

Identité d'apprenant et préférences d'apprentissage : un modèle pour penser l'individualité des apprenants et de leurs pratiques d'apprentissage

Charlotte Sannier-Bérusseau

Volume 45, numéro 3, automne 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1092991ar>
DOI : <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i3.5149>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Canadian Society for the Study of Education

ISSN

0380-2361 (imprimé)
1918-5979 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sannier-Bérusseau, C. (2022). Identité d'apprenant et préférences d'apprentissage : un modèle pour penser l'individualité des apprenants et de leurs pratiques d'apprentissage. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 45(3), 744–768.
<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i3.5149>

Résumé de l'article

Notre recherche s'intéresse à l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage, en cherchant à identifier les caractéristiques de ces évolutions. Grâce à une étude de cas multiples (Stake, 2006), réalisée au Québec auprès d'élèves du secondaire au moment de l'introduction de la discipline théâtrale dans le cursus, puis à la fin de la même année scolaire, nous cherchons à déterminer si leur identité d'apprenant et leurs préférences d'apprentissage, dans le contexte théâtral et dans le contexte global du secondaire, évoluent conjointement. L'analyse du corpus de notre étude de cas multiples révèle des évolutions conjointes et cohérentes de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage des élèves dans les deux contextes, suggérant ainsi un lien entre la façon dont les élèves se définissent et leurs préférences d'apprentissage, tant dans leurs dimensions conatives que dans leurs dimensions cognitives.



Identité d'apprenant et préférences d'apprentissage : un modèle pour penser l'individualité des apprenants et de leurs pratiques d'apprentissage

Charlotte Sannier-Bérusseau
Chercheuse indépendante

Résumé

Notre recherche s'intéresse à l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage, en cherchant à identifier les caractéristiques de ces évolutions. Grâce à une étude de cas multiples (Stake, 2006), réalisée au Québec auprès d'élèves du secondaire au moment de l'introduction de la discipline théâtrale dans le cursus, puis à la fin de la même année scolaire, nous cherchons à déterminer si leur identité d'apprenant et leurs préférences d'apprentissage, dans le contexte théâtral et dans le contexte global du secondaire, évoluent conjointement. L'analyse du corpus de notre étude de cas multiples révèle des évolutions conjointes et cohérentes de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage des élèves dans les deux contextes, suggérant ainsi un lien entre la façon dont les élèves se définissent et leurs préférences d'apprentissage, tant dans leurs dimensions conatives que dans leurs dimensions cognitives.

Mots-clés : identité d'apprenant, préférences d'apprentissage, théâtre

Abstract

Our research aims to understand the evolution of students' learning identity and learning preferences, by identifying the characteristics of these evolutions. We carried out a multiple case study (Stake, 2006) with Quebec secondary school students, just after the introduction of drama in their curriculum, and then at the end of the school year. We seek to determine whether their learning identity and their learning preferences, in the theatrical context and in the overall high school context, evolve correspondingly. Our analysis of the corpus reveals joint and consistent changes in learning identity and learning preferences in both contexts, suggesting a link between the way students define themselves and their learning preferences, both in their conative and their cognitive dimensions.

Keywords: learning identity, learning preferences, drama

Introduction et problématique

Notre recherche pose la question du lien entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage, alors que les cursus sont en partie communs aux élèves. Les différentes façons dont les élèves abordent les tâches d'apprentissage posent en effet de nombreuses questions dans les milieux de pratique. Dans les dernières décennies, plusieurs classifications ont cherché à appréhender la diversité des façons d'apprendre des élèves. Ainsi, 97 % des membres du corps enseignant adhèrent à une classification de type visuel/auditif/kinesthésique, 80 % à une conception de l'apprentissage selon la prédominance d'un hémisphère cérébral, et 77 % à la croyance que des exercices de coordination favorisent l'apprentissage (Dekker et al., 2012; Howard-Jones, 2014). Pourtant, les recherches de Dekker et al. (2012), d'Howard-Jones (2014) et de Blanchette Sarrasin et Masson (2015) ont montré que ces croyances relevaient plus du neuromythe que d'un véritable fondement cognitif.

Au-delà du rapport cognitif à l'apprentissage, il semblerait que l'individualité des élèves soit également en jeu dans la façon préférentielle d'aborder la tâche d'apprentissage, et que cela se traduise différemment selon le contexte d'apprentissage — à titre d'exemple, les cursus artistiques semblent favoriser le développement de l'individualité et cela se traduit par des bénéfices cognitifs (Wagner, 1998; Way, 1973). En effet, d'autres études nous offrent une piste de réflexion quant à l'apprentissage, et notamment lorsque l'on s'intéresse aux préférences d'apprentissage, c'est-à-dire 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 et al., 2000). Au-delà des différences interindividuelles au niveau cognitif, elles lient ce traitement cognitif de l'information à des dimensions métacognitives, sociales et affectives (Allal et Mottier Lopez, 2007; Pintrich, 1994; Vermunt et Verloop, 1999).

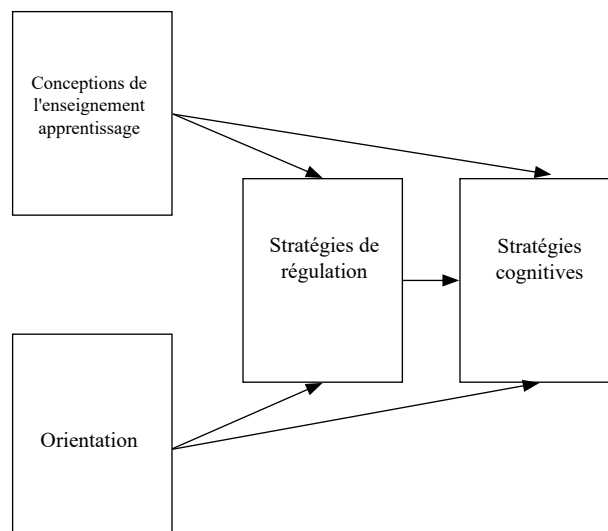
Ainsi, Vermunt (1996, 1998) propose que les préférences d'apprentissage soient formées de quatre composantes interreliées : deux composantes conatives, soit (1) les conceptions de l'enseignement-apprentissage et (2) l'orientation, ou motivation qu'a l'apprenant ou l'apprenante pour son apprentissage; et deux composantes cognitives, (3) les stratégies de régulation et (4) les stratégies cognitives. Ainsi, les stratégies cognitives regroupent les processus cognitifs par lesquels les apprenants

et apprenantes atteignent leur but d'apprentissage, par exemple les stratégies de mémorisation, de sélection et de structuration du contenu. Les stratégies cognitives ont trait à la métacognition, et donc à la planification et au contrôle des stratégies; il s'agit par exemple d'orienter, de planifier ou d'évaluer la progression vers le but. Les conceptions de l'enseignement-apprentissage regroupent les conceptions mentales qu'a l'apprenant ou l'apprenante de la matière étudiée, de soi-même et des autres dans la situation d'apprentissage ou de l'enseignement. Enfin, l'orientation est la motivation qu'a la personne quant à son apprentissage, et notamment les buts personnels, les intentions, les attentes, les attitudes, les inquiétudes et les doutes (Vermunt, 1998). Ces quatre composantes sont en interrelation dans le modèle de Vermunt (1998) et donc, les composantes cognitives sont influencées par les composantes conatives pour former 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 contextuelles. (Vermunt, 1996, p. 29)

Figure 1

Modèle de régulation des processus d'apprentissage (d'après Vermunt, 1998, p. 153)



Or, si Vermunt indique que les préférences d'apprentissage, et particulièrement leurs composantes conatives, relèvent d'un rapport à l'apprentissage subjectif, personnel, et influencé par les expériences d'apprentissage antérieures, il nous semble qu'un lien puisse être établi avec l'identité d'apprenant de la personne : le positionnement identitaire de l'apprenant ou l'apprenante dans la situation d'apprentissage influencerait ainsi les dimensions conatives de l'apprentissage.

En effet, l'identité d'apprenant, tout comme son concept-parent d'identité, se construit par positionnement social (Bucholtz et Hall, 2005; Danielewicz, 2001) dans un contexte d'apprentissage donné. Elle est la façon dont une personne se définit comme apprenante, ainsi que son positionnement par rapport à la façon dont les autres la définissent dans une situation d'apprentissage (Coll et Falsafi, 2010). Ce positionnement identitaire, temporaire et remis en question à chaque nouvelle interaction ou modalité du contexte d'apprentissage, se joue dans l'interaction entre la conception de soi et les croyances de l'apprenant ou de l'apprenante vis-à-vis du contexte d'apprentissage qui dicte les normes ou les attentes (MacFarlane, 2018; McEwen, 2003). La confrontation à un nouveau contexte d'apprentissage amène donc la personne à s'évaluer elle-même par rapport au consensus social qui l'entoure (Festinger, 1954) et à se positionner comme appartenant, ou non, au groupe de référence, pour en adopter, ou non, les pratiques et les valeurs. Aussi, 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 lesquels cette tâche survient (Sannier-Bérusseau, 2020).

Or, ce positionnement identitaire est intimement lié à la façon dont la personne participe à l'activité d'apprentissage (Hirano, 2008). Ainsi, nous pensons qu'en se positionnant, donc en adhérant ou non aux pratiques et valeurs d'un groupe ou d'une situation d'apprentissage de référence, une personne forme une identité d'apprenant spécifique à cette situation, construite sur la base de ses expériences d'apprentissage précédemment vécues, et ainsi, adopte ou non les pratiques et les valeurs de ce groupe ou de cette situation (Sannier-Bérusseau, 2020).

Toutefois, dans la littérature, le lien entre l'identité d'apprenant et la préférence d'apprentissage n'a été qu'effleuré et sa nature n'a jamais, à notre connaissance, été étudiée en profondeur. Certaines études, comme celle d'Hirano (2008), constatent en effet qu'une identité d'apprenant positive est liée à de meilleurs résultats scolaires,

sans toutefois proposer une explication cognitive à cette évolution. Par ailleurs, dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEES, 2019), le développement de l'identité est l'un des trois enjeux majeurs de l'école secondaire présentés en lien avec le développement de l'autonomie dans l'apprentissage, sans toutefois définir ou préciser la façon dont la relation identité-autonomie se déploie. Enfin, s'il existe dans la littérature (Butler et Winne, 1995; Lantolf et Genung, 2000) un consensus sur l'importance du contexte dans lequel l'apprentissage a lieu pour son efficacité, et si l'on observe également un consensus sur les bienfaits de l'introduction d'une discipline théâtrale pour l'apprentissage, le lien entre le rapport au contexte des élèves et les stratégies d'apprentissage cognitives et conatives, comme les définit Vermunt (1996), demeure inexploré dans ces contextes.

Notre recherche a donc pour objectif d'explorer cette zone grise que constituent les interrelations, dans le contexte théâtral de l'école secondaire québécoise, de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage. Pour cette recherche, nous avons posé l'hypothèse qu'un lien entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage existe, et que ce lien pourrait se situer au niveau des composantes conatives du modèle des préférences d'apprentissage de Vermunt, qui évolueraient, lors de l'introduction d'une nouvelle discipline dans un cursus, parallèlement à la formation d'une nouvelle identité d'apprenant.

Contexte

Nous avons choisi de placer cette recherche dans le contexte théâtral à l'école secondaire québécoise. En effet, la discipline théâtrale scolaire présente des caractéristiques spécifiques qui en font une inclusion intéressante dans le cursus scolaire des élèves. Si elle peut prendre de nombreuses formes, elles ont toutes des invariants communs sur le plan cognitif : une pratique contextualisée et recontextualisée en permanence, des médiations enseignantes spécifiques et des processus d'enseignement-apprentissage particuliers avec notamment un fort recours à l'autorégulation (Buisse, 2007) et à l'hétérorégulation (Sannier-Bérusseau, 2020); il semble en effet que l'un des aspects majeurs de la pratique théâtrale, qu'elle soit ou non scolaire, est l'interaction entre l'individualité et le collectif, et que cette particularité soit à l'origine de nombreux

bénéfices observés. On note par ailleurs, à la suite de l'introduction de la discipline théâtrale dans le cursus, de nombreux bénéfices : de meilleures performances scolaires et un enrichissement du curriculum (Fleming et al., 2010), un enrichissement de la qualité du travail scolaire (Readman, 1993), une amélioration de la mémorisation et, en langues, des compétences phonétiques et phonologiques, de la créativité et de l'initiative linguistique, ainsi que le recours à un vocabulaire plus varié (Potapushkina-Delfosse, 2013; Wagner, 1998), et enfin, de meilleures habiletés en mathématiques (Fleming et al., 2010). Toutefois, réduire ces bénéfices à de meilleures stratégies cognitives ne rendrait pas justice aux nombreux bénéfices sociaux et affectifs également observés. Ainsi, le théâtre permet de se questionner sur le monde et notre place en son sein (Jackson, 1993; Ryngaert, 1991; Villeneuve, 2014), de développer la confiance en soi, la créativité, la capacité de concentration (Bureau, 1991) et, par sa nature intrinsèquement collective, il amène l'élève à se positionner en tant qu'individu au sein du groupe (Beauchamp, 1998).

À ce titre, et par rapport aux marqueurs forts de cette discipline, il nous a semblé intéressant de rencontrer des élèves du secondaire au moment de l'introduction du théâtre dans leur cursus, afin de comprendre leur positionnement identitaire et le déploiement de leurs préférences d'apprentissage dans ce contexte. Nous avons toutefois ajouté également le contexte global de la scolarité au secondaire afin de vérifier l'évolution commune des dimensions de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage.

Méthodologie

Nous avons donc réalisé une étude de cas multiples (Stake, 2006) auprès d'élèves de cinquième secondaire d'une école québécoise ($n = 6$). Notre collecte de données s'est réalisée en plusieurs temps : en premier lieu, une entrevue phénoménologique nous a permis d'ajuster notre guide d'entrevue au contexte de la recherche. En effet, nous n'avons pas trouvé d'études s'intéressant qualitativement ni à l'identité d'apprenant en contexte scolaire québécois, ni aux préférences d'apprentissage telles que définies par Vermunt (1996, 1998) dans un contexte comparable au nôtre. Aussi, cette première étape phénoménologique nous a permis de valider l'adaptation de notre guide d'entrevue à notre contexte.

Pour construire ce guide d'entrevue, nous avons identifié, dans la littérature, les éléments constitutifs de la formation identitaire. Nous avons ainsi construit notre guide d'entrevue autour de nos deux concepts. La première partie visait à recueillir des données sur l'identité d'apprenant des élèves et s'organisait autour de quatre dimensions : le positionnement par rapport à la perception de soi, le positionnement par rapport à la perception qu'a l'élève de ce que les autres perçoivent de lui ou elle, le positionnement par rapport au contexte, et la définition globale de soi. La seconde partie du guide d'entrevue s'articulait autour des quatre dimensions des préférences d'apprentissage identifiées par Vermunt (1996, 1998).

Tableau 1

Dimensions retenues pour l'élaboration du guide d'entrevue semi-dirigée

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

Nous avons réalisé deux séries d'entrevues semi-dirigées, l'une au début de l'année scolaire, au moment où les élèves commençaient l'activité théâtrale, et l'autre à la fin de l'année scolaire, après la représentation. Ces entrevues comportaient des questions identiques, afin de pouvoir constater ou non une évolution dans les réponses des élèves. Par ailleurs, la seconde entrevue comprenait un volet d'autoconfrontation : après avoir isolé, dans la première entrevue et pour chaque élève, les éléments particulièrement

marquants de leur identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage, nous leur avons présenté les extraits correspondants en leur demandant de les commenter. Également, nous avons recueilli les journaux réflexifs des élèves, qu'ils et elles avaient remplis au cours de la préparation de la représentation. Nous avons également recueilli des informations contextuelles, en effectuant une observation non participante d'un cours de théâtre et en menant une entrevue avec l'enseignante.

Tableau 2

Temps et instruments de collecte de 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		✓

Par la suite, nous avons réalisé une analyse thématique (Albarello, 2012) de l'ensemble de notre corpus relatif aux élèves (entrevues semi-dirigées et d'autoconfrontation, journaux réflexifs) au temps 1 et au temps 2. Les retranscriptions des entrevues et les écrits des élèves ont d'abord fait l'objet d'une segmentation thématique, puis d'un codage, et enfin d'une catégorisation (Grawitz, 2001). Les thématiques pour cette analyse ont été déterminées en fonction des quatre composantes de l'identité d'apprenant identifiées lors de notre revue de la littérature (perception du contexte, perception des autres, perception qu'a l'élève de ce que les autres perçoivent de lui ou elle et définition de soi), et des quatre composantes des préférences d'apprentissage telles que définies par Vermunt (stratégies de régulation, stratégies cognitives, conceptions, orientation). Une partie de ces catégories a donc été établie a priori en nous basant sur la littérature, tandis que d'autres ont émergé du discours des élèves, nous amenant à une analyse itérative du corpus recueilli. Les catégories émergentes ont été classées en fonction des dimensions identifiées dans la littérature auxquelles elles se rapportaient, et soumises à un accord interjuges afin d'assurer leur fiabilité. Nous avons choisi d'utiliser les mêmes catégories pour l'ensemble de la production, verbale ou écrite, des élèves; aucune contradiction n'ayant été constatée entre les propos tenus en entrevue et les écrits

des journaux réflexifs, ces derniers ont été utilisés comme éléments complémentaires, et non comme éléments contrastants.

Une fois l'analyse effectuée, nous avons tracé un portrait de chaque élève au temps 1 et au temps 2, et étudié l'évolution de chacune des composantes entre les deux temps. Puis, nous avons cherché les similarités et les différences entre les évolutions de l'ensemble des élèves. Pour ce faire, nous avons cherché à repérer l'évolution des différentes dimensions de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage grâce aux différentes catégories ayant émergé lors de l'analyse. Nous avons enfin éclairé les évolutions constatées grâce aux données recueillies lors de l'observation non participante et de l'entrevue avec l'enseignante.

Résultats

Dans la discipline théâtrale

Dans la discipline théâtrale, nous avons constaté plusieurs évolutions similaires chez les élèves. Si l'on isole les caractéristiques de l'évolution de leur identité d'apprenant en théâtre dans cette discipline, chez les quatre élèves ayant exprimé se sentir timides et mal à l'aise au début de l'année, les dimensions de leur identité d'apprenant ont évolué vers plus de confiance en soi et moins de gêne. On voit donc ici une harmonisation, puisque les deux élèves non concernés par cette évolution se disaient déjà à l'aise au début de l'année. À la fin de l'année, tous et toutes ressentent donc plus de confiance en soi, particulièrement dans la dimension de « Définition de soi ». Les pratiques de l'enseignante ont favorisé ce développement, puisque l'analyse de son discours a révélé qu'elle bâtit son intervention pédagogique à partir des habiletés des élèves pour les amener à progresser dans les standards à atteindre, qu'elle cherche à les accompagner de façon bienveillante et à ne leur faire que des retours factuels sur leur travail. Il semble également que cela ait permis aux élèves d'augmenter leur sentiment d'autoefficacité, puisque la catégorisation fait apparaître à la fin de l'année une augmentation, dans le discours de l'ensemble des élèves, du nombre d'occurrences d'éléments relatifs à la bonne performance par rapport au début de l'année. La catégorisation permet en effet de

mettre en évidence qu'au début de l'année, les discours relatifs à la confiance des élèves dans leur propre performance étaient non seulement moins nombreux, mais traduisaient également un manque de confiance dans leur capacité à performer en théâtre.

Si cette évolution apparaît particulièrement dans la dimension de la « Définition de soi » chez quatre des six élèves participants, ce qui est cohérent avec l'évolution précédemment constatée vers moins de gêne et plus de confiance en soi, on remarque également que tous et toutes, sans exception, évoluent vers une perception de la reconnaissance de leurs habiletés par les autres, que ce soit leurs pairs, leurs parents ou leur enseignante. Cela pourrait être dû aux spécificités de la pratique théâtrale : si, au début de l'année, les élèves se fiaient à leur propre ressenti pour déterminer leur degré de performance, l'activité théâtrale et la représentation qu'elle implique, souvent mentionnée par les élèves, pourraient avoir fait entrer en ligne de compte le regard extérieur dans la notion d'habileté perçue.

Si l'on isole maintenant les caractéristiques de l'évolution de leurs préférences d'apprentissage en théâtre, on remarque que, globalement, une tendance se dessine vers davantage de concrétisation et d'application de l'apprentissage, et ce, sur le plan tant des composantes cognitives que des composantes conatives. Il s'agit ici également d'une harmonisation des préférences d'apprentissage de l'ensemble des six élèves : les dimensions conatives des préférences d'apprentissage évoluent chez tous et toutes les élèves vers la concrétisation, et chez quatre d'entre elles et eux, c'est également le cas des dimensions cognitives. L'analyse de leur discours met ainsi en évidence une harmonisation des pratiques avec les deux autres élèves — qui utilisaient déjà ces stratégies en début d'année, ce qui explique l'absence d'évolution constatée — puisque les mêmes catégories ont pu être utilisées pour l'ensemble des discours des élèves. L'utilisation de ces mêmes catégories d'analyse permet donc de conclure à cette évolution similaire, et l'ensemble des élèves, à la fin de l'année, utilisent donc des stratégies cognitives et de régulation de concrétisation et d'application, et présentent des dimensions conatives en cohérence. Il nous semble par ailleurs que cette évolution tient une fois encore à la spécificité de l'activité théâtrale : si les dimensions des préférences d'apprentissage évoluent vers plus de concrétisation alors qu'on ne constate pas la même évolution des dimensions de l'identité d'apprenant, c'est parce que dès le début de l'année, les élèves prenaient déjà en compte la finalité concrète de la représentation dans leur façon de se définir; l'enseignante la soulignait par ailleurs déjà.

Si l'on cherche à rapprocher l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage dans le contexte théâtral, on remarque que l'ensemble des élèves présente une évolution vers plus d'autonomie ou de besoin d'autonomie. Il est important de remarquer ici que l'analyse du discours des élèves révèle une évolution vers plus de définition de soi comme étant autonome et des stratégies de régulation effectivement plus autonomes. Elle révèle également que la perception du contexte et les conceptions de l'enseignement-apprentissage évoluent, si ce n'est vers une autonomie effective, c'est tout du moins vers l'expression du besoin de la prise en compte de leur autonomie par l'enseignante.

Pour deux des élèves particulièrement, l'évolution vers l'emploi de stratégies de régulation plus autonomes semble concordante avec les pratiques enseignantes qui mettent l'accent sur le développement de la métacognition, ainsi qu'avec leur définition d'eux-mêmes comme étant plus autonomes : le développement de la métacognition pourrait leur avoir permis de prendre conscience de leurs propres processus. Par ailleurs, à la fin de l'année, cinq des six élèves considèrent que l'enseignement doit prendre en compte leur autonomie. Pour l'élève restant, le fait que son discours ne révèle pas cette évolution pourrait tenir au fait qu'au cours de l'année, il s'est distancié de l'activité, et s'est donc détaché des pratiques enseignantes — ce qui n'a pas empêché, par ailleurs, son évolution vers plus d'autonomie. Pour les autres élèves, cette évolution souligne une modification de la perception de l'enseignement : celui-ci n'est plus vertical, mais devient plutôt un accompagnement à leur développement. Ici aussi, cela correspond aux valeurs pédagogiques relevées dans le discours de l'enseignante.

Une dernière évolution intéressante à souligner dans le contexte théâtral est l'évolution concordante de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage des élèves vers davantage d'apprentissage collaboratif. Cette évolution se traduit différemment selon les élèves : pour quatre d'entre elles et eux, elle va dans le sens d'une plus grande prise en compte du groupe dans l'apprentissage, ainsi que dans le sens d'une socialisation plus importante. On note chez ces élèves un sentiment d'appartenance fort, et des stratégies d'apprentissage concordantes. Pour les deux autres élèves, en revanche, cette évolution se traduit différemment : si eux aussi utilisent des stratégies plus collaboratives à la fin de l'année, ils disent néanmoins s'être détachés du groupe, et donc moins chercher à y socialiser.

Dans le contexte global

Nous avons tout d'abord cherché à isoler les caractéristiques de l'évolution de l'identité d'apprenant dans le contexte global. Par « contexte global », nous entendons les autres disciplines du cursus de cinquième secondaire. Si certains élèves évoquent volontiers une discipline en particulier, nous avons principalement cherché à connaître leur positionnement par rapport à leur scolarité en général. En effet, nous avons constaté lors des premières entrevues du début de l'année que pour les élèves, l'identité d'élève était abordée dans sa globalité, et qu'ils et elles se décrivaient comme « une élève sérieuse dans toutes les matières », ou « un élève qui a de bons résultats à l'école ». La présence de ces descriptions générales, relevant du contexte de la cinquième année du secondaire, nous a amenée à envisager un contexte global relatif à l'identité d'apprenant globale et aux préférences d'apprentissage globales, ceci regroupant l'ensemble de la scolarité telle que vécue par les élèves. Ainsi, nous avons pu isoler les caractéristiques que s'attribuent les élèves, tant dans la définition de leur identité d'apprenant que dans leur apprentissage, en théâtre par rapport à celles qu'ils s'attribuent dans leur scolarité globale. Or, nous n'avons pu constater aucune évolution marquée de l'identité d'apprenant globale chez les élèves en tant que groupe.

En isolant l'évolution des dimensions des préférences d'apprentissage globales, nous avons vu une évolution des stratégies cognitives de trois élèves vers moins de concrétisation et d'application; dans le même temps, nous constatons également une évolution des dimensions des préférences d'apprentissage de plusieurs élèves vers plus de concrétisation — le recours à des éléments concrets pour la compréhension de la matière étudiée — et d'application — le recours à l'application des éléments étudiés pour les comprendre et favoriser leur rétention mnésique. Si ce résultat peut sembler paradoxal, nous pensons qu'il est à réexaminer à la lumière des évolutions individuelles des élèves. En effet, chacun et chacune suit un parcours différent au secondaire et forme un projet professionnel qui lui est propre, comme le met en évidence l'analyse de leur discours : selon les projets professionnels formés, chaque élève met en place, selon ses propres dires, les stratégies qui lui semblent les plus adéquates pour atteindre ses buts — rappelons ici que le contexte de la fin du secondaire place les élèves dans un moment de choix d'orientation, et que l'analyse de leur discours montre que cette thématique est importante dans la façon dont ils et elles envisagent leur parcours scolaire

et leur apprentissage. À ce titre, les évolutions vers plus ou moins de concrétisation sont cohérentes, chez chaque élève, avec ses projets et son parcours.

Si l'on cherche à comprendre conjointement l'évolution de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage dans le contexte global, on remarque que la perception du contexte et l'orientation donnée à l'apprentissage évoluent conjointement, chez plusieurs élèves, vers la prise en compte de l'avenir pour déterminer l'importance de la finalité de la scolarité. C'est particulièrement le cas chez les élèves pour lesquels cette évolution peut être attribuée à la proximité de la fin de l'année et à leur projection vers l'avenir. Le discours d'autres élèves a également révélé l'importance de ces aspects, notamment les études ultérieures, mais nous n'en constatons pas l'évolution ici puisqu'elles sont restées constantes tout au long de l'année.

Enfin, nous constatons, dans le contexte global, une évolution conjointe de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage vers davantage d'expression de soi chez deux élèves, pour qui l'apprentissage devient en cours d'année une façon d'exprimer sa pensée et son individualité. Pour ces deux élèves, on constate donc une évolution des conceptions de l'enseignement-apprentissage, mais si pour l'un elle s'accompagne d'une évolution de sa perception du contexte, ce sont plusieurs autres dimensions qui évoluent chez l'autre, tant pour ses préférences d'apprentissage que pour son identité d'apprenant. Cela semble signifier que pour ces deux élèves, l'évolution conjointe de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage est effectivement cohérente, mais qu'elle correspond également à un positionnement identitaire plus large que celui de ce seul contexte.

Similarités entre les deux contextes

Notre étude de cas multiples nous a également permis de rapprocher les deux contextes afin de constater que plusieurs évolutions y sont similaires. Si l'on isole les caractéristiques de l'identité d'apprenant, on remarque une évolution similaire dans les deux contextes, vers moins de gêne et plus de confiance en soi. Nous avons constaté cette évolution particulièrement forte dans le contexte théâtral et l'avons attribuée aux éléments de discours de l'enseignante ainsi qu'aux spécificités de l'activité théâtrale. Or, nous avons constaté que cette évolution apparaît aussi chez deux élèves, dans la définition de soi en contexte global. Fait intéressant de cette évolution, les deux élèves les plus

concernées sont celles qui se définissaient en début d'année comme particulièrement gênées. Cette évolution pourrait donc relever, dans le contexte global, d'un transfert depuis le contexte théâtral, ajouté cette année-là à leur cursus et dont la littérature indique le travail sur la timidité comme l'une de ses caractéristiques (Théberge, 2017).

Chez trois élèves, on constate aussi une évolution de l'identité d'apprenant vers un plus grand sentiment d'appartenance au groupe, que ce soit en théâtre ou dans le contexte global. Ces trois élèves se définissent à la fin de l'année comme partie prenante d'un groupe dont il et elles partagent les valeurs et les pratiques. Cette évolution nous semble également relever d'une transférabilité depuis le contexte théâtral; par exemple, même chez l'élève qui éprouvait déjà un fort sentiment d'appartenance au groupe en début d'année, du fait de leur parcours scolaire commun, le renforcement de ce lien déjà présent est lié, d'après l'analyse de son discours, à la pratique théâtrale groupale et à l'interdépendance qui en découle. Puisque le contexte global n'a pas été modifié en cours d'année, et devant l'apparition, lors de la catégorisation des discours des élèves, de nouvelles catégories relatives à l'apprentissage collaboratif à la fin de l'année qui étaient absentes de l'analyse des discours en début d'année, nous envisageons que l'introduction du théâtre puisse être à l'origine de cette évolution.

Toujours concernant l'identité d'apprenant, on constate une évolution, tant en contexte théâtral qu'en contexte global, chez trois des six élèves participants vers l'expression du besoin de respect du rythme et de la personnalité des élèves. Dans le contexte global, cette évolution se situe chez les trois élèves au niveau de la perception du contexte, alors que dans le contexte théâtral, les dimensions évoluent différemment selon les élèves. Elles semblent toutefois liées à des caractéristiques enseignantes; l'un des élèves considère, par exemple, à la fin de l'année, que l'enseignante de théâtre ne porte pas de jugement sur lui, ce qui lui donne toute latitude pour définir ses propres caractéristiques. Ici aussi, on peut donc attribuer cette évolution au contexte théâtral d'après l'analyse du discours des élèves qui l'attribuent eux-mêmes et elle-même à leur expérience au sein de cette discipline.

Concernant l'évolution des préférences d'apprentissage en théâtre et globales, plusieurs évolutions sont également intéressantes à relever. En premier lieu, si lorsque l'on isole le contexte global, l'évolution vers la concrétisation est ambiguë, on remarque que lorsqu'on la fait dialoguer avec le contexte théâtral, une nouvelle piste de compréhension de l'évolution apparaît. On constate une évolution importante de la

quasi-totalité des élèves vers un apprentissage plus concret, dans les dimensions tant cognitives que conatives des préférences d'apprentissage, et dans les deux contextes. Toutefois, si pour deux des élèves cette évolution n'apparaît pas, c'est parce que ceux-ci utilisaient déjà des stratégies d'application et de concrétisation en début d'année. On voit donc ici une harmonisation des pratiques d'apprentissage qui deviennent, au cours de l'année, plus concrètes et tournées vers l'application chez l'ensemble des élèves. Dans le contexte théâtral, cette évolution semble attribuable à la réalité de la représentation théâtrale, et dans le contexte global, elle semble plutôt tenir à la proximité de la fin de l'année — et donc de la fin du secondaire. En effet, la concrétisation constatée ne s'exprime pas de la même façon dans les deux contextes : en théâtre, les élèves pratiquent en groupe en vue de la représentation, et dans le contexte global, ils et elles déploient des stratégies variées, comme la réalisation d'exercices, l'implication dans des projets parascolaires ou la mise en lien avec la vie quotidienne.

Chez plusieurs élèves également, l'évolution des préférences d'apprentissage révèle une plus grande prise en charge de l'apprentissage par les élèves, particulièrement dans les conceptions de l'enseignement-apprentissage qui évoluent simultanément dans les deux contextes. Cette évolution se traduit différemment chez les différents élèves et dépend également de leur degré d'autonomie au début de l'année. Par exemple, chez un élève qui se définissait déjà comme indépendant au début de l'année, on ne constate pas cette évolution.

Enfin, les préférences d'apprentissage évoluent, chez plusieurs élèves et dans les deux contextes, vers une volonté que l'enseignement les guide davantage dans leur apprentissage. Pour comprendre cette évolution, il faut d'abord signaler qu'ici, les élèves expriment plutôt une volonté de guidage vers l'autonomie qu'une volonté de modelage des apprentissages. Les élèves expriment ainsi davantage, à la fin de l'année, le besoin d'exemples et d'explications de la part du corps enseignant, tout en accordant moins d'importance à leurs propres conceptions dans le contexte global. Toutefois, ce besoin n'est pas exprimé comme un besoin d'accompagnement étroit, mais plutôt comme le besoin d'avoir un cadre clair au sein duquel s'épanouir et atteindre par soi-même le but fixé. Il est intéressant de constater ici que le discours de l'enseignante de théâtre fait mention d'une conception similaire de l'apprentissage : elle met en place des pratiques pédagogiques qui permettent à ses élèves d'explorer et d'expérimenter par eux-mêmes et elles-mêmes, grâce à un cadre bienveillant et sécurisant. Il semble donc que les élèves ont

adhéré à cette conception lors de leur rencontre avec la discipline théâtrale, et que cela se soit transféré au contexte global.

Enfin, des évolutions ont pu être constatées dans l'ensemble des éléments que nous avons étudiés, c'est-à-dire à la fois en théâtre et dans le contexte global, et concernant à la fois les identités d'apprenant et les préférences d'apprentissage. Une des caractéristiques importantes de ces évolutions est celle qui concerne l'autonomie et le besoin d'autonomie. En effet, cette thématique est apparue à de nombreuses reprises dans le discours des élèves, mais elle se présente différemment chez chacun et chacune. On constate que pour trois élèves, cette évolution est visible dans les deux contextes. Particulièrement, l'analyse du discours de l'un d'eux présente une évolution très marquée : au début de l'année, il se définissait comme étant peu autonome, alors qu'à la fin de l'année, l'autonomie est l'une des grandes caractéristiques qu'il s'attribue. À l'inverse, chez d'autres élèves se définissant déjà comme très autonomes à la fin de l'année, on constate logiquement peu d'évolution vers l'autonomie. Il s'agit donc ici, à nouveau, d'une harmonisation de l'ensemble des élèves qui se définissent tous et toutes comme autonomes — ou pour une élève, comme plus autonome — à la fin de l'année qu'en début d'année. Également, tous et toutes revendiquent le besoin qu'on leur accorde de l'autonomie dans leur apprentissage. L'autonomie est donc devenue, au cours de l'année, une thématique centrale dans le discours de l'ensemble des élèves.

Enfin, deux élèves ont globalement évolué vers une distanciation du groupe. Cela correspond à une distanciation de l'activité, notamment théâtrale : l'un d'entre eux rapporte en être déçu, et trois dimensions de l'identité d'apprenant en théâtre sur quatre évoluent vers cette distanciation du groupe, ce qui correspond au détachement de l'activité relevé dans son discours. Cette évolution correspond à celle de ses conceptions de l'enseignement-apprentissage en théâtre, qui évoluent également dans le contexte global, et à sa perception des autres dans le contexte global qui évolue également en cohérence. L'autre élève concerné exprime un recul sans en donner les raisons. Dans l'analyse de son discours, l'évolution se déploie différemment : son identité d'apprenant en théâtre n'évolue pas. Toutefois, dans les deux contextes, ses conceptions de l'enseignement-apprentissage évoluent conjointement, soulignant le fait que le groupe n'est pas problématique pour lui en tant que personne, mais plutôt dans son apprentissage exclusivement. Malgré cette évolution, ces élèves reconnaissent tous deux qu'en théâtre, l'interdépendance des membres du groupe constitue une caractéristique de l'activité.

Discussion et conclusion

Cette étude cherchait à savoir s'il existe un lien entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage telles que définies par Vermunt (1996, 1998), lien qui, selon nous, pourrait se situer au niveau des dimensions conatives de ces dernières. L'étude de cas multiples réalisée semble confirmer cette hypothèse, notamment parce que nous constatons des évolutions fréquemment conjointes de la perception du contexte, l'une des dimensions de l'identité d'apprenant, et des conceptions de l'enseignement-apprentissage et de l'orientation, qui sont les deux dimensions conatives du modèle proposé par Vermunt.

Toutefois, nous constatons également une troisième évolution conjointe apparaissant fréquemment dans nos résultats, à savoir la définition de soi, l'une des dimensions de l'identité d'apprenant, et les stratégies de régulation, qui se trouvent être une dimension cognitive des préférences d'apprentissage telles que définies par Vermunt (1996, 1998). Le modèle de Vermunt tel que présenté ne prenait en effet pas en compte d'autres éléments pouvant agir sur les dimensions cognitives; or, il semblerait, à l'issue de notre recherche, que l'identité d'apprenant, et particulièrement la définition de soi des élèves, évolue conjointement avec plusieurs dimensions des préférences d'apprentissage. En fait, seules les stratégies cognitives n'ont pas évolué conjointement aux dimensions de l'identité d'apprenant des élèves, ou du moins pas significativement ni isolément des autres dimensions.

Par ailleurs, si nous constatons une évolution importante dans le contexte théâtral, que nous pensons pouvoir attribuer aux caractéristiques particulières de cette activité, la prise en compte conjointe des dimensions de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage ne nous semble pas devoir se limiter à ce contexte. En effet, dans notre dispositif, l'introduction de la discipline théâtrale était une variable commune à l'ensemble de nos élèves qui, par ailleurs, poursuivaient des cursus différents au sein du même établissement. Or, l'introduction d'une nouvelle discipline dans un cursus amène les élèves à former une nouvelle identité d'apprenant (Coll et Falsafi, 2010; Hughes et Lewis, 2003; Isabella et McGovern, 2018). Cela nous a permis de constater des évolutions similaires que nous avons attribuées au théâtre, notamment parce qu'elles en reflètent les caractéristiques. Ainsi, l'évolution des élèves vers moins de gêne et vers plus de confiance en soi, plus de performance et plus d'apprentissage collaboratif sont des éléments que nous avons retrouvés dans la littérature comme étant des caractéristiques

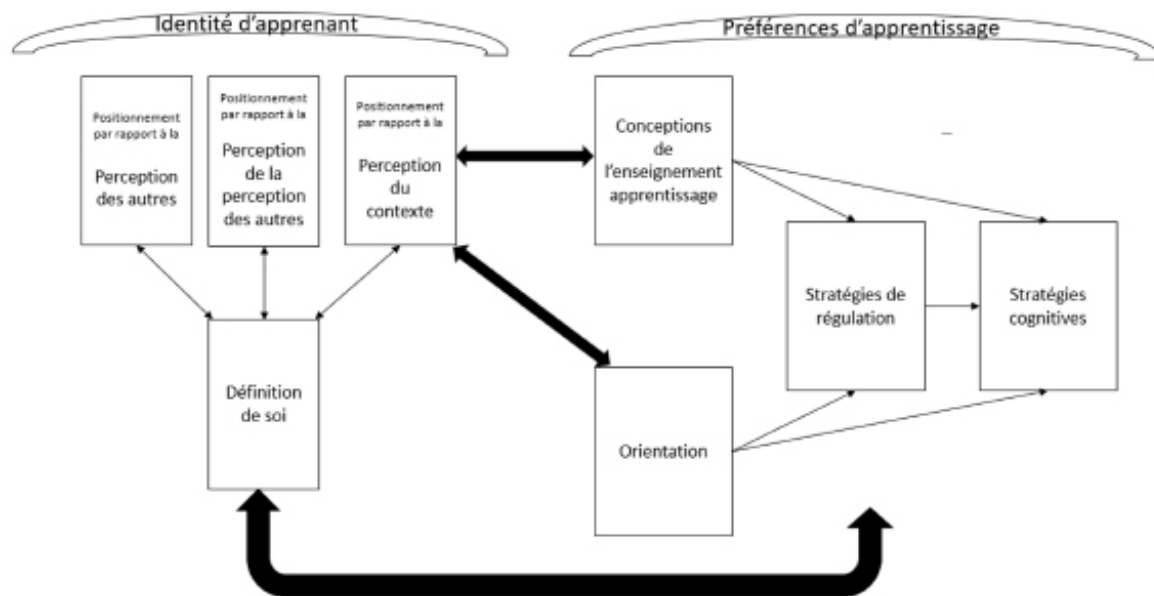
du théâtre à l'école. Aussi, l'intériorisation des pratiques et des valeurs sous-tendant l'activité théâtrale a permis l'évolution non seulement de l'identité d'apprenant, mais également des préférences d'apprentissage des élèves. Toutefois, si dans le contexte théâtral cette évolution se traduit harmonieusement et de façon évidente chez l'ensemble des élèves, nous constatons que le principe qui la sous-tend est également à l'œuvre dans le contexte global, où les évolutions sont plus disparates. C'est donc ici, dans l'étude des discours des élèves pris séparément, que réside la clé de la compréhension. On y observe également, notamment, l'évolution conjointe de la perception du contexte et des conceptions de l'enseignement-apprentissage, comme nous le proposons. Mais ici, ce sont les différences interindividuelles qui prédominent : les évolutions constatées dépendent des projets formés par chacun et chacune des élèves, donc, de leur rapport au contexte, comme nous l'avons exprimé dans nos résultats, quant à la proximité de l'orientation postsecondaire. Dans leur discours, on relève en effet de nombreux liens entre leur apprentissage et la perspective de la fin de l'année qui mettent tous en lumière l'évolution conjointe de leur identité d'apprenant et de leurs préférences d'apprentissage. C'est donc ici la diversité d'activités socioculturelles, au sens entendu par Leontiev (1984), auxquelles les élèves se confrontent individuellement, qui les amène à se positionner différemment. Cela corrobore les propos de Rich et Schachter (2012) pour qui l'identité d'apprenant et sa formation ne peuvent s'envisager indépendamment de leur contexte; puisque celui-ci est différent pour chaque élève, alors la formation de leur identité d'apprenant l'est aussi. Puisque l'identité d'apprenant se forme dans l'interaction entre le microcontexte de la classe et le macrocontexte global (Coll et Falsafi, 2010; Esteban-Guitart et Moll, 2014; Locke Davidson, 1996; Wortham, 2006), ou, pour le dire différemment, dans la rencontre entre la personne et sa façon d'aborder une tâche d'apprentissage particulière (Coatsworth et al., 2006), il est impossible de séparer la formation de l'identité d'apprenant des projets que forment, individuellement, les élèves. Aussi, on voit ici évoluer conjointement la perception du contexte, l'une des dimensions de l'identité d'apprenant, et l'orientation, l'autre dimension conative des préférences d'apprentissage de Vermunt (1996, 1998), notamment vers la prise en compte de la finalité et des projets.

Par ailleurs, puisque les préférences d'apprentissage ne peuvent s'envisager qu'en contexte, puisqu'elles impliquent les conceptions de l'enseignement-apprentissage et les motivations de l'apprenant ou de l'apprenante, il nous semble, à

l'issue de cette recherche, que le lien entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage permet d'envisager un modèle pour penser la façon dont on aborde les tâches d'apprentissage en fonction de qui l'on est, modèle qui se présente comme un enrichissement conceptuel des modèles existants pour théoriser les préférences d'apprentissage — ici, le modèle de Vermunt (1996, 1998) (voir Figure 2).

Figure 2

Liens constatés entre les dimensions de l'identité d'apprenant et les dimensions des préférences d'apprentissage



Par ailleurs, la formation de l'identité d'apprenant dans un nouveau contexte s'élaborant par appartenance et non-appartenance — positionnement permis par une évaluation de soi-même dans le contexte par rapport aux observations et à la compréhension des codes, des valeurs, des pratiques, etc. du groupe de référence —, elle implique nécessairement les expériences d'apprentissage précédentes. Nous pensons

toutefois que l'identité est systémique, et que l'identité d'apprenant n'est que l'une des nombreuses identités que chaque personne développe en cohérence les unes avec les autres. Aussi, nous pensons qu'on ne peut pas, lorsque l'on cherche à comprendre la façon dont une personne se définit dans une situation d'apprentissage et le lien que cette identité d'apprenant a avec la façon dont elle apprend, ignorer d'autres identités spécifiques de la personne. C'est, probablement, ce qui rend les salles de classe si complexes, puisqu'elles sont un lieu d'interaction de nombreuses identités, celles des élèves, mais aussi celles du personnel enseignant et éducatif, chacune correspondant à un ensemble de pratiques, de valeurs et de codes mis en œuvre.

Notons toutefois que nous n'avons pas pu, dans notre recherche, déterminer qui de l'identité d'apprenant ou des préférences d'apprentissage influençait l'autre. Nous avons pu constater l'évolution conjointe de certaines des dimensions, ce qui nous permet d'envisager l'existence d'un lien étroit entre qui l'on est, et la façon dont nous abordons les tâches d'apprentissage. Nous ne pouvons pas, en revanche, déterminer s'il s'agit d'un lien de causalité ou d'un lien de réciprocité; cela tient au devis qualitatif de notre recherche. De futures recherches pourront s'intéresser à la compréhension du déploiement de ce lien. Il se pourrait, par exemple, que l'intériorisation de pratiques d'apprentissage au cours de la scolarité soit à l'origine de la formation d'une identité d'apprenant, de la même façon que nous avons constaté une harmonisation des pratiques d'apprentissage des élèves en théâtre : l'introduction de la même discipline, avec la même enseignante et dans le même contexte, a provoqué chez les élèves l'intériorisation de ses pratiques et de ses valeurs, qui s'est traduite par des caractéristiques communes tant de l'identité d'apprenant que des préférences d'apprentissage. Nous pouvons donc d'ores et déjà conclure de cette recherche qu'un lien existe entre l'identité d'apprenant et les préférences d'apprentissage, et qu'il se situe, particulièrement, dans le positionnement des élèves par rapport à leur contexte d'apprentissage. Cela induit de nombreuses implications éducatives qu'il serait également intéressant d'explorer.

Références

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher* (4^e éd.). De Boeck.
- Allal, L. K. et Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck.
- Beauchamp, H. (1998). *Le théâtre adolescent : une pratique artistique d'affirmation*. Éditions Logiques.
- Blanchette Sarrasin, J. et Masson, S. (2015, 29 septembre). *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>
- Bonham, L. A. (1989). Using learning style information, too. Dans E. Hayes (dir.), *Effective teaching style* (p. 29–40). Jossey-Bass.
- Bucholtz, M. et Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 74(4-5), 585–614. <http://dx.doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Bureau, B. (1991). Le théâtre à l'école : Être... ou faire semblant ! *Liaison*, (62), 32–33. <https://id.erudit.org/iderudit/42450ac>
- Butler, D. L. et Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Buysse, A. A. J. (2007, novembre). 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).
- Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. et Théberge, M. (2000). Le style d'apprentissage : une perspective historique. *Éducation et francophonie*, 28(1), 20–46. <https://doi.org/10.7202/1080456ar>
- 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. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1003_5

- Coll, C. et Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, (353), 211–233. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08.pdf
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy and teacher education*. State University of New York Press.
- 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, article 429. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>
- Esteban-Guitart, M. et Moll, L. C. (2014). Lived experience, funds of identity and education. *Culture et Psychology*, 20(1), 70–81. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- 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. <https://doi.org/10.1080/1356978042000255067>
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.
- Hirano, E. (2008). Learning difficulty and learner identity. A symbiotic relationship. *ELT Journal*, 63(1), 33–41. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn021>
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817–824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>
- Hughes, G. et Lewis, L. (2003, 1-3 septembre). *Who are successful online learners? How new online pedagogies and technologies (re)produce both positive and negative online learner identities* [Communication]. The 11th Improving Student Learning: Theory, Research and Scholarship, Hanover International Hotel, Hinckley, Leicestershire. <http://www.brookes.ac.uk/services/ocslid/isl/isl2003/rpapers/hughes.html>
- 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. <https://doi.org/10.1002/tl.20307>

- Jackson, T. (1993). Education or theatre? The development of TIE in Britain. Dans A. Jackson (dir.), *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education* (p. 17–38). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203419724>
- 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. <https://doi.org/10.4000/aile.280>
- Leontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Éditions du Progrès.
- Locke Davidson, A. (1996). *Making and molding identity in schools: Student narratives on race, gender and academic engagement*. State University of New York Press.
- MacFarlane, K. (2018). Higher education learner identity for successful student transitions. *Higher Education Research & Development*, 37(6), 1201–1215. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1477742>
- McEwen, M. K. (2003). The nature and uses of theory. Dans S. R. Komives et D. B. Woodard Jr. (dir.), *Student services: A handbook for the profession* (4^e éd., p. 153–178). Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (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
- 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.
- Pintrich, P. R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational psychologist*, 29(3), 137–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2903_3
- 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), 56–70. <http://dx.doi.org/10.26522/vp.v10i2.841>

- 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.
- Rich, Y. et Schachter, E. P. (2012). High school identity climate and student identity development. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 218–228. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.06.002>
- Ryngaert, J.-P. (1991). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. De Boeck Université.
- Sannier-Bérusseau, C. (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 de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/67574/1/36594.pdf>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31(1), 25–50. <https://doi.org/10.1007/BF00129106>
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *The British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149–171. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x>
- Vermunt, J. D. et Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257–280. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00028-0)
- 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. <https://doi.org/10.7202/1033702ar>
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Heinemann.
- Way, B. (1973). *Development through drama*. Humanities Press.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge University Press.