

Théâtre à l'école. Rôle de la théâtralisation d'un texte sur L'activité interprétative et le développement de la fluidité de l'expression orale

Linda Derkaoui* & Denis Legros**

*Université de Tlemcen

**LaboCHART - Paris 8

Introduction

De nombreux auteurs ont proposé la pratique théâtrale comme moyen de développer les compétences en compréhension et en expression orale. Le théâtre est à l'intersection du langage oral, du langage écrit et du langage du corps et permet aux élèves, grâce au plaisir du jeu, de manipuler le langage et d'accéder plus facilement à sa maîtrise. Grâce au théâtre, le langage se met «en pratique» dans des situations qui ont du sens pour les élèves. Grâce aux activités théâtrales, les élèves développent des compétences langagières, l'élocution, la compréhension, l'expressivité et les compétences communicatives. Ils apprennent à écouter l'autre, à se respecter et à oser prendre la parole. L'objectif de la recherche présentée dans cette communication est de mettre en place une séquence de théâtralisation d'un texte, en vue de développer les compétences interprétatives en L2, des élèves et leur maîtrise de l'expression orale.

Nous avons conçu notre séquence, dans le cadre d'un protocole expérimental, dans le but de tester et de valider les effets de cette séquence, sur la compréhension et la fluidité verbale, orales. Nous présentons tout d'abord les grandes lignes du cadre théorique et les principales hypothèses, puis la méthode, les principaux résultats et les perspectives didactiques.

1. Problématique, cadre théorique et objectif de la recherche

1.1. L'expression orale : une activité cognitive complexe

L'expression orale est, selon Hébert et Lépine (2011), une compétence très complexe, 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). L'expression orale nécessite de mettre en œuvre des processus de compréhension et de production. Cette compétence, selon Allen (2014), s'appuie sur la prise d'indices oraux et sur les connaissances générales des élèves. Comprendre n'est donc pas une simple activité de réception passive. Le sujet qui s'exprime oralement n'active pas seulement ses connaissances sur le système phonologique de la langue dans laquelle il communique. Pour parvenir à une compréhension précise, il doit aussi activer ses connaissances sur le *topic* évoqué dans l'échange et ses connaissances sur les règles socioculturelles de la communauté dans laquelle il communique (Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001). Cette compétence, qui a fait l'objet de nombreuses recherches, se construit tout au long du développement de l'enfant.

1.2. Les premiers apprentissages de l'oral

Les enfants apprennent à s'exprimer oralement, bien avant l'apprentissage/enseignement formel de l'école primaire et ce, grâce aux interactions sociales orales, avec les adultes. Ces premiers apprentissages sont très importants pour l'élaboration des différents apprentissages et selon Allen (2014), « *de bonnes compétences orales sont souvent des prédicteurs d'une entrée scolaire réussie*. En effet, « *les parents offrant des activités de littérature nombreuses, diversifiées et se*

rapprochant de celles de l'école peuvent favoriser la réussite scolaire de leur enfant ». (Dionne, 2007). Il va donc de soi, que le contexte et, en l'occurrence, le contexte socioculturel familial, joue un rôle déterminant dans la mise en place et dans le développement de ces compétences. Une étude de l'OCDE (2003) a montré que les enfants de milieux favorisés bénéficient, en effet, de 1250 heures de littératie (production orale et écrite d'énoncés divers, lecture et manipulation de contes, échanges avec les adultes), alors que les élèves de milieux défavorisés ne bénéficiaient que d'environ 100 heures (voir Allen 2014). Des spécialistes en littératie développementale ont montré que ce déficit, dans l'élaboration des connaissances initiales de base, est, en grande partie, responsable des difficultés et des échecs des élèves dans les premiers apprentissages scolaires (Snow, Tabors, Nicholson & Kurland, 1995). La prise en compte de ces données est indispensable pour le développement de la recherche en littératie développementale et pour éviter, ainsi, les erreurs de diagnostic, surtout à une époque, où l'on veut détecter, au plus tôt, les dysfonctionnements cognitifs des élèves. Il s'agit donc de concevoir des pratiques pédagogiques adaptées aux contextes et fondées sur les données de la recherche.

Cependant, selon Baghezza (2011), les activités orales proposées aux élèves sont le plus souvent inefficaces, par manque de matière pouvant servir de contenu pour les cours. C'est pourquoi, la plupart des exercices proposés restent, le plus souvent, centrée sur l'écrit : lecture, dictée et grammaire. Le peu d'exercices d'oral proposés est, le plus souvent, constitué de jeux de rôles, que les élèves doivent apprendre par cœur et reproduire, ainsi que d'activités de mémorisation, telles que l'apprentissage de récitation et de comptines.

Ces pratiques, qui ne sont, généralement, pas conçues à partir des recherches sur les processus cognitifs à la base de ces activités, ne sont pas toujours efficaces, du point de vue de l'apprentissage. Comme le montre Allen (2014), « l'enseignement de l'oral comprend l'enseignement de la production et de la compréhension orales, ce dernier aspect étant 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 devrait améliorer le niveau de littératie scolaire des élèves, puisque plus de 80 % de l'enseignement et des apprentissages scolaires ont lieu à l'oral (Campbell, 2010). Mais, 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.

1.3. Les recherches en psycholinguistique sur l'oral

Les travaux des psycholinguistes ont montré que l'expression orale est une activité cognitive de construction et de transmission de significations, qui met en jeu une multitude de processus indispensables pour comprendre et pour produire les énoncés « écrits et oraux » (Perez, 2007). La compréhension de l'expression orale nécessite la prise en compte de ces processus, si l'on veut concevoir et mettre en place des stratégies efficaces d'apprentissage/enseignement, de ces compétences.

En effet, pour construire, développer et maîtriser les multiples composants de l'expression orale, l'élève doit, selon Allen (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 solides, qui devraient favoriser les avancées de la recherche didactique. Cependant,

selon les spécialistes de l'apprentissage de l'oral, la compréhension et la production de cette compétence (voir Allen, 2014), ont 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 (Lafontaine, 2011 ; Lafontaine & Dumais, 2012).

Pour analyser le contenu des significations à transmettre, la recherche didactique sur l'oral 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) 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 et donc les processus, qui les prennent en charge (Fulcher, 2013 ; Segalowitz, (2010).

Hilton (2006) a montré que la mémoire et l'activité de mémorisation sont à la base des processus de compréhension et de production, orales. 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 fluence verbale. Les travaux récents sur la fluence verbale (Galante, 2012) ont pu, en particulier, fournir des outils et des méthodes de mesure de cette capacité (Kormos, & Denez 2004), utiles non seulement pour la recherche didactique sur la construction de la maîtrise de l'oral, mais aussi pour la prise en charge des enfants nécessitant des remédiations aux dysfonctionnements cognitifs de cette activité langagière. De nombreuses tentatives d'aide et de remédiation ont été conçues dans le domaine de l'apprentissage/enseignement de l'expression orale.

1.4. Le théâtre à l'école

La théâtralisation et les pratiques théâtrales, 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. « *Passé le tâtonnement du déchiffrement phrasique et prosodique, le sens va se construire entre les répliques* » (p. 14). 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) ont fait la distinction entre compréhension et interprétation, 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, active des connaissances plus personnelles et permet donc, de mettre en jeu l'imaginaire du sujet.

1.5. Objectif de la recherche et 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 indicé 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 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.

2. Méthode

2.1. 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 17 et 20 ans. Il est 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. Il est composé de 9 garçons et de 17 filles.

2.2. Matériel

- **Texte : dialogue 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 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.

Voir texte en annexe.

- **Trois questions d'inférence 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 ?*

2.3. Procédure

1^{er} 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.

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

2^{er} 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

Ils répondent ensuite à nouveau au même questionnaire Q2.

Lors d'une **3^è 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.

3. 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'inférence 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 au 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).

3.1. 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 $S \times G2 \times R2$ 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^{er} 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 élèves des 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^{er} 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 celle produite 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).

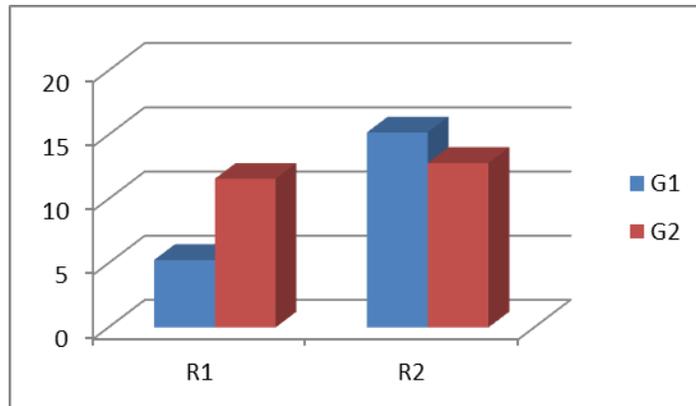


Figure 1 Moyennes des propositions produites au cours des deux rappels R1 et R2 par les 2 groupes

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 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

3.2. Analyse du total des informations correctes produites au 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 (voir Figure 2).

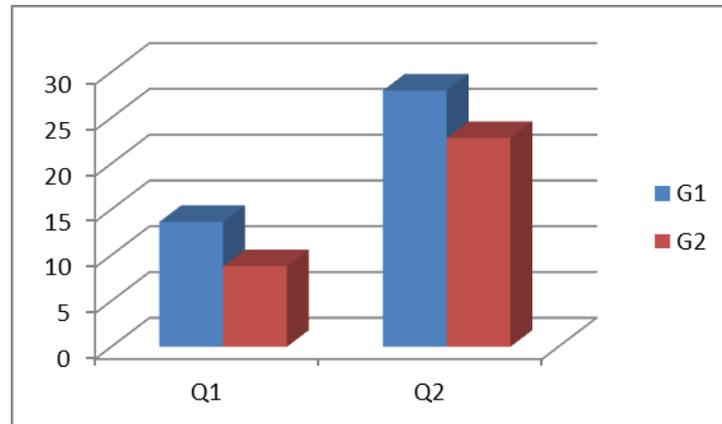


Figure 2: Moyenne des réponses produites aux 2 questionnaires en fonction des groupes

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'apport de la théâtralisation aux 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-ils 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 et 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 (voir Figure 3).

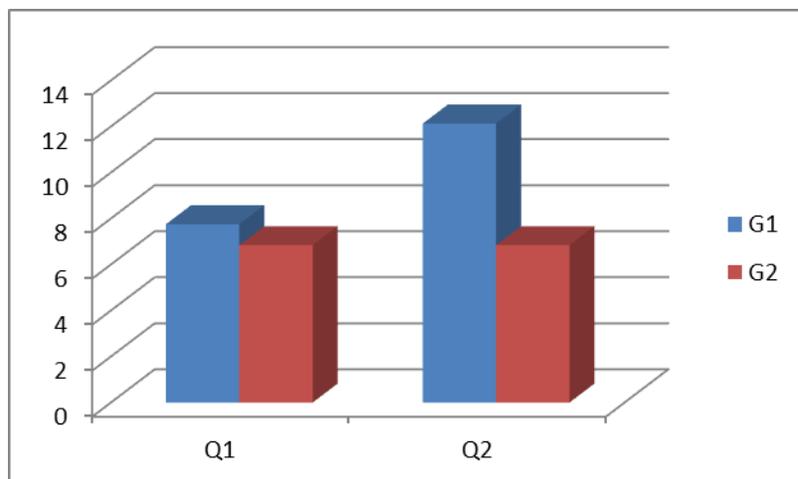


Figure 3 : Moyennes des informations produites par les deux groupes aux questionnaires Q1 et Q2

Lorsqu'ils ont lu le texte une première fois et qu'ils 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'inférence des questionnaires Q1 et Q2. Le but est de mesurer l'effet de la théâtralisation sur les seules réponses aux questions d'inférence.

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 (voir figure 4).

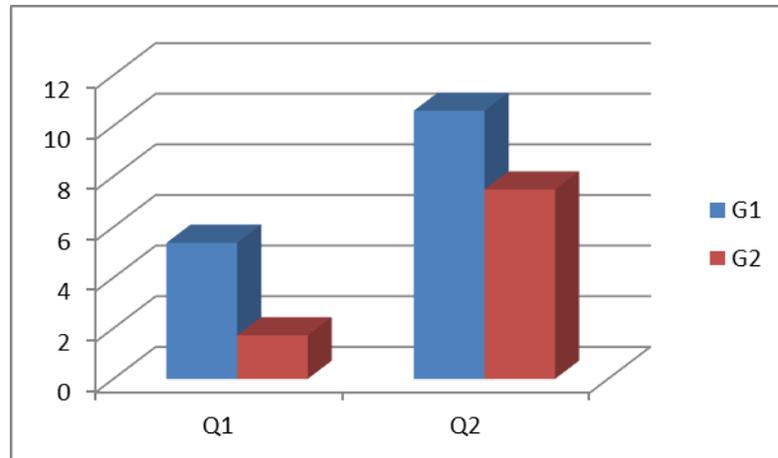


Tableau 4 : Moyennes des informations produites aux questions d'inférence par les deux groupes aux questionnaires Q1 et Q2

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 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 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^{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 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 théâtralisation sur l'interprétation du texte.

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

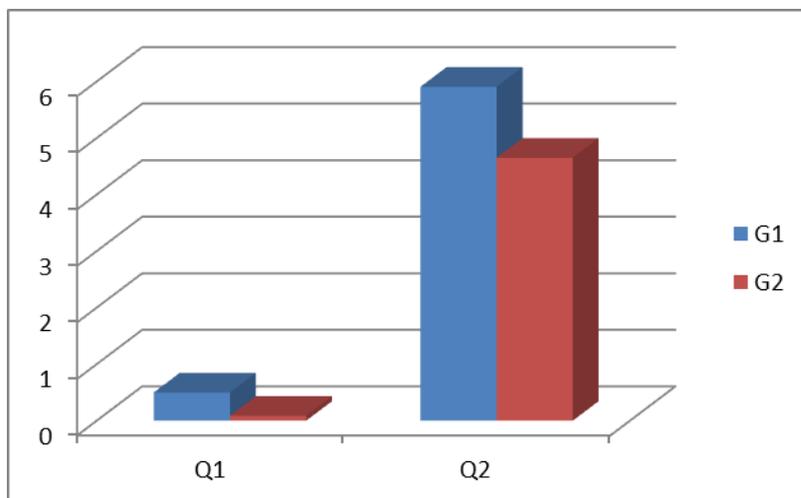


Figure 5 : Moyennes et Écart types des informations produites aux questions d'inférence créatrice par les deux groupes aux questionnaires Q1 et Q2

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 représentants 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 (G2), ce qui confirme l'effet de la théâtralisation sur le contenu de l'expression orale (voir figure 6).

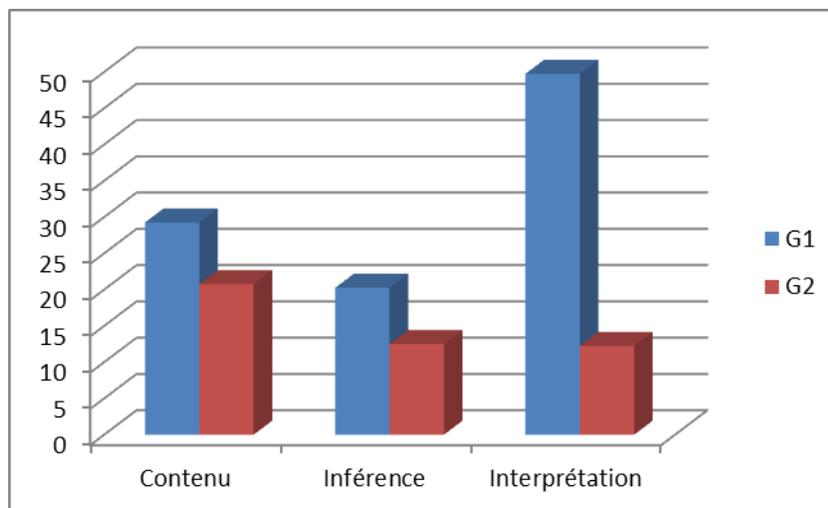


Figure 6. Nombre et types de propositions produites en fonction des groupes

Analyse de la fluidité de l'expression orale des quatre représentants du groupe théâtralisation (G1) et des quatre représentants 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 élèves du groupe G2 (voir figure 7).

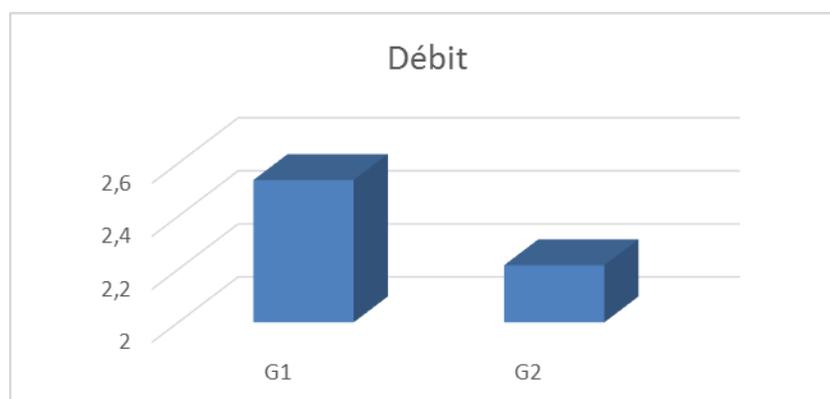


Figure 7. Effet de la théâtralisation sur le débit. Nombre de mots produits par seconde par les 04 élèves interviewés de chaque groupe

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 denses.

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

Les résultats de cette recherche nous semblent 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 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.

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, 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 spectateurs 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.

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, 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 lors d'activités de traitement sémantique.

Bibliographie

1. 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>
2. Baghezza, A. 2011, Enseignement de l'oral, les stratégies de résolution de problèmes de communication en classe. *HAL Archives ouvertes*, Id: dumas-00606147
3. Brook, P. 1995, Le théâtre, un outil fantastique pour l'éducation, *Les Cahiers Pédagogiques*, 337, 18-19.
4. 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.
5. Campbell, R. 2010, The Power of the Listening Ear. *English Journal*, 100 (5), 66-70.
6. Cornaire, C. et Germain, C. 1998, *La compréhension orale*. Coll. Didactiques des langues étrangères. Baume-les-Dames (France) : CLE International.
7. Denhière, G. et Legros, D. 1989, Comprendre un texte: construire quoi ? avec quoi ? comment ? *Revue Française de Pédagogie*, 65, 19-30.
8. 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.
9. Fayol, M. 1997, *Psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite*. Paris : PUF.
10. 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>.
11. 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>
12. 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, Le Harmattan, pp.75-96,
13. Kintsch, W. 1998, *Comprehension : a paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
14. Kormos, J. & M. Denez, 2004, Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145-164

15. 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.
16. Lafontaine, L. & Dumais, C. 2012, Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français*, 164, 54-57
17. Lallias, J.C. 2008, Un répertoire de théâtre pour la jeunesse, *Les Cahiers pédagogiques*, 462, 13-15.
18. Le Ny, J. F. 1989, *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris: Presses Universitaires de France.
19. Perez A. G., 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>
20. Plessis-Bélaïr, G. 1994, N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école ? *Québec français*, 94, 25-27.
21. Rozik, E. 2011, *Generating Theatre Meaning a theory and methodology of performance analysis*. Sussex Academic Press.
22. Segalowitz, N. 2010, *The cognitive bases of second language fluency*, New York : Routledge.
23. 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.