriser l'entraide dans l'apprentissage (JA-122-123); c'est également, selon lui, une formule qui a plus d'intérêt lorsque les équipes sont aléatoires et différentes d'une situation d'apprentissage à l'autre, pour pouvoir bénéficier au mieux de cette modalité (JA-454-457). C'est le seul élément de sa définition en tant qu'apprenant que nous avons pu relever dans son discours.

Au printemps, son rapport à l'apprentissage collaboratif a légèrement évolué; s'il n'exprime plus de plaisir à travailler en groupe, il dit néanmoins être un apprenant qui n'a pas de difficulté à demander de l'aide au besoin (JP-319-329; JP-1100-1105), mais qu'il préfère généralement cheminer par lui-même, ce qui est cohérent avec la définition d'élève autonome qu'il donnait précédemment : « J'aime pas tant que ça demander de l'aide, je vais être honnête moi je préfère chercher tout seul, j'admets c'est pas souvent la meilleure des manières » (JP-233-234). Il se définit maintenant comme un apprenant ayant de la difficulté avec les tâches de mémorisation (JP-257) et avoir besoin d'un environnement calme pour ne pas compromettre son apprentissage (JP-343-354). Par ailleurs, il estime être un apprenant assez peu motivé en cette fin d'année (JP-49-54).

Jacob s'est, ici aussi, distancié des autres dans son apprentissage, passant d'un apprenant appréciant le travail en groupe à un apprenant préférant se débrouiller par lui-même pour mener à bien ses tâches d'apprentissage ; son rapport à l'*Apprentissage collaboratif* a donc évolué, et son positionnement par rapport à la *Recherche de ressources* est apparu au printemps. Il semble également avoir plus conscience de ses difficultés et des conditions qui peuvent défavoriser son apprentissage, avec notamment l'apparition d'une mention de ses difficultés de *Mémorisation*. Il se positionne également, à la fin de l'année, par rapport au *Contexte d'apprentissage* qu'il aime sobre et comme étant un apprenant peu *Motivé*.

8.7.3.4.3 En tant qu'individu

À l'automne, Jacob se définit comme une personne curieuse, aimant apprendre beaucoup de choses (JA-492; JA-504-505), jouer avec des concepts (JA-514-516), et aussi comme une personne sociable : « quelqu'un que t'es à l'aise avec. [...] quelqu'un que t'as le goût d'être avec lui » (JA-139-140). Une des grandes

caractéristiques qu'il s'attribue en tant qu'individu est d'avoir cette facilité à échanger avec les autres et à maintenir une certaine fluidité dans ses relations sociales (JA-133-140; JA-144-145). Cette habileté sociale se traduit notamment, selon lui, dans son humour (JA-48-49; JA-108-109) qui semble prendre une place importante dans sa définition de lui-même : « Si y a une affaire où je suis vraiment bon c'est faire des blagues. » (JA-108-109). Nous avons d'ailleurs vu que cette qualité qu'il s'attribue est assez transversale dans les différentes dimensions par rapport auxquelles il se positionne pour définir son identité d'apprenant.

Au printemps, il se définit uniquement comme étant quelqu'un de déterminé, reconnaissant de lui-même que c'est un changement chez lui (JP-67). Il pense en effet qu'il faut savoir ce que l'on veut faire dans la vie et tout mettre en œuvre pour y parvenir, caractéristiques qu'il semble s'attribuer à lui-même (JP-59-67).

Nous observons donc ici une évolution importante de la définition que Jacob a de lui-même en tant que personne. À la fin de l'année, il ne donne plus de caractéristiques *Sociales* pour se définir, mais seulement une caractéristique personnelle ayant trait à la *Volition*, sa détermination, en cohérence avec les autres dimensions de son identité d'apprenant. On voit également disparaître de son discours toute mention de son *Attitude*.

8.7.3.5 Conclusion

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories de l'identité d'apprenant de Jacob ayant évolué à la fin de l'année.

Tableau 30 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant de Jacob

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Perception du contexte au secondaire	Positionnement par rapport aux spécificités perçues de l'activité au secondaire	Estime que l'activité repose sur la communauté		✓
		Fin du secondaire		✓
	Positionnement par rapport à l'utilité de l'activité	Finalité pratique		✓
		Socialisation	✓	
	Positionnement par rapport aux spécificités perçues des pratiques enseignantes	Évaluation	✓	
Personnalité		✓		
	Positionnement par rapport aux spécificités perçues du lieu de l'activité	Lieu d'épanouissement personnel	✓	
Perception des autres au secondaire	Positionnement par rapport au comportement d'apprentissage	Interdépendance		✓
Perception de la perception au secondaire	Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses parents	L'élève ne peut pas se situer par rapport à la perception de ses parents	✓	
Définition de soi-même au secondaire	En tant qu'élève	Socialisation		✓
		Mémoriser		✓
	En tant qu'apprenant	Recherche de ressources		✓
		Contexte d'apprentissage		✓
		Motivation		✓
		Volition		✓
	En tant qu'individu	Socialisation	✓	
		Attitude	✓	

Le tableau met en lumière les caractéristiques de l'évolution de l'identité d'apprenant de Jacob :

- Concernant son positionnement par rapport à sa perception du contexte, il considère à la fin de l'année que l'activité repose sur la communauté et se positionne par rapport à la fin du secondaire qui approche. Il pense maintenant que l'activité doit avoir une finalité pratique alors qu'il lui semblait qu'elle servait la socialisation en début d'année. On voit par ailleurs disparaître son positionnement par rapport aux pratiques enseignantes comme relevant de l'évaluation et reposant sur la personnalité de l'enseignant ou de l'enseignante, et de son positionnement par rapport au lieu comme permettant l'épanouissement personnel.
- À la fin de l'année, il se positionne par rapport à ses pairs comme étant dans un rapport d'interdépendance dans l'apprentissage.
- Si au début de l'année, il disait ne pas pouvoir se situer par rapport à la perception de ses parents, cela a disparu de son discours à la fin de l'année.
- Plusieurs éléments sont apparus dans la définition qu'il donne de lui-même : en tant qu'élève, il se positionne maintenant par rapport à des caractéristiques de socialisation, et en tant qu'apprenant, par rapport à des caractéristiques de mémorisation, de recherche de ressources, de motivation et par rapport à ses préférences quant au contexte d'apprentissage. En tant qu'individu, s'il se définissait au début de l'année par rapport à sa socialisation et son attitude, il se positionne à la fin de l'année plutôt par rapport à sa volition.

Au fil de l'année, il y a une évolution nette de l'identité d'apprenant de Jacob. On observe chez lui une volonté plus affirmée à la fin de l'année de quitter l'école secondaire, ce qui se traduit notamment par une utilité perçue du contexte scolaire tournée vers l'avenir, un détachement du lieu physique de l'école, une définition de lui-même comme étant moins impliqué dans ses activités scolaires. Il se définit également au printemps comme étant déterminé à finir sa scolarité au secondaire, ce qu'il n'exprimait pas à l'automne. Il rejoint d'ailleurs la perception qu'il attribue à ses parents sur le fait qu'il met moins d'efforts dans sa scolarité. Sa conception des pratiques enseignantes a également évolué vers une autonomie plus importante laissée à l'élève et moins de responsabilité associée à l'enseignement au profit de celle de l'élève.

On retrouve également une évolution sociale intéressante dans son identité d'apprenant, évolution qui se traduit par une distanciation importante de ses pairs. Pour se définir comme apprenant, il ne prend plus comme point de repère le comportement social et le comportement d'apprentissage de ses pairs; dans sa définition de lui-même en tant qu'apprenant, on ne retrouve pas au printemps son goût du travail en groupe exprimé à l'automne, mais plutôt une volonté de mener seul son apprentissage. On retrouve aussi plus de conscience des facteurs favorisant ou défavorisant son apprentissage. Également, dans sa définition de lui-même en tant qu'individu, les caractéristiques sociales attribuées en début d'année ont disparu de son discours à la fin de l'année. La seule

référence à la dimension sociale de son identité semble être la place qu'il a trouvée dans le groupe grâce à l'humour.

8.7.4 Évolution des préférences d'apprentissage

8.7.4.1 Stratégies cognitives

8.7.4.1.1 Sélection du contenu

À l'automne, Jacob ne fait pas mention de la façon dont il sélectionne les parties à apprendre. Nous ne pensons pas qu'il s'agisse d'une difficulté à les sélectionner, mais bien d'une absence de sélection.

Au printemps, Jacob fait mention d'une sélection des parties à apprendre, puisqu'il s'appuie sur les instructions données : « premièrement, je vais demander c'est quoi la matière, après je vais demander qu'est-ce que vous voulez, que j'apprenne, donc si vous voulez que j'apprenne un bout précis ben je vais pas commencer par checker tout, je vais focuser sur ça. » (JP-220-223).

Il y a donc une évolution importante des stratégies de sélection du contenu à apprendre puisqu'elles apparaissent dans son discours à la fin de l'année. Il s'appuie sur les instructions données par les *Enseignant(e)s*, alors qu'au début de l'année, il ne sélectionnait pas le contenu.

8.7.4.1.2 Stratégies de mémorisation

À l'automne, Jacob utilise deux stratégies de mémorisation successives : d'abord, il lit la matière à plusieurs reprises (JA-272-273), puis il la répète dans l'ordre et le désordre (JA-291).

Au printemps, comme à l'automne, il lit à plusieurs reprises la matière à apprendre (JP-259-260) et la répète, dans l'ordre et le désordre toujours (JP-261-265).

Il n'y a donc pas d'évolution dans les stratégies de mémorisation utilisées par Jacob, qui reste des stratégies d'*Absorption de la matière*.

8.7.4.1.3 Stratégies de compréhension

À l'automne, Jacob cherche le sens de l'apprentissage pour créer sa compréhension de la matière, sans laquelle il dit ne pas pouvoir apprendre : « c'est sûr que faut que tu comprennes parce que, ça m'est déjà arrivé pis c'est pour ça que j'ai coulé mes maths une fois, je pensais que j'avais compris de quoi pis j'étais dans le champ solide » (JA-249-270). Il essaie également de créer un lien avec le concret, dans la vie en général (JA-344), par exemple dans son travail, où il essaie de comprendre l'intérêt des mathématiques (JA-378-382).

Au printemps, il mentionne seulement rechercher le sens de son apprentissage pour le comprendre (JP-243-246).

On voit donc la disparition des stratégies de concrétisation pour comprendre la matière entre le début et la fin de l'année; néanmoins, Jacob utilise toujours des stratégies de *Mise en lien*.

8.7.4.2 *Stratégies de régulation*

8.7.4.2.1 *Fixation du but*

À l'automne comme au printemps, en nous appuyant sur l'ensemble des stratégies mises en place par Jacob et les différents éléments de son discours, nous pouvons inférer qu'il se fie à l'indication de ses *Enseignant(e)s* pour fixer le but de son apprentissage. Il n'y a donc pas d'évolution.

8.7.4.2.2 *Ressources*

À l'automne, Jacob s'appuie sur beaucoup de ressources différentes : il s'inscrit aux périodes de récupération (JA-60), utilise des ressources dans l'établissement comme ses enseignants et enseignantes (JA-60; JA-215-217) ou ses amis⁴⁶ (JA-231-232), et des ressources extérieures à l'établissement comme son frère, qui a quelques années de plus que lui (JA-220-222), ou encore des ressources comme internet ou Alloprof (JA-223-224). Il fait donc appel à de multiples ressources pour s'assurer de progresser dans son apprentissage.

Au printemps, il se tourne vers des ressources déjà identifiées à l'automne : ses enseignants et enseignantes (JP-164-167; JP-255-256), ses amis (JP-226-227), les membres de sa famille (JP-227-228) ou Internet (JP-223). Il va également, comme c'était le cas à l'automne, s'inscrire à des périodes de récupération (JP-165), ou aller à la bibliothèque (JP-223).

Si la majorité des dimensions relevées dans le discours de Jacob sont identiques à l'automne et au printemps, on voit toutefois l'apparition, à la fin de l'année, du recours à une littérature non prescrite qu'il va consulter à la bibliothèque de son établissement. Il utilise donc à la fois des *Ressources proposées* et des *Ressources identifiées* de manière autonome.

⁴⁶ Comme Karl, Jacob fait référence à un groupe d'amis de genre masculin; nous avons donc choisi de les représenter dans notre analyse par une orthographe au masculin.

8.7.4.2.3 *Monitoring*

À l'automne, pour vérifier la progression de son apprentissage vers le but, Jacob effectue des activités d'application en classe, en participant et répondant aux questions (JA-215) pour s'assurer de sa compréhension; il imagine aussi des tests inspirés de sa pratique de karaté extrascolaire qui lui permettent de vérifier sa mémorisation : il effectue les mouvements de karaté dans l'ordre et le désordre, et applique la même méthode à son apprentissage scolaire (JA-273-284).

Au printemps, s'il imagine toujours des tests pour assurer la progression de son apprentissage (JP-261-265), il semble toutefois s'appuyer davantage sur ce qui lui est demandé pour s'assurer que son apprentissage suit bien la voie souhaitée (JP-248-255), en se tournant vers l'enseignant ou l'enseignante pour obtenir une validation.

On voit donc une évolution des stratégies de monitoring de Jacob vers moins d'*Application*, bien qu'il cherche toujours à tester son apprentissage. En revanche, il s'appuie désormais davantage sur une source *Externe*, soit la recherche d'une validation par l'enseignant ou l'enseignante. Il utilise donc moins de stratégies autonomes à la fin de l'année qu'il ne le faisait au début.

8.7.4.2.4 *Ajustement*

À l'automne, nous n'avons pas pu relever dans le discours de Jacob de stratégies d'ajustement.

Au printemps toutefois, il emploie d'autres processus jusqu'à parvenir à son but (JP-271-274), notamment un processus d'essai-erreur (JP-254-255).

Il y a donc une évolution marquée des processus d'ajustement de Jacob puisqu'il utilise maintenant d'*Autres processus*, alors qu'il n'utilisait aucune stratégie à l'automne.

8.7.4.2.5 *Confirmation*

À l'automne, Jacob s'assure de sa bonne compréhension des questions et de la matière ainsi que de sa capacité à reformuler dans l'ordre comme dans le désordre, en faisant de nouveaux liens : « si t'es capable de les faire quand elles sont switchées n'importe comment, t'es correct t'as compris la matière [...] Quand t'as vraiment compris tu commences à te faire des trucs toi-même » (JA-283-300).

Au printemps, grâce à l'essai-erreur, Jacob pense que lorsqu'il est capable de comprendre la matière, sa régulation est parvenue à son terme (JP-254-255).

Si la même importance de la *Compréhension* de la matière apparaît à l'automne et au printemps, on voit néanmoins la disparition de la reformulation dans les stratégies de confirmation employées par Jacob. Il y a donc une évolution vers moins d'appropriation de la matière.

8.7.4.3 *Conception de l'enseignement/apprentissage*

8.7.4.3.1 *Conception de l'apprentissage*

À l'automne, Jacob a une conception de l'apprentissage comme étant essentiellement de la mémorisation, comme le laissent penser nombre d'éléments de son discours. Mais il estime aussi que l'apprentissage lui permet de pousser et développer son raisonnement : il prend pour exemple les questionnements posés pendant ses cours d'éthique, qui le passionnent (JA-515-517). Il semble donc que selon les contextes, Jacob a une conception différente de l'apprentissage, et que l'éthique, par exemple, est une discipline qu'il place à part lorsqu'il s'agit de conception de l'apprentissage.

Au printemps, sa conception de l'apprentissage comme étant intimement lié à la mémorisation n'a pas changé. Toutefois, il ne fait plus mention d'un apprentissage lui permettant de développer une pensée ou un raisonnement, mais on voit apparaître en filigrane dans son discours une conception de l'apprentissage comme étant en lien direct avec la réussite aux examens (JP-370-379).

Pendant l'année scolaire, il semblerait donc que la conception qu'a Jacob de l'apprentissage a évolué vers la finalité de cette fin de secondaire, tout en gardant sa caractéristique de *Mémorisation*. En effet, l'apprentissage lui semble désormais servir le but *Scolaire* de réussite aux examens et plus à favoriser son *Développement personnel*.

8.7.4.3.2 *Conception de l'élève*

À l'automne, nous n'avons pas relevé d'éléments dans le discours de Jacob nous permettant d'expliquer son rapport à la matière. Par contre, il semblerait qu'il considère que l'élève doit être engagé dans son apprentissage : « pas performer, mais je dirais que c'est quelqu'un qui au moins essaie » (JA-34-35). L'élève a, pour Jacob, une importante responsabilité dans son apprentissage : il se doit d'être capable de distinguer ce qui relève de lui et ce qui relève de l'enseignement (JA-427-428), et être réaliste sur ses difficultés (JA-428; JA-429-431); il doit également être en mesure de réaliser lui-même le processus (JA-60-63). En effet, l'élève doit pouvoir comprendre que « la job d'un enseignant, c'est pas de te faire passer, c'est de t'aider à te faire passer. Faut qu'ils [les élèves] comprennent où qu'ils sont. » (JA-35-36).

Au printemps, cette conception d'un élève engagé dans l'apprentissage est toujours très présente chez Jacob : « quelqu'un qui se force quelqu'un, qui y va pareil. Même si t'as pas le goût même si tu sais que ça se peut que

tu coules. (Rires) T'y vas pareil. Parce que, si tu te donnes pas de chance c'est sûr que tu réussiras pas. » (JP-72-74). Il y a également toujours dans son discours cette notion de responsabilité de l'élève dans son apprentissage, qui doit être capable de savoir ce qui relève ou non de lui (JP-157-159) et de réaliser lui-même le processus (JP-175-180).

En somme, la conception de l'élève de Jacob n'a pas évolué de façon majeure entre l'automne et le printemps, puisqu'on y retrouve la même conception de l'élève *Engagé(e) dans son apprentissage* et devant en prendre la *Responsabilité*.

8.7.4.3.3 *Conception de la matière*

Nous n'avons pas pu relever dans le discours de Jacob d'éléments relatifs à sa conception de la matière, ni à l'automne, ni au printemps.

8.7.4.3.4 *Conception du groupe*

Au début de l'année, le groupe semble primordial dans la conception de Jacob. En effet, le groupe lui permet à la fois d'avoir du soutien dans son apprentissage en permettant d'affronter ensemble les difficultés rencontrées (JA-122-126), et également de rendre l'apprentissage plus efficace. En effet, le groupe est pour Jacob un moyen de mieux comprendre la matière grâce à des explications supplémentaires (JA-231-232; JA-463-472); il permet d'affiner sa propre pensée en confrontant sa façon d'envisager un problème : « on peut toujours apprendre de quoi de nouveau, fait que, par exemple j'apprends d'eux, comment regarde j'ai un problème moi ce que j'aime c'est quand, quand ils nous mettent en équipe avec du monde random. C'est sûr qu'à chaque fois je me dis ah câline j'aurais aimé ça être avec mon ami, mais d'autres personnes ont d'autres manières de faire leur problème. » (JA-453-457)

Au printemps, la conception que Jacob a du groupe a grandement évolué. Si le groupe est toujours un vecteur d'explications supplémentaires pour accompagner l'apprentissage (JP-309-313), on voit apparaître dans son discours une nouvelle dimension. Le groupe, pour lui, peut maintenant être problématique pour l'apprentissage, notamment en termes de comportement : « si tu te forces pas ben, au moins retiens pas les autres en arrière [...] au final c'est pas juste toi qui perd là, les autres aussi » (JP-152-158). Jacob semble attribuer cela aux différences existantes dans la motivation de chacun et chacune : certains et certaines élèves agissent alors de façon inappropriée, l'empêchant ainsi de réaliser un apprentissage optimal.

Cette évolution, cohérente avec les différentes dimensions déjà relevées dans l'analyse des entrevues de Jacob, est donc assez importante entre le début et la fin de l'année, bien qu'elle n'empêche pas le maintien de la possibilité d'une aide, soit d'un *Rapport à l'apprentissage* facilité par le groupe. Il semblerait donc que selon les contextes, pour Jacob à la fin de l'année, le groupe puisse être à la fois un élément positif et un élément

négatif pour l'apprentissage, alors qu'il ne l'envisageait que comme un élément positif en septembre. On voit en effet disparaître la conception du groupe comme pouvant favoriser les *Rapports interpersonnels*, au profit d'une conception du groupe comme n'ayant *Pas d'utilité* – une évolution que nous avons déjà relevée dans le contexte théâtral.

8.7.4.3.5 Conception de l'enseignant(e)

À l'automne, Jacob a une conception de l'enseignement comme étant très important dans l'apprentissage. En effet, il ou elle a pour rôle d'expliquer et de permettre la compréhension de l'élève (JA-59-60; JA-65-68; JA-424-425; JA-440-446), quitte à devoir expliquer à plusieurs reprises et de manières différentes : « Au début il reprend la même chose. Tu lui dis je comprends pas, il essaie une autre manière. [...] Pis il essaie du mieux qu'il peut » (JA-435-437). Il s'agit, notamment, d'apporter des exemples pour guider la compréhension de l'élève (JA-421-424). Par ailleurs, un autre de ses rôles est de générer la curiosité de l'élève pour maintenir sa motivation à apprendre (JA-71-74), et être capable de lui apporter non seulement la matière mais également des éléments qu'il ou elle pourra utiliser dans d'autres contextes (JA-420-421). Pour favoriser l'apprentissage, l'enseignant ou l'enseignante doit également se montrer disponible (JA-424-425) sympathique (JA-76), et bien gérer la classe en fixant des règles à respecter par la communauté (JA-76-92). Enfin, il est important que l'apprenant ou l'apprenante puisse penser par lui-même ou elle-même (JA-420) et à pouvoir exprimer ses propres conceptions de la matière ou de l'apprentissage : « c'est parce que si il te pousse, dans une manière un moule pis que si tu fittes pas dans c'te moule-là ben, (claque des doigts) tu débarques. C'est ça. » (JA-446-448).

Au printemps, la conception qu'a Jacob de l'enseignant ou de l'enseignante a beaucoup évolué. S'il lui semble toujours que son importance dans l'apprentissage de l'élève réside en partie dans la clarification de la matière (JP-164-166; JP-303-304), elle tient maintenant également aux attentes expliquées clairement pour guider l'élève et lui proposer des défis (JP-282-284). Si la disponibilité est toujours importante (JP-179; JP-284), elle concerne surtout les cas où l'élève a des questions, s'il ou elle en a (JP-284). C'est donc de l'élève que doit partir l'interrogation. Par ailleurs, il s'agit toujours d'accueillir les conceptions de l'apprenant ou de l'apprenante, mais en laissant l'élève choisir ses ressources selon ses besoins : « il leur donne les ressources qu'il faut pour s'améliorer. [...] Je pense pas que c'est le prof. Qui devrait changer. Qui, qui, ben en fait y en a aucun des deux qui devrait changer, juste qu'il y en a un qui pourrait changer, c'est l'élève. » (JP-187-192). Enfin, l'enseignant ou l'enseignante doit fournir des tests pour permettre à l'apprenant de se situer (JP-284).

Jacob considère toujours, à la fin de l'année que l'*Enseignement doit guider l'apprentissage* et *Accompagner l'apprenant(e)*, et également, doit laisser la place à une *Interaction* entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève. Il semble toutefois, lorsque l'on analyse les descripteurs, que la conception de l'enseignement a évolué vers une plus grande favorisation de l'autonomie de l'élève chez Jacob. On voit enfin apparaître l'importance de l'*Évaluation*.

8.7.4.4 *Orientation*

À l'automne, Jacob a des motivations variées pour son apprentissage. Il le dirige en effet vers la réussite, que ce soit pour avoir les meilleures notes possibles afin de pouvoir entrer au CEGEP (JA-497-501), ou pour ne pas entrer en conflit avec ses parents (JA-489-491). Il le dirige également vers l'obtention d'un travail et la poursuite de ses études (JA-484-485). Il existe aussi une motivation plus intrinsèque chez Jacob, celle de s'enrichir personnellement avec de nouvelles connaissances (JA-481-483), de réaliser des buts personnels (JA-492-495), ou encore de se développer intellectuellement en affinant ses idées, particulièrement dans les cours d'éthique (JA-514-536). Il existe aussi chez lui, nous l'avons noté à plusieurs reprises, un réel plaisir d'apprendre (JA-492; JA-504-514).

Au printemps, cette motivation intrinsèque est toujours présente, tant dans la réalisation de buts personnels (JP-358-360) que dans le plaisir d'apprendre : « je fais de quoi qui m'intéresse plus fait que, j'imagine que je vais me forcer plus » (JP-10). Néanmoins, il dirige davantage son apprentissage vers la réussite au diplôme (JP-79-83; JP-370-379), la volonté d'avoir de bonnes notes (JP-85-86), l'obtention d'un travail (JP-59-67) et l'utilisation dans le quotidien (JP-201-207). Il est d'ailleurs à noter que dans son discours, cette motivation extrinsèque est beaucoup plus présente que la motivation intrinsèque.

Pendant l'année scolaire, l'orientation de Jacob en termes de *Réussite*, toujours présente, semble donc s'être déplacée, avec une importance plus grande accordée au diplôme, aux notes et à l'emploi, ce qui peut probablement s'expliquer par le contexte de fin de secondaire avec les examens ministériels et la réalité de l'entrée au CEGEP imminente. S'il est toujours motivé par une réalisation *Personnelle* par l'apprentissage, par le plaisir *Intellectuel* et les possibilités *Professionnelles*, on voit également apparaître une motivation *Pratique* qui permet le transfert des acquis dans le quotidien.

8.7.4.5 *Conclusion*

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les dimensions et catégories des préférences d'apprentissage de Jacob ayant évolué au cours de l'année scolaire.

Tableau 31 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage de Jacob

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Catégorisation	Présence dans le discours	
			Automne	Printemps
Stratégies cognitives	Sélection des parties importantes	Enseignant(e)		✓
Stratégies de régulation	Monitoring	Externe		✓
	Ajustement	Autres processus		✓
Conception de l'enseignement apprentissage	Conception de l'apprentissage	Développement personnel	✓	
		Scolaire		✓
	Conception du groupe	Pas d'utilité		✓
		Rapport interpersonnel	✓	
Conception de l'enseignement	Évaluation		✓	
Orientation		Pratique		✓

Le tableau ci-dessus présente les caractéristiques de l'évolution des préférences d'apprentissage de Jacob :

- Il sélectionne, à la fin de l'année, les parties importantes par rapport aux indications des enseignants et enseignantes, ce qui n'était pas le cas au début de l'année.
- On voit apparaître des stratégies de régulation dont il ne faisait pas mention au début de l'année, soit l'appui sur des sources externes pour contrôler la progression de son apprentissage, et le recours à d'autres processus pour ajuster sa régulation.
- Il ne conçoit plus l'apprentissage comme devant servir le développement personnel, mais comme ayant un but scolaire. Également, il ne conçoit plus le groupe comme permettant l'établissement d'un rapport personnel, mais comme n'ayant pas d'utilité. Également, on voit apparaître une conception de l'enseignement comme ayant un rôle évaluatif.
- Enfin, l'orientation qu'il donne à son apprentissage à la fin de l'année est pratique, alors que cette orientation n'apparaissait pas au début de l'année.

Les préférences d'apprentissage de Jacob se sont déplacées pendant l'année scolaire, en lien avec, nous semble-t-il, l'imminence du terme du cursus au secondaire. Ainsi, les stratégies cognitives mises en place évoluent globalement peu, à l'exception d'une sélection de la matière à apprendre pour plus d'efficacité; la vie en dehors de l'école disparaît comme vecteur de compréhension de la matière à apprendre. Également, dans les stratégies de régulation utilisées, Jacob ne cherche plus l'application de la matière pour assurer la progression de son apprentissage mais préfère vérifier auprès de ses enseignants et enseignantes qu'il est sur la bonne voie par rapport à leurs attentes. Cela nous semble cohérent avec une conception de l'apprentissage qui évolue vers la finalité des examens, donc la fin formelle du secondaire, et une orientation de l'apprentissage vers le diplôme, les notes et la possibilité d'avoir un emploi.

On trouve également dans les conceptions de l'enseignement-apprentissage de Jacob le besoin de davantage d'autonomie accordée à l'élève, traduite par une conception de l'enseignement comme étant une ressource que l'élève peut utiliser pour son propre apprentissage. Le groupe, quant à lui, semblait selon Jacob très positif pour

l'apprentissage au début de l'année; à la fin de l'année, cette position est plus nuancée et Jacob le conçoit comme pouvant également être problématique.

8.7.5 Évolutions similaires entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage

8.7.5.1 Évolutions similaires dans le contexte du théâtre

8.7.5.1.1 Similarités dans l'évolution des dimensions

Nous constatons que les dimensions suivantes semblent évoluer dans le même sens à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage en théâtre :

- Vers plus d'expression de soi
 - o Perception du contexte (IAT)
 - o Définition de soi (IAT)
 - o Orientation (PAT)
- Vers l'apprentissage collaboratif
 - o Définition de soi (IAT)
 - o Stratégies de régulation (PAT)
- Vers un resserrement sur l'activité
 - o Perception du contexte (IAT)
 - o Stratégies de régulation (PAT)
- Vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignante
 - o Perception du contexte (IAT)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)

Par ailleurs, nous constatons que les dimensions suivantes de l'identité d'apprenant en théâtre semblent évoluer dans le même sens :

- Vers la distanciation du groupe
 - o Perception des autres (IAT)
 - o Perception de la perception des autres (IAT)

Nous constatons également que les dimensions suivantes des préférences d'apprentissage en théâtre semblent évoluer dans le même sens :

- Vers plus de concrétisation, d'application et le projet comme finalité
 - o Stratégies cognitives (PAT)

- Stratégies de régulation (PAT)
- Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
- Orientation (PAT)

8.7.5.1.2 *Rapports explicatifs possibles*

Nous pouvons avancer les explications potentielles suivantes pour le parallélisme des évolutions constatées :

En théâtre, on note une évolution vers des caractéristiques personnelles chez Jacob. Ainsi, sa perception du contexte (IAT), sa définition de lui-même (IAT) et l'orientation qu'il donne à son apprentissage (PAT) évoluent toutes trois vers plus d'expression de soi. Il considère, à la fin de l'année, que l'utilité de l'activité théâtrale est l'évolution personnelle et la fierté (IAT), et par ailleurs, il se définit maintenant au sein de l'activité comme ayant pu développer des fonctionnements qui lui sont propres (IAT). L'orientation (PAT) donnée à son apprentissage en théâtre évolue vers plus d'expression de soi également puisqu'il apprend pour s'enrichir et assouvir son besoin d'expression au printemps. Ces évolutions sont donc parallèles et correspondent à une volonté de l'enseignante que de permettre à ses élèves de prendre leur place au sein de l'activité (E-638-643). Par ailleurs, cette évolution vers l'expression de soi nous semble renforcée par la volonté de plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignante, que l'on retrouve à la fois dans la perception du contexte (IAT) et dans les conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT).

On note toutefois une évolution vers davantage d'apprentissage collaboratif chez Jacob, dans la définition qu'il propose de lui-même comme apprenant (IAT), puisque si au début de l'année il appréciait peu le travail en groupe (JA-578-583), il explique à la fin de l'année aimer cette configuration (JP-860-864). Il met d'ailleurs en place des stratégies d'ajustement (PAT) collaboratives au sein de son équipe de travail. Cette évolution nous semble tenir à la fois aux particularités de l'activité théâtrale et à une intériorisation des valeurs transmises par l'enseignante (E-229-241). On observe également un resserrement sur l'activité dans les stratégies de régulation qu'il utilise (PAT), resserrement qui pourrait être en lien avec l'apprentissage collaboratif puisque l'apport des autres pourrait lui avoir permis de ne plus avoir besoin de rechercher des ressources à l'extérieur. D'ailleurs, l'ensemble des dimensions de ses préférences d'apprentissage évoluent vers plus de concrétisation, celle-ci étant envisagée par rapport à la finalité de la représentation uniquement. On voit également évoluer sa perception du contexte (IAT) vers un recentrage sur l'activité puisqu'il considère maintenant cette activité sans incidence sur la suite de sa scolarité et que son utilité est désormais envisagée comme la seule finalité de la représentation.

Enfin, une évolution majeure de l'identité d'apprenant de Jacob qu'il est intéressant de marquer est sa grande distanciation du groupe, distanciation qui semble en contradiction avec le développement de son apprentissage collaboratif. En effet, sa perception des autres (IAT) et sa perception de la perception des autres (IAT) évoluent en ce sens et ce, de façon très importante pour lui si l'on en juge à l'importance que cela prend dans son discours.

Il n'exprime plus de sentiment d'appartenance et semble extrêmement détaché du groupe, à l'exception de ses quelques amis proches. Cette proximité aurait d'ailleurs pu favoriser l'intériorisation par Jacob de l'apprentissage collaboratif comme étant une spécificité de l'activité théâtrale. Notons à ce sujet que malgré cette forte distanciation exprimée, l'évolution de sa définition de lui-même en tant qu'élève (IAT) concerne des caractéristiques sociales : ouverture, non-jugement, capacité à laisser la place aux autres, capacité à être une ressource pour ses pairs ou à les accompagner au sein de l'activité.

8.7.5.2 *Évolutions similaires dans le contexte global*

8.7.5.2.1 *Similarités dans l'évolution des dimensions*

Nous constatons que les dimensions suivantes semblent évoluer dans le même sens à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage globales :

- Vers la différenciation par rapport au groupe considéré comme problématique
 - o Perception du contexte (IA)
 - o Perception des autres (IA)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)
- Vers la suite comme finalité
 - o Perception du contexte (IA)
 - o Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)
 - o Orientation (PA)
- Vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignant(e)
 - o Perception du contexte (IA)
 - o Conception de l'enseignement apprentissage (PA)

Nous constatons que les dimensions suivantes de l'identité d'apprenant globale semblent évoluer dans le même sens :

- Vers la distanciation du groupe
 - o Perception des autres (IA)
 - o Perception de la perception des autres (IA)
 - o Définition de soi (IA)
- Vers moins d'engagement dans l'apprentissage
 - o Perception de la perception des autres (IA)
 - o Définition de soi (IA)

Nous n'avons pas relevé de dimensions des préférences d'apprentissage globales semblant évoluer dans le même sens.

8.7.5.2.2 Rapports explicatifs possibles

Nous pouvons avancer les explications potentielles suivantes pour le parallélisme des évolutions constatées :

On note une évolution vers une différenciation du groupe dans le contexte global, voire une évolution vers une conception du groupe comme étant problématique pour l'apprentissage. En effet, c'est un élément que l'on retrouve à la fois dans la perception du contexte (IA), la perception des autres (IA) et les conceptions de l'enseignement apprentissage (PA). Si l'on remarque à nouveau une évolution parallèle entre la perception du contexte et les conceptions de l'enseignement apprentissage, il n'est pas étonnant qu'en termes de distanciation du groupe, ces évolutions soient accompagnées par la perception des autres. Son identité d'apprenant évolue d'ailleurs vers une plus grande distanciation du groupe, que ce soit sa perception des autres (IA), sa perception de la perception des autres (IA) ou sa définition de lui-même (IA), toutes les dimensions de son identité d'apprenant ayant ainsi trait à l'évolution vers une séparation d'avec les autres élèves. Il semble que cette évolution trouve sa source dans le comportement de ses pairs que Jacob considère comme entravant pour son apprentissage, d'autant que lui se définit (IA) comme plus autonome et aimant moins le travail en groupe. Il a d'ailleurs hâte de quitter ce contexte de l'école secondaire et les autres élèves avec lequel il évolue (IA). Cette projection vers la suite se retrouve également dans ses préférences d'apprentissage, puisque ses conceptions de l'enseignement apprentissage (PA) et l'orientation qu'il donne à son apprentissage (PA) évoluent également vers la suite, l'apprentissage devant désormais lui permettre de réussir aux examens pour pouvoir accéder aux études supérieures. Le contexte de la fin de l'école secondaire semble donc à l'origine de cette évolution, et sa hâte l'amène à se définir (IA) comme moins engagé dans la tâche d'apprentissage, perception qui est corroborée par ce qu'il perçoit du regard que portent les autres sur lui (IA).

Une autre évolution que l'on constate chez Jacob dans le contexte global est l'évolution vers la volonté de plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignant ou l'enseignante. Ici aussi, on voit évoluer conjointement la perception du contexte (IA) et les conceptions de l'enseignement apprentissage (PA). Cette évolution s'accompagne de celle de la définition de lui-même (IA) comme étant un élève plus organisé et plus autonome dans son apprentissage.

8.7.5.3 Évolutions similaires entre les contextes

8.7.5.3.1 Similarités de l'évolution entre les contextes

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage :

- Vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignant(e)
 - Perception du contexte (IAT)
 - Perception du contexte (IA)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (IAT)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (IA)
- Vers le groupe considéré comme problématique
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Conception de l'enseignement apprentissage (PA)
 - Perception du contexte (IA)
 - Perception des autres (IA)
- Vers plus d'importance des autres et plus d'interaction
 - Orientation (PAT)
 - Définition de soi (IA)
- Vers plus de guidage de l'enseignant(e)
 - Perception du contexte (IAT)
 - Stratégies de régulation (PA)
- Vers moins de responsabilité de l'enseignant(e)
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Perception du contexte (IA)
- Vers plus d'autonomie
 - Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)
 - Définition de soi (IA)

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes pour l'identité d'apprenant :

- Vers une distanciation du groupe
 - Perception des autres (IAT)
 - Perception des autres (IA)
 - Perception de la perception des autres (IAT)
 - Perception des autres (IA)
 - Définition de soi (IA)
- Vers plus de respect du rythme et de la personnalité des élèves par l'enseignant(e)
 - Perception du contexte (IAT)
 - Perception du contexte (IA)

Nous constatons une évolution similaire entre les deux contextes pour les préférences d'apprentissage :

- Vers moins de concrétisation et d'application
 - Stratégies cognitives (PAT)
 - Stratégies cognitives (PA)
 - Stratégies de régulation (PA)

8.7.5.3.2 *Rapports explicatifs possibles*

Il nous semble que les raisons du changement observé reposent sur les mêmes causes.

L'évolution vers le groupe considéré comme problématique est transversale aux deux contextes. Les conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT/PA) évoluent en effet conjointement dans ce sens, ainsi que, dans le contexte global, la perception du contexte (IA) et la perception des autres (IA). Par ailleurs, on note une distanciation du groupe dans les deux contextes au niveau de l'identité d'apprenant de Jacob, dans la perception qu'il a des autres (IAT/IA), sa perception de la perception des autres (IAT/IA) et la définition de lui-même qu'il propose en contexte global (IA). Cette distanciation est d'ailleurs la seule évolution que l'on remarque dans sa perception des autres, dans chacun des contextes. Nous avons toutefois noté que cela ne l'empêchait pas de reconnaître au groupe des bienfaits pour son apprentissage, et il est difficile de comprendre quelle est la source de cette différenciation du groupe pour Jacob, d'autant qu'il accorde plus d'importance à ses interactions avec les autres autant dans l'orientation qu'il donne à son apprentissage en contexte théâtral (PAT), principalement en termes de valorisation sociale, et dans le contexte global, dans la définition qu'il donne de lui-même (IA), puisqu'il trouve sa place dans le groupe grâce à son humour.

On voit également une évolution vers une volonté de plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignant ou l'enseignante dans les deux contextes, dans les dimensions de la perception du contexte (IAT/IA) et des conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT/PA). L'évolution conjointe de ces deux dimensions est soutenue vers une conception de l'élève (PAT) plus autonome et une conception de l'enseignante comme prenant moins de responsabilité dans l'apprentissage (PAT) dans le contexte théâtral et par une définition de lui-même comme étant plus autonome (IA) et une perception des pratiques enseignantes (IA) comme ayant moins de responsabilité dans l'apprentissage dans le contexte global. Par ailleurs, dans les deux contextes, la perception du contexte (IAT/IA) évolue vers un besoin de respect du rythme de l'apprentissage des élèves. Il est intéressant de constater que les stratégies utilisées, toutefois, n'évoluent pas vers davantage d'autonomie dans aucun des contextes, malgré ces évolutions et celle vers une distanciation du groupe précédemment évoquée, puisque Jacob s'appuie toujours, voire plus, sur les enseignants et enseignantes dans ses stratégies cognitives et de régulation. Nous pensons que cette volonté d'autonomie pourrait être liée au contexte de la fin de l'année, à l'évolution vers un détachement de l'école en tant que lieu (IA) et à un désengagement de l'activité théâtrale (IAT), correspondant à la hâte qu'à Jacob de quitter le secondaire.

Enfin, et cela semble contradictoire avec le dernier point relevé, on voit une évolution vers un besoin d'être plus guidé par l'enseignant ou l'enseignante, mais cela se traduit différemment dans les deux contextes. Dans le contexte théâtral, à la fin de l'année, il semble à Jacob que c'est une spécificité de l'activité théâtrale (IAT) et dans le contexte global, c'est une évolution que l'on retrouve dans les stratégies de régulation qu'il met en place (PA) puisqu'il va davantage chercher la validation enseignante des stratégies qu'il utilise et de leur efficacité. Cette dernière évolution nous semble en contradiction avec la volonté d'autonomie relevée précédemment, mais corroborée par des stratégies de régulation (PA) et des stratégies cognitives (PA) évoluant vers moins de concrétisation et d'application – une évolution que l'on retrouve pour les stratégies cognitives (PAT) dans le contexte théâtral.

L'évolution des différentes dimensions semble inexplicable, voire incohérente chez Jacob et cela nous semble tenir à sa volonté de quitter le secondaire au plus vite. Il pourrait alors chercher à mettre en place des stratégies qui lui permettraient non pas une appropriation de la matière mais seulement de pouvoir passer ses examens, il se distancierait progressivement du groupe et souhaiterait pouvoir étudier en autonomie.

8.8 Étude de cas multiples

Précédemment, nous avons présenté l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage, en théâtre et globales, pour chacun et chacune des élèves, ainsi que les caractéristiques communes de ces évolutions, afin d'atteindre les trois premiers objectifs de cette recherche. Nous nous appuyons donc sur ces caractéristiques communes pour rendre compte ci-après de notre étude de cas multiples et répondre à notre quatrième objectif de recherche.

8.8.1 Évolution dans le contexte théâtral

8.8.1.1 Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre

Nous constatons que les dimensions suivantes semblent évoluer dans le même sens pour les élèves en ce qui concerne l'identité d'apprenant en contexte théâtral uniquement :

- Vers plus de confiance en soi et moins de gêne

La gêne ressentie dans l'activité théâtrale est un point qui a été soulevé par l'ensemble des élèves, même par ceux et celles qui ne se définissaient pas comme timides au début de l'année. Que ce soit en termes d'utilité de l'activité – acquérir des habiletés sociales et dépasser sa gêne – ou en termes de définition de soi – être gêné ou gênée, ou l'être moins – c'est donc une caractéristique que les élèves associent à ce contexte.

Tableau 32 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre vers plus de confiance et moins de gêne

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Perception du contexte (IAT)</i>	✓	✓		✓		
<i>Perception des autres (IAT)</i>		✓		✓		
<i>Perception de la perception des autres (IAT)</i>						
<i>Définition de soi (IAT)</i>	✓	✓	✓	✓		

On voit quatre élèves se positionner comme étant moins gênés et gênées à la fin de l'année dans le contexte théâtral. Cela a été favorisé par la pratique pédagogique et les valeurs de l'enseignante, qui insiste sur l'évolution des élèves en partant de leurs habiletés en début de l'année, sans standard commun à atteindre. Elle leur a également transmis cette utilité de la pratique théâtrale qu'est l'acquisition de la confiance en soi, qu'elle favorise en étant bienveillante et en ne faisant des retours que sur les faits, sans jamais mettre la personne en porte-à-faux. Cette pratique a par ailleurs permis aux élèves d'acquérir également un sentiment d'auto-efficacité dans la discipline théâtrale, puisque tous et toutes, à la fin de l'année, se définissent comme performants et performantes.

- Vers plus de performance et d'habileté

Comme nous l'expliquions ci-dessus, à la fin de l'année, tous et toutes les élèves se définissent comme performants et performantes. Il est aussi intéressant de constater que tous et toutes évoluent vers une reconnaissance de cette performance par les autres, que ce soient leurs parents, leur enseignante ou leurs pairs.

Tableau 33 : Évolution des dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre vers plus de performance et d'habileté

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Perception du contexte (IAT)</i>						
<i>Perception des autres (IAT)</i>						
<i>Perception de la perception des autres (IAT)</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Définition de soi (IAT)</i>	✓	✓	✓	✓		

Si on ne constate pas, chez Marianne et Jacob, une évolution vers une définition de soi comme étant plus performant et performante, c'est parce que dès le début de l'année leur définition d'eux-mêmes au sein de l'activité comprenait cette notion de performance. On remarque également que si au début de l'année ils et elles pouvaient définir leur performance par rapport à leur propre ressenti, à la fin de l'année, le regard extérieur semble déterminant.

8.8.1.2 *Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre*

Nous constatons que les dimensions semblent évoluer dans le même sens pour plusieurs élèves pour uniquement les préférences d'apprentissage dans le contexte théâtral :

- Vers plus de concrétisation et d'application, notamment vers le projet comme finalité

On voit une évolution similaire chez plusieurs élèves vers davantage de concrétisation et d'application, que ce soit dans les dimensions cognitives ou conatives de leurs préférences d'apprentissage.

Tableau 34 : Évolution des dimensions des préférences d'apprentissage en théâtre vers plus de concrétisation et d'application

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Stratégies cognitives (PAT)</i>	✓	✓			✓	✓
<i>Stratégies de régulation (PAT)</i>	✓	✓				✓
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)</i>	✓	✓		✓	✓	✓
<i>Orientation (PAT)</i>			✓	✓		✓

L'analyse des discours de Félix, Sarah, Marianne et Jacob met en lumière une évolution de leurs stratégies vers la concrétisation ; au début comme à la fin de l'année, Karl et Amélie mettaient en place des stratégies cognitives et de régulation en lien avec l'application de la matière – par exemple la mémorisation par la pratique, la compréhension en faisant des liens avec le concret, la fixation du but de la régulation en fonction de l'application possible de la matière, etc. – ce qui explique qu'on ne constate pas d'évolution. À la fin de l'année, les élèves mettent donc tous et toutes en place des stratégies cognitives tendant vers l'application de l'apprentissage réalisé en théâtre. On voit par ailleurs que tous et toutes ont des conceptions de l'enseignement apprentissage qui évoluent vers la concrétisation. À la fin de l'année, le projet de la représentation théâtrale a donc permis une harmonisation des préférences d'apprentissage vers la concrétisation.

L'évolution des préférences d'apprentissage vers la concrétisation et l'application est intéressante en cela qu'elle tient à la finalité de l'activité théâtrale. Si nous ne constatons pas d'évolution de l'identité d'apprenant en théâtre, c'est parce que cette finalité était perçue dès le début de l'année par les élèves comme étant une spécificité de l'activité, et que leur perception est restée constante. Pour l'enseignante, cette finalité était en effet clairement annoncée dès le début de l'année et nous avons pu remarquer que les élèves définissaient beaucoup l'activité et eux-mêmes ou elles-mêmes en son sein par cet aspect public qu'elle revêt lors de la représentation. Toutefois, l'évolution des préférences d'apprentissage des élèves nous semble tenir à une harmonisation de leurs conceptions, de leur motivation et des stratégies employées avec leur identité d'apprenant dans cette discipline.

8.8.1.3 Similarités entre les évolutions

Nous constatons que les dimensions suivantes semblent évoluer dans le même sens pour plusieurs élèves, à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage en théâtre :

- Vers plus d'autonomie

Tableau 35 : Évolution dans le contexte théâtral vers plus d'autonomie

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Perception du contexte (IAT)</i>						
<i>Perception des autres (IAT)</i>						
<i>Perception de la perception des autres (IAT)</i>						
<i>Définition de soi (IAT)</i>	✓		✓			
<i>Stratégies cognitives (PAT)</i>						
<i>Stratégies de régulation (PAT)</i>	✓		✓			
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)</i>						
<i>Orientation (PAT)</i>						

Nous retrouvons cette évolution chez Félix et Karl, à la fois dans la définition qu'ils donnent d'eux-mêmes et dans les stratégies de régulation qu'ils mettent en place. Tous deux se définissent en effet, à la fin de l'année, comme étant autonomes, comme ayant des habiletés en théâtre, et rapportent mettre en place des stratégies de régulation autorégulées. Ils identifient par exemple davantage de ressources susceptibles de nourrir leur apprentissage et Félix, chez qui cette évolution est encore plus marquée que pour Karl, emploie des stratégies de monitoring qu'il n'employait pas au début de l'année. Cela nous semble concordant avec les pratiques enseignantes qui invitent les élèves à développer leur métacognition – par exemple en les invitant à réfléchir sur leur façon de mémoriser.

- Vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignante

On remarque chez cinq élèves sur six une évolution vers une conception de l'enseignement et un positionnement par rapport à l'enseignement vers une autonomie accordée à l'élève.

Tableau 36 : Évolution dans le contexte théâtral vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignante

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Perception du contexte (IAT)</i>	✓	✓		✓	✓	✓
<i>Perception des autres (IAT)</i>						
<i>Perception de la perception des autres (IAT)</i>						
<i>Définition de soi (IAT)</i>						
<i>Stratégies cognitives (PAT)</i>						
<i>Stratégies de régulation (PAT)</i>						
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)</i>	✓	✓		✓	✓	✓
<i>Orientation (PAT)</i>						

À la suite de ce que nous développons précédemment quant à l'évolution vers l'autonomie de Félix et Karl, nous voyons ici évoluer la perception du contexte (IAT) et les conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT) vers une volonté de plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignante pour l'ensemble des élèves, à l'exception de Karl. Si Karl se définit comme étant autonome en théâtre à la fin de l'année, il s'est aussi distancié de l'activité qui l'a déçu, ce qui pourrait expliquer un détachement ici des pratiques enseignantes. Pour les autres élèves, cette évolution traduit un rapport à l'enseignement en théâtre comme étant un accompagnement de l'élève et non une transmission d'un savoir à absorber, et est à ce titre particulièrement intéressante. Ce développement de la perception du contexte et des conceptions de l'enseignement apprentissage vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignante nous semble également correspondre à l'enseignement de cette dernière. L'évolution du rapport à l'enseignement traduit l'adhésion des élèves à la pratique de l'enseignante, puisque nous avons vu que tous et toutes se reconnaissent dans les valeurs véhiculées par l'enseignement proposé. Or, nous avons vu ci-dessus une évolution vers davantage d'autonomie chez certains élèves dans leurs stratégies de régulation, ce qui nous semble être lié.

- Vers l'apprentissage collaboratif

L'aspect groupal du théâtre amène les élèves à évoluer, au cours de l'année, vers l'apprentissage collaboratif, que ce soit dans les préférences d'apprentissage ou dans l'identité d'apprenant. Toutefois, cette évolution ne se traduit pas de la même façon pour tous et toutes les élèves, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 37 : Évolution dans le contexte théâtral vers l'apprentissage collaboratif

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Perception du contexte (IAT)</i>				✓	✓	
<i>Perception des autres (IAT)</i>		✓	✓		✓	
<i>Perception de la perception des autres (IAT)</i>						
<i>Définition de soi (IAT)</i>		✓		✓	✓	✓
<i>Stratégies cognitives (PAT)</i>	✓	✓			✓	
<i>Stratégies de régulation (PAT)</i>			✓		✓	✓
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)</i>	✓	✓			✓	
<i>Orientation (PAT)</i>		✓			✓	

De façon générale, cette évolution se traduit de deux façons : une évolution vers la prise en compte des autres dans l'apprentissage, mais également une évolution vers une socialisation au sein du groupe. Une des évolutions les plus marquantes à ce sujet est celle de Marianne, qui se définissait comme peu encline à travailler avec les autres au début de l'année, et qui à la fin de l'année a totalement adhéré à la pratique commune. Si cette évolution est très marquée, c'est également parce qu'elle s'est transférée dans le contexte global : le fait de participer à une activité théâtrale lui a permis de s'autoriser à laisser libre cours à ses passions, donc de s'engager dans un projet parascolaire au sein de l'établissement, et de développer ici également un sens du collectif plus important. Toutefois, elle est la seule élève chez qui on observe ce transfert et chez les autres élèves, cette évolution apparaît principalement en théâtre sous la forme de l'apprentissage collaboratif : ils et elles se définissent comme appréciant davantage travailler en groupe, et mettent en place – à l'exception d'Amélie – davantage de stratégies cognitives et/ou de régulation, plus collaboratives. Amélie travaillant déjà en groupe sans difficulté au début de l'année, cela explique le peu d'évolution de son côté.

Enfin, à la fin de l'année, une des valeurs de l'enseignante de théâtre est soulignée par l'ensemble des élèves, à l'exception de Karl qui, nous l'avons vu, s'est fortement distancié du groupe : ils et elles perçoivent maintenant l'activité théâtrale comme un moyen d'acquérir des habiletés sociales. On retrouve également, dans les conceptions de l'enseignement apprentissage, de nombreux éléments ayant trait à la socialisation. Toutefois, dès le début de l'année et malgré leur peu de pratique au sein de l'activité, les élèves considéraient déjà que c'était une caractéristique de l'activité, ce qui explique le peu d'évolution et le fait que cela n'apparaisse pas dans nos résultats. Il semblerait donc que l'aspect groupal de l'activité soit connu des élèves avant même qu'ils et elles s'y engagent, ce qui empêche de constater une évolution dans leur perception du contexte et leurs conceptions de l'enseignement apprentissage.

8.8.2 Évolution dans le contexte global

8.8.2.1 Évolution de l'identité d'apprenant

Nous n'avons pas constaté de dimensions semblant évoluer dans le même sens, dans le contexte global, seulement pour l'identité d'apprenant.

8.8.2.2 Évolution des préférences d'apprentissage

Nous constatons que les dimensions suivantes de l'identité d'apprenant globale semblent évoluer dans le même sens pour plusieurs élèves :

- Vers moins de concrétisation et d'application

Dans le contexte global, nous voyons chez plusieurs élèves les stratégies d'apprentissage évoluer vers moins de concrétisation.

Tableau 38 : Évolution des préférences d'apprentissages vers moins de concrétisation et d'application

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Stratégies cognitives (PA)</i>				✓	✓	✓
<i>Stratégies de régulation (PA)</i>					✓	✓
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)</i>						
<i>Orientation (PA)</i>						

Les préférences d'apprentissage de Marianne et de Jacob présentent une évolution similaire puisque ce sont leurs stratégies cognitives et de régulation qui évoluent vers moins de concrétisation et d'application. Les stratégies – cognitives et de régulation – de Marianne évoluent plutôt vers davantage de compréhension, mais comme nous le verrons ci-dessous, cette évolution reste ambiguë. Jacob, s'il fait moins de lien avec le concret, conserve malgré tout certaines stratégies qu'il utilisait au début de l'année, notamment lorsqu'il mémorise la matière. Amélie, quant à elle, met en place des stratégies lui permettant d'achever son année scolaire malgré la forte charge de travail ressentie à la fin de l'année. Ainsi, pour chacun et chacune de ces trois élèves, les raisons de cette évolution sont différentes.

- Vers plus de concrétisation et d'application

Paradoxalement avec les résultats présentés ci-dessus, on voit également les préférences d'apprentissage de plusieurs élèves évoluer vers davantage de concrétisation, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 39 : Évolution des préférences d'apprentissage vers plus de concrétisation et d'application

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Stratégies cognitives (PA)</i>	✓		✓		✓	
<i>Stratégies de régulation (PA)</i>		✓	✓		✓	
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)</i>	✓		✓			
<i>Orientation (PA)</i>			✓		✓	

L'élève ayant l'évolution la plus marquée est Karl, dont l'ensemble des dimensions des préférences d'apprentissage évolue vers la concrétisation, ce que nous avons attribué au changement de projet professionnel. Il est d'ailleurs intéressant de constater que Marianne, qui a également changé de projet professionnel, voit ses préférences d'apprentissage évoluer de la même façon – si ses conceptions de l'enseignement apprentissage n'évoluent pas, c'est parce que dès le début de l'année, elle considérait que l'apprentissage devait être pratique. Nous pensons que de façon générale, la fin de l'année pourrait expliquer l'évolution des préférences d'apprentissage globales des élèves, que ce soit par rapport aux examens du ministère ou à la proximité du changement de cursus.

8.8.2.3 Similarités entre les évolutions

Nous constatons que les dimensions suivantes semblent évoluer dans le même sens pour plusieurs élèves, à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage globales :

- Vers la suite comme finalité

On voit chez plusieurs élèves évoluer à la fois les préférences d'apprentissage et l'identité d'apprenant vers la prise en compte de l'avenir pour déterminer l'importance de la finalité de la scolarité.

Tableau 40 : Évolution dans le contexte global vers la suite comme finalité

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Perception du contexte (IA)</i>	✓	✓	✓			✓
<i>Perception des autres (IA)</i>						
<i>Perception de la perception des autres (IA)</i>						
<i>Définition de soi (IA)</i>						
<i>Stratégies cognitives (PA)</i>						
<i>Stratégies de régulation (PA)</i>						
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)</i>						
<i>Orientation (PA)</i>	✓				✓	✓

Il y a ici une évolution identique chez Félix et Jacob, puisque leur perception du contexte (IA) et l'orientation qu'ils donnent à leur apprentissage (PA) évoluent toutes deux vers la suite comme finalité. Nous pensons pouvoir attribuer cette évolution à la proximité de la fin de l'année, tous deux se projetant vers l'avenir. Nous avons aussi retrouvé ces dimensions chez d'autres élèves en lien avec les études ultérieures ou le projet professionnel, mais sans évolution, puisqu'elles sont restées constantes tout au long de l'année.

- Vers l'expression de soi

Bien que ces évolutions soient différentes en termes de dimensions concernées, nous voyons chez deux élèves l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage évoluer vers l'expression de soi, soit la volonté que l'apprentissage puisse être une façon d'exprimer sa façon de penser, son individualité et ses projets.

Tableau 41 : Évolution dans le contexte global vers l'expression de soi

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Perception du contexte (IA)</i>	✓					
<i>Perception des autres (IA)</i>						
<i>Perception de la perception des autres (IA)</i>					✓	
<i>Définition de soi (IA)</i>					✓	
<i>Stratégies cognitives (PA)</i>					✓	
<i>Stratégies de régulation (PA)</i>						
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)</i>	✓				✓	
<i>Orientation (PA)</i>						

Pour Félix comme pour Marianne, les conceptions de l'enseignement apprentissage (PA) en contexte global évoluent dans ce sens, mais si pour Félix cela s'accompagne de l'évolution de sa perception du contexte (IA), chez Marianne, davantage de dimensions évoluent dans le même sens, tant pour ses préférences d'apprentissage – ses stratégies cognitives – que pour son identité d'apprenant – sa perception de la perception des autres et sa définition d'elle-même. Nous trouvons toutefois intéressant de souligner le lien entre identité d'apprenant et préférences d'apprentissage pour ces deux élèves, les deux évolutions concernant notamment les conceptions de l'enseignement apprentissage (PA).

8.8.3 Évolutions similaires entre les contextes

8.8.3.1 Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre et globale

Nous constatons que les dimensions suivantes de l'identité d'apprenant globale semblent évoluer dans le même sens pour plusieurs élèves dans les deux contextes :

- Vers moins de gêne et plus de confiance en soi

Nous notons une évolution dans les deux contextes vers moins de gêne et plus de confiance en soi chez plusieurs élèves, mais particulièrement chez Sarah et Amélie.

Tableau 42 : Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre et globale vers moins de gêne et plus de confiance en soi

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Perception du contexte (IAT)</i>	✓	✓		✓		
<i>Perception des autres (IAT)</i>						
<i>Perception de la perception des autres (IAT)</i>		✓		✓		
<i>Définition de soi (IAT)</i>	✓	✓	✓	✓		
<i>Perception du contexte (IA)</i>						
<i>Perception des autres (IA)</i>						
<i>Perception de la perception des autres (IA)</i>						
<i>Définition de soi (IA)</i>		✓		✓		

Chez les deux élèves se définissant au début de l'année comme très gênées, Amélie et Sarah, on voit une évolution importante de leur identité d'apprenant dans plusieurs dimensions en contexte théâtral, mais également dans la définition de soi qu'elles donnent en contexte global. Il s'agit d'une évolution que nous avons attribué, dans le contexte théâtral, comme pouvant être liée aux spécificités de l'activité et aux pratiques enseignantes; cela pourrait donc relever d'une transférabilité du contexte théâtral vers le contexte global.

- Vers plus de sentiment d'appartenance

Chez trois élèves, on remarque une évolution commune aux deux contextes de leur identité d'apprenant vers un plus grand sentiment d'appartenance au groupe qu'ils et elles forment avec leurs pairs.

Tableau 43 : Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre et globale vers plus de sentiment d'appartenance

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Perception du contexte (IAT)</i>	✓					
<i>Perception des autres (IAT)</i>	✓			✓	✓	
<i>Perception de la perception des autres (IAT)</i>	✓					
<i>Définition de soi (IAT)</i>						
<i>Perception du contexte (IA)</i>						
<i>Perception des autres (IA)</i>	✓			✓	✓	
<i>Perception de la perception des autres (IA)</i>						
<i>Définition de soi (IA)</i>					✓	

Félix, Amélie et Marianne ont une évolution similaire de leurs identités d'apprenant, en théâtre et globale, vers un plus grand sentiment d'appartenance. Ces trois élèves, en effet, se définissent par rapport aux autres comme plus similaires au printemps, et appartenant à un groupe dont ils partagent les pratiques et les valeurs, et ce, tant en théâtre que dans leur scolarité en général. On voit aussi que cette définition est renforcée chez Félix par une perception du contexte comme induisant ce sentiment d'appartenance, et qu'il se sent également reconnu par ses pairs comme faisant partie du groupe. Nous pensons que le développement de ce sentiment d'appartenance est lié à la pratique théâtrale et qu'il s'est transféré dans d'autres contextes. Si l'on prend l'exemple d'Amélie, qui éprouvait déjà un fort sentiment d'appartenance au groupe avec lequel elle partage l'ensemble de son cursus, on s'aperçoit que le renforcement de ce lien est directement lié à l'activité théâtrale. Ainsi, la spécificité groupale et d'interdépendance de cette activité renforcerait le sentiment d'appartenance, et cela se transférerait vers d'autres contextes. Nous avons par ailleurs constaté, en contexte théâtral, une évolution vers davantage d'apprentissage collaboratif. Le contexte global n'ayant pas été modifié au cours de l'année, nous pensons que c'est l'introduction de la discipline théâtrale qui a amené le sentiment d'appartenance constaté ici. Nous avons toutefois noté que l'apprentissage collaboratif s'était développé seulement en contexte théâtral, que ce soit pour l'identité d'apprenant ou pour les préférences d'apprentissage. Or, nous voyons ici une évolution du sentiment d'appartenance dans les deux contextes. Nous pensons que cela est attribuable, comme nous l'avons expliqué, au fait qu'en théâtre il existe une interdépendance des membres du groupe pour la réussite du projet commun et pour l'évolution individuelle au sein de l'activité. En contexte global, ces caractéristiques n'existent pas – à l'exception peut-être de l'existence d'un projet collectif dans une autre discipline, ce qui n'a pas été rapporté

par aucun ou aucune des élèves. Toutefois, le sentiment d'appartenance a des caractéristiques différentes de l'apprentissage collaboratif, bien qu'il y soit lié.

- Vers plus de respect du rythme et de la personnalité des élèves par l'enseignant(e)

Chez plusieurs élèves, on remarque une évolution vers plus d'importance accordée au respect de leur individualité par leurs enseignants et enseignantes, à la fois dans le contexte théâtral et dans le contexte global.

Tableau 44 : Évolution de l'identité d'apprenant en théâtre et globale vers plus de respect du rythme et de la personnalité des élèves par l'enseignant(e)

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Perception du contexte (IAT)</i>					✓	✓
<i>Perception des autres (IAT)</i>						
<i>Perception de la perception des autres (IAT)</i>	✓					
<i>Définition de soi (IAT)</i>						
<i>Perception du contexte (IA)</i>	✓				✓	✓
<i>Perception des autres (IA)</i>						
<i>Perception de la perception des autres (IA)</i>						
<i>Définition de soi (IA)</i>						

Les identités d'apprenant de Marianne et Jacob en théâtre et globale évoluent toutes les deux vers une importance accordée au respect du rythme et de la personnalité des élèves par l'enseignant ou l'enseignante dans la dimension de la perception du contexte. Par ailleurs, chez Félix, si cette dimension évolue également dans le contexte global, on s'aperçoit toutefois que c'est la perception de la perception des autres qui évolue, puisqu'il considère à la fin de l'année que l'enseignante de théâtre ne le juge pas et l'accueille tel qu'il est, ce qui lui permet de définir ses propres caractéristiques au sein de l'activité. Pour les trois élèves, on peut donc attribuer cette évolution à une spécificité du contexte théâtral qui s'est transférée vers le contexte global.

Chez deux élèves, Marianne et Félix, nous avons constaté une évolution des préférences d'apprentissage dans le contexte global vers plus d'expression de soi. Il y a donc une similarité entre la recherche d'expression de soi dans les préférences d'apprentissage et le souhait d'un enseignement qui laisse la place à cette expression de soi.

8.8.3.2 *Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre et globales*

Nous constatons également que les dimensions suivantes des préférences d'apprentissage globales semblent évoluer dans le même sens pour plusieurs élèves dans les deux contextes :

- Vers plus de concrétisation et d'application

Une évolution des préférences d'apprentissage communes aux deux contextes et pour plusieurs élèves est celle vers davantage de concrétisation et d'application, qui peut s'exprimer différemment selon les élèves, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 45 : Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre et globales vers plus de concrétisation et d'application

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Stratégies cognitives (PAT)</i>	✓	✓			✓	✓
<i>Stratégies de régulation (PAT)</i>	✓	✓				✓
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)</i>	✓				✓	✓
<i>Orientation (PAT)</i>			✓			✓
<i>Stratégies cognitives (PA)</i>	✓		✓		✓	
<i>Stratégies de régulation (PA)</i>		✓	✓		✓	
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)</i>	✓		✓			
<i>Orientation (PA)</i>			✓		✓	

À l'exception d'Amélie, nous voyons ici une évolution de tous les élèves vers plus de concrétisation et d'application dans leurs préférences d'apprentissage. Toutefois, pour Jacob, cette évolution ne se déploie que dans le contexte théâtral – nous avons évoqué précédemment une constance dans ses stratégies cognitives et de régulation orientées vers la concrétisation dans le contexte global, ainsi qu'une tendance de certaines stratégies à aller vers moins de concrétisation. Si cette évolution semble être une tendance générale, il est néanmoins difficile de constater des évolutions similaires entre les dimensions. Cela nous semble dû au fait que comme Jacob, les élèves utilisaient déjà beaucoup de stratégies d'apprentissage, concevaient l'enseignement apprentissage et orientaient leur apprentissage vers le concret au début de l'année. Ainsi, cette évolution concernerait davantage une harmonisation des préférences d'apprentissage des élèves en fin d'année, que nous pensons attribuable, dans le contexte théâtral, à la réalité de la représentation et dans le contexte global, à la proximité de la fin de l'année. On s'aperçoit en effet que dans les deux contextes, cette concrétisation ne s'exprime pas de la même façon : tous et toutes les élèves pratiquent en groupe en théâtre, alors que dans le contexte global les stratégies, conceptions et orientations sont plus variées, par exemple la réalisation

d'exercices, la réalisation de projets professionnels ou la volonté de compréhension de la matière grâce à des liens avec le concret.

- Vers plus de responsabilité de l'élève dans son apprentissage

Nous avons également constaté une évolution dans le rapport à l'apprentissage des élèves. Plusieurs d'entre eux et elles voient en effet leurs conceptions de l'enseignement apprentissage évoluer vers davantage de responsabilité accordée à l'élève dans son apprentissage.

Tableau 46 : Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre et globales vers plus de responsabilité de l'élève dans son apprentissage

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Stratégies cognitives (PAT)</i>						
<i>Stratégies de régulation (PAT)</i>						
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)</i>	✓	✓		✓		
<i>Orientation (PAT)</i>						
<i>Stratégies cognitives (PA)</i>			✓			
<i>Stratégies de régulation (PA)</i>						
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)</i>	✓			✓	✓	
<i>Orientation (PA)</i>						

Pour Félix et Amélie, cette évolution apparaît en théâtre et en contexte global ; pour Sarah, seulement en théâtre; et pour Marianne, seulement dans le contexte global. Il semble toutefois que cette évolution différente chez les élèves soit à rapprocher de la façon dont ils prenaient déjà en charge leur apprentissage au début de l'année, qui expliquerait que, par exemple chez Jacob, plus indépendant, cette évolution n'apparaisse pas.

- Vers plus de guidage par l'enseignant(e)

On remarque chez plusieurs élèves une évolution des préférences d'apprentissage dans les deux contextes vers davantage d'importance accordée à un enseignement qui guide l'apprentissage et l'élève.

Tableau 47 : Évolution des préférences d'apprentissage en théâtre et globales vers plus de guidage par l'enseignant(e)

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Stratégies cognitives (PAT)</i>						
<i>Stratégies de régulation (PAT)</i>						
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)</i>			✓	✓	✓	
<i>Orientation (PAT)</i>						
<i>Stratégies cognitives (PA)</i>						
<i>Stratégies de régulation (PA)</i>						✓
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)</i>			✓		✓	
<i>Orientation (PA)</i>						

Les conceptions de l'enseignement apprentissage de Karl et de Marianne évoluent dans les deux contextes vers une conception de l'enseignement guidant l'élève. Chez ces deux élèves, on voit une évolution vers un besoin d'explications claires et d'exemples de la part de l'enseignant ou l'enseignante, ainsi que moins d'importance accordée aux conceptions de l'élève. Cela peut sembler contradictoire par rapport à d'autres résultats de notre recherche, par exemple l'évolution de Marianne vers un besoin d'expression de soi ou le besoin de liberté exprimé par Karl, mais peut également correspondre au souhait d'être guidé par l'enseignement pour atteindre le but fixé, tout en ayant la volonté de s'épanouir soi-même à l'intérieur des cadres proposés. Nous avons d'ailleurs pu relever cette conception chez l'enseignante de théâtre qui souhaitait, par ses pratiques pédagogiques, permettre à ses élèves une liberté d'exploration et d'expérimentation à l'intérieur d'un cadre balisé et sécurisé. Les élèves ont donc adhéré à cette conception, appréciant notamment avoir des exemples qui leur servaient de référence, pour ensuite expérimenter à leur tour et interpréter leur personnage à leur façon. Leur intériorisation de cette conception s'est donc transférée au contexte global.

8.8.3.3 *Évolution similaire de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage dans les deux contextes*

Nous constatons que les dimensions suivantes semblent évoluer dans le même sens pour plusieurs élèves, à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage et dans les deux contextes :

- Vers plus d'autonomie

Une caractéristique relative au développement personnel des élèves et présente dans les deux contextes à la fois pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage est la récurrence, dans les analyses, d'une mention de l'autonomie. Il est toutefois intéressant de noter la disparité des évolutions vers l'autonomie qui apparaissent dans les discours des élèves.

Tableau 48 : Évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre et globales vers plus d'autonomie

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Perception du contexte (IAT)</i>				✓		
<i>Perception des autres (IAT)</i>						
<i>Perception de la perception des autres (IAT)</i>	✓		✓			
<i>Définition de soi (IAT)</i>						
<i>Stratégies cognitives (PAT)</i>						
<i>Stratégies de régulation (PAT)</i>	✓		✓			
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)</i>	✓					✓
<i>Orientation (PAT)</i>						
<i>Perception du contexte (IA)</i>	✓	✓				
<i>Perception des autres (IA)</i>						
<i>Perception de la perception des autres (IA)</i>						
<i>Définition de soi (IA)</i>	✓					
<i>Stratégies cognitives (PA)</i>	✓		✓			
<i>Stratégies de régulation (PA)</i>	✓			✓	✓	
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)</i>		✓				
<i>Orientation (PA)</i>						

Pour trois élèves – Félix, Karl et Amélie – cette évolution apparaît dans les deux contextes, tandis que pour d'autres elle ne se déploie que dans l'un ou l'autre des deux contextes. On remarque que Félix est l'élève pour lequel l'évolution la plus importante est constatée, puisqu'il se définissait globalement comme peu autonome au début de l'année, tandis que peu de dimensions évoluent chez Marianne, qui, au contraire, se définissait comme très autonome dès l'automne. Il semblerait donc que l'autonomie soit une caractéristique que l'on retrouve dans les deux contextes pour l'ensemble des élèves à la fin de l'année.

- Vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignant(e)

Pour faire suite à l'évolution vers l'autonomie évoquée précédemment, on note également qu'en théâtre, la majorité des élèves ont vu à la fois leur identité d'apprenant en théâtre et leurs préférences d'apprentissage dans ce même contexte évoluer vers une conception de l'enseignement comme devant permettre à l'élève d'être autonome dans son apprentissage.

Tableau 49 : Évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre et globales vers plus d'autonomie accordée à l'élève par l'enseignant(e)

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Perception du contexte (IAT)</i>	✓	✓		✓	✓	✓
<i>Perception des autres (IAT)</i>						
<i>Perception de la perception des autres (IAT)</i>						
<i>Définition de soi (IAT)</i>			✓			
<i>Stratégies cognitives (PAT)</i>						
<i>Stratégies de régulation (PAT)</i>						
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)</i>	✓	✓		✓	✓	✓
<i>Orientation (PAT)</i>						
<i>Perception du contexte (IA)</i>	✓			✓	✓	✓
<i>Perception des autres (IA)</i>						
<i>Perception de la perception des autres (IA)</i>		✓				
<i>Définition de soi (IA)</i>						
<i>Stratégies cognitives (PA)</i>						
<i>Stratégies de régulation (PA)</i>						
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)</i>		✓				✓
<i>Orientation (PA)</i>						

On remarque que Karl, qui est le plus distancé de l'activité à la fin de l'année, est également celui qui a ici l'évolution la moins marquée. On voit également que cela s'accompagne chez la majorité d'entre eux d'une perception du contexte global évoluant dans le même sens. Il semblerait donc que la perception du contexte (IAT) et la conception de l'enseignement apprentissage (PAT) en théâtre, favorisé par les pratiques pédagogiques de l'enseignante auxquelles les élèves ont tous et toutes adhéré pendant l'année, ait fait évoluer la perception du contexte global.

- Vers le groupe considéré comme problématique

Chez deux élèves, on remarque une évolution similaire vers une conception du groupe comme pouvant être problématique pour l'apprentissage.

Tableau 50 : Évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre et globales vers une conception du groupe comme étant problématique

	<i>Félix</i>	<i>Sarah</i>	<i>Karl</i>	<i>Amélie</i>	<i>Marianne</i>	<i>Jacob</i>
<i>Perception du contexte (IAT)</i>						
<i>Perception des autres (IAT)</i>			✓			
<i>Perception de la perception des autres (IAT)</i>			✓			
<i>Définition de soi (IAT)</i>			✓			
<i>Stratégies cognitives (PAT)</i>						
<i>Stratégies de régulation (PAT)</i>						
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PAT)</i>			✓			✓
<i>Orientation (PAT)</i>						
<i>Perception du contexte (IA)</i>						✓
<i>Perception des autres (IA)</i>			✓			✓
<i>Perception de la perception des autres (IA)</i>						
<i>Définition de soi (IA)</i>						
<i>Stratégies cognitives (PA)</i>						
<i>Stratégies de régulation (PA)</i>						
<i>Conceptions de l'enseignement apprentissage (PA)</i>			✓			✓
<i>Orientation (PA)</i>						

Karl et Jacob sont les deux élèves s'étant le plus distanciés de l'activité pendant l'année, Karl parce qu'il en était déçu et Jacob pour des raisons que nous n'avons pas pu relever. Chez Karl, ce sont donc trois dimensions de l'identité d'apprenant sur quatre qui évoluent vers une conception du groupe comme pouvant être problématique, la pratique groupale du théâtre ayant fait émerger ce positionnement. Ses conceptions de l'enseignement apprentissage globales (PA) et sa perception du contexte global (IA) évoluent dans le même sens. Chez Jacob, il est intéressant de constater que cette distanciation se produit différemment, puisque son identité d'apprenant en théâtre n'évolue pas. Toutefois, on note que les conceptions de l'enseignement apprentissage en théâtre et globales évoluent toutes les deux, soulignant le fait que le groupe n'est pas un problème pour lui individuellement, mais plutôt dans son apprentissage. Notons également que l'orientation donnée à l'apprentissage ne suit cette évolution ni pour Karl, ni pour Jacob, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'en théâtre, ils reconnaissent tous deux l'importance de la représentation et de l'interdépendance des membres du groupe sur laquelle elle repose, et que dans le contexte global, ils envisagent la suite du secondaire qui n'implique pas les élèves du groupe.

9 Discussion

Nous nous demandions dans cette recherche de quelle façon l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage d'élèves s'engageant dans une activité théâtrale évoluent, dans cette discipline mais aussi dans l'ensemble de leurs activités d'apprentissage scolaire. Nous nous demandions également quelles étaient les caractéristiques communes de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage au sein d'un même contexte, mais également, de par la vision systémique que nous adoptons, entre les contextes. Nous avons présenté ci-dessus les résultats de l'analyse du discours et des journaux réflexifs de six élèves, ainsi que présenté le contexte commun aux six élèves. Nous souhaitons donc ici reprendre nos résultats et donner à comprendre l'apport de notre étude de cas, individuels et multiples à la compréhension de l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage des élèves s'engageant dans une activité théâtrale.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons déterminé quatre objectifs spécifiques. Nous avons, pour répondre aux trois premiers objectifs, analysé pour chaque élève l'évolution de son identité d'apprenant et de ses préférences d'apprentissage en théâtre et dans le contexte global. Nous reprenons ici les trois questions dépendant de notre quatrième objectif afin d'y apporter une réponse. Nous apporterons également une réponse à notre question de recherche.

9.1 Caractéristiques communes de l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre de l'ensemble des élèves

Dans le contexte théâtral, nous avons constaté l'évolution parallèle de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage. Nos résultats mettent en lumière des caractéristiques communes entre les évolutions, et ces caractéristiques sont liées à celles de l'activité socioculturelle à laquelle les élèves participent.

On voit en effet évoluer l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage de l'ensemble des élèves vers plus d'autonomie, ou vers un besoin de plus d'autonomie, qu'il nous semble pouvoir rapprocher de l'évolution vers une identité d'apprenant vers plus de performance et moins de gêne; ainsi, le fait de se sentir moins gênés ou gênées amène les élèves à se sentir plus performants et performantes dans le contexte théâtral, et nous constatons que cela permet aux préférences d'apprentissage d'évoluer vers plus d'autonomie. Nous voyons donc ici un lien entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage qui nous semble confirmer ce que nous pressentions au début de cette recherche, à savoir que certaines de leurs caractéristiques sont communes et peuvent être analysées de la même façon. Cela explique donc que ces deux dimensions évoluent conjointement, ainsi que nous l'avons remarqué à de nombreuses reprises dans nos résultats d'études de cas individuelles.

Ainsi, chez Félix et Karl, la *Définition de soi* (IAT) et les *Stratégies de régulation* (PAT) évoluent conjointement vers plus d'autonomie, c'est-à-dire que ces élèves se définissent à la fin de l'année comme plus autonomes qu'au début de l'année et que dans le même temps, ils rapportent utiliser des stratégies de régulation plus autonomes. Également, chez l'ensemble des élèves – à l'exception de Karl dont nous avons vu qu'il se définissait comme plus autonome et mettait en place davantage de stratégies de régulation autonomes – on remarque une évolution conjointe de la *Perception du contexte* (IAT) et des *Conceptions de l'enseignement apprentissage* (PAT) vers un besoin de plus d'autonomie accordée aux élèves par l'enseignante. Cela signifie donc que pour les élèves, un cours de théâtre a pour caractéristique des pratiques enseignantes leur offrant cette possibilité de faire par eux-mêmes et elles-mêmes, et que leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage évolue de façon similaire. Parallèlement, comme nous l'exprimons, nous avons effectivement constaté une évolution de l'identité d'apprenant en théâtre des élèves au cours de l'année scolaire. En premier lieu, chez plusieurs d'entre elles et eux, on voit évoluer les dimensions de *Perception du contexte*, de *Perception des autres* et de *Définition de soi* vers moins de gêne. Ainsi, à la fin de l'année, ces élèves se définissent comme moins gênés et gênées en prenant pour point de repère leur perception de l'évolution des autres dans la même discipline et leur perception du contexte. Cette évolution correspond par ailleurs à une harmonisation du groupe puisque les deux élèves qui ne présentent pas cette évolution, Marianne et Jacob, sont les deux élèves qui ne se définissaient pas comme gêné et gênée au début de l'année – il et elle reconnaissent néanmoins au théâtre la caractéristique de dégèner les personnes qui y participent. On voit également l'évolution de l'identité d'apprenant en théâtre de l'ensemble des élèves vers davantage de performance et d'habileté; chez tous et toutes, la *Perception de la perception des autres* évolue en ce sens, indiquant qu'ils et elles ressentent de la reconnaissance dans cette performance et ces habiletés. En revanche, si chez quatre d'entre eux la dimension de la *Définition de soi* évolue également, on s'aperçoit qu'à nouveau, chez Marianne et Jacob, cette dimension n'évolue pas vers une définition de soi comme étant plus performant et performante. Toutefois, ces deux élèves mentionnant déjà la performance comme une caractéristique de leur identité d'apprenant au début de l'année, il nous semble qu'à la fin de l'année, l'identité d'apprenant de l'ensemble des élèves s'est harmonisée également en termes de performance. Ces deux évolutions de l'identité d'apprenant en théâtre des élèves soulignent qu'à chaque fois, la *Définition de soi* évolue conjointement avec au moins une autre dimension, ce qui semble indiquer que l'évolution de cette dimension est effectivement liée à celle d'autres dimensions.

Également, nous constatons une évolution parallèle de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage évoluant conjointement, dans le contexte théâtral, vers davantage d'apprentissage collaboratif. Nous remarquons toutefois que cela s'exprime différemment selon les élèves, et que cela semble dépendre de la façon dont ils et elles se définissaient et apprenaient au début de l'année. Ainsi, les préférences d'apprentissage d'Amélie n'évoluent pas en ce sens, parce qu'au début de l'année, elle mettait déjà en place des stratégies collaboratives. À l'inverse, Marianne, qui au début de l'année n'apprenait jamais de façon collaborative, voit une évolution de la quasi-totalité des dimensions de son identité d'apprenant et toutes les dimensions de ses préférences d'apprentissage évoluer vers plus d'apprentissage collaboratif. Ici à nouveau, on voit une

harmonisation des identités d'apprenant et des préférences d'apprentissage de tous et toutes les membres du groupe, même ceux – Karl et Jacob – qui se sont peu à peu distancés de l'activité au cours de l'année.

On peut également noter une évolution des préférences d'apprentissage qui nous semble liée à des caractéristiques de l'identité d'apprenant et de l'activité théâtrale. Nous avons en effet constaté une forte évolution des préférences d'apprentissage en théâtre de l'ensemble des élèves vers davantage de concrétisation et d'application, évolution qui présente toutefois des disparités entre les élèves. En effet, si Félix, Sarah, Marianne et Jacob voient évoluer à la fois des composantes conatives et des composantes cognitives de leurs préférences d'apprentissage, comme prévu par Vermunt (1996; 1998), chez Karl et Amélie cette évolution ne concerne que les dimensions conatives. Toutefois, lorsque l'on regarde l'analyse des discours de ces deux élèves, on remarque ici aussi que dès le début de l'année, ils mettaient en place des stratégies cognitives et de régulation concrètes et que cela semble donc à nouveau correspondre à une évolution du groupe vers une harmonisation des pratiques. Il est intéressant de voir ici que les dimensions des identités d'apprenant en théâtre des élèves n'évoluent pas vers cette concrétisation; cela s'explique par le fait que dès le début de l'année, ils percevaient cette finalité concrète de l'activité. Nous pouvons donc ici conclure que les préférences d'apprentissage ont évolué vers une harmonisation avec les identités d'apprenant des élèves.

Pour toutes ces évolutions, nous décelons l'influence des caractéristiques de l'activité théâtrale identifiées par la littérature, et soutenant également les pratiques enseignantes. Ces évolutions témoignent donc, à notre avis, de l'intériorisation par les élèves des caractéristiques et pratiques inhérentes à cette activité. Notre revue de la littérature suggérait le fait que dans l'interaction avec une nouvelle discipline, le positionnement des élèves leur permettait de former une nouvelle identité d'apprenant (Coll et Falsafi, 2010; Hughes et Lewis, 2003; Isabella et McGovern, 2018). Nos résultats mettent en lumière la formation de cette identité d'apprenant, spécifique à la discipline et basée sur l'intériorisation des codes et pratiques qui y sont proposées. Nous soulignons à ce titre l'importance de l'enseignement, qui en didactisant la discipline, permet l'appropriation des pratiques par les élèves (Chevallard, 1985). Nous avons ainsi remarqué que cette appropriation des pratiques a été possible parce que l'enseignante met en place auprès de ces élèves une pédagogie très proche de ce que nous avons identifié dans la littérature comme étant des particularités de la discipline théâtrale : une pratique située, des médiations spécifiques, des processus d'enseignement apprentissage particuliers à cette discipline, et notamment l'expérimentation à la fois par soi-même et ensemble (Buysse, 2007; Deldime, 2002; Vaïs, 1992). Il est également intéressant de constater les harmonisations entre les élèves qui se déploient au cours de l'année, tant dans leurs identités d'apprenant que dans leurs préférences d'apprentissage, et particulièrement lorsqu'on les met en relation avec l'interaction nécessaire à la formation de l'identité d'apprenant. Ainsi, former une identité d'apprenant, c'est se reconnaître dans le groupe, ses pratiques et ses valeurs, et nous voyons que dans le contexte théâtral cela se traduit par une harmonisation des pratiques et valeurs communes, même chez les deux élèves s'étant peu à peu distancés du groupe. Nous pensons, à ce sujet, que le fait qu'ils expriment à la fin de l'année ne plus avoir de sentiment d'appartenance n'entre pas en contradiction avec certaines valeurs et pratiques

intériorisées, comme par exemple l'interdépendance entre les membres du groupe pour le projet commun. Cette particularité de l'activité théâtrale qu'ils expriment tous les deux est donc suffisante pour maintenir une harmonisation de leur identité d'apprenant et de leurs préférences d'apprentissage avec celles du groupe, sur certains aspects du moins. Ainsi, si l'identité d'apprenant évolue au cours de l'année, il semblerait qu'elle obéisse à la structure déterminée par Illeris (2014) pour l'identité, indiquant que certains éléments de l'identité se modifient plus aisément que d'autres, sans nécessairement – ou très peu – modifier le cœur de l'identité. Nous pensons que les éléments faisant partie de « l'identité d'apprenant fondamentale », en transposant le modèle d'Illeris à notre recherche et en l'y adaptant, suffisent à maintenir une identité d'apprenant et les pratiques correspondantes, au moins jusqu'à la fin de l'activité. Par ailleurs, l'harmonisation des pratiques nous semble liée à l'intériorisation des actions et opérations de l'activité socioculturelle, telles que définies par Leontiev (1984). Ainsi, puisque participer à une activité socioculturelle, c'est adopter des codes, des règles et des pratiques, on peut en déduire que participer à une activité socioculturelle commune revient à adopter des codes, règles et pratiques communes. Dans le contexte de l'activité théâtrale à laquelle les six élèves ont participé, ils et elles ont donc adopté des pratiques communes et bien qu'ils et elles présentent une diversité de contextes individuels, l'activité les rassemble autour de codes communs. Ce faisant, ils et elles créent une signification collective à leurs actions au sein de l'activité (Engeström, 1999) et puisque la finalité de l'activité est commune, ils et elles harmonisent leurs pratiques vers cette finalité. Ainsi, cette harmonisation est rendue possible grâce aux médiations de l'enseignante, à la finalité commune, mais également au positionnement de chaque élève dans son intériorisation des pratiques théâtrales, comme le proposaient Penuel et Wertsch (1995) qui introduisaient la notion de choix dans l'intériorisation des outils issus de la culture et ainsi, suggéraient un pont entre participation à une activité socioculturelle et formation de l'identité.

Par ailleurs, nous avons proposé que les dimensions conatives des préférences d'apprentissage évoluent conjointement aux dimensions de l'identité d'apprenant et, selon le modèle de Vermunt (1996;1998), influencent l'évolution des dimensions cognitives. Nous remarquons avec nos résultats que si cela semble parfois être le cas, notamment avec une évolution conjointe et fréquente des dimensions de *Perception du contexte* (IAT) et des *Conceptions de l'enseignement apprentissage* (PAT), d'autres évolutions se déploient différemment, avec des évolutions disparates entre les élèves. Nous pensons que cela est dû au fait que les élèves ne sont pas vierges de toute conception ou de tout positionnement à leur entrée dans la discipline, notamment de par de petites expériences parascolaires, des *a priori* familiaux ou des points de vue personnels sur l'activité. Il est, à ce titre, plus difficile de constater des évolutions de certaines dimensions. Par exemple, tous et toutes savaient bien avant de débiter l'activité théâtrale qu'elle déboucherait sur une représentation; nous pensons que cette préconception pourrait avoir influencé des dimensions de leur identité d'apprenant et des dimensions conatives de leurs préférences d'apprentissage *a priori*, ce qui expliquerait que nous ne puissions pas constater d'évolution.

Il ressort de nos analyses en contexte théâtral qu'il existe un lien entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage, lien mis en lumière par le fait que nous constatons une évolution commune vers plus d'autonomie et plus d'apprentissage collaboratif, évolution que nous avons rapprochée de l'évolution de l'identité d'apprenant vers moins de gêne et plus de performance. Nous avons également proposé que l'évolution constatée des préférences d'apprentissage vers plus de concrétisation soit liée aux caractéristiques de l'activité théâtrale. Il nous semble intéressant de souligner que ces évolutions correspondent à des caractéristiques de l'activité théâtrale que nous avons identifiées dans la littérature. Ainsi, la participation à une activité théâtrale semble effectivement amener les élèves à former une identité d'apprenant qui y est spécifique, et à mettre en place des pratiques d'apprentissage y correspondant.

9.2 Caractéristiques communes de l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage globales pour l'ensemble des élèves

Dans le contexte global, nos résultats mettent en lumière une évolution individuelle des élèves qui soutient notre hypothèse de l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage lors de la participation à une activité socioculturelle. Cette évolution est particulièrement visible dans l'évolution conjointe et fréquente des dimensions de la *Perception du contexte* (IA) et des *Conceptions de l'enseignement-apprentissage* (PA) et ce, chez l'ensemble des élèves. Ce résultat met en lumière le lien possible entre ces deux dimensions et vient soutenir notre thèse d'une évolution conjointe de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage qui se situe au niveau des dimensions conatives de ces dernières. Ainsi, l'évolution du positionnement des élèves par rapport au contexte correspond souvent à l'évolution de leur conception de ce contexte, l'une et l'autre de ces dimensions se répondant.

Néanmoins, dans le contexte global, on s'aperçoit que de nombreux facteurs influencent l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage des élèves, l'un des facteurs prédominant étant la fin du cursus au secondaire et les projets formés par chaque élève pour la suite de son parcours. Cela se traduit par des évolutions *a priori* différentes, mais ayant pour point commun ce rapport au contexte qui les colore. Ainsi, le fait d'évoluer au sein d'une activité socioculturelle, ici celle d'être élève de secondaire 5, influence effectivement l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage.

On remarque ainsi des différences individuelles dans la prise en compte de la concrétisation de l'apprentissage chez les élèves : si pour certains et certaines, les préférences d'apprentissage évoluent vers plus de concrétisation et d'application, pour d'autres, elles évoluent vers moins de concrétisation. Nous remarquons que cette évolution dépend effectivement des projets formés par chacun et chacune des élèves, et donc, de leur rapport au contexte. Cet aspect de nos résultats est particulièrement visible chez Marianne, la seule des élèves dont les *Stratégies cognitives* et les *Stratégies de régulation* évoluent à la fois vers plus et moins de concrétisation. Karl, en revanche, voit l'ensemble des dimensions de ses préférences d'apprentissage évoluer

vers plus de concrétisation, tandis que chez Jacob, les dimensions cognitives sont les seules à évoluer, et ce, vers moins de concrétisation. Pour comprendre ce qui pourrait sembler, de prime abord, révéler une disparité importante entre les élèves, il nous semble qu'il faut retourner dans le discours des élèves afin de comprendre comment leurs préférences d'apprentissage évoluent. Ce faisant, on remarque qu'ils et elles verbalisent de nombreux liens avec la fin de l'année, qui est également la fin de leur parcours au secondaire. Tous et toutes ont des projets de poursuivre au CEGEP et font beaucoup de liens entre leur apprentissage et la perspective de ce changement à venir. Ainsi, leur motivation, les examens à venir, les besoins de formation qu'ils et elles éprouvent, les amènent à mettre en place des stratégies d'apprentissage correspondantes. Si l'on prend l'exemple de Marianne, dont l'évolution des préférences d'apprentissage semble ambiguë, on remarque que son projet professionnel a changé pendant l'année scolaire. Elle se destinait à des études longues et scientifiques au début de l'année, alors qu'à la fin de l'année, elle souhaite se tourner vers un domaine lui permettant d'exprimer sa créativité et de travailler avec d'autres personnes, des passions qu'elle a développées pendant l'année. Elle exprime donc, à certains moments de l'entrevue au printemps, sa hâte de débiter ce nouveau cursus et met en place des stratégies plus concrètes pour s'assurer de passer ses examens. Dans le même temps, les exigences d'admission du programme qu'elle vise désormais étant moins élevées, elle cherche moins à réussir par tous les moyens possibles. Selon les disciplines et son intérêt, elle va donc moduler ses stratégies pour les axer davantage sur la compréhension ou sur la réalisation d'exercices pour s'assurer de sa réussite aux examens. Par ailleurs, on remarque que l'identité d'apprenant de Marianne dans le contexte global a évolué; par exemple, elle se considère, dans sa *Définition d'elle-même*, comme plus auditive, ce qui l'amène à mettre en place des *Stratégies cognitives* et de *Régulation* moins concrètes.

Nous voyons donc avec cet exemple de Marianne se dessiner une évolution individuelle des élèves dans le contexte global, évolution qui souligne des liens entre les identités d'apprenant et les préférences d'apprentissage. Si nous n'avons pu relever ces liens dans notre étude de cas multiples par rapport à la prise en compte de la concrétisation dans l'apprentissage, c'est tout simplement parce que ces évolutions sont très différentes selon les élèves et sont, bien souvent, liées au projet professionnel qu'ils ou elles forment. Amélie, qui voit seulement évoluer ses *Stratégies cognitives* vers moins de concrétisation, est également une de celles qui a le moins changé de projet professionnel, mais dont l'évolution correspond à une surcharge de travail, à l'approche de la fin de l'année, et au besoin de réduire le nombre de stratégies utilisées. En revanche, Karl, qui a l'évolution la plus importante vers plus de concrétisation puisqu'elle concerne toutes les dimensions de ses préférences d'apprentissage, lie de lui-même cette évolution, à certains moments de l'entrevue au printemps, avec l'intérêt qu'il s'est découvert pour son nouveau projet professionnel. À ce titre, nous pensons que les résultats présentés quant à l'évolution des élèves dans le contexte global ne correspondent pas à une évolution ambiguë. Nous pensons qu'au contraire, ils indiquent que dans le contexte global, qui regroupe plusieurs disciplines, l'individualité des élèves doit être prise en compte pour les comprendre. Cela explique également que nous ne puissions constater d'évolution dans l'identité d'apprenant globale de l'ensemble des élèves dans ces thématiques, ces évolutions étant trop différentes d'un ou une élève à l'autre pour pouvoir apparaître dans

une étude de cas multiples. Ce serait donc, ici, la diversité d'activités socioculturelles auxquelles sont confrontés et confrontées individuellement les élèves qui les amène à avoir un positionnement qui leur est propre. On retrouve ici le fait que la formation de l'identité d'apprenant ne s'envisage qu'en contexte, et notamment par rapport à l'enseignement et au programme (Rich et Schachter, 2012). Ainsi, chaque élève participerait différemment à l'activité socioculturelle, comme nous l'avions proposé, en fonction de ses codes, ses valeurs, ses processus antérieurs et de sa propre vision de ce qui lui est transmis, en accord avec ses objectifs. Cela semble être particulièrement mis en valeur par le contexte de la fin du secondaire, où les chemins des élèves se séparent vers des voies différentes. Considérant que l'identité d'apprenant se forme dans l'interaction entre le micro-contexte de la classe et le macrocontexte global (Coll et Falsafi, 2010; Esteban-Guitart et Moll, 2014; Locke Davidson, 1996; Wotham, 2006), ou, autrement dit, dans la rencontre entre qui est la personne et la façon dont elle aborde une tâche d'apprentissage (Coatsworth et al., 2006), il est impossible de séparer la construction de l'identité d'apprenant des élèves de leurs projets, de qui ils et elles sont à l'extérieur de l'école, et de leur apprentissage. Or, ces projets et ces identités diffèrent nécessairement selon les personnes, et cela amène les élèves à se positionner différemment, et donc, à faire évoluer différemment leur identité d'apprenant globale, ainsi que de mettre en place des stratégies d'apprentissage différentes. Cette position nous semble soutenue par une évolution de plusieurs élèves à la fois de la *Perception du contexte* (IA) et de l'*Orientation* (PA) vers la prise en compte de la suite comme finalité. En effet, ces élèves considèrent que l'école doit leur permettre de préparer leurs études ultérieures et cela les amène à verbaliser une motivation vers cette perspective. Ainsi, selon nous, ce résultat éclaire la dimension individuelle de cette évolution dans le contexte global.

Par ailleurs, nos résultats confirment également la vision systémique de l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage. L'identité est en effet multiple, comme nos résultats dans deux contextes le mettent en lumière, et à ce titre, l'identité d'apprenant en est une des composantes; il ne s'agit donc pas d'identités cloisonnées, mais d'identités interagissant entre elles (Danielewicz, 2001). Nos résultats nous amènent à considérer que l'identité d'apprenant s'inscrit en effet dans une identité plus large, et qu'elle contient elle-même la somme des identités d'apprenant spécifiques à chacune des activités auxquelles les élèves participent. Par ailleurs, l'évolution conjointe de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage nous permet de penser que la vision systémique dépasse le seul cadre de l'identité mais s'étend également à l'évolution des préférences d'apprentissage, les élèves mettant en place des pratiques d'apprentissage correspondant à qui ils et elles sont.

Enfin, un autre résultat est contrasté et si on le retrouve chez deux des élèves – Félix et Marianne – il ne s'exprime pas chez chacun ou chacune de la même façon. Ainsi, ces deux élèves voient des dimensions de leur identité d'apprenant – soit la *Perception du contexte* chez Félix et la *Perception de la perception des autres* et la *Définition de soi* chez Marianne – ainsi que des dimensions de leurs préférences d'apprentissage – *Conceptions de l'enseignement apprentissage* chez Félix et les *Stratégies cognitives* et les *Conceptions de l'enseignement apprentissage* chez Marianne – évoluer vers plus d'expression de soi. Nous pensons que ce

résultat est lié au fait que l'identité d'apprenant est en perpétuelle reconfiguration du fait qu'elle se construise en contexte mais également en fonction de l'expérience individuelle de l'apprenant (Hughes et Lewis, 2003). Ces liens sont visibles dans ces évolutions différentes. Marianne, peu encline à s'investir affectivement dans ses études au début de l'année et s'étant découvert une passion qui la rejoint, voit donc une évolution importante vers l'expression de soi dans son apprentissage et dans son identité d'apprenant. Félix, quant à lui, relève une évolution vers une maturité qui lui permet de s'affirmer davantage dans sa scolarité.

9.3 Évolution commune des dimensions de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre et globales pour l'ensemble des élèves

Nous avons constaté des dimensions évoluant dans le même sens à la fois dans le contexte théâtral et dans le contexte global, ce qui corrobore la vision systémique que nous proposons. Notons que l'une des différences entre les deux contextes est que si en théâtre, comme nous l'avons développé ci-avant, l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage évoluent vers une harmonisation au sein du groupe, ce que nous avons expliqué par une intériorisation commune des pratiques théâtrales en vue d'un projet commun, dans le contexte global on observe plutôt une évolution différente selon les élèves, répondant à leurs objectifs différents. Toutefois, on s'aperçoit que ces deux évolutions ne sont pas nécessairement antagonistes. Dans le contexte théâtral, l'évolution vers une identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage présentant des caractéristiques communes aux élèves n'empêche pas un développement individuel. Ainsi, l'évolution vers moins de gêne indique qu'au sein du groupe, les élèves se développent personnellement tout en s'inscrivant dans des pratiques collectives. Nous remarquons que l'activité théâtrale semble souvent être à l'origine des évolutions constatées, car nous retrouvons ses caractéristiques dans certaines évolutions se déployant dans le contexte global. Nous pensons que les caractéristiques du théâtre, découvertes et intériorisées grâce aux médiations enseignantes que nous avons relevées, en sont donc à l'origine, comme nous le développerons ci-après.

Pour discuter et mettre en dialogue nos résultats dans les deux contextes, nous avons choisi de les regrouper ici selon les thématiques se dégageant de notre étude de cas multiples.

9.3.1 Évolution vers moins de gêne et plus de confiance en soi

En premier lieu, nous voyons une évolution de l'identité d'apprenant à la fois en théâtre et dans le contexte global chez Sarah et Amélie, les deux élèves se définissant comme étant les plus gênées au début de l'année. On remarque toutefois que si toutes les deux voient évoluer, dans le contexte théâtral, les dimensions de la *Perception du contexte*, la *Perception de la perception des autres* et la *Définition de soi*, dans le contexte global, seule la *Définition de soi* évolue. Cela semble indiquer que le transfert d'un contexte à l'autre – comme nous l'expliquerons ci-après nous pensons que cette évolution trouve son origine dans le contexte théâtral – ne s'exprime pas nécessairement à travers toutes les dimensions de l'identité d'apprenant mais peut s'exprimer seulement dans la dimension la plus globale, celle de la *Définition de soi*. Dans cette évolution, les pratiques

enseignantes semblent jouer un rôle déterminant. Ainsi que l'avait identifié Buysse (2007), la pratique théâtrale implique des médiations spécifiques qui sont ici très présentes dans le discours de l'enseignante, particulièrement parce qu'elle amène les élèves à prendre en charge leur apprentissage et à en assumer la responsabilité; on retrouve ainsi dans les pratiques pédagogiques de l'enseignante le recours aux hypothèses qu'elle propose aux élèves de tester par eux-mêmes et elles-mêmes, l'appui sur un raisonnement d'essai-erreur, et l'invitation au recours à l'autorégulation. Ces médiations et les pratiques qu'elles engendrent semblent avoir été intériorisées par les élèves, leur permettant ainsi, grâce à cette acceptation de l'essai-erreur comme faisant partie du processus, d'évoluer vers moins de gêne. Or, nous voyons également apparaître, dans le contexte global, une évolution chez plusieurs élèves vers moins de gêne et plus de confiance en soi dans la façon dont ils et elles se définissent. Si nous pensons pouvoir attribuer, en théâtre, cette évolution aux caractéristiques de l'activité et de l'enseignement, nous pensons qu'il existe une transférabilité vers le contexte global, d'ailleurs soulignée par plusieurs élèves et par l'enseignante, de cette aisance sociale acquise dans le contexte théâtral. Bureau (1991) le prévoyait lorsqu'il indiquait que la pratique du théâtre au sein des cursus permettait aux élèves, entre autres bénéfiques, d'acquérir une confiance en eux et elles transférable à d'autres contextes de leur cursus. Nous pouvons donc, avec ces résultats, confirmer cette particularité de l'acquisition de compétences sociales par les élèves de notre groupe s'engageant dans une activité théâtrale.

Par ailleurs, dans le contexte global, nous avons noté précédemment l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage de Félix et Marianne vers plus d'expression de soi. Il nous semble que bien qu'exprimées différemment, la disparition de la gêne et l'expression de soi peuvent être liées, en cela que la diminution de la gêne peut permettre une plus grande facilité à exprimer ses caractéristiques. Par ailleurs, chez ces deux élèves, ainsi que chez Jacob, on voit également l'identité d'apprenant dans les deux contextes évoluer vers un besoin de respect de leur rythme et de leur personnalité, ce qui nous semble tout à fait lié. La disparition de la gêne et la prise de confiance en soi acquises en théâtre et transférées au contexte global s'y exprimeraient comme un besoin d'expression de soi, et on verrait émerger dans les deux contextes un rapport à l'enseignement et à l'activité comme devant tenir compte de l'individualité de chacun et chacune.

9.3.2 Évolution vers plus de performance

Nous avons noté l'évolution vers moins de gêne de plusieurs élèves ; nous pensons pouvoir établir un lien avec l'évolution vers plus de performance et d'habiletés théâtrales dans la définition que les élèves proposent d'eux-mêmes et d'elles-mêmes en théâtre, lien qui se situe dans l'importance du regard extérieur dans l'activité théâtrale. En effet, comme indiqué par Morais (2016), lorsque l'on participe à cette activité, on se trouve à devoir se définir en fonction des autres. Les élèves ayant participé à cette recherche ont souvent, comme par exemple pour se définir comme performants ou performantes en théâtre, pris appui sur le regard de leurs pairs, de leur enseignante mais également du public face auquel ils et elles ont présenté leur travail. Comme nous l'avions exprimé précédemment, plusieurs regards vers soi se superposent au sein de l'activité théâtrale : celui que l'on porte sur l'autre, celui que l'autre porte sur soi, et celui que l'on porte soi-même sur soi (Gendron-

Langevin, 2014). Il semble que lorsqu'il s'agit de se définir en termes de performance, le regard des pairs a une place importante. L'aspect collectif du théâtre a donc une forte influence sur la définition que l'on donne de soi-même. On ne retrouve d'ailleurs pas cette importance du regard des pairs pour la définition que l'on propose de soi-même dans le contexte global. Il s'agit là d'une caractéristique de l'activité théâtrale (Brook, 1977/2001; Coggin, 1956; Morais, 2016), qui place en interaction celui ou celle qui y participe non seulement avec les autres participants et participantes, mais également sous le regard d'un public. Il est donc important, pour les élèves, de se situer par rapport à ce regard, démontrant ainsi leur interiorisation des spécificités de la forme théâtrale. Toutefois, nous remarquons que cette évolution n'apparaît pas dans le contexte global, dans lequel, quelle que soit leur perception de leur propre performance, cette performance est définie par rapport à d'autres éléments, principalement l'évaluation chiffrée. Notons ici que ces élèves de secondaire 5 ont un long parcours scolaire pendant lequel ils et elles ont pu intérioriser les codes scolaires, et notamment l'importance donnée aux résultats. L'année de théâtre, discipline au sein de laquelle le contexte groupal est si différent, n'a donc pas eu d'incidence sur la façon dont les élèves perçoivent leur propre performance dans le contexte global. On voit toutefois que Marianne et Félix voient certaines des dimensions de leur identité d'apprenant et de leurs préférences d'apprentissage évoluer vers plus d'expression de soi.

Si nous avons remarqué une évolution du rapport des élèves à la performance, tous et toutes se définissant comme ayant des habiletés en théâtre à la fin de l'année – seul Jacob, bien que se définissant comme ayant des habiletés, estime qu'il a des résultats moyens en théâtre – cette évolution ne se transfère pas dans le contexte global. La raison en est que leur vision d'eux-mêmes et d'elles-mêmes au niveau de leur performance n'a pas évolué dans le contexte global, ce qui n'indique pas forcément qu'ils et elles ne se considèrent pas comme performants et performantes. Dans ce contexte global, Karl, Amélie et Marianne se définissaient déjà comme ayant des habiletés à l'automne et cela n'a pas changé au cours de l'année; Jacob considérait qu'il avait des résultats moyens à l'automne et a conservé cette définition de lui-même au printemps; Sarah ne fait pas mention de sa performance; et Félix s'estime moins performant à la fin de l'année qu'au début. Cette différence entre les deux contextes peut tenir à plusieurs facteurs : en premier lieu, le fait que les élèves débutaient l'activité théâtrale, et ont un meilleur sentiment d'auto-efficacité à la fin de l'année qu'au début, alors que dans le contexte global ils et elles s'inscrivent dans la continuité d'un long cursus au sein duquel leur définition de soi est déjà élaborée. En second lieu, la finalité de l'activité théâtrale, soit la représentation, semble leur avoir donné l'occasion de ressentir ce sentiment d'auto-efficacité en se confrontant à une situation dans laquelle ils et elles devaient démontrer leurs habiletés. Les représentations s'étant déroulées sans heurt majeur, les élèves peuvent se positionner comme ayant des habiletés.

Nous avons proposé que les émotions pouvaient avoir un rôle dans l'apprentissage, nous appuyant sur de nombreux auteurs (Ahmed et al., 2013; Boekaerts, 2009; Hirano, 20008; Mega, Ronconi et De Beni, 2014; Prokofieva et Velay, 2018). Les élèves ont exprimé deux types d'émotions : dans le contexte global, des émotions ayant trait à leur hâte ou leur peur de quitter le secondaire, et dans le contexte théâtral des émotions a

posteriori liées à la représentation théâtrale. Selon la classification de Pekrun (2006), les émotions ressenties sont donc de types différents selon le contexte, et nous avons souhaité voir de quelle façon cela se ressentait dans les stratégies d'apprentissage mises en place par les élèves. Nous constatons un lien entre l'émotion et la performance tel que prévu par les auteurs cités dans notre revue de littérature (Bandura, 1986; Boekaerts, 1993; Gläser-Zikuda et Mayring, 2004; Mega, Ronconi et De Beni, 2014; Piaget, 1989; Prokofieva et Velay, 2018), ou, en tout cas, la performance *perçue* par les élèves – nous ne nous sommes en effet pas intéressée à leur performance réelle, mais bien à la façon dont ils et elles percevaient leur performance. Or, dans le contexte théâtral où les émotions ressenties sont positives – fierté, soulagement, stress ressenti mais apaisé par le collectif – nous remarquons que les élèves se définissent comme performants et performantes. Dans le contexte global, où les émotions ressenties sont négatives – hâte de quitter le secondaire, peur, ennui – la perception de la performance est moindre. Seule exception, Sarah se définit comme ayant des résultats moyens dans le contexte global au début comme à la fin de l'année, bien qu'elle ait rapporté se sentir très bien dans ce contexte.

9.3.3 Évolution vers plus de concrétisation dans l'apprentissage

Les préférences d'apprentissage en théâtre de tous et toutes les élèves, à l'exception d'Amélie, évoluent vers une concrétisation. On voit ici une évolution tant des stratégies cognitives que des stratégies conatives des préférences d'apprentissage, quel que soit le contexte. Il nous semble ici que cela tient à une intériorisation des spécificités de la pratique théâtrale transmises par l'enseignante. Le rapport à l'apprentissage et les stratégies mises en place en théâtre par les élèves est, nous l'avons vu, teinté par la représentation théâtrale. Cela nous semble relever des spécificités de l'apprentissage par projet, intériorisées par les élèves à la fois par rapport aux caractéristiques socialement partagées de l'activité et à la pratique de l'enseignante pour qui la représentation est également une finalité majeure de l'activité. L'apprentissage par projet, en effet, permet le développement de l'autorégulation collective et individuelle, le maintien de la motivation, et le sentiment d'efficacité collective (Cosnefroy et Jézégou, 2013). Or, nous voyons ici une harmonisation des pratiques d'apprentissage des élèves vers le projet commun dans lequel ils et elles s'engagent. Enfin, nous notons dans le rapport à l'apprentissage des élèves en théâtre, et ce, au début comme à la fin de l'année, une emphase sur la mémorisation. Dans leur discours, apprendre en théâtre est mémoriser un texte, des déplacements, des gestes, ce qui leur permettra de jouer leur rôle dans la représentation. On retrouve également cette conception de l'apprentissage chez l'enseignante qui organise des activités visant à faciliter la rétention d'informations chez les élèves. Dans le contexte global toutefois, davantage de stratégies de création de sens sont mises en place par les élèves et si la mémorisation est toujours importante, ils et elles sélectionnent la matière à apprendre – alors qu'en théâtre, ce n'est pas le cas – et font des liens entre les différentes parties de la matière. Nous ne constatons toutefois pas d'évolution marquée et collective de ces dimensions, mais seulement une différence contextuelle qui vient corroborer le fait que les deux contextes diffèrent grandement. Nous pensons donc que l'évolution, dans le contexte théâtral, vers plus de concrétisation et d'application des préférences d'apprentissage tiendrait donc à la nature de l'activité progressivement intériorisée par les élèves grâce aux médiations enseignantes et à l'organisation de l'année autour du projet final commun.

On remarque d'ailleurs que dans le contexte global, cette évolution vers la concrétisation est ambiguë. En effet, les préférences d'apprentissage de quatre des élèves – Félix, Sarah, Karl et Marianne – évoluent vers davantage de concrétisation de l'apprentissage. Ils et elles vont ainsi, par exemple, mettre en place plus de stratégies d'application pour confirmer leur apprentissage, ou vont avoir une conception de l'enseignement apprentissage comme devant se dédier à une finalité pratique. Dans le même temps, on remarque que trois élèves – Jacob, Amélie et Marianne – présentent également des stratégies cognitives évoluant vers moins de concrétisation. L'évolution des stratégies cognitives de Marianne est par conséquent ambivalente à ce sujet. Toutefois, dans le contexte global, nous pensons que cette évolution vers la concrétisation de l'apprentissage peut être rapprochée de l'évolution vers la prise en compte de l'avenir ; c'est en effet une caractéristique de l'évolution de l'identité d'apprenant – le positionnement par rapport au contexte – et des préférences d'apprentissage – l'orientation – de plusieurs élèves au cours de l'année. La proximité de la fin du secondaire nous semble pouvoir expliquer cette évolution.

Aussi, étant donné les différences relevées dans le discours des élèves entre le contexte théâtral et le contexte global, nous pensons que l'évolution vers la concrétisation de l'apprentissage ne peut être considérée comme une caractéristique reposant sur les mêmes facteurs dans les deux contextes.

9.3.4 Évolution vers plus d'autonomie

On retrouve chez l'ensemble des élèves – à l'exception de Karl, plus détaché de l'activité en fin d'année – une évolution, tant de leur positionnement par rapport au contexte que de leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage, vers l'importance d'un enseignement qui leur permette l'autonomie dans leur apprentissage en théâtre. Pour Villeneuve (2014), l'objet d'apprentissage doit émerger de l'élève et nous avons vu que Buysse (2007) donnait comme invariant des formes théâtrales un fort recours à des pratiques pédagogiques donnant une place importante à l'autorégulation. Par ailleurs, Buysse (2012b) avait mis en lumière que la pratique théâtrale en milieu scolaire influençait effectivement le développement de stratégies d'apprentissage autorégulées, ce qui était dû aux médiations spécifiques dans ce contexte. Nous avons retrouvé ceci dans le contexte de notre recherche puisque l'enseignante de théâtre mettait en avant l'expérimentation et la déduction chez ses élèves, qui, comme décrit par Deldime (2002), amène les élèves à tâtonner, à essayer, à se tromper. Cette intériorisation des pratiques théâtrales a donc permis aux élèves de se définir comme plus autonomes à la fin de l'année, ce que nous pensons avoir été facilité par le développement du sentiment d'auto-efficacité et de la confiance en soi dont nous parlions plus haut. Bouffard-Bouchard et Pinard (1988) avaient en effet souligné le lien entre le sentiment d'auto-efficacité et des stratégies d'apprentissage autorégulées. Nous retrouvons cette évolution chez Félix et Karl, à la fois dans la *Définition qu'ils donnent d'eux-mêmes* en théâtre et dans les *Stratégies de régulation* qu'ils mettent en place au sein de cette même activité. Tous deux se définissent en effet, à la fin de l'année, comme étant autonomes, comme ayant des habiletés en théâtre, et rapportent mettre en place des stratégies de régulation autorégulées. Ils identifient par exemple davantage de ressources susceptibles de nourrir leur apprentissage et Félix, chez qui cette évolution est encore plus marquée que pour

Karl, emploie des stratégies de monitoring qu'il n'employait pas au début de l'année. En effet, comme souligné par Dignath-van Ewijk et van der Werf (2012), les enseignants et enseignantes qui proposent un environnement et des méthodes pédagogiques favorisant la métacognition des élèves permettent le développement de l'apprentissage autorégulé. Nous avons d'ailleurs vu que l'enseignante insiste beaucoup, dans sa pratique pédagogique, sur ce développement.

Dans les deux contextes également, la totalité des élèves fait mention d'une évolution vers un besoin de pratiques enseignantes qui leur accordent plus d'autonomie. Aussi, le fait que tous et toutes n'évoluent pas vers une définition de soi comme étant plus autonome ou vers des stratégies d'apprentissage plus autonomes n'empêche aucunement le développement de conceptions et de positionnement en faveur d'un enseignement qui leur permette de prendre en charge leur apprentissage. On voit ici, comme souligné à plusieurs reprises dans la discussion de nos résultats, une évolution conjointe de la *Perception du contexte* (IAT/IA) et des *Conceptions de l'enseignement apprentissage* (PAT/PA) et ce, dans les deux contextes, soulignant à nouveau le lien qui semble exister entre ces deux dimensions. Cela se traduit également, dans les deux contextes, par une évolution des préférences d'apprentissage de plusieurs élèves vers plus de responsabilité dans l'apprentissage. Si dans le contexte global, Félix, Marianne et Jacob voient leur Perception du contexte global (IA) évoluer en ce sens, dans le contexte théâtral, c'est la *Perception de la perception des autres* (IAT) qui évolue chez Félix et la *Perception du contexte* (IAT) chez Marianne et Jacob. En parallèle, plusieurs élèves voient leurs *Conceptions de l'enseignement apprentissage*, en contexte théâtral et en contexte global, évoluer dans le même sens. Nos résultats mettent donc en lumière ici une évolution conjointe de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage dans les deux contextes de l'ensemble des élèves, même si elle ne se traduit pas toujours par l'évolution des mêmes dimensions. À nouveau, cela relève d'une harmonisation tant de la façon de se définir que de la façon d'apprendre; en effet, si peu de dimensions cognitives des préférences d'apprentissage évoluent, comme nous l'avions constaté dans le contexte théâtral, cela tient au fait que dès le début de l'année, c'était une caractéristique importante des stratégies mises en place par les élèves dans le contexte théâtral. Dans ce contexte théâtral, l'importance accordée par l'enseignante à la déduction par l'élève des contenus à apprendre et l'accompagnement qu'elle leur propose nous semblent pouvoir expliquer une telle évolution, les élèves se trouvant dans une situation où ils et elles doivent prendre en charge leur apprentissage et se montrer plus autonomes. Nous avons d'ailleurs observé une évolution vers l'autonomie de certains élèves et pensons qu'il existe un lien entre le rapport à l'apprentissage comme étant davantage de la responsabilité de l'apprenant et le développement d'une définition de soi plus autonome. Cela déboucherait alors sur des stratégies d'apprentissage plus autonomes également. Nous pensons que cette autonomisation et cette prise de responsabilité de leur apprentissage auraient pu se transférer, pour certains et certaines élèves, dans le contexte global. Cela n'empêche toutefois pas une évolution vers un besoin d'être plus guidés ou guidées par l'enseignement que l'on retrouve dans les deux contextes chez plusieurs élèves, besoin qui s'exprime différemment chez chacun et chacune d'entre eux mais qui met en lumière une évolution conjointe des *Conceptions de l'enseignement apprentissage* dans les deux contextes.

9.3.5 Évolution vers plus de prise en compte du collectif

Une des spécificités de l'activité théâtrale est son aspect groupal, collectif, social, où les participants et participantes doivent à négocier avec les autres la réalisation du projet commun (Wagner, 1998). Or, on constate une évolution de l'identité d'apprenant en théâtre et des préférences d'apprentissage en théâtre des élèves vers davantage d'apprentissage collaboratif. Cela témoigne du fait que dans cette activité, ils et elles ont davantage tendance à mettre en place des stratégies d'apprentissage prenant en compte le groupe, à concevoir le groupe comme important pour leur apprentissage et à considérer que c'est une particularité de ce contexte théâtral, à diriger l'apprentissage vers la réalisation du projet commun, et à se définir eux-mêmes ou elles-mêmes comme des apprenantes et des apprenants plus enclins à prendre le groupe en compte. La découverte de l'altérité permise par le théâtre (Villeneuve, 2014) a donc été un élément important de l'évolution de l'identité d'apprenant mais aussi des préférences d'apprentissage des élèves, et à la fin de l'année, tous et toutes ont davantage de facilité à se définir et à apprendre, en théâtre, de façon collective.

Toutefois, cela se transfère peu dans le contexte global, à l'exception du développement d'un sentiment d'appartenance, en ce qui concerne l'identité d'apprenant dans les deux contextes, chez Félix, Amélie et Marianne. Cela vient corroborer le fait que le théâtre a facilité l'apprentissage collaboratif y compris chez Amélie dont le sentiment d'appartenance préexistant s'est renforcé grâce au théâtre; nous remarquons cependant que cela se transfère peu dans l'évolution des préférences d'apprentissage en contexte global. Cela pourrait être dû, selon nous, au fait que la pratique théâtrale implique cet aspect groupal (Théberge, 2017) et que l'enseignante inclut cette spécificité dans sa pratique en créant les conditions de l'apprentissage collaboratif, par exemple en créant les équipes elle-même. Également, la réalité de la représentation collective en fin d'année crée des conditions favorables à l'établissement d'un lien particulier entre les élèves; plusieurs insistent d'ailleurs sur l'importance du groupe dans l'apport d'un soutien non seulement cognitif, mais également émotionnel. Il est également intéressant de constater que même si Karl et Jacob évoluent globalement vers une conception du groupe comme étant problématique, tant dans leurs préférences d'apprentissage que dans leur identité d'apprenant, tous deux reconnaissent quand même l'interdépendance des membres du groupe (Théberge, 2017) pour l'aboutissement du projet commun. Il s'agit là d'une différence importante entre le contexte global et le contexte théâtral : en théâtre, la finalité commune est connue de tous les participants et toutes les participantes (Buysse, 2007) et oriente la pratique. Dans le contexte global, il n'existe pas de finalité collective, puisque les élèves orientent leur apprentissage soit vers les examens et leurs résultats chiffrés, individuels dans le système scolaire dans lequel ils évoluent, soit vers leur projet professionnel qui est également individuel. La non-nécessité à apprendre de façon collaborative dans le contexte global, ainsi que l'absence de projet commun, pourraient donc expliquer le peu de transfert constaté de cette évolution.

En revanche, le développement de l'apprentissage collaboratif en théâtre s'accompagne, cette fois dans les deux contextes et chez trois élèves, d'une évolution vers un plus grand sentiment d'appartenance au groupe dans la façon dont ils et elles se définissent. C'est le cas de Félix, Amélie et Marianne, qui voient évoluer conjointement

leur *Perception des autres* en théâtre et leur *Perception des autres* dans le contexte global, d'autres dimensions s'ajoutant selon les élèves. Nous pensons pouvoir attribuer cela à l'introduction de la discipline théâtrale, qui, en permettant aux élèves de travailler ensemble et de composer avec l'altérité (Villeneuve, 2014), les a amenés et amenées à développer un plus grand sentiment d'appartenance. C'est, d'ailleurs, un lien fait spontanément par Marianne. Le sentiment d'appartenance a un lien fort avec l'identité. Ces deux concepts sont en effet deux phénomènes sociaux dont le développement a de nombreux points communs (Gérin-Lajoie, 2014). Pour Audi (2010), l'identité s'exprime à travers des signes, appelés marqueurs d'identité, et la reconnaissance de ces marqueurs d'identité par une personne l'amènerait à éprouver un sentiment d'appartenance. Autrement dit, selon notre compréhension de ce lien, le sentiment d'appartenance serait ce que l'on ressent lors de la perception du groupe de référence, sentiment qui nous amènerait à nous positionner comme appartenant ou non à ce groupe, formant ainsi notre identité. Cela expliquerait le fait que le sentiment d'appartenance et l'apprentissage collaboratif se déploient différemment dans les résultats de notre recherche : si le sentiment éprouvé peut se transférer dans d'autres contextes grâce à des caractéristiques que l'on perçoit chez autrui, il n'implique pas nécessairement la mise en place de pratiques d'apprentissage collaboratives. Par ailleurs, un détachement marqué de l'activité et du groupe chez Jacob et Karl se traduit en une évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage dans les deux contextes vers moins de prise en compte du collectif, celui-ci devenant source de difficultés.

9.4 Influences entre les deux contextes : la vision systémique

Nous pouvons maintenant répondre à notre question de recherche, qui souhaitait comprendre de quelle façon l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage d'élèves s'engageant dans une activité théâtrale évoluent, dans cette discipline mais aussi dans l'ensemble de leurs activités d'apprentissage scolaires, et quelles pouvaient être leurs possibles influences mutuelles.

Nous pouvons conclure de notre recherche que l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage, si elles évoluent effectivement, semblent également pouvoir s'influencer mutuellement. Nous avons en effet remarqué que plusieurs dimensions évoluaient conjointement. Nous pensons que ces évolutions communes corroborent notre thèse d'une vision systémique : l'introduction d'une nouvelle discipline dans le cursus engendre la formation d'une identité d'apprenant qui y est spécifique, et l'on retrouve des traces de cette identité d'apprenant spécifique dans l'identité d'apprenant globale. Également, l'évolution conjointe des dimensions, particulièrement la *Perception du contexte* (IA/IAT) et les *Conceptions de l'enseignement apprentissage* (PA/PAT) ainsi que d'autres dimensions moins largement représentées, nous permettent de penser que les préférences d'apprentissage évoluent conjointement à l'identité d'apprenant dans les deux contextes.

Nous avons donc observé, suite à l'analyse du discours des élèves, un fort rapport au contexte, et ce, principalement au sein de l'activité théâtrale. Les spécificités de cette activité, particulièrement son aspect

collectif et la finalité de la représentation publique (Buysse, 2007; 2012b; Morais, 2016; Théberge, 2017; Villeneuve, 2014), ont été des éléments de référence qui ont permis à l'identité d'apprenant et aux préférences d'apprentissage d'évoluer au cours de l'année. Par ailleurs, nous avons remarqué que certaines évolutions apparaissaient également dans le contexte global, particulièrement celles relatives à l'autonomie – que ce soit la perception d'autonomie dans la définition d'eux-mêmes et d'elles-mêmes des élèves, le besoin d'autonomie accordée par l'enseignement ou les stratégies d'apprentissages mises en place. Certaines évolutions dans le contexte global ont également un lien avec des facteurs tout à fait extérieurs à l'activité, comme le projet professionnel des élèves ou les examens ministériels de fin d'année de secondaire. Nous ne sommes donc pas en mesure d'affirmer que le contexte théâtral est toujours à l'origine de cette évolution dans le contexte global. Il est néanmoins intéressant de constater que les observations sont les mêmes pour les élèves suivant un cursus régulier et pour celle suivant un cursus PEI, ce qui indique que l'on peut attribuer les constats réalisés aux spécificités de l'activité théâtrale et non à d'autres caractéristiques.

Dans les deux contextes, nous remarquons toutefois que certaines dimensions évoluent souvent dans la même direction, et il s'agit des dimensions reliées au contexte. Ainsi, nous observons une forte similarité entre l'évolution de la *Perception du contexte* (IAT/IA) et celle des *Conceptions de l'enseignement apprentissage* (PAT/PA). Ce résultat vient éclairer le lien effleuré dans la littérature entre l'identité d'apprenant et l'apprentissage (Hirano, 2008; Illeris, 2007; 2014a; 2014b). Ainsi, la façon dont les élèves se positionnent par rapport à ce qu'ils et elles perçoivent du contexte est liée à leurs conceptions de ce que devrait être, idéalement, ce même contexte. Nous retrouvons ici une caractéristique à la fois de la formation de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage (Butler, 2001).

Nous avons par ailleurs remarqué qu'en théâtre, l'enseignante semble être le pivot de l'évolution des élèves par ses pratiques pédagogiques et les valeurs théâtrales qu'elle leur transmet. Cela est permis par le fait que les élèves découvrent – à l'exception pour certains d'une expérience parascolaire remontant à plusieurs années – l'activité théâtrale et que par conséquent, seules les pratiques pédagogiques de l'enseignante leur permettent de se positionner par rapport à cette activité.

Il semble également exister un lien entre la *Perception du contexte* (IAT/IA) et l'*Orientation* donnée à l'apprentissage (PAT/PA), puisque l'analyse du discours des élèves a permis de mettre en lumière les similarités existantes entre le positionnement des élèves par rapport à l'utilité du contexte et leur motivation à apprendre. Selon nous, ce lien vient apporter un éclairage sur une relation déjà largement observée entre la motivation et l'apprentissage (Biggs, 1979; 1977; 1988; Isir, Ay et Saygi, 2011; Keklik et Erdem-Keklik, 2012; Pintrich, 2004; Schunk et Zimmerman, 2008; Wormington, Henderlong Corpus et Anderson, 2012; Vermunt, 1996 ; 1998) : la motivation dépendrait alors du contexte, ou, plus précisément, du positionnement que l'on a par rapport à ce contexte. Ainsi, la vision systémique de l'évolution entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage ne pourrait s'envisager en globalité que par l'éclairage de l'activité socioculturelle.

Nous avons ainsi identifié les relations et influences suivantes, pour chacun des contextes :

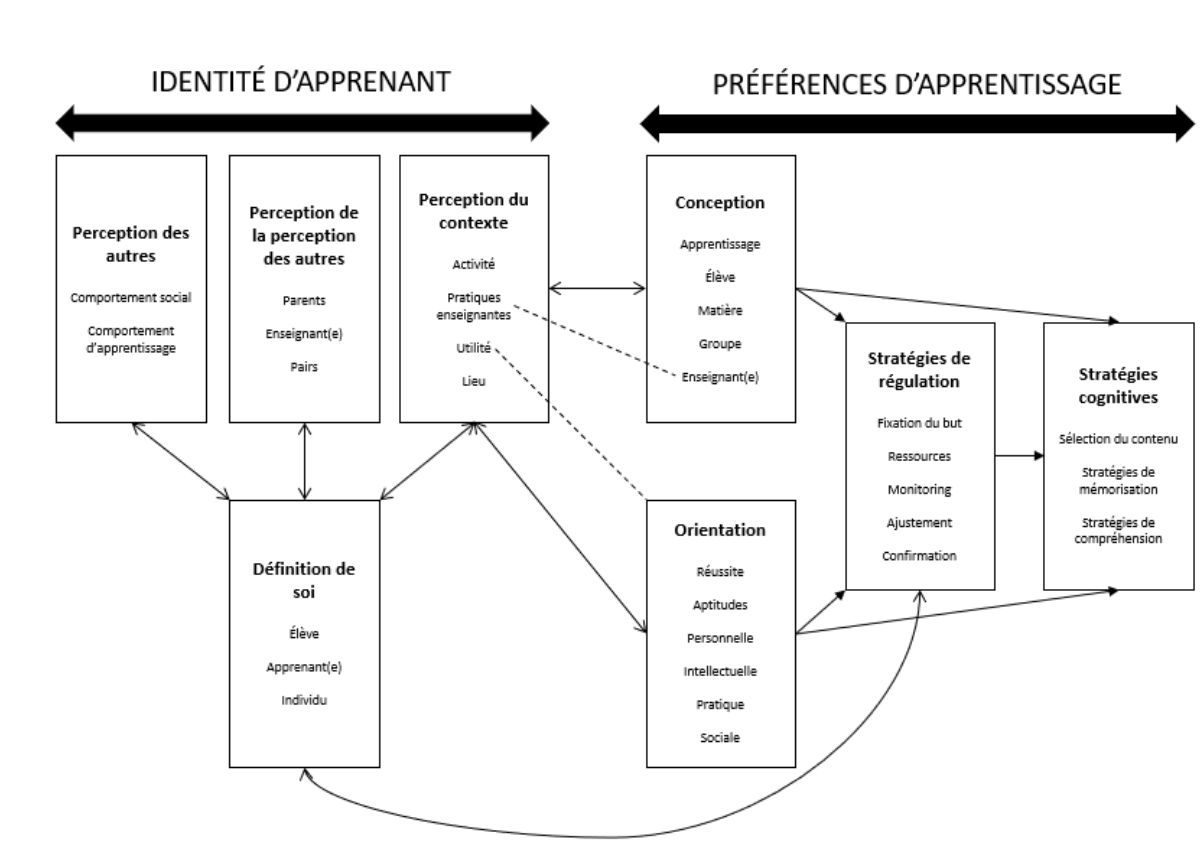


Figure 3 : Relations et influences entre identité d'apprenant et préférences d'apprentissage pour chacun des contextes

Nous avons remarqué que les conceptions d'apprentissage (PAT/PA) évoluent de façon similaire dans les deux contextes, lorsqu'une évolution était constatée. Toutefois, les évolutions s'avèrent souvent disjointes, cela étant probablement dû au fait que certaines dimensions n'évoluent pas et que celles qui évoluent viennent généralement s'harmoniser avec celles qui n'évoluent pas, afin de maintenir une cohérence tant dans l'identité d'apprenant que dans les préférences d'apprentissage.

Notons que parmi les quatre dimensions de l'identité d'apprenant que nous avons identifiées dans la littérature, la définition de soi est celle qui nous semble résulter des positionnements pris par les élèves au sein du contexte, que ce soit par rapport à leur perception du contexte, à leur perception des autres dans ce contexte ou à ce qu'ils et elles perçoivent de la perception que les autres ont d'eux et d'elles dans ce contexte. Par exemple, les élèves vont se définir comme autonomes dans un contexte par rapport à ce qu'ils et elles pensent qu'est l'autonomie dans ce contexte. Ainsi, Félix exprime au début de l'année qu'il sera autonome quand il sera au CEGEP, perception qui évolue puisqu'à la fin de l'année, il lui semble qu'il est autonome dans le contexte de la fin de

secondaire. Il se définit également comme étant mature par rapport à ce qu'il pense attendu d'un élève qui achève son cursus de fin de secondaire. En revanche, nous avons identifié le personnage incarné comme pouvant être un référent pour la définition de soi donnée par les élèves; néanmoins, il ne semble pas que cela ait été un élément déterminant dans la formation de l'identité d'apprenant des élèves au sein de la discipline théâtrale. L'identité d'apprenant est toutefois extrêmement contextualisée : on ne parle pas de soi en théâtre comme on parle de soi dans le contexte global de la scolarité. Cela vient souligner des liens déjà abordés dans la littérature entre la façon dont on se définit et le contexte dans lequel on se définit (Lantolf et Genung, 2000), contexte que l'on envisage dans sa richesse situationnelle, interactionnelle et temporelle. Nous avons ainsi remarqué que les différentes catégories qui émergeaient lors de l'analyse du discours des élèves n'étaient pas les mêmes dans chacun des deux contextes, comme le met en exergue le tableau placé en annexe :

- Concernant l'utilité de l'activité, si les élèves expriment dans les deux contextes que leur perception de l'utilité de l'activité a trait à la socialisation, le contexte global leur permet d'avoir un rapport facilité à la société et d'évoluer dans une bonne ambiance, alors qu'en théâtre cette socialisation a trait aux émotions ou au développement d'aptitudes sociales. Les élèves pensent que l'école permet d'acquérir des connaissances, alors que cette dimension est absente de leur discours concernant le contexte théâtral. Par ailleurs, être élève au secondaire permet de se développer en général, alors qu'en théâtre, ils et elles nomment des sphères plus précises de ce développement : être moins gêné ou gênée, sortir de sa zone de confort, développer sa créativité et sa confiance en soi, etc. – ce sont également des points soulevés par l'enseignante, qu'elle cherche à développer chez ses élèves. On remarque également que la notion de plaisir est uniquement présente comme finalité dans le contexte théâtral alors que l'absence d'utilité est uniquement présente dans le contexte global.
- Dans les deux contextes, les élèves se positionnent en faveur des pratiques enseignantes qui les guident et agissent comme ressources tout en favorisant leur autonomie, mais en théâtre, ils et elles recherchent de la part de l'enseignante un plus grand accompagnement dans la découverte de l'activité – ce qui s'explique par le fait qu'ils débutent. Ils et elles préfèrent, en théâtre, une enseignante qui donne du feedback, qui favorise l'interaction, alors que dans le contexte global, leur préférence va aux enseignantes et enseignants structurés, ouverts aux commentaires et créatifs. Leur positionnement par rapport à l'interaction avec les enseignants et enseignantes diffère également grandement : en théâtre, ils et elles considèrent l'enseignante comme faisant partie du groupe bien qu'agissant en leader et donnant la vision au groupe; dans le contexte global, les élèves pensent que les enseignants et enseignantes doivent les motiver, les respecter et s'adapter à leur vision. On voit également, dans le positionnement des élèves par rapport à ce qu'ils et elles perçoivent de la perception de leurs enseignants et enseignantes, une différence contextuelle importante : en théâtre, on se positionne par rapport à des caractéristiques sociales et personnelles relevées par l'enseignante, plutôt que par rapport à ce qu'elle pourrait penser des apprentissages ou de la discipline; dans le contexte global, c'est exactement le contraire.

- Le positionnement par rapport au lieu de l'activité est également très différent, puisque le lieu en théâtre n'a pas d'importance pour les élèves, à l'exception de Karl au début d'année – mais cette importance disparaît pour lui dans l'année. En revanche, l'école en tant que lieu a pour les élèves un rôle important pour leur bien-être, bien que ce rôle tende à diminuer en cours d'année.
- Le positionnement par rapport aux autres a trait à des caractéristiques relatives à la gêne ou au plaisir, soit des sentiments éprouvés par les élèves, dans le contexte théâtral, dans lequel les élèves mentionnent aussi l'apparition d'une dynamique de groupe. Dans le contexte global, les élèves se positionnent par rapport à des traits de caractère plutôt que par rapport à des ressentis – ouverture, discipline, autonomie, maturité – et ne font pas mention d'une dynamique de groupe.
- On remarque que les élèves maintiennent leurs parents, particulièrement à la fin de l'année, à l'extérieur du contexte théâtral, ne leur donnant pas d'information à ce sujet ou ne se positionnant par rapport à leur perception que lors de la représentation théâtrale. On voit d'ailleurs que dans les stratégies de régulation, les parents ne sont plus considérés comme une ressource à la fin de l'année. En théâtre, on vit l'activité en groupe et seule la représentation permet de partager ce que l'on vit avec les proches. Dans le contexte global en revanche, les élèves se positionnent par rapport à la perception de leurs parents relativement à leur apprentissage ou à leur comportement.
- Enfin, la définition de soi comme apprenant ou apprenante proposée elle a trait en théâtre plus que dans le contexte global à des dimensions sociales : prendre sa place, laisser la place aux autres, participer. On remarque également que comme individus, les élèves se définissent en théâtre comme confiant et confiantes, créatifs et créatives, enthousiastes, capables de se dépasser; dans le contexte global, ils et elles se définissent comme faisant preuve d'organisation et d'implication, ou ayant une tendance à la procrastination. Dans les deux contextes en revanche, on trouve la gêne et l'implication comme étant des caractéristiques communes.

Si certaines dimensions restent communes, nous remarquons que pour l'identité d'apprenant, la majorité des dimensions sont relatives à chacun des contextes. Ces différences dans l'identité d'apprenant nous permettent donc de corroborer l'importance du contexte dans le positionnement des élèves, et d'appuyer notre analyse précédente sur l'influence entre les deux contextes; en effet, des évolutions constatées dans les deux contextes pourraient donc être liées, le développement d'un positionnement dans un contexte amenant à modifier son positionnement dans l'autre contexte.

Les préférences d'apprentissages sont également, bien que dans une moindre mesure, contextualisées; il nous semble intéressant de constater que certaines dimensions, comme le fait de se considérer soi-même comme une ressource, la finalité par projet, le besoin de liberté de l'élève, l'interdépendance dans le groupe ou l'importance de la pratique n'apparaissent que dans le contexte théâtral.

9.5 Implications éducatives

Nos résultats mettent en évidence le fort lien entre la perception des pratiques pédagogiques par les élèves et l'évolution de leur identité d'apprenant et de leurs préférences d'apprentissage. Ces évolutions éclairent d'une façon nouvelle les bénéfices observés à l'introduction de la discipline théâtrale dans le cursus.

Notre recherche, en se concentrant sur l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage des élèves, ne peut être séparée du contexte dans lequel elle a eu lieu. Nous avons d'ailleurs cherché, par le dispositif méthodologique mis en place, à comprendre ce contexte, grâce à une entrevue semi-dirigée avec l'enseignante et une observation non participante. Si nous espérons par là éclairer les propos des élèves et ce par rapport à quoi ils et elles se positionnaient, cela nous a aussi permis d'établir un lien entre la perception des pratiques pédagogiques et le développement de leur identité d'apprenant et de leurs préférences d'apprentissage. Nous pensons que ces résultats pourront éclairer la pertinence des cursus théâtraux en milieu scolaire, mais aussi, permettront de comprendre la façon dont les élèves peuvent se positionner par rapport aux pratiques pédagogiques auxquelles ils et elles sont confrontés et confrontées. Nous indiquons en effet en introduction de cette recherche qu'il y a une volonté enseignante d'adapter leurs pratiques pédagogiques aux différences interindividuelles de leurs élèves (Nootens, Morin et Montesinon-Gelet, 2012).

À plusieurs reprises, nous avons souligné les spécificités de l'enseignement du théâtre, particulièrement le besoin de la création d'un climat de classe qui favorise tant la forme que le fond du travail (Schaffer, 1999), l'importance d'adresser la question du corps (Villeneuve, 2014), et l'accompagnement émotionnel de l'élève qui se doit d'être bienveillant, qui repose sur la confiance et qui implique que l'enseignant ou l'enseignante croie en l'élève (Théberge, 2017; Villeneuve, 2014). L'enseignante que nous avons rencontrée a d'ailleurs elle-même souligné ces particularités et elles se retrouvent dans sa pratique. Les élèves se sont positionnés et positionnées fortement par rapport aux pratiques pédagogiques et enseignantes, et, dans le contexte théâtral, ils et elles les ont unanimement appréciées. Nous remarquons qu'ils et elles accordent de l'importance au fait que l'enseignante fasse partie du groupe et ne juge pas les élèves, ainsi qu'une grande valeur accordée à l'accompagnement de l'apprentissage. Nous avons précédemment proposé un lien avec l'évolution constatée, chez tous et toutes les élèves, vers plus de sentiment d'auto-efficacité et de performance (IAT). Également, les préférences d'apprentissage de plusieurs élèves évoluent vers la concrétisation, et nous avons remarqué leur positionnement en faveur de pratiques pédagogiques qui leur permettent de tester par eux-mêmes. Nous pensons aussi que ce sentiment d'être décisionnaire et l'accompagnement par l'enseignante du travail groupal sont ce qui nous a permis de constater, tant pour l'identité d'apprenant que pour les préférences d'apprentissage, une tendance des élèves à évoluer vers plus d'autonomie et vers l'apprentissage collaboratif. Cela implique que l'enseignante, en permettant aux élèves de prendre en charge leur apprentissage tout en les accompagnant, dans la bienveillance et la confiance, leur a permis de faire évoluer tant leur identité d'apprenant et leurs préférences d'apprentissage. Notons toutefois que cette évolution ne nous semble permise, particulièrement pour l'identité

d'apprenant et les dimensions conatives des préférences d'apprentissage, que grâce au positionnement des élèves par rapport à leur perception de ces pratiques.

Nous retrouvons également dans nos résultats des évolutions ayant trait au positionnement des élèves par rapport aux pratiques pédagogiques, qui se déploient dans les deux contextes mais qui semblent trouver leur origine dans le contexte théâtral. Ils et elles soulignent ainsi l'importance que revêt à leur avis l'accompagnement de l'enseignante dans la participation au projet commun et dans le travail émotionnel, et l'on constate une évolution de leur identité d'apprenant, dans les deux contextes, vers moins de gêne, plus de confiance en soi, un sentiment d'appartenance, et un besoin de respect du propre rythme et de la personnalité de chacun et chacune. Ainsi, le positionnement des élèves par rapport aux pratiques pédagogiques de l'enseignante de théâtre est en lien avec une évolution qui présente un caractère tant individuel que collectif. Également, leur positionnement en faveur d'un enseignement qui les accompagne dans la déduction du contenu à apprendre est à rapprocher, à notre avis, de l'évolution constatée dans leurs préférences d'apprentissage dans les deux contextes vers plus de concrétisation et plus de responsabilité.

La littérature suggérait que les bénéfices de l'introduction du théâtre dans les cursus sont nombreux pour les élèves : de meilleures performances scolaires et cognitives (Fleming et al., 2010; Readman, 1993; Wagner, 1998), ou encore une meilleure compréhension de sa propre place dans le monde (Bureau, 1991; Jackson, 1993; Landy, 1982). Ces bénéfices ont été attribués à la nature même du théâtre, que ce soit par rapport aux processus d'enseignement apprentissage qui s'y déploient (Buysse, 2007; 2012b) ou à ses caractéristiques spatiales (Deldime, 2002) et collectives (Chaîné, 2016; Coggin, 1956; Morais, 2016; Théberge, 2017). Nos résultats confirment donc les particularités du théâtre et leur rôle dans le développement de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage des élèves. Mais ils mettent également en lumière l'importance, dans cette évolution, du positionnement des élèves par rapport au contexte, contexte qui inclut les pratiques pédagogiques. Autrement dit, il ne s'agit pas simplement d'une confrontation aux pratiques pédagogiques qui fait se modifier l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage, mais bien d'un positionnement par rapport à ces pratiques. Nous avons notamment remarqué que les élèves se positionnent unanimement comme appréciant l'enseignement de leur enseignante de théâtre, et nous pensons que c'est là un pivot de l'évolution de leur identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage. Nous avons en effet remarqué l'évolution parallèle, très présente dans nos résultats, de la *Perception du Contexte* (IA/IAT) et des *Conceptions de l'enseignement apprentissage* (PA/PAT), et ces dimensions contiennent toutes les deux un rapport à l'enseignement qui évolue conjointement, comme le montre la figure 4, extraite de la figure 3 précédemment présentée.

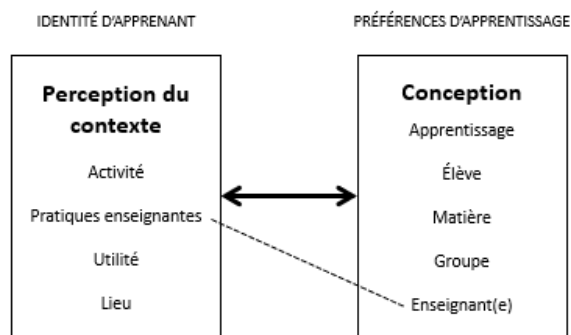


Figure 4 : Influence entre la perception des pratiques enseignantes et les conceptions de l'enseignant(e)

Aussi, nous pensons que cela éclaire les pratiques enseignantes et la façon dont elles sont liées à l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage des élèves en théâtre, mais également plus largement. Nous avons évoqué les particularités du contexte théâtral et nous pensons que cela permet de mettre en lumière les caractéristiques de l'enseignement qui ont permis les bénéfices observés; mais nous pensons également que ces résultats peuvent être observés dans de nombreux contextes, car le discours des élèves les laisse également transparaître dans le contexte global. Il ressort en effet de nos résultats l'importance que revêtent, pour les élèves, trois éléments de l'enseignement : le regard porté sur soi par l'enseignant ou l'enseignante pour se sentir performant ou performante dans l'activité, l'aspect émotionnel de la relation enseignement-élève, et la place laissée à l'expérimentation de l'élève. Ces trois éléments reflètent l'évolution de leur identité d'apprenant et de leurs préférences d'apprentissage, en théâtre, mais également dans le contexte plus global du secondaire. En effet, ces éléments ne sont pas spécifiques au théâtre et la bienveillance, la confiance, la prise en compte des émotions et l'accompagnement vers l'autonomie nous semblent tout à fait pouvoir se déployer quel que soit le contexte d'enseignement. Mieux, au vu de nos résultats quant à l'évolution des préférences d'apprentissage et de l'identité d'apprenant, nous pensons qu'il est souhaitable que ces valeurs sous-tendent tout enseignement pour accompagner le développement global des élèves. Ces principes, humains et pédagogiques, pourraient être à l'origine d'un positionnement des élèves qui engendrerait les bénéfices constatés dans la littérature à l'introduction du théâtre, mais si cela semble tenir partiellement à la nature de l'enseignement théâtral, cela ne doit pas, à notre avis, s'y limiter.

9.6 Limites de la recherche et pistes de réflexion

Notre recherche met en évidence des évolutions communes entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage en théâtre. Elle met également en lumière des évolutions communes entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage dans le contexte global, évolution qui trouve ses origines dans les

particularités du contexte théâtral. Certaines limites restent néanmoins à souligner. Elles ouvrent, à notre avis, des pistes de réflexion pouvant alimenter de futures recherches.

En premier lieu, et cela tient au devis qualitatif de notre recherche, nous avons réalisé notre collecte de données auprès de six élèves et une enseignante. Cela nous a permis, et c'est là le principe même d'une étude de cas multiples, d'analyser en profondeur l'évolution des identités d'apprenant et des préférences d'apprentissage des élèves. Nous pensons que l'évolution constatée pourrait être similaire dans d'autres contextes théâtraux, de par ses caractéristiques en lien avec les spécificités du théâtre, à la condition que l'enseignant ou l'enseignante respecte les principes fondamentaux qui sous-tendent cette discipline. Toutefois, la diversité de profils de nos élèves nous permet d'envisager que de futures recherches puissent s'appuyer sur la nôtre pour développer plus avant cette exploration du lien entre identité d'apprenant et préférences d'apprentissage. Cela permettra, par exemple, de compléter nos résultats par d'autres contextes théâtraux, d'autres enseignements et pratiques pédagogiques, et, bien entendu, d'autres élèves. Aussi, nous pensons que notre recherche peut tenir lieu d'étude exploratoire sur lesquelles d'autres recherches ultérieures pourraient s'appuyer, permettant ainsi d'enrichir la compréhension scientifique de l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage, en théâtre mais également dans d'autres contextes. Nous avons ici cherché à comprendre ce phénomène en profondeur grâce à une méthodologie d'étude de cas multiples, et pensons que d'autres recherches pourraient, par la suite, en complexifier la compréhension. Nous proposons, par exemple, que d'autres études qualitatives enrichissent notre dispositif de collectes de données intermédiaires – soit entre le début et la fin de l'année – afin de compléter les données recueillies par les journaux réflexifs, ou qu'elles étendent le dispositif à un second groupe de théâtre afin d'isoler plus finement l'effet de la pratique théâtrale. D'autres études quantitatives pourraient également permettre d'étendre nos résultats à d'autres contextes. Il semble en effet que notre recherche ouvre des pistes de réflexion à ces sujets qui pourront donner lieu à de futures recherches.

Ensuite, nous avons constaté que plusieurs évolutions dans le contexte global semblaient liées à l'imminence de la fin du cursus au secondaire, et à l'émergence de projets professionnels chez les élèves. Chez certains et certaines élèves, il se peut que la même recherche menée à un autre moment de leur scolarité ait montré des évolutions différentes dans le contexte global. Nous pensons toutefois que dans le contexte théâtral, cela n'aurait pas amené de modification des résultats de notre recherche, puisque les élèves découvriraient cette activité et que leur évolution en son sein correspond aux pratiques que nous avons identifiées dans la littérature et qui sont transmises par l'enseignante. Ces résultats nous permettent toutefois d'affirmer l'importance du lien au contexte, et la vision systémique qui nous fait envisager l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage plus largement que le seul moment où elles sont étudiées. Également, nous pensons que le fait que les élèves soient scolarisés et scolarisées en secondaire 5 et aient donc plusieurs années de scolarité dans le système scolaire québécois ait pu les amener à intérioriser certaines pratiques d'apprentissage et certains positionnements par rapport à leur scolarité. Dans la continuité du cursus global, cela aurait pu empêcher certaines évolutions de se déployer et la seule année de pratique théâtrale aurait pu être insuffisante pour

modifier ces pratiques et positionnements dans le contexte global. Cela propose, par ailleurs, des pistes de réflexion sur l'importance du contexte dans l'intériorisation des pratiques, et la profondeur de leur ancrage. On pourrait poser l'hypothèse d'une harmonisation des pratiques comme celle que nous avons constatée dans le contexte théâtral de notre recherche, mais cette fois dans le contexte plus large du système scolaire. Cela pose des questionnements éthiques et idéologiques sur la préservation de l'individualité dans nos systèmes d'éducation formels, et la possibilité de chaque élève d'y affirmer son unicité.

Enfin, et c'est là un questionnement qui demeure à la fin de cette recherche, nous n'avons pas pu déterminer si c'est la formation de l'identité d'apprenant qui entraîne une modification des préférences d'apprentissage, ou si ce sont les pratiques d'apprentissage qui, en étant intériorisées, influencent la formation de l'identité d'apprenant. Nous pensons que l'introduction d'une nouvelle discipline, comme la littérature le suggère, entraîne la formation d'une nouvelle identité d'apprenant grâce au positionnement de l'apprenant ou de l'apprenant par rapport aux médiations qui lui sont proposées, et que cela a un lien avec la formation de ses préférences d'apprentissage dans ce même contexte. Nous pensons également, à la fin de cette recherche, qu'en adoptant des pratiques d'apprentissage qui lui sont proposées au sein d'une activité socioculturelle, l'apprenant ou l'apprenante se positionne par rapport à ces pratiques. Nous avons émis l'hypothèse d'un lien partant de la formation de l'identité d'apprenant vers les préférences d'apprentissage, mais il semble à la fin de cette recherche que ce lien ne soit pas nécessairement unidirectionnel. Il se pourrait aussi qu'identité d'apprenant et préférences d'apprentissage évoluent ensemble, ou qu'effectivement l'une influence l'autre. Quelle que soit la direction de ce lien toutefois, il nous semble important de souligner que l'évolution résulte toujours d'un positionnement. Que l'on se positionne par rapport à ce que l'on observe des pratiques avant de les adopter, ou que l'on se positionne par rapport à des pratiques que l'on a adoptées, notre recherche met en lumière l'importance de ce positionnement. Ainsi, envisager les préférences d'apprentissage comme ayant des dimensions cognitives et des dimensions conatives, c'est accorder une place importante à l'individualité de l'apprenant ou de l'apprenante dans son apprentissage : ses conceptions de l'enseignement apprentissage et l'orientation nous semblent relever d'un positionnement et non d'un mimétisme. En effet, l'harmonisation des pratiques que nous avons observée chez les élèves relève à notre avis d'un positionnement en faveur de ces pratiques collectives. Il ne s'agit, en aucun cas, d'une adoption des pratiques d'apprentissage et des positionnements identitaires qui ne serait pas passée préalablement par le filtre d'une évaluation individuelle. L'implication de cela est qu'à notre avis, on ne peut pas forcer une personne à modifier son identité, même en lui faisant adopter des pratiques, puisque cette modification impliquera toujours un positionnement; en revanche, on peut lui faire adopter des pratiques qui pourraient l'amener à modifier son identité, ou lui présenter des référents identitaires de façon à ce qu'elle s'y identifie, modifiant ainsi ses pratiques en congruence. Si cela porte *a priori* peu à conséquence dans le contexte de notre recherche, bien que notre vision systémique nous laisse imaginer que cela ait des répercussions dans d'autres sphères de la vie des personnes concernées, on pourrait imaginer que dans d'autres contextes sociaux et/ou politiques, l'implication de ce résultat soit tout autre. Il serait, à ce titre, intéressant de l'étudier.

Conclusion

C'est pour ça qu'il y a toujours deux pages blanches à la fin des atlas, intervint le pilote sans se départir de son large sourire, c'est pour les nouveaux pays, comme ça on peut en dessiner la carte soi-même.

Roald Dahl, Le Bon Gros Géant

Avec cette recherche, nous poursuivions l'objectif de comprendre de quelle façon l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage d'élèves s'engageant dans une activité théâtrale évoluent, dans cette discipline mais aussi dans l'ensemble de leurs activités d'apprentissage scolaires, et leurs caractéristiques communes. L'analyse du discours et des journaux réflexifs de six élèves de secondaire 5 s'engageant, pour différentes raisons, dans une activité théâtrale, ainsi qu'une entrevue avec leur enseignante et une observation au sein d'un cours de théâtre nous ont permis de comprendre les liens forts, déjà évoqués dans la littérature, entre la formation de l'identité d'apprenant et le contexte dans lequel elle se déploie, ainsi qu'entre ce contexte et les préférences d'apprentissage des élèves. Il nous semble que ce contexte, et, particulièrement en ce qui concerne le contexte théâtral, les pratiques pédagogiques de l'enseignante, sont les pierres angulaires des évolutions constatées. La finalité de l'activité théâtrale, le fort recours à l'expérimentation, l'interdépendance des membres du groupe sont autant d'éléments qui font de cette activité un contexte riche pour qui veut comprendre la formation d'une identité d'apprenant et de préférences d'apprentissage en lien avec les spécificités d'une activité socioculturelle. Nous avons ainsi relevé des caractéristiques de l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage en théâtre qui se transfèrent au contexte global, corroborant la vision systémique que nous adoptions au début de cette recherche.

Le cours de théâtre est un moment à part pour ces jeunes dans leur cursus. Il les amène à se définir eux-mêmes et elles-mêmes comme moins gênés et gênées, plus autonomes, à travailler de façon collaborative, à partager un projet commun et à tisser des liens particuliers et pérennes tant entre les élèves qu'avec leur enseignante, entre autres bénéfiques rapportés. Tous et toutes ont exprimé un certain plaisir, une jubilation parfois, à participer à cette activité, quand bien même elle n'a pas toujours répondu à leurs attentes. Notre revue de littérature avait certes mis en avant de nombreux bénéfiques, cognitifs, sociaux et personnels, constatés auprès de populations de tous âges et à plusieurs endroits du monde lors de l'introduction du théâtre dans un cursus scolaire. Les élèves en ont fait parfois mention, par exemple lorsqu'ils et elles exprimaient leur acquisition d'habiletés sociales, et nos analyses ont confirmé l'évolution des élèves sur ces plans. Mais au-delà de notre analyse de l'évolution de

leur identité d'apprenant et de leurs préférences d'apprentissage dans ce contexte, nous retenons leur bien-être, l'expression de leur fierté et les étoiles dans leurs yeux à l'évocation de la représentation théâtrale, ce défi surmonté malgré les difficultés rencontrées. Cette représentation théâtrale agit sur le développement de leur identité d'apprenant et de leurs préférences d'apprentissage comme le ferait un autre apprentissage par projet : le collectif, la construction collective d'un projet commun, et les médiations enseignantes accompagnant les élèves vers cette échéance a permis le développement individuel des élèves, certes, mais toujours en lien avec des dimensions sociales. Nous retenons aussi leur satisfaction d'avoir participé à cette activité, quelle que soit la suite souhaitée : poursuivre une activité théâtrale, ou s'arrêter sur une si belle expérience ?

En dehors de cette activité, c'était également un moment particulier dans la vie de ces six adolescents et adolescentes. Tous et toutes partaient poursuivre leur scolarité au CEGEP, à la poursuite de projets professionnels fixés de longue date ou s'étant révélés pendant l'année, modifiant ainsi parfois leur identité d'apprenant et leurs préférences d'apprentissage. Les entrevues du printemps se sont déroulées dans cette fébrilité d'un chapitre qui se ferme et de l'expectative d'un monde nouveau. Certains et certaines exprimaient un peu de nostalgie, d'autres leur hâte de partir. Mais aucun, aucune, ne semblait vivre avec indifférence l'énergie particulière de ce moment de leur vie. Il les amenait à se définir en fonction de ce qui se préparait, à souhaiter concrétiser leur apprentissage pour qu'il leur soit utile dans cet après, tout en mettant en place des pratiques visant l'extérieur de ce contexte dans lequel ils et elles évoluaient encore pour quelques jours. Cela a certainement modifié leur identité d'apprenant et leurs préférences d'apprentissage en conséquence, puisque nos résultats mettent en lumière un fort lien au contexte dans le développement de toutes les dimensions étudiées.

Toutefois, on retrouve dans le contexte global des traces de l'introduction de l'activité théâtrale dans le cursus des élèves, indiquant une transférabilité de certaines caractéristiques d'un contexte à l'autre dont l'activité théâtrale nous semble être à l'origine. Si dans le contexte global considéré isolément, identités d'apprenant et préférences d'apprentissage ont par comparaison avec le contexte théâtral moins évolué, à l'exception de caractéristiques liées à l'approche de la fin du cursus, on s'aperçoit lorsque l'on fait dialoguer les évolutions dans les deux contextes que les élèves sont plus autonomes et se définissent ainsi, qu'ils et elles éprouvent moins de gêne et ont un plus fort sentiment d'auto-efficacité. Ils et elles ont besoin d'être guidés et guidées, mais veulent que l'on respecte leur rythme et qu'on leur permette de prendre leur part de responsabilité dans leur apprentissage. Leur sentiment d'appartenance est plus fort. De fortes similitudes sont donc observées entre les deux contextes, et toutes nous semblent avoir un lien avec des spécificités de l'activité théâtrale. Celle-ci a donc permis, certes à l'identité d'apprenant et aux préférences d'apprentissage de se déployer en son sein, mais également à l'identité d'apprenant et aux préférences globales d'évoluer de façon similaire... du moins en partie. Car si des tendances ont incontestablement été observées, elles ne l'ont pas toujours été chez l'ensemble des élèves. Elles ont parfois été exclusives à l'un ou l'autre des contextes. Le rôle de l'enseignante est d'ailleurs apparu comme majeur dans l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage des élèves,

dans le contexte théâtral, et a marqué une différence importante entre les deux contextes. Ce lien au contexte, présent tout au long de nos analyses, est aussi ce qui ressort le plus souvent du dialogue entre les préférences d'apprentissage et l'identité d'apprenant, puisque les dimensions contextuelles de ces deux cadres conceptuel et théorique évoluent le plus souvent conjointement.

Au sein d'un même contexte, nous n'avons pas été en mesure de déterminer si la formation de l'identité d'apprenant ou des préférences d'apprentissage était à l'origine de l'évolution observée. Cela revient finalement à se demander qui, de l'œuf ou de la poule, est apparu en premier. Mais comme le sait toute personne qui a un jour tenté d'apporter une réponse à ce dilemme, l'œuf et la poule sont intrinsèquement liés, se répondent et s'engendrent, et nous pensons que c'est également le cas pour l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage. Plusieurs dimensions de l'identité d'apprenant semblent en effet influencer ou être influencées par les dimensions conatives des préférences d'apprentissage, et, pour la définition de soi, par les stratégies de régulation. Il nous semble donc que l'apprentissage doit certes être envisagé en contexte, mais aussi être étudié en fonction de l'identité d'apprenant. On apprend en fonction de qui l'on est, et l'on est en fonction de comment on apprend. Si nous proposons au début de ce texte que les classifications cognitives comme la classification visuel-auditif-kinesthésique ne suffisent pas à expliquer les différences individuelles dans l'apprentissage, nous pensons que c'est parce qu'en se concentrant sur le traitement de l'information, elles oublient un élément fondamental de l'apprentissage : la personne qui apprend. Qui il ou elle est, son passé, ses émotions, ses projets, ses liens familiaux et amicaux, ses préférences disciplinaires, et tant d'autres éléments encore qui en font une personne unique, ne sauraient disparaître au moment où il ou elle aborde une tâche d'apprentissage. Mieux encore : ce ne serait pas souhaitable, puisque cela colore son apprentissage, lui donne du sens, le contextualise, et permet à la personne qu'est l'apprenant ou l'apprenante de se développer aussi personnellement, affectivement et socialement.

De même que, pour paraphraser la citation de Delphine Horvilleur qui figure au début de ce texte, on n'a jamais fini de dire qui l'on est parce que qui nous sommes est modifié à chaque nouvelle situation et chaque nouvelle interaction, nous pensons qu'en situation d'apprentissage cela signifie que l'on n'aura jamais fini d'explorer et de modifier nos façons d'apprendre. En tant qu'adultes nous engageant dans une formation, nous n'apprenons certainement pas de la même façon que les écoliers et écolières que nous étions. Cela est lié au contexte, indubitablement. À la discipline enseignée, très certainement. Mais également à qui nous sommes, nous, au sein de ce contexte, et du rapport que nous entretenons avec la discipline, avec nos pairs au sein de cette discipline, avec nos enseignants et enseignantes. Pour de futures recherches, il y aurait donc encore de nombreuses pistes à explorer, de nombreux chemins à tracer, pour comprendre ce lien entre qui nous sommes et ce que nous faisons. Il serait en effet pertinent d'explorer plus avant, à partir de notre recherche, les évolutions constatées, par exemple dans d'autres disciplines, d'autres contextes d'enseignement, ou auprès d'autres tranches d'âge. L'identification des pratiques pédagogiques favorisant l'évolution de l'identité d'apprenant des élèves et de leurs préférences d'apprentissage permettra d'en évaluer la transférabilité. Cela pourra certainement éclairer

certaines difficultés rencontrées par des élèves qui ne se reconnaissent pas dans les pratiques qui leur sont proposées. Cela pourra également encourager des établissements scolaires à inclure une pratique artistique dans leurs programmes, ou des enseignants et enseignantes à utiliser l'outil théâtral comme méthode pédagogique, en respectant les principes fondateurs et les pratiques essentielles.

Car si le théâtre reste une pratique, au sein des cursus scolaires, à laquelle tous et toutes les élèves n'ont pas accès, nous pensons que ce lien entre identité d'apprenant et préférences d'apprentissage, couplé à l'ensemble des bénéfices observés à l'introduction de la discipline théâtrale dans le cursus et au transfert de certaines caractéristiques dans le contexte global, justifie qu'on y prête une attention particulière. Nous avons proposé que les valeurs de bienveillance, de confiance, d'accompagnement à l'autonomie et de prise en compte des émotions, qui sous-tendent les bénéfices observés à l'introduction du théâtre dans le cursus, soient un déclencheur de l'évolution des élèves; nous croyons également que ces valeurs ne devraient pas se cantonner au seul contexte théâtral. Ne serait-ce que parce que l'enthousiasme et l'épanouissement des six élèves ayant participé à cette recherche, ainsi que de leur enseignante, nous semble être un but à viser quelque que soit le parcours scolaire dans lequel on s'engage.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). PUF.
- Aebli, H. (1988). *Panel discussion "Activity - Action - Operation"*. Paper presented at the 1st International Congress on Activity Theory, West Berlin, Germany.
- Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H. et Minnaert, A. (2013). Emotions, Self-Regulated Learning, and Achievement in Mathematics: A Growth Curve Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 150-161.
- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher*. De Boeck.
- Allal, L. K. et Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck.
- Allen, J. (1979). *Drama in schools, its theory and practice*. Heinemann Educational Books.
- Audi, P. (2010). Remarques sur le sentiment d'appartenance. *Les temps modernes*, 661(5), 146-158.
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4(2), 263-268.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. et Schunk, D.H. (1981) Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Beauchamp, H. (1998). *Le théâtre adolescent, une pratique artistique d'affirmation*. Éditions Logiques.
- Beaud, S. et Weber, F (1998). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.
- Bennett, D., Rowley, J., Dunbar-Hall, P., Hitchcock, M. et Blom, D. (2013). Electronic portfolios and learner identity : an ePortfolio case study in music and writing. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 107-124.
- Benwell, B. et Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh University Press.
- Bernstein, B. et Solomon, J. (1999). 'Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology Education*, 20(2), 265-279.
- Berzonsky, M. D. (1992). Identity Style and Coping Strategies. *Journal of Personality*, 60(4), 771-788.
- Biagioli, N. et Legendre, J.-J. (2010). Disciplines scolaires et construction identitaire. *Tréma (33-34)*, 23-33.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study process and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 18, 384-394.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1988). Assessing Student Approaches to Learning. *Australian Psychologist*, 23(2), 197-206.
- Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55(3), 185-212.
- Bizeul, D. (2006). Les ressorts psychologiques sont-ils des faits ? Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative, postures de recherche et travail de terrain* (pp. 63-83). Armand Colin.
- Blanchette Sarrasin, J. et Masson, S. (2015). *Neuromythes et enseignement : Connaître les mythes sur le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner*. Le Réseau Edcan. <https://www.edcan.ca/articles/neuromythes-et-enseignement/?lang=fr>
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149-167.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Boileau, L., Bouffard, T. et Vezeau, C. (2000). L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire d'élèves en sixième année du primaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 32(1), 6-17.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. Longman Group.
- Bonham, L. A. (1989). Using learning style information, too. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 43, 29-40.
- Bosc, M. (2017). Être élève, l'identité en question. *Adolescence*, t.35 2(2), 371-380.
- Bouchard, R. (2012). Interpellation et identification dans l'interaction scolaire ordinaire. Dans J. Sauvage et F. Demougin (dir.), *La construction identitaire à l'école, perspectives linguistiques et plurielles* (p. 33-43). L'Harmattan.

- Bouffard-Bouchard, T. et Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez les étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23, 409-431.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Les éditions de minuit.
- Bourgeois, E. (2003). Les styles d'apprentissage en formation : enjeux théoriques, épistémologiques et pratiques. *Savoirs*, 2(2), 29-41.
- Boyle, E. A., Duffy, T. et Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267-290.
- Brook, P. (1977 / 2001). *L'espace vide : écrits sur le théâtre*. Éditions du Seuil.
- Bucholtz, M. et Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4), 585-614.
- Bureau, B. (1991). Le théâtre à l'école : Être... ou faire semblant! *Liaison*, (62), 32-33.
- Burke, P. J. (2006). Identity Change. *Social Psychology Quarterly*, 69(1), 81-96.
- Buysse, A. (2007). Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, 114. Université de Genève.
- Buysse, A. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Dans P. Maubant et S. Martineau (dir.), *Fondement des pratiques professionnelles des enseignants* (p.243-284). Presses Universitaires d'Ottawa.
- Buysse, A. (2012a). La formation des enseignants en tant que transmission d'une forme socioculturelle. *Phronesis*, 1(4), 4-20.
- Buysse, A. A. J. (2012b). *Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève, Genève. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:19382/ATTACHMENT01>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. et Vecchione, M. (2013). The longitudinal relations between self-esteem and affective self-regulatory efficacy. *Journal of Research in Personality*, 47(6), 859-870.
- Chaîné, F. (2016). Ce que l'art dramatique apprend à ceux et celles qui l'enseignent. Dans F. Chaîné, M. Théberge, H. Bonin, D. Blondin, H. Duval et A.-M. Émond (dir.), *Réfléchir à la formation artistique* (p.221-235). PUL.
- Chaîné, F. et Marceau, C. (2014). La trajectoire d'enseignement en théâtre : entretien avec Jacques Lessard. *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, 55, 133-145.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs*, 2(2), 7-28.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. et Théberge, M. (2000). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Education et francophonie*, 28(1), 3-19.
- Chevrier, J., Fortin, G., Théberge, M. et Leblanc, R. (2000). Le style d'apprentissage : une perspective historique. *Le style d'apprentissage*, 28(1).
- Clot, Y. (2002). De Vygotski à Léontiev via Bakhtine. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 191-229). La Dispute.
- Coatsworth, J. D., Palen, L.-A., Sharp, E. H. et Ferrer-Wreder, L. (2006). Self-Defining Activities, Expressive Identity, and Adolescent Wellness. *Applied Developmental Science*, 10(3), 157-170.
- Coggin, P. A. (1956). *The Uses of Drama: A historical survey of drama and education from ancient Greece to the present day*. George Braziller.
- Coll, C. et Falsafi, L. (2010). Learner Identity . An educational and analytical tool. *Revista de Educacion*, 353, 211-233.
- Cosnefroy, L. et Jézégou, A. (2013). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 29(2), en ligne. <http://journals.openedition.org.acces.bibl.ulaval.ca/ripes/744>
- Côté, J. (2003). Pourquoi je suis pour le théâtre obligatoire à l'école. *Jeu*, (109), 74-77.
- Courtney, R. (1989). *Play, Drama and Thought: the intellectual background to dramatic education*. Simon et Pierre.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching Selves: Identity, pedagogy and teacher education*. State University of New York.
- Daniels, J. et Brooker, J. (2014) Student identity development in higher education: implications for graduate attributes and work-readiness. *Educational Research*, 56(1), 65-76.

- Daston, L. et Galison, P. (2012). *Objectivité*. Les Presses du Réel.
- Dekker, S., Lee, N.C., Howard-Jones, P.A. et Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, p.429.
- Deldime, R. (2002). Le théâtre et l'école dotée de sens. *Pensée plurielle*, 1(4), p.27-32.
- Délpéteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences sociales*. De Boeck.
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., Zuffiano, A. et Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102–108.
- Dignath-van Ewijk, C. et van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International*, 2012.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E. et Vorhaus, J. (2009). *Self-Regulated Learning: A literature review*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education.
- Dupuy, C. (2013). Enjeux et contours d'une « formation-théâtre » en master d'enseignement premier degré. *Le français aujourd'hui*, 180(1), p.103-119.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on Activity Theory* (p. 19-38). Cambridge University Press.
- Entwistle, N., Kozeki, B. et Tait, H. (1989). Pupils perceptions of school and teachers : I. Identifying the underlying dimensions. *British Journal of Educational Psychology*, 59(3), 326-339.
- Entwistle, N., Kozeki, B. et Tait, H. (1989). Pupils perceptions of school and teachers : II. Relationships with motivation and approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 59(3), 340-350.
- Erickson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Erstad, E. et Sefton-Green, J. (2013). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. et Moll, L. C. (2014). Lived experience, funds of identity and education. *Culture et Psychology*, 20(1), 70-81.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7, 117-140.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fleming, M., Merrell, C. et Tymms, P. (2010). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education: The Journal of applied Theatre and Performance*, 9(2), 177-197.
- Freie, C. (2014). Average american teenager ? White working-class high school students navigate race, privilege and opportunity. *Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 20 (2-3), 123-138.
- Freud, S. (1950). *Psychologie collective et analyse du moi : essai*. Payot.
- Friedrich, J. (2002). La rencontre Léontiev-Vygotski : Quelques concepts clés. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 167-189). La Dispute.
- Fontaine, S. et Hamon, J.-F. (2010). La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à la réunion. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 85(1), 69-109.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Gallant, N. (2013). Regards sur... le rôle du regard d'autrui dans la construction identitaire des jeunes. Dans N. Gallant et A. Pilote (dir.), *La construction identitaire des jeunes* (p. 211-230). Presses de l'Université Laval.
- Gläser-Zikuda, M. et Mayring, P. (2004). Développer le plaisir d'apprendre à l'école. Dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D. R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école* (p. 101-122). Presses de l'Université du Québec.
- Gendron-Langevin, M. (2014). Du regard en soi au regard de l'autre. *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*. 55, 73-88.
- Gérin-Lajoie, D. (2013). Le rapport à l'identité chez les jeunes des minorités de langue officielle dans la région de Montréal et en Ontario. Dans N. Gallant et A. Pilote (dir.), *La construction identitaire des jeunes* (p. 53-70). Presses de l'Université Laval.
- Gérin-Lajoie, D. (2014). Identité et sentiment d'appartenance chez les jeunes anglophones de Montréal. *Recherches sociographiques*, 55(3), 467-484.

- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.
- Haneda, M. (2009). Investing in Foreign-Language Writing: A Study of Two Multicultural Learners. *Journal of Language, Identity and Education*, 4(4), 269-290.
- Hawkins, M. R. (2005). Becoming a student: Identity work and academic literacies in early schooling. *TESOL Quarterly*, 39(1), 59-82.
- Hirano, E. (2008). Learning difficulty and learner identity. A symbiotic relationship. *ELT Journal*, 63(1), 33-41.
- Holmes, J.D. (2016) *Great Myths of Education and Learning*. John Wiley et Sons
- Howard-Jones, P.A. (2014). Neuroscience and education: Myths and Messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817-824.
- Hughes, G. et Lewis, L. (2003, septembre). *Who are successful online learners? How new online pedagogies and technologies (re)produce both positive and negative online learner identities*. Présenté à Improving Student Learning: Theory, Research and Scholarship, Hanover International Hotel, Hinckley, Leicestershire. <http://www.brookes.ac.uk/services/ocslid/isl/isl2003/rpapers/hughes.html>
- Hussey, T. et Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 155-164.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: an introduction to learning and non-learning in school and beyond*. Routledge.
- Illeris, K. (2014a). *Transformative learning and identity*. Routledge.
- Illeris, K. (2014b). Transformative Learning and Identity. *Journal of transformative education*, 12(2), 148-163.
- Intissar, S. et Rabeb, C. (2015). Étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d'analyse : la théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d'analyse qualitative de Miles et Huberman et l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli, une revue de la littérature. *Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière*, 1(3), 161-168.
- Iran-Nejad, A. (1990). Active and Dynamic Self-Regulation of Learning Processes. *Review of Educational Research*, 60(4), 573-602.
- Isabella, M. et McGovern, H. (2018). Identity, Values, and Reflection : Shaping (and Being Shaped) through Assessment. *New Directions for Teaching And Learning*, 2018(155), 89-96.
- Ispir, O. A., Ay, Z. S. et Saygi, E. (2011). High achiever students' self regulated learning strategies, motivation towards mathematics, and their thinking styles. *Egitim ve Bilim*, 36(162), 235-246.
- Issa, T. et Hatt, A. (2013). *Language, Culture and Identity in the Early Years*. Bloomsbury.
- Jackson, T. (1993). Education or theatre ? The development of TIE in Britain. Dans T. Jackson (dir.), *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education* (p. 17-38). Routledge.
- Jacques, H. (2014). Dossier sur la formation : au cœur de la pratique théâtrale. *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, 55, 5-6.
- James, N., Busher, H. et Suttill, B. (2015). Using habitus and field to explore access to higher education students' learning identities. *Studies in the Education of Adults*, 47(1), 4-20.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, pp.31-61. PUF.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.
- Kastersztein, J. (1990). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 27-42). PUF.
- Keefe, J. W. (1979). Leaning Style : An Overview. Dans J. W. Keefe (dir.), *Student Learning Styles : Diagnosing and prescribing programs* (p.1-15). National Association of Secondary School Principals.
- Keklik, I. et Erdem-Keklik, D. (2012). Examination of high school students' motivation and learning strategies. *Hacettepe Üniversitesi Journal of Education*, 42, 238-249.
- Kember, D., Biggs, J. et Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-279.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Presses de l'Université Laval.
- Kolb, D. A. (1981). *Learning Styles and Disciplinary Differences*. Jossey-Bass Inc.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning*. Prentice Hall.
- Kolb, A. et Kolb, D. A. (2012). Kolb's learning styles. Dans N. M. Seel (dir.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (1698-1703). Springer US.
- Kouhpaenejad, M. H. et Gholaminejad, R. (2014). Identity and language learning from Post-structuralist perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1), 199-204.

- Kuh, G.D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5-20.
- Lamb, T.E. (2011). Fragile identities : exploring learner identity, learner autonomy and motivation through young learners's voices. *Canadian Journal of applied linguistics*, 14(2), 68.
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. Greenwood Press.
- Lantolf, J. P. et Genung, P. B. (2000). L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 99-122.
- Leontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Éditions du Progrès.
- Leontiev, A. N. et Luria, A. R. (1956/2011). Les conditions psychologiques de L.S. Vygotsky. Dans F. Yavon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 257-298). Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Lipiansky, E. M. (1990). Identité subjective et interaction. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 173-211). PUF.
- Lipiansky, E. M. (2008). L'identité en psychologie. Dans C. L. Mokhtar Kaddouri, M. Maillebois et M. Vasconcelos (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation* (p. 35-49). L'Harmattan.
- Lipiansky, E. M., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 7-26). PUF.
- Locke Davidson, A. (1996). *Making and molding identity in schools: Student narratives on race, Gender and academic engagement*. State University of New York Press.
- Lund Dean, K. et Jolly, J.P. (2012). Student Identity, disengagement, and Learning. *Academy of Management Learning et Education*, 11 (2), 228-243.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Grasset et Fasquelle.
- MacFarlane, K. (2018). Higher education learner identity for succesful student transitions. *Higher Education Research et Development*, 37(6), 1201-1215.
- McEwen, M.K. (2003). The nature and uses of theory. Dans S.R. Komives, D.B. Woodard Jr. et al. (dir.), *Student services: A handbook for the profession* (pp.153-178). Jossey Bass.
- Malenfant, É., Côté, S. et Tita, G. (2013). La construction identitaire chez les jeunes qui choisissent de s'installer dans la région Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine. Dans N. Gallant et A. Pilote (dir.), *La construction identitaire des jeunes* (p. 35-52). Presses de l'Université Laval.
- Martin, L., Spolander, G., Ali, I. et Maas, B. (2014). The evolution of student identity: A case of caveat emptor. *Journal of Further and Higher Education*, 38 (2), 200-210.
- Marton, F. et Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning : I—outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. PUF.
- Mega, C., Ronconi, L. et De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.
- Meirieu, P. (2018). L'enfant n'est pas une clé USB. *L'école des parents*, 626, 17-18.
- Metallidou, P. et Plastidou, M. (2008). Kolb's Learning Style Inventory-1985 : Validity issues and relations with metacognitive knowledge about problem-solving strategies. *Learning and Individual Differences*, 18, 114-119.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, Premier cycle*. <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/prfrmsec1ercyclev2.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017). Projets pédagogiques particuliers de formation en arts : caractéristiques de l'ensemble des projets. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/projets-pedagogiques-particuliers-de-formation-en-arts/caracteristiques-de-lensemble-des-projets/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2019). *Programme de Formation de l'École Québécoise, Enseignement secondaire, Art dramatique*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/8b-pfeq_artdrama.pdf

- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education*, 51(2), 745-769.
- Morais, S. (2016). À l'école de l'altérité : les arts vivants. *Le sujet dans la cité*, 7(2), p.105-114.
- Moscovici, S., (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. PUF.
- Neuendorf, K. A. et Skalski, P. D. (2009). Quantitative Content Analysis and the Measurement of Collective Identity. Dans R. Abdelal, Y. M. Herrera, A. I. Johnston et R. McDermott (dir.), *Measuring Identity, A guide for Social Scientists*. Cambridge University Press.
- Nguyen, H. et Yang, L. (2015). A queer learner's identity positioning in second language classroom discourse. *Classroom Discourse*, 6(3), 221-241.
- Nootens, P., Morin, M.-F. et Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois : quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit ? *Revue Canadienne de l'Éducation*, 32(2), 268-284.
- Olry-Louis, I. (1995). Les styles d'apprentissage : des concepts aux mesures. *L'année psychologique*, 35(2), 317-342.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, 4e éd.* Armand Colin.
- Park, H. (2012). Insight into learners's identity in the Korean English as a Lingua Franca context. *Journal of Language, Identity et Education*, 11(4), 229-246.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions : Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Penuel, W. R. et Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92.
- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance et Psy*, 24(4), 9-17.
- Peterson, E. R., Rayner, S. G. et Armstrong, S. J. (2009). Researching the psychology of cognitive style and learning style : Is there really a future ? *Learnind and Individual Differences*, 19, 518-523.
- Phillips, T. M. et Pittman, J. F. (2007). Adolescent psychological well-being by identity style. *Journal of Adolescence*, 30(6), 1021-1034.
- Piaget, J. (1989). Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. Dans B. Rimé et K. Scherrer (dir.), *Les émotions, Textes de base en psychologie*. Delachaux et Niestlé, 75-95.
- Pintrich, P. (1994). Continuities and discontinuities : Future directions for research in educational psychology. *Educational psychologist*, 29, 137-148,
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-408.
- Pintrich, P. R. et de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Pot, N., Schenk, N. et van Hilvoorde, I. (2014). School sports and identity formation: Socialisation or selection ? *European Journal of Sport Science*, 14(5), 484-491.
- Potapushkina-Delfosse, M. (2013). Gestes, contes, théâtre : trois éléments d'une approche didactique pour débiter l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire. *Voix plurielles*, 10(2), p.56-70.
- Potter, J. (2012). *Digital media and learner identity, the new curatorship*. Palgrave Macmillan.
- Prokofieva, V. et Velay, J.-L. (2018). Étudier les phénomènes émotionnels en classe : au carrefour des neurosciences et des recherches en éducation. *Éducation et socialisation*, 49.
- Rahm, J. (2012). Activity theory as a lens to examine project-based museum partnerships in robotics. Dans E. J. Davidsson et A. Jakobsson (dir.), *Understanding Interactions at Science Centers and Museums: Approaching Sociocultural Perspectives* (p. 147-171). Sense Publishers.
- Readman, G. (1993). New partnerships in new contexts. Dans T. Jackson (dir.), *Learning through Theatre: New perspectives on Theatre in Education* (p. 267-288). Routledge.
- Reeves, J. (2009). Teacher Investment in Learner Identity. *Teaching and Teacher Education*, 25, 34-41.
- Rich, Y. et Schachter, E.P. (2012). High school identity climate and student identity development. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 218-228.
- Rieben, L. (2000). A quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour l'éducation ? *Education et Francophonie*, 28(1), 136-147.
- Mega, C., Ronconi, L. et De Beni, R. (2014). What makes a good student ? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.

- Rich, Y. et Schachter, E. P. (2012). High school identity climate and student identity development. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 218-228.
- Ryngaert, J.-P. (1991). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. De Boeck Université.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Seuil.
- Schunk, D. H. et Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schwartz, S. J., Kurtines, W. M. et Montgomery, M. J. (2005). A Comparison of Two Approaches for Facilitating Identity Exploration Processes in Emerging Adults. *Journal of Adolescent Research*, 20(3), 309-345.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.
- Slaats, A., Lodjewijks, H. G. et van der Sanden, J. M. M. (1999). Learning styles in secondary vocational education : disciplinary differences. *Learning and instruction*, 9, 475-492.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University Press.
- Suzic, N., Stanković-Janković, T. et Đurđević, S. (2013). High School Pupils and University Students' Self-regulated Efficiency and Emotions. *Croatian Journal of Education*, 15(2), 69-95.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. Dans C. Camilleri, J. Kastersztejn, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 43-83). PUF.
- Tappan, M. B. (1998). Sociocultural psychology and caring pedagogy: Exploring Vygotsky's "Hidden Curriculum". *Educational Psychologist*, 33(1), 23-33.
- Théberge, M., Leblanc, R. et Brabant, M. (1995). Le style d'apprentissage d'étudiants de la formation à l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 21(3), 503-517.
- Théberge, M. (2017). S'engager à être enseignant en art dramatique/théâtre au secondaire. Dans H. Bonin, H. Duval, D. Blondin et M. Théberge (dir.), *Identité(s) d'enseignant des arts : Arts plastiques, danse, musique, art dramatique* (p.121-173). Les Presses de l'Université Laval.
- Veres III, J. G., Sims, R. R. et Locklear, T. S. (1991). Improving the reliability of Kolb's Revised Learning Style Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 143-150.
- Vaïs, M. (1992). Quand le théâtre va à l'école. *Jeu*, 65, p.83-89.
- Valsiner, J. (2000). *Stability and flow in human experience: Philosophical preliminaries*. SAGE.
- Varelas, M., Pappas, C. C., Tucker-Raymond, E., Arsenaault, A., Ciesla, T., Kane, J., Kokkino, S. et Siuda, J. E. (2007). Identity in activities. Dans W.-M. Roth et K. Tobin (dir.), *Science, Learning, Activity* (p. 203-242). Sense Publishers.
- Vasquez, A. (1990). Les mécanismes des stratégies identitaires : une perspective diachronique. Dans C. Camilleri, J. Kastersztejn, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 143-171). PUF.
- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les cahiers de beaumont*, 52, 63-70.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF Éditeur.
- Vermunt, J. D. (1989, septembre). *The interplay between internal and external regulation of learning, and the design of process-oriented instruction*. Présentation à la Third Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Madrid, Espagne.
- Vermunt, J. D. (1992). *Learning styles and regulation of learning in higher education – Towards process-oriented instruction in autonomous thinking*. Swets et Zeitlinger.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31(1), 25-50.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *The British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 49-61.
- Vermunt, J. D. et Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Vermunt, J. D. et Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-384.
- Vieux-Fort, K. et Pilote, A. (2013). De la représentation au positionnement identitaire: étude de cas en milieu scolaire anglophone à Québec. Dans N. Gallant et A. Pilote (dir.), *La construction identitaire des jeunes* (p. 71-88). Presses de l'Université Laval.

- Villeneuve, L. (2014). Enseigner une « gymnastique d'ouverture à l'autre » : pour la transmission d'un art vivant. *L'annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, 55, 59-72.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in Society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotski, L. (2013). *Pensée et Langage*. La Dispute.
- Wagner, B. J. (1979). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Hutchinson.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts : What research shows*. Heinemann.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5, 509-526.
- Way, B. (1973). *Development through Drama*. Humanities Press.
- Weidman, J.C., DeAngelo, L. et Bethea, K.A. (2014). Understanding student identity from a socialization perspective. *New Directions for Higher Education*, 166, 43-51.
- Wendell, N. (2014). L'enseignement du théâtre social à l'école : réflexions sur la mobilisation des élèves en tant que citoyens créateurs. *L'annuaire théâtral*, 55, 89-100.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- White, J. M., Wampler, R. S. et Winn, K. I. (1998). The Identity Style Inventory: A revision with a sixth-grade reading level (ISI-6G). *Journal of Adolescent Research*, 13(2), 223-245.
- Wormington, S. D., Henderlong Corpus, J. et Anderson, K. G. (2012). A person-centered investigation of academic motivation and its correlates in high school. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 429-438.
- Wortham, S. (2006). *Learning Identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge University Press.
- Yin, R.Y. (2014). *Case study research : Design and Methods*. Sage Publication.
- Zavalloni, M. et Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience : Introduction à l'ego-écologie*. Gaëtan Morin Éditeur Ltée.

Annexes

Annexe 1 – Guides d’entrevues semi-dirigées

Guide d’entrevue 1 : préférences d’apprentissage et identité d’apprenant globales

Données générales

Nom, prénom :

Classe :

Âge :

Sexe :

Groupe d’appartenance pour la présente recherche :

- Si appartenance au groupe d’option : raison du choix de cette option ?
- Si appartenance au groupe PEI : satisfaction à l’idée de faire du théâtre ?

Guide d’entrevue identité d’apprenant

Dimension 4 : la définition qu’a l’élève de lui-même en tant qu’apprenant

J’aimerais qu’on résume ensemble la façon dont tu te vois comme apprenant. Te définirais-tu comme un bon élève ?

Dimension 2 : la perception des autres par l’élève

Penses-tu que les autres élèves ont la même vision que toi de ce qu’est un bon élève ?

Penses-tu qu’ils ont les mêmes objectifs que toi à l’école et dans les apprentissages ?

Dimension 3 : la perception qu’a l’élève de ce que les autres perçoivent de lui

Et pour tes enseignants et tes parents, qu’est-ce que c’est un bon apprenant ? Penses-tu qu’ils te considèrent comme tel ?

On a parlé du fait que tu penses que les autres élèves et toi avez des différences et/ou des similarités dans vos apprentissages, mais eux, te disent-ils parfois qu’ils remarquent certaines façons d’apprendre chez toi, qui les étonnent, ou les amusent, ou les intéressent ?

Dimension 4 : la perception du contexte par l’élève

Comment serait une école idéale pour toi, pour apprendre ? Comment serait l’enseignant ?

Est-ce que l’école dans laquelle tu es aujourd’hui correspond à cet idéal ?

Guide d’entrevue préférences d’apprentissage

Pour cette deuxième partie de l’entretien, j’aimerais que tu me parles de la façon dont tu apprends en général. Tout le monde fonctionne différemment et le but pour moi est de comprendre comment toi, tu fonctionnes quand tu dois apprendre quelque chose.

Dimension 1 : les stratégies cognitives utilisées par l'élève

Imaginons que je te donne une nouvelle matière à apprendre; comment fais-tu pour la comprendre et pour l'étudier ?

De quelle façon procèdes-tu pour former ton propre point de vue sur cette nouvelle matière ?

De quelle façon t'organises-tu pour analyser la matière, plutôt en étudiant les éléments en détail séparément ou globalement ?

Comment fais-tu pour rendre la matière que tu étudies concrète, pratique, pour la relier à ta propre expérience ?

Dimension 2 : les stratégies de régulation à l'œuvre dans la tâche d'apprentissage

Est-ce que tu te donnes des objectifs d'apprentissage quand tu apprends quelque chose ?

Comment procèdes-tu pour t'assurer que ton apprentissage a été efficace ?

Si tu manques d'informations pour comprendre, comment fais-tu pour les obtenir ?

Quels sont les outils, ou les personnes, qui t'aident à apprendre ?

Dimension 3 : les conceptions de l'enseignement-apprentissage

Quelles seraient les conditions idéales pour que tu fasses des apprentissages efficaces ?

À ton avis, quel est le rôle de l'enseignant dans ton apprentissage ? Quel est le rôle des autres élèves ?

Dimension 4 : l'orientation

Et enfin, j'aimerais savoir, si tu avais le choix, est-ce que tu apprendrais les choses que l'on te demande d'apprendre à l'école ? Pourquoi ?

Qu'est-ce qui te motive à apprendre ? Est-ce que les notes sont importantes pour toi ? (place des parents et des enseignants dans la motivation)

Guide d'entrevue 2 : préférences d'apprentissage et identité d'apprenant en théâtre

Guide d'entrevue identité d'apprenant

Dimension 4 : la définition qu'a l'élève de lui-même en tant qu'apprenant

Te définirais-tu comme un bon élève en théâtre ?

Dimension 2 : la perception des autres par l'élève

Penses-tu que les autres élèves ont la même vision que toi de ce qu'est un bon élève en théâtre ?

Penses-tu qu'ils ont les mêmes objectifs que toi en théâtre et dans les apprentissages ?

Dimension 3 : la perception qu'a l'élève de ce que les autres perçoivent de lui
Que pensent tes parents de ton inscription en théâtre ?

Et pour tes enseignants et tes parents, qu'est-ce que c'est un bon apprenant en théâtre ? Penses-tu qu'ils te considèrent comme tel ?

Les autres élèves te disent-ils parfois qu'ils remarquent certaines façons d'apprendre chez toi, qui les étonnent, ou les amusent, ou les intéressent ?

Dimension 1 : la perception du contexte par l'élève
Comment serait un cours de théâtre idéal pour toi, pour apprendre ? Comment serait l'enseignant ?

Est-ce que le cours de théâtre dans lequel tu es aujourd'hui correspond à cet idéal ?

Guide d'entrevue préférences d'apprentissage

Dimension 1 : les stratégies cognitives utilisées par l'élève
Imaginons que je te donne une nouvelle matière à apprendre; comment fais-tu pour la comprendre et pour l'étudier ?

De quelle façon procèdes-tu pour former ton propre point de vue sur cette nouvelle matière ?

De quelle façon t'organises-tu pour analyser la matière, plutôt en étudiant les éléments en détail séparément ou globalement ?

Comment fais-tu pour rendre la matière que tu étudies concrète, pratique, pour la relier à ta propre expérience ?

Dimension 2 : les stratégies de régulation à l'œuvre dans la tâche d'apprentissage
Est-ce que tu te donnes des objectifs d'apprentissage quand tu apprends quelque chose ?

Comment procèdes-tu pour t'assurer que ton apprentissage a été efficace ?

Si tu manques d'informations pour comprendre, comment fais-tu pour les obtenir ?

Quels sont les outils, ou les personnes, qui t'aident à apprendre ?

Dimension 3 : les conceptions de l'enseignement-apprentissage
Quelles seraient les conditions idéales dans le cours de théâtre pour que tu fasses des apprentissages efficaces ?

À ton avis, quel est le rôle de l'enseignant dans ton apprentissage ? Quel est le rôle des autres élèves ?

Dimension 4 : l'orientation
Et enfin, j'aimerais savoir, si tu avais le choix, est-ce que tu apprendrais les choses que l'on te demande d'apprendre en théâtre? Pourquoi ?

Qu'est-ce qui te motive à apprendre ? Est-ce que les notes sont importantes pour toi ? (place des parents et des enseignants dans la motivation)

In fine, qu'attends-tu du cours de théâtre pour ta vie, pour toi, pour ton avenir...?

Annexe 2 – Guide d’entrevue semi-dirigée avec l’enseignante

Introduction

Nous allons débiter l’entrevue. Elle vise à recueillir des informations pour éclairer les différentes médiations que vous utilisez dans votre cours et me permette de bien comprendre comment l’année est organisée. Elle va durer environ 45 minutes, mais pourrait, selon notre discussion, durer un peu plus ou un peu moins longtemps. Je vais vous poser quelques questions; il n’y a aucune bonne ou mauvaise réponse. À n’importe quel moment, vous pouvez choisir de ne pas répondre à une question, ou même mettre fin à l’entrevue sans avoir à vous en justifier. Je vais enregistrer notre entrevue, mais personne ne pourra y avoir accès à l’exception du chercheur responsable et de moi-même; à la fin de la recherche, l’enregistrement sera détruit. Avez-vous des questions ?

Organisation de l’année

Vos élèves débutaient tous le théâtre cette année; de quelle façon leur faites-vous découvrir ce qu’est le théâtre ?

Quel type d’exercices leur proposez-vous pour se familiariser avec cette discipline ?

Conceptions

Comment voyez-vous le groupe d’élèves que vous aviez cette année ? Quelles en sont les caractéristiques principales ?

Pour vous, qu’est-ce que le théâtre à l’école doit apporter aux élèves ? Comment essayez-vous de le leur transmettre ?

Quelle est la place de la théorie et quelle est celle de la pratique ?

Représentation

De quelle façon préparez-vous la représentation finale ?

Comment avez-vous choisi la pièce jouée ?

Évaluations

Quelles compétences évaluez-vous en théâtre ?

Comment les évaluez-vous ?

Quel est le programme que vous devez suivre, et quels sont vos ajouts ou suppressions par rapport à ce programme ?

Outils

Quels sont les outils que vous mettez à disposition de vos élèves tout au long de l’année pour les accompagner dans leurs apprentissages ?

Pourquoi ces outils et comment les utilisez-vous ?

Annexe 3 – Tableaux des dimensions, dimensions de deuxième ordre, catégories et descripteurs

Dimensions et catégorisations pour l'analyse de l'identité d'apprenant

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Définition des dimensions de deuxième ordre	Catégorisation	Définition des catégories	Descripteurs
Dimension 1.1. Positionnement par rapport à la perception du contexte en théâtre Et Dimension 2.1. Positionnement par rapport à la perception du contexte au secondaire	Dimension de deuxième ordre 1.1.1. Positionnement par rapport aux spécificités perçues de l'activité théâtrale Et Dimension de deuxième ordre 2.1.1. Positionnement par rapport aux spécificités perçues de l'activité théâtrale/d'élève du secondaire	Éléments de discours relatifs aux caractéristiques du contexte (pratiques spécifiques perçues, exigences spécifiques de la participation à l'activité) selon l'élève et à son positionnement par rapport à ce contexte	Ne se reconnaît pas dans l'activité	L'élève considère que les caractéristiques qu'il perçoit du contexte ne lui ressemblent pas et ne lui conviennent pas	Est encore à découvrir Est une déception
			Se reconnaît dans l'activité	L'élève considère que les caractéristiques qu'il perçoit du contexte lui ressemblent et lui conviennent	Est de plus en plus facile Comble les attentes de l'élève/est un cours idéal
			Estime que l'activité repose sur des habiletés personnelles	L'élève considère que le contexte requiert des caractéristiques précises pour pouvoir s'y inclure et y participer	S'engager/se dépasser Accepter le ridicule/parler en public Faire des sorties Étude de la théorie Faire une pièce/se costumer Imitation et improvisation Exagération Construire un personnage
			Estime que l'activité est différente des autres matières	L'élève considère que l'activité est différente des autres disciplines scolaires	Est une matière comme une autre Est plus amusante/plus intéressante que les autres matières Est plus facile que les autres matières Laisse plus de place à l'expérience que les autres matières Est plus importantes que les autres matières Permet davantage de se découvrir/permets l'expression/l'engagement Permet davantage de bouger/d'utiliser l'espace Implique davantage le groupe que les autres matières Évaluation différente des autres matières Présente moins d'enjeu que les autres matières
			Estime que l'activité repose sur la communauté	L'élève considère que l'activité requiert une participation de la communauté, ou que la participation de la communauté en est une spécificité	Dynamique de groupe Interdépendance Permet les échanges Permet de s'épanouir

			Estime que l'activité implique un rapport à l'enseignement particulier	L'élève considère que l'activité requiert des modes d'enseignement particuliers pour qu'elle puisse être menée à bien	Trouve que le secondaire demande de l'adaptation/fait évoluer
			Accorde ou non de l'importance à l'évaluation	L'élève considère que l'évaluation a une place importante dans cette activité	N'accorde pas d'importance à l'évaluation
			Fin du secondaire	L'élève considère que l'activité a des particularités liées au contexte dans lequel elle se déroule, soit la proximité temporelle de la fin du parcours au secondaire	Hâte Pas hâte Peur
<p>Dimension de deuxième ordre 1.1.2. Positionnement par rapport à l'utilité de l'activité théâtrale</p> <p>Et</p> <p>Dimension de deuxième ordre 2.1.2. Positionnement par rapport à l'utilité de l'activité au secondaire</p>	<p>Éléments de discours relatifs à l'utilité qu'ont l'activité en elle-même et la participation à l'activité pour l'élève, à court ou à long terme, pour soi ou en général</p>	Apprendre	L'élève considère que l'activité sert à apprendre de nouvelles choses et développer ses connaissances	Constater des progrès Transmettre Apprendre/Connaissance	
		Finalité pratique	L'élève considère que l'activité doit servir un but pratique, comme la possibilité de concrétiser l'apprentissage ou de l'utiliser pour des fins quotidiennes.	Vie quotidienne Avoir un diplôme/poursuivre ses études Avoir un travail Facilite les activités scolaires Faire une représentation	
		Professionnelle	L'élève considère que l'activité doit pouvoir servir à sa future profession	Perspectives professionnelles	
		Pour les autres	L'élève considère que l'activité a une utilité pour les autres (les personnes n'y participant pas)	Catharsis Faire vivre des émotions	
		Socialisation	L'élève considère que l'activité doit permettre de développer des habiletés sociales	Valorisation sociale Rencontrer/connaître des gens/améliorer ses aptitudes sociales Participer à une activité commune Satisfaire un besoin d'attention Voir ses ami(e)s/se sentir entouré(e)/pour l'ambiance S'adapter en société	
		Évolution personnelle	L'élève considère que l'activité permet une évolution personnelle	Dans la vie Être moins timide/gêné(e)/sortir de sa zone de confort S'exprimer Développer l'imagination/le côté artistique Avoir plus confiance en soi/être fier(-ère) de soi Travailler ses émotions Développer son caractère Développer son identité	
		Plaisir	L'élève considère que l'activité permet d'avoir du plaisir lorsqu'on la pratique	Avoir du fun Satisfaire un intérêt/une passion Se sentir libre/incarner quelqu'un d'autre	

			Aucune	L'élève considère que l'activité n'a pas d'utilité	Parce qu'on n'a pas le choix Parce qu'on n'a rien d'autre à faire
<p>Dimension de deuxième ordre 1.1.3. Positionnement par rapport aux spécificités des pratiques enseignantes en théâtre</p> <p>Et</p> <p>Dimension de deuxième ordre 2.1.3. Positionnement par rapport aux spécificités des pratiques enseignantes au secondaire</p>	<p>Éléments de discours relatifs à la perception qu'a l'élève des pratiques enseignantes (en termes de pédagogie, d'évaluation, de personnalité, etc.) et à son positionnement par rapport à ces pratiques</p>	Enseignement	L'élève considère que l'enseignement doit avoir des spécificités pédagogiques dans l'activité pour qu'il ou elle s'y sente à l'aise	<p>Favorise l'autonomie/donne de la liberté</p> <p>Donne des exemples/montre/accompagne les élèves/guide</p> <p>Donne du feedback</p> <p>Disponible/est une ressource</p> <p>Crée les équipes de travail</p> <p>Démontre sa compétence/a du leadership</p> <p>Collabore avec les élèves/est ouvert(e) aux commentaires</p> <p>S'assure de la compréhension des élèves</p> <p>Créatif(-ive)</p> <p>Pluridisciplinaire</p> <p>Structuré(e)</p>	
		Évaluation	L'élève pense que l'enseignant(e) doit prendre en compte le niveau de difficulté dans son évaluation	Évalue le niveau de difficulté de la même façon que soi	
		Discipline	L'élève considère que des principes de gestion de classe doivent être appliqués par l'enseignant(e) pour un bon déroulement de l'activité	<p>Ne force pas les élèves</p> <p>Peu sévère</p> <p>Fixe des règles</p>	
		Personnalité	L'élève considère que la personnalité de l'enseignant(e) est importante pour le bon déroulement de l'activité	<p>Autodérision/sympathique/proche des élèves/met du fun/dynamique</p> <p>Investi(e)</p> <p>Efficace</p>	
		Interaction	L'élève considère que l'enseignant(e) a un rôle à jouer dans l'interaction avec les élèves pour le bon déroulement de l'activité	<p>Met en confiance/aide à se dégêner</p> <p>Se met à la portée des élèves/s'adapte aux élèves</p> <p>Permet la cohésion</p> <p>Fait partie du groupe</p> <p>Motive</p> <p>Respectueux</p>	
		Vision	L'élève considère que l'enseignement doit prendre en compte une vision de l'activité	<p>Partage la vision de l'élève sur l'activité</p> <p>Donne la vision au groupe</p>	
		<p>Dimension de deuxième ordre 1.1.4. Positionnement par rapport au lieu de l'activité théâtrale</p> <p>Et</p>	<p>Éléments de discours relatifs à la perception qu'a l'élève du lieu au sein duquel se déroule l'activité, à ses caractéristiques, à l'importance qu'il lui accorde pour son apprentissage et son épanouissement, et à son positionnement par rapport à ce lieu</p>	Lieu d'apprentissage	L'élève considère que le lieu de l'activité est important pour les apprentissages
Lieu d'activités	L'élève considère que le lieu doit permettre la pratique de plusieurs activités			Propose beaucoup d'activités	
Lieu d'épanouissement personnel	L'élève considère que le lieu de l'activité doit permettre l'épanouissement personnel des élèves			<p>Doit être plaisant</p> <p>Le lieu physique n'a pas d'importance pour l'épanouissement</p> <p>Respecte le rythme des élèves</p>	

	Dimension de deuxième ordre 2.1.4. Positionnement par rapport au lieu de l'activité au secondaire		Lieu de socialisation	L'élève considère que le lieu doit permettre une socialisation harmonieuse	Fait se sentir bien/chez soi Doit proposer des règles pour la communauté
Dimension 1.2. Positionnement par rapport à la perception des autres en théâtre Et Dimension 2.2. Positionnement par rapport à la perception des autres au secondaire	Dimension de deuxième ordre 1.2.1. Positionnement par rapport au comportement social en théâtre Et Dimension de deuxième ordre 2.1.2. Positionnement par rapport au comportement social au secondaire	Éléments de discours relatifs à la perception qu'a l'élève du comportement social de ses pairs au sein de l'activité, et à son positionnement par rapport à cette perception	Similarité dans le comportement	L'élève considère que ses pairs et lui ou elle ont un comportement social similaire	Être gêné/avoir l'air ridicule Ne pas être gêné(e)/ouverture Avoir du fun Évolution similaire Maturité Autonomie Discipline Ouverture
			Différence dans le comportement	L'élève considère que ses pairs et lui ou elle ont un comportement social différent	Objectifs différents Unicité des individus Comportement des autres dans lesquels l'élève ne se reconnaît pas Introversion/fermeture Différence entre les élèves qui voulaient faire du théâtre et les autres
			Sentiment d'appartenance	L'élève se positionne par rapport comme ayant un sentiment d'appartenance	Se sentir bien Dynamique de groupe Parcours commun/sentiment d'appartenance
			Pas de sentiment d'appartenance	L'élève se positionne par rapport comme n'ayant pas de sentiment d'appartenance	Pas de sentiment d'appartenance
	Dimension de deuxième ordre 1.2.2. Positionnement par rapport au comportement d'apprentissage en théâtre Et Dimension de deuxième ordre 2.2.2. Positionnement par rapport au comportement	Éléments de discours relatifs à la perception qu'a l'élève du comportement d'apprentissage de ses pairs au sein de l'activité, et à son positionnement par rapport à cette perception	Perception de l'activité d'apprentissage/de la scolarité similaire	L'élève considère que ses pairs et lui ou elle ont une perception de l'apprentissage et/ou de la scolarité similaire	Similarité due à la proximité Perception commune Objectifs d'apprentissage communs
			Perception de l'activité d'apprentissage/de la scolarité différente	L'élève considère que ses pairs et lui ou elle ont une perception de l'apprentissage et/ou de la scolarité différente	Perception différente Objectifs d'apprentissage différents
			Interdépendance	L'élève considère qu'il existe un sentiment d'interdépendance entre ses pairs et lui ou elle au sein de l'activité	Importance des pairs pour son cheminement Projet commun Cheminement freiné par les pairs
			Perception à l'activité d'apprentissage similaire	L'élève considère que ses pairs et lui ou elle ont une participation similaire à l'activité d'apprentissage	Se sent similaire
			Participation à l'activité d'apprentissage différente	L'élève considère que ses pairs et lui ou elle ont une participation différente à l'activité d'apprentissage	Est plus sérieux(-se) Pas les mêmes difficultés

	d'apprentissage au secondaire				
	Dimension de deuxième ordre 1.2.3. Positionnement par rapport à son personnage (théâtre, printemps)	Éléments de discours relatifs à la perception que l'élève a du personnage qu'il ou elle incarne dans le projet théâtral, et à son positionnement par rapport à ce personnage, notamment en termes de comparaison avec soi-même	Le personnage ne ressemble pas à l'élève	L'élève considère que son personnage ne lui ressemble pas	
			Le personnage ressemble à l'élève	L'élève considère que son personnage lui ressemble	
Dimension 1.3. Positionnement par rapport à la perception de la perception des autres en théâtre Et Dimension 2.3. Positionnement par rapport à la perception de la perception des autres au secondaire	Dimension de deuxième ordre 1.3.1. Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses parents en théâtre Et Dimension de deuxième ordre 2.3.1. Positionnement par rapport à la perception de la perception des parents au secondaire	Éléments de discours relatifs à la perception qu'a l'élève de la perception que ses parents ou de lui ou elle dans l'activité, ou à la perception que ses parents ont de lui ou elle en lien avec l'activité, et positionnement de l'élève par rapport à cette perception	Perception similaire du comportement	L'élève considère que ses parents et lui ou elle ont une perception similaire de son comportement	Ne pose pas de problème A de l'ambition Manque d'ambition Manque d'implication
			Perception similaire du comportement d'apprentissage	L'élève considère que ses parents et lui ou elle ont une perception similaire de son comportement d'apprentissage	Habilités Pas d'inquiétude Pourrait faire plus
			Perception commune de la participation à l'activité	L'élève considère que ses parents et lui ou elle ont une perception similaire de sa participation à l'activité	Encouragements Impressionné(e)/surpris(e) Fierté Pas surpris(e) Caractéristiques communes dans la famille
			Perception différente de la participation à l'activité	L'élève considère que ses parents et lui ou elle ont une perception différente de sa perception à l'activité	Pas intéressé(e)
			Perception différente de l'évaluation	L'élève considère que ses parents et lui ou elle perçoivent différemment l'évaluation de l'activité	Permet de valider le théâtre comme discipline scolaire
			Perception différente de l'activité	L'élève considère que ses parents et lui ou elle ont une perception différente de ce qu'est l'activité	Pas d'intérêt
			Perception similaire de l'activité	L'élève considère que ses parents et lui ou elle ont une perception similaire de ce qu'est l'activité	Amusante Matière comme les autres
			Ne se situe pas	L'élève ne peut pas se situer par rapport à la perception de ses parents	Dû à une séparation école/famille Pas de communication à ce sujet

<p>Dimension de deuxième ordre 1.3.2. Positionnement par rapport à la perception de la perception de l'enseignante en théâtre</p> <p>Et</p> <p>Dimension de deuxième ordre 2.3.2. Positionnement par rapport à la perception de la perception des enseignant(e)s au secondaire</p>	<p>Éléments de discours relatifs à la perception qu'a l'élève de la perception que ses enseignant(e)s ont de lui ou elle dans l'activité, ou à la perception que ses enseignant(e)s ont de lui ou elle en lien avec l'activité, et positionnement de l'élève par rapport à cette perception</p>	Perception similaire du comportement	L'élève considère que ses enseignant(e)s et lui ou elle ont une perception similaire de son comportement dans l'activité	Ne pose pas de problème/obéissant(e)/poli(e)/discipliné(e)/ponctuel(le) Organisé(e) Déterminé(e) Amusant(e)
		Perception différente du comportement	L'élève considère que ses enseignant(e)s et lui ou elle ont une perception différente de son comportement dans l'activité	Est peu discipliné(e) Ne se sent pas apprécié(e) par rapport à son comportement
		Perception similaire du comportement social	L'élève considère que ses enseignant(e)s et lui ou elle ont une perception similaire de son comportement social	Noue des liens dans le groupe Dégénéré(e) Embête les autres
		Perception similaire du comportement d'apprentissage	L'élève considère que ses enseignant(e)s et lui ou elle ont une perception similaire de son comportement d'apprentissage	Réalise la tâche d'apprentissage A de bons résultats A de la facilité
		Perception différente du comportement d'apprentissage	L'élève considère que ses enseignant(e)s et lui ou elle ont une perception différente de son comportement d'apprentissage	L'élève pense que ses enseignant(e)s ne réalisent pas ses difficultés L'élève trouve ses standards plus hauts que ceux des enseignant(e)s
		Perception similaire au niveau personnel	L'élève considère que ses enseignant(e)s et lui ou elle ont une perception similaire de ses caractéristiques personnelles	Est un mystère Est dramatique Se connaît bien Se dépasse
		Ne sait pas se situer par rapport à la vision de ses enseignant(e)s	L'élève ne sait pas se situer par rapport à la vision de ses enseignant(e)s	L'enseignant(e) ne juge pas
<p>Dimension de deuxième ordre 1.3.3. Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses pairs en théâtre</p> <p>Et</p> <p>Dimension de deuxième ordre 2.3.3. Positionnement par rapport à la perception de la</p>	<p>Éléments de discours relatifs à la perception qu'a l'élève de la perception que ses pairs ou de lui ou elle dans l'activité, ou à la perception que ses pairs ont de lui ou elle en lien avec l'activité, et positionnement de l'élève par rapport à cette perception</p>	Perception similaire au niveau personnel	L'élève considère que ses pairs et lui ou elle ont une perception similaire de ses caractéristiques personnelles	Vision globale de soi similaire à celle perçue Est différent de son personnage
		Perception différente au niveau personnel	L'élève considère que ses pairs et lui ou elle ont une perception différente de ses caractéristiques personnelles	Surprise/nouvelle vision Attribution de traits de caractère dans lesquels l'élève ne se reconnaît pas
		Perception similaire du comportement	L'élève considère que ses pairs et lui ou elle ont une perception similaire de son comportement	Est le même que dans d'autres contextes N'est pas le même que dans d'autres contextes Évolution commune Est ridicule
		Perception similaire au niveau de l'apprentissage	L'élève considère que ses pairs et lui ou elle ont une perception similaire de son comportement d'apprentissage	Est à l'aise Est considéré comme une ressource Fait ce qui est attendu de lui
		Perception similaire au niveau social	L'élève considère que ses pairs et lui ou elle ont une perception similaire de son comportement social	Drôle Cool Discret

	perception de ses pairs au secondaire		Perception différente au niveau social	L'élève considère que ses pairs et lui ou elle ont une perception différente de son comportement social	Bête Ne se sent pas apprécié(e)
			Ne sait pas se positionner par rapport au regard de ses pairs	L'élève ne sait pas se positionner par rapport au regard de ses pairs	
<p>Dimension 1.4. Définition de soi-même en théâtre</p> <p>Et</p> <p>Dimension 2.4. Définition de soi-même au secondaire</p>	<p>Dimension de deuxième ordre 1.4.1. En tant qu'élève en théâtre</p> <p>Et</p> <p>Dimension de deuxième ordre 2.4.1. En tant qu'élève au secondaire</p>	<p>Éléments de discours relatifs aux caractéristiques que l'élève s'attribue dans une situation scolaire – hors tâche d'apprentissage spécifiquement – en termes de comportement, de performance scolaire et de socialisation</p>	Discipline	L'élève s'attribue des caractéristiques relatives à la discipline en tant qu'élève	Discipliné : ne pose pas de problème/obéissant(e)/polie(e)/ponctuel(le)/fait ce qu'on lui demande/respectueux(-se)
			Socialisation	L'élève s'attribue des caractéristiques relatives à la socialisation en tant qu'élève	Tendance à s'oublier/capacité à l'abnégation Organisateur(-trice)/leader Socialise facilement/s'intègre facilement au groupe Ouverture/non-jugement Discret(-ète) Gêné(e) Pas (moins) gêné(e) Expansif(-ive)/Amuse les autres En recherche d'affection
			Performance	L'élève s'attribue des caractéristiques relatives à la performance en tant qu'élève	Bons résultats/bonne performance/est bon(ne) en théâtre/joue bien son rôle A de la difficulté Résultats moyens
			Comportement dans une situation d'apprentissage	L'élève s'attribue des caractéristiques relatives à son comportement lorsqu'il ou elle se trouve dans une situation d'apprentissage en tant qu'élève	Enthousiaste Confiant(e) Créatif(-ive) Gère son stress Se censure Mal à l'aise/timide/gêné(e) Pas (moins) gêné(e)/à l'aise à l'oral Prend de la place/prend sa place Laisse la place aux autres Se dépasse Autonome Pas autonome Participe Applique les conseils Sérieux(-se)/studieux(-se)/concentré(e)/impliqué(e)/à l'écoute/persévérant(e) TDAH Procrastine/dernière minute Organisé(e) Peu impliqué(e) Aime bouger

			Comportement au sein du groupe	L'élève s'attribue des caractéristiques relatives à son comportement lorsqu'il ou elle est au sein d'un groupe en tant qu'élève	Est une ressource pour les autres/accompagne les autres S'implique au sein du groupe
<p>Dimension de deuxième ordre 1.4.2. En tant qu'apprenant(e) en théâtre</p> <p>Et</p> <p>Dimension de deuxième ordre 2.4.2. En tant qu'apprenant(e) au secondaire</p>	<p>Éléments de discours relatifs aux caractéristiques que l'élève s'attribue dans une situation d'apprentissage, par rapport à ses propres processus d'apprentissage</p>	Comprendre/maîtriser	L'élève s'attribue des caractéristiques relatives à sa compréhension et à sa maîtrise de la matière dans une tâche d'apprentissage	Comprend vite	
		Mémoriser	L'élève s'attribue des caractéristiques relatives à sa mémorisation de la matière dans une tâche d'apprentissage	Bonne mémorisation A de la difficulté à mémoriser	
		Évaluation	L'élève s'attribue des caractéristiques relatives à son évaluation de la performance (la sienne ou celle des autres) dans une tâche d'apprentissage	Juge la performance des autres Juge sa propre performance Ne juge pas les autres A de la difficulté à s'évaluer Métacognition/se connaît	
		Apprentissage collaboratif	L'élève s'attribue des caractéristiques relatives à l'apprentissage collaboratif dans une tâche d'apprentissage	Aime travailler en groupe Aime travailler seul(e) A de la difficulté avec le travail en groupe N'a pas de difficulté à demander de l'aide Aime la proximité des autres	
		Recherche de ressources	L'élève s'attribue des caractéristiques relatives à la façon dont il ou elle recherche des ressources et à ses préférences quant à la disponibilité de ces ressources dans une tâche d'apprentissage	Aime avoir des ressources disponibles Besoin d'être guidé(e) Préfère essayer par lui-même ou elle-même	
		Contexte d'apprentissage	L'élève s'attribue des caractéristiques relatives à ses préférences quant à l'organisation du contexte dans une tâche d'apprentissage	A besoin de bouger A besoin d'un environnement calme/sobre Aime les cours pas trop chargés Aime l'humour pour apprendre Aime les supports visuels Aime les supports auditifs Aime s'organiser selon son rythme A besoin de ne pas être trop stressé(e) A besoin de contact humain plutôt que de technologie S'adapte aux différents supports	
		Motivation	L'élève s'attribue des caractéristiques relatives à sa motivation dans une tâche d'apprentissage	Est peu motivé(e)	
		Apprentissage corporel	L'élève s'attribue des caractéristiques relatives à la façon dont il ou elle utilise son corps dans une tâche d'apprentissage	Difficulté à utiliser son corps	

<p>Dimension de deuxième ordre 1.4.3. En tant qu'individu (contexte théâtral)</p> <p>Et</p> <p>Dimension de deuxième ordre 2.4.3. En tant qu'individu (contexte du secondaire)</p>	<p>Éléments de discours relatifs aux caractéristiques que l'élève s'attribue en tant que personne, dans le contexte scolaire et en dehors, qu'il ou elle évoque spontanément pendant l'entrevue et qui viennent éclairer des caractéristiques qu'il ou elle s'attribue en tant qu'élève ou apprenant(e)</p>	Volition	L'élève s'attribue des caractéristiques relatives à sa volition en tant que personne, dans son quotidien	<p>Déterminé(e) Ambitieux(-se) Volontaire Aime sortir de sa zone de confort</p>
		Socialisation	L'élève s'attribue des caractéristiques relatives à la façon dont il ou elle interagit en société en tant que personne, dans son quotidien	<p>Sociable/ouvert(e)/s'adapte aux autres/parle avec les autres/pas timide Timide/gêné(e)/a de la difficulté à socialiser Besoin d'attention</p>
		Attitude	L'élève s'attribue des caractéristiques relatives à son attitude et à ses traits de caractère en tant que personne, dans son quotidien	<p>N'exprime pas ses émotions Théâtral(e)/aime avoir un public Drôle/enjoué(e)/spontané(e)/bavard(e)/expansif(ive) Cinqué(e)/bizarre Mature Curieux(-se) Aime réfléchir Ennuyeux(-se)</p>

Dimensions et catégorisations pour l'analyse des préférences d'apprentissage

Dimension	Dimension de deuxième ordre	Définition des dimensions de deuxième ordre	Catégorisation	Définition des catégories	Descripteurs
<p>Dimension 3.1. Stratégies cognitives en théâtre</p> <p>Et</p> <p>Dimension 4.1. Stratégies cognitives au secondaire</p>	<p>Dimension de deuxième ordre 3.1.1. Sélection des parties importantes en théâtre</p> <p>Et</p> <p>Dimension de deuxième ordre 4.1.1. Sélection des parties importantes</p>	<p>Éléments de discours relatifs aux stratégies mises en place par l'élève pour sélectionner la matière qui lui semble importante à apprendre parmi le contenu proposé et organise son apprentissage en conséquence</p>	Enseignant(e)	L'élève sélectionne les parties importantes en fonction des indications et éléments fournis par l'enseignant(e)	S'appuie sur une autorité compétente
			Élève	L'élève sélectionne les parties importantes en se fiant à ses propres intérêts	En fonction de l'intérêt porté
			Matière	L'élève sélectionne les parties importantes en fonction des éléments apportés par la matière	Pertinence/Utilité du contenu
	Pas de sélection	L'élève n'opère aucune sélection de contenu à apprendre	Difficulté à sélectionner		
	<p>Dimension de deuxième ordre 3.1.2. Stratégies de mémorisation en théâtre</p> <p>Et</p>	<p>Éléments de discours relatifs aux stratégies mises en place par l'élève pour mémoriser la matière et aux stratégies qu'il ou elle met en place à ce sujet</p>	Appropriation de la matière	Pour mémoriser la matière, l'élève cherche à mettre en place des stratégies visant une appropriation personnelle de la matière	<p>Soulignement/marquage Écriture schématique/image mentale Écriture de longs résumés/ Concrétisation/application/répétition /pratique Poser des questions/participer</p>
			Absorption de la matière	Pour mémoriser la matière, l'élève met en place des stratégies lui permettant d'absorber la matière	<p>Par cœur Recopiage Mémorisation séquentielle</p>

	Dimension de deuxième ordre 4.1.2. Stratégies de mémorisation au secondaire				Lecture à plusieurs reprise/lecture Écouter
			Difficulté à employer des stratégies	L'élève a de la difficulté à employer des stratégies visant à mémoriser la matière	
	Dimension de deuxième ordre 3.1.3. Stratégies de compréhension en théâtre	Éléments de discours relatifs aux processus employés par l'élève pour comprendre la matière proposée	Mise en lien	Pour comprendre la matière, l'élève emploie des stratégies visant à créer du sens en établissant des liens entre la nouvelle matière et des éléments précédemment intériorisés	Sens Lien entre les parties étudiées Lien avec le concret
	Et Dimension de deuxième ordre 4.1.3. Stratégies de compréhension au secondaire		Pas de compréhension	L'élève ne met pas en place de stratégie efficace – voire pas de stratégie du tout – visant à comprendre la matière	Pas de mise en relation Expériences vécues inutiles pour la compréhension
Dimension 3.2. Stratégies de régulation en théâtre Et Dimension 4.2. Stratégies de régulation au secondaire	Dimension de deuxième ordre 3.2.1. Fixation du but en théâtre Et Dimension de deuxième ordre 4.2.1. Fixation du but au secondaire	Éléments de discours relatifs aux stratégies employées par l'élève pour fixer le but de son apprentissage	Enseignant(e)	Pour fixer le but de son apprentissage, l'élève s'appuie sur ce qui est demandé par l'enseignant(e)	Indication de l'enseignant(e)
			Élève	Pour fixer le but, l'élève s'appuie sur la façon dont il ou elle structure la matière	Structuration de l'apprenant(e)
			Matière	Pour fixer le but, l'élève s'appuie sur des éléments relatifs à la matière, soit parce qu'ils sont donnés par la matière, soit parce qu'il est possible d'en imaginer une application	Application de la matière/imaginer la matière Éléments donnés par la matière
	Dimension de deuxième ordre 3.2.2. Ressources en théâtre Et Dimension de deuxième ordre 4.2.2. Ressources au secondaire	Éléments de discours relatifs aux stratégies employées par l'élève pour nourrir ses régulations, aux personnes et outils consultés lorsqu'il ou elle rencontre une difficulté	Utilisation des ressources proposées	L'élève s'appuie sur des ressources fournies par son environnement d'apprentissage pour nourrir sa régulation	Utilisation des aides didactiques
			Identification autonome de ressources	L'élève recherche des ressources par lui-même ou elle-même pour nourrir sa régulation, par exemple en demandant de l'aide	Littérature non prescrite S'adresser à des ressources externes identifiées par l'élève Demander aux autres élèves Soi comme ressource Demander aux membres de la famille Demander à l'enseignante
	Dimension de deuxième ordre 3.2.3. Monitoring en théâtre Et	Éléments de discours relatifs aux stratégies employées par l'élève pour s'assurer de la progression de sa régulation vers le but fixé	Compréhension	L'élève s'assure de sa progression vers le but fixé en fonction de sa compréhension de la matière à apprendre	Degré de compréhension de l'apprenant(e) Reformulation personnelle Diagnostic
			Application	L'élève s'assure de sa progression vers le but fixé en cherchant à appliquer la matière	Visualisation Imagination de questions/de tests Activités d'application

	Dimension de deuxième ordre 4.2.3. Monitoring au secondaire		Externe	L'élève s'assure de sa progression vers le but fixé en s'assurant de la concordance entre sa progression et des indications extérieures	Ce qui est demandé par l'enseignant(e)
	Dimension de deuxième ordre 3.2.4. Ajustement en théâtre	Éléments de discours relatifs aux autres stratégies employées par l'élève, si besoin est et suite au monitoring, afin de diriger son apprentissage vers le but fixé	Autres processus	L'élève ajuste ses stratégies de régulation en utilisant d'autres processus que ceux utilisés précédemment sans atteindre le succès escompté	Utilisation d'autres processus Travailler davantage
	Et Dimension de deuxième ordre 4.2.4. Ajustement au secondaire		Reformulation	L'élève ajuste ses stratégies de régulation en employant des stratégies de reformulation de la matière	Explication à un tiers
	Dimension de deuxième ordre 3.2.5. Confirmation en théâtre	Éléments de discours relatifs aux stratégies employées par l'élève pour confirmer l'atteinte de son but d'apprentissage et le succès des stratégies employées	Compréhension	L'élève confirme l'atteinte du but fixé grâce à sa bonne compréhension de la matière	Bonne compréhension des questions/de la matière Reformulation possible
	Et Dimension de deuxième ordre 4.2.5. Confirmation au secondaire		Concrétisation	L'élève confirme l'atteinte du but fixé grâce à sa possibilité de concrétiser son apprentissage avec succès	Récitation possible/capacité à jouer la pièce Lien entre théorie et pratique
Dimension 3.3. Conception de l'enseignement/ apprentissage en théâtre Et Dimension 4.3. Conception de l'enseignement/ apprentissage au secondaire	Dimension de deuxième ordre 3.3.1. Conception de l'apprentissage en théâtre	Éléments de discours relatifs à la conception que l'élève a de l'apprentissage, soit ce qu'il ou elle pense que devraient être l'apprentissage, son utilité et ses conditions de déploiement	Mémorisation / absorption	L'élève considère que l'apprentissage consiste en la mémorisation, voire l'absorption, de la matière, donc en la rétention de l'information	Absorption du savoir Mémorisation de la matière Par cœur et répétition Dirigé de l'extérieur
	Et Dimension de deuxième ordre 4.3.1. Conception de l'apprentissage au secondaire		Développement personnel	L'élève considère que l'apprentissage est un processus de développement personnel et cognitif	Dialogue avec les expert(e)s Confrontation de la pensée Formation d'une opinion Développement personnel Pousser/développer son raisonnement/enrichir sa pensée
			Pratique	L'élève considère que l'apprentissage doit être concret et pratique pour avoir du sens	Ne sert pas qu'aux examens Concret/dans la pièce/utiliser ce qu'on apprend Relation entre sujet étudié et d'autres sujets
			Scolaire	L'élève considère que l'apprentissage est avant tout scolaire et doit pouvoir être intégré dans le reste de la scolarité	Utilité de la matière primordiale Réussite aux examens
	Dimension de deuxième ordre 3.3.2. Conception de l'élève en théâtre	Éléments de discours relatifs à la conception du rôle et de la place de l'élève dans son	Engagement dans l'apprentissage	L'élève considère que son rôle en tant qu'apprenant est de s'engager dans son apprentissage pour que celui-ci puisse être efficace et adéquat	Pose des questions Intéressé(e), engagé(e), impliqué(e), motivé(e), nourrit le contenu à apprendre Engagement pratique

Et Dimension de deuxième ordre 4.3.2. Conception de l'élève au secondaire	apprentissage, en termes par exemple d'engagement dans la tâche et de responsabilité			Est régulier(-ère) dans son étude/n'étudie pas que pour l'examen
		Rapport à la matière	L'élève considère qu'il doit entretenir un rapport à la matière en cohérence avec ses stratégies pour effectuer son apprentissage de manière efficace et adéquat	Apprend par cœur Développe une vision Pense la matière de manière critique Comparaison avec les événements réels Pas de processus critique
		Responsabilité	L'élève considère qu'il est de sa responsabilité de prendre en charge son propre apprentissage	Réaliste sur ses difficultés/persévérant(e) pour les résoudre Distinction entre ce qui relève de lui ou elle, et pas Réalise lui-même ou elle-même le processus Prend le temps nécessaire pour l'étude
Dimension de deuxième ordre 3.3.3. Conception de la matière en théâtre Et Dimension de deuxième ordre 4.3.3. Conception de la matière au secondaire	Éléments de discours relatifs à la conception qu'a l'élève de la matière, soit la façon dont elle devrait être présentée pour permettre un apprentissage adéquat	Organisation	L'élève considère que la matière doit être présentée de manière organisée et pertinente pour permettre un apprentissage efficace et adéquat	Partie importantes indiquées Segmentée Contient des tests et exercices Répétée/permets la répétition Permet la liberté de l'apprenant(e) Mise en relation des éléments
		Finalité	L'élève considère que la matière doit être présentée de façon cohérente avec sa finalité et permettre l'atteinte de cette finalité	Permet les échanges Sociale Faire une pièce Émotionnelle Pratique
Dimension de deuxième ordre 3.3.4. Conception du groupe en théâtre Et Dimension de deuxième ordre 4.3.4. Conception du groupe au secondaire	Éléments de discours relatifs à la conception que l'élève a du groupe et de son utilité dans l'apprentissage	Pas d'utilité	L'élève considère que le groupe n'a pas d'utilité dans l'apprentissage, voire l'empêche	Inutile Problématique
		Rapport interpersonnel	L'élève considère que le groupe d'apprentissage, parce qu'il permet des rapports interpersonnels en son sein, permet de soutenir émotionnellement et socialement l'apprenant(e)	Soutien/réconfort/esprit de groupe Réaliser les difficultés des autres Interdépendance dans le projet
		Rapport à l'apprentissage	L'élève considère que le groupe est un soutien pour l'apprentissage en tant que tel, particulièrement au niveau cognitif	Explications supplémentaires Affiner sa pensée Aide à la mémorisation Motivation Ouverture à d'autres choses
Dimension de deuxième ordre 3.3.5. Conception de l'enseignante en théâtre Et	Éléments de discours relatifs à la conception que l'élève a de l'enseignant(e) et de son rôle dans l'apprentissage	Enseignement	L'élève considère que le rôle de l'enseignant(e) est de mettre en place des méthodes pédagogiques favorisant l'apprentissage des élèves	Clarifie et explique profondément/permets la compréhension/approfondit ce qui est important/explique la structure Donne des exemples/applique et rend concret Est polyvalent(e) Donne une vision d'ensemble Donne du feedback Explicite ses attentes

	Dimension de deuxième ordre 4.3.5. Conception de l'enseignant(e) au secondaire				Pose des questions Enseigne plus que ce qui est nécessaire Génère la curiosité Offre un espace pour penser/permets l'expression d'opinions/stimule l'apprenant(e) à penser par lui-même ou elle-même Accueil des conceptions de l'apprenant(e)/du cheminement de chaque apprenant(e)
			Interaction	L'élève considère que l'enseignant(e) doit s'engager dans l'interaction avec les élèves pour leur permettre d'évoluer harmonieusement dans la situation d'apprentissage	Enthousiaste/investi(e)/sympathique Met en confiance Ouvert(e) aux questions Disponible Fixe des règles Fait partie du groupe Accompagne le développement personnel
			Évaluation	L'élève considère que le rôle de l'enseignant est d'évaluer les apprentissages	Fournit des tests
Dimension 3.4. Orientation en théâtre Et Dimension 4.4. Orientation au secondaire		Éléments de discours relatifs à la motivation qu'exprime l'élève quant à son apprentissage.	Réussite	L'élève apprend dans un but de réussite de son projet académique	Aux examens Faire une belle représentation Diplômes Meilleures notes possibles
			Aptitudes	L'élève apprend pour mettre ses aptitudes au défi	Preuve que l'on peut réussir Voir si les études sont faites pour soi
			Personnelle	L'élève apprend pour son enrichissement personnel	Approfondir l'intérêt/satisfaire une curiosité S'enrichir en tant que personne Expression Réaliser des buts personnels
			Intellectuelle	L'élève apprend pour son enrichissement intellectuel	Affiner ses idées Plaisir d'apprendre
			Pratique	L'élève apprend pour pouvoir utiliser pratiquement ses connaissances	Utilisation dans le quotidien
			Professionnelle	L'élève apprend pour pouvoir réaliser ses buts professionnels ultérieurs	Acquérir des habiletés professionnelles Apprendre un métier/avoir un travail
			Sociale	L'élève apprend pour servir le développement de ses compétences sociales et/ou dans le souci de former un groupe	Créer un groupe Valorisation sociale/aux yeux du groupe Ne pas laisser tomber les autres Valorisation de la discipline théâtrale

Annexe 4 – Tableaux d’analyse des entrevues et journaux réflexifs

Les tableaux ci-dessous présentent les occurrences des différentes dimensions relevées dans le discours des élèves à l’automne et au printemps dans les deux contextes. Une case grisée signifie que la dimension, identifiée par Vermunt (1996 ; 1998) n’a pas pu être relevée dans aucun discours dans l’un des contextes. Une case noircie signifie également qu’aucune occurrence n’a pu être relevée dans l’un des contextes.

Axes : 1. Identité d’apprenant en théâtre et 2. Identité d’apprenant au secondaire

Dimension 1 des axes 1 et 2 : 1.1 Perception du contexte en théâtre 2.1 Perception du contexte au secondaire

♦ Dimensions de deuxième ordre : 1.1.1 Positionnement par rapport aux spécificités perçues de l’activité théâtrale et 2.1.1 Positionnement par rapport aux spécificités perçues de l’activité d’élève du secondaire

Catégorisation	Descripteur	Félix				Sarah				Karl				Amélie				Marianne				Jacob			
		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA	
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Ne se reconnaît pas dans l’activité	Est encore à découvrir																								
	Est une déception									✓	✓														
Se reconnaît dans l’activité	Est de plus en plus facile																								
	Comble les attentes de l’élève / cours idéal	✓	✓				✓								✓			✓	✓			✓			
Estime que l’activité repose sur des habiletés personnelles	S’engager / se dépasser						✓											✓				✓			
	Accepter le ridicule / parler en public									✓								✓				✓			
	Faire des sorties	✓								✓									✓						
	Théorie																	✓	✓						
	Faire une pièce / se costumer										✓								✓					✓	
	Imitation et improvisation		✓								✓	✓											✓	✓	
	Exagération										✓											✓	✓		
Construire un personnage						✓																			
Estime que l’activité est différente des autres matières	Est une matière comme une autre																					✓			
	Plus amusante / plus intéressante que les autres matières														✓			✓					✓		
	Plus facile que les autres matières						✓																		

	Donne des exemples/montre / accompagne les élèves / guide	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓			✓				✓	✓
	Donne du feedback										✓									
	Disponible/ressource				✓						✓		✓							
	Crée les équipes de travail					✓														
	Démontre sa compétence / a du leadership	✓									✓								✓	
	Collabore avec les élèves / est ouvert(e) aux commentaires									✓			✓							
	S'assure de la compréhension des élèves						✓	✓			✓		✓	✓				✓		✓
	Créatif(-ive)										✓									
	Pluridisciplinaire				✓															
	Structuré(e)							✓												
Évaluation	Évalue le niveau de difficulté de la même façon que soi																			✓
Discipline	Ne force pas les élèves																			✓
	Peu sévère																			
	Fixe des règles																			
Personnalité	Auto-dérision / sympathique / proche des élèves / met du fun / dynamique	✓	✓	✓			✓			✓	✓		✓	✓	✓	✓				✓
	Investi(e)	✓	✓																	
	Efficace																			
Interaction	Met en confiance / aide à se dégèner	✓	✓			✓					✓	✓			✓					
	Se met à la portée des élèves / s'adapte aux élèves				✓		✓					✓		✓		✓				
	Permet la cohésion	✓																		
	Fait partie du groupe		✓												✓					
	Motive																		✓	
	Respectueux							✓												
Vision	Partage la vision de l'élève sur l'activité														✓					
	Donne la vision commune au groupe	✓																		

♦ Dimensions de deuxième ordre : 1.1.4. Positionnement par rapport aux spécificités perçues du lieu de l'activité théâtrale et 2.1.4. Positionnement par rapport aux spécificités perçues du lieu de l'activité au secondaire

Catégorisation	Descripteur	Félix				Sarah				Karl				Amélie				Marianne				Jacob			
		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA	
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Lieu d'apprentissage	Manque d'espace																								
	Manque de moyens																								
	Doit favoriser l'interaction																								
	Permet l'apprentissage				✓																				
Lieu d'activités	Propose beaucoup d'activités				✓																				
Lieu d'épanouissement personnel	Doit être plaisant				✓				✓			✓	✓												
	Le lieu physique n'a pas d'importance pour l'épanouissement									✓														✓	
	Respecte le rythme des élèves									✓											✓				
	Fait se sentir bien / chez soi				✓	✓						✓				✓				✓					
Lieu de socialisation	Doit proposer des règles pour la communauté				✓																				

Dimension des axes 1 et 2 : 1.2. Perception des autres en théâtre et 2.2. Perception des autres au secondaire

♦ Dimensions de deuxième ordre : 1.2.1. Positionnement par rapport au comportement social en théâtre et 2.2.1. Positionnement par rapport au comportement social au secondaire

Catégorisation	Descripteur	Félix				Sarah				Karl				Amélie				Marianne				Jacob			
		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA	
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Similarité dans le comportement	Être gêné(e) / avoir l'air ridicule					✓					✓					✓									
	Ne pas être gêné(e) / ouverture						✓						✓	✓											
	Avoir du fun												✓					✓							
	Évolution similaire				✓	✓										✓									
	Maturité					✓																			
	Autonomie					✓																			

♦ Dimensions de deuxième ordre : 1.3.2. Positionnement par rapport à la perception de la perception de l'enseignante en contexte théâtrale et 2.3.2. Positionnement par rapport à la perception de la perception de ses enseignant(e)s au secondaire

Catégorisation	Descripteur	Félix				Sarah				Karl				Amélie				Marianne				Jacob			
		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA	
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Perception négative du comportement	Est peu discipliné(e)									✓	✓							✓							
	Ne se sent pas apprécié(e) par rapport à son comportement																		✓	✓					
Perception positive du comportement	Ne pose pas de problème / obéissant(e) / poli(e) / discipliné(e) / ponctuel(e)			✓				✓	✓			✓	✓			✓							✓	✓	
	Organisé(e)				✓																				
	Déterminé(e)				✓																				
	Amusant(e)											✓	✓							✓					
Perception similaire du comportement social	Embête les autres									✓	✓														
	Ne noue des liens dans le groupe																								
	Dégénéré(e)						✓																		
Perception similaire du comportement d'apprentissage	Réalise la tâche d'apprentissage																	✓				✓			
	A de bons résultats															✓									
	A de la facilité			✓																					
Perception différente du comportement d'apprentissage	L'élève pense que ses enseignant(e)s ne réalisent pas ses difficultés																✓								
	L'élève trouve ses standards plus hauts que ceux des enseignant(e)s															✓									
Perception similaire au niveau personnel	Est un mystère																					✓			
	Est dramatique																		✓						
	Se connaît bien																								
	Se dépasse													✓											
Ne sait pas se situer par rapport à	L'enseignant(e) ne juge pas		✓																			✓			

♦ Dimensions de deuxième ordre : 1.4.2. En tant qu'apprenant(e) en théâtre et 2.4.2. En tant qu'apprenant(e) au secondaire

Catégorisation	Descripteur	Félix				Sarah				Karl				Amélie				Marianne				Jacob			
		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA		IAT		IA	
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Comprendre/ maîtriser	Comprend vite			✓																					
Mémoriser	Bonne mémorisation			✓					✓	✓		✓					✓	✓							
	A de la difficulté à mémoriser		✓																						✓
Évaluation	Juge la performance des autres												✓												
	Juge sa propre performance												✓	✓											
	Ne juge pas les autres													✓											
	A de la difficulté à s'évaluer						✓																		
	Métacognition / se connaît											✓						✓							
Apprentissage collaboratif	Aime travailler en groupe			✓		✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓			✓	✓			
	Aime travailler seul(e)								✓	✓		✓			✓			✓	✓						
	A de la difficulté avec le travail en groupe									✓										✓					
	N'a pas de difficulté à demander de l'aide																								✓
	Aime la proximité des autres				✓						✓														
Recherche de ressources	Aime avoir des ressources disponibles				✓					✓	✓			✓											
	Besoin d'être guidé(e)								✓																
	Préfère essayer par lui-même ou elle-même											✓								✓					✓
	A besoin de bouger			✓		✓				✓							✓						✓		

Axes 2 et 3 : Préférences d'apprentissage en théâtre et préférences d'apprentissage au secondaire

Dimensions des axes 3 et 4 : 3.1. Stratégies cognitives en théâtre et 4.1. Stratégies cognitives au secondaire

♦ Dimensions de deuxième ordre : 3.1.1. Sélection des parties importantes en théâtre et 4.1.1. Sélection des parties importantes au secondaire

Catégorisation	Descripteur	Félix				Sarah				Karl				Amélie				Marianne				Jacob			
		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA	
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Enseignant(e)	S'appuie sur une autorité compétente			✓					✓			✓							✓	✓					✓
Élève	En fonction de l'intérêt porté			✓								✓													
Matière	Pertinence pratique / Utilité du contenu											✓							✓	✓	✓	✓			
Pas de sélection	Difficulté à sélectionner								✓																

♦ Dimensions de deuxième ordre : 3.1.2. Stratégies de mémorisation en théâtre et 4.1.2. Stratégies de mémorisation au secondaire

Catégorisation	Descripteur	Félix				Sarah				Karl				Amélie				Marianne				Jacob			
		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA	
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Appropriation de la matière	Soulignement/ marquage				✓																✓	✓			
	Écriture schématique/ image mentale	✓	✓	✓								✓			✓				✓	✓					
	Écriture de longs résumés														✓	✓									
	Poser des questions/ participer				✓																				
	Concrétisation/ application																				✓	✓	✓		

Absorption de la matière	Répétition/pratique	✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓
	Par cœur		✓			✓		✓	✓					✓							✓		
	Recopiage																	✓					
	Mémorisation séquentielle	✓	✓			✓			✓	✓					✓	✓						✓	
	Lecture à plusieurs reprises / lecture Écouter				✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓

♦ Dimensions de deuxième ordre : 3.1.3. Stratégies de compréhension en théâtre et 4.1.3. Stratégies de compréhension au secondaire

Catégorisation	Descripteur	Félix				Sarah				Karl				Amélie				Marianne				Jacob			
		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA	
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Mise en lien	Sens														✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Lien entre les parties étudiées				✓				✓			✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓				
	Lien avec le concret		✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓		✓	✓	✓		✓			✓			✓	
Pas de compréhension	Pas de mise en relation			✓				✓											✓						
	Expériences vécues inutiles pour la compréhension																		✓						

Dimensions des axes 3 et 4 : 3.2. Stratégies de régulation en théâtre et 4.2. Stratégies de régulation au secondaire

♦ Dimensions de deuxième ordre : 3.2.1. Fixation du but en théâtre et 4.2.1. Fixation du but au secondaire

Catégorisation	Descripteur	Félix				Sarah				Karl				Amélie				Marianne				Jacob			
		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA	
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P

Enseignant(e)	Indication de l'enseignant(e)			✓	✓				✓			✓											✓	✓
Élève	Structuration de l'apprenant(e)			✓	✓																			
Matière	Application de la matière / imaginer concrètement la matière	✓	✓			✓	✓			✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		
	Éléments donnés par la matière								✓									✓	✓					

♦ Dimensions de deuxième ordre : 3.2.2. Ressources en théâtre et 4.2.2. Ressources au secondaire

Catégorisation	Descripteur	Félix				Sarah				Karl				Amélie				Marianne				Jacob			
		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA	
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Utilisation des ressources proposées	Utilisation des aides didactiques			✓				✓	✓								✓			✓	✓			✓	✓
Identification autonome de ressources	Littérature non prescrite																✓							✓	
	S'adresser à des ressources externes identifiées par l'élève		✓	✓	✓			✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓
	Demander aux autres élèves		✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓	✓
	Soi comme ressource		✓				✓				✓	✓			✓	✓		✓				✓			✓
	Demander aux membres de la famille			✓		✓							✓	✓		✓					✓		✓	✓	✓
	Demander à l'enseignant(e)	✓	✓	✓	✓				✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	

♦ Dimensions de deuxième ordre : 3.2.3. Monitoring en théâtre et 4.2.3. Monitoring au secondaire

Catégorisation	Descripteur	Félix				Sarah				Karl				Amélie				Marianne				Jacob			
		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA	
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Compréhension	Degré de compréhension de l'apprenant(e)								✓			✓							✓						

Dimensions des axes 3 et 4 : 3.3. Conceptions de l'enseignement apprentissage en théâtre et 4.3. Conceptions de l'enseignement apprentissage au secondaire

♦ Dimensions de deuxième ordre : 3.3.1. Conception de l'apprentissage en théâtre et 4.3.1. Conception de l'apprentissage au secondaire

Catégorisation	Descripteur	Félix				Sarah				Karl				Amélie				Marianne				Jacob			
		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA	
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Mémorisation/ absorption	Absorption du savoir																		✓	✓					
	Mémorisation de la matière	✓	✓			✓	✓			✓	✓			✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓
	Par cœur et répétition					✓		✓	✓																
	Dirigé de l'extérieur																								
Développement personnel	Dialogue avec les expert(e)s																								
	Confrontation de la pensée																								
	Formation d'une opinion																								
	Développement personnel	✓			✓	✓									✓			✓	✓						
	Pousser/ développer son raisonnement / enrichir sa pensée				✓			✓						✓					✓			✓	✓		
Pratique	Ne sert pas qu'aux examens	✓	✓			✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓		
	Concret/dans la pièce / utiliser ce qu'on apprend	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓		
	Relation entre sujet étudié et autres sujets											✓													
Scolaire	Utilité de la matière primordiale																								
	Réussite aux examens															✓	✓			✓	✓			✓	

♦ Dimensions de deuxième ordre : 3.3.2. Conception de l'élève en théâtre et 4.3.2. Conception de l'élève au secondaire

Catégorisation	Descripteur	Félix				Sarah				Karl				Amélie				Marianne				Jacob			
		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA	
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P

Engagement dans l'apprentissage	Pose des questions	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
	Intéressé(e), engagé(e), impliqué(e), motivé(e) / nourrit le contenu à apprendre																								
Engagement pratique	Engagement pratique									✓				✓								✓	✓		
	Est régulier(-ère) dans son étude / n'étudie pas que pour l'examen	✓										✓			✓							✓	✓		
Rapport à la matière	Apprend par cœur		✓			✓			✓	✓					✓										
	Développe une vision					✓																✓	✓		
	Pense la matière de manière critique																								
	Comparaison avec les événements réels																								
	Pas de processus critique																								
Responsabilité	Réaliste sur ses difficultés / persévérant(e) pour les résoudre				✓											✓				✓				✓	
	Distinction entre ce qui relève de lui ou elle et pas		✓							✓					✓									✓	✓
	Réalise lui-même ou elle-même le processus		✓							✓								✓		✓		✓	✓	✓	✓
	Prend le temps nécessaire pour l'étude		✓												✓		✓								

♦ Dimensions de deuxième ordre : 3.3.3. Conception de la matière en théâtre et 4.3.3. Conception de la matière au secondaire

Catégorisation	Descripteur	Félix				Sarah				Karl				Amélie				Marianne				Jacob			
		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA	
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Organisation	Parties importantes indiquées																								
	Segmentée																								

♦ Dimensions de deuxième ordre : 3.3.5. Conception de l'enseignante en théâtre et 4.3.5. Conception de l'enseignant(e) au secondaire

Catégorisation	Descripteur	Félix				Sarah				Karl				Amélie				Marianne				Jacob			
		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA					
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P				
Enseignement pour guider l'apprentissage	Clarifie et explique profondément/ permet la compréhension / approfondit ce qui est important / explique la structure	✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓		✓		✓	✓			✓			✓	✓		
	Donne des exemples / applique et rend concret		✓		✓	✓	✓		✓	✓			✓				✓			✓		✓			
	Est polyvalent(e)				✓																				
	Donne une vision d'ensemble	✓	✓				✓										✓								
	Donne du feedback		✓												✓										
	Explicite ses attentes													✓				✓					✓		
	Pose des questions																		✓				✓		
Enseigne plus que ce qui est nécessaire		✓			✓																	✓			
Enseignement pour accompagner l'apprenant(e)	Génère la curiosité		✓									✓							✓				✓		
	Offre un espace pour penser / permet l'expression d'opinions / stimule l'apprenant(e) à penser par lui-même ou elle-même						✓		✓				✓		✓	✓		✓		✓		✓			
	Accueil des conceptions de l'apprenant / du cheminement de chaque apprenant(e)		✓				✓		✓		✓					✓	✓			✓	✓	✓			

Interaction	Enthousiaste/ investi(e) / sympathique	✓	✓	✓				✓				✓	✓		✓			✓	✓			✓		
	Met en confiance		✓		✓	✓								✓	✓	✓			✓					
	Ouverte aux questions	✓																						
	Disponible	✓	✓	✓	✓				✓				✓		✓		✓							✓
	Fixe des règles																						✓	
	Fait partie du groupe		✓																					
Accompagne le développement personnel				✓																				
Évaluation	Fournit des tests																						✓	

Dimensions des axes 3 et 4 : 3.4. Orientation en théâtre et 4.4. Orientation au secondaire

Catégorisation	Descripteur	Félix				Sarah				Karl				Amélie				Marianne				Jacob			
		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA		PAT		PA	
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Réussite	Aux examens	✓														✓	✓					✓			
	Faire une belle représentation	✓	✓			✓	✓			✓				✓								✓			
	Diplômes																		✓	✓					✓
	Meilleures notes possibles			✓	✓				✓					✓		✓	✓		✓	✓				✓	✓
Aptitudes	Preuve que l'on peut réussir		✓			✓																			
	Voir si les études sont faites pour soi		✓																						
Personnelle	Approfondir l'intérêt / satisfaire une curiosité										✓	✓						✓							
	S'enrichir en tant que personne					✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓				✓	✓			✓	✓		
	Expression						✓											✓				✓			
	Réaliser des buts personnels						✓		✓	✓					✓	✓	✓					✓	✓	✓	✓
Intellectuelle	Affiner ses idées																							✓	
	Plaisir d'apprendre											✓			✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓

Annexe 5 – Tableau de l'évolution, par thématique, de tous et toutes les élèves

	Évolution vers...	IAT				PAT				IA				PA			
		Contexte	Autres	Perc des	Définition	Strat cogni	Strat régul	Conceptions	Orientation	Contexte	Autres	Perc des	Définition	Strat cogni	Strat régul	Conceptions	Orientation
Le développement personnel dans l'apprentissage	Plus de développement du raisonnement / pensée						J									F S	
	Plus d'autonomie / de liberté	A			F K	F K	F J		F S			F	F K	F A M		S	
	Plus de maturité				F							F					
	Plus de confiance en soi / moins de gêne	F S A		S A	F S K A							S A					
	Moins de confiance en soi											S					
	Plus de travail des émotions	F			K			F								F	K
	Plus de plaisir	S A M															
	Plus d'organisation											F	F K J	S J			
	Plus de détermination											F	F A J				
	Plus d'expression de soi /développement du caractère	F S K J			J		S	S J	F		M	M	M			F M	
	Plus d'ambition											M	M				
Moins d'autonomie												K					
La prise en compte du collectif	Distanciation du groupe		J	J						J	J	J					
	Plus de pratiques d'apprentissage communes		F M							F							
	Différenciation / problématique		K	K	K		K J		J	K J					K J		
	Sentiment d'appartenance	F	F A M	F						F A M		M					
	Interdépendance / Apprentissage collaboratif	A M	S K M		S A M J	F S M	K M J	F S M	S M		M		M		A	M	
	Interdépendance dans le développement personnel		M					F A									
	Plus d'interactions/ d'importance des autres	S		M					J			J					
	Moins d'interaction/ d'importance des autres		K		M J								K A				
Le rapport à l'activité	Le projet comme finalité				M	S M	F S	F S A M J	K A J							M	K
	La suite comme finalité	M						F S	F M	F S					J	F J M	

