

République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAÏD - TLEMCEM



Faculté des Lettres et des Langues

Département de français

Filière de français

Thème

**La pratique théâtrale au service de la compréhension et de l'expression orale en cours de français langue étrangère pour les apprenants de deuxième année secondaire.
Expérimentation et propositions didactiques**

Mémoire de magistère en didactique

Présenté par :

Derkaoui Linda

Dirigé par :

M. Abdekader Ghellal

Membres du jury :

Mme BENMANSOUR Sabiha	Professeur	Université de Tlemcen	Présidente
M. GHELLAL Abdelkader	Professeur	Université Oran 2	Rapporteur
M. FARI BOUANANI Gamal el hak	M.C.A	ENP Oran	Examineur
M. MAHIEDDINE Azzedine	M.C.A.	Université de Tlemcen	Examineur

Année universitaire 2015/2016

République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAÏD - TLEMCEM



Faculté des Lettres et des Langues

Département de français

Filière de français

Thème

**La pratique théâtrale au service de la compréhension et de l'expression orale en cours de français langue étrangère pour les apprenants de deuxième année secondaire.
Expérimentation et propositions didactiques**

Mémoire de magistère en didactique

Présenté par :

Derkaoui Linda

Dirigé par :

M. Abdekader Ghellal

Membres du jury :

Mme BENMANSOUR Sabiha	Professeur	Université de Tlemcen	Présidente
M. GHELLAL Abdelkader	Professeur	Université Oran 2	Rapporteur
M. FARI BOUANANI Gamal el hak	M.C.A	ENP Oran	Examineur
M. MAHIEDDINE Azzedine	M.C.A.	Université de Tlemcen	Examineur

Année universitaire 2015/2016

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier très profondément le professeur Abdelkader Ghellal , mon directeur de recherche, pour son savoir-faire et son soutien inestimable.

Mes sincères remerciements sont adressés à M. Denis Legros pour son aide précieuse, ses orientations et ses encouragements.

Je souhaite vivement remercier les membres du jury pour l'honneur qu'ils me font de bien vouloir juger ce travail.

Merci aux enseignantes Mme Otmani, Mlle Gourara, ainsi que Mme Bouaza qui m'ont permis de travailler avec leurs élèves en toute confiance.

Je remercie également les élèves qui ont participé à l'expérience avec sérieux et patience.

Finalement, je remercie tous les membres de ma famille et mes amis pour leur soutien.

*La simple prise de parole en tant que
« témoin » par exemple, amène l'acteur
dans un imaginaire concret et par
conséquent dans une représentation
mentale d'une situation relationnelle
dans laquelle il pose ses répliques*

Kathrin-Julie Zenker (Ligne de fuite, 2008)

Sommaire

Introduction

Première partie : Cadre théorique

Chapitre 1. La compréhension et la production orale

Chapitre 2. Le théâtre en contexte scolaire

Deuxième partie : Expérimentation

Chapitre 1 : Cadre général de l'expérimentation

Chapitre 2 : Résultat et analyse des résultats

Conclusion

Références bibliographiques

Table des matières

Liste des figures

Liste des tableaux

Annexes

Introduction

L'écrit a longtemps été dominant dans la pédagogie de l'enseignement des langues et en particulier du français. La prise en compte de la nécessité de développer l'enseignement de l'oral est récente. Le développement de l'audiovisuel, l'augmentation des effectifs scolaires, la crise de l'enseignement du français ou encore le développement des travaux sur l'oralité en linguistique en sont des causes. Aujourd'hui le développement des compétences et de la maîtrise de l'expression orale constitue l'un des fondements de la didactique des langues comme le montrent les données des travaux de recherche dans le domaine de la didactique de l'oral (Allen 2012 ; 2014 ; Boudjellal, 2012 ; Cornaire, 1998 ; Cornaire & Germain, 1998 ; Dumais, & Lafontaine, 2011).

Selon Jacky Cailler (2002), *« l'une des tâches qui incombent à la recherche est d'envisager qu'elle pourrait être une didactique de l'oral qui s'intéresserait non plus à la langue telle que l'a définie Saussure, mais à la parole de l'élève. Parole fortement imprégnée de la subjectivité du sujet qui se construit dans et par l'actualisation de la langue »*.

L'expression orale est en effet une compétence à la base de tous les apprentissages (Plessis-Bélaïr, 2006). Selon Nonnon (1999), *«...L'oral est invoqué comme médiateur privilégié de la construction des connaissances et des activités intellectuelles »* (p. 91). Mais cette compétence est très difficile à mettre en place et à développer de façon efficace au niveau didactique et des pratiques pédagogiques en raison de la richesse et de la complexité du domaine. Selon Nonnon (1999), *« Faut-il parler spécifiquement d'une didactique de l'oral ou de didactiques prenant en compte l'oral et lui donnant son importance ? Dans les pratiques orales, qu'est-ce qui peut s'enseigner ? Qu'est-ce qui s'apprend ? Selon quelles modalités ? Que signifie apprendre dans ce cas ? »*, (p.94). Les différents courants de recherche dans le domaine de la didactique des langues ont, depuis ces trente dernières années, tenté de clarifier ce champ et proposé des aides à la construction de cette compétence. Par exemple, sous l'influence de *« l'approche naturelle »* (Krashen & Terrell, 1983), ou de

«l'approche communicative¹ » (Bolton, 1991), nous avons eu tendance à penser que proposer des activités et des tâches qui plaçaient les apprenants en situation de communication suffisait pour mettre en place les compétences en expression orale en L2 (voir Hilton, 2011 ; Demougin, 2008).

Claire Vergnaud (2009) par exemple, qui s'est attachée à dédramatiser la pédagogie de l'oral a montré que des moyens très simples peuvent mettre en évidence l'origine des difficultés de la maîtrise de cette compétence. Elle s'appuie sur les travaux de Dick Allwright et Kathleen M. Bailey qui dans *Focus on the Language Classroom* (1991) ont montré que lorsque l'enseignant laisse plus de temps que de coutume aux élèves pour qu'ils puissent répondre, le nombre d'erreurs baisse de façon très significative. Selon les auteurs, cette simple remarque qui semble d'un bon sens évident, mais pas toujours partagé nécessite une réflexion sur la prise de parole, la manière de donner la parole et donc sur l'organisation de la classe. Selon les auteurs du CECRL(Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001)², l'oral qui est à la base des apprentissages doit faire l'objet d'un enseignement spécifique et Rigal (2013) a montré par exemple que le jeu théâtral peut « permettre à l'élève de se sentir acteur dans ses apprentissages (en accord avec les textes de la réforme) en participant lui-même en tant qu'acteur novice, à de petites saynètes dans la langue étudiée (p.34).Cependant, les travaux récents sur l'analyse des pratiques de classe (Gagnon & Canelas-Trevisi, 2014) ont tous montré que la prise de parole est une tâche d'une très grande complexité, en particulier dans les problèmes de gestion de la classe. Les enseignants en effet considèrent souvent, bien qu'ils soient conscients du besoin de motiver les élèves et de créer une dynamique de classe, qu'il s'agit d'une perte de temps face à la nécessité d'avancer dans les programmes. Il est donc indispensable selon les auteurs de garder à l'esprit qu'un peu de temps avant une réponse permet de prendre en compte cette complexité et d'éviter les erreurs. Mais c'est surtout le moyen de rendre l'élève capable de développer ses capacités réflexives et de lui donner une

¹Bibliographie en didactique langue seconde - Approche communicative. Consulté en janvier 2015:

http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

² En ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf

chance de pouvoir s'exprimer avec aisance. A l'heure où les spécialistes s'interrogent sur « *Une crise planétaire de l'éducation* », en raison de son incapacité à rendre les individus autonomes et capables de penser par eux-mêmes (Nussbaum, 2012), il est important de tout faire pour tenter de les rendre autonomes et de les rendre capables de s'exprimer.

Des travaux des spécialistes du développement de la littératie (Makdissi, Boisclair, & Sirois, 2010) ont montré comment se mettait en place et se développait le langage oral et pourquoi il était à la base de l'émergence de la littératie, et plus généralement des apprentissages. Des aides didactiques ont été conçues pour le primaire, le secondaire et l'université dans le domaine de l'apprentissage/enseignement de l'expression orale (Le Cunff, 2009) dans le but de développer l'oral réflexif (Cornaire & Germain, 1998; Lafontaine, 2011; Lafontaine & Dumais, 2012; Simonet, Salzer, & Soudée, 2004) qui est à la base de tous les apprentissages (Burns *et al*, 2003 ; Dionne, 2007).

De nombreux auteurs ont proposé la pratique théâtrale ou les jeux de rôle comme moyen de développer les compétences en compréhension et en expression orale.

Selon Irène Mercuzot et Marie-Noëlle Noury (2000), « Le théâtre est à l'intersection des langages : langage oral, langage écrit, langage du corps, langage des images. [...] Il s'agit de faire découvrir aux enfants, dans le plaisir du jeu, d'autres manières de manipuler le langage et aussi d'accéder à sa maîtrise. Avec le théâtre, le langage se met «en pratique», avec des situations de communication qui ont du sens pour l'enfant. [...] Au travers des activités théâtrales, les enfants acquièrent des compétences langagières (concernant l'élocution, la compréhension, l'expressivité, la cohérence) et de communication (écouter l'autre, le respecter, savoir et oser prendre la parole, se taire).

Les principales questions de notre recherche sont de nous interroger sur les effets de la théâtralisation d'un texte, sur d'une part sa compréhension et d'autre part la maîtrise de l'expression orale.

L'objectif de notre recherche est donc de concevoir et de mettre en place une séquence de théâtralisation d'un texte en vue de développer les compétences nécessaires à l'expression orale en L2 des élèves. Cependant pour atteindre et réussir cet objectif, nous avons conçu notre séquence dans le cadre d'un protocole expérimental dans le but de valider les effets de cette séquence sur les différentes composantes de cette compétence en expression orale.

Les principales hypothèses concernent l'effet de la théâtralisation sur le rappel, c'est-à-dire sur la compréhension, sur les réponses aux questionnaires, c'est-à-dire sur les différents niveaux de la représentation construits dans le domaine de l'activité inférentielle et enfin sur l'expression orale et ses deux composantes, le contenu sémantique des énoncés produits et la fluidité verbale.

Nous supposons que la théâtralisation favorise la compréhension et nous attendons un meilleur rappel du groupe G1. De plus nous supposons que la théâtralisation favorise le développement de l'imaginaire des élèves, c'est-à-dire la mise en œuvre de leurs processus inférentiels. Nous supposons que la mise en œuvre de ces compétences de base favorisera le contenu et la fluidité lors de l'expression orale et nous attendons de meilleures performances en expression orale chez les élèves interviewés du groupe G1.

Pour les besoins de notre recherche, nous organiserons notre travail en deux parties :

La première partie sera consacrée à la présentation du cadre théorique, nous analysons dans le premier chapitre, la compréhension et la production d'écrits, l'expression orale, et nous montrons, en nous appuyant sur les travaux conduits dans le domaine des sciences cognitives, comment l'enseignement / apprentissage des compétences en expression orale s'opère. Puis, dans le deuxième chapitre, nous aborderons le théâtre en milieu scolaire à travers une représentation diversifiée du théâtre, sa compréhension, les compétences qui peuvent être installées grâce au théâtre. Nous verrons ensuite le théâtre à l'école comme prétexte à l'enseignement/apprentissage de l'oral et une synthèse des Recherches conduites sur le rôle et les apports du théâtre à l'école est présentée.

Nous présentons ensuite, la partie expérimentale composée de deux chapitres : chapitre 1 : cadre général de l'expérimentation, la méthode : Les classes qui ont participé à l'expérience ; le Matériel et la Procédure, dans le deuxième chapitre, nous analyserons les résultats. Enfin, une discussion générale des résultats est présentée ; ainsi qu'un bilan et des propositions didactiques et une conclusion.

Première partie : Cadre théorique

Chapitre 1. Compréhension et production orale

Ce chapitre propose une synthèse des études les plus marquantes sur la compréhension et la production écrite et orale.

1. Compréhension et production d'écrits

Les processus mis en œuvre dans l'activité de lecture et de compréhension d'un énoncé sont multiples et complexes. Ils nécessitent que le lecteur soit capable de mettre en liens simultanément plusieurs compétences. Il doit en effet être capable de traiter les informations présentes dans le texte, celles liées au traitement des mots réellement écrits. Ce qui veut dire qu'il doit être capable de décoder, d'accéder au sens du mot, d'anticiper, de contextualiser le contenu sémantique en fonction des différents supports et des situations de lecture. Mais il doit surtout être capable de traiter les informations implicites qui ne sont pas présentes dans le texte, ou qui ne sont pas explicitées concrètement. Cela suppose que le lecteur soit capable de faire des inférences, de sélectionner les informations utiles à la construction de la cohérence de la signification du texte, mais aussi d'identifier les difficultés de la langue française aussi bien au niveau syntaxique que sémantique. Il doit être aussi capable d'imaginer, c'est-à-dire d'aller au-delà du contenu sémantique du texte.

Les activités cognitives, impliquées dans les tâches de compréhension, de production de texte et d'acquisition de connaissances mettent en jeu les représentations des connaissances et des croyances de l'individu. Les spécialistes en psychologie cognitive du traitement cognitif du texte se sont intéressés à ces représentations puisqu'elles déterminent le mode de fonctionnement des processus de traitement des informations langagières. L'analyse de ces représentations est aujourd'hui possible en raison de la convergence des différentes disciplines impliquées dans l'étude des objets textuels et des réorientations théoriques provoquées par le développement des travaux sur le texte (Denhière, 1991). Ces représentations fournissent des observables analysés par la linguistique notamment, et constituent une voie d'approche indispensable à l'étude des activités langagières impliquées dans le traitement des textes.

Après avoir travaillé pendant deux décennies sur la compréhension du texte narratif, les spécialistes de la production et de compréhension de textes s'intéressent

aujourd'hui à d'autres types de textes: textes explicatifs (Gaonac'h, 1991), textes argumentatifs (Coirier & Passerault, 1990) et textes prescriptifs (Vermersch, 1984) ce qui a provoqué un changement théorique favorable à l'analyse des représentations construites au cours de la lecture des textes. Pour rendre compte des activités de compréhension et de production de ces textes, une théorie de l'action est essentielle. Nous sommes ainsi passés de modélisations s'appuyant sur la psycholinguistique textuelle à des modélisations fondées sur la psychologie cognitive du traitement des textes (Denhière, 1991). Il est en effet devenu incontournable, pour étudier les activités d'acquisition de connaissances, de tenir compte et de s'appuyer sur les représentations des connaissances initiales de l'individu et sur les processus de traitement qui s'opèrent à partir de celles-ci. L'analyse de ces représentations et des processus de construction des connaissances est donc nécessaire à la compréhension du fonctionnement cognitif de l'individu apprenant. Ces activités mettent en jeu des processus variables en fonction des connaissances initiales de l'individu, de la tâche, des buts du lecteur et du type de texte à produire ou à comprendre. Pour être traités, les textes prescriptifs, par exemple, impliquent des processus complexes, puisqu'entrent en jeu l'activité de compréhension, l'activité de planification de l'action et l'action elle-même. Là encore, le rôle des représentations est indispensable.

1.1. La compréhension de texte

La plupart des auteurs admettent aujourd'hui que la compréhension d'un texte lu ou entendu résulte d'une interaction entre les informations contenues dans ce texte et les connaissances/croyances des lecteurs (Denhière & Legros, 1989 ; Legros & Mecherbet, 2010). Les nombreuses recherches conduites en psychologie cognitive depuis trois décennies sur la compréhension écrite et orale ont montré qu'il s'agit d'une activité très complexe. Selon Legros (1988),

La compréhension ne consiste pas en une simple projection des structures textuelles, dans l'esprit du lecteur, elle implique de nombreuses activités qui vont de la saisie active de l'information, perceptive, comme par exemple l'identification des petites unités de la structure de surface du texte, à l'intégration sémantique des informations véhiculées par le texte aux

connaissances antérieures de l'individu. Cette intégration s'établit, grâce à l'activation des structures cognitives de l'individu qui guident et contrôlent les opérations de traitement du texte (p. 198).

Ces recherches ont permis de mettre en évidence et d'analyser le rôle des représentations des connaissances et des différents processus sur lesquels ils opèrent. Elles ont montré en particulier qu'un lecteur/auditeur qui lit ou écoute un texte ou un énoncé met en jeu non seulement des connaissances sur la langue et les textes et des connaissances sur le monde évoqué par l'énoncé lu ou entendu, mais aussi des activités psychologiques qui traitent les composantes linguistiques et les représentations cognitives qu'elles activent. Denis Legros (1988) montre que :

Ces deux types de connaissances doivent être distinguées et dissociées si l'on veut appréhender les différents types de traitement qu'elles impliquent. Richard, Barcenilla, Brie, Charmet, Clément et Reynard (1993) ont en effet montré par exemple que la compréhension et la maîtrise des connecteurs dépendaient non seulement de la structure des textes, mais aussi du niveau de connaissance sur le domaine des lecteurs, auditeurs, producteurs de texte. Legros et Cosquéric (1995) ont montré que ce point de vue avait des implications didactiques et pédagogiques importantes. En effet, si le professeur de français par exemple n'intervenait que sur les connaissances linguistiques, il ne pouvait pas contribuer à favoriser le développement de la maîtrise de la compréhension et de la production d'énoncés dans la mesure où il engageait l'élève à travailler au niveau des structures de surface et non au niveau des représentations sémantiques.

Dans les pratiques pédagogiques usuelles du texte, l'enseignant de français travaille essentiellement sur les connaissances de type textuel, et l'élève se débrouille, s'il en a l'envie et les moyens, avec le traitement des connaissances du monde évoquées par le texte ou l'énoncé lu ou entendu. Or, à une époque caractérisée non seulement par l'enseignement de masse et la crise qui accentuent les déchirures sociales et l'hétérogénéité des représentations, mais encore par les bouleversements technologiques qui influencent, modifient, transforment les activités de traitement de l'information, ces pratiques ne

peuvent plus fonctionner de façon efficace avec l'ensemble des élèves. Il est donc nécessaire d'adapter les pratiques d'enseignement au fonctionnement cognitif réel de l'apprenant, et, pour cela, d'étudier les structures de connaissances en mémoire et le rôle de ces structures sur les activités de compréhension et de production. (p. 184).

Pour faire face à ces défis, des travaux s'imposent, en particulier, dans le domaine de la cognition, afin d'élargir les perspectives du CECR en l'ouvrant à des recherches non seulement sur l'apprentissage, mais sur l'apprentissage en contexte plurilingue. Comme le montre Legros (2015), Portine (2008) d'ailleurs a mis en évidence une « erreur » du CECR : « substituer activités langagières (*language activities*) à activités d'apprentissage (*learning activities*). Cette erreur conduit en effet parfois à "l'aplatissement" des (pseudos) activités langagières sur les tâches à accomplir. Elle conduit ainsi au refoulement de la composante cognitive » (p. 251). Par exemple, la notion de médiation utilisée dans le CECR renvoie le plus souvent à des activités langagières limitées à des reformulations où s'effacent les enjeux de la communication interculturelle, mais aussi les enjeux cognitifs de la construction de la représentation du monde en L2. Selon Sawadogo et Legros (2007),

Le manque de références claires à une théorie de l'apprentissage, le mélange de descripteurs à valeur locale avec les descripteurs à valeurs européennes ou extra-européennes rendent parfois paradoxales ou inopérantes les stratégies d'apprentissage fondées sur la prise en compte des contextes linguistiques et culturels des apprenants. Et pourtant, des travaux portant sur l'intégration des langues premières dans les nouveaux espaces didactiques qu'offrent les nouveaux outils technologiques ont montré la pertinence des recherches sur le rôle de la langue et des textes en L1 dans la compréhension et la construction des connaissances en L2.

1.2. Compréhension d'un texte lu et entendu.

Les processus de compréhension écrite et orale sont différents et sont tous les deux des processus de construction du sens. Notons que la différence établie par les cognitivistes (Voir Le Ny , 1987) entre sens et signification est pertinente pour rendre

compte du traitement du texte par le groupe théâtralisation (G1) et le groupe lecture (G2). Pour Le Ny (1987) en effet la signification est le résultat de l'activité mentale de construction de la représentation du contenu d'un texte variable d'un individu à l'autre dans la mesure où les connaissances croyances varient d'un individu à l'autre. Le sens au contraire est la représentation partagée par un groupe d'individus à un moment donné. Nos deux groupes de sujets construisent de la signification, mais lorsqu'ils échangent sur ce qu'ils ont compris, c'est-à-dire sur leurs représentations construites. Ils co-construisent du sens à partir des significations qu'ils ont élaborées. Le but de notre recherche est d'analyser l'effet des deux modalités de traitement du texte (théâtralisation vs lecture) sur l'activation des connaissances et les effets de cette activation sur les réponses aux questions d'inférences et le rappel.

Les élèves qui écoutent un message oral et en l'occurrence les élèves du groupe G1 qui participent à l'activité de théâtralisation ou les lecteurs d'un texte écrit, et en l'occurrence les élèves du groupe G2, mobilisant leurs connaissances sur le topic, mais aussi sur la situation de communication et en particulier ce qu'ils savent du type de texte proposé, ainsi que sur le code utilisé, entrent en interaction avec les informations apportées par le texte. Le modèle théorique jugé à l'heure actuelle le plus performant (Kintsch, 1998, voir Gremmo, Holec, 1990) présente le processus de compréhension de la façon suivante :

- le sujet établit des hypothèses sémantiques avant même d'avoir traité l'ensemble du texte, puis au fur et à mesure qu'il progresse dans le discours d'autrui. Ces hypothèses, qui permettent aux lecteurs d'anticiper la signification du texte au niveau global comme au niveau local, génèrent des attentes quant aux contenus et aux formes linguistiques que les significations vont prendre. Les hypothèses sur les représentations linguistiques qui décrivent le contenu sémantique du texte activé sont fondées sur les connaissances que les lecteurs ou les auditeurs possèdent sur le code utilisé (syntaxe, structures phonémiques pour l'oral ; forme visuelle des mots ou des suites de mots pour l'écrit ; indicateurs de la structure du message, etc.).

Les hypothèses sont vérifiées à l'aide de prises d'indices qui varient en fonction des modalités de traitement du texte. Au cours de l'activité d'écoute du texte, la discrimination n'est jamais exhaustive. Lors de l'activité de lecture, l'œil se pose à des

endroits du texte déterminés par la stratégie de compréhension (voir travaux conduits au laboratoire LUTIN³). Si les hypothèses sont validées, elles participent à l'activité de construction de la signification et du sens. Si en revanche, elles ne sont pas confirmées, l'auditeur ou le lecteur du texte peut émettre de nouvelles hypothèses ou abandonner le traitement du passage concerné. Mais il peut aussi conserver en mémoire les informations recueillies pour les traiter ultérieurement (compréhension différée). Contrairement au processus de compréhension écrite, qui opèrent sur un matériau graphique, les stratégies de compréhension orale s'inscrivent dans une modalité de traitement qui rend plus difficiles les retours en arrière, par exemple ou les bonds en avant, les accélérations ou ralentissements de rythme de l'activité de traitement. Ces modalités de traitement permettent de définir précisément les stratégies de compréhension les plus efficaces.

Les activités langagières varient en fonction des situations sociales, et correspondent à chacune des aptitudes suivantes : situations d'écrit et situations d'oral (cf. Moirand, 1980), situations au cours desquelles les participants produisent et situations au cours desquelles ils sont confrontés aux discours d'autrui (lecture, radio, télévision, cours.....). Certaines situations langagières sont particulières dans la mesure où elles conduisent le sujet à mettre en œuvre simultanément des capacités relevant de deux aptitudes.

La lecture à haute voix fait intervenir des composantes de la production orale («mise en sons» d'un texte écrit), mais aussi des composantes qui relèvent de la compréhension écrite comme par exemple l'identification de mots. La lecture à voix haute est donc une activité langagière particulière, qui n'est pas tout à fait de la production, et pas tout à fait, non plus, de la compréhension écrite. En effet, le lecteur de texte à voix haute focalise surtout ses capacités attentionnelles sur le désir de lire correctement le texte et de bien le dire. L'activité de lecture mot à mot du texte «linéarise» la représentation et rend donc moins efficaces les stratégies de compréhension.

Dans la conversation ou le dialogue, les sujets doivent à la fois comprendre et en même temps s'exprimer. Et les deux activités se succèdent le plus souvent mais sont

³ <http://www.lutin-userlab.fr/>

fondamentalement différentes sur le plan social comme sur le plan cognitif. La spécificité de cette situation réside dans les contraintes de production qui obligent à construire collectivement un texte qui soit cohésif et cohérent. Dans les autres cas, l'utilisation du langage relève de l'une ou de l'autre des aptitudes. Il est donc possible de catégoriser en fonction des quatre aptitudes les tâches communicatives que chaque locuteur d'une langue est conduit à assumer en fonction de ses différents statuts sociaux.

1.3. La production d'écrits

En ce qui concerne la production, une revue des travaux montre qu'il existe un consensus pour distinguer trois types de processus, en interaction permanente les uns avec les autres, (Esperet, 1990 ; Foulin et *al*, 1989) :

- Activation de réseaux de concepts. Ce processus est toujours orienté vers un but.
- Le locuteur procède à la réalisation langagière de ses intentions de communication la «mise en texte» décrite par Fayol et Schneuwly (1986). Pour cela, il doit d'une part mettre en mots les concepts qu'il veut exprimer (lexicalisation), et, d'autre part, enchaîner les unités lexicales en séquences (linéarisation). Il faut noter que ces deux opérations sont soumises aux contraintes propres à la situation sociale qui génère l'énonciation. On considère généralement que les choix lexicaux et les opérations syntaxiques ne se font qu'exceptionnellement de façon consciente, d'où la nécessité pour le locuteur de contrôler après coup le résultat obtenu.
- Evaluation du texte produit à la lumière des représentations que le producteur a du but à atteindre. Dans la production écrite, ces opérations de révision se font au cours des pauses. Du point de vue des processus cognitifs, la différence entre l'activité de production écrite et celle de production orale tient essentiellement au facteur temps. L'important est que l'écrit comporte une dimension grapho-motrice qui entraîne un débit beaucoup plus lent. Cette caractéristique a des effets sur la mise en œuvre des processus conceptuels, lexicaux et syntaxiques, du fait que le locuteur doit conserver beaucoup plus longtemps en mémoire de travail les éléments à formuler. C'est ce qui explique le phénomène de "surcharge cognitive" décrit par les spécialistes de l'expression écrite (Fayol, 1997 ; Charolles, 1986). En raison de la difficulté à gérer en

même temps toutes les composantes de l'activité de production de texte (activation des concepts et des réseaux de concepts, lexicalisation, linéarisation, structuration textuelle en fonction de ce qu'il connaît du texte et du type de texte à produire, cohérence, cohésion, production graphique, le rédacteur a souvent tendance à traiter prioritairement les processus sémantiques de haut niveau et à accorder moins d'attention à un ou plusieurs aspects du texte à produire (orthographe). Cette tendance dépend de son entraînement et de sa pratique à rédiger. La pratique de la rédaction automatise en effet certains processus qui interviennent dans l'activité rédactionnelle.

2. l'expression orale

2.1. L'expression orale : une activité cognitive complexe

L'expression orale est une activité cognitive complexe qui met en jeu des processus de compréhension et de production. Selon Guillaume Harent (2007), *Tout le monde s'accorde à dire que la maîtrise de l'oral est un outil essentiel et une compétence fondamentale pour trouver sa place dans notre société de communication. Il est alors légitime de penser que l'ensemble des maillons de notre système éducatif tente de contribuer à cette préparation. Mais de quel oral parle-t-on ? " L'oral, ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles. " " L'oral, c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole " (Rapport de A. Boissinot au ministre de l'Éducation nationale, juillet 1994). Face à cette complexité et à la multiplicité de son champ de caractérisation et d'intervention, l'oral (à la fois vecteur et objet d'apprentissage) semble difficile à appréhender et à mettre en œuvre. » (p. 13).*

L'expression orale nécessite de mettre en œuvre des processus de compréhension et de production (Scull, 2013). Il s'agit d'une activité très complexe. Selon Allen (2014),

« La compréhension orale est un processus actif et dynamique qui s'appuie sur la prise d'indices oraux, et qui met à profit les connaissances générales et les expériences acquises par l'élève dans divers domaines (Giasson, 2007).

Comprendre, d'une manière générale, peut signifier « appréhender par la connaissance : être capable de faire correspondre à quelque chose une idée claire [...] percevoir le sens d'un message d'un système de signes » (Rey-Debove & Rey, 2002). Pour Fayol (2003), « comprendre un discours ou un texte c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte » (p.1), bref, c'est saisir le sens d'un message oral à l'intérieur de tâches et contextes variés (Block & Pressley, 2002 ; Legendre, 2005). Comprendre n'est donc pas qu'une activité de réception passive : si l'élève doit posséder une connaissance du système phonologique, il doit également connaître les règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication (Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001 ; Maurer, 2001), afin de parvenir à une compréhension adéquate. Ainsi, la compréhension orale vise l'apprentissage des connaissances intégrées plutôt qu'isolées, des connaissances servant à résoudre des problèmes scolaires, mais aussi personnels (Lafontaine & Dumais, 2012), rejoignant ainsi les définitions de la littératie précédemment énoncées (Barré-de Miniac, 2003; Lafontaine & Dumais, 2012)».

L'expression orale est selon Hébert et Lépine (2011) une compétence très complexe et aux multiples dimensions à la base de tout apprentissage : linguistique (lecture, écriture), cognitive (construction de connaissances sur le monde) et sociale (connaissances scolaires et socioculturelles). Cette compétence a fait l'objet de nombreuses recherches.

2.1.1. L'enseignement /apprentissage/préscolaire de l'oral

Les enfants apprennent à s'exprimer oralement bien avant l'apprentissage/enseignement formel de l'école primaire et cet apprentissage s'opère grâce, aux interactions sociales orales que ces enfants entretiennent avec les adultes à propos des matériaux écrits. Comme l'écrit Allen, (2014) :

« Les premiers apprentissages de l'enfant ayant lieu à l'oral, de bonnes compétences orales sont souvent des prédicteurs d'une entrée scolaire réussie (Makdissi, Boisclair, & Sirois, 2010). D'une part, les parents offrant des

activités de littératie nombreuses, diversifiées et se rapprochant de celles de l'école peuvent favoriser la réussite scolaire de leur enfant. Faire la lecture, lui permettre de prendre part à diverses interactions langagières, être un parent-lecteur, fréquenter la bibliothèque ou permettre à l'enfant de rédiger des messages, même s'ils ne sont pas encore intelligibles pour lui, sont quelques exemples de pratiques de littératie efficaces du quotidien (Dionne, 2007; Dionne, St-Laurent & Giasson, 2004). D'autre part, les enfants n'ayant pas la chance de bénéficier d'un environnement de littératie familiale leur permettant d'acquérir les éléments fondamentaux pour leur entrée dans l'écrit risquent d'éprouver des difficultés dès les premiers apprentissages formels (Dionne, 2007; Snow, 1991). Or, plusieurs élèves entrent à l'école sans les compétences de base en littératie, notamment en ce qui a trait à la communication orale (Snow, Tabors, Nicholson & Kurland, 1995). Les élèves des milieux favorisés bénéficieraient en effet de 1250 heures de littératie (écriture de messages, lecture et manipulation de livres, discussion avec un adulte) en comparaison aux élèves des milieux défavorisés dont la moyenne des heures en littératie est d'environ 100 heures (OCDE, 2003). Il faut alors reconnaître l'importance des milieux scolaires pour pouvoir remédier à ces écarts dès le premier cycle du primaire, en instaurant des pratiques pédagogiques reconnues efficaces, notamment par le biais de recherches menées en salle de classe » (p.1)

2.2. Les recherches sur l'enseignement /apprentissage de la communication en milieu scolaire

Le domaine de l'oral et de la communication orale à l'école est un domaine de recherche extrêmement vaste, complexe et difficile à cerner et à circonscrire.

Selon Lazure (1994), « *il convient de remarquer que l'ensemble de la recherche francophone [...] a privilégié une conception plutôt réductionniste de l'enseignement de l'oral. Elle se base en effet sur le postulat qu'il devait être abordé comme une matière « autonome » planifiée en vase clos en fonction de contenus qui lui seraient spécifiques. Si l'on tient à la survie de l'oral, savoir parler et écouter étant des atouts indispensables en société et en milieu de*

travail, il importerait de redéfinir sa place par rapport aux autres volets du français et d'envisager comment il pourrait contribuer à l'atteinte des divers objectifs reliés à leur apprentissage. Dans le processus d'éveil et d'apprentissage à la recherche et à l'écriture, il paraît fondamental de s'appuyer sur les habiletés d'écoute des élèves pour les rendre perméables à la culture de l'écrit. Non seulement est-il nécessaire de les sensibiliser de façon « épidermique » à différents genres pour les préparer aux arts et aux sciences, mais encore faut-il sonder en profondeur leurs capacités de compréhension et de traitement de l'information lorsqu'ils écoutent un texte lu, un film ou un documentaire. Par des interventions plus systématiques, un meilleur contrôle de la compréhension de différents types de matériau sonore contribuerait à consolider les dispositions cognitives que suppose l'apprentissage de la lecture (p.24).

Comme l'a montré Jacky Cailler (2002), aux États-Unis, les recherches dans le domaine de la pragmatique et de la sémiotique ont ouvert un vaste domaine de recherche qui permet une lecture nouvelle de l'usage de la parole en contexte. En France, les recherches de Frédéric François sur la communication orale en classe (1993) et de Kerbrat - Orecchioni (1994) sur les interactions verbales ont contribué à cette évolution. En adhérant au postulat de Bakhtine (1994) pour qui, "ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation", il importe de s'intéresser, au contexte de cette expression, au cadre des interactions »

Par exemple, le *Vocabulaire des sciences cognitives* de Houdé, Kayser, Kœnig, Proust et Rastier (1998) propose plusieurs entrées, de la communication orale recueillies auprès des spécialistes en neurosciences, en psychologie, en linguistique, en intelligence artificielle. Florin, Véronique, Courtial, & Goupil, ont proposé en 2002, à l'occasion du programme Cognitique un rapport qui fait le point de toutes les recherches conduites sur la question. Ils ont ainsi pu établir un état de la question sur l'enseignement de l'oralité en langue maternelle ou seconde, voire en langue vivante étrangère, dans le cadre des interactions didactiques.

2.2.1 Les recherches sur l'oral conduites dans le cadre du CECRL

Les recherches conduites dans le cadre du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence) ont montré l'importance du rôle de l'oral dans les apprentissages en L2 et ont proposé des activités pédagogiques qui ont inspiré les textes officiels et les programmes dans les 3 niveaux. Après la réforme de 2002, les responsables des commissions de réformes et des textes officiels ont ainsi dû prendre en compte la nécessité d'inscrire la réécriture des programmes dans la logique préconisée par le système éducatif, et inspirée par l'approche par les compétences (APC) et l'adoption du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ; il s'agit selon Miled, Benramdan, Maurer et Tirvassen (2011) de faire coïncider les fondements de ces approches avec la logique épistémologique et didactique propre au français langue seconde, tout en tenant compte des spécificités du contexte d'implantation du curriculum. Les manuels scolaires qui traduisent au niveau pédagogique les instructions officielles constitue un observable utile des activités proposées en classe pour développer les compétences des élèves à s'exprimer oralement.

2.2.2. Les recherches sur l'oral dans les manuels scolaires

Cependant, Baghezza (2011) a montré que les activités orales proposées sont le plus souvent inefficaces dans la mesure où il n'y a pas de matière pouvant servir de contenu pour les cours. C'est pourquoi, la plupart des exercices proposés sont le plus souvent centrés sur l'écrit : lecture, dictée et grammaire. Le peu d'exercices d'oral proposés est constitué de jeux de rôles que les élèves doivent apprendre par cœur et reproduire par la suite ainsi que d'autres activités de mémorisation telles que l'apprentissage de récitations et de chants courts. Certes, Baghezza observe que des enseignants tentent de mettre en place des activités qui permettent de pallier ce manque, comme les lectures de contes, mais il constate qu'il s'agit d'une charge supplémentaire difficile à gérer pour les enseignants.

Ces propositions didactiques ne sont généralement pas appuyées sur les recherches conduites sur les processus cognitifs à la base de ces activités et ne sont pas toujours efficaces du point de vue de l'apprentissage. Comme le montre Allen (2014),

« Les compétences en littératie orale doivent être contextualisées et sont nécessaires à la réussite scolaire des élèves. Or, nous verrons que, lors de l'enseignement de la communication orale, qui comprend l'enseignement de la production et de la compréhension orales, ce dernier aspect est souvent délaissé ou très peu présent dans les salles de classe (Cornaire & Germain, 1998; Plessis-Bélaïr, 2004). Pourtant la compréhension orale, en tant qu'objet d'enseignement, favoriserait la réussite scolaire et accroîtrait le niveau de littératie scolaire des élèves (Elder, 1998; Larose et al, 2005), puisque plus de 80 % de l'enseignement et des apprentissages scolaires ont lieu à l'oral (Campbell, 2010) » (p. 2).

Or, selon Hilton (2011), il n'est pas possible d'aider les apprenants à atteindre l'aisance orale en L2 si nous ne comprenons pas nous-mêmes ce sur quoi cette aisance est fondée.

2.2.3. Les recherches en psycholinguistique sur l'oral

Les spécialistes de la fluence verbale s'appuient sur les travaux des psycholinguistes. Ils ont montré que l'expression orale est une activité cognitive de construction et de transmission de significations (Le Ny, 1987) qui met en jeu une multitude de processus indispensables pour comprendre et pour produire les énoncés «écrits et oraux » (Perez, 2007 ; Peters, 1998). La compréhension de l'expression orale nécessite la prise en compte de ces processus si l'on veut mettre en place des stratégies efficaces d'apprentissage/enseignement de ces compétences (Vergnaud, 2009).

En effet, pour construire, développer et maîtriser les multiples composantes de l'expression orale, l'élève doit selon Allen (2012 ; 2014) activer des stratégies métacognitives, variables selon les contextes. Or, l'élève ne possède pas ces connaissances, elles doivent donc être enseignées, à l'aide notamment de «l'oral réflexif», c'est-à-dire de l'expression orale pensée et réfléchie et relevant de stratégies métacognitives. Les nombreux travaux conduits en psychologie cognitive sur la compréhension et la production orale fournissent aux didacticiens de l'oralité des bases scientifiques nombreuses et solides et qui devraient favoriser les avancées de la recherche didactique (Fayol, 1997 ; Hulstun, 2007 ; 1989). Cependant, selon les

didacticiens de l'apprentissage de l'oral, la compréhension et la production de cette compétence ont selon Allen (2012) été jusqu'ici peu théorisées, et l'oral réflexif nécessite des recherches qui n'en sont qu'à leurs débuts, malgré les nombreuses propositions didactiques qui commencent à explorer cet oral réflexif (Cornaire & Germain, 1998 ; Lafontaine, 2011 ; Lafontaine & Dumais, 2012).

Pour comprendre et analyser le contenu des significations à transmettre, la recherche didactique sur l'expression orale doit selon les spécialistes s'appuyer sur le paradigme des sciences cognitives et en particulier sur les théories cognitives de la compréhension dans toutes ses dimensions, surface textuelle et niveau sémantique (Van Dijk & Kintch, 1983) et sur le paradigme de la production verbale orale et écrite en L1 (Fayol, 1997 ; Levelt, 1989 ; 1998) en L2 (Hilton, 2008). L'analyse de la maîtrise de l'expression orale, c'est-à-dire de la fluence verbale, nécessite de comprendre les composants à la base de cette activité, leur mise en œuvre et leur développement, mais aussi les processus qui les prennent en charge au cours de l'expression orale (Fulcher, 2013 ; Kuhn et Stahl, 2003; Segalowitz, 2010). C'est ainsi que dans une recherche exploratoire, Morris (2013) a pu mettre en évidence le rôle de la mémoire de travail dans la fluence verbale en L2. Trois tâches – test de mesure de l'empan mnésique, tâche de production avec enregistrement des temps de production des mots et des temps de pause - ont été proposées, et douze mesures ont permis d'analyser la qualité de l'expression orale et ont montré les liens entre capacité de la mémoire de travail et aisance dans l'expression orale.

Hilton, (2006) a montré que la mémoire et l'activité de mémorisation sont à la base des processus de compréhension et de production orale. La langue maternelle (L1) permet la construction d'un réseau complexe de représentations, liées aux connaissances antérieures stockées en mémoire à long terme (MLT). Lors de la communication orale, ce réseau très complexe est activé, et la gestion et l'échange des significations activées et/ou construites sont possibles, et la qualité de l'échange ainsi que le niveau de maîtrise de la fluence verbale dépendant de l'automatisation des processus de traitements de « bas niveau » effectués en mémoire de travail (MDT).

Sans l'automatisation des processus « de bas niveau » de la L2, la mémoire de travail est rapidement saturée, et le locuteur n'est plus capable de gérer les significations de l'échange communicatif, ce qui nuit à la qualité de la fluence verbale.

Les nombreux travaux récents sur la fluence verbale (Fuchs et *al.*, 2001 ; Galante, Ange, 2012 ; Hilton, 2013) ont pu, en particulier fournir des outils et des méthodes de mesure de cette capacité (Germain, Netten, & Movassat, 2004 ; Kormos, & Denez, 2004).

3. L'enseignement /apprentissage des compétences en expression orale

3.1. Importance de l'oral dans la construction des connaissances

Les premiers apprentissages de l'enfant se construisent à l'oral, et bien avant l'enseignement/apprentissage de l'école primaire, grâce à ses interactions sociales avec les adultes. Des travaux ont montré que de bonnes compétences orales sont prédictives d'une entrée réussie à l'école (Makdissi, Boisclair & Sirois, 2010). Or, de nombreux enfants, en particulier, ceux issus de milieux défavorisés, commencent leur entrée à l'école sans ces compétences orales de base (Snow, 1991), ce qui compromet leur réussite dans la construction des compétences en littératie (Snow, Tabor, Nicholson, & Kurland, 1995). Selon Burns, Espinosa et Snow (2003), les compétences en expression orale et qui concernent non seulement la compétence en interaction elle-même (Pochon-Berger, 2010), mais d'abord les processus de compréhension et de production des énoncés oraux, et les contextes de prise de parole, la capacité d'écoute constituent une condition de la réussite scolaire. Pour Burns, Espinosa et Snow(2003)

Le niveau de développement du langage oral qui se traduit notamment par un vocabulaire plus riche, par la capacité d'utiliser certaines formes de langage décontextualisé et un niveau de langue plus élaboré dans certaines situations constituent d'autres préalables importants pour amorcer l'apprentissage de la lecture en première année (p. 77).

3.2. L'école et l'enseignement/apprentissage de l'oral

L'école, et à tous les paliers, est donc le lieu le plus favorable pour aider les enfants à (re)construire et à développer ces compétences. De nombreuses études en didactique de l'oral réalisées au cours des vingt dernières années (Bergeron, 2000 ; Bergeron & Berrier, 2000) se sont penchées sur les pratiques enseignantes, en particulier au Québec (Dumais & Lafontaine, 2012) et ont révélé la difficulté des enseignants à concevoir, à mettre en place et à évaluer des séquences d'enseignement/apprentissage efficaces (Bergeron, 2000 ; Garcia-Debanc, 2004 ; Lafontaine & Préfontaine, 2007 ; Lafontaine, Plessis-Bélaïr & Bergeron, 2007 ; Lafontaine & Messier, 2009; Dumais, 2010 et 2012). Plessis-Bélaïr (1994) a montré que la communication orale est encore très peu abordée à l'école canadienne.

Cette situation s'expliquerait de diverses manières : - par des connaissances parcellaires du domaine et l'absence d'un modèle d'analyse du discours ; - par l'occultation des éléments de spécificité de l'oral (construction dialogique, immédiateté, irréversibilité, implication, cohésion par les éléments paralinguistiques, etc.) ; - par l'indigence des stratégies d'enseignement, sur le plan des activités d'apprentissage (l'exposé allant à l'encontre de toutes les caractéristiques spécifiques de l'oral) et des pratiques d'évaluation ; - par l'existence d'enjeux sociaux qui poussent à privilégier l'apprentissage de l'écrit, au détriment de l'oral. Selon l'auteure, si l'école ne prend pas les moyens de développer la communication, il risque de se produire un clivage social, à l'heure où les approches d'enseignement exigent de plus en plus de verbalisations métacognitives (voir aussi Florin, Vérnique, Courtia & Boupil, 2002).

Karima Ferroukhi (2009), de son côté constate que « *Peu de temps est en effet dévolu à enseigner la compréhension orale au collège. L'écoute n'est pas un savoir sur lequel les manuels scolaires s'étendent beaucoup. Cette compétence est souvent délaissée par les enseignants qui pensent que les élèves l'acquièrent automatiquement quand ils apprennent à parler une langue étrangère. De plus ils croient enseigner la compréhension de l'oral alors qu'en réalité ce qui est fait*

n'est autre que de l'expression orale ou de la compréhension de l'écrit. On parle beaucoup de la compréhension du français oral mais on n'en fait pas un objet d'apprentissage spécifique » (p.274).

Des recherches essentiellement qualitatives, ont montré plusieurs façons de concevoir l'enseignement de l'oral : l'oral intégré, l'oral réflexif ou pour apprendre, et l'enseignement explicite de l'oral et qui ont donné lieu à des courants de recherche et à des modèles. Celui des chercheurs suisses: *Le modèle didactique des genres* de Dolz et Schneuwly (1998) et qui a été repris et développé par Lafontaine (2001).

Malgré ces avancées didactiques, les auteurs constatent que de nombreux élèves abordent leur scolarité sans cette compétence de base, ce qui compromet leur réussite scolaire (Burns et *al.*, 2003). Pourtant, depuis leur plus jeune enfance, et bien avant leur entrée à l'école, les enfants s'expriment oralement, et leur expression orale met en jeu tous les processus indispensables à la compréhension et à la production des informations et des connaissances sur le monde. De plus, lorsque les enfants s'expriment, c'est-à-dire lorsqu'ils verbalisent et transmettent des informations sur eux-mêmes ou sur le monde, ils se construisent en mémoire à long terme une base de connaissances indispensables à tous les apprentissages ultérieurs.

3.2.1. Les aides à l'apprentissage de l'oral

L'apprentissage/enseignement de ces compétences est bien souvent insuffisant, difficile à mettre en place, surtout chez les élèves les plus démunis de compétences à communiquer oralement (Plessis-Bélaïr, 2004). Pourtant de nombreuses tentatives d'aide et de remédiation ont été conçues dans le domaine de l'apprentissage/enseignement de l'expression orale.

3.2.1.1. Le rôle des nouvelles technologies

Les nouvelles technologies ont bien sûr permis d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage de la compréhension orale et de l'intercompréhension.

Selon Tomé (2009)

Le CECR se situe dans une perspective actionnelle : parler une langue, c'est agir sur le réel et non reproduire un modèle. L'apprentissage s'effectue à travers la réalisation de tâches langagières les plus authentiques possible, avec une finalité de communication explicite. Dans un apprentissage axé sur les tâches, les technologies de l'information et de la communication ont un rôle déterminant. Une directive le signalait.

Si l'apprentissage assisté par ordinateur est mis à disposition de manière convenable, une vaste gamme d'informations, d'interactions et de feedback sera possible. Ce résultat démontre peut-être un nouveau principe pédagogique, à savoir le fait que l'apprentissage assisté par ordinateur mènera à une augmentation en matière d'information, d'interaction et de feedback

(Voi aussi Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006).

Dans le domaine des TICE, Marneffe (2014a) a proposé « *Des pistes de réflexion pour booster la compréhension orale* », en ouvrant dans une recherche action, de nouvelles pratiques inspirées de l'intercompréhension (Marneffe, 2014 ; Ollivier, 2013). Il faut cependant rester prudent, Donnat (2009) par exemple a montré dans son enquête sur « *Les pratiques culturelles des français à l'ère du numérique* » que l'écran est devenu le support privilégié de nos rapports à la culture. Cette culture de l'écran comme la lecture silencieuse nous isole. Or de nombreux auteurs ont montré l'importance, pour les apprentissages, de la lecture orale (Hoffman, 1987).

3.2.1.2. La lecture à voix haute

Comme le précisent les Instructions Officielles de 2002 en France, mais aussi en Algérie, la lecture à voix haute permet d'améliorer les capacités de communication des élèves. Selon Allen (2014) il s'agit d'une :

« Activité par essence relationnelle, la lecture à haute voix permet « d'inscrire sa parole dans un espace et dans une communauté » (Simeon, 2002). L'objectif visé, ici, est donc « d'améliorer les capacités de communication des élèves », comme le précisent les I.O. Morais explique que cette lecture « suscite des

interactions et des formes de partage intellectuel entre pairs », ce qui encourage l'enfant à construire son rapport aux autres. Cette compétence relève du domaine de l'éducation civique : l'enfant du cycle III « respecte ses camarades et leurs différences » en les écoutant. De plus, le psychanalyste D.Winnicott rappelle à quel point il est important de « confronter l'imaginaire collectif et individuel » (p.14).

Kasım Yildirim (2012) a montré que la lecture orale contribue à améliorer les compétences en compréhension de texte et la plupart des travaux recensés dans sa revue de la littérature montrent une relation significative entre la compréhension en lecture et la fluidité de la lecture orale⁴ (Rasinski et al., 2011). Morgane Lebars (2012) a montré que la lecture à voix haute et les pratiques d'oralité narrative peuvent être une façon de recréer du lien social. Selon Siméon en effet « *il s'agit d'une réaction plus ou moins consciente à la déshumanisation des échanges* » (p. 8). Et Lebars montre qu'il s'agit d'une pratique qui stimule l'imagination.

Allen (2014) qui a travaillé sur la lecture à voix haute en a montré tous les effets dans le développement des compétences à s'exprimer oralement.

« Ainsi la lecture à haute voix se fait-elle objet d'un apprentissage spécifique mais aussi outil indispensable à l'enseignement de compétences disciplinaires et transversales. L'acte de lire à haute voix est complexe et ne doit pas être limité à la dimension esthétique. En effet, cette activité se fait accès privilégié à la signification implicite du texte littéraire et au maniement de la langue dans sa globalité. La lecture à haute voix participe à la compréhension du texte et la fait apparaître grâce à l'interprétation. Lire à haute voix, c'est lire mais c'est aussi communiquer, partager, agir pour soi, avec les autres et pour les autres. Le caractère social de cette pratique se mêle au plaisir de la lecture, un des principaux enjeux de l'école qui doit faire face à l'illettrisme. Le cadre de projets et de situations de communication authentiques entraîne une grande motivation chez les enfants, moteur de leur apprentissage. C'est lorsqu'ils sont désireux de lire leur texte aux autres, de leur faire partager ce qu'ils ont

⁴“Most research reveals that there is a robust and significant relationship between reading comprehension and oral reading fluency in different grade levels”, p.80

ressenti que la lecture à haute voix prend tout son sens. De plus, cette activité s'inscrit dans le respect des principes fondamentaux de l'école d'aujourd'hui. Enfin, pourquoi ne pas, comme le proposent les programmes, après « la mise en voix », « déployer l'interprétation des textes dans l'espace » et se tourner, ainsi, vers la théâtralisation ? » (p.27).

La théâtralisation et les pratiques théâtrales – et qui constituent l'objet de notre recherche – ont été proposées pour développer les capacités interprétatives des textes et l'aisance et la fluence verbale dans l'expression orale. Joelle Aden (2007) a montré que « des recherches de plus en plus nombreuses mettent en avant la pertinence de l'expression théâtrale dans la mise en œuvre didactique des compétences langagières en classe de langue vivante tant en réception qu'en production » (p.67).

Chapitre 2 : le théâtre en contexte scolaire

Ce chapitre propose une synthèse de quelques études marquantes sur le théâtre et son rôle dans le développement des compétences interdisciplinaires.

1. Une représentation diversifiée du théâtre

« Le théâtre est une maison, le théâtre et un jardin. Ici, les fleurs sont vivantes ; là-bas, elles sont coupées. Dans l'un, la nature enveloppe, entoure, se rencontre se devine, se respire ; s'éprouve ; dans l'autre, elle s'aperçoit par les fenêtres. Faire du théâtre à l'école, c'est conduire l'école au jardin, la séduire et l'y installer (voir Hache, 1995).

Le théâtre n'est pas seulement un langage parlé, c'est aussi un langage gestuel. A ce propos Jean-Pierre Ryngaert (1996) le définit comme un langage artistique complet qui possède ses règles propres et permet de communiquer autrement que par l'intermédiaire du langage parlé.

1.1. L'approche par le texte

D'après Gilbert Gaillat, Raymond Citterrio, Denise Gaspard-Huit, Catherine Marion (1994), le théâtre est particulièrement abordé sous l'angle du texte littéraire. Son expression peut varier d'un mode à un autre. Cependant elle omet le caractère vivant pratiqué par les élèves qui lui donnent corps et voix en développant le sens sans jouer la scène.

C'est ce que nous avons tenté de faire dans la première séance de l'expérimentation avec le groupe expérimental (G1)- qui était considérée comme le travail à la table qui précède l'élaboration de la mise en scène par les élèves - et dans les trois séances de l'expérimentation avec le groupe témoin (G2).

1.2. Le théâtre comme technique d'expression

S'exprimer oralement, c'est mobiliser ses moyens physiques, intellectuels, émotionnels pour se faire comprendre de l'autre ou des autres (Voir Balazard & Gentet, 2011). Selon Caillat, Citterrio, Gaspard-Huit, Marion (1994), l'individu s'exprime en même temps qu'il s'exprime dans le théâtre. Le fait de passer d'un retrait craintif dans l'anonymat du groupe à l'exposition devant les autres nécessiterait un effort, une évolution psychologique et un apprentissage. Le théâtre dans ce cas peut être un moyen de déblocage un ensemble de savoir-faire qui libèrent le moi. Nous citons également Balazard ainsi que Gentet-Ravasco (2011) pour qui « Pratiquer la lecture à voix haute, en s'aidant des techniques théâtrales, permet d'expérimenter la lecture comme un partage et d'utiliser le texte comme un support de jeu [...] tout en permettant aux élèves de transformer leur rapport au texte écrit, en améliorant leurs techniques d'expression » (Balazar & Gentet-Ravasco, 2011).

1.3. L'approche par le spectacle vu

D'après Caillat, Citterrio, Gaspard-Huit et Marion (1994), des enfants peuvent être invités à entrer dans le monde du spectacle théâtral, qui peut être considéré comme une ouverture à l'imaginaire à travers un spectacle total : parole, espace, objets, décor, lumière, personnages (Caillat et *al.*, 1994). Le fait donc de rencontrer des hommes de théâtre, de discuter avec eux faciliterait l'apprentissage.

2. Compréhension du texte théâtral

Le but du texte de théâtre est double. C'est en effet à la fois un texte à lire et un texte à jouer, même si certains auteurs comme Musset ont parfois écrit des pièces destinées à être uniquement lues (*Spectacle dans un fauteuil*). Mais nous savons tous que les comédies par exemple ne sont écrites que dans le but d'être jouées. La représentation du texte et donc sa mise en scène sont indispensables pour comprendre le sens d'une pièce de théâtre. Le texte grâce à ses répliques permet de construire la signification du texte et de comprendre la dynamique de la pièce, c'est-à-dire l'intrigue et les différents

rebondissements. Le texte théâtralisé permet donc d'imaginer le caractère et le physique des personnages.

Pour conforter ce propos nous citons Catherine Ailloud-Nicolas (2007) qui souligne : « *il ne faut jamais croire avoir compris. Face à une œuvre d'art, il faut toujours avoir le courage de questionner le sens-ou l'absence de sens- que l'on tient pour établi, de soi-même ou selon une opinion reçue. Il convient d'accepter la force déstabilisatrice d'une proposition interprétative nouvelle, qui nous fait quitter celle où l'on était confortablement installé. Pour vivre cette expérience, il faut d'abord ne pas comprendre et accepter cette situation. Comprendre, dans un premier temps, c'est savoir consciemment qu'on ne comprend pas* » (p.115). La compréhension du texte théâtral se révèle non pas après la lecture du texte, mais après l'activité théâtrale. A cet égard Catherine Ailloud-Nicolas souligne : « *la compréhension n'est donc pas un préalable au travail théâtral ; c'est le travail théâtral qui donnera au lecteur la possibilité que l'expérience de la compréhension se fasse. Comprendre un texte du théâtre, c'est donc l'essayer sur le plateau, le jouer et le faire jouer* » (p .116).

Lallias dans son article (2008), « *Un répertoire de théâtre pour la jeunesse* » rejoint l'idée que le théâtre permet de construire le sens d'un texte en disant : « Le théâtre invite donc à s'écarter de la lecture scolaire, pour se mettre à construire les sens du texte et à élucider ce qu'il nous raconte par une mise en pratique sans préalable. Passé le tâtonnement du déchiffrement phrastique et prosodique, le sens va se construire entre les répliques et par des choix d'espaces » (p.14). Peter Brook (1995) appuie à son tour leur idée en disant : « la compréhension commence au moment où le corps entre en action » (pp.18).

2.1. Le théâtre : un espace de liberté pour le lecteur

Le lecteur peut fragmenter sa lecture et n'a aucune contrainte de temps. Il peut reprendre son texte et revenir en arrière ou relire un passage plusieurs fois, s'il ne l'a pas bien compris. Il se représente les personnages librement et comme il l'entend, selon son interprétation personnelle. Sa compréhension dépend en effet non seulement de ses connaissances antérieures et de ses croyances, mais aussi de ses attentes et de

ses buts. Ailloud-Nicolas (2008) souligne que : « si tout est clair, si toutes les significations sont acquises dès la première lecture, [...] alors il n'y a plus de place pour l'expérience théâtrale qui ne peut exister que si l'on accepte de ne pas comprendre le texte, dans un premier temps » (p.118).

Le lecteur peut se mettre dans la peau du personnage, du comédien ou du metteur en scène. Il a donc une très grande liberté d'interprétation. Les travaux de psychologie cognitive sur la compréhension ont fait la distinction entre compréhension et interprétation et ont montré que la compréhension, qui est plutôt du côté du sens, renvoie à ce qui est compris par la majorité des lecteurs alors que l'activité interprétative résulte d'un traitement plus approfondi et active les connaissances/croyances plus personnelles, et permet donc de mettre en jeu l'imaginaire du sujet.

3. Les compétences transversales

Le théâtre ne se contente pas de développer des compétences d'expression orale, mais il permet aussi de développer de nombreuses compétences.

3.1. La socialisation

Le théâtre se joue à plusieurs, il est envisagé comme étant une activité collective. Piaget, Wallon situaient vers huit, dix ans le moment où l'enfant commence à désirer faire partie de façon active d'un groupe. Jusque-là, les jeux auxquels ils se livrent sont des jeux individuels (voir Page, 2006). Il est donc amené à échanger et à partager avec l'autre, à écouter l'autre. Selon Grosset-Bureau et Christophe (1999), la pratique théâtrale est une véritable école de socialisation, en effet l'élève met en œuvre toute son imagination, son intelligence pour communiquer avec les autres. Il participe à l'improvisation de son camarade par l'attention qui lui porte. Cette éducation du regard et de l'échange entre enfants est un élément crucial dans la pratique théâtrale, elle crée des liens privilégiés entre eux. Le spectacle donne aux élèves l'habitude des tâches collectives, une meilleure confiance dans leurs possibilités, le respect du travail d'autrui. Ces compétences leur permettront d'affronter plus facilement les

difficultés de leur future vie scolaire et sociale. Lallias et Cabet (1985) appuient ce fait en disant : « rencontre avec l'écrit et l'invention, nouveau regard sur les langages et leur fonctionnement, approche différente des objets culturels, enthousiasme d'un groupe soudé par un but à atteindre ensemble ».

3.2. L'espace et le temps

Selon les auteurs du livre *L'expression théâtrale au cycle 3*, L'expression théâtrale s'organise dans le temps grâce au pouvoir structurant de l'intelligence. Au cours d'une improvisation, l'élève répartit temporellement un certain nombre d'actions et cette organisation va donner naissance à une petite scène qu'il construit en l'interprétant. Il prend alors conscience de l'ordre des événements et de leur durée (Grosset-Bureau & Christophe, 1999). Il structure ainsi le temps et l'espace scéniques qui sont différents du temps et de l'espace dans le jeu spontané.

3. 3. Le développement de la fonction symbolique

La pratique du mime aide l'enfant à développer la fonction symbolique, en effet cette fonction lui permet de créer, d'interpréter n'importe quel rôle et de libérer son moi.

4. Le théâtre à l'école comme prétexte à l'apprentissage de l'oral

Au cours des siècles, la pratique instituée des activités théâtrales à l'école, quand elle a existé, a toujours eu pour visée le développement de compétences et la socialisation en conformité avec conception de la société. L'exemple le plus significatif est l'utilisation du théâtre par les jésuites dans leurs collèges (voir Page, 2006).

Il faut attendre les idées et le combat de l'Education Nouvelle pour donner aux activités artistiques un objectif privilégiant l'évolution de l'individu, l'éducation n'est plus, dans cet esprit, destinée à servir l'Etat, mais à servir l'enfant lui-même (Page, 2006). Dans le plan de formation des professeurs des écoles proposé en France en 2002, les «fondamentaux culturels » comportait la pratique du théâtre, un atout indispensable pour développer chez les élèves leur désir d'apprendre. En effet, une

époque où on observe chez beaucoup d'élèves, un manque de désir d'apprendre, le travail en projet tel qu'il est mis en œuvre dans les pratiques artistiques et plus précisément les jeux dramatiques favorise la motivation pour apprendre et en particulier pour maîtriser la langue. Selon Jacques Lang (2000) « L'éducation artistique et culturelle est une priorité essentielle de la politique éducative. Elle est le complément nécessaire et trop souvent négligé d'une formation qui fait une très large part aux savoirs abstraits et rationnels. Les pratiques artistiques sont constitutives à part entière de la formation de l'esprit. » (Voir Lepoutre, 2007).

Pour faciliter la construction, le développement et la maîtrise des compétences en expression orale, l'école a proposé le recours au théâtre comme le montrent les instructions officielles, ainsi que Lévêque (2012) dans son article « *Un répertoire de théâtre pour la jeunesse* », le jeu et l'expression dramatique à l'école permettent aux élèves de «développer [...] leur disposition au jeu de fiction, leur imagination, leur sensibilité, leur désir d'expression et de production » (voir p.7). Jean- pierre Ryngaert (1977), quant à lui, décrit le jeu dramatique en milieu scolaire comme un moyen de faire accéder l'enfant à la parole.

Dans leur ouvrage *L'expression théâtrale au cycle 2* Grosset-Bureau et Christophe (1999) proposent des activités d'expression théâtrale afin de permettre à l'enfant de se réaliser « en tant qu'acteur social qui interagit avec les autres, c'est-à-dire d'apprendre à jouer pour de vrai ». Dans la rubrique «dire et interpréter un dialogue au cours préparatoire et élémentaire », les élèves doivent lire et jouer un texte dialogué. Pour cela ils vont devoir « s'échauffer » avec des exercices de bouche concernant les « sons-consonnes » et les « sons-voyelles » en utilisant des exemples bien concrets tels que l'histoire d'une abeille qui se déplace en volant, permettant de faire prononcer le son th de that. Un travail de diction est ensuite réalisé par les élèves pour qu'ils travaillent l'inspiration (avant une phrase à l'intonation (sur les mots importants du texte), l'articulation et le débit de parole (voir Page, 2006 ; Rigal, 2013).

D'après Page (2006) si l'éducation artistique devient une composante non négligeable de la formation générale, elle constitue toutefois un terrain fragile et

mouvant qui symbolise la rencontre entre transmission des connaissances et expérimentation d'une pratique qui ne se laisse pas réduire à une somme de savoirs.

4.1. Les Instructions Officielles

Selon Bernard Leclair (2010), on assiste à une lente évolution concernant l'inscription de l'oral et des pratiques pédagogiques de l'oral dans les Instructions Officielles. Pendant longtemps, l'écrit était la pédagogie de référence. En France, les Instructions Officielles de 1995, indiquent qu'à partir de l'âge de 7 ans (cycle 2), « les élèves développent leurs capacités expressives, corporelles, relationnelles, verbales, sensibles et imaginatives au sein d'un groupe » (p.7). Et « [...] peuvent utiliser « les règles et conventions du jeu théâtral et s'appuyer sur de courts textes théâtraux pour s'engager dans des réalisations simples » (p.7). Selon les Instructions Officielles de 2002, le théâtre permet à l'élève de « mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou un texte poétique », et au cycle 3, entre 9 et 11 ans « l'élève devient capable de dire les textes lus et relus ou mémorisés », ce qui lui permet d'articuler l'activité de compréhension et la diction. « Enfin, l'une des priorités des programmes de 2002 est la maîtrise de la langue. Au cycle 3, la maîtrise de la lecture - et sous ses deux aspects, décodage et compréhension- est essentielle. Le théâtre est alors proposé comme un outil d'aide. En effet, la mise en voix de textes littéraires favorise chez l'élève la compréhension, c'est-à-dire la construction de la signification. C'est pourquoi les textes officiels préconisent le recours à leur mise en scène (voir Lévêque, 2012).

En France, les textes officiels sur l'enseignement /apprentissage des langues étrangères (Ministère de l'Education Nationale, BO n°8 30 août 2007 – Hors-série) soulignent la nécessité de privilégier les activités ludiques pour donner envie aux élèves de participer et de s'impliquer dans des apprentissages motivants. Et pour cela, sont proposés «jeux, chansons, comptines, saynètes et contes traditionnels qui offrent maintes situations motivantes pour que l'élève apprenne à vivre la langue qu'il apprend. L'enseignant veille à faire «place à l'imaginaire de l'enfant en s'appuyant sur des œuvres de fiction convenant à leur degré de maturité».

En Algérie, l'analyse des instructions officielles issues de la réforme, ainsi que les directives pédagogiques des documents d'accompagnement s'appuient sur les recherches récentes et orientent les enseignants de tous les paliers vers des stratégies d'enseignement/apprentissage de la maîtrise de l'oral.

Au primaire, ils montrent l'importance au plan psychologique de l'expression orale qui favorise le développement psychologique et cognitif de l'enfant et donc ses capacités de compréhension et d'expression.

A la page 6, l'oral est présenté comme « une forme de communication au même titre que l'écrit, une part importante lui a été accordée dans le programme comme forme première dans l'échange langagier. Cela induit l'apprentissage de l'écoute et celui de la prise de parole pour (re)produire. Par ailleurs, l'oral et l'écrit n'étant pas parallèles, il sera développé chez l'élève une « conscience phonologique ».

Selon les mêmes directives « l'appropriation progressive de la langue se fera à l'oral, par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation, (p.7), c'est la raison pour laquelle, les auteurs proposent la pédagogie du projet comme « une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages ». Le projet se donne pour objectif l'élaboration d'un produit oral, un spectacle de comptines, une histoire racontée à plusieurs (p.8).

Les auteurs soulignent la complexité de la tâche dans la mesure où la situation de communication n'est pas seulement constituée « du langage verbal (ce que l'on dit : énoncé linguistique) », mais aussi de facteurs non verbaux (comment on le dit, le tonal et le postural) et de la prise en compte du contexte (p16). C'est ainsi que les auteurs suggèrent des pistes pédagogiques pour développer l'expression de l'enfant :

- la lecture expressive,
- l'expression orale : présenter un document...
- la représentation sous forme de dessins, de schémas, d'illustrations...
- l'expression par le jeu corporel : lire un conte pour le jouer, pour le mimer...
- la réalisation d'une tâche (p.18).

Les directives pédagogiques montrent l'importance particulière du travail sur l'oral en 3^o et 4^o AP, et proposent.

"Des activités qui permettent aux élèves de s'entraîner à l'expression orale en travaillant la voix et le corps (présenter des comptines, mimer des comptines, jouer un personnage). Les exercices de créativité, les jeux de rôle sont tous indiqués pour favoriser le passage d'une expression guidée à une expression libérée qui se rapproche le plus possible de la communication authentique. Les règles de fonctionnement de l'oral doivent faire l'objet d'apprentissage au même titre que l'écrit » (p.31).

En 3^e année, le développement des compétences en expression orale se précise et s'affine et les appuis didactiques se diversifient en s'appuyant sur une grande variété de textes oraux (dialogues, saynètes, contes, comptines, poèmes, chansons...) (p.10).

Il est suggéré de varier la sélection qui peut s'organiser autour de la fonction des textes : textes qui racontent, textes qui décrivent, textes qui expliquent, mais aussi les textes à fonctions poétique et ludique : comptines, chanson, devinettes, poèmes, bandes dessinées (BD) et les textes qui induisent un échange verbal : dialogues, saynètes et ceux qui racontent : contes merveilleux, petits récits, BD, lettres... [p. 27).

Dans le même esprit, les projets proposés se diversifient et surtout apparaissent des propositions de représentations scéniques :

- Monter un récital de chansons pour le festival national de la chanson scolaire.
- Monter un spectacle de comptines autour d'un thème pour la fête de fin de trimestre.
- Monter un spectacle de marionnettes pour illustrer un précepte de civisme, d'hygiène ou de citoyenneté.
- Produire et jouer une petite saynète sur l'un des thèmes suivants : la solidarité, l'aide aux personnes âgées, le code de la route, la protection de l'environnement pour le festival national du théâtre scolaire (p.33).

Les auteurs proposent même la dramatisation d'un conte pour le présenter à une autre classe ce qui est finalement très proche de notre proposition de théâtralisation d'un texte littéraire.

Selon les auteurs, l'intérêt de ces propositions est qu'elles permettent la mise en place d'une interaction dynamique entre l'enseignant(e) et les élèves, et entre les élèves (p.35).

En 4^e et en 5^e année, les mêmes principes guident les auteurs qui proposent des activités de plus en plus diverses et variées et des projets de plus en plus orientés vers la représentation, la théâtralisation et la mise en scène.

En 1^e année moyenne, le développement des compétences en expression orale reste aussi important que dans le primaire. Plusieurs projets sont donnés à titre d'exemple, parmi lesquels, nous citons la réalisation d'un sketch pour informer des dangers de la route et expliquer comment les éviter. En 2^e année moyenne, on favorise toujours les jeux de rôle, dramatisation d'un extrait de récit de fiction, déclamé et ou mimé. Nous citons comme éventuel projet la réalisation d'un jeu dramatique autour d'un conte (réécriture d'un conte, en scènes) écrire et jouer un sketch pour un spectacle de fin d'année (p.18). En 3^e année, on commence à donner beaucoup plus d'importance au travail de groupe. Les élèves peuvent :

- Dramatiser un fait divers du quotidien pour le présenter à une autre classe.
- Incarner un personnage historique pour rendre hommage à sa mémoire en déclamant ses propos, ses discours.
- Incarner un personnage illustre (passage de la biographie à l'autobiographie) pour un spectacle de fin d'année.
- Mettre en scène la rencontre de deux personnages historiques en se basant sur des paroles rapportées dans des écrits .p 19

Les propositions didactiques pour le secondaire – et en particulier pour la 2^e année secondaire - s'orientent de plus en plus explicitement sur la lecture orale, le dialogue, les jeux dramatiques, la théâtralisation des textes et des différents types de texte. L'objet d'étude proposé pour les classes de Langues est le discours théâtral en vue de développer la compréhension orale et écrite :

- identification du thème, des lieux et des personnages de l'extrait étudié.
- Identification des spécificités du dialogue de théâtre. (Répliques)
- repérage des différents moments du schéma narratif à partir d'un extrait.
- déclamation d'une scène.
- interprétation de rôles.

Les moyens didactiques proposés sont l'emploi de pièces théâtrales ou leur écoute sur cassette.

5. Les recherches sur les effets du théâtre sur l'apprentissage

Des recherches sur les effets du théâtre sur l'apprentissage permettent d'ouvrir des perspectives didactiques et pédagogiques nouvelles (voir entretien Merieu, Lalias & Loriol, Verdel, 1995). En effet, de nombreux travaux ont montré la richesse des apports du théâtre à l'école. Selon Peter Brook (1995) lorsqu'un adolescent joue, il s'améliore dans la mesure où le personnage qu'il interprète change sa vision du monde. En cela, le jeu théâtral est nécessaire pour le développement de l'individu et son développement psychologique. Pour Merieu (1994) et Levèque (2012), le théâtre facilite la construction de la signification des informations lues et permet de quitter la dimension purement narrative et donc l'égoïsme, c'est-à-dire la **signification** purement individuelle, pour construire du **sens** (Le Ny, 1987). Dans son article « *Un répertoire de théâtre pour la jeunesse* », Lalias (2008) affirme que l'activité théâtrale permet de comprendre le sens d'un texte : « Le théâtre invite donc à s'écarter de la lecture scolaire, pour se mettre à construire le sens du texte et à élucider ce qu'il nous raconte par une mise en pratique sans préalable. Passé le tâtonnement du déchiffrement phrasique et prosodique, le sens va se construire entre les répliques et par des choix d'espaces ». L'adolescent peut alors se rendre compte que la signification est purement individuelle et qu'il peut exister d'autres représentations que la sienne. C'est pourquoi, le théâtre permet d'aider les apprenants à se construire leurs propres représentations du monde. C'est également un outil d'aide au développement des stratégies métacognitives et un moyen d'atteindre leur autonomie. De plus, Jean Verdeil (1995) dans « *Théâtre et pédagogie, une vieille histoire* » précise que lorsqu'un adolescent joue un rôle, il modifie l'image qu'il a de lui-même et en même temps, l'image qu'il pense que les autres ont de lui. C'est pourquoi, la pratique théâtrale est un moyen de leur faire prendre confiance en eux.

Selon Schmidt (2006), et les didacticiens du FLE, le jeu théâtral est d'abord un outil pédagogique utilisable à des fins linguistiques. Ainsi « le défi éducatif est d'exploiter la fonction du théâtre qui est de faire émerger les potentialités artistiques de l'élève tout en lui faisant acquérir des compétences en langue et culture étrangère » (p.93). Le théâtre en effet, « art de la parole, qui se manifeste à travers le dialogue, est souvent absent dans la réalité de la classe ». Selon la définition d'Anne Ubersfeld (1997) « le théâtre intéresse au plus haut point la classe de langues dans la mesure où il consiste en « un échange de paroles reposant sur les mêmes lois que tout échange dans la vie ». L'Association des Professeurs de Langues Vivantes a proposé en 2009 un dossier « *Le théâtre en classe de français* ⁵», en considérant que la pratique du théâtre constitue un formidable outil pour intégrer l'apprentissage du français dans une activité originale, ludique et motivante. Elle s'interroge sur les bénéfices que peut apporter la pratique théâtrale pour l'apprentissage du français langue étrangère et comment se préparer à l'animation d'un atelier théâtre en classe. Elle propose des activités pédagogiques diverses.

Plus récemment, Claire Dubos (2014) de l'Alliance Française de Turin a proposé un dossier pédagogique: *Jeu et théâtre en classe de langues*⁶.

Les activités théâtrales qu'elle propose en classe de langue « doivent être conçues et utilisées comme un accompagnement ludique au programme d'enseignement. C'est une activité différente du projet théâtral (qui dure normalement une année scolaire et a comme objectif la mise en scène d'un spectacle théâtral). L'approche théâtrale est un outil ludique qui sert à renforcer la cohésion du groupe et à encourager la prise de parole en français » (p.3).

Il ne s'agit donc pas de véritables mises en scène, débouchant sur la présentation de spectacles. Mais il existe comme le montre Marie Bernanoce (2008) de nombreuses pistes de travail à la portée de tous les enseignants, des "formes intermédiaires" entre simple lecture et mise en scène. Selon l'auteur, le théâtre qui fait

⁵ En ligne <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2370>

⁶ En ligne : http://www.alliancefrto.it/IMG/pdf/formation_theatre_19.02.14.pdf

partie de la littérature doit aussi se lire pour favoriser la mise en relation du texte avec l'imaginaire de la scène qu'il porte (voir aussi Mielcarek, 2014).

Selon Balazar et Gentet-Ravasco (2011) le jeu théâtral permet à l'enseignant de développer chez ses élèves la maîtrise du langage oral, qui est au cœur des programmes de l'école en utilisant une approche globale des techniques d'expression.

« L'enseignant en école élémentaire a un atout : le formidable désir de jeu de l'enfant. Avec le théâtre, le maître peut lui offrir une approche globale des techniques d'expression, en prenant appui sur l'imagination et l'invention. Il peut aussi mettre en pratique de façon ludique (et en cassant la routine de la classe) les dernières connaissances acquises : employer du vocabulaire, argumenter sur un thème, exposer un point de vue au cours d'improvisations sur un personnage. L'expression orale, ce n'est pas que travailler sa voix, sa diction ou son vocabulaire ; c'est aussi apprendre à se servir de ses mains, de son visage, de son regard, de ses attitudes, bref de tout son corps ! L'acteur professionnel le sait bien : son corps est son instrument, et c'est par lui que le public perçoit les émotions du personnage, entend son discours, reçoit son énergie. En classe, le travail théâtral offre une palette d'exercices qui aident l'enfant à « habiter » son corps : mieux le connaître pour le maîtriser. Le jeu dramatique exige de préciser ses sentiments (que veut-on exprimer ?), sa pensée, ses réflexions, de trouver le mot juste, d'acquérir une aisance physique, de développer ses capacités d'imagination, de choisir ce que l'on veut faire passer. La pratique dramatique permet un jeu constant entre « faire » et « regarder », « agir » et « analyser », et suscite la critique constructive et ainsi le désir de s'améliorer » (p.13).

Mais selon les auteurs, la problématique n'est pas simple. L'apprentissage de l'expression orale en effet ne consiste pas seulement à travailler la voix, la diction ou le vocabulaire. Cet apprentissage nécessite de faire interagir la langue écrite et la langue orale en compréhension et en production. La pratique du jeu théâtral permet un va et vient permanent entre le comprendre et le dire ce qui met en jeu les différents mécanismes de la mémoire et l'activation des représentations dans toutes leurs

dimensions, linguistiques et sémantiques. Le jeu théâtral exige de la part de l'élève non seulement d'activer ses différentes représentations, mais aussi d'activer ses capacités imaginatives. La question semble évidente, mais son opérationnalisation pédagogique reste problématique.

6. Les recherches sur le rôle et les apports du théâtre à l'école

De nombreux chercheurs se sont intéressés au théâtre à l'école comme moyen de développer la motivation et la dynamique des élèves pour la littérature. Il est en effet l'un des moyens de faire vivre les textes littéraires et, selon Merieu, Lalias & Loriol (1995), il répond à des éléments essentiels auxquels est confronté tout enfant dans sa vie et qu'il va enfin entendre, et auxquels il va pouvoir donner corps. Il s'agit bien selon les auteurs d'une sorte « d'incarnation du texte dans le but de faire entendre une voix et, dans la voix même, de faire entendre un silence, une hésitation ». Selon ces auteurs, il s'agit dans le théâtre

« D'habiter une parole, de la rendre vivante, contemporaine, même si elle a été proférée pour la première fois dans des temps très lointains. C'est par la voix, au sens fort du terme, que s'acquiert la capacité de rendre contemporain un texte en le faisant vivre au présent. Faire entendre la voix du texte, la voix de l'homme qui l'a produit c'est-à-dire la restituer, incarner et vivante, voilà une expérience que l'on peut faire avec des élèves, leur permettant ainsi d'entendre cette voix en quelque sorte réincarnée. Cela dépasse les oppositions que j'évoquais précédemment et cela institue le théâtre dans une forme de co-présence au texte. Il s'agit d'apprendre à être présent à un texte, qui, lui-même, renvoie à des questions anthropologiques, à des inquiétudes fondatrices, à des éléments essentiels qu'un enfant rencontre dans sa vie et qu'il va enfin entendre, auxquels il va pouvoir donner corps » (p10).

Or le théâtre et, en particulier, l'extrait proposé comme matériel expérimental de notre recherche donne, précisément, à entendre le vide, c'est-à-dire qu'il fait place à une parole qui, parfois, se casse, s'interrompt, pour permettre au lecteur de réfléchir à ses avancées dans la vie. Le théâtre un outil d'aide à la compréhension du monde dans la mesure où il met en jeu l'activité d'explicitation des processus de construction de la signification des textes, véhicule des représentations du monde. Il permet donc d'activer les représentations du monde et facilite ainsi l'activité inférentielle lors de la lecture des textes, en particulier des textes littéraires et poétiques (Balazar & Gentet-Ravasco, 2003 ; Wooster, 2007).

C'est pourquoi selon Lallias (2008), « Le théâtre invite [...] à s'écarter de la lecture scolaire, pour se mettre à construire le sens du texte et à élucider ce qu'il nous raconte par une mise en pratique sans préalable. Passé le tâtonnement du déchiffrement phrastique et prosodique, le sens va se construire entre les répliques et par des choix d'espaces ».

De même, Annie Rouxel (2006), qui aborde les effets de la mise en voix sur le lecteur, dans son article « Le rapport au texte créé par l'oralisation » considère que « la lecture vocale, parce qu'elle s'adresse à autrui, requiert du lecteur une attention particulière au texte ». Ainsi celui-ci « habite le texte et est auditeur de lui-même. « S'impose donc l'exigence d'une lecture que l'on ne fait plus pour soi seul mais pour « partager » le texte avec celui qui écoute et qui souhaite éprouver un réel plaisir face à un extrait lu avec expressivité et conviction ». « La mise en voix participe ainsi au jeu de rôle et permet de découvrir l'autre qui est en soi. Elle donne tout son sens et toute sa chair au parler des personnages » (voir Lévêque, 2012).

Le théâtre favorise donc l'ouverture à l'autre et constitue un outil d'apprentissage, mais comme de nombreux travaux l'ont montré (pour une revue de la littérature, voir Monks, Helen, Ayres, Jennifer & Thomson Shane, 2012), il est d'abord un moyen vivant et original de développer la maîtrise de la langue des élèves (Dumas, Laetitia, 2005) et plus précisément les compétences et la maîtrise de l'expression orale des élèves (Paolini, Olivier, 2006).

Travailler le théâtre, cela permet de ce fait de développer des compétences corporelles et orales. Cela demande ainsi de mobiliser ses moyens physiques, intellectuels et émotionnels pour se faire comprendre des autres. Le théâtre et l'oral sont par conséquent fortement liés.

La pratique du théâtre demande un travail, sur le corps et sur la voix. Au même titre que, l'expression orale, le théâtre, nécessite une prise de conscience sur les différents paramètres de sa voix : rythme, intensité, souffle, articulation, modulation. Mais au-delà d'un travail sur la voix, la diction ou le vocabulaire, l'expression dramatique demande à apprendre à se servir de ses mains, de son

visage et de son regard, donc de tout son corps. Le travail théâtral aide par conséquent à mieux connaître son corps et sa voix pour les maîtriser (p15).

6.1. Les objectifs pédagogiques de l'expression théâtrale

6.1.1. Le développement de l'imagination

La pratique de l'expression corporelle favorise chez l'enfant le travail d'imagination qui se concrétise par la mise en jeu des sensations. Le développement de l'esprit de l'enfant se fait en grande partie grâce à son imagination. A cet égard Jean-Paul Sartre écrivait : « l'acte d'imagination est un acte magique, c'est une incarnation destinée à faire apparaître l'objet auquel on pense, la chose qu'on désire de façon à ce qu'on puisse en prendre possession » voir (Grosset-Bureau, C. & Christophe, S, 1999). Le théâtre éveille la curiosité de l'enfant et l'aide à construire du sens, c'est ce que confirment Jean-Claude Lallias et Jean-Louis Cabet (1985) en disant : « l'introduction du théâtre est un levier contre les routines, un outil pour donner accès à la curiosité ». (p.15). Ils insistent également sur le fait que les élèves doivent avoir un esprit inventif et créatif en disant ; « le monde du travail, auquel l'école se doit de préparer, exige des personnalités complètes, inventives, autonomes, capables de traiter des masses importantes d'informations, aptes au travail d'équipe » (p.18).

6.1.2. La connaissance du monde

L'enfant apprend à explorer et à connaître le monde à l'aide de tous ses sens, parce qu'il est invité à reproduire, en mime, le monde dans lequel il vit, l'élève est appelé à regarder ce qui l'entoure. Selon Grosset-Bureau et Christophe (1999). L'expression théâtrale fait appel à tout ce qui frappe nos facultés de perception et d'émotion, mais elle exige une assimilation de tout cela dans le jeu de l'acteur. Le jeu théâtral, se déroule sous le regard des autres, Ce regard tout comme le jeu est appelé à se modifier au fur et à mesure des séances qui passent. selon Page (2006) : « il s'agit par l'action du regard, de contribuer à permettre aux joueurs de développer leurs capacités et moyens d'expression ; ce n'est qu'au bout d'un temps, plus ou moins long, selon les groupes, que les joueurs vont instaurer et assumer une situation de communication entre eux et ceux qui regardent ». (p37) Selon Jean-Pierre Ryngaert (1977) l'enjeu du

théâtre est : « l'appropriation de formes contemporaines qui permettent de changer le regard que nos élèves portent sur le monde .

Deuxième partie : Expérimentation

Chapitre 1. Cadre général de l'expérimentation

1. Méthode

1.1. Participants

Deux groupes de lycéens ont participé à l'expérimentation. Un groupe G1 « théâtralisation » du texte (groupe expérimental) et un groupe G2 « lecture du texte » (groupe témoin).

Le premier groupe fait partie d'une classe de deuxième année langues, lycée Ibn Sahnoun El Rachidi, leur âge varie entre 16 et 20 ans, composé de 11 garçons et de 20 filles.

Le deuxième groupe fait partie d'une classe de deuxième année langues, lycée Bouamama, leur âge varie entre 16 et 20 ans, composé de 9 garçons et de 17 filles.

1.2 Matériel

1.2.1 Texte : extrait de Jean Tardieu, (Théâtre de Chambre, 1955, Paris : NRF, Manuel de français. Deuxième année secondaire).

Monsieur Moi, personnage prétentieux qui fait des phrases

Le partenaire, sorte de clown hilare et stupide aux cheveux rouges, aux vêtements trop larges, qui ne parle guère que par interjections.

La scène : ne représente rien, elle est plongée dans l'obscurité.

Les deux personnages arrivent lentement, tenant chacun une petite lanterne qui éclaire surtout les visages.

Monsieur Moi .Toi, qui m'as jusqu'alors tenu compagnie, arrête-toi, veux-tu ?

N'allons pas plus loin.

Le partenaire Bon, bon, bon, bon ! (La suite voir annexe 1)

Etant donné la difficulté de compréhension du texte, la lecture a été suivie non pas d'une simple tâche de rappel, mais d'une tâche de rappel indicé (Legros & Denhière, 1988). Cette tâche consiste à fournir aux élèves un ensemble d'indices constitués de

courts extraits du texte qui visent à favoriser l'activation des représentations du contenu du texte élaborées lors de la lecture.

1.2.2. Les indices de rappel

Monsieur Moi, personnage prétentieux qui fait des phrases.

Le partenaire, sorte de clown hilare et stupide aux cheveux rouges, aux vêtements trop larges, qui ne parle guère que par interjections.

La scène : ne représente rien, elle est plongée dans l'obscurité.

Les deux personnages arrivent lentement, tenant chacun une petite lanterne qui éclaire surtout leurs visages.

.....
Monsieur Moi Et posons nos lanternes, afin

.....
Monsieur Moi. Sans doute, vas-tu me demander

.....
Monsieur Moi. Pose cette lanterne

Monsieur Moi. Réponds-moi ! Veux-tu me dire si je me vois bien tel que je dois être : Parvenu au milieu du chemin, un homme de raison, n'est-ce pas là ce que je suis ?

1.2.3. Questionnaire

3 questions portant sur le contenu du texte (Base de texte, Van Dijk et Kintsch, 1983)

1 .Comment comprenez-vous la phrase suivante :

« Pose cette lanterne ! C'est avec les yeux de l'esprit que tu dois me considérer. »

Quelle est la réponse qui correspond à ce que vous avez compris

- A. La lumière m'éblouit je préfère le noir pour me concentrer
- B. Je préfère la lumière intérieure pour comprendre les autres
- C. La lanterne est trop lourde, je préfère réfléchir

2. Pourquoi les deux personnages posent-ils leur lanterne ?

3. Comment Monsieur Moi souhaite-t-il être considéré ?

Trois (3) questions d'inférences portant sur le monde évoqué par le texte (modèle de situation)

Imaginez que derrière ces échanges qui peuvent paraître absurdes, les paroles reflètent de façon comique une réflexion sur la vie...

Face à la course folle de la vie, on peut imaginer qu'il est bon de s'arrêter et de faire le point... Essayez alors d'imaginer des réponses

1. *Pourquoi les deux personnages se sont-ils arrêtés ?*
2. *Quel est l'obstacle sur lequel les deux personnages se sont heurtés ?*
3. *Comment le partenaire réagit-il aux questions de Monsieur moi ?*

Une (1) question d'interprétation portant sur les inférences « créatrices ».

1. Pourquoi Monsieur MOI est-il selon vous un type qui paraît à la fois peu fou... et en réalité un type intelligent et génial et qui derrière ses mots absurdes réfléchit sur la vie. *Donnez le plus d'idées possibles.*

Questions d'aide à la relance

- 1.1. Qu'est-ce qui dans son attitude vous paraît anormal ?
- 1.2. Pourquoi vous semble-t-il cependant intelligent ?
- 1.3. Diriez-vous que ce personnage est génial ? Pourquoi ?

1.3. Procédure

1^{ère} séance. Tâche 1 : Lecture L1

Les deux groupes lisent une première fois (L1) un dialogue extrait de Jean Tardieu (*Théâtre de Chambre*, 1955, Paris : NRF, du manuel de français. Deuxième année secondaire).

L'expérimentaliste distribue à chaque élève le texte expérimental feuille retournée.

La Consigne de lecture L1 est la suivante : *Lorsque je vous dirai de commencer, vous retournerez la feuille et vous allez lire individuellement le texte qui est sur votre feuille retournée. Ce texte présente un extrait d'une scène de théâtre. Je vous demande de le lire très lentement et de vous concentrer au maximum pour bien le comprendre. Cette scène va vous paraître absurde... Faites le mieux possible pour réfléchir et*

comprendre la réflexion sur la vie qui se cache derrière ces échanges un peu bizarres, car ensuite je vous interrogerai pour savoir ce que vous avez compris et retenu du texte. Quand vous serez prêts, vous retournerez la feuille et vous lirez lentement le texte pour bien le comprendre. Quand vous aurez terminé la lecture. Vous retournerez la feuille.

L'expérimentaliste attend que tous les participants aient retourné le texte pour distribuer les feuilles de rappel indicé. Les élèves écrivent leurs noms, leurs prénoms, la date. L'expérimentaliste annonce alors le commencement de la tâche de rappel R1.

1^{ère} séance. Tâche 2 : Rappel indicé R1

Consigne de Rappel indicé R1. L'expérimentaliste demande aux participants de prendre leur feuille de Rappel 1 pour réaliser leur tâche de rappel du texte. Elle s'assure qu'ils ont bien inscrit leurs noms, leurs prénoms et la date. Elle lit la consigne suivante :

Vous avez lu cette scène que vous avez sans doute trouvée un peu étrange... Même si la tâche que je vous propose maintenant vous paraît difficile, je sais que vous êtes capables et je vous demande tout de même de répondre au mieux et le plus précisément possible. Vous allez donc écrire sur la feuille de Rappel que je vous ai distribuée toutes les informations que vous avez comprises et retenues et qui sont contenues dans cette scène. Je vous demande d'être le plus précis possible et de ne rien oublier. Pour vous aider, je vous donne sur le protocole quelques indices (vous avez 15 minutes).

1^{ère} séance. Tâche 3 : Questionnaire Q1

Ils répondent ensuite à un **1^e questionnaire**, Q1

Composé de :

- 3 questions portant sur le contenu du texte (*Base de texte*, van Dijk et Kintsch, 1983)
- 3 questions d'inférences portant sur le monde évoqué par le texte (*modèle de situation*)
- 1 question d'interprétation portant sur les inférences « créatrices »

Consigne pour le questionnaire Q1

Je vais vous demander maintenant de répondre à des questions. Pour cela vous allez répondre sur la feuille que je vous distribue maintenant.

L'expérimentaliste distribue le questionnaire 1 comportant les 3 questions. Elle distribue ensuite les feuilles dans lesquelles les élèves doivent répondre. Avec entête questionnaire 1, nom, prénom et la date. Elle les distribue feuille retournée. Elle s'assure qu'ils ont bien inscrit leurs noms, leurs prénoms et la date. Quand tous les sujets sont prêts elle lit la consigne suivante et donne le « top » de départ.

Je vous demande de répondre le plus complètement et le plus précisément possible. Même si les réponses à donner vous semblent difficiles et même impossibles... vous êtes capables d'apporter des réponses... Concentrez vous et essayez d'apporter le plus d'informations possibles. (Vous avez 20 minutes pour répondre).

2^{ème} séance. Quelques jours plus tard.

Tâche 1 : Théâtralisation 1 (G1) et Lecture L2 (G2)

Le texte est redonné aux élèves

Un binôme du groupe G1 (théâtralisation) réalise une mise en jeu théâtrale du texte. Le groupe témoin (G2) relit le texte. La tâche est suivie d'un débat critique avec la classe.

Groupe G1. Deux volontaires sont choisis (pour leurs capacités, nous avons demandé l'avis de leur enseignante) pour interpréter le texte. L'expérimentaliste distribue les rôles

Consigne pour la théâtralisation 1

Vous allez avec le texte sous les yeux, jouer la scène devant vos camarades. Essayez d'être le plus naturel et le plus convaincant possible.... Essayez de mettre le ton et d'interpréter le texte pour le rendre vivant. Vous commencez quand vous êtes prêts.

Discussion

A la fin de la prestation des deux élèves, l'expérimentatrice engage une courte discussion de cinq minutes avec la classe. Les élèves sont invités à donner leur avis sur l'interprétation de leurs camarades et de proposer des améliorations pour rendre cette interprétation plus vivante et surtout plus proche du texte.

Groupe G2 (groupe témoin). Les élèves relisent le texte une deuxième fois.

Consigne pour la 2^{ème} lecture L2

Vous allez lire le texte une 2^e fois. Lorsque je vous dirai de commencer, vous retournerez la feuille et vous allez relire le texte. Je vous demande de le lire très lentement et de vous concentrer au maximum pour bien le comprendre. Faites le mieux possible, car ensuite et comme précédemment, je vous interrogerai pour savoir ce que vous avez compris. Quand vous serez prêts, vous retournerez la feuille et vous relisez le texte pour bien le comprendre. Quand vous aurez terminé la lecture. Vous retournez la feuille.

Discussion

Lorsque tous les élèves ont terminé la relecture, l'expérimentatrice engage une courte discussion de cinq minutes avec la classe. Les élèves sont invités à donner leur avis sur ce dialogue, que pensent-ils de ces deux personnages ? Et que pensent-ils de cette scène ?

Tâche 2. Rappel indicé R2 pour les deux groupes G1 et G2

Consigne de Rappel R2. L'expérimentatrice demande aux participants de prendre la feuille du rappel indicé pour réaliser leur deuxième tâche de rappel R2 du texte. Elle s'assure qu'ils ont bien inscrit leur prénom, Rappel 2 et la date. Elle lit la consigne suivante :

Vous avez revu cette scène ... je vous demande de réécrire à nouveau sur la feuille que je vous ai distribuée tout ce que vous avez compris et retenu de cette scène. Je vous demande de donner le plus d'informations possibles (vous avez 15 minutes).

Tâche 3. Questionnaire Q2

Ils répondent ensuite à nouveau au même **questionnaire Q2** composé de :

- 3 questions portant sur le contenu du texte
- 3 questions d'inférences portant sur le monde évoqué par le texte

- 1 question d'interprétation portant sur les inférences « créatrices »

Consigne pour le questionnaire Q2

Je vais vous demander à nouveau de répondre aux mêmes questions déjà posées, mais en essayant d'être encore plus précis dans vos réponses et de proposer le plus d'informations possibles. L'expérimentaliste distribue le questionnaire 2 comportant les 3 questions. Pour cela vous allez répondre sur la feuille que je vous distribue maintenant. L'expérimentaliste a préparé les feuilles à l'avance avec en entête questionnaire Q2.

Elle les distribue feuille retournée aux élèves. Quand tous les sujets sont prêts elle donne le « top » de départ.

Je vous demande de répondre le plus complètement et le plus précisément possible. Vous êtes capables d'apporter de nombreuses réponses en réfléchissant à la scène présentée dans le texte... Concentrez-vous, faites appel à votre imagination et essayez d'apporter le plus d'informations possibles. (Vous avez 15 minutes pour répondre).

3^{ème} séance. Tâche 1 : Théâtralisation 2 (G1) et Lecture L3 (G2)

Quelques jours plus tard

Groupe G1. Le binôme du groupe G1 réalise une 2^e interprétation de la scène et après avoir bénéficié des discussions et des avis de leurs camarades, ils vont tenter d'améliorer leur interprétation.

Consigne pour la théâtralisation 2

Vous allez à nouveau jouer la scène devant vos camarades. Essayez d'être encore plus naturel et le plus convaincant possible.... Essayez de faire encore mieux et d'améliorer encore l'interprétation du texte pour le rendre encore plus vivant. Vous commencez quand vous êtes prêts.

Groupe G2 (groupe témoin). Les élèves relisent à nouveau le texte

Consigne pour la 3^e lecture L3

Vous allez relire le texte une 3^e fois Lorsque je vous dirai de commencer, vous retournerez la feuille et vous allez relire le texte. Je vous demande de vous concentrer au maximum pour le comprendre encore mieux. Faites le mieux possible, car comme précédemment, je vais vous interroger pour savoir ce que vous avez compris. Quand

vous serez prêts, vous retournez la feuille et relisez le texte pour bien le comprendre. Quand vous aurez terminé la lecture, retournez la feuille.

Tâche 2. Rappel indicé R3 pour les deux groupes G1 et G2

Consigne de Rappel R3. L'expérimentaliste demande aux participants de prendre leur feuille pour réaliser le rappel R3 du texte. Elle s'assure qu'ils ont bien inscrit leurs prénoms et la date. Elle lit la consigne suivante :

Vous avez revu une dernière fois cette scène ... je vous demande une dernière fois de réécrire sur la feuille que je vous ai distribuée tout ce que vous avez compris et retenu de cette scène. Je vous demande de donner encore plus d'informations sur ce que vous avez compris de cette scène (vous avez 15 minutes).

Tâche 3 Questionnaire Q3

Ils répondent ensuite à nouveau au même questionnaire Q3

- 3 questions portant sur le contenu du texte
- 3 questions d'inférences portant sur le monde évoqué par le texte
- 1 question d'interprétation portant sur les inférences « créatrices »

Consigne pour le questionnaire Q3

Je vais vous demander pour terminer de répondre aux mêmes questions déjà posées, mais en essayant de proposer le plus d'informations possibles. Vous allez répondre sur la feuille que je vous distribue maintenant.

L'expérimentaliste distribue aux élèves le questionnaire 3 comportant les 3 questions. Elle distribue ensuite les feuilles qu'elle a préparées à l'avance avec en tête questionnaire Q3, nom, prénom et la date.

Elle les distribue feuille retournée aux élèves. Quand tous les sujets sont prêts elle donne le « top » de départ.

Je vous demande enfin de répondre aux questions avec encore plus de précision.

Faites preuve d'imagination, Vous êtes capables d'apporter de nombreuses réponses en imaginant la scène présentée dans le texte... Concentrez-vous encore davantage, faites appel à votre imagination et essayez d'apporter encore plus d'informations aux questions posées. (Vous avez 15 minutes pour répondre).

Lors d'une 4^{ème} séance, quatre participants de chaque groupe, deux d'un bon niveau en L2 sélectionnés en fonction de leur niveau académique et deux d'un niveau plus faible (nous avons demandé l'avis de leurs enseignantes) sont interviewés par l'expérimentaliste. Elle interroge les élèves sur ce qu'ils ont compris et sur ce qu'ils pensent de cette scène. Les mêmes questions leur sont proposées. Les interviews sont enregistrées.

Une analyse du contenu sémantique des réponses sera réalisée, ainsi qu'une comparaison intragroupe entre les réponses G1Q1 vs G1Q2 vs G1Q3 ; G2Q1 vs G2Q2 vs G2Q3. Et une comparaison intergroupe G1 Q1 vs G2 Q1, G1 Q2 vs G2 Q2 et G1 Q3 vs G2 Q3.

Et enfin une analyse de la qualité de l'expression orale lors de l'interview sera réalisée : une analyse du contenu sémantique de l'interview et une analyse de la fluidité verbale.

Chapitre 2 : Résultat et analyse des résultats

1. Unités d'analyse.

Les rappels, les réponses aux questions ainsi que l'analyse du contenu sémantique de l'interview ont fait l'objet d'une analyse prédictive (Denhière, 2005 ; Kintsch, 1974 ; 1998 ; Le Ny, 1992) qui permet à partir des verbalisations écrites (rappel et réponses aux questions) ou orales (interview) d'extraire le contenu conceptuel des énoncés sous forme de propositions sémantiques. Les propositions seront catégorisées en fonction de leur niveau représentationnel : (i) base de texte, c'est-à-dire contenu du texte, (ii) inférences pragmatiques, c'est-à-dire informations non présentes dans le texte, mais renvoyant au contenu du texte et (iii) inférences créatives, c'est-à-dire des informations qui sont en rapport avec le contenu du texte, mais qui renvoient à une interprétation imaginaire du contenu du texte. Les recherches princeps sur la compréhension de texte (Kintsch, 1998 ; Kintsch & van Dijk, 1988 ; Purves, 1989) ont montré que les lecteurs, lorsqu'ils lisent un texte et construisent des représentations du contenu sémantique du texte à l'aide de leurs connaissances antérieures, génèrent deux types de significations, des significations partagées et consensuelles et des interprétations personnelles variables selon le niveau de connaissances activées (voir Peskin, 1998). En nous appuyant sur le concept de « communauté interprétative » proposé par Fish (1980), nous supposons que la théâtralisation du texte (Groupe G1) favorisera la production interprétative.

Les analyses, et en particulier les analyses statistiques de l'interaction des facteurs Groupe et Type d'information, permettront d'évaluer l'effet des modalités de traitement du texte (théâtralisation *vs* lecture) sur le type de représentation, et donc d'évaluer l'effet de la théâtralisation sur la compréhension et le rappel et plus précisément sur la production d'inférences créatives, c'est-à-dire sur la créativité et la part de l'imaginaire dans l'interprétation.

1.1. Les différentes analyses

Trois séries d'analyse ont été réalisées.

La première série d'analyse a pour but d'évaluer l'effet de la théâtralisation et de la relecture sur le rappel et la compréhension du texte. Les informations rappelées seront catégorisées en informations appartenant (i) au contenu du texte, (ii) au monde évoqué par le texte (modèle de situation) (iii) au monde imaginaire évoqué par le texte. Des comparaisons intragroupes des différents types d'informations produites dans les rappels G1R1 et G1R2 et G1R3 vs G2R1 et G2R2 et G2R3 et des comparaisons intergroupes G1R1 vs G2R1, G1R2 vs G2R2 ainsi que G1R3 vs G2R3 permettront de mesurer l'effet du jeu dramatique et de la simple relecture sur les informations rappelées et sur la compréhension.

La deuxième série d'analyse a pour but d'évaluer l'effet de la théâtralisation vs relecture sur les réponses à 3 types de questions permettant de rendre compte de la représentation construite : (i) questions portant sur le contenu du texte, (ii) questions d'inférences portant sur le monde évoqué par le texte ;(iii) question d'interprétation portant sur les inférences « créatrices ». L'analyse statistique de l'interaction des facteurs Groupe et Type de Question permettra de mesurer l'effet de la théâtralisation sur les réponses aux trois types de questions, et en particulier sur la question d'interprétation « créative » du contenu du texte et donc sur la qualité de la représentation cognitive construite.

La dernière série d'analyse portera sur les interviews et plus précisément (i) sur le contenu sémantique des énoncés et (ii) la fluidité verbale (Hilton, 2008). Le but est de rendre compte de l'effet de la théâtralisation sur la qualité de l'expression orale des interviewés c'est-à-dire le niveau des représentations construites et verbalisées et sur la fluidité verbale.

2. Résultat

2.1. Première série d'analyse.

Analyse des informations produites par les deux groupes au cours des rappels R1, R2

Les résultats ont été analysés selon le plan $S \times G2 \times R2$ dans lequel des lettres S, G, R renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1 = Groupe théâtralisation ; G2 = Groupe lecture) Rappel (R1 = rappel réalisé à la suite de la 1^{ère} lecture ; R2 rappel réalisé à la suite de la tâche de mise en jeu théâtrale pour le groupe G1 et de la relecture pour le groupe G2).

Le facteur Groupe⁷ approche le seuil de significativité ($F(1,56) = 3,38, p < .07$)⁸. Les informations rappelées par les élèves du groupe relecture (G2) sont plus nombreuses que celles produites par les élèves du groupe théâtralisation (G1). Ce résultat s'explique par la différence de niveau entre les deux classes. Le groupe G2 semble en effet d'un niveau supérieur à celui du groupe G1, si l'on en juge par les résultats obtenus au rappel R1 à la suite de la 1^{ère} lecture : G1 = 5,25 : G2 = 11,577).

Le facteur Type de rappel⁹ (R1 vs R2) est largement significatif et les résultats de notre échantillon peuvent donc être généralisés à la population parente¹⁰ ($F(1,56) = 46,593, p < .0001$). Les informations produites au cours du rappel R2 à la suite de la tâche de théâtralisation pour le groupe G1 et de relecture pour le groupe G2 sont beaucoup plus nombreuses que celles produites au cours du rappel R1. Les deux tâches théâtralisation (G1) et relecture (G2) améliorent donc la compréhension du texte et sa mémorisation.

⁷ Toutes les informations du G1 vs G2

⁸ La valeur de P quand elle est supérieure à .05 (taux d'erreur toléré est de 5%) on conserve l'hypothèse nulle qui est : pas de différence significative entre les deux groupes)

⁹ C'est la moyenne de G1 et G2 pour le R1 contre la moyenne de G1 et G2 pour le R2

¹⁰ Les résultats peuvent être généralisés à la population parente : c.-à-d à une population du même âge avec les mêmes caractéristiques

L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel (R1 vs R2)¹¹ est largement significative ($F(1,56) = 28318, p < .0001$). La différence d'informations produites au cours des deux rappels varie en fonction des groupes (voir Tableau 1 et Figure 1).

Tableau 1 Moyennes et Écarts types des propositions produites au cours des deux rappels par les deux groupes

	R1		R2	
Groupe	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
G1	5,25	3,852	15,188	4,417
G2	11,577	5,435	12,808	6,687

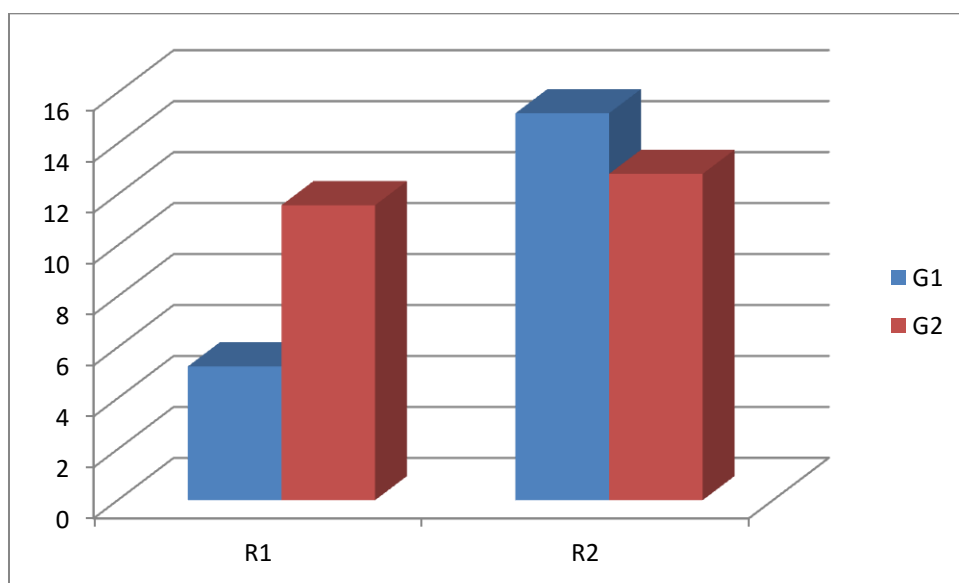


Figure 1 Moyennes des propositions produites au cours des deux rappels R1 et R2 par les deux groupes

¹¹ C'est la différence entre R1 et R2 mais en fonction des groupes. c.-à-d. $(R1+R2)$ pour G1 vs $(R1+R2)$ pour G2
C'est la différence entre les deux rappels mais en fonction des groupes

Au cours du rappel R1, le groupe G2 produit plus d'informations que le groupe G1 (11,577 vs 5,25) ce qui s'explique par la différence de niveau entre les deux groupes. En revanche au cours du rappel R2, ce sont les élèves du groupe G1 qui ont participé à la tâche de théâtralisation qui produisent le plus d'informations. On peut donc faire l'hypothèse que la théâtralisation du texte favorise sa mémorisation et donc sa compréhension.

Analyse des informations produites par les deux groupes au cours des rappels R1, R3

Si l'on compare les informations produites au cours des rappels R1 et R3 par les deux groupes, on observe une supériorité des moyennes des informations produites par le groupe G2 (14,1345 par rapport à celles du groupe G1 (12,2815), mais la différence n'est pas significative ($p > 1$). La théâtralisation et la relecture semblent donc produire des effets similaires sur les rappels et donc sur la compréhension et la mémorisation.

Comme dans les analyses précédentes, le facteur Type de rappel (R1 vs R3) est largement significatif et les résultats de notre échantillon peuvent donc là aussi être généralisés ($F(1,56) = 98,795, p < .0001$). Les informations produites au cours du rappel R3 sont beaucoup plus nombreuses que celles produites au cours du rappel R1. Les deux tâches, théâtralisation (G1) et relecture (G2) améliorent le rappel à long terme des informations du texte.

Cependant l'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel (R1 vs R3) est largement significative ($F(1,56) = 21,503, p < .0001$). Même à long terme (R3), la différence d'informations produites au cours des deux rappels varie en fonction des groupes (voir Tableau 2 et Figure 2).

Tableau 2 Moyennes et Écarts types des propositions produites au cours des deux rappels par les deux groupes.

	R1		R3	
Groupe	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
G1	5,25	3,852	19,313	7,119
G2	11,577	5,435	16,692	5,305

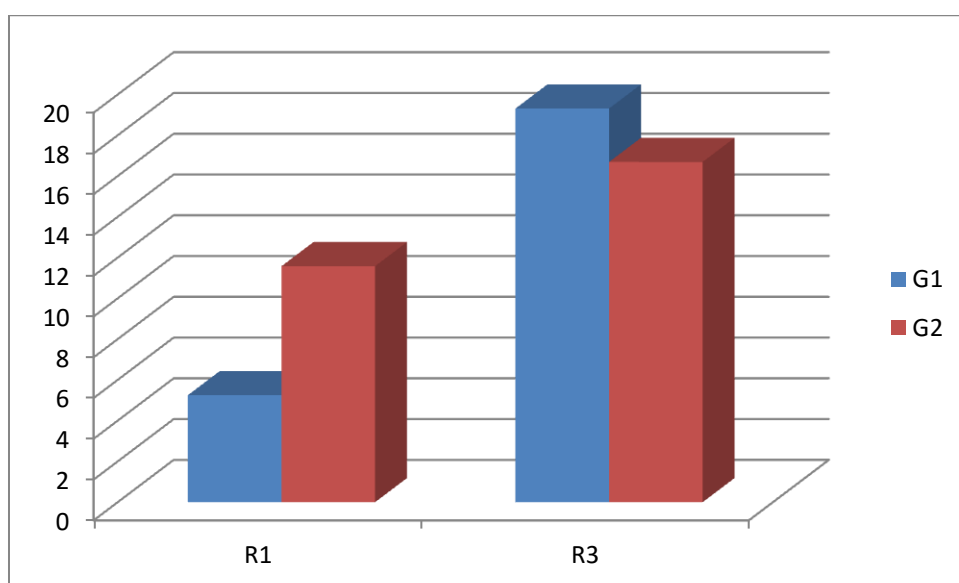


Figure 2 Moyennes des propositions produites au cours des deux rappels R1 et R3 par les deux groupes

Après une 1^{ère} simple lecture, c'est le groupe G2, c'est-à-dire la classe qui a le meilleur niveau de compétence en L2 qui produit le plus d'informations au cours du rappel (R1). En revanche, au cours du rappel R3, c'est le groupe théâtralisation (G1) qui produit le meilleur rappel.

Analyse des informations produites par les deux groupes au cours des rappels R2, R3

Si l'on compare les informations produites au cours des rappels R2 et R3 par les deux groupes, on observe une supériorité des moyennes des informations

produites par le groupe G1 (17, 2505) par rapport à celles du groupe G2 (14,75), mais la différence n'est pas significative ($F(1,56) = 3,245, p < .07$). La théâtralisation tend donc à favoriser à court terme et à long terme la compréhension et la mémorisation d'un texte.

Comme dans les analyses précédentes, le facteur Type de rappel (R2 vs R3) est largement significatif et les résultats de notre échantillon peuvent donc là aussi être généralisés ($F(1,56) = 28,533, p < .0001$). Les informations produites au cours du rappel R3 (18,0025) sont plus nombreuses que celles produites au cours du rappel R2 (13,998). Les deux tâches, théâtralisation (G1) et relecture (G2) produisent plus d'effet sur le rappel à long terme des informations du texte que sur le rappel à court terme. .

Contrairement aux analyses précédentes, l'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel (R2 vs R3) n'est pas significative ($p < .08$). A court terme (R2) comme à long terme (R3), la différence d'informations produites au cours des deux rappels ne varie pas en fonction des groupes (voir Tableau 3 et Figure 3).

Tableau 3 Moyennes et Écarts types des propositions produites au cours des deux rappels par les deux groupes.

	R2		R3	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
G1	15,188	4,417	19,313	7,119
G2	12,808	6,687	16,692	5,305

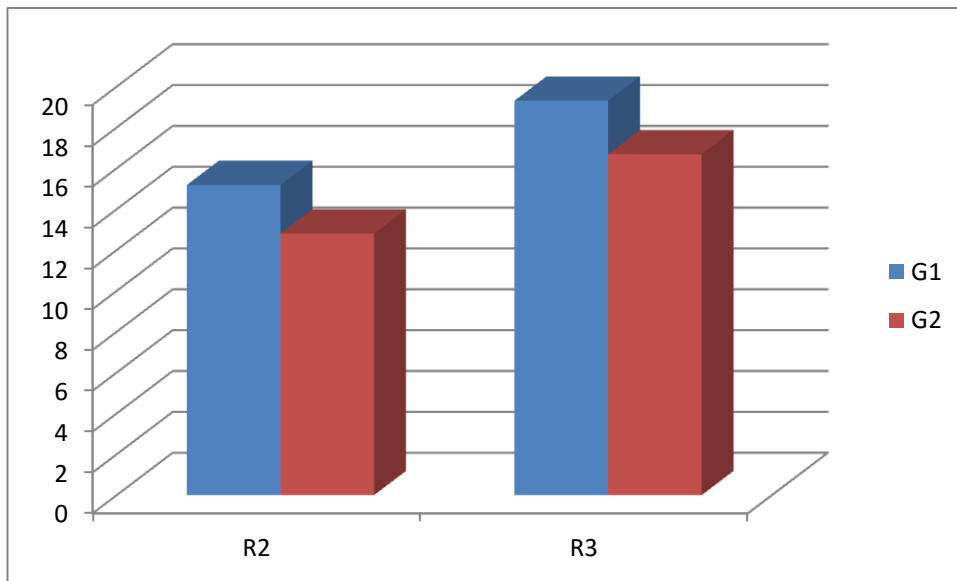


Figure3. Moyenne des propositions produites au cours des deux rappels R2 et R3 par les deux groupes

A court terme (R2), comme à long terme (R3), la théâtralisation tend à être plus efficace que la simple relecture pour favoriser le rappel et donc la compréhension et la mémorisation, mais la différence n'est pas significative.

Analyse des types d'informations similaires produites par les deux groupes au cours des rappels R1, R2

Dans cette analyse, nous étudions l'effet de la théâtralisation du texte sur le type de propositions produites lors des rappels. Plus précisément, nous analysons cet effet sur les informations rappelées, non pas en termes identiques à celles du texte, mais proches du contenu du texte. Il s'agit donc d'informations qui appartiennent à la base de texte. Nous supposons que la théâtralisation facilite la compréhension du texte comme les résultats précédents l'ont montré et permettra un rappel non pas du mot à mot du texte, mais de la signification du texte.

Nous comparons tout d'abord ces informations produites au cours des rappels R1 et R2 dans les deux groupes.

Les résultats ont été analysés selon le plan $S \times G \times R$ dans lequel les lettres S, G, R renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1 = groupe

théâtralisation ; G2 = groupe relecture) Rappel (R1 = rappel suivant la 1^{ère} lecture ; R2 = rappel suivant la théâtralisation pour le groupe G1 et la relecture pour le groupe G2).

Le facteur Groupe exerce un effet significatif sur les rappels des propositions ($F(1,56) = 8,729, p < .004$). Le groupe G1 produit plus d'informations différentes de celles du texte mais appartenant à la base de texte que le groupe G2 (1,5785 vs 0,4425).

Le facteur Type de rappel est significatif ($F(1,56) = 7,256, p < .004$). Le nombre d'informations rappelées à la suite de la théâtralisation et de la relecture est supérieur à celui des informations produites lors du 1^{er} rappel.

Cependant, la différence entre les informations rappelées lors des rappels R1 et R2 ne varie pas en fonction des groupes et l'interaction n'est pas significative ($p > 1$), (voir Tableau 4 et figure 4).

Tableau 4 : Moyennes et Écarts Types des informations similaires produites lors des deux rappels par les deux groupes

	R1		R2	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
G1	0,688	2,07	2,469	3,182
G2	0,077	0,272	0,808	2,35

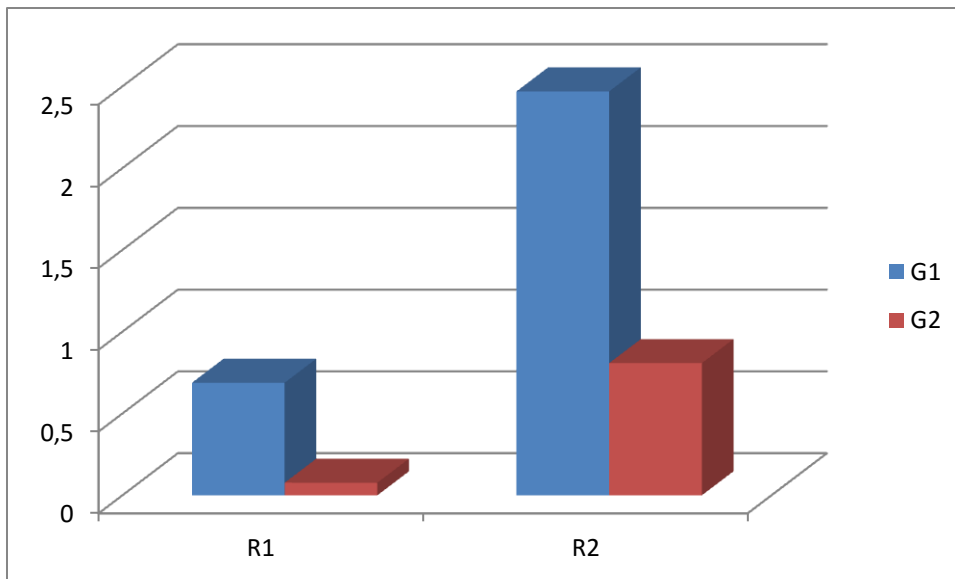


Figure 4 : Moyennes des informations similaires produites lors des deux rappels par les deux groupes

Ce résultat indique cependant que la théâtralisation (G1) tout comme la relecture (G2) exercent un effet sur le rappel R2 des propositions similaires. Mais l'effet provoqué par la théâtralisation est plus important que celui provoqué par la relecture.

Nous comparons ensuite ces informations produites au cours des rappels R1 et R3 dans les deux groupes.

Comme précédemment, le facteur Groupe exerce un effet significatif sur les rappels des propositions ($F(1,56) = 3,886, p < .05$). Le groupe G1 produit plus d'informations différentes de celles du texte mais appartenant à la base de texte que le groupe G2 (1,672 vs 0,6925).

Le facteur Type de rappel est aussi significatif ($F(1,56) = 9,818 p < .002$). Le nombre d'informations rappelées à la suite de la théâtralisation et de la relecture est supérieur à celui des informations produites lors du 1^{er} rappel.

Cependant, là aussi on constate que la différence entre les informations rappelées lors des rappels R1 et R3 ne varie pas en fonction des groupes et l'interaction n'est pas significative ($p>1$), voir Tableau 5 et figure 5).

Tableau 5 : Moyennes des informations similaires produites lors des deux rappels par les deux groupes

	R1		R3	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
G1	0,688	2,07	2,656	3,704
G2	0,077	0,272	1,308	3,187

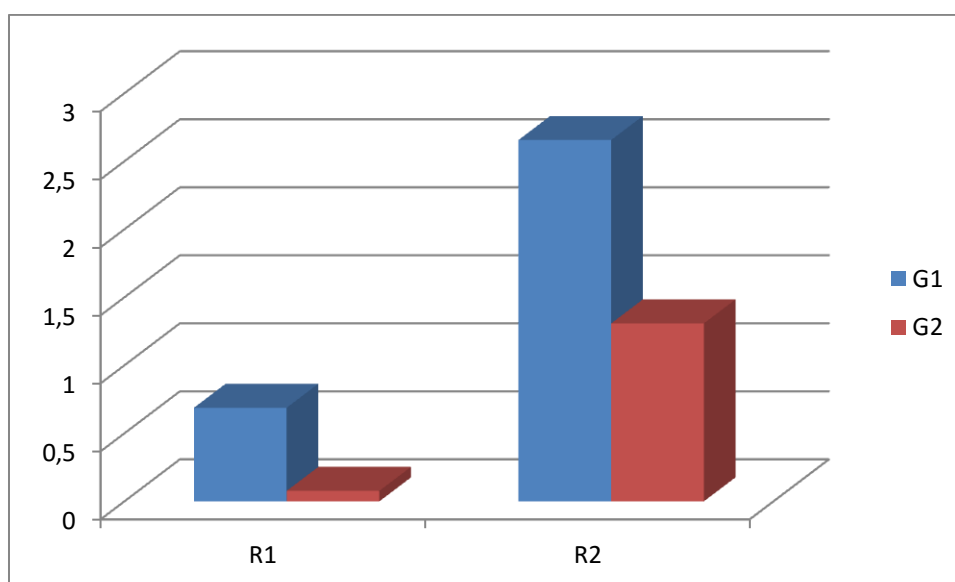


Figure 5 : Moyennes des informations similaires produites lors des deux rappels par les deux groupes

Ce résultat indique qu'en rappel différé et donc en mémoire à long terme, la théâtralisation (G1) tout comme la relecture (G2) exerce toujours un effet sur le rappel R3 des propositions similaires. Et l'effet provoqué par la théâtralisation est plus important que celui provoqué par la relecture.

2.2. Deuxième série d'analyse

Effet de la théâtralisation vs relecture sur les réponses aux 3 types de question

Analyse du total des informations correctes produites aux Questionnaires Q1 et Q2¹²

Nous analysons tout d'abord le total des réponses correctes aux questions portant sur la base de texte, sur les inférences (Base de texte, modèle de situation et créatrices) produites après (Q1) et après (Q2) la tâche de théâtralisation pour le groupe G1 et de relecture pour le groupe G2.

Les résultats ont été analysés selon le plan $S \times G2 \times Q2$ dans lequel les lettres S, G, Q renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Groupe théâtralisation ; G2 = groupe relecture), Q1 (Q1 = Questionnaire suivant la première lecture ; Q2 = Questionnaire proposé après la tâche de théâtralisation (G1) et de relecture (G2)).

Le facteur Groupe est significatif ($F(1,55) = 3,597, p < .06$) et les résultats de notre échantillon peuvent être généralisés à la population parente. Les élèves qui ont théâtralisé le texte (G1) produisent des informations lors de l'ensemble des questionnaires beaucoup plus nombreuses que ceux qui ont relu le texte (G1 = 20,797 ; G2 = 15,8).

Donc la théâtralisation (G1) favorise davantage les connaissances activées par le texte que la simple relecture. Il faudra bien évidemment dans la suite de cette analyse étudier cet effet selon les types de questions proposées c'est-à-dire selon les niveaux de connaissances activées.

Les informations produites lors de l'ensemble des questions produites au cours du questionnaire Q2 sont significativement plus nombreuses que celles produites au cours du questionnaire Q1 (Q2 = 25,38 ; Q1 = 11,21). Cependant lorsqu'on analyse la variation des informations produites en fonction du type de question,

¹² Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel *Statview*

on observera des différences en fonction des groupes, ce qui nous permettra d'observer le type de représentations activées en fonction des questions proposées.

L'interaction des facteurs Groupe et Questionnaire n'est pas significative ($p>1$), et donc la différence entre les informations produites aux deux questionnaires ne varie pas en fonction des groupes (voir Tableau 6 et Figure 6).

Tableau 6 : Moyennes et Écarts Types des réponses correctes produites aux deux questionnaires en fonction des groupes

	Q1		Q2	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
G1	13,625	9,873	27,969	15,677
G2	8,8	6,758	22,8	16,155

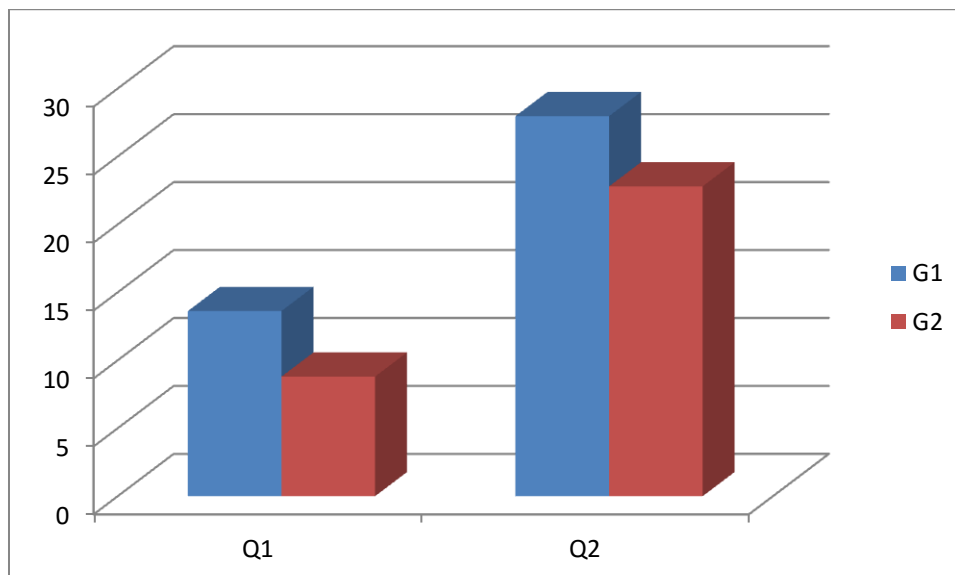


Figure 6 : Moyennes des réponses correctes produites aux deux questionnaires en fonction des groupes

L'ensemble des élèves, du groupe G1 comme du groupe G2 produisent plus d'informations lors du questionnaire Q2. Théâtraliser le texte ou le relire active globalement le même nombre d'informations. L'intérêt est de voir plus précisément l'effet de la théâtralisation sur les différents types de connaissances activées.

Analyse du total des informations incorrectes produites aux Questionnaires Q1 et Q2

Nous analysons tout d'abord le nombre de réponses incorrectes dans l'ensemble des réponses pour les deux groupes. Ces réponses incorrectes constituent en effet un indicateur de la qualité et de la précision des connaissances activées lors de la formulation des réponses au cours des deux modalités de retraitement du texte (Théâtralisation vs relecture).

On constate que le groupe G1 ne produit aucune erreur dans les deux questionnaires alors que le groupe G2 produit significativement un nombre d'erreurs beaucoup plus important après la relecture (Q1 = 0,76; Q2 = 4,68), (F (1.,55), $p < .003$), voir Tableau 7 et Figure 7).

Tableau 7. Moyennes et écarts types du nombre d'erreurs aux deux questionnaires en fonction des groupes

	Q1	Écarts Types	Q2	Écarts Types
G1	0	0	0	0
G2	0,76	2,146	4,68	7,336

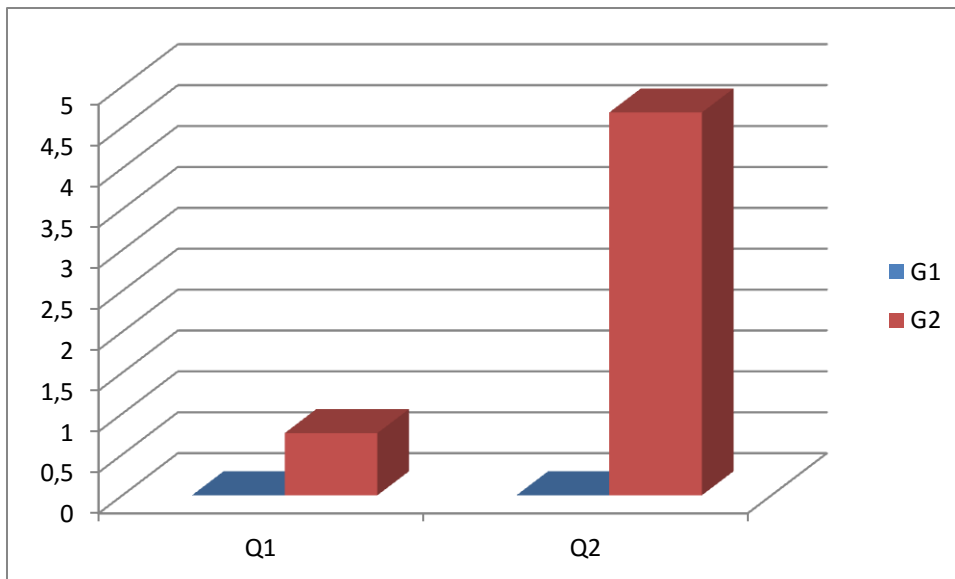


Figure 7. Moyennes du nombre d'erreurs aux deux questionnaires en fonction des groupes

Ce résultat nous permet de conclure que la théâtralisation active des représentations du contenu sémantique du texte beaucoup plus précises, alors que la relecture favorise l'activation de connaissances beaucoup plus éloignées de ce contenu.

Dans les analyses suivantes, nous étudions dans les deux groupes le nombre de réponses aux questions sur le contenu du texte, sur les inférences renvoyant au modèle mentale évoqué par le texte et enfin aux questions d'inférences créatrices, c'est-à-dire renvoyant à un modèle mental différent du contenu sémantique précis du texte, mais compatible avec celui-ci.

Analyse des informations produites aux questions portant sur le contenu du texte pour les questionnaires Q1 et Q2

Dans cette analyse, nous étudions les réponses produites par les élèves du groupe théâtralisation (G1) et du groupe relecture (G2) aux questions portant sur le contenu du texte.

Les réponses produites ont été analysées selon le plan $S \times G \times Q$ dans lequel les lettres S, G, Q renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Groupe théâtralisation ; G2 = groupe relecture), Q1 (Q1 = Questionnaire suivant la première lecture ; Q2 = Questionnaire proposé après la tâche de théâtralisation (G1) et de relecture (G2)).

On observe que le groupe théâtralisation (G1) produit aux deux questionnaires plus de réponses aux questions sur le contenu du texte que le groupe relecture (G2) (19,875 vs 13,68), la différence n'est cependant pas significative et donc les résultats devront être confirmés dans d'autres expériences.

Le facteur Type de questionnaire est significatif ($F(1,55) = 12,482, p < .0008$). Les élèves des deux groupes produisent plus de réponses au questionnaire Q2 qu'au questionnaire Q1 (Q2 = 18,965 ; Q1 = 14,59). La tâche de théâtralisation comme la tâche de relecture contribuent à améliorer les réponses des élèves au questionnaire Q2.

Cependant l'interaction des facteurs Groupe et Questionnaire n'est pas significative ($F(1,55) = 1,366, p < .24$). La différence entre le nombre de réponses produites aux questionnaires Q1 et Q2 ne varie pas significativement en fonction des groupes (voir Tableau 8 et Figure 8).

Tableau 8 : Moyennes et Écarts type des informations produites par les deux groupes aux questionnaires Q1 et Q2

	Q1		Q2	
	Moyenne	Écarts Type	Moyenne	Écarts Type
G1	7,75	5,029	12,125	5,4
G2	6,84	5,85	6,84	6,4

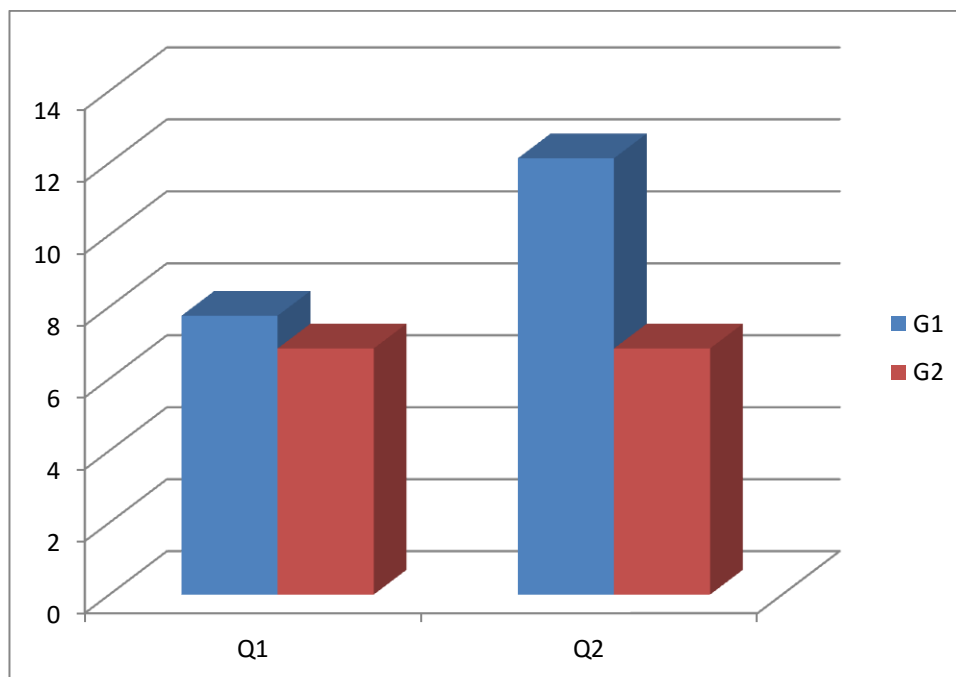


Figure 8 : Moyennes des informations produites par les deux groupes aux questionnaires Q1 et Q2

Lorsqu'ils ont lu le texte une première fois et qu'ils ont répondu au questionnaire Q1, le nombre de réponses produites par les élèves du groupe G1 est similaire à celui du groupe G2 ($G1 = 7,75$; $G2 = 6,84$) ce qui indique que les élèves ont le même niveau de compétences en compréhension. En revanche, les élèves du groupe G1, qui ont participé à la tâche de théâtralisation, produisent plus de réponses au questionnaire Q2 ($12,125$ vs $6,84$), ce qui est compatible avec l'hypothèse selon laquelle la théâtralisation permet une activation de la représentation du contenu du texte beaucoup plus efficace que l'activation produite par la simple relecture (G2). Cependant, l'interaction n'est pas

significative et les résultats devront être confirmés par d'autres expérimentations. On peut tout de même conclure que la théâtralisation d'un texte tend à améliorer la compréhension de ce texte.

Analyse des informations produites par les groupes G1 et G2 aux questions portant sur les inférences renvoyant au modèle mental pour les questionnaires Q1 et Q2

Dans l'analyse suivante nous comparons les réponses produites uniquement aux questions d'inférences renvoyant au modèle mental des questionnaires Q1 et Q2. Le but est de mesurer l'effet de la théâtralisation sur, non pas l'ensemble des réponses aux questions de Q1 et Q2, mais sur les seules réponses aux questions d'inférences. Nous supposons en effet que si la théâtralisation est plus efficace que la simple relecture pour comprendre le texte, nous devons également supposer que la représentation du texte construite lors de la théâtralisation sera plus précise que lors de la relecture.

Les analyses ont été effectuées selon le même plan que dans l'analyse précédente.

Le facteur Groupe est significatif ($F(1,55) = 6,983, p < .01$). On constate qu'à la suite de la tâche de théâtralisation pour le groupe G1 et de relecture pour le groupe G2, le groupe G1 produit plus de réponses aux questions sur les inférences que le groupe relecture (G2) (15,969 vs 9,2). On peut donc conclure que la théâtralisation active davantage de connaissances renvoyant au modèle mental que la simple relecture, ce qui veut dire que la théâtralisation du texte active davantage l'imaginaire des élèves que la relecture du texte.

Le facteur Type de questionnaire est significatif ($F(1,55) = 20,018, p < .0001$) et confirme que les réponses aux questions sur les inférences du questionnaire Q1 sont meilleures que celles sur les inférences du questionnaire Q2 (Q1 = 18,074 vs Q2 = 7,095).

Cependant l'interaction des facteurs Groupe et Questionnaire n'est pas significative ($F(1,55) = 0,049, p < .8$), ce qui signifie que la supériorité des réponses au questionnaire Q2 ne varie pas en fonction des groupes. Les réponses au questionnaire Q2 sont meilleures que celles au questionnaire Q1 dans les deux groupes. On observe cependant une tendance à des performances meilleures pour le groupe G1 (voir Tableau 9 et figure 9).

Tableau 9 : Moyennes et Écarts type des informations produites aux questions d'inférences renvoyant au modèle mental par les deux groupes aux questionnaires Q1 et Q2

	Q1		Q2	
	Moyenne	Écarts Type	Moyenne	Écarts Type
G1	5,375	5,667	10,594	8,47
G2	1,72	2,762	7,48	7,784

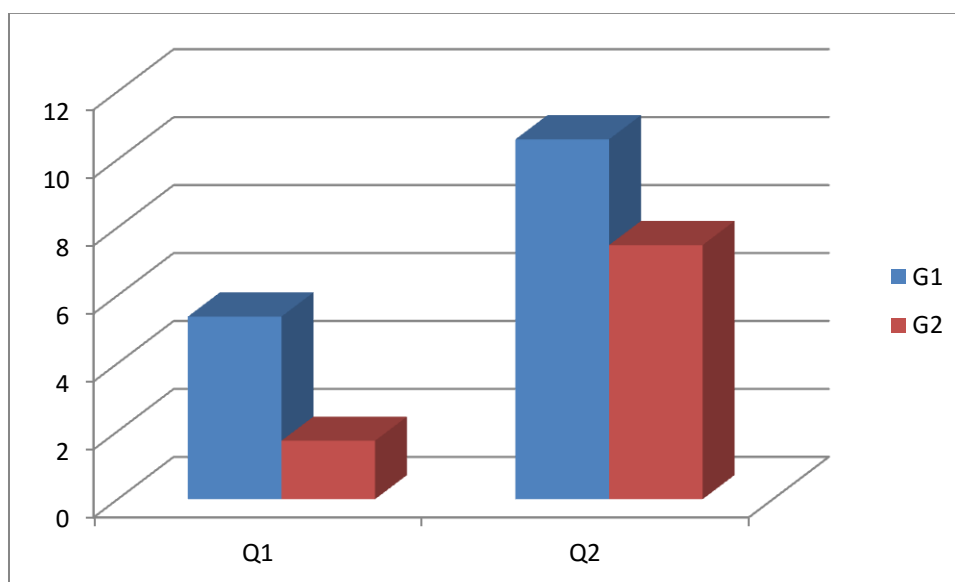


Figure 9 : Moyennes des informations produites aux questions d'inférences renvoyant au modèle mental par les deux groupes aux questionnaires Q1 et Q2.

Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la théâtralisation active davantage de connaissances du monde évoqué par le texte, c'est-à-dire issues du

modèle mental sous-jacent au texte. En d'autres termes, la théâtralisation contribue à développer l'imaginaire des élèves.

Analyse des informations produites par les groupes G1 et G2 aux questions portant sur les inférences créatrices pour les questionnaires Q1 et Q2

Nous comparons, dans cette analyse, les réponses aux questions portant sur les inférences créatrices, c'est-à-dire les inférences renvoyant non pas au modèle mental évoqué par le texte, mais à des connaissances qui n'appartiennent pas à ce modèle mental, mais qui sont proches et compatibles et qui témoignent d'une activité mentale créatrice, c'est-à-dire résultant de l'imaginaire du lecteur.

On n'observe pas de différences significatives entre les groupes ($F(1,55) = 0,556, p < .4$), ce résultat s'explique par le fait qu'à la suite de la 1^{ère} lecture, les élèves des deux groupes ne produisent pratiquement pas de réponses aux questions d'inférences Q1 ($G1 = 0,5 ; G2 = 0,08$). À la suite de la tâche de théâtralisation et de relecture, les élèves du groupe G1 produisent plus de réponses que le groupe G2 ($G1 = 5,9$ vs $G2 = 4,6$). Ce résultat confirme l'hypothèse selon laquelle la théâtralisation d'un texte libère davantage que la lecture l'imaginaire des élèves.

Le facteur Type de questionnaire est bien évidemment largement significatif ($F(1,55) = 21,4, p < .0001$), et confirme l'effet de théâtralisation sur l'interprétation du texte.

L'interaction des facteurs Groupe et Type de question confirme la variabilité entre les groupes de la supériorité du nombre de réponses créatrices lors du questionnaire Q2 (voir tableau 10 et figure 10).

Tableau 10 : Moyennes et Écarts type des informations produites aux questions d'inférences créatrices par les deux groupes aux questionnaires Q1 et Q2

	Q1		Q2	
	Moyenne	Écarts type	Moyenne	Écarts type
G1	0,5	2,11	5,906	9,32
G2	0,087	0,417	4,652	5,166

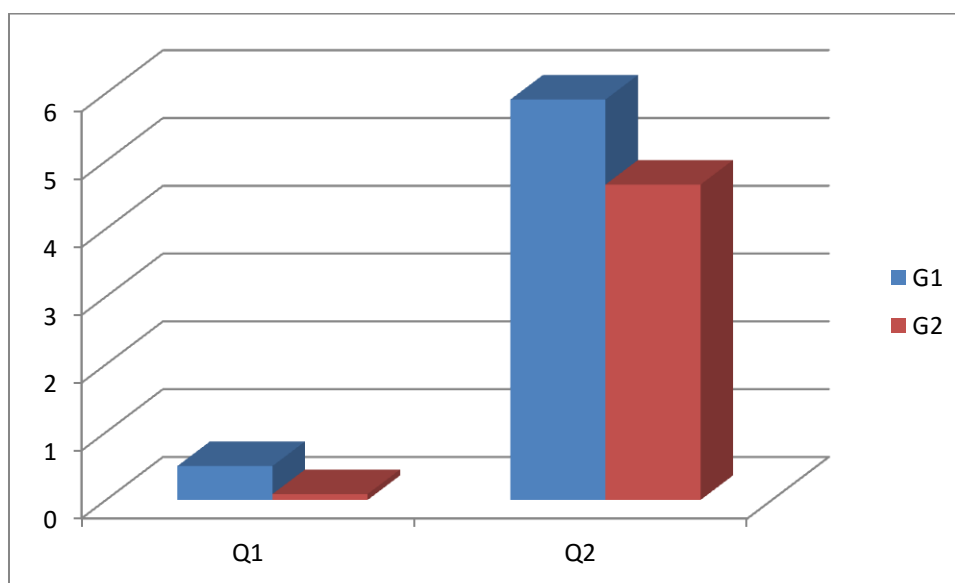


Figure 10 : Moyennes et Écarts type des informations produites aux questions d'inférences créatrices par les deux groupes aux questionnaires Q1 et Q2.

Analyse du total des informations correctes produites aux Questionnaires Q1 et Q3

Nous étudions dans cette analyse les réponses aux questionnaires Q3, proposés à la suite d'une seconde tâche de théâtralisation (G1) et d'une nouvelle relecture du texte L3 (G2). Des travaux ont en effet montré que les capacités cognitives mises en œuvre lors de la lecture d'un texte en L2 étaient essentiellement focalisées sur le traitement de la surface textuelle, et que donc lors de la relecture, le traitement du contenu sémantique pouvait plus facilement être mis en œuvre. Il va de soi, et conformément aux résultats antérieures que cet effet de la relecture varie en fonction du niveau de compétences des apprenants en L2 (Millis et *al.*, 1998).

Les résultats ont été analysés selon le même plan que dans les analyses précédentes : $S \times G2 \times Q2$ dans lequel les lettres S, G, Q renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Groupe théâtralisation ; G2 = groupe relecture), Questionnaire (Q1 = Questionnaire suivant la première lecture ; Q3 = Questionnaire proposé après une seconde tâche de théâtralisation (G1) et de relecture L3 (G1)).

Le facteur Groupe est largement significatif, $F(1,56) = 35,039, p < .0001$). Les informations produites lors des questionnaires Q1 et Q3 par les élèves du groupe théâtralisation (G1) sont plus nombreuses que celles produites par les élèves du groupe relecture (G2) (G1 = 30,719 ; G2 = 12,6). Ce résultat confirme l'hypothèse d'un effet de l'activité de théâtralisation sur la compréhension plus important qu'une simple relecture.

Les informations produites au questionnaire Q3 sont significativement plus nombreuses que celles produites au questionnaire Q1 (Q3 = 32, 1065 ; Q1 = 11, 2125), $F(1,56) = 60,254, p < .0001$). L'ensemble des élèves des deux groupes produisent plus d'informations au questionnaire Q3 qu'au questionnaire Q1.

L'interaction des facteurs Groupe et Questionnaire est significative ($F(1,56) = 24,392, p < .0001$), et indique que la différence entre les informations produites aux deux questionnaires Q1 et Q3 varie en fonction des groupes (voir Tableau 11 et Figure 11).

Tableau 11 : Moyennes et Écarts type des informations produites par les deux groupes aux questionnaires Q1 et Q3

	Q1		Q3	
	Mean	Std	Mean	Std
G1	13,625	9,873	47,813	24,355
G2	8,8	6,758	16,4	11,446

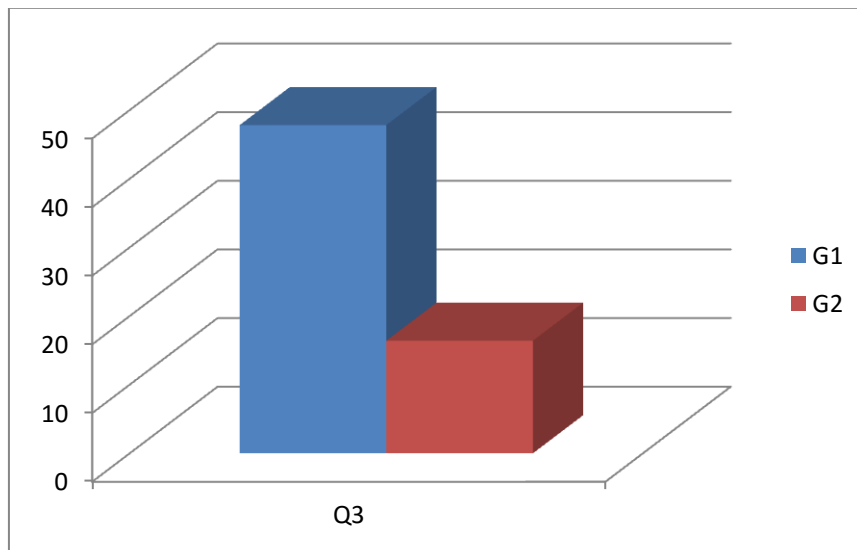


Figure 11 : Moyennes des informations produites par les deux groupes aux questionnaires Q1 et Q3

On constate en effet que lors du questionnaire Q1, les réponses produites par les deux groupes sont similaires (13,625 vs 8,8), tandis que lors du questionnaire Q3, les élèves du groupe théâtralisation (G1) produisent beaucoup plus de réponses que ceux du groupe relecture (G2). Les élèves qui ont vu deux fois l'interprétation du texte par leurs camarades comprennent beaucoup mieux le texte que ceux qui ont lu deux fois le texte.

Analyse des informations produites aux questions portant sur le contenu du texte pour les questionnaires Q1 et Q3

Dans cette analyse, nous étudions les réponses produites au questionnaire Q3 par les élèves du groupe théâtralisation (G1) et du groupe relecture (G2) aux questions portant sur le contenu du texte.

Les réponses produites ont été analysées selon le plan $S \times G \times Q$ dans lequel les lettres S, G, Q renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Groupe théâtralisation ; G2 = groupe relecture), Q1 (Q1 =

Questionnaire suivant la première lecture ; Q3 = Questionnaire proposé après deux tâches de théâtralisation (G1) et deux relectures du texte (G2).

Le facteur Groupe est significatif contrairement à la comparaison Q1, Q3 ($F(1,55) = 6,32, p < .01$). Le groupe théâtralisation (G1) produit aux deux questionnaires plus de réponses aux questions sur le contenu du texte que le groupe relecture (G2) (22,594 vs 16,4).

Le facteur Type de questionnaire est significatif ($F(1,55) = 24,062, p < .0001$). Les élèves des deux groupes produisent plus de réponses au questionnaire Q3 qu'au questionnaire Q1 ($Q3 = 24,404 ; Q1 = 14,59$). La tâche de théâtralisation comme la tâche de relecture contribuent à améliorer les réponses des élèves au questionnaire Q3.

L'interaction des facteurs Groupe et Questionnaire est significative ($F(1,55) = 6,32, p < .01$). La différence entre le nombre de réponses produites aux questionnaires Q1 et Q2 varient en fonction des groupes (voir Tableau 12 et Figure 12).

Tableau 12 : Moyennes et Écarts type des informations portant sur le contenu du texte et produites par les deux groupes aux questionnaires Q1 et Q3

	Q1		Q3	
	mean	Std	mean	Std
G1	7,75	5,029	14,844	6,406
G2	6,84	5,85	9,56	9,56

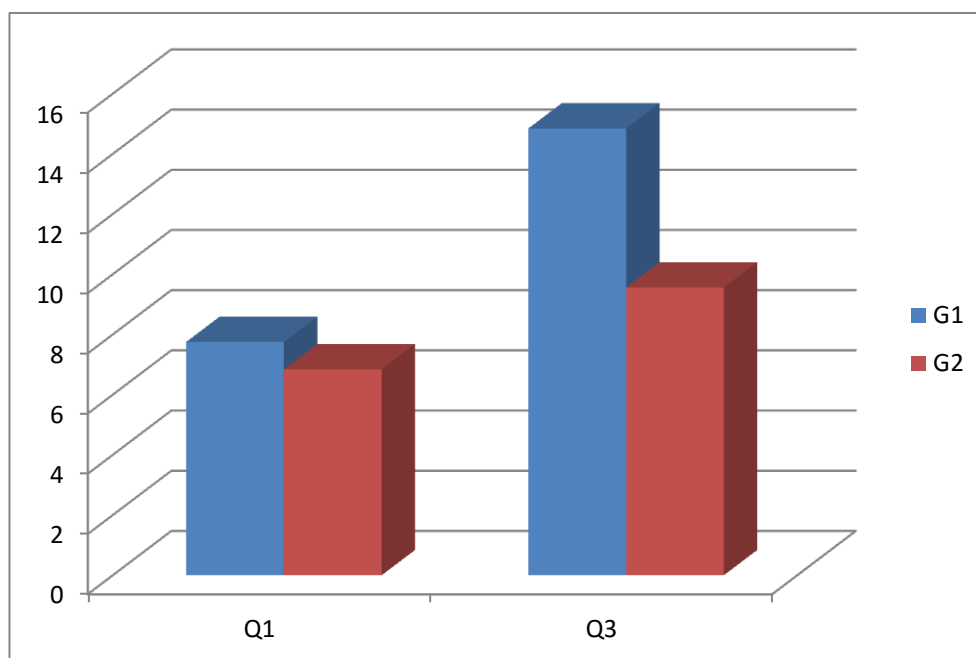


Figure 12 : Moyennes des informations portant sur le contenu du texte et produites par les deux groupes aux questionnaires Q1 et Q3

Lorsqu'ils répondent au questionnaire Q1, le nombre de réponses sur le contenu du texte produites par les élèves du groupe G1 est similaire à celui du groupe G2 (G1 = 7,75 ; G2 = 6,84). Cependant, les élèves du groupe G1, qui ont participé à la tâche de théâtralisation, produisent plus de réponses au questionnaire Q3 (G1 = 14,844; G2 = 9,5), ce qui est compatible avec l'hypothèse selon laquelle la théâtralisation permet une activation de la représentation du contenu du texte beaucoup plus efficace que l'activation produite par la simple relecture (G2). Une deuxième séance de théâtralisation d'un texte améliore significativement la compréhension de ce texte davantage que la simple relecture.

Analyse des informations produites aux questions portant sur les inférences renvoyant au modèle mental évoqué dans le texte pour les questionnaires Q1 et Q3

Nous comparons dans cette analyse les réponses produites aux questions d'inférences des questionnaires Q1 et Q3. Le but est de mesurer l'effet de la

théâtralisation sur les seules réponses aux questions d'inférences. Nous supposons en effet que si la théâtralisation est plus efficace que la simple relecture pour comprendre le texte, nous devons également supposer que la représentation du texte construite lors d'une seconde théâtralisation sera plus précise et plus riche qu'une relecture.

Les analyses ont été effectuées selon le même plan que dans l'analyse précédente.

Le facteur Groupe est significatif ($F(1,55) = 26,261, p < .0001$). A la suite de la seconde tâche de théâtralisation le groupe G1 produit plus de réponses aux questions sur les inférences que le groupe relecture (G2) (20 vs 7,52). Une deuxième séance de théâtralisation du texte active encore davantage de connaissances renvoyant au modèle mental qu'une simple relecture. Ce résultat confirme que la (re)théâtralisation du texte active davantage l'imaginaire des élèves que la simple relecture du texte.

Le facteur Type de questionnaire est significatif ($F(1,55) = 35,046, p < .0001$) et confirme que les réponses aux questions sur les inférences du questionnaire Q3 sont meilleures que celles sur les inférences du questionnaire Q1 ($Q1 = 20,425$ vs $Q2 = 7,095$).

Contrairement à l'analyse de la comparaison des réponses Q1 et Q2, l'interaction des facteurs Groupe et Questionnaire est significative ($F(1,55) = 5,272, p < .02$), la supériorité des réponses au questionnaire Q3 varie en fonction des groupes. Les réponses au questionnaire Q3 sont meilleures que celles proposées au questionnaire Q1 pour le groupe G1. (Voir Tableau 13 et figure 13).

Tableau 13 : Moyennes et Ecart types des informations produites aux questions portant sur les inférences renvoyant au modèle mental évoqué dans le texte pour les questionnaires Q1 et Q3

	Q1		Q3	
	Moyenne	Ecart Types	Moyenne	Ecart Types
G1	5,375	5,667	14,625	8,163
G2	1,72	2,762	5,8	6,461

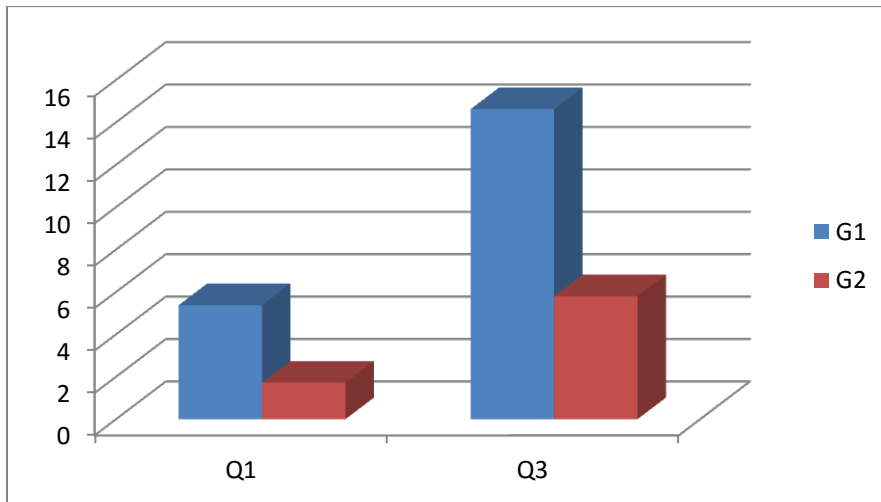


Figure 13 : Moyennes des informations produites aux questions portant sur les inférences renvoyant au modèle mental évoqué dans le texte pour les questionnaires Q1 et Q3

Analyse des informations produites aux questions portant sur les inférences créatrices du texte pour les questionnaires Q1 et Q3

Nous comparons les réponses aux questions Q1 et Q3 portant sur inférences créatrices, c'est-à-dire les inférences qui témoignent d'une activité mentale créatrice et résultant de l'imaginaire du lecteur.

Contrairement aux réponses proposées dans Q1 et Q2, on observe une différence significative entre les groupes ($F(1,55) = 23,099$, $p < 0001$), les réponses données par le groupe G1 sont beaucoup plus nombreuses que celles proposées par le groupe G2 (18,844 vs 1,28). Ce résultat confirme l'hypothèse selon laquelle la théâtralisation d'un texte libère davantage que la relecture l'imaginaire des

élèves. Ce résultat montre qu'une deuxième tâche de théâtralisation accentue plus qu'une nouvelle relecture l'activation des processus d'inférences créatrices.

Le facteur Type de questionnaire est largement significatif ($F(1,55) = 26,11$, $p < .0001$), les réponses au questionnaire Q3 sont beaucoup plus nombreuses que celles proposées au questionnaire Q1 (19,384 vs 0,74) et confirme l'effet de la théâtralisation sur l'interprétation du texte.

L'interaction des facteurs Groupe et Type de question ($F(1,55) = 21,821$, $p < .0001$) indique que la différence de réponses d'inférences créatrices proposées aux questionnaires Q1 et Q3 varie en fonction des groupes. (Voir tableau 14 et figure 14).

Tableau 14 : Moyennes et Ecart types des informations produites aux questions portant sur les inférences créatrices du texte pour les questionnaires Q1 et Q3

	Q1		Q3	
	Moyennes	Ecart Types	Moyennes	Ecart Types
G1	0,5	2,11	18,344	17,796
G2	0,24	0,879	1,04	3,646

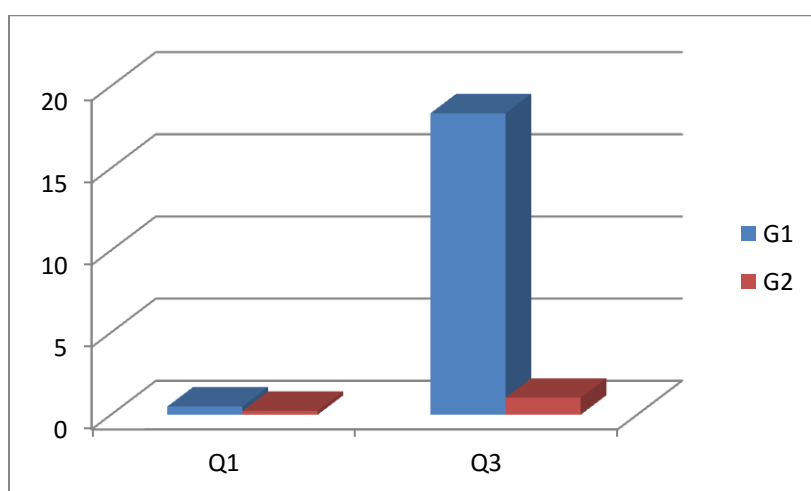


Figure 14 : Moyennes des informations produites aux questions portant sur les inférences créatrices du texte pour les questionnaires Q1 et Q3.

Lors du questionnaire Q1, à la suite de la lecture du texte, les élèves des deux groupes ne produisent pratiquement pas de réponses aux questions d'inférences créatrices, probablement parce qu'ils focalisent toute leur attention sur le traitement de la surface textuelle. En revanche, lors du questionnaire Q3, qui suit une deuxième tâche de théâtralisation du texte, les élèves du groupe G1 sont pratiquement les seuls à produire des inférences créatrices.

2.3. Troisième série d'analyse

Nous présentons dans cette analyse le contenu et la fluidité de l'expression orale de quatre représentants du groupe théâtralisation (G1) et quatre représentants du groupe lecture (G2).

Analyse du contenu de l'expression orale des quatre représentants du groupe théâtralisation (G1) et des quatre du groupe lecture (G2)

Nous avons analysé le nombre de propositions sémantiques contenues dans les réponses d'inférences portant sur le contenu du texte, sur les inférences renvoyant au modèle de la situation et sur les inférences interprétatives. On constate en particulier que c'est sur l'interprétation que la théâtralisation a le plus d'effet (voir tableau 15)

Tableau 15. Moyennes du contenu de l'expression orale des quatre représentants du groupe théâtralisation (G1) et des quatre du groupe lecture (G2)

	Contenu	Inférence	Interprétation
G1	31	29	51
G1	38	27	38
G1	26	8	45
G1	22	17	65
	29,25	20,25	49,75
G2	16	6	8
G2	13	13	14
G2	35	20	21
G2	19	11	6
	20,75	12,5	12,25

Nous constatons que les élèves du groupe théâtralisation (G1) produisent beaucoup plus de réponses que ceux du groupe lecture (G2), ce qui confirme l'effet de la théâtralisation sur le contenu de l'expression orale (voir figure 15).

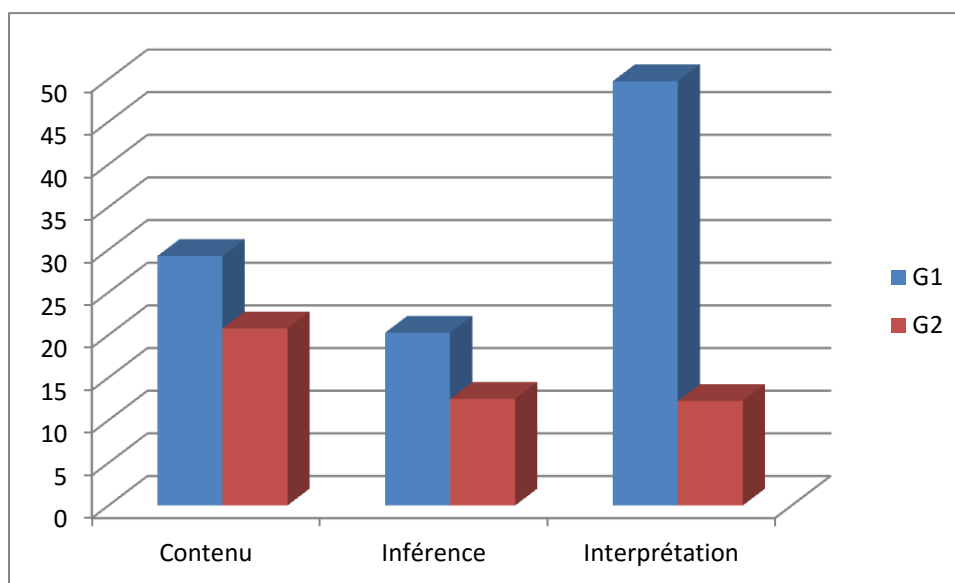


Figure 15. Moyennes du contenu de l'expression orale des quatre représentants du groupe théâtralisation (G1) et des quatre du groupe lecture (G2)

Analyse de la fluidité de l'expression orale des quatre représentants du groupe théâtralisation (G1) et des quatre du groupe lecture (G2)

Nous avons analysé le débit, c'est-à-dire le nombre de mots prononcés par seconde par les quatre élèves interviewés du groupe G1 et les quatre du groupe G2 (voir tableau 16 et figure 16).

Tableau 16. Effet de la théâtralisation sur le débit. Nombre de mots produits par seconde par les quatre élèves interviewés de chaque groupe.

Débit : Nombre de mots à la seconde

		Temps/seconde	Nb de mots	Nb de mots/seconde
Groupe 1	<u>khadija</u>	85	186	2,18
	Douha	82	162	1,97
	Sara	51	158	3,09
	Zohra	48	144	3
Moyenne				2,56
Groupe 2	Nasredine	47	101	2,149
	Rania	54	145	2,685
	Malika	21	51	2,428
	Abouba	40	64	1,6
Moyenne				2,2155

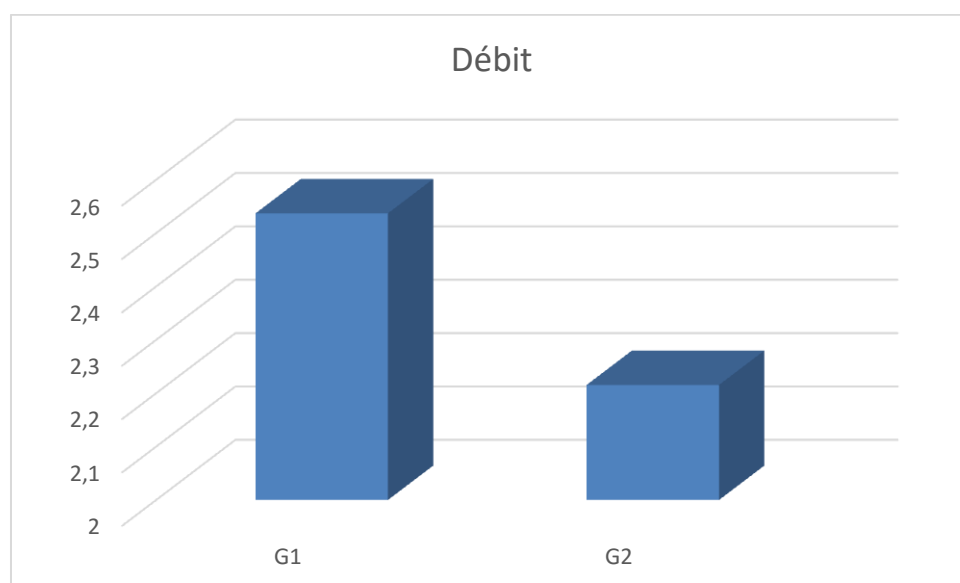


Figure 16. Effet de la théâtralisation sur le débit. Nombre de mots produits par seconde par les quatre élèves interviewés de chaque groupe.

Ces résultats d'une recherche que l'on pourrait qualifier d'exploratoire – du moins en ce qui concerne l'analyse du contenu de l'expression orale et de la fluidité – en

raison du faible effectif et de l'impossibilité de généraliser les résultats par une analyse de statistique inférentielle devront être confirmés avec des groupes d'élèves plus nombreux,

Ils sont cependant compatibles avec l'hypothèse selon laquelle la théâtralisation d'un texte favorise non seulement le contenu de l'expression orale, mais aussi la fluence de l'expression orale, c'est-à-dire l'habileté à s'exprimer oralement.

Ces premiers résultats confirment en tout cas l'effet du théâtre à l'école sur la compréhension et le développement des compétences en expression orale.

3. Bilan et propositions didactiques

Les résultats obtenus dans cette recherche nous semblent particulièrement intéressants à la fois sur le plan psychologique et cognitif, et sur le plan didactique et pédagogique. Du point de vue de la psychologie cognitive, ils montrent que le texte théâtralisé est un domaine particulièrement riche dans la mesure où il permet l'analyse conjointe des processus cognitifs de compréhension et de production des énoncés textuels. De plus, notre protocole expérimental nous a permis de mettre au point un questionnaire conçu à partir du même paradigme théorique que celui de la compréhension et de la production, ce qui permet d'analyser de façon cohérente et très précise les processus de traitement inférentiel intervenant aux différents niveaux de la représentation construite. Ce choix a été très judicieux dans la mesure où il nous a permis de faire la distinction entre les processus de compréhension et les processus d'interprétation. Les résultats aux tâches de rappel et les réponses aux trois types de questions du groupe G1 qui théâtralise le texte mettent en évidence l'effet du jeu théâtral sur la compréhension et l'interprétation du texte. Enfin les premières données issues de l'analyse des interviews confirment l'intérêt du théâtre à l'école dans le développement de la fluidité de l'expression orale mais devront être étayées par d'autres expériences.

Du point de vue didactique et pédagogique, les résultats nous semblent particulièrement intéressants. Ils ont montré que même une deuxième lecture ne suffisait pas pour certains élèves à construire la signification du texte. Cependant la théâtralisation comme proposition d'aide au développement des compétences en compréhension et en expression orale semble efficace dans la mesure où la deuxième interprétation favorise l'enrichissement des représentations construites. On a pu constater que le texte proposé était trop long et trop dense. Pour cette raison on peut imaginer qu'il est utile d'organiser un comité de lecture composé d'enseignants et d'élèves afin de choisir des textes plus adaptés au vécu des élèves.

Même si selon Lepoutre (2007), le jeu théâtral reste encore aujourd'hui une pratique marginale dans les classes, nos premiers résultats montrent qu'il mérite d'être encouragé et développé. Le jeu théâtral favorise en effet chez les élèves la confiance et l'affirmation de soi dans la mesure où il permet une prise de conscience de leurs

capacités cognitives. Les élèves peuvent en effet, au cours et grâce au jeu théâtral, co-construire, mettre en œuvre et tester des stratégies (méta) cognitives de compréhension et d'interprétation du texte.

Les compétences transversales mises en œuvre lors de la théâtralisation d'un texte permettent de favoriser les échanges et de développer chez chacun d'entre eux une plus grande attention et ainsi une meilleure compréhension du texte. Les apports des activités de théâtralisation sont donc à la fois cognitifs et affectifs. Podlozny (2000) et Catterall (2002) qui ont analysé les effets de l'usage de techniques théâtrales dans les cours de langue étrangère ont montré qu'ils renforcent la capacité d'écoute et d'écoute de l'autre et donc la co-compréhension.

Selon Raton (2013), les élèves apprennent donc aussi à être spectateur et à développer un esprit critique. Pour cela, la théâtralisation est un réel moteur de créativité pour chaque élève. Il est très constructif pour les élèves d'imaginer des mises en scène, de mimer des personnages, de les faire parler sur un ton particulier, d'inventer des attitudes. Cela ne fait que développer leur imagination et leur créativité, dans cette discipline mais aussi dans toutes les autres, et cela les rend également un peu plus autonomes. Selon certains chercheurs comme Todd Lubart (2003), la créativité va développer des compétences linguistiques chez les élèves, une fois encore dans la langue étrangère mais aussi dans les autres disciplines. Elle va aussi permettre aux élèves de s'ouvrir aux autres et de ne pas se refermer sur leur unique vision du monde, les élèves ayant souvent une attitude «monolingue» en pensant que seule leur langue maternelle importe, qu'elle est la norme. Développer la créativité des élèves leur permettrait de «trouver des solutions efficaces dans un contexte d'innovation permanente et de croissance économique» et de faciliter «un développement des futurs citoyens [...] et un développement personnel»(28). Il existe un lien étroit entre créativité, jeu et langage. La créativité dans les classes de langues va faire apparaître une richesse linguistique lors des productions orales, mais un contexte propice devra être choisi pour favoriser les idées des élèves. Ces premiers résultats montrent clairement l'intérêt du recours aux modèles cognitifs de la compréhension et de la production si l'on veut travailler sur les conditions de la mise en œuvre efficace des processus cognitifs de l'expression orale.

Les premiers résultats permettent donc d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherche non seulement dans le domaine de la didactique de l'oral et du texte littéraire, mais aussi plus généralement dans le domaine de l'apprentissage.

Conclusion

Les résultats de cette recherche ont montré que la « théâtralisation » d'un texte littéraire exerce un effet sur l'activation des connaissances des élèves et qu'elle facilite la compréhension et l'interprétation de ce texte. Mais ils ont aussi montré que lors des interviews, la théâtralisation améliore la qualité du contenu sémantique et de la fluidité de la production orale des élèves interviewés. L'expression orale de l'interprétation théâtrale est à la base de l'activité de compréhension, mais, en même temps, la fluidité de l'expression orale constitue un indicateur de l'activité de compréhension.

Les spécialistes de la psychologie cognitive de la compréhension de texte ne sont pas – à notre connaissance - intéressés à ce jour à la compréhension et aux aides à la compréhension du texte théâtral. Nous pouvons conclure, à la lumière de ces premiers résultats, que le théâtre à l'école constitue un atout précieux non seulement pour développer la confiance en soi des élèves, leur autonomie et leurs capacités réflexives, comme de nombreux travaux l'ont montré, mais aussi et d'abord leurs capacités de compréhension et de co-compréhension des textes, des autres et du monde.

Sur la scène de la cité mondialisée, à l'ère de la lecture et de l'apprentissage numérique en contexte plurilingue, le théâtre peut donc constituer un atout précieux pour entraîner les élèves dans les activités de traitement sémantique alors que l'internet - que ces élèves fréquentent de plus en plus assidument – les entraîne le plus souvent dans des traitements de surface des textes.

Références bibliographiques

Ouvrages

Ailloud-Nicolas, C. (2008). *Ecritures théâtrales et jeunes publics*. CRDP: Lyon

All Wright, Dick & Bailey, Kathleen, M. (1991). *Focus on the Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers*, Cambridge University Press.

Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : les Éd. de Minuit

Balazar S. & Gentet-Ravasco, E. (2011). *Le théâtre à l'école, techniques théâtrales et expression orale*, HACHETTE Education

Barré-de Miniac, C. (2003). *Présentation. Lidil. La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*. Grenoble, France : Université de Stendhal.

Block, C. C., & Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction : research-based best practices*. New York, NY : Guilford Press.

Bolton, S. (1991). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier, Didier, collection LAL.

Caillat, G., Citterrio, R. Gaspard-Huit, D., Marion, C. (1994), *Du théâtre à l'école*, Paris : Hachette

Cazden, C.B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann

Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris, CLE International

Cornaire, C. et Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Coll. «Didactiques des langues étrangères». Baume-les-Dames (France) : CLE International

- Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Souvenirs de récits*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Fayol, M. (2003). *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions*. Paris, France : PIREF.
- Fayol, M. (1997). *Psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite*. Paris : PUF
- François, F.. (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Delachaux et Niestlé, Lausanne.
- Citterio, R., Marion, C. Caillat, G., Gaspard-huit, D. (1994). *Le théâtre à l'école*. Paris : Hachette
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture* (3e éd.). Bruxelles, Belgique : de Boeck
- Grosset-Bureau, C. & Christophe, S. (1999). *L'expression théâtrale au cycle 3*. Paris : Colin
- Houdé, O., Kayser, D., Kœnig, O., Proust, J. et Rastier, F. (1998) (1998). *Vocabulaire des sciences cognitives. Neurosciences, psychologie, intelligence artificielle, linguistique et philosophie*, Paris, PUF
- Kerbrat-Orecchioni C., (1994), *Les Interactions verbales*, 3t., Paris, A. Colin.
- Kintsch, W. (1974). *The representation in meaning*. Hillsdale: N.J. Erlbaum
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Krashen, S. & Terrell. T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the*

- Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lallias, J.C. & Cabet, J.L. (1985). *Les pratiques théâtrales à l'école*, CRDP de la Seine-Saint Denis
- Leclair, B. (2010). Osez ! Autorisez-vous, le regard institutionnel », in Deladande H. et Fontaine S. (eds.), *Osons, Osez l'oralité ! Pourquoi et comment construire une culture littéraire par l'oralité*, Paris : Coll. Ressources,
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Le Ny, J. F. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press, Cambridge MA
- Makdissi, H., A. Boisclair, & P. Sirois. (2010). *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte sur la scolarisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec. <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE33-3/CJE33-3-Review-Therault.pdf>
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris, France : Bertrand-Lacoste.
- Moirand, S. (1980). Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère, *CLE International*, Paris.
- Monks, Helen., Ayres, Jennifer & Thomson Shane (2012). *The use of Theatre in Education (TIE): A review of the evidence*. Child Health Promotion Research Centre, Constable Care Child Safety Foundation, Edith Cowan University Morris (2013
- Monks, H., Ayres, J. & Thomson S. (2012). *The use of Theatre in Education (TIE): A review of the evidence*. Child Health Promotion Research Centre, Constable Care

Child Safety Foundation, Edith Cowan University

Page, C. (1997). *Eduquer par le jeu dramatique*, ESF éditeur, Col. Pratiques et enjeux pédagogiques

Plessis-Bélaïr, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (2007). *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec : Presses de l'Université du Québec

Rey-Debove, J. et Rey-Debove, A. (2002). *Le Petit Robert*. Paris, France : Dictionnaire Le Robert.

Rouxel, A., (2006). Le rapport au texte crée par l'oralisation, in Clermont P., Schneider A., Ed., *Ecoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*, Scéren/CRDP d'Alsace.

Ryngaert, J.P. (1977). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Bruxelles, De Boeck Université

Segalowitz, N (2010). *The cognitive bases of second language fluency*, New York: RoutledgeSnow, 1991

Simonet, R., Salzer, J., Soudée, R. (2004). *Former à l'écoute*. Paris : Éditions d'Organisation.

Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

Tochon, F. V. et Cambron, A. M. (1992). Les stratégies des stagiaires, in F.V. Tochon et I.C. Druc (Éd.) *Oral et intégration des discours* (pp.63-79). Sherbrooke, QC : Editions du CRP.

Ubersfeld, A. (1977). *Lire le théâtre*. Paris : Editions Sociales. (1996 : Nouvelle édition revue. Paris : Belin)

Van Dijk, T.A.& Kintsch, (1983).*Strategies of Discourse Comprehension*. New York :

Academic Press.

Wooster, R. (2007). *Contemporary Theatre in Education*. Bristol: Intellect Books.

Chapitres dans les ouvrages

Dickinson, D.K. (2003). Why We Must Improve Teacher-Child Conversations in Preschools and the Promise of Professional Development. In L. Girolametto & E. Weitzman (Eds.), *Enhancing caregiver language facilitation in childcare settings* (pp. 4-1 - 4-8). Toronto, Canada: The Hanen Institute.

<http://depts.washington.edu/cqel/PDFs/DickinsonTeacherChildConvers.pdf>

Code de

Dickinson, D.K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., PeisnerFeinberg, E.S., & Poe, M.D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity and print knowledge among preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465–481.

Dionne, A.-M. (2007). La littératie familiale : un déterminant de la réussite scolaire de l'enfant. Dans M.-J. Berger & A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 63-80). Ottawa, Ontario : Université d'Ottawa.

Hilton, H.E. (2011). Psycholinguistique de la production orale, aisance et disfluençe en L2, in Goutéraux, Pascale. *Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues : formes didactique et procédures psycholinguistiques*, Paris : L'Harmattan, pp.75-96,

Hulstun, J. H. (2007). Fundamental issues in the study of second language acquisition. In L. Roberts *et al.* (eds.) *Eurosla Yearbook, volume 7*, 191-204. John Benjamins, Amsterdam.

Le Cunff, C. (2009). Enseigner ce que parler veut dire. Dans L. Lafontaine, R.Bergeron & G.Plessis-Bélair (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 199-222). Québec : PUQ

- Legros, D. & Mecherbet, A.(Eds.) (2009). *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique*, Tlemcen : Konouz Edition
- Le Ny, J. F. (1987). Sémantique psychologique. In J. A. Rondal, J. P. Thibaut (Eds.), *Problèmes de psycholinguistiques*, (pp. 13-42). Liège: Mardaga.
- Le Ny, J.-F. (1987). Sémantique psychologique. In J. A. Rondal & J.-P. Thibaut (Eds.), *Problèmes de psycholinguistique* (pp. 13-42). Bruxelles: Pierre Mardaga
- Levelt, W. J. M. (1999). Producing spoken language: a blueprint of the speaker. In C. M. Brown & P. Hagoort (eds.) *The Neurocognition of Language*, 83-122. Oxford University Press, Oxford
- Plessis-Belair, G. (2006). La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation : Au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. In J. Loiselle, L. Lafortune, & N. Rousseau (Éd.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Purves, A. C. (1989). That sunny dome: Those caves of ice. In C. R. Cooper (Ed.), *Researching response to literature and the teaching of literature* (pp. 54-69). Norwood, NJ: Ablex.

Articles dans des revues internationales référencées

- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory et Cognition*, 29(6), 850-859
- Campbell, R. (2010). The Power of the Listening Ear. *English Journal*, 100 (5), 66-70.
- Coirier, P., & Passerault, J.M. (1990). Expertise et stratégies dans le résumé de textes argumentatifs. *L'Année Psychologique*, 90, 359-380.
- Demougin, F. (2008). La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes, *Trema*, 30, 101-111. En ligne : <http://trema.revues.org/427>

Denhière, G. (1991), (Ed.). Le traitement cognitif du texte. *Psychologie Française*, 36, 2.

Denhière, G. et Legros, D. (1989). Comprendre un texte: construire quoi ? avec quoi? comment? *Revue Française de Pédagogie*, 65, 19-30.
http://lara.inist.fr/bitstream/2332/1261/2/INRP_RP_RFP_89_01.pdf

Dionne, A.-M., Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2004). Caractéristiques et perception de la littératie chez les parents ayant de faibles compétences en lecture et en écriture. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 131-154.

Foulin J.N., Chanquoy L., Fayol M., 1989, «Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation: vers un modèle procédural de la composition écrite», in *Langue française* n°81, fév. 1989

Fuchs Lynn S., Fuchs D. & Hosp M.K. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256.
<http://www.specialistedpsy.com/fuchsetalreadfluency.pdf-link.pdf>

Code de

Gagnon Roxane et Canelas-Trevisi Sandra (2014). L'analyse des pratiques en classe de français : théories et méthodes », *Lidil* [En ligne], 49 | 2014, mis en ligne le 25 novembre 2015, consulté le 20 janvier 2015. URL : <http://lidil.revues.org/3417>

Gaonac'h, D. (1991). Stratégies de lecture d'un texte explicatif présentant une structure analogique. In G. Denhière (Ed.), *Le traitement cognitif du texte*, *Psychologie Française*, numéro spécial, 36, 151-158.

Germain, C., Netten, J., & Movassat, P. (2004). L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats. *Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 309-332 http://www.mmecarr.ca/ICF/ICF_PDFs/Evaluat%20orale.pdf

Gillet, C. (1982). L'oral peut-il être objet d'enseignement à l'université ? *Bulletin du CERTE*, 1, 13-19. En ligne : <http://edc.revues.org/3342>

- Gremmo, Holec, (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement», in *Le Français dans le Monde Recherches et Applications : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, fév. mars 1990.
- Hilton, H.E.(2008) Connaissances, procédures et productions orales en L2. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, *AILE*, 27, 63-91. <http://aile.revues.org/4113>
- Hoffman, J. (1987). Rethinking the role of oral reading. *Elementary School Journal*, 87, 367–373.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-39
- Kormos, J. & M. Denez (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145-164
- Kuhn, M., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. En ligne : http://www.corwin.com/upm-data/30764_Article13.pdf
- Lafontaine, L. (2011). Perceptions d'élèves et d'enseignants du secondaire au sujet de l'enseignement de l'oral au Québec et au Nouveau Brunswick francophone. *Québec Français*, 161, 832-85
- Lafontaine, L., & Dumais, C. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français*, 164, 54-57
- Lafontaine, L. & Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, n°34.

- Lafontaine, L. & Prefontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, n°XXXIII[1].
- Lallias, J.C. (2008). Un répertoire de théâtre pour la jeunesse, *Les Cahiers pédagogiques*, 462, 13-15.
- Lazure, R. (1994). L'oral... à bout de souffle? *Québec français*, 94, 22-24. En ligne : <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1229573/44423ac.pdf>
- Legros, D. (1988). Rôle d'un procédé de dramatisation sur la mémorisation d'un récit", *L'Année Psychologique*, 88, 196-214
- Legros (2015). Apprentissage numérique en contexte plurilingue à l'ère de la mondialisation. *Lettres et Langues*, 10, 125-138.
- Legros, D.& Cosqueric, S. (1995). *Le rôle des représentations dans la compréhension et la production des textes de procédures*. In J. Anis & F. Cusin-Berche, (Eds.), *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Diagnostic et propositions de remédiation. De la langue au technolècte* (pp. 183-194). *L.I.N.X. (N° spécial)* Legros & Mecherbet, 2010
- Marneffe, M. (2014b). « Intercompréhension, « Tice et tâche », *Le nouveau bulletin de l'A.D.E.A.F.*, N° 124, pp 77-83.
- Millis, K. K., Simon, S., & tenBroek, N. S. (1998). Resource allocation during the rereading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 26, 232-246.
- Nathan, R. G., & Stanovich, K. E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 176-84.
- Peskin, J. (1998). Constructing meaning when reading poetry: An Expert-Novice study. *Cognition and Instruction*, 16 (3), 235-263.
- Peskin, J (2010). The development of poetic literacy through the school

- years. *Discourse Processes*, 47, 77-103.
- Peskin, J. & Wells-Jopling, R. (2012). Fostering symbolic interpretation during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(1), 13-23
- Peskin, J. & Astington, J. W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive Development*, 19(2), 253-273
- Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? more than a concern for the primary grades? *Literacy Research & Instruction*, 48(4), 350-361
- Rasinski, T., Samuels, S. J., Hiebert, E., Petscher, Y., & Feller, K. (2011). The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. *Reading Psychology*, 32, 75-97.
- Richard, J.F., Barcenilla, Brie, Charmet, Clément et Reynard (1993). Le traitement de documents administratifs par des populations de bas niveau de qualification. *Le Travail Humain*, 56, 345-367.
- Schmidt, P. (2006). Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 38, 93-108. En ligne : http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/8_Schmidt_38F.pdf
- Scull, J. (2013). Assessing Language for Literacy: A Microanalysis of Children's Vocabulary, Syntax and Narrative Grammar. *International Education Studies*, Vol. 6(1), 142-152
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6 (1), 5-10.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A., & Kurland, B. F. (1995). SHELL: Oral

language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37–48.

Storch, S.A. & Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934–947.

Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16

Tomé, M. (2009). Productions orales, *weblogs* et projet de télécollaboration avec le *web 2.0* pour l'enseignement du français (FLE). *Alsic*, 12, 90-108 : <http://alsic.revues.org/1279>

Yildirim Kasım (2012). Silent and oral reading fluency : which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(4), 79-91. En ligne : <http://ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/07.yildirim.pdf>

Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *Reading Teacher*, 63(1), 4-13.

Articles dans des revues de pédagogie et de didactique

Allen, N. (2014). L'oral réflexif au service du développement de la littératie orale au primaire : regard sur la compréhension orale. *Language and Literacy* Volume 16, Issue 2, Special Issue <file:///C:/Users/Denis/Downloads/21264-56726-1-PB.pdf>

Bergeron, R. (2000). Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe. *Québec français*, n°118. ; 28-29

Bergeron, R. & Berrier, A. (2000). Les interactions dans l'apprentissage,

Québecfrançais, n°118. ; 30-33

Boudjellal Amina (2012). Réflexion sur la didactique de l'oral en milieu universitaire algérien, *Synergie*, 15, 121-129 <http://gerflint.fr/Base/Algerie15/boudjella.pdf>

Brook, P., 1995, Le théâtre, un outil fantastique pour l'éducation, *Les Cahiers Pédagogiques*, 337, 18-19.

Burns, S., Espinosa, L., & Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 1, 75-100. <http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n1/009493ar.pdf?lettre=C>

Charolles, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques», *Pratiques*, n°49,

Dumais, C., & Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2(33), 285-302

Esperet, E., 1990, «Apprendre à produire du langage : construction des représentations et processus cognitifs», in *Le Français dans le Monde Recherches et Applications : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, fév. mars 1990

Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie*, 4, 273-280, <http://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>

Guillaume, H. (2007). Quelle place pour l'oral ? Et si apprendre l'oral pouvait faciliter les apprentissages moteurs ? *Les cahiers EPS*, n°36, page 13. En ligne : <http://www.educ-revues.fr/ceps/Impression.aspx?iddoc=38404>

Hache, M. (1995). Le théâtre à l'école ... Pourquoi ? Pour vivre » *Les cahiers pédagogiques* , 337, p 36-37

Harent, G. (2007). Quelle place pour l'oral ? Et si apprendre l'oral pouvait faciliter les apprentissages moteurs. *Les cahiers EPS*, n°36, page 13. En

ligne : <http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?iddoc=38404>

- Nonnon, E. (1999). Note de synthèse [L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française]. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 87-131. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1067
- Mercuzo, I. & Noury, M.N. (2000). « Théâtre et oral », *Dossier : l'oral, Blé91* n°28, p. 10
- Miled, M., (2011). Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques. *Le Français dans le Monde*, 74-74
- Mercuzot, I. et Noury, M.N. (2000). « Théâtre et oral », *Dossier : l'oral, Blé 91* n°28
- Mielcarek, M. (2014). Oralisation et jeux théâtraux au cycle 3. Education. 2014. <dumas01071944>
- Ollivier, Ch. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension, Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 10, numéro 1, pp. 5-9.
- Plessis-Bélaïr, G. (1994). N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école? *Québec français*, 94, 25-27
- Plessis-Bélaïr, G. (2004). *La communication orale : un outil pour réfléchir*. Québec français, 133, 57-59.
- Portine, H. (2008). Activités langagières, énonciation et cognition. La centration sur les apprentissages. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6 (1), 33-54. Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4), 239-275
- Verdeil, J. (1995). Théâtre et Pédagogie. *Cahiers pédagogiques*, CRAP. Paris, n°337,

http://bbouillon.free.fr/univ/cours_ufr/arts/fichiers/cahpedag.pdf

Vermersch, P. (1984). "L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif."
Psychologie Française 29(3-4): 297-302.

Communications dans des actes de colloques

Cailler, J. (2002). Apprendre à l'oral entre pairs. Colloque Didactique de l'oral.
Montpellier 14 et 15 juin 2002. En ligne :

<http://eduscol.education.fr/cid46402/apprendre-a-l-oral-entre-pairs.html>

Fayol, M. et Schneuwly, B. (1986). La mise en texte et ses problèmes»,
communication au 3^o Colloque International de didactique du français, Namur, 2-
4 sept. 1986

Garcia-Debanc C. (2004), Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques
effectives d'enseignants débutants, 25 au 28 août 2004, Québec, Actes du 9^e
colloque de l'AIRDF [CD-ROM], Québec, 15 p., en ligne sur :
www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes

Hébert, M. et Lépine, M. (2011). Analyse et synthèse des principales définitions de la
notion de littératie en francophonie. *Actes de la 17^e Conférence européenne sur la
lecture*.

Hilton, H. (2006). Quelques aspects de la mémoire verbale en L2. XXVII^e congrès de
l'APLIUT, « Mémoire et mémorisation dans l'apprentissage des langues *Cahiers
de l'APLIUT*, 25 (2), pp.40-60. En ligne : <http://apliut.revues.org/2478>

Peters, M. 1998. Les stratégies de compréhension auditive chez des élèves d'un
programme de français langue seconde. Communication présentée lors du
congrès *Tendances en enseignement et apprentissage des langues secondes*,
Ottawa, Ont.

Sawadogo F., & Legros, D. (2007). Effets des questionnements à distance via Internet
sur l'activation des connaissances et l'activité de planification lors de la co-

écriture de textes explicatifs en langue seconde en contexte diglossique. *Conférence EIAH'2007 (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain)*, 27, 28 et 29 juin 2007 à Lausanne (Suisse).

Siméon, J.P. (1999). *Lavoix un des visages de la vérité*. Actes des 1^{er} rencontres Lire et Dire. Agence Nationale pour le livre en Auvergne.

Thèses, Mémoires

Le Bars, M. (2012). *Les enfants et la lecture ! Mettre en voix pour améliorer le plaisir de lire*. Mémoire de Master 2. Université de Grenoble :<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735981/document>

Lepoutre, G. (2007). En quoi la théâtralisation peut-elle faciliter l'entrée dans le monde de l'écrit ? Mémoire Concours recrutement, IUFM de Bourgogne. En ligne : https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2007/07_0501843G.pdf

Morris, S. (2013). The Influence of Working Memory on L2 Oral Fluency: An Exploratory Study. *Thesis Applied Linguistics*, Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48307/1/Steven%20Morris.pdf>

Nolin, R. (2013). Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec. Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en éducation

Paolini, Olivier(2006). *Comment développer les compétences orales par le théâtre à l'école primaire?* Mémoire IUFM de Montpellier. En ligne : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2006/a/4/06a4055/06a4055.pdf>

Perez Anne Gaelle (2007). *De la reconstruction du sens en compréhension orale : difficultés et stratégies*. Mémoire IUFM Montpellier En ligne : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2007/b/0/07b0026/07b0026.pdf>

Pochon-Berger, E. (2010): La compétence d'interaction en L2: gestion de la cohérence interactive par des apprenants du français. Thèse de doctorat, non publiée (p.373).

Archivé en ligne: <http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,40,4,20100929144628-EC/00002167.pdf>

Vergnaud, C. (2009). *Dé-dramatiser la production orale*. Mémoire, IUFM de l'Académie de Montpellier. En ligne : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2009/b/0/09B0015/09B0015.pdf>

Articles sur sites Internet

Aden, J. (2007). Compétences interculturelles en didactique des langues : Développer l'empathie par la théâtralisation. En ligne : http://www.academia.edu/6716029/D%C3%A9velopper_l_empathie_par_la_th%C3%A9%C3%A2tralisation._Comp%C3%A9tences_interculturelles_en_didactique_des_langues

Allen N. (2012). Etude de la mise en application de stratégies métacognitives de compréhension orale au 3^e cycle primaire En ligne http://www.academia.edu/5868918/%C3%89TUDE_DE_LA_MISE_EN_APPLI_CATION_DE_STRAT%C3%89GIES_M%C3%89TACOGNITIVES_DE_COMPR%C3%89HENSION_ORALE_AU_3E_CYCLE_DU_PRIMAIRE_QU%C3%89B%C3%89COIS

Baghezza, A. (2011). Enseignement de l'oral, les stratégies de résolution de problèmes de communication en classe. *HAL Archives ouvertes*, Id: dumas-00606147

.Donnat, O. (2009). *Les pratiques culturelles des français à l'ère du numérique* <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

Dubos, C. (2014)/ DOSSIER PÉDAGOGIQUE Formation Alliance Française de Turin, 19 février 2014. http://www.alliancefrto.it/IMG/pdf/formation_theatre_19.02.14.pdf

Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants. Commission

européenne.http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_fr.pdf

Florin, Agnès, Véronique Daniel, Courtial, Jean-Pierre & Goupil, Yann (2002).

Apprentissage de la communication en milieu scolaire. Synthèse pour la
Direction de la Recherche *Programme COGNITIVE ECOLE ET SCIENCES*
COGNITIVESEn

ligne<https://halshs.archivesouvertes.fr/file/index/docid/1791/.../Florin.rtf>

Fulcher G. (2013). Fluency. Cambridge English Centenary. *Symposium on Speaking*

Assesment. <http://events.cambridgeenglish.org/cambridge-english-centenary-symposium/files/fulcher-fluency.pdf>

Code de

Galante, A. (2012). The Effects of Drama on Oral Fluency and Foreign Language

Anxiety: An exploratory study. En ligne :

http://www.academia.edu/7968644/The_effects_of_drama_on_oral_fluency_and_foreign_language_anxiety_An_exploratory_study

Lévêque, L. (2012). Les pratiques théâtrales à l'école. HAL Id: dumas-

00763186 [Archives ouvertes : http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00763186/document](http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00763186/document)

Marneffe, M (2014a). Pistes de réflexion pour 'booster' la compréhension orale.

Cyber-Langue. En ligne : <http://www.cyber-langues.fr/spip.php?article352>

Merieu, Lalias & Loriol (1995). Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire,

repères pour un avenir... http://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf

Mielcarek, M. (1994). Oralisation et Jeux Théâtraux au Cycle 3. *Education 2014*

Archives Ouvertes

Mraz, M., Nichols, M., Caldwell, S., Beisley, R., Sargent, S. & Rupley, W. (2013)

Improving Oral Reading Fluency through Readers *Theatre. Reading Horizons,*

52(2). En ligne: <https://www.questia.com/library/journal/1P3->

[2948869801/improving-oral-reading-fluency-through-readers-theatre](https://www.questia.com/library/journal/1P3-2948869801/improving-oral-reading-fluency-through-readers-theatre)

Nussbaum, M.C. (2012). Une crise planétaire de l'éducation. Ecole Changer de Cap.

<http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article81>

Rigal, L. (2013). *Le jeu théâtral, un outil d'apprentissage de l'anglais pour le cycle 2*.

HAL Archives Ouvertes. En ligne <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00907794/document>

Young, C. (2009). Reading Fluency and Implicit Comprehension: Implications for

Research and Instruction. En ligne : <http://www.thebestclass.org/implicit.html>

CECRL CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES:

APPRENDRE, ENSEIGNER,

EVALUER http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf

Table des matières	
Introduction	6
Première partie : cadre théorique	11
Chapitre 1. Compréhension et production orale	13
1. Compréhension et production d'écrits	13
1.1. La compréhension de texte	14
1.2. Compréhension d'un texte lu et entendu	16
1.3. La production d'écrits	19
2. L'expression orale	20
2.1. L'expression orale : une activité cognitive complexe	20
2.1.1. L'enseignement /apprentissage/préscolaire de l'oral	21
2.2. Les recherches sur l'enseignement /apprentissage de la communication en milieu scolaire	22
2.2.1. Les recherches sur l'oral conduites dans le cadre du CECRL	24
2.2.2. Les recherches sur l'oral dans les manuels scolaires	24
2.2.3. Les recherches en psycholinguistique sur l'oral	24
3. L'enseignement /apprentissage des compétences en expression orale	27
3.1. Importance de l'oral dans la construction des connaissances	27
3.2. L'école et l'enseignement/apprentissage de l'oral	27
3.2.1. Les aides à l'apprentissage de l'oral	29
3.2.1.1. Le rôle des nouvelles technologies	29
3.2.1.2. La lecture à voix haute	30
Chapitre 2 : le théâtre en contexte scolaire	33
1. Une représentation diversifiée du théâtre	33
1.1. L'approche par le texte	33
1.2. Le théâtre comme technique d'expression	33
1.3. L'approche par le spectacle vu	34
2. Compréhension du texte théâtral	34
2.1. Le théâtre : un espace de liberté pour le lecteur	35
3. Les compétences transversales	36
3.1. La socialisation	36
3.2. L'espace et le temps	37
3.3. Le développement de la fonction symbolique	37
4. Le théâtre à l'école comme prétexte à l'apprentissage de l'oral	37
4.1. Les Instructions Officielles	39
5. Les recherches sur les effets du théâtre sur l'apprentissage	43
6. Les recherches sur le rôle et les apports du théâtre à l'école	46
6.1. Les objectifs pédagogiques de l'expression théâtrale	48
6.1.1. Le développement de l'imagination	48
6.1.2. La connaissance du monde	48
Deuxième partie : Expérimentation	50
Chapitre 1. Cadre général de l'expérimentation	52
1. Méthode	52
1.1. Participants	52
1.2. Matériel	52
1.2.1. Texte : extrait de Jean Tardieu	52

1.2.2. Les indices de rappel	53
1.2.3. Questionnaire	53
1.3. Procédure	54
Chapitre 2 : Résultat et analyse des résultats	61
1. Unités d'analyse	61
1.1. Les différentes analyses	61
2. Résultat	63
2.1. Première série d'analyse	63
Analyse des informations produites par les deux groupes au cours des rappels R1,	63
R2	
Analyse des informations produites par les deux groupes au cours des rappels R1,	65
R3	
Analyse des informations produites par les deux groupes au cours des rappels R2,	66
R3	
Analyse des types d'informations produites par les deux groupes au cours des	68
rappels R1, R2	
2.2. Deuxième série d'analyse	72
Effet de la théâtralisation vs relecture sur les réponses aux 3 types de questions	72
Analyse du total des informations correctes produites aux Questionnaires Q1 et	72
Q2	
Analyse du total des informations incorrectes produites aux Questionnaires Q1 et	74
Q2	
Analyse des informations produites aux questions portant sur le contenu du texte	76
pour les questionnaires Q1 et Q2	
Analyse des informations produites par les groupes G1 et G2 aux questions portant	78
sur les inférences pour les questionnaires Q1 et Q2	
Analyse des informations produites par les groupes G1 et G2 aux questions portant	80
sur les inférences créatrices pour les questionnaires Q1 et Q2	
Analyse du total des informations correctes produites aux Questionnaires Q1 et Q3	81
Analyse des informations produites aux questions portant sur le contenu du texte	83
pour les questionnaires Q1 et Q3	
Analyse des informations produites aux questions portant sur les inférences du texte	85
pour les questionnaires Q1 et Q3	
Analyse des informations produites aux questions portant sur les inférences créatrices	87
du texte pour les questionnaires Q1 et Q3	
2.3. Troisième série d'analyse	89
Analyse du contenu de l'expression orale des quatre représentants du groupe	89
théâtralisation (G1) et des quatre du groupe lecture (G2)	
Analyse de la fluidité de l'expression orale des quatre représentants du groupe	90
théâtralisation (G1) et des quatre du groupe lecture (G2)	
3 .Bilan et propositions didactiques	92
Conclusion	95
Références bibliographiques	96
Table des matières	113
Liste des figures	
Liste des tableaux	

Annexes

Annexes

Annexe 1 : Le texte proposé

Texte : extrait de Jean Tardieu, (Théâtre de Chambre, 1955, Paris : NRF, Manuel de français. Deuxième année secondaire).

Monsieur Moi, personnage prétentieux qui fait des phrases.

Le partenaire, sorte de clown hilare et stupide aux cheveux rouges, aux vêtements trop larges, qui ne parle guère que par interjections.

La scène : ne représente rien, elle est plongée dans l'obscurité.

Les deux personnages arrivent lentement, tenant chacun une petite lanterne qui éclaire surtout les visages.

Monsieur Moi.-Toi, qui m'as jusqu'alors tenu compagnie, arrête-toi, veux-tu ? N'allons pas plus loin.

Le partenaire.-Bon, bon, bon, bon !

Monsieur Moi.-Et posons nos lanternes, afin de nous dégourdir les doigts !

Ils posent leur lanterne par terre.

Monsieur Moi.-Voilà qui est fait.

Le partenaire.- Ouf !

Monsieur Moi.- On ne saurait mieux dire

Le partenaire *battant des mains, avec satisfaction, comme pour se féliciter.*- Bravo, Bravo !

Monsieur Moi.- Sans doute, vas-tu me demander pourquoi nous nous arrêtons ?

Le partenaire.- Bien.... Oui, dame !

Monsieur Moi.- Je m'attendais en effet à cette question. Je te remercie de me l'avoir posée. Je te reconnais bien là.

Le partenaire *flatté.*- hé, hé !

Monsieur Moi.- Parfait ! Cependant, avant que je te réponde, considère-moi, je te prie, dans la situation où je me trouve, c'est à dire au point précis où nous sommes arrivés.

Le partenaire prend la lanterne et la promène de haut en bas sur la silhouette de Monsieur Moi en la regardant avec attention.

Monsieur Moi.- Pose cette lanterne ! C'est avec les yeux de l'esprit que tu dois me considérer.

Le partenaire posant la lanterne.- Là !

Il se concentre, en fronçant les sourcils.

Monsieur Moi.- Réponds-moi ! Veux-tu me dire si je me vois bien tel que je dois être : Parvenu au milieu du chemin, un homme de raison, n'est-ce pas là ce que je suis ?

Le partenaire Avec une hâte obséquieuse.- Ah ça oui ! Parbleu, oui !

Monsieur Moi.- Ainsi donc, un homme qui raisonne, c'est-à-dire qui mesure, compare, additionne, soustrait, bref qui se livre à des opérations exactes : tel est bien cet homme que je suis ?

Le partenaire définitif.- deux et deux, poum !

Monsieur Moi.- Tel est du moins cet homme que j'étais, sur le chemin où nous nous avançons , avant de nous être arrêtés. Or nous nous sommes arrêtés, n'est-ce pas la vérité ?

Le partenaire avec un geste d'arrêt.- Crac !

Monsieur Moi.- Eh bien ! Tel que je te connais. Je sens que tu vas me poser, encore une fois, ton éternelle question ! Pourquoi sommes-nous arrêtés ?

Le partenaire confus.- Oh, pardon !

Monsieur Moi conciliant.- Non, non ne t'excuse pas ! Félicite-toi, au contraire ! Félicite-toi de ton insistance et de ta perspicacité ! Car c'est bien là le problème. Le problème majeur. Et sais-tu ce que je vais te répondre ?

Le partenaire comme un écolier interrogé alors qu'il ne s'y attendait pas.-Qui, ça moi ? Non !

Monsieur Moi.-Je vais te répondre que je ne sais pas pourquoi nous nous sommes arrêtés. Je- ne-le-sais-pas !(Avec une soudaine sollicitude) Tu n'as pas peur, au moins ?

Le partenaire protestant fièrement.- Oh ! Non ! Oh, non, non, non, non !

Monsieur Moi poursuivant. -Je ne sais pas, dis-je, pourquoi nous nous sommes arrêtés, mais vois-tu, c'est précisément pour cela que nous nous sommes arrêtés !

Le partenaire écarquillant les yeux, au comble de l'étonnement.- Bigre !

Monsieur Moi.- C'est dire qu'il y avait, à cette étape de notre chemin, un obstacle : quelque chose d'irréductible et d'opaque contre quoi nous nous sommes heurtés.

Le partenaire intelligemment.- Boum !

Monsieur Moi.- On ne saurait mieux dire. Nous nous sommes heurtés précisément contre ce qui nous empêchait d'avancer. Or, cet obstacle, nous ne le connaissons pas et il y a peu de chances que nous arrivions à le connaître.... (Comme sortant d'un rêve): hein ? Quoi ?

Le partenaire.- Mais rien !

Monsieur Moi.- Comment ? Je croyais que tu avais parlé !

Le partenaire ?- Qui ? Moi ?

Monsieur Moi.- Oui, Toi !

Le partenaire.- Moi non !

Annexe 2 : Tableaux statistiques des données

Analyse des rappels

Rappel de l'ensemble des informations au cours des rappels R1 et R2 par les 2 groupes

Tableau ANOVA pour les Rappel R1 et R2					
	ddl	Somme des carrés	Carré moyen	Valeur de F	Valeur de p
Groupe	1	111,744	111,74	3,39	0,071
Sujet(Groupe)	56	1846,014	32,965		
Catégorie pour Rappel	1	894,617	894,62	46,593	<,0001
Catégorie pour Rappel * Groupe	1	543,72	543,72	28,318	<,0001
Catégorie pour Rappel * Sujet(Groupe)	56	1075,245	19,201		

Tableau des moyennes pour les Rappels R1 et R2

Effet : Catégorie pour Rappel * Groupe				
	Nombre	Moyenne	Dév. Std.	Err. Std.
G1, R1	31	5,25	3,852	0,681
G1, R2	31	15,188	4,417	0,781
G2, R1	26	11,577	5,435	1,066
G2, R2	26	12,808	6,687	1,312

Rappel de l'ensemble des informations au cours des rappels R1 et R3 par les deux groupes

Tableau des moyennes pour Rappel R1 et R2							
Effet : Catégorie pour Rappel * Groupe							
	Nombre	Moyenne	Dév. Std.	Err. Std.	Valeur de p	Lambda	Puissance
G1, R1	31	5,25	3,852	0,681	0,1004	2,791	0,359
G1, R2	31	15,188	4,417	0,781			
G2, R1	26	11,577	5,435	1,066	<,0001	98,795	1
G2, R2	26	12,808	6,687	1,312	<,0001	21,503	0,999
Catégorie pour Rappel * Sujet(Groupe)	56	1495,264	26,701				

Tableau des moyennes pour les Rappels R1 et R3

Tableau de moyennes pour Rappel				
Effet : Catégorie pour Rappel * Groupe				
	Nombre	Moyenne	Dév. Std.	Err. Std.
G1, R1	31	5,25	3,852	0,681
G1, R3	31	19,313	7,119	1,258
G2, R1	26	11,577	5,435	1,066
G2, R3	26	16,692	5,305	1,04

Rappel de l'ensemble des informations au cours des rappels R2 et R3 par les deux groupes

Tableau ANOVA pour les Rappel R2 et R3					
	ddl	Somme des carrés	Carré moyen	Valeur de F	Valeur de p
Groupe	1	179,31	179,31	3,245	0,077
Sujet(Groupe)	56	3094,25	55,254		
Catégorie pour Rappel	1	460,139	460,14	28,533	<,0001
Catégorie pour Rappel * Groupe	1	0,414	0,414	0,026	0,873
Catégorie pour Rappel * Sujet(Groupe)	56	903,077	16,126		

Tableau des moyennes pour les Rappels R2 et R3

Tableau de moyennes pour Rappel				
Effet : Catégorie pour Rappel * Groupe				
	Nombre	Moyenne	Dév. Std.	Err. Std.
G1, R2	31	15,188	4,417	0,781
G1, R3	31	19,313	7,119	1,258
G2, R2	26	12,808	6,687	1,312
G2, R3	26	16,692	5,305	1,04

Rappel de l'ensemble des informations au cours des rappels R1 et R2 par les deux groupes

Tableau ANOVA pour Rappel					
	ddl	Somme des carrés	Carré moyen	Valeur de F	Valeur de p
Groupe	1	37,012	37,012	8,729	0,0046
Sujet(Groupe)	56	237,436	4,24		
Catégorie pour Rappel	1	45,26	45,26	7,256	0,0093
Catégorie pour Rappel * Groupe	1	7,915	7,915	1,269	0,2648
Catégorie pour Rappel * Sujet(Groupe)	56	349,292	6,237		

Tableau des moyennes pour les Rappels R1 et R2

Tableau de moyennes pour Rappel				
Effet : Catégorie pour Rappel * Groupe				
	Nombre	Moyenne	Dév. Std.	Err. Std.
G1, G1	31	0,688	2,07	0,366
G1, G2	31	2,469	3,182	0,563
G2, G1	26	0,077	0,272	0,053
G2, G2	26	0,808	2,35	0,461

Rappel de l'ensemble des informations au cours des rappels R1 et R3 par les deux groupes

Tableau ANOVA pour Rappel					
	ddl	Somme des carrés	Carré moyen	Valeur de F	Valeur de p
Groupe	1	27,529	27,529	3,886	0,0536
Sujet(Groupe)	56	396,686	7,084		
Catégorie pour Rappel	1	73,423	73,423	9,818	0,0027
Catégorie pour Rappel * Groupe	1	3,906	3,906	0,522	0,4729
Catégorie pour Rappel * Sujet(Groupe)	56	418,792	7,478		

Tableau des moyennes pour les Rappels R1 et R2

Tableau de moyennes pour Rappel				
Effet : Catégorie pour Rappel * Groupe				
	Nombre	Moyenne	Dév. Std.	Err. Std.
G1, R1	31	0,688	2,07	0,366
G1, R2	31	2,656	3,704	0,655
G2, R1	26	0,077	0,272	0,053
G2, R2	26	1,308	3,197	0,627

Rappel : Nombre de propositions produites dans les trois questionnaires par les deux groupes

Groupe	Prénom	Q1				Q2				Q3									
		i Contenu Texte	ii Modèle de situation	iii Imaginaire	Hors sujet	Total	i Contenu Texte	ii Modèle de situation	iii Imaginaire	Hors sujet	Total	i Contenu Texte	ii Modèle de situation	iii Imaginaire	Hors sujet	Total			
G1	Fisah	2	0			2	10			6					16	19	6	0	25
G1	Rahai	3	7			10	9			0					9	15	0	0	15
G1	Mahmoudi	0	0			0	19			3					22	25	0	2	27
G1	Saidi	1	0		0	1	4			9					13	14	2	0	16
G1	Habibèche	7	0			7	22			0					19	30	0	0	27
G1	Benmajdi	2	0			2	11			0					11	6	9	0	15
G1	Drif	0	0			0	9			7					16	21	3	0	24
G1	Sayah	13	0			14	18			0					18	21	3	0	24
G1	Djidi	2	3			5	17			0					17	15	14	0	29
G1	Dahmani	7	0			7	18			7					25	23	7	0	30
G1	Benabbou	6	0			6	14			0					14	24	0	0	24
G1	Moussa	6	0			6	16			3					18	21	0	0	21
G1	Megharbi	8	3			11	14			0					14	15	0	0	15
G1	Rachedi	9	0			9	19			0					19	21	4	0	25
G1	Lazreg	8	0			8	16			0					16	22	0	0	22
G1	Mellal	2	0			2	12			2					14	16	1	0	17
G1	Addadi	4	9			13	18			0					18	15	0	0	15
G1	Dahmani	2	0			2	18			0					18	16	5	0	21
G1	Negadi	4	0			4	12			0					12	14	0	0	14
G1	Nahal	5	0			5	21			0					21	17	0	0	17
G1	Benini	0	0			0	6			0					6	7	3	0	10
G1	Kebir	6	0			6	9			7					13	19	0	0	19
G1	Sadek	8	0			8	16			0					16	12	0	0	12
G1	Alili	12	0			12	8			1					9	9	4	0	13
G1	Boursig	5	0			5	12			0					12	21	0	0	21
G1	Hadji	0	0			0	17			0					17	8	0	0	8
G1	Benaouada	4	0			4	9			0					9	11	0	0	11
G1	Fesroui	3	0			3	18			0					18	32	0	0	32
G1	Rezgui	4	0			4	9			0					9	8	0	0	8
G1	Hamdoun	4	0			4	9			7					16	13	0	0	10
G1	Bouarara	4	0			4	10			0					10	9	8	0	17
Moyenne		4,5	0,69			5,25	13,75			1,656				15,2	17,3	2,16		19	

G2	Benchikh	9	1	0	10	0	0	0	10	10
G2	Hamdaoui	9		0	9	5			5	17
G2	Canon	8		5	13	8		3	11	16
G2	Bouagache	16		0	16	11		1	12	14
G2	Bettaher	6		9	15	9		8	17	10
G2	Brahimi	14		1	15	8		2	10	10
G2	Aouad	4		7	11	4			4	9
G2	Mimouni	7		20	27	10		6	16	9
G2	Allili Fatima	13		9	22	20			20	10
G2	Mellah	11		4	15	12	3	5	20	18
G2	Ait Ahmed	13		0	13	20			20	21
G2	Nehari	15		2	17	27			27	23
G2	Guerroudj	10			10	22			22	22
G2	Berrahou	6		2	8	12		4	16	11
G2	Attaoui	6			6	12			12	11
G2	Maghfour	13			13	8			8	21
G2	Maata Toufik	3			3	6			6	21
G2	Bentata	12			12	11			11	12
G2	Sakhi	7			7	15			15	13
G2	Gourari	7			7	5			5	13
G2	Aouad	8			8	4			4	7
G2	Guerroudj	9			9	17			17	13
G2	Kheddaoui	6			6	13			13	13
G2	Benabdellah	11	1		12	7			7	18
G2	Lahiani	3			3	15			15	18

9,3

4

10

12,1724

3

Deuxième série d'analyse

Effet de la théâtralisation vs relecture sur les réponses aux trois types de question

Analyse du total des informations correctes produites aux Questionnaires Q1 et Q2

Tableau ANOVA pour Info							
	Ddl	Somme des carrés	Carré moyen	Valeur de F	Valeur de p	Lambda	Puissance
Groupe	1	145,52	145,52	0,789	0,3784	0,789	0,135
Sujet(Groupe)	56	10149,339	184,533				
Catégorie pour Info	1	7304,909	7304,909	53,976	<,0001	53,976	1
Catégorie pour Info * Groupe	1	89,751	89,751	0,663	0,419	0,663	0,121
Catégorie pour Info * Sujet(Groupe)	56	7443,529	135,337				

Tableau de moyennes pour Info				
Effet : Catégorie pour Info * Groupe				
	Nombre	Moyenne	Dév. Std.	Err. Std.
G1, Q1	31	13,625	9,873	1,745
G1, Q2	31	27,969	15,677	2,771
G2, Q1	25	9,56	7,2	1,44
G2, Q2	25	27,48	15,422	3,084

Analyse des informations produites par les groupes G1 et G2 aux questions portant sur les inférences créatrices pour les questionnaires Q1 et Q2

Tableau ANOVA pour Info					
	Ddl	Somme des carrés	Carré moyen	Valeur de F	Valeur de p
Groupe	1	112	112	2,84	0,0976
Sujet(Groupe)	56	2169,07	39,438		
Catégorie pour Info	1	303,373	303,373	12,482	0,0008
Catégorie pour Info * Groupe	1	33,197	33,197	1,366	0,2476
Catégorie pour Info * Sujet(Groupe)	56	1336,75	24,305		

Tableau de moyennes pour Info
Effet : Catégorie pour Info * Groupe

	Nombre	Moyenne	Dév. Std.	Err. Std.
G1, Q1	31	7,75	5,029	0,889
G1, Q2	31	12,125	5,44	0,962
G2, Q1	25	6,84	5,85	1,17
G2, Q2	25	6,84	6,4	1,28

Résumé

Cette recherche a pour but d'étudier l'effet de la "théâtralisation" d'un texte sur l'interprétation du texte et le contenu et la fluidité de l'expression orale. Au cours d'une 1^{ère} séance, deux groupes de lycéens de seconde année lisent un dialogue de Jean Tardieu, puis produisent un premier rappel (R1) et répondent à un premier questionnaire (Q1) portant sur le contenu du texte, sur les inférences textuelles et les inférences "créatrices". Au cours d'une 2^{ème} séance, un binôme du groupe G1 (groupe " théâtralisation ") réalise une mise en jeu théâtrale du texte. Le groupe témoin (G2) relit le texte. Un second rappel (R2) et le même questionnaire (Q2) sont alors proposés. Enfin, 4 participants de chaque groupe ont été interviewés. Une analyse des rappels et du contenu sémantique des réponses aux questions a été réalisée, ainsi qu'une analyse de la qualité de l'expression orale lors de l'interview. Les résultats indiquent un effet de la théâtralisation du texte sur les représentations construites, la production d'inférences créatives et la compréhension du texte. L'analyse des interviews met en évidence un effet de la théâtralisation sur le contenu et la qualité de l'expression orale.

Mots clés : Théâtralisation d'un texte, rappel, inférences créatives, interprétation, fluidité

Abstract

The goal of this research is to study the effect of "theatralisation" of a text on the interpretation of the text, the content and the fluidity of oral expression. During the first session, two groups of 2nd year high school students read a dialogue of Jean Tardieu, then they produce a first reminder (R1) and answer a first questionnaire (Q1) dealing with the content of the text, and with the textual and creative inference . In the second session, a binome of group 1(G1) ("theatralisation" group) makes a theatrical play of the text. The control group (G2) rereads the text. A second reminder (R2) and the same questionnaire (Q2) are proposed. In the end, 4 participants of each group are interviewed. An analysis of the reminders and of the semantic content of the answers is realized as well as an analysis of the quality of the oral expression during the interview .The results showed an effect of the text theatralisation on the constructed representation , the creative production inference and the text comprehension . The analysis of the interviews showed an effect of the theatralisation on the content of the quality of oral expression.

Key words: theatralisation of the text, reminder, creative inference, interpretation, fluidity

ملخص

تهدف هذه المذكرة إلى دراسة مدى تأثير " مسرحة " النص على تفسير النص والمحتوى و طلاقة التعبير الشفوي. خلال الحصة الأولى طلب من مجموعتين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من قراءة حوار ل جان تارديو، ثم إنتاج تذكير أولي (R1) يدونون من خلاله كل ما تذكرونه من النص و الرد على الاستبيان الأولي (Q1) يتمحور حول مضمون النص، على الاستدلالات النصية و الاستدلالات " الإبداعية " . خلال الحصة الثانية، طلب من تنائي من المجموعة الأولى (مجموعة " المسرحة") بالتمثيل المسرحي للنص في حين قامت المجموعة الشاهدة (G2) بإعادة قراءة النص . طلب من المجموعتين بإنتاج نفس التذكير (R2) ونفس الاستبيان (Q2). وفي النهاية تم استجواب 4 مشاركين من كل مجموعة. بعد ذلك تم تحليل التذكير (R1)، (R2) و المحتوى الدلالي الذي تبرزه الأجوبة، وكذا تحليلًا لجودة التعبير الشفوي في المقابلة . وقد اظهرت النتائج أن هناك تأثير إيجابي لمسرحة النص سواء على الثمات المبنية أو على إنتاج الاستدلالات الإبداعية وعلى فهم النص . ويظهر من خلال تحليل الاستجابات تأثيرا إيجابيا لمسرحة النص على محتوى وجودة التعبير الشفوي.

الكلمات الرئيسية: مسرحة النص، تذكير ، استدلالات إبداعية، تفسير ، الطلاقة .

Introduction

La théâtralisation et les pratiques théâtrales – et qui constituent l’objet de notre recherche – ont été proposées pour développer les capacités interprétatives des textes et l’aisance de la fluence verbale dans l’expression orale. Aden (2007) a montré que « des recherches de plus en plus nombreuses mettent en avant la pertinence de l’expression théâtrale dans la mise en œuvre didactique des compétences langagières en classe de langue vivante tant en réception qu’en production » (p.67).

Selon Lallias (2008), le théâtre en classe permet de co-construire le sens d’un texte en le disant Il rejoint en cela Peter Brook (1995) pour qui « *la compréhension commence au moment où le corps entre en action* ».

Les travaux de psychologie cognitive sur la compréhension de texte (Denhière & Legros, 1989) et qui ont fait la distinction entre compréhension et interprétation ont montré que la compréhension est plutôt du côté du sens et renvoie à ce qui est compris par la majorité des lecteurs. En revanche, l’activité interprétative résulte d’un traitement plus approfondi et active des connaissances plus personnelles, et permet donc de mettre en jeu l’imaginaire du sujet.

Problématique

Les principales questions de notre recherche sont de nous interroger sur les effets de la théâtralisation d’un texte, sur d’une part sa compréhension et d’autre part la maîtrise de l’expression orale.

Objectif de la recherche et principales hypothèses

Notre expérience a pour but de valider l’hypothèse selon laquelle la théâtralisation d’un texte favorise l’activité interprétative du texte et la fluence verbale orale. Pour réaliser cet objectif, nous avons conçu et mis en place une séquence de théâtralisation dans le cadre d’un protocole expérimental dans le but de valider les effets de cette séquence sur les différentes composantes de cette compétence en expression orale

Pour ce faire, nous avons proposé dans une première séance à deux groupes d’élèves la lecture d’un dialogue de Jean Tardieu, suivie d’une épreuve de rappel

indiqué et de questionnaires sur le contenu du texte, portant sur les connaissances activées à la lecture du texte et qui font l'objet d'inférences, inférences sur le contenu sémantique du texte et inférences sur les connaissances évoquées par le texte. Dans une seconde et troisième séance, deux élèves d'un premier groupe (G1) ont réalisé une interprétation du texte, et un court débat critique sur l'interprétation a ensuite été engagé avec la classe. Le groupe témoin G2 relisait le texte et débattait ensuite de son contenu. Puis, un second rappel indicé et les mêmes questionnaires étaient proposés à l'ensemble des élèves des deux groupes. Au cours d'une dernière séance, quatre élèves de chaque groupe sont interviewés, 2 élèves d'un bon niveau en L2 et deux élèves d'un moins bon niveau, le but étant d'analyser l'effet de la théâtralisation vs relecture sur le contenu sémantique et la fluidité de l'expression orale.

Les principales hypothèses concernent l'effet de la théâtralisation sur le rappel, c'est-à-dire sur la compréhension, sur les réponses aux questionnaires, c'est-à-dire sur les différents niveaux de la représentation construits dans le domaine de l'activité inférentielle et enfin sur l'expression orale et ses deux composantes, le contenu sémantique des énoncés produits et la fluidité verbale.

Nous supposons que la théâtralisation favorise la compréhension et nous attendons un meilleur rappel du groupe G1. De plus nous supposons que la théâtralisation favorise le développement de l'imaginaire des élèves, c'est-à-dire la mise en œuvre de leurs processus inférentiels. Nous supposons que la mise en œuvre de ces compétences de base favorisera le contenu et la fluidité lors de l'expression orale et nous attendons de meilleures performances en expression orale chez les élèves interviewés du groupe G1.

Méthode

Participants

Deux groupes de lycéens ont participé à l'expérimentation. Un groupe G1 « théâtralisation » du texte (groupe expérimental) et un groupe G2 « lecture du texte » (groupe témoin).

Le premier groupe fait partie d'une classe de deuxième année langues, lycée Ibn Sahnoun El Rachidi, leur âge varie entre 17 et 20 ans, composé de 11 garçons et de 20 filles.

Le deuxième groupe fait partie d'une classe de deuxième année langues, lycée Bouamama, leur âge varie entre 17 et 20 ans, composé de 9 garçons et de 17 filles.

Matériel

Texte : dialogue extrait de Jean Tardieu, (Théâtre de Chambre, 1955, Paris : NRF, Manuel de français Deuxième année secondaire). Extrait.

Monsieur Moi, personnage prétentieux qui fait des phrases

Le partenaire, sorte de clown hilare et stupide aux cheveux rouge, aux vêtements trop larges, qui ne parle guère que par interjections.

La scène : ne représente rien, elle est plongée dans l'obscurité.

Les deux personnages arrivent lentement, tenant chacun une petite lanterne qui éclaire surtout les visages

- Trois questions d'inférences portant sur le monde évoqué par le texte (*modèle de situation*)

Imaginez que derrière ces échanges qui peuvent paraître absurdes, les paroles reflètent de façon comique une réflexion sur la vie...

Face à la course folle de la vie, on peut imaginer qu'il est bon de s'arrêter et de faire le point... Essayez alors d'imaginer des réponses

- 1. Pourquoi les deux personnages se sont-ils arrêtés ?*
- 2. Quel est l'obstacle sur lequel les deux personnages se sont heurtés ?*
- 3. Comment le partenaire réagit-il aux questions de Monsieur moi ?*

- Une question d'interprétation portant sur les inférences « créatrices ».

Pourquoi Monsieur MOI est-il selon vous un type qui paraît à la fois peu fou et en réalité un type intelligent et génial et qui derrière ses mots absurdes réfléchit sur la vie Donnez le plus d'idées possibles

Question d'aide à la relance

- 1. Qu'est-ce qui dans son attitude vous paraît anormal ?*
- 2. Pourquoi vous semble-t-il cependant intelligent ?*
- 3. Diriez-vous que ce personnage est génial ? Pourquoi ?*

Procédure

1^{ère} séance.

Tâche 1 : Lecture L1

Les deux groupes lisent une première fois (L1) le texte

Tâche 2 : Rappel indicé R1

Tâche 3 : Questionnaire Q1

Ils répondent à un 1^{er} questionnaire, Q1 composé de 3 questions portant sur le contenu du texte (Base de texte, van Dijk et Kintsch, 1983), 3 questions d'inférences portant sur le monde évoqué par le texte (modèle de situation) et 1 question d'interprétation portant sur les inférences « créatrices »

2^{ème} séance. Quelques jours plus tard.

Tâche 1 : Théâtralisation 1 (G1) et Lecture L2 (G2)

Le texte est redonné aux élèves. Un binôme du groupe G1 (théâtralisation) réalise une mise en jeu théâtrale du texte. Le groupe témoin (G2) relit le texte. La tâche est suivie d'un débat critique avec la classe.

Tâche 2. Rappel indicé R2 pour les deux groupes G1 et G2

Tâche 3. Questionnaire Q2 pour les deux groupes G1 et G2

Ils répondent ensuite à nouveau au même questionnaire Q2

3^{ème} séance. Quelques jours plus tard

Tâche 1 : Théâtralisation 2 (G1) et Lecture L 3 (G2)

Le texte est redonné aux élèves. Un binôme du groupe G1 (théâtralisation) réalise une mise en jeu théâtrale du texte. Le groupe témoin (G2) relit le texte. La tâche est suivie d'un débat critique avec la classe.

Tâche 2. Rappel indicé R3 pour les deux groupes G1 et G2

Tâche 3. Questionnaire Q 3

Lors d'une 4^{ème} séance, 4 participants de chaque groupe, 2 d'un bon niveau en L2 sélectionnés en fonction de leur niveau académique et 2 d'un niveau plus faible sont interviewés par l'expérimentaliste. Elle interroge les élèves sur ce qu'ils ont compris et

sur ce qu'ils pensent de cette scène. Les mêmes questions leur sont proposées. Les interviews sont enregistrées.

Résultats et analyse des résultats

Unités d'analyse.

Les rappels, les réponses aux questions ainsi que l'analyse du contenu sémantique de l'interview ont fait l'objet d'une analyse prédictive (Kintsch, 1998) qui permet à partir des verbalisations écrites (rappel, et réponses aux questions) ou orales (interview) d'extraire le contenu conceptuel des énoncés sous forme de propositions sémantiques. Les propositions sont catégorisées en fonction de leur niveau représentationnel : (i) base de texte, c'est-à-dire contenu du texte, (ii) inférences logiques et pragmatiques, c'est-à-dire informations non présentes dans le texte, mais renvoyant au contenu du texte et (iii) inférences créatives, c'est-à-dire des informations qui sont en rapport avec le contenu du texte,

Les différentes analyses

Trois séries d'analyse ont été réalisées.

La première a pour but d'évaluer l'effet de la théâtralisation sur le rappel et la compréhension du texte. Les informations rappelées sont catégorisées en informations appartenant (i) au contenu du texte, (ii) à la base de texte, mais absentes du texte, (iii) au monde évoquée par le texte (modèle de situation) (iiii) au monde imaginaire évoqué par le texte.

La deuxième série d'analyses a pour but d'évaluer l'effet de la théâtralisation sur les réponses aux 3 types de questions permettant de rendre compte de la représentation construite : (i) questions portant sur le contenu du texte, (ii) questions d'inférences portant sur le monde évoqué par le texte, (iii) question d'interprétation portant sur les inférences « créatrices ». L'analyse statistique de l'interaction des facteurs Groupe et Type de Question permet de mesurer l'effet de la théâtralisation sur les réponses aux 3 types de question, et en particulier sur la question d'interprétation « créative » et donc sur la qualité de la représentation cognitive construite.

La dernière série d'analyse porte sur les interviews et plus précisément (i) sur le contenu sémantique des énoncés et (ii) la fluidité verbale (Hilton, 2008).

Première série d'analyse. Analyse des informations produites au cours des rappels R1, R2 par les deux groupes

Les résultats ont été analysés selon le plan $S \times G \times R$ dans lequel des lettres S, G, R renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1 = Groupe théâtralisation ; G2 = Groupe lecture) Rappel (R1 = rappel réalisé à la suite de la 1^{ère} lecture ; R2 = rappel réalisé à la suite de la tâche de théâtralisation pour le groupe G1 et de la relecture pour le groupe G2).

Le facteur Groupe approche le seuil de significativité ($F(1,56) = 3,38, p < .07$). Les informations rappelées par les élèves du groupe relecture (G2) sont plus nombreuses que celles produites par les élèves du groupe théâtralisation (G1). Ce résultat s'explique par la différence de niveau entre les deux classes. Le groupe G2 semble en effet d'un niveau supérieur à celui du groupe G1, si l'on en juge par les résultats obtenus au rappel R1 à la suite de la 1^{ère} lecture : $G1 = 5,25 : G2 = 11,577$).

Le facteur Type de rappel (R1 vs R2) est largement significatif et les résultats de notre échantillon peuvent donc être généralisés à la population parente ($F(1,56) = 46,593, p < .0001$). Les informations produites au cours du rappel R2 à la suite de la tâche de théâtralisation pour le groupe G1 et de relecture pour le groupe G2 sont beaucoup plus nombreuses que celles produites au cours du rappel R1. Les deux tâches théâtralisation (G1) et relecture (G2) améliorent donc la compréhension du texte et sa mémorisation. L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel (R1 vs R2) est significative ($F(1,56) = 28318, p < .0001$). La différence d'informations produites au cours des deux rappels varie en fonction des groupes (voir Figure 1).

Au cours du rappel R1, le groupe G2 produit plus d'informations que le groupe G1 (11,577 vs 5,25), ce qui s'explique par la différence de niveau entre les deux groupes. En revanche au cours du rappel R2, ce sont les élèves du groupe G1 qui ont participé à la tâche de théâtralisation qui produisent le plus d'informations. On peut donc conclure que ces résultats sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle la théâtralisation du texte favorise sa mémorisation et donc sa compréhension.

Deuxième série d'analyse. Effet de la théâtralisation vs relecture sur les réponses aux 3 types de question

Analyse du total des informations correctes produites aux Questionnaires Q1 et Q2

Nous analysons tout d'abord le total des réponses correctes aux questions portant sur la base de texte, sur les inférences (Base de texte, modèle de situation et créatrices) produites avant (Q1) et après (Q2) la tâche de théâtralisation pour le groupe G1 et de relecture pour le groupe G2.

Le facteur Groupe est significatif ($F(1,55) = 3,597$, $p < .06$) et les résultats de notre échantillon peuvent être généralisés à la population parente. Les élèves qui ont théâtralisé le texte (G1) produisent des informations lors de l'ensemble des questionnaires beaucoup plus nombreuses que ceux qui ont relu le texte ($G1 = 20,297$; $G2 = 15,8$).

Donc la théâtralisation (G1) favorise davantage les connaissances activées par le texte que la simple relecture. Il faudra bien évidemment dans la suite de cette analyse étudier cet effet selon les types de questions proposées c'est-à-dire selon les niveaux de connaissances activées.

Les informations produites lors de l'ensemble des questions produites au cours du questionnaire Q2 sont significativement plus nombreuses que celles produites au questionnaire Q1 ($Q2 = 25,38$; $Q1 = 11,21$).

L'interaction des facteurs Groupe et Questionnaire n'est pas significative ($p > 1$). La différence entre les informations produites aux 2 questionnaires ne varie pas en fonction des groupes

L'ensemble des élèves, du groupe G1 et du groupe G2 produisent plus d'informations lors du questionnaire Q2. Théâtraliser le texte ou le relire active globalement le même nombre d'informations. L'intérêt est de voir plus précisément l'intérêt de la théâtralisation sur les différents types de connaissances activées

Analyse des informations produites aux questions portant sur le contenu du texte pour les questionnaires Q1 et Q2

Dans cette analyse, nous étudions les réponses produites par les élèves du groupe théâtralisation (G1) et du groupe relecture (G2) aux questions portant sur le contenu du texte.

Le groupe théâtralisation (G1) produit lors des deux questionnaires plus de réponses aux questions sur le contenu du texte que le groupe relecture (G2) (19,875 vs 13,68), la différence n'est cependant pas significative et donc les résultats devront être confirmés dans d'autres expériences ?

Le facteur Type de questionnaire ($F(1,55) = 12,482, p < .0008$) indique que les élèves des deux groupes produisent plus de réponses au questionnaire Q2 qu'au questionnaire Q1 (Q2 = 18,965 ; Q1 = 14,59). La tâche de théâtralisation comme la tâche de relecture contribuent à améliorer les réponses des élèves au questionnaire Q2.

La différence entre le nombre de réponses produites aux questionnaires Q1 et Q2 varie en fonction des groupes. Lorsqu'ils ont lu le texte une première fois et qu'ils répondent au questionnaire Q1, le nombre de réponses produites par les élèves du groupe G1 est similaire à celui du groupe G2 (G1 = 7,75 ; G2 = 6,84). En revanche, les élèves du groupe G1, qui ont participé à la tâche de théâtralisation, produisent plus de réponses au questionnaire Q2 (G1 = 18,965 ; G2 = 14,59), ce qui est compatible avec l'hypothèse selon laquelle la théâtralisation permet une activation de la représentation du contenu du texte beaucoup plus efficace que l'activation produite par la simple relecture (G2). Cependant, l'interaction n'est pas significative et les résultats devront être confirmés par d'autres expérimentations. On peut tout de même conclure que la théâtralisation d'un texte tend à améliorer la compréhension de ce texte.

Analyse des informations produites par les groupes G1 et G2 aux questions portant sur les inférences pour les questionnaires Q1 et Q2

Dans l'analyse suivante nous comparons les réponses produites uniquement aux questions d'inférences des questionnaires Q1 et Q2. Le but est de mesurer l'effet de la théâtralisation sur les seules réponses aux questions d'inférences

Le facteur Groupe est significatif ($F(1,55) = 6,983, p < .01$). Le groupe G1 produit plus de réponses aux questions sur les inférences que le groupe relecture (G2) (15,989 vs 9,2). On peut donc conclure que la théâtralisation active davantage de connaissances renvoyant au modèle mental que la simple relecture, ce qui veut dire que la théâtralisation du texte active davantage l'imaginaire des élèves que la relecture du texte.

Les réponses au questionnaire Q2 sont meilleures que celles au questionnaire Q1 dans les deux groupes. On observe cependant une tendance à des performances meilleures pour le groupe G1

Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la théâtralisation active davantage de connaissances du monde évoqué par le texte, c'est-à-dire issues du modèle mental sous-jacent au texte. En d'autres termes, la théâtralisation contribue à développer l'imaginaire des élèves.

Analyse des informations produites par les groupes G1 et G2 aux questions portant sur les inférences créatrices pour les questionnaires Q1 et Q2

Nous comparons, dans cette analyse, les réponses aux questions portant sur inférences créatrices, c'est-à-dire les inférences renvoyant à des connaissances qui n'appartiennent pas à ce modèle mental, mais qui sont proches et compatibles et qui témoignent d'une activité mentale créatrice, c'est-à-dire résultant de l'imaginaire du lecteur.

On n'observe pas de différences significative entre les groupes ($F(1,55) = 0,556$, $p < .4$), ce résultat s'explique par le fait qu'à la suite de la 1^{er} lecture, les élèves des deux groupes ne produisent pratiquement pas de réponses aux questions d'inférence Q1 (G1 = 0,5 ; G2 = 0,08). À la suite de la tâche de théâtralisation et de relecture, les élèves du groupe G1 produisent plus de réponses que le groupe G2 (G1 = 5,9 vs G2 = 4,6). Ce résultat confirme l'hypothèse selon laquelle la théâtralisation d'un texte libère d'avantage que la lecture l'imaginaire des élèves.

Le facteur Type de questionnaire est bien évidemment largement significatif ($F(1,55) = 21,4$, $p < .0001$), et confirme l'effet théâtralisation sur l'interprétation du texte

L'interaction des facteurs Groupe et Type de question confirme la variabilité entre les groupes de la supériorité du nombre de réponses créatrice lors que questionnaire Q2 (voir figure 5).

Troisième série d'analyse

Nous présentons dans cette analyse le contenu et la fluidité de l'expression orale de deux représentants du groupe théâtralisation (G1) et deux représentants du groupe lecture (G2).

Analyse du contenu de l'expression orale des quatre représentants du groupe théâtralisation (G1) et des quatre du groupe lecture (G2)

Nous avons analysé le nombre de propositions sémantiques contenues dans les réponses d'inférences portant sur le contenu du texte, sur les inférences renvoyant au modèle de la situation et sur les inférences interprétatives. On constate en particulier que c'est sur l'interprétation que la théâtralisation a le plus d'effet.

Les élèves du groupe théâtralisation (G1) produisent Beaucoup plus de réponses que ceux du groupe lecture (G1), ce qui confirme l'effet de la théâtralisation sur le contenu de l'expression orale.

Analyse de la fluidité de l'expression orale des quatre représentants du groupe théâtralisation (G1) et des quatre du groupe lecture (G2)

Nous avons analysé le débit, c'est-à-dire le nombre de mots prononcés par seconde par les 4 élèves interviewés du groupe G1 et les 4 du groupe G2.

Les résultats de cette recherche que l'on pourrait qualifier d'exploratoire – du moins en ce qui concerne l'analyse du contenu de l'expression orale et de la fluidité – en raison du faible effectif et de l'impossibilité de généraliser les résultats par une analyse de statistique inférentielle devront être confirmés avec des groupes d'élèves plus nombreux,

Ils sont cependant compatibles avec l'hypothèse selon laquelle la théâtralisation d'un texte favorise non seulement le contenu de l'expression orale, mais aussi la fluence de l'expression orale, c'est-à-dire l'habileté à s'exprimer oralement.

Ces premiers résultats confirment en tout cas l'effet du théâtre à l'école sur la compréhension et l'interprétation et sur le développement des compétences en expression orale

Bilan et perspectives pour la didactique

Les résultats de cette recherche nous semblent intéressants à la fois sur le plan cognitif, et sur le plan didactique et pédagogique.

Du point de vue de la psychologie cognitive, ils montrent que le texte théâtralisé est un domaine particulièrement riche dans la mesure où il permet l'analyse conjointe des processus cognitifs de compréhension et de production des énoncés textuels. De plus, notre protocole expérimental nous a permis de mettre au point un questionnaire conçu à partir du même paradigme théorique que celui de la compréhension et de la production, ce qui rend possible une analyse cohérente et précise des processus de traitement inférentiel intervenant aux différents niveaux de la représentation construite. De plus, ce choix nous a permis de faire la distinction entre les processus de compréhension et les processus d'interprétation. Les résultats aux tâches de rappel et les réponses aux trois types de question du groupe G1 qui théâtralise le texte mettent en évidence l'effet du jeu théâtral sur la compréhension et l'interprétation du texte. Enfin les premières données issues de l'analyse des interviews confirment l'intérêt du théâtre à l'école sur le développement de la fluidité de l'expression orale, mais ils devront être étayés par d'autres expériences.

Sur le plan didactique, le jeu théâtral reste encore aujourd'hui une pratique marginale dans les classes (Lepoutre 2007), nos premiers résultats montrent qu'il mérite d'être encouragé et développé. Le jeu théâtral favorise en effet chez les élèves la confiance et l'affirmation de soi dans la mesure où il permet une prise de conscience de leurs capacités cognitives. Les élèves peuvent en effet, au cours et grâce au jeu théâtral, co-construire, mettre en œuvre et tester des stratégies (méta) cognitives de compréhension et d'interprétation du texte.

Les élèves apprennent aussi à être spectateur et à développer un esprit critique. En cela, la théâtralisation est un réel moteur de créativité. Comme le montre Todd Lubart, la créativité des élèves leur permettrait de «trouver des solutions efficaces dans un contexte d'innovation permanente et de croissance économique» et de faciliter «un développement des futurs citoyens [...] et un développement personnel»(28). Ces premiers résultats montrent clairement l'intérêt du recours aux modèles cognitifs de la compréhension et de la production si l'on veut travailler sur les conditions de la mise

en œuvre efficace des processus cognitifs de l'expression orale. Les premiers résultats permettent donc d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherche non seulement dans le domaine de la didactique de l'oral et du texte littéraire, mais aussi plus généralement dans le domaine de l'apprentissage.

Conclusion

Les résultats de cette recherche ont montré que la « théâtralisation » d'un texte littéraire exerce un effet sur l'activation des connaissances des élèves et qu'elle facilite la compréhension et l'interprétation de ce texte. Mais ils ont aussi montré que lors des interviews, la théâtralisation améliore la qualité du contenu sémantique et de la fluidité de la production orale des élèves interviewés. L'expression orale de l'interprétation théâtrale est à la base de l'activité de compréhension, mais, en même temps, la fluidité de l'expression orale constitue un indicateur de l'activité de compréhension.

Références bibliographiques

- Allen, N.(2014). L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale. *Language and Literacy* Volume 16, Issue 2, Special Issue <file:///C:/Users/Denis/Downloads/21264-56726-1-PB.pdf>
- Alon, Uri., & Moran, G.S. (2011). **Playback theatre and recovery in mental health: Preliminary evidence.** *The Arts in Psychotherapy*, 38(5), 318-324. NARIC Accession Number: J63948Project Number(s): H133B090014; H133P070001
- Brook, P., (1995), Le théâtre, un outil fantastique pour l'éducation, *Les Cahiers Pédagogiques*, 337, 18-19.
- Denhière, G. et Legros, D. (1989). Comprendre un texte: construire quoi ? avec quoi? comment? *Revue Française de Pédagogie*, 65, 19-30.
- Hilton, H. (2006). Quelques aspects de la mémoire verbale en L2. XXVIIe congrès de l'APLIUT, « Mémoire et mémorisation dans l'apprentissage des langues *Cahiers de l'APLIUT*, 25 (2), pp.40-60. En ligne : <http://apliut.revues.org/2478>
- Hilton, H.E. (2008) Connaissances, procédures et productions orales en L2. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, *AILE*, 27, 63-91. <http://aile.revues.org/4113>
- Hilton, H.E. (2011). Psycholinguistique de la production orale, aisance et disfluenace en L2, in Goutéraux, Pascale. *Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues : formes didactique et procédures psycholinguistiques*, Paris : L'Harmattan, pp.75-96,
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kormos, J. & M. Denez (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145-164
- Lafontaine, L. (2011). Perceptions d'élèves et d'enseignants du secondaire au sujet de l'enseignement de l'oral au Québec et au Nouveau Brunswick francophone. *Québec Français*, 161, 832-85
- Lallias, J.C. (2008). Un répertoire de théâtre pour la jeunesse, *Les Cahiers pédagogiques*, 462, 13-15.
- Le Ny, J. F. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lepoutre, F. (2007). En quoi la théâtralisation peut-elle favoriser l'entrée dans le monde de l'écrit. Mémoire professionnel, IUFM de Bourgogne. En ligne : https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/.../mem2007/07_0501843G.pdf
- Perez Anne Gaele (2007). *De la reconstruction du sens en compréhension orale : difficultés et stratégies*. Mémoire IUFM Montpellier En ligne : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2007/b/0/07b0026/07b0026.pdf>
- Rozik, E. (2011), *Generating Theatre Meaning a theory and methodology of performance analysis*. Sussex Academic Press
- Segalowitz, N (2010). *The cognitive bases of second language fluency*, New York: Routledge
- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A., & Kurland, B. F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal*

of Research in Childhood Education, 10, 37–48.
van Dijk, T.A. & Kintsch, (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York :
Academic Press.