

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

*Le théâtre d'improvisation, une modalité
d'apprentissage de la notion de
polysémie en CM1.*

Présenté par

COUPEL Lucie

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : DUVIGNAU Karine

Statut : Professeur des universités en
Sciences du Langage, INSPE, UT2J

Co-directeur-trice de mémoire

Nom, prénom :

Statut :

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom

DUVIGNAU Karine

DUPONT Pascal

Statut

Professeur des universités en Sciences du
Langage, INSPE, UT2J

Professeur des universités en Sciences de
l'Éducation, INSPE, UT2J

Soutenu le

14. / 06 / 2024

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER

ÉDIFIER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR.E DES ÉCOLES



UNIVERSITÉ TOULOUSE
Jean Jaurès



Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Toulouse Occitanie-Pyrénées



Université
Fédérale
Toulouse
Midi-Pyrénées



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e,Lucie COUPEL.....

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

.....Le théâtre d'improvisation, une modalité d'apprentissage de la notion de polysémie en CM1.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait àTOULOUSE....., le ..04../..06../..2024..,

Signature de l'étudiant.e



Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements à celles et ceux qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je souhaite remercier chaleureusement Madame DUVIGNAU pour ses précieux retours et conseils qui ont guidé et affiné ma réflexion tout au long du master.

Je remercie également les autres professeurs ayant animé des séminaires durant ces deux dernières années, Monsieur DUPONT et Madame SALES-HITIER, pour leur contribution à l'évolution de mon travail de recherche.

Un grand merci à mes amis et collègues de l'INSPE, pour leurs conseils et leur regard extérieur précieux sur mon travail, mais aussi pour leur soutien sans faille.

Mon plus grand remerciement va à tous les élèves qui m'ont permis de mener à bien cette étude, participant de bon cœur au dispositif, ainsi qu'à l'enseignante de la classe.

Enfin, je souhaite adresser ma reconnaissance à ma famille qui, à de nombreuses reprises, a été d'une grande aide notamment lors de la relecture, et qui m'a toujours encouragée dans ce projet universitaire.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	2
CADRE THÉORIQUE : LE THÉÂTRE ET L'APPRENTISSAGE DU LEXIQUE.....	4
I- Le théâtre : sa définition, sa place sociétale et ses enjeux langagiers pour l'École.....	4
1. Une pratique culturelle courante dans la société.....	4
1.1. Origine et enjeux sociétaux anciens.....	4
1.2. Statut sociétal actuel.....	4
2. Qu'en est-il à l'école ?.....	5
2.1. Analyse diachronique des programmes de 2002 à aujourd'hui.....	5
2.2. Diversité des pratiques théâtrales : focus sur le théâtre d'improvisation.....	8
2.3. Pratique enseignante peu commune.....	10
3. Une pratique de l'oral particulière : approche multimodale du langage.....	11
3.1. Une pratique ludique.....	11
3.2. Multimodalité de la communication : verbale, non verbale, para-verbale.....	12
II- Le lexique à l'école : son enseignement et ses enjeux.....	14
1. Qu'est-ce que le lexique ?.....	14
1.1. Sa définition.....	14
1.2. Compétence lexicale.....	14
2. Enseignement du lexique à l'école au cycle 3.....	15
2.1. Que disent les programmes au cycle 3 ?.....	15
2.2. Le lexique en contexte et de façon explicite.....	16
3. Les principales relations lexico-sémantiques.....	17
3.1. Relations lexico-sémantiques internes et externes.....	17
3.2. Focus sur la polysémie et la monosémie.....	18
III- La pratique théâtrale au service de l'apprentissage du lexique.....	19
1. L'oral comme moyen d'apprentissage.....	19
2. Langage et corps.....	20
2.1. Théories du corps vecteur d'apprentissages.....	20
2.2. Les bienfaits de l'action pour la mémorisation du lexique.....	21
3. Concept de sensibilité lexicale.....	21
PRESENTATION DE L'ETUDE.....	23
I- Problématique et hypothèses.....	23
II- Méthodologie.....	23
1. Présentation des participants.....	24
2. Présentation du dispositif :.....	26
2.1 Choix du matériel verbal : jouer et pièce deux mots fortement polysémiques.....	27
2.2 Déroulé du dispositif mis en oeuvre.....	28
2.2.1 ETAPE 0 : Atelier découverte du théâtre d'improvisation.....	28

2.2.2 ETAPE 1 – PRÉ ÉTUDE : ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE SUR LA POLYSÉMIE.....	29
2.2.3 ETAPE 2 – ETUDE EXPÉRIMENTALE DU TRAITEMENT DE LA POLYSÉMIE.....	29
2.2.4 ETAPE 3 – POST ETUDE : EVALUATION SOMMATIVE SUR LA POLYSÉMIE.....	32
3. Le contexte de mise en oeuvre du dispositif.....	33
III- Résultats et analyse.....	35
1. Présentation des critères d'analyse des résultats.....	35
2. Présentation des résultats de l'expérimentation.....	37
1.1 GT : Un apprentissage de la polysémie effectif.....	37
1.1.1 Le sens d'un mot.....	37
1.1.2 Mot polysémique et exemples.....	39
1.1.3 Sens du verbe jouer.....	41
1.1.4 Sens du nom commun pièce.....	42
1.2 Gs-T : Un apprentissage de la polysémie qui semble aussi effectif.....	43
1.2.1 Le sens d'un mot.....	43
1.2.2 Mot polysémique et exemples.....	44
1.2.3 Sens du verbe jouer.....	47
1.2.4 Sens du nom commun pièce.....	47
1.3 Ressentis des élèves des groupes T et s-T suite au dispositif.....	48
3. Approche comparative des résultats : un apprentissage différent de la polysémie selon le groupe.....	51
2.1. Question 1 : peu exploitable dans cette étude.....	51
2.2. Le GT a mieux compris la notion de polysémie.....	52
2.3. Plus grande variété d'exemples de mots polysémiques chez le GT.....	53
2.4. Meilleure mémorisation du verbe jouer par le GT.....	54
2.5. Moins bonne mémorisation du nom pièce par le GT.....	55
CONCLUSION et DISCUSSION.....	55
1. Apports de l'étude.....	56
1.1 L'influence avérée de la pratique théâtrale sur l'apprentissage.....	56
1.2 Efficacité plus marquée pour les verbes que pour les noms.....	56
2. Limites de l'étude.....	56
PERSPECTIVES.....	57
BIBLIOGRAPHIE.....	58
ANNEXES.....	61
Annexe 1 : Fiches de préparation des séances du dispositif.....	61
Annexe 2 : Questionnaires pré et post étude.....	66
Annexe 3 : Retranscription des questionnaires écrits.....	67
Annexe 4 : Traitement des données issues des questionnaires retranscrits.....	70

INTRODUCTION

Ce mémoire porte sur la pratique du théâtre à l'école élémentaire comme outil oral et corporel au service de la maîtrise de la langue, et plus particulièrement au service de l'acquisition du lexique.

Le théâtre est un art du spectacle riche de par sa diversité de pratiques et sa popularité immuable à travers les époques. D'après la définition du CNRTL, le théâtre est avant tout un art exercé devant des spectateurs qui viennent voir et entendre des acteurs. Le théâtre constitue ainsi à la fois un art comme pratique, exercé par les acteurs, et un art comme genre littéraire, écrit par des auteurs dramatiques. Cette distinction du théâtre de texte avec la pratique nous amènera davantage à considérer, dans cet écrit, un enseignement *par* le théâtre plutôt qu'un enseignement *du* théâtre.

On peut ainsi dire que le théâtre aspire à la représentation, il existe pour être montré à des spectateurs. De ce fait, la dimension communicationnelle du théâtre est à souligner : le public reçoit et comprend la signification de ce qui se joue. L'enjeu pour l'acteur est donc d'user de stratégies pour se faire comprendre, non seulement par les autres acteurs sur scène mais aussi par les spectateurs. Pour reprendre la définition du théâtre issue du CNRTL, les acteurs utilisent tant « le discours » que « l'expression corporelle » et ce sont là des enjeux fondamentaux de l'expression orale, une activité langagière non négligeable à l'école.

Par conséquent, la question de la pratique du théâtre par des enfants à l'école est légitime puisqu'elle fait travailler, par l'intermédiaire d'un oral travaillé, le langage dans toutes ses dimensions. « L'école peut s'appuyer sur l'art théâtral pour donner, redonner à l'enfant la capacité de dire, de raconter, de se raconter, d'échanger, par une bonne maîtrise de la langue » (Mégrier, 2004). En effet, la modalité du théâtre comme pratique du langage oral a déjà fait ses preuves dans le secondaire au collège-lycée dans les classes de français. Néanmoins, à l'école primaire, cette pratique reste encore très marginale alors qu'elle pourrait être un moyen de renforcer diverses compétences langagières, mais aussi sociales et affectives. Le théâtre fait vivre les mots, les enfants peuvent s'en imprégner et en saisir le sens plus naturellement. C'est ainsi que Ryngaert, un professeur de dramaturgie nous indique que «

“faire du théâtre” n’est pas une pratique ostentatoire magique, un peu vaine, mais une passionnante recherche sur la transmission du sens, l’apprentissage du maniement et du contrôle d’un discours » (Ryngaert, 1977).

Aujourd’hui à l’école primaire, on peut admettre qu’une plus large place est accordée à l’écriture et à la lecture par rapport à l’expression orale et la communication. Il s’agit donc d’un véritable enjeu que de réintroduire l’oral à l’école, en travaillant explicitement les compétences qui y sont associées, de la mise en texte, en passant par la mise en voix et en corps. La question est donc de savoir en tant qu’enseignant, quelles méthodes didactiques pour pratiquer l’oral sont à privilégier. Dans cette optique, nous aborderons la pratique orale du théâtre notamment, pour son lien étroit avec la communication, la maîtrise de la langue et l’implication corporelle, des dimensions inhérentes à la maîtrise du langage dans sa globalité. Nous interrogerons donc les effets de la pratique théâtrale chez les enfants, en plein apprentissage du langage, sur la mémorisation/acquisition du lexique.

Dans une première partie nous définirons le théâtre et étudierons sa place dans la société et ses enjeux langagiers pour l’École, puis nous analyserons les enjeux de l’enseignement-apprentissage du lexique à l’école, pour enfin mettre en lumière la potentialité de la pratique théâtrale à l’école pour l’apprentissage du lexique, et de la notion de polysémie plus précisément.

CADRE THÉORIQUE : LE THÉÂTRE ET L'APPRENTISSAGE DU LEXIQUE

I- Le théâtre : sa définition, sa place sociétale et ses enjeux langagiers pour l'École

1. Une pratique culturelle courante dans la société

1.1. Origine et enjeux sociétaux anciens

Le théâtre grec est apparu durant l'Antiquité, autour du IV^e siècle av JC. D'après Aristote dans *La poétique*, le théâtre tire son origine du dithyrambe, un poème chanté et dansé pour honorer un dieu. Le théâtre tirerait son origine de cérémonies religieuses « mises en scène » dans lesquelles les participants représentaient des dieux en se costumant et en portant des masques (Viala, 2010). Ainsi, le théâtre, du grec *theatron* : lieu où l'on voit, devint le lieu de grandes festivités religieuses d'abord, et civiques ensuite.

Dans l'introduction nous avons admis que le théâtre était à la fois caractérisé par la pratique en tant que spectacle public et par le texte littéraire sous-jacent. Dans son ouvrage *Histoire du théâtre*, Viala nous parle d'une troisième perspective sur le théâtre qui inclut plus largement les deux aspects précédents, celle du « théâtre comme fait social et comme institution ». En effet, depuis sa création, le théâtre est une activité sans obligation ni contrainte relevant de l'*otium* pour les citoyens, synonyme de loisir et de plaisir. Il représente depuis, et encore aujourd'hui, une activité culturelle très prisée car les sujets abordés sont représentatifs de la société. Aristote définit la tragédie, une des premières formes de théâtre, comme une « imitation de la vie des hommes grâce à l'action qui se déroule sur scène ». Le théâtre prend alors la forme d'une sorte de miroir social en ce qu'il est la représentation, du grec *mimesis*, de la doxa de l'époque. C'est pour cette raison que Viala qualifie le théâtre d'institution, soit « une pratique érigée en valeur ». Pourtant le théâtre n'a pas toujours fait l'unanimité auprès des citoyens de l'époque. Platon le soupçonnait « d'exciter sans mesure les passions » (Viala, 2010), quand Aristote y trouvait une fonction de *catharsis*, justement un moyen d'évacuer des sentiments dits néfastes et excessifs.

1.2. Statut sociétal actuel

Notons donc que le théâtre constitue depuis longtemps une activité culturelle courante dans la société. En effet on retrouve en France de nombreux théâtres qui constituent des traces

du passé mais aussi du temps présent. Dans le Sud du pays, certains sont même des bâtiments historiques datant de l'Antiquité qui sont témoins de l'importance du théâtre dans les sociétés depuis des siècles. Il serait pour autant malhonnête de dire que le théâtre est une pratique populaire aujourd'hui, au sens où il ne constitue pas une activité accessible à tous les milieux sociaux. Certains préjugés subsistent dans la doxa actuelle comme l'idée que le théâtre est une activité élitiste, réservée aux personnes aisées et savantes. On peut encore penser que le théâtre se résume au théâtre classique, avec Molière et Racine, souvenirs encore marqués par leur étude laborieuse en cours de français au collège depuis des décennies.

Cela soulève aussi le problème de l'accès inégal au théâtre des enfants issus de familles de milieux socioculturels différents. Dans l'objectif de pallier cela, certaines écoles françaises font venir le théâtre dans leur classe, ou inversement, par le biais de projets-théâtre. Les directives du Ministère de l'Education Nationale (MEN) ont pour objectif de favoriser la démocratisation culturelle en réalisant des partenariats artistiques et culturels multiples et variés avec les écoles. Les enfants ont alors l'occasion de se familiariser au théâtre dès le plus jeune âge, en tant que spectateurs dans un premier temps.

Le théâtre et l'école ont cela en commun : ils sont le reflet de la société. Le théâtre semble alors avoir sa place à l'école, c'est ce que nous allons étudier dans la suite de cet écrit.

2. Qu'en est-il à l'école ?

2.1. Analyse diachronique des programmes de 2002 à aujourd'hui

Quand « l'expression dramatique » s'inscrit dans les programmes scolaires nationaux du Québec dès 1971, le théâtre n'a jamais vraiment fait partie des enseignements fondamentaux à l'école primaire française. Il n'en est pour autant pas totalement absent aujourd'hui, apparaissant parfois sous d'autres appellations comme « mise en voix » ou encore « poésie ». Nous allons dans cette partie nous intéresser aux évolutions de la place du théâtre dans les programmes scolaires français depuis vingt ans : de 2002 à aujourd'hui.

Pour commencer, si l'on considère le Bulletin Officiel (BO) n°2 du 12 février 2002 du MEN, nous constatons une très faible occurrence du mot « théâtre » en tant que tel puisqu'il n'apparaît que 8 fois, tous cycles confondus. Parmi ces quelques mentions du théâtre, on le

retrouve dans le cinquième domaine d'apprentissage de la maternelle « La sensibilité, l'imagination, la création », mais aussi dans le cadre de la maîtrise du langage oral en cycle 2 et 3 au sein de la compétence « Dire des textes ». On retrouve enfin le théâtre comme genre littéraire en cycle 3.

Avançons dans le temps en nous penchant sur les programmes scolaires de 2008, où l'occurrence du mot « théâtre » se fait encore plus rare puisqu'on ne le trouve plus que 6 fois. Il est désormais absent du programme de maternelle, apparaît une seule fois dans ceux de cycle 2 et 5 fois au cycle 3. Une tendance à considérer que le théâtre est réservé aux plus grands apparaît alors. Si l'on va voir de plus près les domaines où il est fait mention du théâtre, on le retrouve aux cycles 2 et 3 dans la compétence 5 « La culture humaniste » en tant que « grande catégorie de la création artistique » qu'un élève doit savoir reconnaître. Le théâtre est aussi présent en histoire des arts au cycle 3, des temps modernes à 2008, comme pièce de théâtre à voir.

À ce stade, aucune mention du théâtre comme pratique en tant que telle n'est faite. Pourtant, cela fait plus de 10 ans maintenant que le MEN a publié une circulaire concernant l'éducation artistique et culturelle dans laquelle il semble être favorable à la pratique artistique du théâtre car elle rendrait les apprentissages scolaires plus efficaces, notamment au niveau de la maîtrise de la langue et de la mémorisation.

« Le théâtre, art vivant et collectif, **favorise la capacité de concentration et de mémoire, la maîtrise orale et écrite de la langue**, l'écoute de l'autre, les compétences sociales et civiques, la culture humaniste. La pratique du théâtre et la fréquentation des œuvres participent à la construction de la personnalité, développent la sensibilité artistique et l'imaginaire. Elles enrichissent la connaissance de l'homme et du monde ». (Bulletin officiel n° 39 du 22 octobre 2009)¹

Enfin, si l'on se réfère aux programmes actuels de maternelle issus du BO n°25 du 24 juin 2021, l'occurrence du mot « théâtre » y est très faible : il n'apparaît que 2 fois. En ce qui concerne les programmes des cycles 2 et 3 issus du BO n° 31 du 30 juillet 2020, on relève 3 occurrences au cycle 2 et 13 occurrences au cycle 3, qui rappelons le, englobe maintenant le CM1, le CM2 et la 6ème. Les mentions du théâtre sont souvent entre parenthèses, et

¹ Circulaire sur les classes à horaires aménagés Théâtre dans les écoles élémentaires et les collèges.

concernent encore une fois le genre littéraire du théâtre en majorité, ainsi que les représentations artistiques. On peut alors dire qu'aujourd'hui « le théâtre à l'école s'adresse prioritairement au lecteur-spectateur » (Aden, 2015) et non pas à l'acteur.

Pour affiner notre analyse et la rendre plus qualitative, nous pouvons nous appuyer sur l'étude de Sanchez, Creissen et Blanc (2021) qui a recensé et catégorisé les occurrences du mot « théâtre » dans les programmes du cycle 1 au cycle 4 (Figure 1), en s'appuyant sur le BO n°2 du 26 mars 2015 pour le cycle 1 et sur le BO n°11 du 26 novembre 2015 pour les cycles 2, 3 et 4. Leur étude est elle-même inspirée d'une étude québécoise de Dubois et Tremblay (2015) qui analyse la place du théâtre scolaire au Québec.

Catégories	Nombre d'occurrences au cycle 1	Nombre d'occurrences aux cycles 2 et 3	Nombre d'occurrences au cycle 4
Le théâtre comme sortie à caractère culturel.	0	0	0
Le théâtre comme possible sphère d'emploi.	0	0	0
Le genre théâtral envisagé comme une façon de diversifier les œuvres lues.	0	5	1
L'écoute d'une pièce de théâtre comme façon d'améliorer les compétences langagières de l'élève (en lien direct avec une ou plusieurs des trois compétences : lire, écrire, communiquer oralement).	0	2	0
La lecture et/ou l'écriture d'une pièce de théâtre comme façon d'améliorer les compétences langagières de l'élève (en lien direct avec une ou plusieurs des trois compétences susmentionnées).	0	2	2
Le théâtre comme activité parascolaire contribuant à l'amélioration des compétences langagières.	1	1	2
Le mot « théâtre » est utilisé pour expliquer ou illustrer un propos.	0	0	0
Le théâtre au service de projets interdisciplinaires.	0	1	2
Le théâtre utilisé pour enrichir la culture et développer le sens moral.	1	7	2
Total	2	18	9

Figure 1 : Tableau de catégorisation des occurrences du mot « théâtre » dans les programmes du cycle 1 au cycle 4, issu de l'étude de Sanchez, Creissen et Blanc (2021).

Dans le tableau ci-dessus nous pouvons distinguer neuf catégories qui correspondent chacune à un emploi particulier du mot « théâtre » dans les programmes nationaux français. Sans entrer dans les détails, on peut en tirer trois conclusions en lien avec l'objet de recherche qui nous intéresse ici. Premièrement, le théâtre à l'école maternelle est quasiment inexistant. Ensuite, dans les trois niveaux, le théâtre est perçu au moins une fois comme une activité plus parascolaire que scolaire. Et enfin, on note que l'amélioration des capacités langagières est sous-entendue dans trois critères et concerne en particuliers les plus grands.

On peut en conclure que la pratique théâtrale à l'école primaire reste encore aujourd'hui une pratique très marginale. Le théâtre ne semble pas encore avoir acquis le statut de discipline à part entière, pour autant « son utilisation en tant qu'outil pédagogique est explicitement mentionnée à plusieurs reprises » dans les recommandations ministérielles (Sanchez, Creissen, Blanc, 2021). Aden (2009) soulève une question intéressante à propos de l'enseignement des arts à l'école : « [...] pourquoi la musique et les arts plastiques sont considérés comme plus profitables aux élèves que la danse ou le théâtre » ?

2.2. Diversité des pratiques théâtrales : focus sur le théâtre d'improvisation

Lorsque nous pensons au théâtre de façon générale, une image nous vient à l'esprit : celle de la pièce de théâtre. Encore plus dans un contexte scolaire, on s'imagine apprendre par cœur un texte issu du genre littéraire du théâtre et l'interpréter sur une scène devant un public. Nous l'observons plus rarement au primaire que dans le secondaire, le projet étant souvent mené et mis en scène par des enseignants de lettres au sein d'un atelier théâtre, et parfois même dans le cadre extra-scolaire.

Plus communément à l'école primaire, on assiste à des lectures à haute voix, un passage indispensable pour les néo-lecteurs, qui vont petit à petit se transformer en des lectures expressives, où les questions de l'intonation et du timbre de la voix vont se poser. Enfin, il existe aussi une modalité de travail en littérature sous la forme d'ateliers de mise en voix de textes lus. Ces textes peuvent être de nature très variée allant de la traditionnelle récitation de poésie, au roman, en passant par l'album de jeunesse. La mise en voix offre l'occasion de travailler la compréhension et l'interprétation d'un texte puisque chaque groupe va proposer une mise en voix différente, en utilisant certains procédés comme le chœur, l'intensité, la répétition...

On oublie parfois un dernier grand type de pratique théâtrale qui est peu commun à l'école et un peu moins connue en France qu'au Québec où elle a vu le jour : l'improvisation théâtrale. Dans la communauté scientifique, Dolz et Gagnon (2008)² présentent

² Les deux auteurs définissent le genre textuel comme un outil d'enseignement-apprentissage pour développer le langage oral et écrit.

l'improvisation comme « un genre d'activité orale qui implique une diversité de genres textuels » , ce qui en fait pour eux un « genre multigenres » très évolutif. Les genres étant considérés par Schneuwly (1994) comme des outils qui instituent la possibilité de communication. C'est donc l'improvisation théâtrale, définie comme « mode d'expression dramatique exercé spontanément devant public » (Gagnon, 2011), qui va particulièrement nous intéresser pour la spontanéité du langage qu'elle autorise. En effet, même si cette forme d'oral non préparé peut être intimidante pour certains, elle constitue une occasion de prise de parole instinctive faisant émerger l'état réel de la pensée d'un individu à un instant donné. L'improvisation nous invite donc à nous exprimer dans le langage qui nous est le plus habituel, le plus évident, en tout cas pour les débutants. Des acteurs expérimentés vont justement s'amuser à varier les registres de langue, à chanter, à parler en rimant, à jouer avec la langue, de manière Oulipienne si on veut.

La difficulté principale de l'improvisation théâtrale, qui fait aussi sa force, réside dans l'immédiateté de la parole. Cela implique la prise en compte rapide de tous les facteurs du contexte extérieur de la situation ainsi que les facteurs internes au locuteur qui doit gérer ses émotions et réfléchir à ce qu'il va dire ou faire. Néanmoins, notons que « l'improvisation théâtrale autorise les essais, les reprises et les retours en arrière ; elle rend possible les allers-retours propres à l'écrit » (Dolz, Gagnon, 2008) ce qui en fait un genre oral pertinent pour travailler le langage. On voit bien ici la nécessité pour les enseignants d'éclaircir ces compétences orales aux apprenants dès le plus jeune âge, afin de s'en servir ensuite comme outil facilitateur des apprentissages. Ainsi ce mémoire s'inscrit dans la lignée des travaux de Gagnon (2008, 2011) autour du développement de la maîtrise de la langue par l'intermédiaire de la modalité orale de l'improvisation théâtrale.

Par conséquent, nous pouvons rassembler toutes ces pratiques théâtrales sous l'appellation du jeu dramatique (ou jeu théâtral), car il constitue leur point commun. Le jeu dramatique se décline donc en plusieurs sous-genres qui impliquent une pratique particulière régie par des règles, des conventions différentes les unes des autres.

Un dernier point qu'il est intéressant d'éclaircir est qu'on entend souvent parler à l'école indifféremment de *drama* et de *théâtre*. Y a-t-il une différence de sens entre ces deux

mots qui sous-entendrait des pratiques différentes ? Le *drama* « renvoie à l'expression du corps et à la mise en acte de situations fictives que les comédiens utilisent pour s'entraîner et développer leur jeu d'acteur » (Aden, 2015). Ce terme est souvent employé dans le cadre de la didactique des langues à l'école, et « permet d'explorer corporellement des fictions en lien avec des connaissances et des compétences langagières des programmes ». Il semblerait que cette pratique se rapproche énormément de la définition du théâtre donnée plus haut, en complétant celle-ci du bénéfice apporté dans l'apprentissage de langues étrangères, dont nous parlerons dans une prochaine partie. Le terme de *théâtre*, de son côté, dans la tradition française, est davantage perçu comme art esthétique et culturel, ce qui amènerait l'Education Nationale « à privilégier l'éducation au théâtre plutôt que le théâtre en éducation » (Aden, 2015). Une approche artistique et culturelle du théâtre qui soulève une crainte de « dénaturer les pratiques artistiques en les confiant à des pédagogues », ce qui nous pousse à nous intéresser aux pratiques enseignantes françaises.

2.3. Pratique enseignante peu commune

Nous pouvons remarquer que le théâtre, lorsqu'il est enseigné, l'est souvent à l'initiative d'enseignants comédiens ou anciens comédiens. Cela laisse entendre que le manque de formation des enseignants aux pratiques théâtrales pourrait être un obstacle important à l'utilisation du théâtre comme outil didactique et pédagogique en classe. L'étude de Sanchez, Creissen et Blanc (2021) s'est ainsi intéressée à « l'identification du nombre et du type de formations initiales dispensées pour les professeurs concernant le théâtre scolaire ». Il en ressort que peu d'Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education (INSPE) proposent une unité d'enseignement autour du théâtre, et lorsqu'ils le font, il s'agit le plus souvent d'une option. A côté de cela, les chercheuses font un point sur « l'identification du nombre de formations continues proposées aux enseignants en poste concernant le théâtre » (Sanchez, Creissen et Blanc, 2021) et le résultat est très disparate sur le territoire français. De ce fait, on peut soulever les inégalités des possibilités de formation auxquelles font face les enseignants en fonction de la région dans laquelle ils se trouvent.

Il est aussi intéressant de faire le rapprochement entre le métier d'enseignant et celui de comédien en considérant l'utilité de savoir parfois « improviser pour enseigner » (Gagnon, 2011). Ici, nous considérons évidemment les qualités oratoires inhérentes à la pratique du

théâtre dite traditionnelle, mais également des compétences spécifiques à un type de théâtre particulier : le théâtre d'improvisation. En effet, les points communs sont nombreux dans les savoir-faire et les savoir-être lorsqu'il s'agit, dans les deux professions, de « développer la vigilance et la rapidité d'exécution devant une situation non planifiée » (Pelletier et Jutras, 2008, cités par Gagnon, 2011). Ainsi, la pratique théâtrale serait souhaitable dans la formation à l'INSPE, comme dans la formation continue afin de permettre aux enseignants et futurs enseignants de se familiariser à cet art de la représentation, tant pour l'enseigner que pour être enseigné.

3. Une pratique de l'oral particulière : approche multimodale du langage

3.1. Une pratique ludique

En ce qui concerne la pertinence de la pratique du théâtre avec des enfants spécifiquement, Mégrier (2004), comédienne de métier, souligne « l'enthousiasme débordant [des enfants] à l'idée de faire du théâtre [à l'école] ». Cette motivation suscitée par l'envie de jouer est reprise par Ryngaert (1977) quand il qualifie le théâtre comme « moyen heureux d'échapper aux contraintes de la classe ». Ainsi, la pratique du jeu théâtral bénéficierait d'un pouvoir d'attractivité sur les enfants, qui seraient plus enclins à apprendre car motivés.

Nous pouvons mettre en relation la notion de jeu théâtral d'improvisation avec le jeu symbolique de Piaget et Vygotsky (Archambault & Venet, 2007). En effet, les enfants, particulièrement entre 4 et 7 ans, jouent très régulièrement à faire semblant, à imiter, à « jouer à ». Il incarnent alors très naturellement des rôles et tentent de faire en sorte symboliquement, à l'aide de « praxis³ » variés, que le compagnon de jeu saisisse le sens de ses faits et gestes (Jenni, Visetti, 2018). Le jeu d'improvisation théâtrale présente tout de même une différence importante par rapport au jeu symbolique de l'enfant : la présence d'un public qui doit recevoir et comprendre la signification de ce qui se joue. L'enjeu supplémentaire pour l'enfant est donc de « rendre le jeu visible et lisible par autrui » (Jenni, Visetti, 2018).

Cette familiarité avec l'activité ludique pourrait être vectrice d'une motivation chez les

³ Action en vue d'un résultat pratique (CNRTL)

enfants pour les apprentissages via le langage oral. Le théâtre permettrait alors une approche différente de la discipline du français « par le biais du plaisir d'être comédien » (Mégrier, 2004). C'est donc à l'aide son instrument qu'est le corps, que l'enfant acteur va pouvoir « faire, et regarder, agir et analyser » simultanément (Balazard, Gentet-Ravasco, 2016).

3.2. Multimodalité de la communication : verbale, non verbale, para-verbale

En linguistique, on parle de pragmatique lorsqu'on se focalise sur les interactions dans un discours. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les situations de communication ne se caractérisent pas exclusivement par le discours langagier, mais aussi par l'ensemble de la production gestuelle qui l'accompagne. Colletta (2012) nous fait alors remarquer qu'il est temps « de s'intéresser à d'autres marques, telles les marques prosodiques et kinésiques⁴, si l'on veut avancer dans la description des discours et des interactions communicatives ». Cela nous amène à considérer le langage en communication selon plusieurs modalités complémentaires. Cosnier (1997) parle de « multicanalité » pour qualifier les énoncés dans des situations de communication, en précisant « qu'ils sont un mélange à proportions variables de verbal et de non verbal, ce dernier comprenant à la fois le vocal et le mimo-gestuel ».

Ainsi on voit tout l'enjeu de l'enseignement du théâtre à l'école primaire, pour que les enfants saisissent au plus tôt cette multimodalité de la communication, et puissent s'y entraîner par le biais de situations ludiques et motivantes. En effet, Aden (2015) nous parle du « théâtre [qui] utilise les langues et tous les canaux de la communication : sensoriel, émotionnel, verbal, non verbal ». Pour elle, cette multicanalité situe la communication « dans un temps et dans un espace narratif, ce qui constitue un point de rencontre majeur entre langues et théâtre » (Aden, 2015). Le théâtre utilise les mêmes mécanismes langagiers que ceux de la conversation ordinaire, mais se conçoit davantage comme une expérience esthétique. Pour construire un énoncé, en situation de communication comme au théâtre, l'individu use du langage verbal complété par une « gestualité discursive » adaptée.

Ferre (2011), qui présente un bref état de l'art des études multimodales en particulier autour de la parole spontanée, nous propose une classification typologique des gestes qui

⁴ Non verbal gestuel

accompagnent la parole en s'appuyant sur des recherches de McNeill (1992, 2005). Il existe ainsi deux grands types de gestes : les gestes non-verbaux et les gestes co-verbaux. Les premiers ne sont donc a priori pas liés au langage en tant que tel, il s'agit davantage de gestes de confort, appelés « adaptateurs », ou bien de gestes d'actions quotidiennes, appelés « gestes-action ». Néanmoins, les gestes co-verbaux entretiennent un lien sémantique particulier avec la parole sans pour autant pouvoir la remplacer. Ils peuvent être réalisés avec différents articulateurs comme les sourcils, la tête, la bouche, le buste ou les mains. Ces dernières vont nous intéresser pour leur rôle sémantique. En effet, d'après l'article *Analyse multimodale de la parole* :

Certains gestes ont en effet pour fonction d'illustrer un objet ou de mimer une action et sont ainsi liés aux morphèmes lexicaux utilisés dans la parole, tandis que d'autres ont pour fonction d'établir un lien de co-référence entre des unités verbales, d'indiquer l'organisation du discours en différentes unités, de renforcer une unité lexicale ou encore d'apporter une modalité et ont donc une fonction grammaticale. (Ferre, 2011).

Dans leur étude concernant l'enseignement par le théâtre en classe de français au Québec, Dubois et Tremblay (2015) mettent en avant une expérimentation menée par MacFadden (2006) via des activités théâtrales animées par des comédiens. Le résultat global de cette étude est le suivant : les élèves semblent « avoir développé leurs habiletés à utiliser un vocabulaire plus riche et varié », avoir « amélioré leurs capacités de rétroaction », et avoir fait preuve d'engagement et motivation dans l'activité. En ce qui concerne l'amélioration du vocabulaire qui nous intéresse particulièrement dans cette étude, Tremblay (2015) formule « l'hypothèse que les élèves ont eu l'occasion de s'exprimer dans un contexte authentique qui stimulait leur utilisation du vocabulaire ». Ainsi ce contexte communicationnel favorisé par le théâtre favoriserait l'acquisition du vocabulaire des enfants.

Nous soulèverons ici l'aspect communicationnel du lexique en particulier, qui en fait ainsi un objet langagier essentiel. Pour appuyer cette idée, Balazard et Gentet-Ravasco (2016) nous indiquent que « le jeu dramatique exige de préciser ses sentiments, sa pensée, ses réflexions, de *trouver le mot juste* », ce qui rejoint la conception de l'oral de Plane (2019) qui nous parle de cinq dimensions : affective, sociale, cognitivo-langagière, interactionnelle, *linguistique*. On peut faire le parallèle entre cette conception « multimodale » de l'oral et celle de la communication. C'est en lien avec cet aspect linguistique que le théâtre pourrait amener les acteurs à développer leur expérience lexicale.

II- Le lexique à l'école : son enseignement et ses enjeux

De façon générale, l'acquisition du langage chez l'enfant constitue une étape clé dans son développement social et cognitif. Pour réussir à échanger et communiquer avec précision avec les autres, l'enfant doit mémoriser un nombre de mots important et doit savoir les mobiliser en contexte. C'est dans cette idée là que nous allons nous intéresser plus particulièrement à l'objet du lexique dont la maîtrise participe grandement à l'acquisition du langage.

1. Qu'est-ce que le lexique ?

1.1. Sa définition

Le lexique est connu pour désigner un système regroupant l'ensemble des mots d'une langue. À l'école, et même dans la vie courante, nous avons tendance à employer le mot « vocabulaire » dont la définition diffère légèrement de celle du lexique puisqu'elle suggère la mise en usage d'un certain lexique par un locuteur. Nous pouvons éclaircir dès maintenant la différence entre les notions de vocabulaire et de lexique. Tremblay et Anctil (2020) nous énoncent que le lexique se définit « comme un ensemble organisé d'unités lexicales liées entre elles par des liens paradigmatiques (synonymie, antonymie, hyperonymie, etc.) et syntagmatiques (cooccurrence) ». Il existe donc des dizaines de milliers de mots qui constituent l'immensité du lexique français. Tant de mots que pourtant « aucun dictionnaire connu n'a jamais complètement rassemblés » (Picoche, 2011). Le terme de vocabulaire, quant à lui, représente un « sous-ensemble du lexique », puisqu'il en désigne la part utile à un individu dans sa vie courante. Dans ce mémoire nous choisissons de travailler l'impact du théâtre à travers l'étude d'une relation lexicale particulière qu'est la polysémie. Nous parlerons donc plutôt de lexique car il englobe l'élargissement du vocabulaire et la compréhension du lexique en tant que système.

1.2. Compétence lexicale

Le concept de compétence lexicale se comprend comme la combinaison de compétences cognitives et discursives. Il met en jeu deux composantes cognitives

indispensables pour acquérir le lexique : les connaissances et les habiletés. L'enseignant va viser la connaissance des entités lexicales ainsi que les connaissances implicites du système lexical, d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Tremblay et Anctil (2020) modélisent cette compétence lexicale pour faire un état des lieux des compétences sous-jacentes à l'acquisition et la mémorisation du lexique. Il apparaît alors que la compétence lexicale s'acquiert via un aspect cognitif important qui conjugue des savoirs et des savoir-faire qui concernent aussi bien la forme, que le sens ou que la combinatoire des entités lexicales. Les habiletés sont travaillées selon diverses modalités : à l'oral, en lecture et en écriture. Il est utile de comprendre comment fonctionne cette compétence dans l'optique de bien l'enseigner et l'évaluer auprès des élèves de l'école primaire.

2. Enseignement du lexique à l'école au cycle 3

2.1. Que disent les programmes au cycle 3 ?

D'après le BO du 30 juillet 2020, le lexique fait partie des trois grandes composantes de l'étude de la langue avec la grammaire et l'orthographe. Il s'agit, pour les élèves de cycle 3, de consolider leurs connaissances des règles linguistiques et d'approfondir leur réflexion sur le fonctionnement de la langue :

« Le lexique est pris explicitement comme objet d'observation et d'analyse dans des moments spécifiquement dédiés à son étude, et il fait aussi l'objet d'un travail en contexte, à l'occasion des différentes activités de lecture et d'expression écrite ou orale, et dans les différents enseignements. Son étude est également reliée à celle de l'orthographe lexicale et à celle de la syntaxe, en particulier pour l'étude des constructions verbales ». (BO du 30 juillet 2020)

En ce qui concerne les compétences travaillées lors des séances d'enseignement du lexique à l'école, on retrouve :

- Enrichir son lexique par la lecture et l'usage du dictionnaire.
- Savoir réutiliser à bon escient le lexique appris à l'écrit et à l'oral.
- Comprendre la formation des mots complexes : par dérivation et par composition.
- Connaître le sens des principaux préfixes : découvrir des racines latines et grecques.
- Mettre en réseau des mots (groupements par familles de mots, par champ lexical).
- Connaître les notions de synonymie, antonymie, homonymie, polysémie.

Le terme de « lexique » apparaît 41 fois en cycle 3, et ce dans toutes les disciplines confondues. Ce qui signifie que son enseignement transcende la limite de la discipline du

français, pour être travaillé dans toutes les disciplines enseignées. En effet, les élèves doivent être capables d'enrichir leur lexique et de se l'approprier spécifiquement dans chaque discipline. Le lexique s'enseigne donc de manière transversale, à l'occasion de diverses activités dans plusieurs disciplines scolaires, et à la fois de manière explicite puisqu'il doit faire l'objet d'un enseignement à part entière au sein de la discipline du français. Ainsi au cycle 3, l'enrichissement du lexique est fondamental.

2.2. Le lexique en contexte et de façon explicite

Pour parler, il faut, parmi d'autres compétences langagières, connaître des mots. Et plus nous en connaissons, mieux nous parvenons à exprimer nos idées avec précision. Connaître des mots et surtout comprendre leur emploi est une tâche complexe, loin d'être innée. S'approprier un lexique c'est connaître à la fois le sens premier, le sens en contexte, le sens figuré parfois, d'où la nécessité de l'enseigner à l'école explicitement.

Ainsi, l'enseignement du lexique à l'école primaire fait l'objet d'une préoccupation nouvelle et renforcée depuis quelques années. Dans son rapport de 2011, Bentolila nous alerte sur l'insécurité linguistique dans laquelle évoluent de nombreux enfants, qui constitue un réel facteur d'inégalités à l'école, en nous rappelant que « si l'abondance de mots et de structures ne garantit pas toujours l'efficacité de la communication, leur pénurie et leur imprécision constituent souvent une promesse d'échec ». L'enseignement du lexique à l'école fait alors l'objet d'un paradoxe important en ce qu'il constitue un objet d'enseignement fondamental et pluridisciplinaire, qui n'est pour autant pas assez travaillé pour lui-même. Pour tenter de pallier cela, le lexique a eu tendance à être enseigné et appris comme un stock de mots, manquant alors cruellement de sens en contexte, ce qui expliquerait les difficultés que rencontrent les élèves dans son acquisition. Dans cette idée, les récentes études de Tremblay et Anctil (2020) mettent en évidence une vision du lexique comme un réseau qui s'oppose à la traditionnelle vision du lexique comme un stock de mots isolés. Ils promeuvent l'apprentissage du lexique en usage, en tant que système qui s'articule à la syntaxe et donc au langage en situation. En effet, « l'imprégnation laissée au hasard de la conversation et la lecture ne suffit pas à développer le vocabulaire » (Picoche, 2011). Cependant, l'apprentissage du lexique se fait très souvent à l'école au fil des activités et relève alors parfois d'un apprentissage implicite plus qu'explicite. Pour autant les deux manières d'enseigner le lexique

ne s'excluent pas, bien au contraire. En effet, « ces rencontres non programmées peuvent être fructueuses car ces termes sont très bien contextualisés, condition importante d'une bonne mémorisation » (Cellier, 2011). Le point négatif principal de cet apprentissage incident du lexique est l'abondance de mots rencontrés trop brièvement, qui ne permet pas aux élèves de les retenir et encore moins de les réemployer. Cellier (2011) nous préconise donc de « choisir les mots à retenir, en fonction de leur fréquence, de leur intérêt pour l'activité, de leur précision ou de leur fonctionnalité, sans négliger les adjectifs et les verbes, trop souvent oubliés ». D'après l'article *Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*, on peut viser une :

« Forte contextualisation, (un) emploi dans un environnement syntaxique, (des) expositions répétées aux mots, (une) mise en relation avec du connu, (un) classement et (une) catégorisation du mot nouveau semblent (être) des procédures payantes pour une structuration et un stockage de qualité ». (Cellier, 2011).

Nous avons donc bien mis en évidence l'aspect fondamental de l'approche organisée de l'apprentissage du lexique. Le lexique doit être abordé « comme un réseau de termes reliés entre eux par des relations de sens (synonymie, antonymie, champ lexical...), de hiérarchie (hyponymie), de forme (dérivation), d'histoire (étymologie et emprunts divers) » (Cellier, 2011), c'est ce que nous allons aborder dans la partie suivante.

3. Les principales relations lexico-sémantiques

3.1. Relations lexico-sémantiques internes et externes

Tout d'abord, un mot ou morphème s'étudie à deux niveaux distincts : la morphologie lexicale et la sémantique lexicale. Nous nous concentrerons dans cette partie sur les relations lexico-sémantiques principales qui existent dans la langue française. Ainsi, d'après Niklas-Salminen (2015), la sémantique vient du grec *sēmantikos*, dérivé adjectival de *sēmainein* « signifier » et est perçue « comme l'étude scientifique du sens des mots et des phrases ». Des relations de sens unissent (synonymie), opposent (antonymie) ou impliquent (hyponymie/hyperonymie) certains mots entre eux : nous pouvons les qualifier de relations sémantiques externes. D'autres relations de sens confèrent une ou plusieurs significations à un même mot (monosémie, polysémie), ou encore des ressemblances au niveau formel

(homonymie, paronymie) : nous pouvons les qualifier de relations sémantiques internes. De ce fait, nous pouvons distinguer les relations sémantiques externes, qui concernent les relations de sens entre des mots différents, et les relations sémantiques internes, qui correspondent aux relations entre différents sens d'un même mot.

3.2. Focus sur la polysémie et la monosémie

Un terme polysémique est un mot auquel correspondent différents sens possibles. A l'inverse, un terme monosémique est un mot qui est doté d'un seul sens. Nous devons souligner d'emblée que ce cas de figure est rare dans la langue française puisque que nous avons presque toujours affaire à des mots polysémiques. En effet « puisqu'il est très difficile de créer autant de mots nouveaux qu'il y a de référents nouveaux dans des situations elles-mêmes inédites, les usagers de la langue augmentent considérablement, à l'aide de la polysémisation, les possibilités des unités lexicales qui existent déjà » (Niklas-Salminen, 2015). Dans l'absolu, cette polysémie fréquente dans la langue française ne porte pas tant à confusion car « les risques d'ambiguïtés lexicales sont effacés grâce au contexte linguistique ou à la situation d'énonciation », en admettant que ayions travaillé les compétences lexicales nécessaires.

Toutefois, une ambiguïté subsiste couramment entre les notions de polysémie et d'homonymie. En effet, toutes deux renvoient au potentiel sémantique d'un même mot, c'est-à-dire l'ensemble des significations qu'il est susceptible de revêtir selon ses contextes d'emploi. Alors on peut être amené à hésiter : un mot est-il polysémique ou bien s'agit-il de plusieurs mots homonymiques ? C'est ce que tente de nous expliquer Niklas-Salminen (2015) dans son ouvrage *La lexicologie* :

« Sur le plan théorique, la polysémie se distingue clairement de l'homonymie. En effet, l'homonymie implique deux (ou n) termes :

- terme a – signifiant a signifié a
- terme b – signifiant b = a – signifié b ≠ a

et la polysémie un seul, avec plusieurs signifiés :

- terme a – signifiant a – signifié 1 signifié 2 ».

Selon la communauté scientifique, trois critères ont été déterminés pour faire la différence entre polysémie et homonymie : des critères étymologiques, d'ordre sémantique, ainsi que formels, syntaxiques et morphologiques. Toutefois, « dans la pratique, il est quasiment

impossible de disposer de critères rigoureux qui permettent de séparer nettement les deux cas » (Niklas-Salminen, 2015). Cela fait donc de l'enseignement de ces notions lexicales variées un impératif scolaire délicat à enseigner avec précision.

III- La pratique théâtrale au service de l'apprentissage du lexique

1. L'oral comme moyen d'apprentissage

Dans une conférence à l'IFE⁵, Plane (2019) énumère les différents statuts que l'oral peut revêtir en classe. Parmi eux, l'oral comme moyen d'apprentissage nous intéressera particulièrement pour ce travail de recherche. D'après Vygotsky le langage permet à un individu de penser. D'une certaine manière, le langage se développe donc chez l'enfant en premier grâce aux interactions, puis il est intériorisé. L'oral s'avère donc indispensable pour le développement social et cognitif des élèves, et possède par conséquent une place centrale dans les programmes scolaires. Cependant, si l'on s'intéresse aux circulaires de 2018 publiées par le Ministère de l'Éducation Nationale, il est recommandé un « retour aux fondamentaux : lire, écrire, compter et respecter autrui à l'école primaire ». On peut remarquer l'absence de l'oral dans cette énumération des principes fondamentaux de l'école de la République comme le souligne Delhay (2019) dans son rapport *Faire de l'oral un levier d'égalité des chances*. D'un autre côté, dans le BO n°31 du Ministère de l'Éducation Nationale (2020) de l'école élémentaire, une grande place est accordée à l'oral à travers le travail de la compétence fondamentale suivante : « Comprendre et s'exprimer à l'oral ». Seulement, pour que les élèves s'expriment, il faut leur apprendre à s'exprimer. Un second enjeu apparaît donc ici, celui de « dénaturiser l'oral » comme l'a dit Patrick Modiano. En effet, parler n'est pas inné ou naturel, l'oral se prépare, s'apprend, d'où son statut indispensable d'objet d'enseignement en amont. Dans notre étude, il est particulièrement important de prendre en compte ces deux facettes de l'oral : pour s'en servir de façon optimale comme moyen d'apprentissage dans toutes les disciplines, il faut d'abord le travailler en tant que tel comme objet d'enseignement. En effet, nous avons vu que le théâtre d'improvisation constituait un genre oral particulier (Dolz, Gagnon, 2008) dont les codes s'enseignent et s'apprennent avant de pouvoir servir d'outil.

⁵ Institut Français de l'Éducation.

2. Langage et corps

2.1. Théories du corps vecteur d'apprentissages

Cette approche de l'apprentissage par le corps s'inscrit dans la lignée du paradigme de la cognition incarnée selon laquelle « les connaissances ne sont jamais que l'ensemble des sensations, perceptions, mouvements, émotions etc. mobilisées lors d'un apprentissage par un individu » (Bara, Tricot, 2017). Cette théorie de l'action pour mieux apprendre est partagée par de nombreux chercheurs en sciences cognitives qui établissent un lien d'interaction entre le cerveau, le corps et l'environnement. On lit notamment chez Gallagher (2005) que nos perceptions et nos états mentaux seraient influencés, et même déterminés par le corps et la posture adoptée (cité par Bara et Tricot, 2017). Toutefois les travaux de Bara et Tricot (2017), axés spécifiquement sur les connaissances symboliques au sein des apprentissages en général, nuancent la théorie de la cognition incarnée en mettant en avant la théorie de la charge cognitive :

« Si les activités perceptives et motrices apportent de la richesse aux apprentissages, elles peuvent également provoquer une surcharge cognitive qui va venir détériorer les performances » (Bara, Tricot, 2017).

Alors, il ne suffit pas de faire pour apprendre, mais il s'agit plutôt de la « complémentarité des informations verbales et motrices » qui serait la véritable clé des bénéfices énoncés dans la théorie de la cognition incarnée. Le théâtre, liant la parole au geste, semble donc en adéquation avec cette conception du corps vecteur des apprentissages.

Dans cette idée-là, une thèse en neuropsychologie de Boulanger (2006) met en évidence les liens qui unissent les verbes d'action et le contrôle moteur. En effet, des IRMf⁶ montrent une activité cérébrale localisée dans le système moteur lors de la sollicitation de représentations lexicales et sémantiques des verbes. Cette étude démontre alors un lien neurologique qui associe la mémorisation du lexique, ici verbal, au corps de l'individu et donc à ses mouvements. Il en découle alors logiquement l'idée d'étudier la pratique théâtrale comme outil vecteur de l'apprentissage du lexique, en ce qu'elle « lie le corps et l'esprit de l'enfant » (Gagnon, 2011). En effet, la pratique théâtrale permettrait de travailler le rapport au langage des élèves, « en le rendant conscient et volontaire » (Gagnon, 2011). Cela soulève la

⁶ Imagerie par résonance magnétique fonctionnelle cérébrale.

dimension corporelle du langage, s'apparentant à la réalisation du mouvement volontaire ou involontaire en science du corps humain qui associe cognition et action.

2.2. Les bienfaits de l'action pour la mémorisation du lexique

Ce lien entre langage et action est loin d'être inédit. En effet, la didactique des langues étrangères met en exergue depuis quelques années maintenant la didactique et la pédagogie par l'action, autrement appelée la « perspective actionnelle ». Il s'agit du quatrième fondement du CECRL⁷ qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ». Ces tâches finales dont il est question se découpent en plusieurs tâches intermédiaires, se rapprochant alors de la pédagogie de projet très valorisée à l'école primaire. Sur le site de l'Académie de Toulouse, on peut lire que pour apprendre les langues vivantes étrangères « les élèves parlent, communiquent avec un but, une mission à réaliser, ce qui leur permet d'être de véritables acteurs de leur apprentissage ». Ainsi, cette perspective actionnelle est préconisée depuis peu dans les textes institutionnels car elle favoriserait la « co-construction du sens ». Dans cette optique de langues vivantes en action et en contexte, la pratique du théâtre est davantage populaire dans l'enseignement des langues, notamment le « process drama ». Il s'agit d'un courant anglo-saxon créé par O'Neill en 1995 qui « associe des techniques dramatiques à la théorie des rôles sociaux dans les classes de langue » (cité par Aden, 2015). Il s'agit de créer des saynètes improvisées pour mieux apprendre la langue en acte et dans une situation d'énonciation concrète.

3. Concept de sensibilité lexicale

Plus haut nous parlions de la compétence lexicale (Tremblay & Anctil, 2020), récemment Tremblay (2021) apporte une modification à ce modèle en considérant une nouvelle composante dans l'acquisition de la compétence lexicale : les attitudes. Cette chercheuse s'est appuyée sur les recherches de Scott et Nagy (2009) qui nous apprennent qu'il est nécessaire de « stimuler l'intérêt, la curiosité et l'enthousiasme des enfants envers les

⁷ Cadre européen commun de référence pour les langues.

mots, ou, pour le dire autrement, le rapport affectif aux mots » dans l'optique de soutenir l'apprentissage du lexique. Or chez l'enfant cette sensibilité se traduit par le plaisir des mots, la curiosité envers les mots et leurs propriétés. Dans ses travaux, Tremblay (2021) relève plusieurs sources d'intérêt d'un enfant de 6 ans envers différents mots proposés. Il semble alors développer un intérêt envers le sens, la forme et la combinatoire de certains mots, ce qui s'avère très intéressant pour son jeune âge. L'objectif à l'école va être de chercher à développer le vocabulaire à travers des jeux, des manipulations sur les mots afin qu'il en résulte un intérêt et une motivation. La sensibilité lexicale serait un moteur de l'apprentissage qu'il pourrait être judicieux d'exploiter en classe dès le plus jeune âge.

Cette notion soulève alors la question des modalités d'apprentissage du lexique : comment rendre l'apprentissage du lexique attrayant pour les enfants ? Peut-être que l'enseignement du lexique par l'art théâtral serait un des nombreux moyens de mobiliser la voie affective et axiologique de la compétence lexicale. En effet, « la richesse inestimable du théâtre, c'est d'avoir développé et théorisé le tissage des langages corporel, émotionnel, verbal dans une relation esthétique au monde et aux autres » (Aden, 2015).

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

I- Problématique et hypothèses.

Ainsi, c'est dans le cadre de la théorie de l'action verbalisée que nous souhaitons étudier la pratique théâtrale en considérant que la corporalisation du langage pourrait favoriser l'apprentissage du lexique à l'école élémentaire. À notre connaissance il n'existe pas de travaux qui articulent ces deux objets que sont le lexique et le théâtre. C'est pourquoi, dans le cadre de ce mémoire nous proposons cette articulation en nous posant la question de recherche suivante : En quoi la pratique théâtrale à l'école élémentaire facilite-t-elle l'apprentissage du lexique ? Plus précisément, nous aborderons le théâtre sous la forme d'improvisations, et nous étudierons le lexique à travers la notion de polysémie. Notre problématique devient donc plus spécifiquement : En quoi la pratique de l'improvisation théâtrale peut-elle faciliter l'apprentissage de la notion de polysémie à l'école élémentaire ?

Nous émettons deux hypothèses vis à vis de cette problématique :

- La pratique théâtrale, sous la forme d'improvisations, permettrait aux élèves de mieux comprendre et de mieux retenir la notion de polysémie.
- La polysémie d'un verbe pourrait se prêter davantage à la mémorisation que la polysémie d'un nom.

Nous allons donc tenter de valider ou d'invalider nos deux hypothèses par l'intermédiaire d'une étude comparative de deux groupes d'élèves de CM1 : un groupe qui pratique le théâtre et un groupe qui n'en fait pas, dans le même but d'étudier la notion de polysémie. Ce travail de recherche portant sur l'impact de la modalité théâtrale sur l'apprentissage du lexique à travers la notion de polysémie, nous allons présenter dans la partie suivante la méthodologie employée pour tenter de répondre à cette problématique.

II- Méthodologie

Nous allons, dans un premier temps, présenter les participants de notre étude, puis nous détaillerons le dispositif mis en place avec les tâches et consignes précisément données aux élèves.

1. Présentation des participants

Dans le cadre de cette étude, le recueil de données est réalisé dans une classe de 26 élèves de CM1 comportant alors des enfants âgés de 9 à 10 ans. Cette classe fait partie d'une grande école élémentaire d'environ 500 élèves, située dans une ville en périphérie de Toulouse. Il s'agit donc d'un gros groupe scolaire péri-urbain qui voit des enfants issus de milieux sociaux très hétérogènes et qui dispose d'un dispositif ULIS dont l'objectif est de permettre et de favoriser la scolarisation d'élèves à besoin éducatifs particuliers au sein d'établissements scolaires ordinaires. Dans notre étude, une élève de la classe de CM1⁸ bénéficie du dispositif ULIS⁹. Elle réalise les enseignements du français et des mathématiques au sein de ce dispositif, et reste dans sa classe pour toutes les autres disciplines. Exceptionnellement, elle a participé à la séquence sur le lexique en classe avec les autres. D'autres élèves présentent des difficultés plus ou moins grandes en français, les profils des participants sont plus détaillés dans les figures 2 et 3 ci-dessous.

Il s'agit donc d'une classe très hétérogène avec quelques élèves en grande difficulté et quelques-uns en réussite. Ainsi, afin de permettre la faisabilité de l'étude pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers, une différenciation a été mise en place pour répondre aux questionnaires. L'élève T4 a bénéficié de l'aide de la coordinatrice ULIS pour répondre aux questions sous la forme d'une dictée à l'adulte lorsque les élèves T13 et sT11 ont été aidés par l'enseignante pour écrire lorsqu'ils en avaient besoin.

Deux groupes ont été constitués pour la mise en place de ce dispositif : un groupe théâtre (Groupe T) et un groupe sans théâtre (Groupe s-T). Ces deux groupes sont formés de la façon la plus hétérogène possible au niveau de leur performance en français, au niveau de leur sexe et au niveau de leur aisance à l'oral. Cette répartition¹⁰ s'est effectuée en collaboration avec l'enseignante de la classe qui connaît bien le profil de tous ses élèves.

⁸ Il s'agit de la participante T4 dont on peut consulter le profil plus détaillé dans la figure 2 ci-après.

⁹ Unités localisées pour l'inclusion scolaire.

¹⁰ Tableaux de présentation des participants (figures 2 et 3) ci-après.

GROUPE T				
Groupe T	Sexe	En difficulté en français	A l'aise à l'oral	Remarques de l'enseignante ¹¹
T1	Garçon	Non	Oui	A tendance à se mettre trop en avant et interrompre.
T2	Fille	Oui	Non	Mutique et peu à l'aise.
T3	Fille	Non	Oui	
T4	Fille	Oui	Moyen	ULIS, ne sait ni lire ni écrire.
T5	Garçon	Non	Oui	Elève moteur
T6	Garçon	Non	Oui	
T7	Fille	Non	Moyen	Participe si elle se sent à l'aise
T8	Garçon	Non	Oui	Participe activement
T9	Garçon	Moyen	Oui	
T10	Fille	Moyen	Non	Sait se faire oublier
T11	Garçon	Oui	Moyen	Peu attentif, peu pertinent
T12	Garçon	Non	Moyen	Fait le minimum
T13	Fille	Oui	Non	Ne parle pas bien français

Figure 2 - Tableau de présentation des participants (groupe T).

GROUPE s-T				
Groupe s-T	Sexe	En difficulté en français	A l'aise à l'oral	Remarques de l'enseignante
sT1	Fille	Non	Oui	Bilingue anglais (ou presque)
sT2	Garçon	Non	Oui	Elève moteur
sT3	Fille	Moyen	Moyen	Participe si elle se sent en réussite
sT4	Garçon	Moyen	Oui	A tendance à participer hors contexte, ou à vouloir tout savoir.
sT5	Fille	Non	Oui	Très pertinente, peut être insolente.
sT6	Garçon	Non	Oui	Elève moteur
sT7	Garçon	Oui	Non	Sait se faire oublier, un cheveu sur la langue

¹¹ Propos rapportés par l'enseignante de la classe de CM1 tels quels.

sT8	Fille	Non	Oui	Se fait discrète
sT9	Fille	Non	Moyen	
sT10	Fille	Non	Oui	
sT11	Garçon	Oui	Moyen	Devrait avoir une AVS
sT12	Fille	Oui	Moyen	Participe si elle se sent à l'aise
sT13	Garçon	Non	Oui	Participe activement

Figure 3 - Tableau de présentation des participants (groupe s-T).

2. Présentation du dispositif :

Afin de répondre à notre problématique et d'ancrer cette recherche dans la réalité des classes, nous avons envisagé de mener un dispositif permettant de mesurer si la pratique du théâtre a un effet ou non sur l'apprentissage de la polysémie. Pour se faire nous allons comparer deux groupes au sein d'une même classe de CM1 : le groupe théâtre (G-T) et le groupe sans théâtre (G-sT).

D'une part, concernant la condition *théâtre*, les élèves du groupe T vont expérimenter deux séances d'apprentissage du lexique *avec* une pratique théâtrale autour de la relation sémantique de la polysémie : l'une à partir du verbe « jouer », l'autre à partir du nom commun « pièce ».

D'autre part, en ce qui concerne la condition *sans théâtre*, les élèves du groupe s-T vont suivre deux séances d'apprentissage du lexique dites « classiques », c'est-à-dire *sans* pratique théâtrale, autour de la polysémie en s'appuyant sur les mêmes mots-exemples et constituera ainsi le groupe contrôle de l'expérimentation.

En amont de ce dispositif, nous réalisons un atelier de découverte du théâtre d'improvisation qui s'adresse à l'ensemble de la classe, groupes T et s-T confondus.

2.1 Choix du matériel verbal : *jouer* et *pièce* deux mots fortement polysémiques

Nous travaillons respectivement avec le verbe « jouer » et le nom commun « pièce » au cours de ce dispositif. Ces deux mots ont été choisis pour leur forte polysémie ainsi que leur nature grammaticale distincte. Le verbe pourrait se prêter davantage à la mémorisation

que le nom si l'on suit le paradigme de la cognition incarnée énoncé par Bara et Tricot (2017), qui est d'ailleurs complété par l'apport neuropsychologique liant la cognition et l'action de Boulanger (2006). Parmi leurs nombreux sens différents, sens figuré, sens propre, et en contexte, nous choisissons 5 sens (figure 4) pour chacun qui semblent suffisamment distincts les uns des autres.

<u>Sens du verbe « jouer » mobilisés</u>	<u>Sens du nom « pièce » mobilisés</u>
1. Se divertir, s'amuser <i>Ex : Jouer au ballon.</i>	1. Une des salles d'une maison, d'un appartement <i>Ex : Le salon forme une grande pièce.</i>
2. Pratiquer un sport <i>Ex : Jouer au tennis.</i>	2. Fragment, morceau d'un objet brisé <i>Ex : Les pièces d'un vase.</i>
3. Avoir un rôle au théâtre <i>Ex : Jouer un rôle.</i>	3. Monnaie utilisée pour payer <i>Ex : Des pièces de 2 euros.</i>
4. Pratiquer un instrument <i>Ex: Jouer du piano.</i>	4. Œuvre de théâtre qui peut être jouée sur scène <i>Ex : La pièce de théâtre.</i>
5. « se jouer de » (sens figuré) : Tendre un piège, se moquer. <i>Ex : Le renard s'est joué du corbeau.</i>	5. « de toutes pièces » (sens figuré) : sans rien emprunter à la réalité, à partir de rien. <i>Ex : Il a créé ce morceau de musique de toutes pièces.</i>

Figure 4 - Tableau récapitulatif des sens des mots mobilisés lors du dispositif.

Le verbe « jouer » est un mot connu des enfants, pour qui le jeu fait partie du quotidien, tant à la maison qu'à l'école. Il signifie d'abord « se divertir, s'amuser » (sens propre) mais peut aussi s'employer dans le cadre du théâtre et prend alors le sens d'« avoir un rôle au théâtre ». En effet, en variant le contexte d'emploi du verbe, nous obtenons des sens différents comme « pratiquer un sport » ou « pratiquer un instrument ». Ici les deux sens nous paraissent proches, et pourtant ils diffèrent par l'action qu'ils suggèrent, ce qui se comprend mieux par l'emploi d'exemples. En effet, on ne joue pas de la flûte comme on joue au rugby. C'est dans cet objectif que nous demanderons aux élèves de trouver des phrases-exemples pour chaque mot, afin de mieux cerner que ce qui diffère sémantiquement est induit par le contexte d'emploi. Il est intéressant d'aborder la notion de sens figuré avec ce verbe là, employé dans de nombreuses expressions figurées comme « se jouer de quelqu'un » qui signifie lui tendre un piège, se moquer de lui. Ainsi, le sens du verbe jouer diffère selon s'il est employé comme verbe transitif direct, transitif indirect, intransitif, ou encore pronominal.

Pour des raisons similaires, le nom commun « pièce » se prête bien à notre étude. Suivant le contexte, au sens propre, le mot signifie « une des salles d'une maison, d'un appartement », ou bien un « fragment, morceau d'un objet brisé », la « monnaie utilisée pour payer », ou encore une « œuvre de théâtre ». Si l'on considère maintenant des expressions contenant le mot « pièce » nous obtenons des sens figurés différents comme « de toutes pièces » qui signifie sans rien emprunter à la réalité, à partir de rien.

2.2 Déroulé du dispositif mis en oeuvre¹²

2.2.1 ÉTAPE 0 : ATELIER DÉCOUVERTE DU THÉÂTRE D'IMPROVISATION

Cet atelier préliminaire est dispensé à tous les participants. D'une part, il permet une familiarisation avec la pratique du théâtre d'improvisation pour les élèves du groupe T. En effet, les élèves ont l'opportunité de s'entraîner à s'exprimer à l'oral devant leur camarades et donc gagner en aisance pour la pratique théâtrale à venir dans la séance expérimentale qu'ils vont vivre. En effet, les élèves vont être amenés à parler spontanément devant leurs camarades en se faisant comprendre, ce qui est loin d'être inné, en particulier si les enfants de la classe n'ont jamais fait de théâtre. Au-delà de constituer un échauffement nécessaire pour improviser, cet atelier d'initiation a pour but d'intriguer les élèves, de les motiver. Les exercices proposés sont très ludiques, les enfants y prennent en général beaucoup de plaisir et cela va laisser une trace dans leur mémoire si c'est le cas. Pour que tous prennent du plaisir durant cet atelier, il est nécessaire pour l'enseignant de faire régner une atmosphère bienveillante, notamment en rappelant systématiquement les règles telles que :

- Ne pas se moquer des camarades qui jouent car ce n'est vraiment pas encourageant.
- Chacun a le droit de participer s'il le souhaite.
- Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, l'important c'est d'essayer.

D'autre part, cet atelier offre l'occasion de pratiquer du théâtre d'improvisation aux élèves du groupe s-T, sans quoi ils pourraient être frustrés, voire réticents à l'idée de vivre des séances qui ne feront pas intervenir le théâtre à contrario de leurs camarades du groupe T.

2.2.2 ÉTAPE 1 PRÉ-ÉTUDE: ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE SUR LA POLYSÉMIE

Matériel : Questionnaire 1¹³

¹² Le déroulé sous la forme de fiches de préparation se trouve en annexe 1.

¹³ Questionnaire que l'on peut retrouver en annexe 2.

Consigne : « Réponds par écrit aux questions suivantes en fonction de ce que tu sais. »

Afin d'analyser l'apprentissage de la polysémie via la pratique du théâtre nous nous appuyons sur un questionnaire pré-étude rempli par tous les élèves de la classe (groupe T et s-T) avant l'étude expérimentale. Ce questionnaire a une visée diagnostique, pour évaluer les connaissances sur la polysémie déjà présentes chez les élèves en amont de l'expérimentation. Ce questionnaire est distribué un jour avant l'étude expérimentale, on leur dit que ce questionnaire va servir à voir où ils en sont en lexique. Les élèves doivent être rassurés, s'ils ne savent pas alors ils ne répondent pas. Il s'agit d'un questionnaire de quatre questions ouvertes qui sont détaillées en annexe 2.

La semaine d'après, les groupes T et sT assistent à des séances d'apprentissage différentes autour de la notion de polysémie en lexique. Les élèves réalisent plusieurs tâches que nous décrivons ci-après, qui composent l'étude expérimentale du traitement de la polysémie.

2.2.3 ÉTAPE 2 : ÉTUDE EXPÉRIMENTALE DU TRAITEMENT DE LA POLYSÉMIE

➤ *Groupe expérimental AVEC THÉÂTRE*

Tâche 1 : Découvrir la définition du mot polysémique « jouer » / « pièce »

Matériel : Fiche d'activité contenant la définition de « jouer » / « pièce »

Consigne 1 : « Lis la définition à voix haute, que remarques-tu ? »

Consigne 2 : « Réfléchis à un geste à chaque sens du mot « jouer » / « pièce » pour les différencier et fais le. »

Dans un premier temps, nous annonçons l'objet d'étude de la séance à savoir la polysémie. L'enseignant interroge des élèves qui lisent à voix haute la définition du mot. En effet, ils remarquent que le mot possède cinq sens différents selon le contexte dans lequel il est employé et suivant si le sens est propre ou figuré. Nous arrivons ensuite à la conclusion que le mot « jouer »/ « pièce » qui a plusieurs sens, est un mot polysémique.

Afin de mémoriser les différents sens du mot, une pratique théâtrale qui se rapproche du mime est proposée. Il s'agit de réfléchir à un geste à associer à chaque sens du mot étudié, en veillant à ce qu'ils soient nettement différenciables. Pour cela, les élèves se mettent en

cercle, l'un d'entre eux propose un geste à associer au sens en question, et tous le reproduisent. Par exemple pour le sens « pièce d'une maison », on peut imaginer le geste d'ouvrir une porte pour entrer dans une pièce. L'enseignant fait ensuite répéter dans un ordre aléatoire les gestes en annonçant à voix haute les différents sens du mot.

Tâche 2 : Improviser pour comprendre et différencier les cinq sens du mot « jouer » / « pièce »

Matériel : Fiche d'activité pour noter sa phrase exemple.

Consigne 1 : « Par groupe de 2 ou 3, réfléchissez à une phrase exemple pour le sens du mot mentionné dans la fiche. Écrivez-la. Attention, parlez à voix basse, vos camarades des autres groupes ne doivent pas entendre sur quel sens vous travaillez. »

Consigne 2 : « En vous servant de votre phrase exemple, improvisez une saynète de théâtre devant les autres dans le but de leur faire deviner le sens du mot. Pour les élèves spectateurs : observez bien les gestes des copains acteurs et repérez leurs choix d'interprétation, car nous allons échanger ensemble à la fin pour deviner le sens du mot visé. »

Les élèves doivent maintenant s'approprier les différents sens du mot « jouer »/ « pièce » en inventant une phrase-exemple qui sera le support d'une petite improvisation théâtrale à jouer devant les autres. Les élèves auront un temps de réflexion commun¹⁴ pour échanger leurs idées sur ce que leur inspire la phrase, le mot dans ce contexte, le sens et décider des grandes lignes de leur improvisation. L'enjeu motivationnel pour les enfants est qu'il doivent faire deviner à la classe leur phrase-exemple et par extension le sens du mot qu'ils ont obtenu. L'enseignant précise bien que lorsque les élèves sont spectateurs ils doivent être attentifs à leurs gestes et leurs paroles car nous échangerons à la fin pour deviner le sens du mot en question. Une fois que tout le monde est passé, et que la phrase exemple a été explicitée par chaque groupe, on récapitule ensemble tous les sens du mot en question.

Tâche 3 : Institutionnalisation

Nous amenons enfin les élèves à conclure afin d'institutionnaliser ce qu'ils ont appris concernant la notion de polysémie. Toute cette phase se déroule à l'oral. Concrètement, on

¹⁴ Appelé « caucus » en improvisation.

définit ensemble ce qu'est un mot polysémique : « Un mot polysémique est un mot qui a plusieurs sens ». Nous faisons le lien avec le mot étudié lors de la séance en le qualifiant de mot polysémique et en se rappelant de ses différents sens. Les élèves sont invités à se souvenir et à reproduire les gestes choisis en phase 1 et à se souvenir des improvisations de leurs camarades réalisées en phase 2. Un apport de connaissance est réalisé par l'enseignant en ce qui concerne la différence fondamentale de ces sens d'un même mot. En effet, on explique qu'un mot peut avoir un sens propre, un sens figuré, un sens en contexte. Afin de vérifier la bonne compréhension de la notion de polysémie, nous invitons les élèves à trouver d'autres mots polysémiques. L'enseignant précise que le contraire d'un mot polysémique est un mot monosémique, mais que c'est très rare en français. Tout cela aboutit à une trace écrite qui reprend les idées ci-dessus et qui est distribuée aux élèves.

➤ *Groupe contrôle SANS THÉÂTRE*

Tâche 1 : Découvrir la définition du mot polysémique « jouer » / « pièce »

Matériel : Fiche d'activité contenant la définition de « jouer » / « pièce »

Consigne : « Lis la définition, que remarques-tu ? »

Les élèves prennent connaissance de la définition du mot en la lisant individuellement. Ils remarquent ainsi que le mot possède cinq sens différents selon le contexte dans lequel il est employé et suivant si le sens est propre ou figuré. Nous arrivons ensuite à la conclusion que le mot « jouer »/ « pièce » qui a plusieurs sens, est un mot polysémique.

Tâche 2 : Comprendre et différencier les cinq sens du mot « jouer » / « pièce »

Matériel : Feuille pour noter sa phrase exemple, fiche d'activité.

Consigne : « Par groupe, vous allez réfléchir ensemble à une phrase exemple contenant le sens du mot mentionné dans la fiche. Ecrivez la. »

Les élèves doivent maintenant s'approprier les différents sens du mot « jouer »/ « pièce » en inventant une phrase-exemple. Chaque groupe bénéficie d'un sens à exemplifier et nous mettons ensuite en commun au tableau les phrases de chacun de manière assez conventionnelle. Les élèves recopient les phrases sur leur fiche.

Tâche 3 : Institutionnalisation

Nous amenons enfin les élèves à conclure afin d'institutionnaliser ce qu'ils ont appris concernant la notion de polysémie. Concrètement, on définit ensemble ce qu'est un mot polysémique : « Un mot polysémique est un mot qui a plusieurs sens ». Nous faisons le lien avec le mot étudié lors de la séance en le qualifiant de mot polysémique et en se rappelant de ses différents sens. Les élèves sont invités à se souvenir des différents exemples qu'ils ont trouvés en phase 2. Un apport de connaissance est réalisé par l'enseignant en ce qui concerne la différence fondamentale de ces sens d'un même mot. En effet, on explique qu'un mot peut avoir un sens propre, un sens figuré, un sens en contexte. Afin de vérifier la bonne compréhension de la notion de polysémie, nous invitons les élèves à trouver d'autres mots polysémiques. L'enseignant précise que le contraire d'un mot polysémique est un mot monosémique, mais que c'est très rare en français. Tout cela aboutit à une trace écrite qui reprend les idées ci-dessus et qui sera distribuée aux élèves.

2.2.4 ÉTAPE 3 POST ÉTUDE : ÉVALUATION SOMMATIVE SUR LA POLYSÉMIE

Matériel : Questionnaire 2

Consigne : « Réponds par écrit aux questions suivantes en fonction de ce que tu sais. »

Les élèves du groupe T ainsi que du groupe sT doivent répondre à nouveau au même questionnaire que celui en tâche 1 à la différence près qu'il comporte deux affirmations à cocher supplémentaire à propos de leurs ressentis après les séances (Q5 et Q6¹⁵). Ce dernier a une fonction d'évaluation finale de connaissances, il pourra être comparé au questionnaire 1 pour apprécier l'évolution des réponses des élèves après avoir vécu la séance d'apprentissage avec ou sans pratique du théâtre. Ce questionnaire est distribué une semaine après la deuxième séance d'apprentissage. Il nous permettra de vérifier l'hypothèse de départ. En effet, nous allons donc comparer les données récoltées avant et après le dispositif pour évaluer son taux de réussite, puis nous comparerons les résultats finaux des deux dispositifs (avec et sans théâtre).

Afin de récapituler et de synthétiser l'ensemble du dispositif mis en place avec les différents groupes, voici un tableau récapitulatif :

¹⁵ Disponibles dans l'annexe 2.

Etape	Séance	Groupe	Déroulé	Objectif
0	Atelier découverte théâtre	Classe entière	Divers exercices de théâtre et d'improvisation.	Se familiariser avec la pratique théâtrale
1	Evaluation diagnostique	Classe entière	Questionnaire écrit individuel.	Recueillir les conceptions initiales
2	Séances d'apprentissage	G-T	S1 : Séance d'apprentissage de la polysémie du verbe « jouer » avec pratique théâtrale. S2 : Séance d'apprentissage de la polysémie du nom « pièce » avec pratique théâtrale.	Comprendre la notion de polysémie à travers l'étude des mots «Jouer» et «Pièce» <u>en pratiquant le théâtre</u>
		G-sans-T	S1bis : Séance d'apprentissage de la polysémie du verbe « jouer » sans pratique théâtrale. S2bis : Séance d'apprentissage de la polysémie du nom « pièce » sans pratique théâtrale.	Comprendre la notion de polysémie à travers l'étude des mots «Jouer» et «Pièce» <u>sans pratiquer le théâtre</u>
3	Evaluation formative	Classe entière	Questionnaire écrit individuel	Evaluer les connaissances

Figure 5 - Tableau récapitulatif du dispositif complet

3. *Le contexte de mise en oeuvre du dispositif*

Dans l'optique d'amoindrir les biais de temporalité et d'éviter que les élèves de groupes différents n'échangent entre eux, nous avons mis en oeuvre les séances 1 et 1 bis, ainsi que 2 et 2 bis simultanément. Pour cela, nous nous sommes partagé les séances à mener avec l'enseignante de la classe et moi-même. Ainsi, l'enseignante était chargée des séances sans théâtre qu'elle a mené dans sa salle de classe avec le groupe s-T, en suivant la trame détaillée de séance qui lui a été fournie.¹⁶ De mon côté, j'ai mené les séances avec théâtre dans une salle disposant de plus de place avec le groupe T. Nous ne pourrions donc ici que faire un retour sur la mise en oeuvre des séances avec le groupe T.

Pour préciser davantage le contexte de mise en oeuvre des séances, il est important de mentionner que le créneau mobilisé pour ces séances était celui du mardi soir en dernière heure, juste après la récréation, les élèves étant alors assez excités. En effet, les élèves du

¹⁶ Trame de séance que l'on peut retrouver en annexe 1.

groupe T ont été très enthousiasmés de pratiquer cette séance-théâtre, ce qui s'est traduit par un certain manque d'écoute des consignes et une volonté de discuter avec les copains très accrue. Comme mentionné précédemment, le changement de salle et le moment de la journée ont pu avoir une influence sur le comportement des élèves. Cependant, nous avons pu remarquer un engouement général pour tous les élèves sans exception et une volonté de participer conséquente, même de la part des « petits parleurs » par rapport à une séance en classe classique.

En ce qui concerne la tâche 1, les élèves ont bien compris la consigne 2 qui consistait à inventer un geste à associer à un sens particulier du mot. Ils ont été très inspirés et chacun d'entre eux a voulu participer. Ainsi pour le verbe « jouer » on a pu avoir un geste qui consistait à se baisser pour faire semblant de jouer aux voitures pour le sens « s'amuser », un mime du football pour le sens « pratiquer un sport », un mime d'un violoniste pour le sens « pratiquer un instrument » etc. Ou encore, pour le mot pièce nous avons fait mine d'ouvrir une porte pour entrer dans une « salle d'une maison ou d'un appartement » par exemple.

Pour la tâche 2, nous aurions pu nous attendre à ce que les élèves reprennent et s'inspirent des gestes inventés en tâche 1 pour écrire leur phrase-exemple mais ce ne fut pas le cas. Les élèves n'ont pas été efficaces pour écrire cette phrase-exemple en groupe. Dans un premier temps, les phrases inventées n'étaient pas complètes, manquaient de sens, ou parfois ne comportaient pas le mot en question mais seulement son sens. Cela peut en partie s'expliquer par le retour soudain à une situation scolaire après avoir fait des mimes, dans une salle qui n'était pas faite pour écrire chacun à sa table. Après, une reformulation de consigne, les élèves ont modifié leurs phrases-exemple. Elles ont été le thème des saynètes improvisées des élèves par la suite, qui ont été très réussies. Nous avons pu observer des scènes avec ou sans paroles, avec beaucoup de déplacements ou au contraire quasiment statiques.

L'institutionnalisation qui constituait la tâche 3 a été réalisée plus rapidement que prévu. Cependant les élèves ont montré qu'ils se souvenaient des gestes trouvés en tâche 1 lors de la récapitulation des cinq sens du mot cible ce qui témoigne de la pertinence des gestes comme aide à la mémorisation.

III- Résultats et analyse

Au total, treize élèves ont participé à l'étude pour le groupe T et aucun n'a été absent durant l'expérimentation. En ce qui concerne le groupe s-T, douze élèves ont participé à l'étude, dont un a été absent pour le second questionnaire.

1. Présentation des critères d'analyse des résultats

Avant de pouvoir analyser les données de cette expérimentation, il a fallu les traiter en relevant les réponses aux questionnaires pré et post étude de chaque groupe et en les retranscrivant dans des tableaux¹⁷ permettant de quantifier et de qualifier les réponses obtenues. Des critères ont été choisis après une première lecture des résultats bruts à partir des questionnaires écrits des élèves participants. Ces critères sont chacun représentés par une couleur qui est réutilisée dans l'annexe 4 et dans les diagrammes circulaires. Ces critères diffèrent d'une question à l'autre selon la nature des réponses, leur diversité, leur nombre. Le tableau ci-dessous rassemble et explique les critères choisis par question.

Question 1 : « Pour toi, que veut dire “Donner le sens d’un mot” ? »			
Réponse attendue	Réponse proche	Réponse erronée	Ne sait pas
- Rapport avec la signification du mot. - Ce qu'il veut dire. - Sa définition. - Expliquer.	- Synonymie. - Rapport à la phonétique, à la prononciation du mot. - Exemple de mot polysémique.	- Définition du verbe “donner” au lieu de la locution « donner le sens d’un mot ». - Mention, définition de la polysémie.	- Pas de réponse. - Élèves ont écrit ne pas savoir.
Question 2 : « Qu'est-ce qu'un mot polysémique ? »			
Réponse attendue	Réponse proche	Réponse erronée	Ne sait pas
- Plusieurs sens. - Etymologie.	/	- Même graphie mais sens différents. (Homographie) - Même sens (synonymie). - Un seul sens. (monosémie) - Plusieurs dieux.	- Pas de réponse. - Élèves ont écrit ne pas savoir.

¹⁷ Tableaux que l'on peut retrouver en annexes 3 et 4.

		- Mot qui n'a pas de rapport.	
Question 3 : « Donne des exemples de mots polysémiques. »			
Autre mot polysémique	Mot étudié	Réponse erronée	Ne sait pas
- Mots réellement polysémiques qui n'ont pas été vus en classe.	- "Jouer" et "pièce".	- Homonymes (homographes et homophones). - Mots de la même famille. - Mots du même champ lexical. - Autres.	- Pas de réponse. - Élèves ont écrit ne pas savoir.

Questions 4 et 4bis : « Que signifie le mot "jouer" / "pièce" ? Si tu penses que ce mot a plusieurs sens, donne-les tous. »					
5 sens	4 sens	3 sens	2 sens	1 sens	Ne sait pas
-Restitution exhaustive des 5 sens étudiés en classe.	- Très bonne restitution de 4 sens sur 5 étudiés en classe.	- Bonne restitution de 3 sens sur 5 étudiés en classe.	- Restitution de 2 sens sur 5 étudiés en classe.	- Restitution de 1 sens sur 5 étudiés en classe.	- Pas de réponse. - Élèves ont écrit ne pas savoir.

2. Présentation des résultats de l'expérimentation

1.1 GT : Un apprentissage de la polysémie effectif

Les élèves du groupe T ont répondu au questionnaire 1 avant l'étude, puis au questionnaire 2 après l'étude. Nous nous intéressons ici à la conformité des réponses des élèves avec ce que nous attendions selon chaque question. Les critères ont été déterminés suite au regroupement des réponses des élèves selon leurs similitudes. Nous présentons les résultats ci-dessous dans des diagrammes circulaires, un par question.

1.1.1 Le sens d'un mot

Pour la question 1 qui était « Pour toi, que veut dire “ Donner le sens d'un mot ” ? » nous n'avons pas obtenu de résultats significativement différents au niveau quantitatif avant l'étude et après. En effet, si l'on s'appuie sur la figure 6 ci-dessous, cinq élèves sur treize ne savaient pas répondre à la question ni avant ni après ce qui peut s'expliquer peut-être par le manque de clarté de cette question pour des enfants de cet âge. Trois ou quatre élèves sur treize ont été capables de répondre à la question avec justesse quand quatre ou cinq élèves sur treize n'ont apporté qu'une réponse erronée ou imprécise.

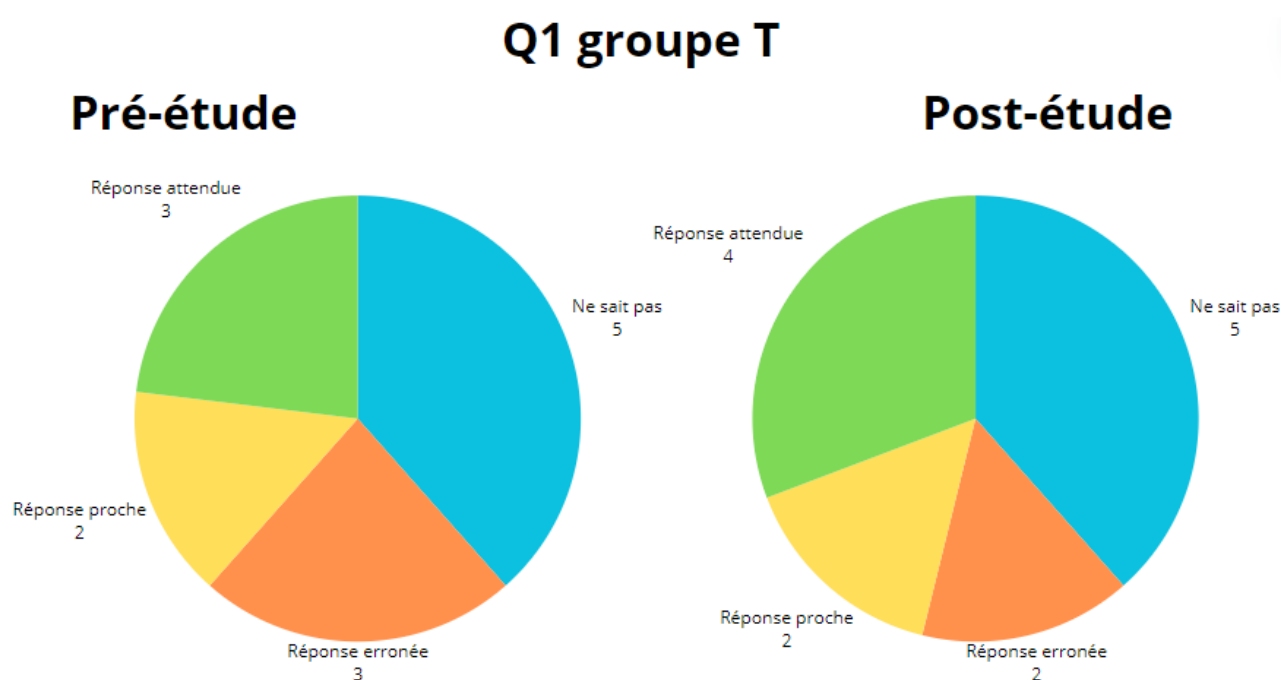


Figure 6 : Résultats du groupe T à la question 1.

La réponse attendue devait traiter de la signification du mot, sa définition. Parmi les réponses attendues on peut lire : « le mot veut dire quelque chose », « donner la définition d'un mot », « ce qu'il veut dire ». Parmi les réponses considérées comme proches de celles attendues on peut lire : « radical », « à quoi sert le mot » suivi d'un exemple. Pour « un mot qui lui ressemble », « donner d'autres façons de les dire » on s'éloigne un peu de la signification pure pour relier cette notion de sens à un métalangage particulier et à des relations sémantiques comme la synonymie. Parmi les réponses considérées comme erronées

car trop éloignées de la réponse attendue nous pouvons lire : « donner sa nature », « donner quelque chose », « mot polysémique », « mot qui a plusieurs sens ». Dans ces réponses les élèves n'ont en majorité pas bien compris que la question portait sur « donner le sens d'un mot ». Certains ont parlé du verbe donner, d'autres ont sans doute confondu avec la question d'après.

Cette analyse nous apprend que les élèves n'ont pas bien compris la question de façon générale et que le dispositif théâtre mis en place n'a eu aucun impact sur leur réponse. Cela questionne donc la pertinence de cette question au regard de cette étude.

1.1.2 Mot polysémique et exemples

D'après la figure 7 ci-dessous, nous notons une augmentation significative du nombre de réponses attendues qui passe de quatre à douze sur treize après avoir suivi le dispositif théâtre mis en place. De plus, nous passons de six élèves sur treize qui ne savent pas répondre à treize élèves sur treize qui répondent. La seule réponse erronée en post-étude est donnée par l'élève T4 qui fait partie du dispositif ULIS. Ayant effectué son questionnaire en dictée à l'adulte, sa réponse était « une police », mot qui se rapproche phonétiquement de « polysémique » mais qui n'est pas cohérent. Toutefois, sa tentative de réponse, bien qu'erronée témoigne d'une implication dans la tâche de l'élève et d'un désir de bien faire.

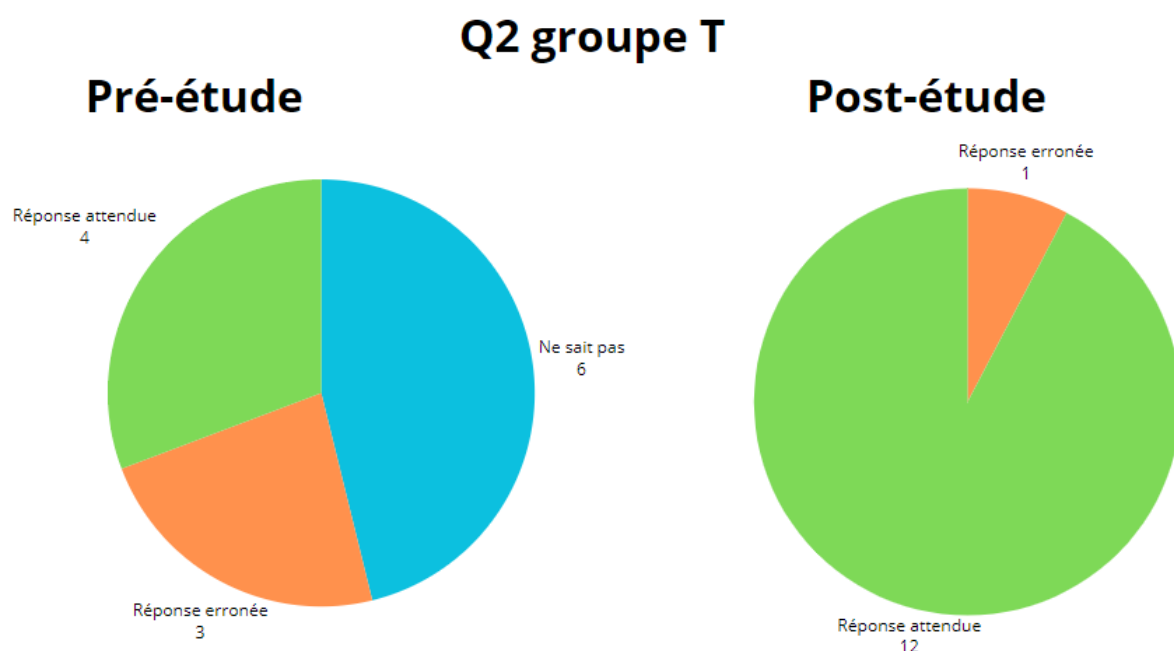


Figure 7 : Résultats du groupe T à la question 2.

Il est intéressant de relever que parmi les trois élèves qui ont donné une réponse erronée avant de participer au dispositif théâtre, une a donné la définition d'un mot monosémique. Il a donc confondu avec l'antonyme de « polysémique ». Un autre a donné la définition du mot « polythéiste ». On peut supposer qu'il ne connaissait pas le mot « polysémique » mais qu'il a reconnu le préfixe « poly- » qui signifie « plusieurs » et qu'il l'a associé à un mot qu'il avait appris récemment. Le dernier a défini un mot polysémique par « deux mots qui s'écrivent pareil mais qui n'ont pas le même sens ». Il s'agit ici d'une confusion courante entre homonymie et polysémie. L'homonymie renvoie à deux mots différents sémantiquement, qui n'ont pas la même origine. Tandis que la polysémie se rapporte à un seul mot qui prend des sens différents selon le contexte d'emploi.

Cette analyse nous apprend que la pratique théâtrale semble avoir eu un effet positif significatif sur la mémorisation et l'apprentissage de la définition de la polysémie.

Pour la question 3 qui était « Donne des exemples de mots polysémiques. » nous attendions les mots étudiés « jouer » et « pièce » et éventuellement d'autres mots polysémiques. Dans cette question traitée dans la figure 8 ci-dessous, l'effectif total diffère des autres questions car nous avons comptabilisé ici chaque mot proposé par les élèves comme une réponse à part entière pour simplifier le classement en catégorie. En effet, les élèves ont souvent proposé plusieurs mots chacun. Afin de rester cohérents, nous avons comptabilisé les réponses « je ne sais pas » dans le total.

Q3 groupe T

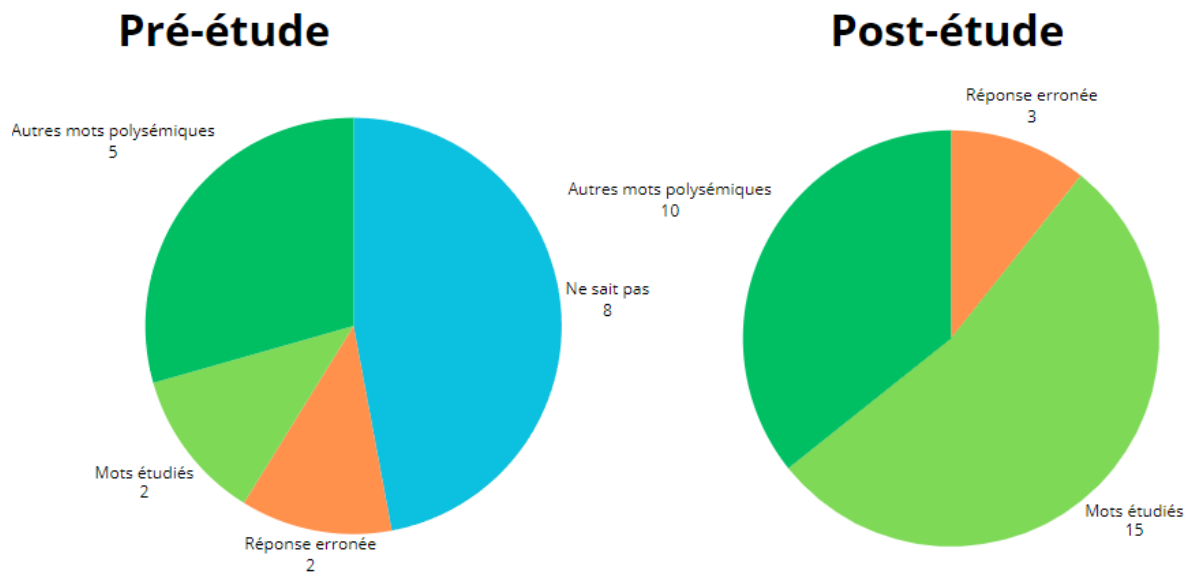


Figure 8 : Résultats du groupe T à la question 3.

On remarque une augmentation significative du nombre total de réponses, entre avant le dispositif théâtre et après, qui passe de dix-sept à vingt-huit mots proposés. Cette augmentation s'explique notamment par une augmentation de réponses contenant les mots étudiés en classe « pièce » et/ou « jouer » mais également de propositions d'autres mots polysémiques variés. Notons quand même une confusion récurrente entre polysémie et homonymie qui subsiste même après le dispositif théâtre. En effet on peut lire deux propositions d'homophones parmi les vingt-huit mots (« vers, verre, vert » et « pâtes, pattes ») qui ne sont pas des cas de polysémie puisqu'ils se rapportent à des mots différents lexicalement parlant. Dans les deux cas, les élèves ont aussi proposé des mots véritablement polysémiques qu'ils avaient appris (« jouer ») ou non (« sens », « vent »).

Ainsi, nous pouvons conclure d'après ces résultats que la pratique théâtrale semble avoir eu un effet positif significatif sur la mémorisation des mots polysémiques étudiés et sur la transposition de la notion pour trouver d'autres mots polysémiques.

1.1.3 Sens du verbe *jouer*

Pour la question 4 qui était « Que signifie le mot « jouer » ? Si tu penses que ce mot a plusieurs sens, donne-les tous. » nous avons compté le nombre de sens qui étaient donnés par élève. En consultant la figure 9 ci-dessous, nous remarquons une augmentation significative du nombre de sens du mot jouer mentionnés par les élèves du groupe T après la réalisation du dispositif théâtre.

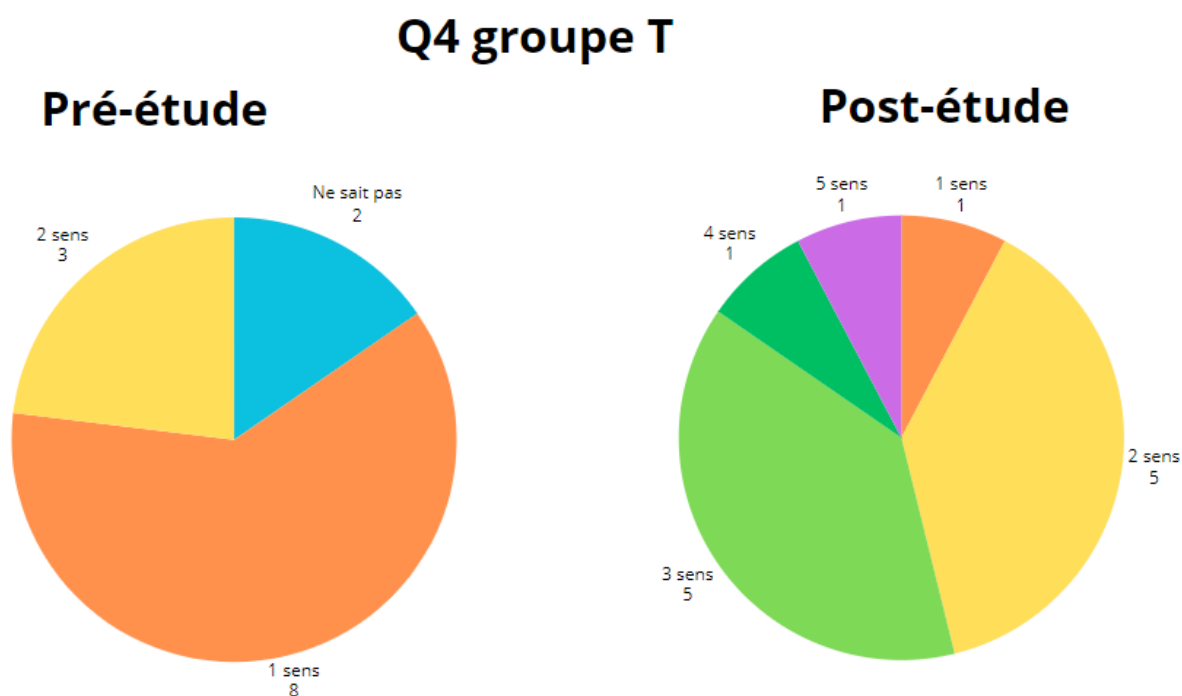


Figure 9 : Résultats du groupe T à la question 4.

En effet, d'après les résultats du questionnaire 1 pré étude, huit élèves sur treize qui ne citent qu'un seul sens du mot, deux sur treize ne savent pas et trois sur treize mentionnent deux sens du mot. Nous pouvons remarquer que c'est le sens le plus courant, « s'amuser », qui est le plus connu des enfants. Néanmoins, une fois le dispositif théâtre réalisé, le questionnaire 2 post étude nous montre une nette amélioration des connaissances sémantiques des élèves. En effet deux élèves sur treize apportent une définition complète ou quasiment complète du mot jouer composée de quatre à cinq sens différents. Dix élèves sur treize mentionnent deux-trois sens parmi les cinq étudiés, il ne reste qu'un élève qui ne cite qu'un sens, et surtout, plus aucun élève ne sait rien proposer, ce qui montre un certain succès de l'apprentissage.

Nous pouvons conclure d'après ces résultats que la pratique théâtrale semble avoir eu un effet positif significatif sur l'apprentissage des différents sens du verbe « jouer ».

1.1.4 Sens du nom commun *pièce*

Pour la question 4 bis qui était « Que signifie le mot « pièce » ? Si tu penses que ce mot a plusieurs sens, donne-les tous. » nous avons procédé de la même façon que précédemment pour le mot « jouer ».

Nous remarquons une augmentation significative (Figure 10) du nombre de sens du mot « jouer » mentionnés par les élèves du groupe T après la réalisation du dispositif théâtre. En effet, on passe d'un seul élève sur treize qui donne trois sens du mot à dix élèves qui donnent trois ou quatre sens du mot. De plus, on n'a plus aucun élève qui ne sait pas répondre à la question une fois le dispositif théâtre réalisé. Néanmoins, si nous comparons rapidement les résultats de cette question avec la question précédente qui portait que le verbe jouer, nous pouvons considérer que plus de sens ont été retenus pour le mot « pièce » que pour le mot « jouer », même si, ici, aucun élève ne parvient à citer les cinq sens et trois n'en citent qu'un.

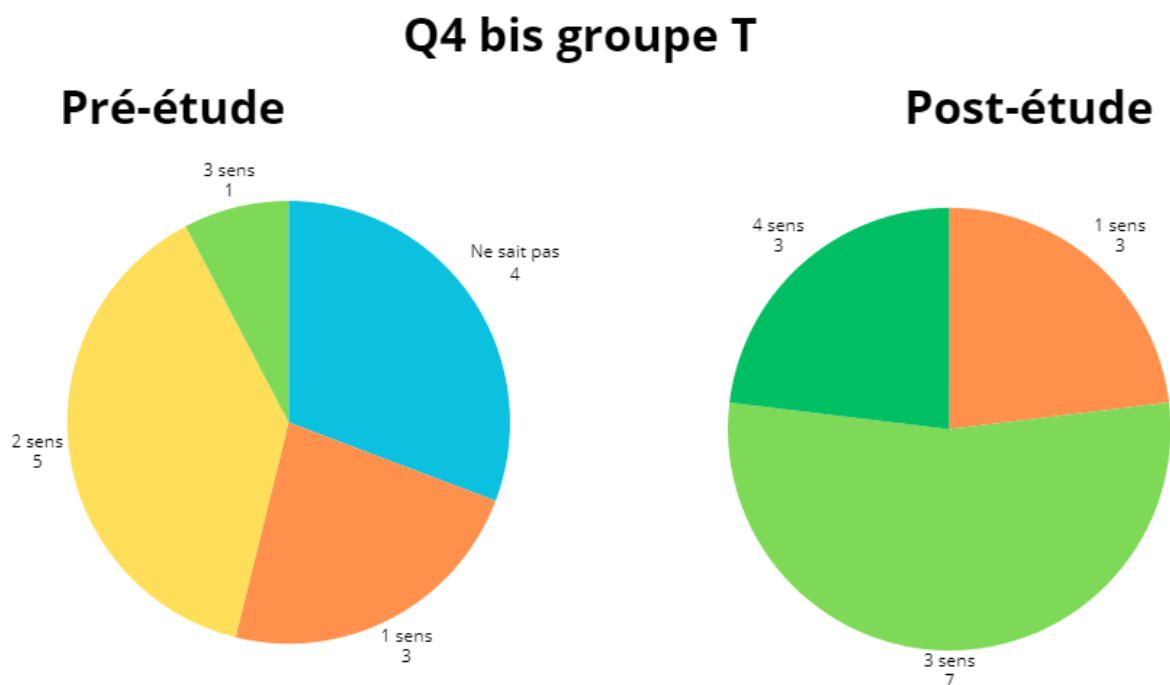


Figure 10 : Résultats du groupe T à la question 4 bis.

Nous pouvons conclure d'après ces résultats que la pratique théâtrale semble avoir eu un effet positif significatif sur l'apprentissage des différents sens du nom commun « pièce ».

1.2 Gs-T : Un apprentissage de la polysémie qui semble aussi effectif

De la même façon que le groupe T, les élèves du groupe s-T ont répondu au questionnaire 1 avant l'étude, puis au questionnaire 2 après l'étude. Nous nous intéressons ici à la conformité des réponses des élèves avec ce que nous attendions selon chaque question. Nous présentons les résultats ci-dessous dans des diagrammes circulaires, un par question. Nous ne rappellerons pas le contenu des questions que l'on peut retrouver en annexe 2. Notons toutefois que ce groupe s-T a pour effectif total douze élèves (un de moins que le groupe T) et qu'un élève a été absent lors du recueil du questionnaire post étude ce qui doit nuancer notre lecture des graphiques ci-dessous.

1.2.1 Le sens d'un mot

Pour la question 1, si l'on considère la figure 11 ci-dessous on constate une augmentation du nombre de réponses attendues, tout en tenant compte que sept élèves sur douze avaient déjà donné une réponse satisfaisante avant même les séances sans théâtre. Ainsi, on compte dix élèves sur onze qui ont donné une réponse attendue, le onzième ayant répondu en servant d'un mot étudié « c'est comme pièce on peut lui donner un sens en fonction de la phrase ». Nous remarquons ici que les élèves semblent avoir mieux cerné la question dès le début car ils étaient déjà 7 élèves à avoir bien répondu avant l'étude.

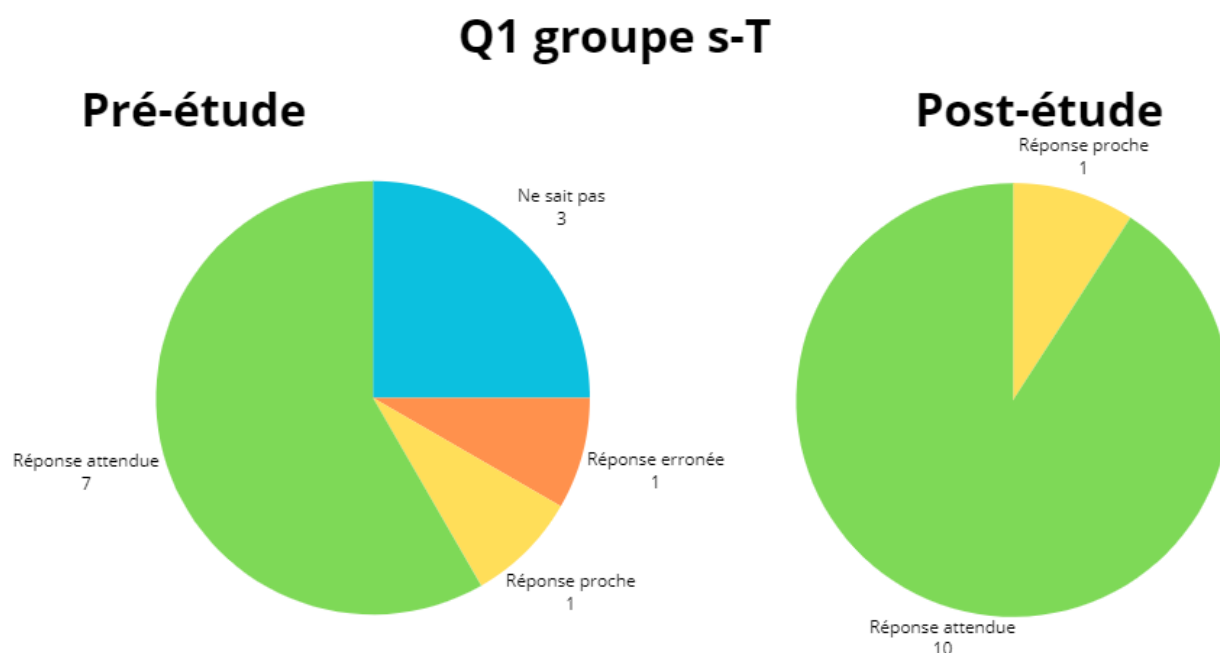


Figure 11 : Résultats du groupe s-T à la question 1.

Nous pouvons conclure d'après ces résultats que le groupe s-T semble avoir mieux répondu à cette question que le groupe T, sans pour autant pouvoir affirmer que cela soit exclusivement dû à la mise en œuvre traditionnelle des séances de lexique.

1.2.2 Mot polysémique et exemples

Pour la question 2, d'après la figure 12 ci-dessous, nous ne pouvons pas vraiment noter d'augmentation significative du nombre de réponses attendues qui passe de neuf sur douze à dix sur onze après avoir suivi le dispositif contrôle.

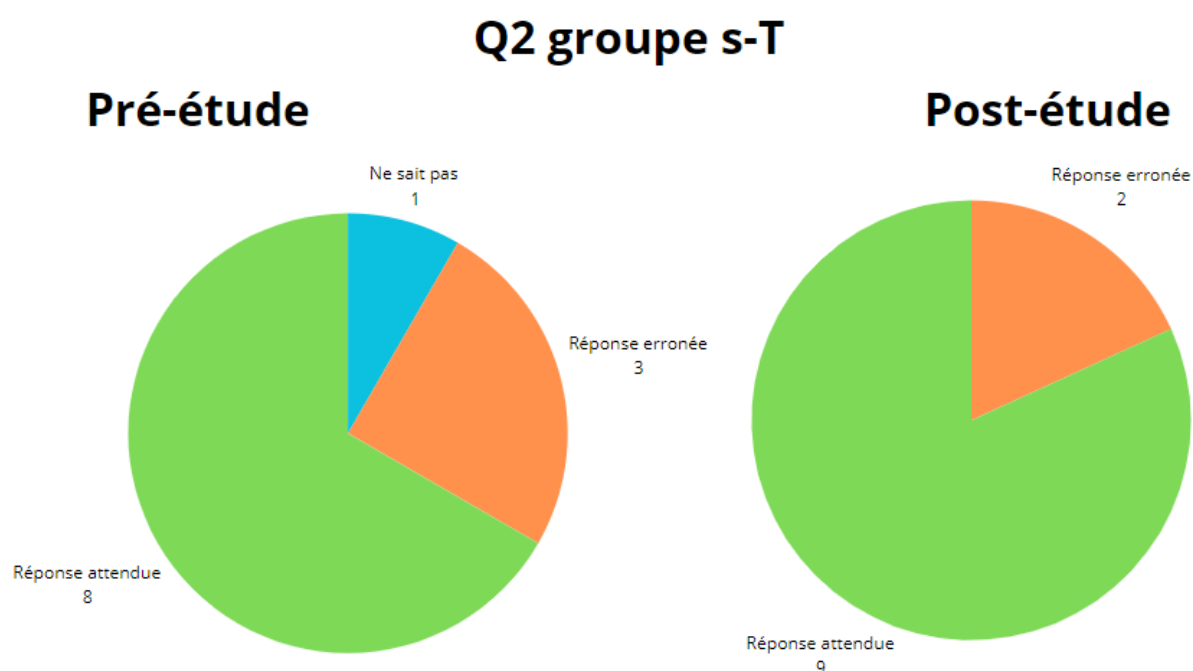


Figure 12 : Résultats du groupe s-T à la question 2

Notons qu'un élève qui avait la bonne définition avant le dispositif, a donné la réponse erronée suivante après : « Un mot qui a *le même* sens ». Il n'y a finalement qu'un élève qui ne sait pas, chez qui nous pouvons voir une réelle amélioration car sa définition passe de « C'est un mot qui veut dire plusieurs chose mais qui ne s'écrit pas pareil » à « c'est un mot polysémique ».

En conclusion, il semblerait que le groupe s-T connaissait déjà en majorité la définition d'un mot polysémique ce qui ne nous permet pas vraiment d'évaluer une réelle

efficacité de l'enseignement ici. Cela est aussi dû à la petite taille de l'effectif de ce groupe, d'autant plus que parmi les deux élèves qui avaient donné une réponse erronée avant le dispositif contrôle, une a été absente le jour du recueil des questionnaires et nous n'avons donc pas pu vérifier si sa compréhension de la notion de polysémie s'était améliorée ou non.

Pour la question 3 dont les résultats sont visibles dans la figure 13 ci-dessous, comme pour le groupe T, l'effectif total diffère des autres questions car nous avons comptabilisé ici chaque mot proposé par les élèves comme une réponse à part entière pour simplifier le classement en catégorie.

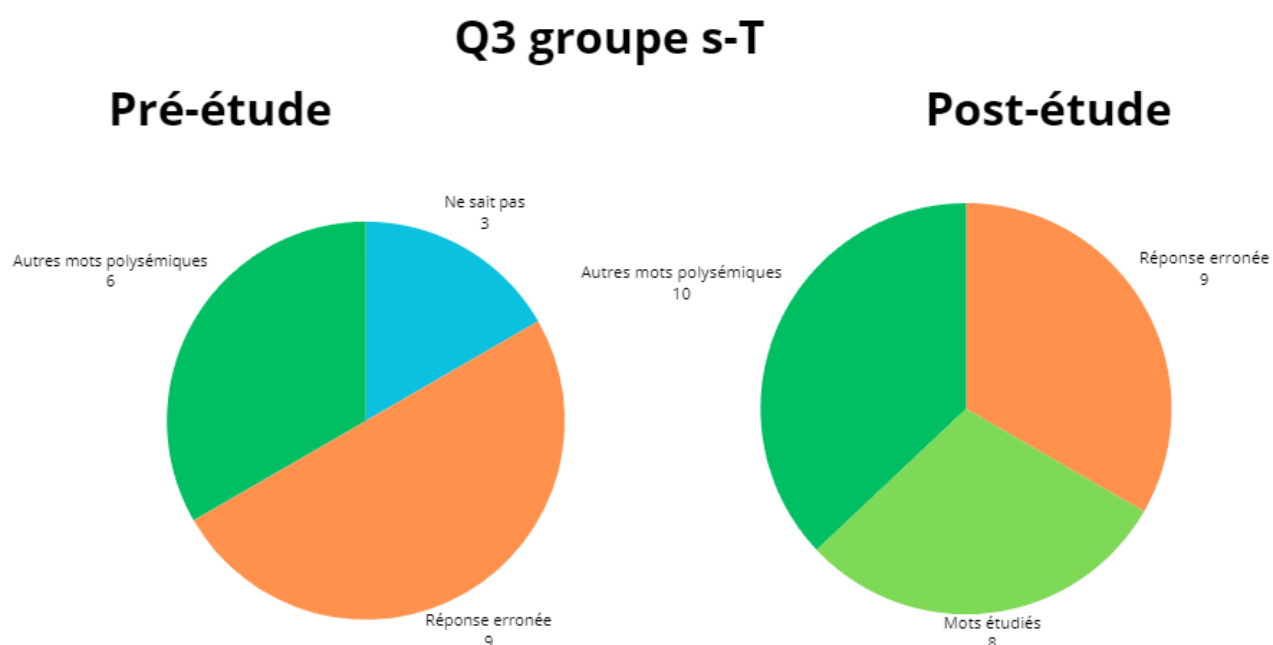


Figure 13 : Résultats du groupe s-T à la question 3.

On remarque une augmentation significative du nombre total de réponses qui passe de dix-huit à vingt-sept mots proposés. Cette augmentation s'explique notamment par une augmentation de réponses contenant les mots étudiés en classe « pièce » et/ou « jouer » mais également de propositions d'autres mots polysémiques variés.

Notons quand même une confusion récurrente entre polysémie et homonymie qui est encore plus présente après la réalisation du dispositif contrôle. En effet on peut lire trois propositions d'homonymes parmi les dix-sept mots proposés en amont dont deux homophones (« dent » et « dans », « vers et vert », « sans, sang, cent ») et un homographe («

(je) bois » et « (le) bois »). Une fois le dispositif contrôle réalisé, on compte d'autres homonymes comme « pêche », « tante », « vers et vert », « part et par ».

Ainsi, bien que l'apprentissage des mots cibles semble avoir eu lieu, nous comptabilisons quand même un grand nombre de mots qui ne sont pas polysémiques, et pour la plupart des cas qui sont homonymiques.

1.2.3 Sens du verbe *jouer*

Pour la question 4, d'après la figure 14 ci-dessous nous pouvons voir que les élèves du groupe témoin s-T ont retenu significativement plus de sens du mot « jouer » après le dispositif. En effet, on passe de dix élèves sur onze qui ne donnent qu'un ou deux sens du mot à cinq élèves sur onze qui donnent trois ou quatre sens du mot et les six restants qui en donnent un ou deux. Notons que les élèves donnent au moins tous un sens du mot après.

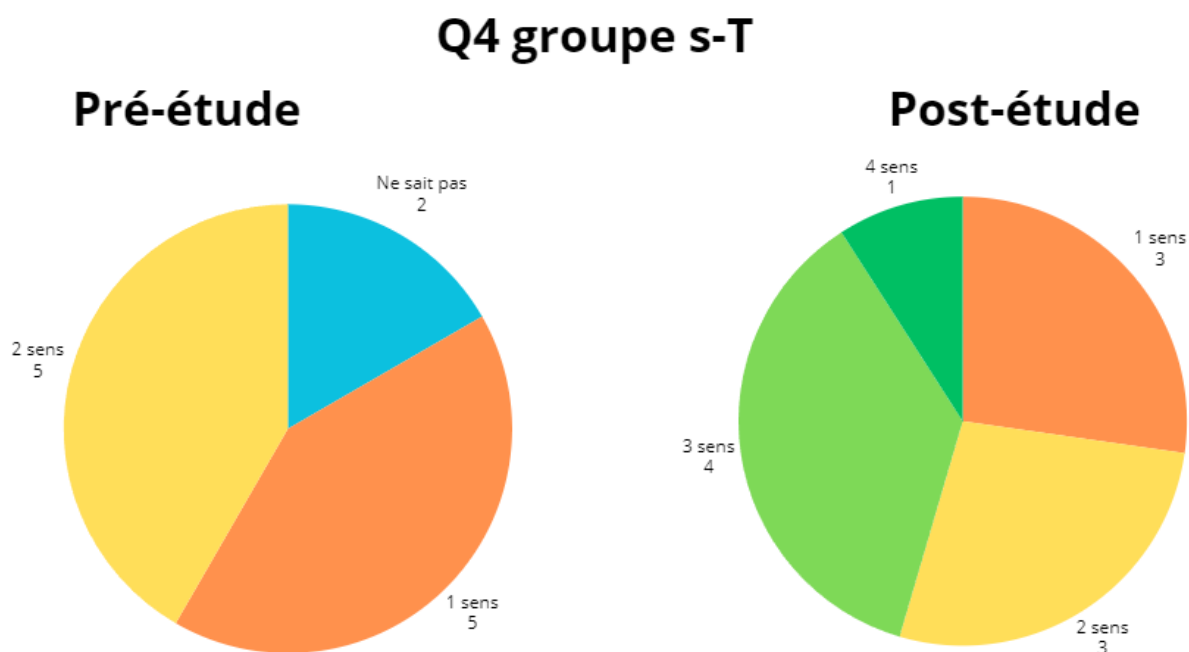


Figure 14 : Résultats du groupe s-T à la question 4.

Néanmoins, aucun n'a été capable de donner les cinq sens étudiés en classe. Nous pouvons donc conclure d'après ces résultats que la mise en place du dispositif témoin a permis aux élèves du groupe s-T de plutôt bien retenir certains sens du mot « jouer ».

1.2.4 Sens du nom commun *pièce*

Pour la question 4 bis concernant les sens du mot « pièce » cette fois-ci, nous observons également une augmentation significative (Figure 15) de la mémorisation des sens du mot chez les élèves après le dispositif. En effet, on passe de neuf élèves sur onze qui ne donnent qu'un ou deux sens du mot à seulement trois sur onze après. Le reste des élèves du groupe s-T donne trois sens sur cinq étudiés en majorité (sept élèves sur onze) et seulement un donne quatre sens. Notons qu'ici aussi, aucun élève n'a été capable de donner les cinq sens étudiés.

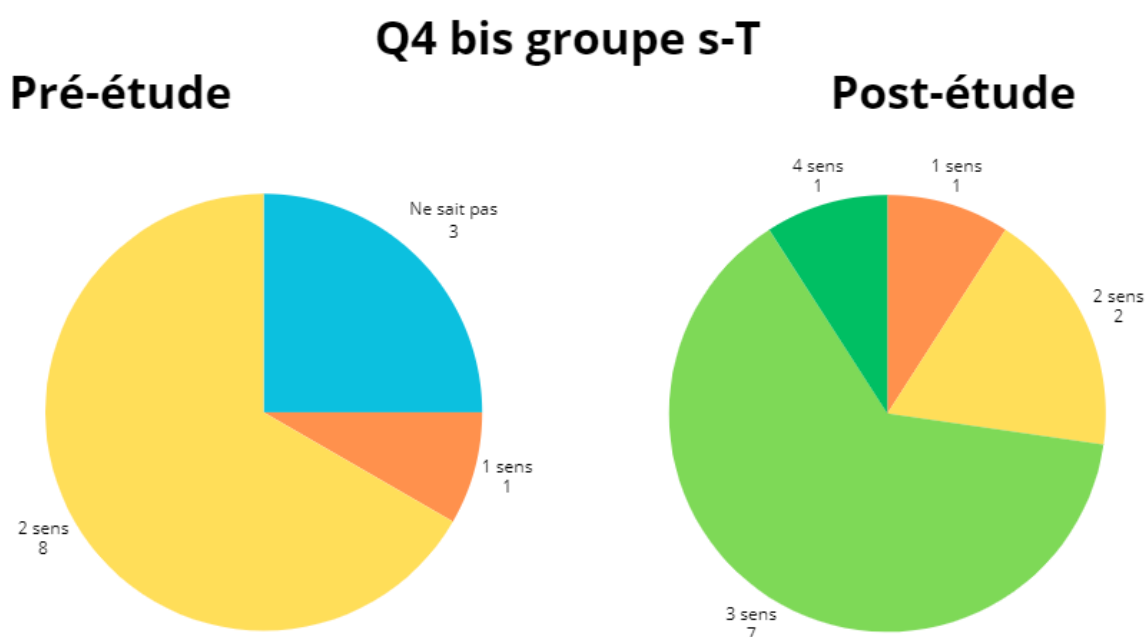


Figure 15 : Résultats du groupe s-T à la question 4 bis.

Nous pouvons donc conclure d'après ces résultats que la mise en place du dispositif témoin a permis aux élèves du groupe s-T de plutôt bien retenir certains sens du mot « pièce ».

1.3 Ressentis des élèves des groupes T et s-T suite au dispositif

Dans le questionnaire 2 post étude, les élèves ont eu à cocher des affirmations pour avoir une idée de leurs ressentis après avoir vécu ces séances. Ainsi, l'affirmation 5 était « J'ai l'impression de m'être amusé pendant cette séance » et les élèves devaient indiquer s'ils étaient très d'accord, un peu d'accord ou pas d'accord. Après traitement des résultats, nous

obtenons la figure 16 ci-dessous, opposant les résultats du groupe avec théâtre (GT) à ceux du groupe sans théâtre (G s-T).

De manière générale, nous observons que les élèves n’ayant pas pratiqué de théâtre lors des séances de lexique semblent s’être plus amusés que ceux ayant fait du théâtre. Cette conclusion va à l’encontre de l’hypothèse de départ qui voulait que le théâtre soit plus ludique et donc plus amusant qu’une leçon traditionnelle.

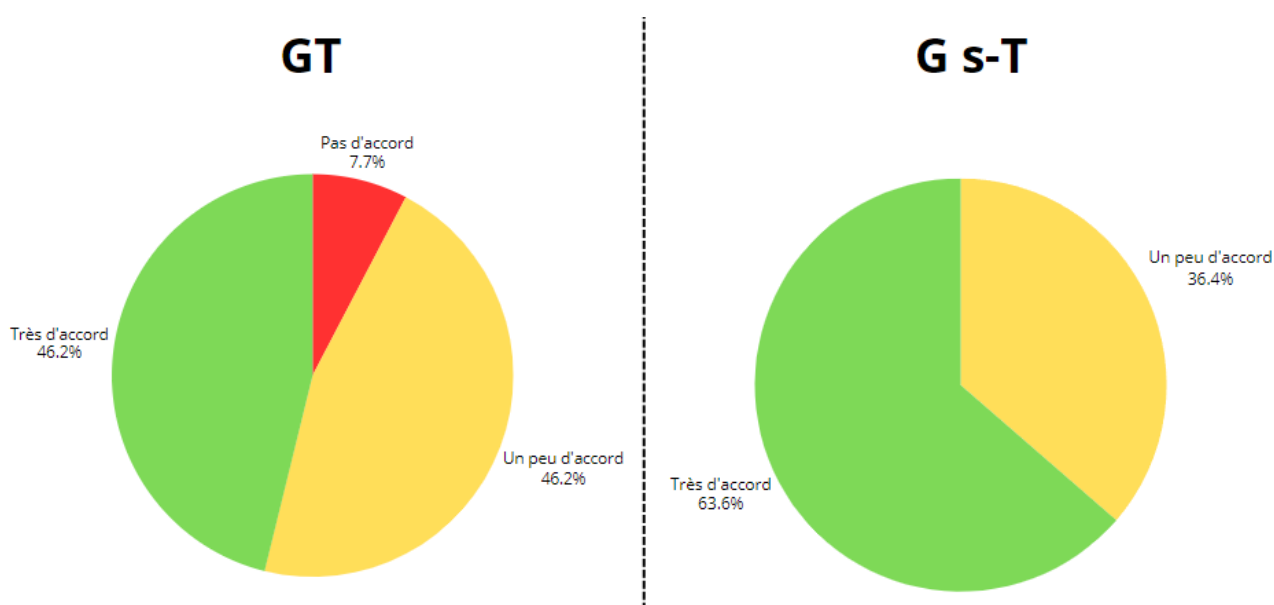


Figure 16 : Résultats des réponses à l'affirmation 5 du groupe T et du groupe s-T

Ensuite, l’affirmation 6 était « J’ai l’impression d’avoir appris pendant cette séance » et les élèves devaient indiquer s’ils étaient très d’accord, un peu d’accord ou pas d’accord. Après traitement des résultats, nous obtenons la figure 17 ci-dessous, opposant les résultats du groupe avec théâtre (GT) à ceux du groupe sans théâtre (G s-T).

Ici, nous observons que les élèves ayant pratiqué le théâtre lors des séances de lexique ont davantage eu l’impression de ne pas apprendre que ceux n’ayant pas pratiqué le théâtre. Or, si l’on s’appuie sur l’analyse des résultats des questionnaires, il n’en est rien. Les élèves du groupe T ont mieux appris que ceux du groupe s-T. Tout réside dans cette “impression de”. De part la pratique inhabituelle du théâtre au sein du séance de lexique, les élèves n’ont pas ressenti l’apprentissage se faire comme d’habitude. Néanmoins, il est étonnant que le GT n’ait pas répondu en majorité avoir eu l’impression de s’amuser à l’affirmation précédente.

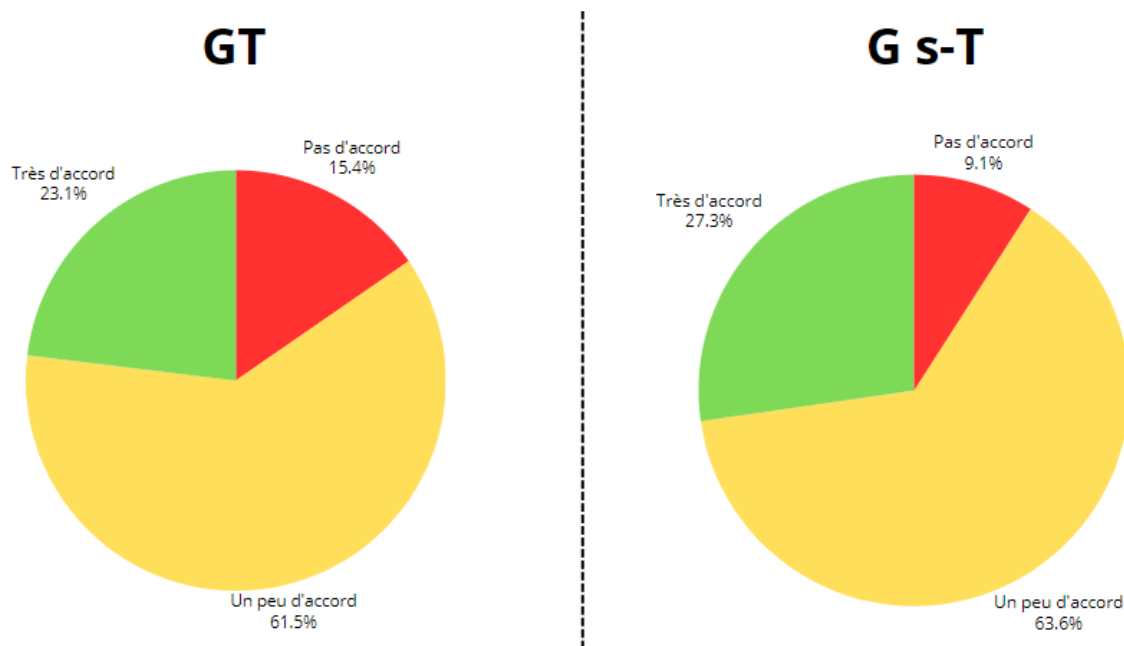


Figure 17 : Résultats des réponses à l'affirmation 6 du groupe T et du groupe s-T

3. Approche comparative des résultats : un apprentissage différent de la polysémie selon le groupe.

Maintenant que nous avons analysé les réponses à chaque question avant-après le dispositif pour chacun des groupes, nous pouvons comparer les résultats finaux post étude du groupe T avec ceux du groupe s-T pour déterminer si la modalité théâtrale favorise bel et bien l'apprentissage de la notion de polysémie. Les diagrammes ci-dessous reprennent les résultats après réalisation du dispositif présentés précédemment à la différence près que les résultats sont présentés sous la forme de pourcentages. En effet, les effectifs totaux des deux groupes étant différents à cause d'une absence, il sera plus lisible pour nous de passer les résultats sur cent dans les deux cas.

2.1. Question 1 : peu exploitable dans cette étude

Le groupe témoin s-T semble avoir fourni, de loin, de meilleures réponses à cette première question concernant ce que voulait dire « donner le sens d'un mot » que le groupe expérimental T (figure 18). On peut supposer que l'enseignement du lexique en classe lors d'une leçon plus « traditionnelle » a permis aux élèves de mieux cerner la notion de sens d'un

mot. Toutefois, ce résultat reste difficile à interpréter car plutôt dû au hasard qu'à une réelle influence du dispositif. En effet, la majorité des élèves du groupe s-T avaient fourni une réponse correspondante à celle attendue avant même l'expérimentation. Cela s'apparente donc davantage au hasard de répartition des élèves plutôt qu'aux conditions d'enseignement.

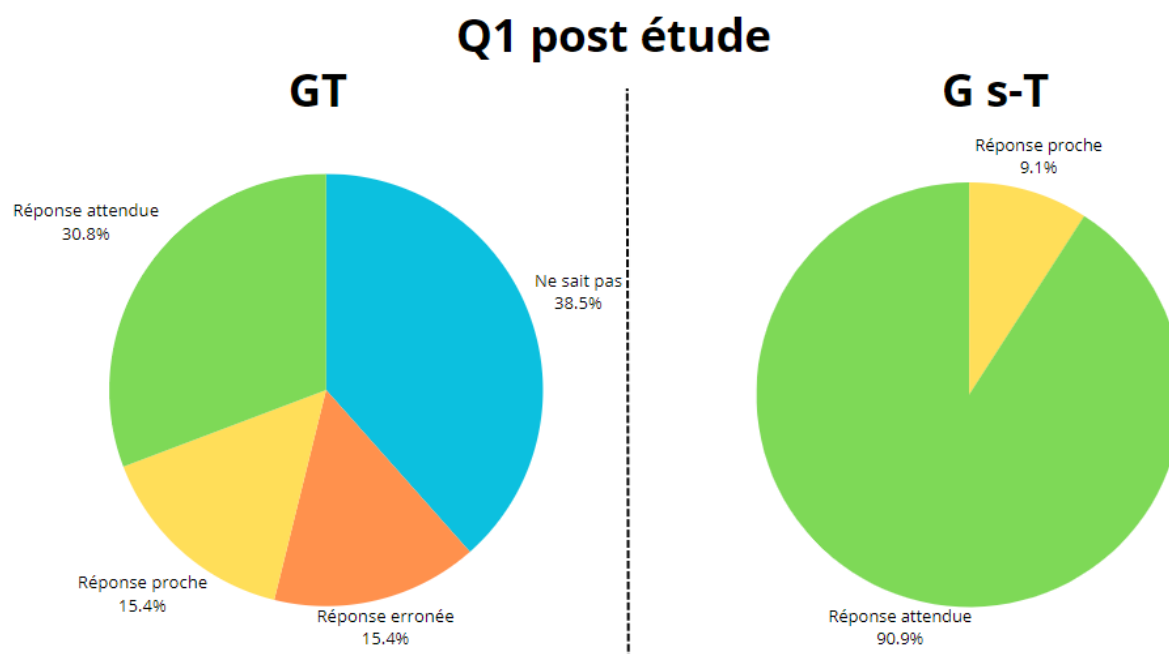


Figure 18 : Comparaison des résultats des deux groupes à la question 1

2.2. Le GT a mieux compris la notion de polysémie

A 10,5 % près, les élèves du groupe T parviennent mieux à donner la définition d'un mot polysémique que les élèves du groupe s-T (figure 19). La pratique du théâtre d'improvisation semble donc avoir eu un effet positif sur la mémorisation et la compréhension de la notion de polysémie dans le cadre d'un enseignement du lexique.

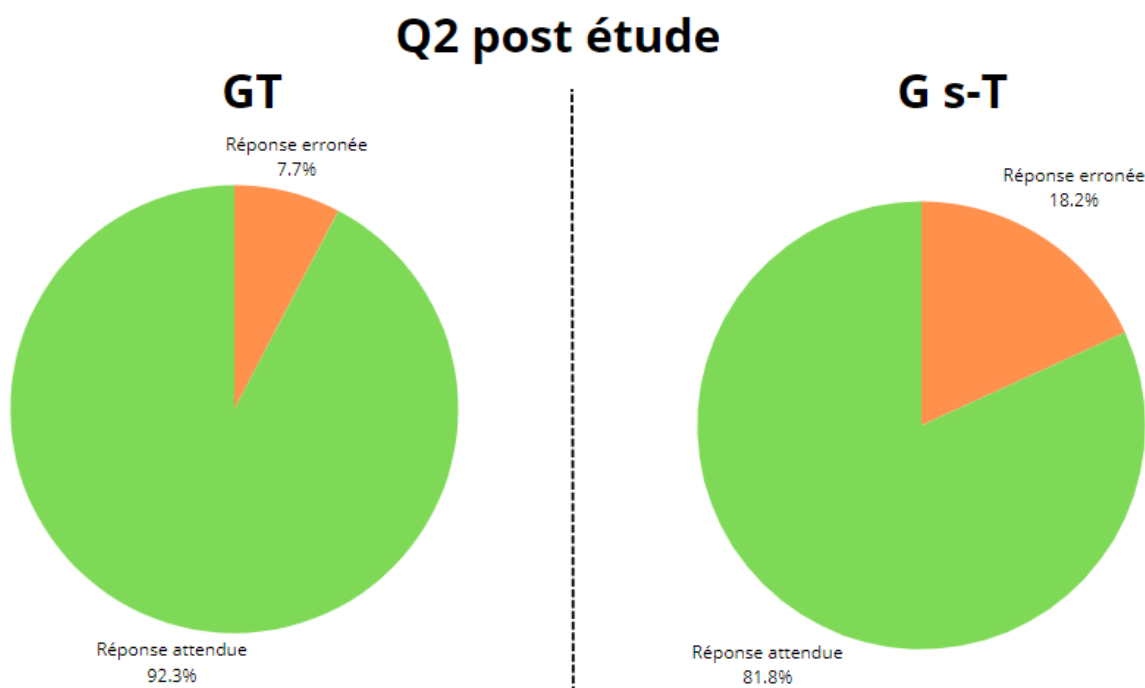


Figure 19 : Comparaison des résultats des deux groupes à la question 2

2.3. Meilleure mémorisation des mots polysémiques étudiés chez le GT

Les élèves du groupe T sont plus de la moitié à avoir cité les mots étudiés contre moins d'un tiers pour le groupe s-T (Figure 20). De plus, on note trois fois plus de propositions de mots non polysémiques (réponses erronées) chez les élèves du groupe s-T. A 1,3% près, les deux groupes citent autant de mots polysémiques autres que *jouer* et *pièce*. On a quasiment autant de mots polysémiques autres que ceux étudiés cités dans les deux groupes. Nous pouvons retenir que les mots étudiés ont mieux été identifiés et retenus comme des mots polysémiques pour le groupe expérimental ayant pratiqué le théâtre. Ainsi, la pratique théâtrale a permis aux élèves de mieux mémoriser la polysémie des mots *jouer* et *pièce*.

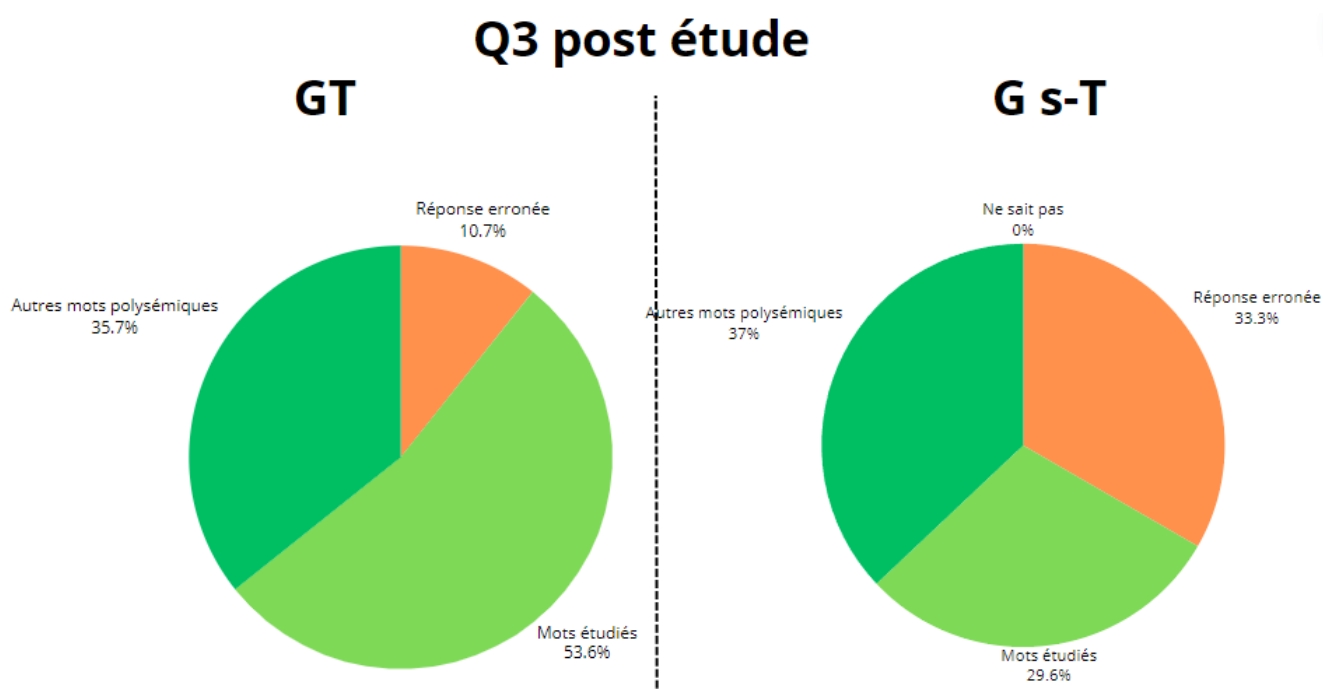


Figure 20 : Comparaison des résultats des deux groupes à la question 3

2.4. Meilleure mémorisation du verbe *jouer* par le GT

On remarque que des élèves du groupe T ont su donner les cinq sens du mot *jouer* étudiés lors du dispositif, ce qui n'est pas le cas dans le groupe s-T (Figure 21). Ce dernier a par ailleurs eu 27,3 % d'élèves ne sachant restituer qu'un seul sens parmi les cinq étudiés contre 7,7 % seulement du groupe T. En effectif cumulé on compte plus de la moitié des élèves du groupe s-T (54,6%) qui donnent 1 à 2 sens du mot, contre 46,2 % du groupe T. Ainsi, la définition du verbe polysémique *jouer* a mieux été retenue par le groupe ayant pratiqué le théâtre.

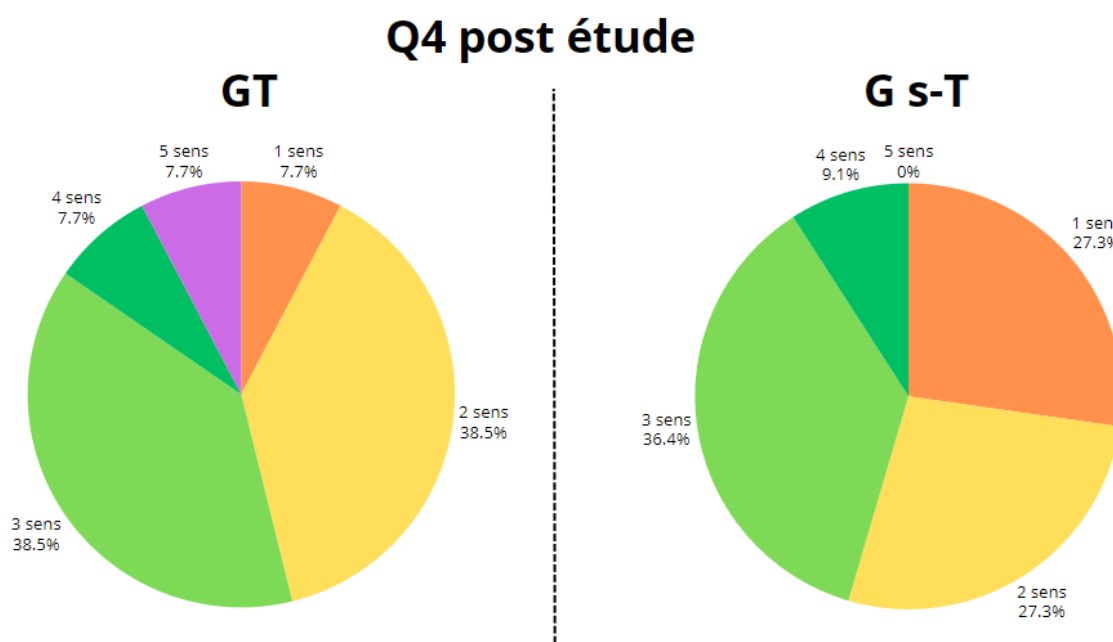


Figure 21 : Comparaison des résultats des deux groupes à la question 4

2.5. Moins bonne mémorisation du nom pièce par le GT

Aucun élève n'a su redonner les cinq sens du mot *pièce* dans chacun des groupes et autant d'élèves a donné quatre sens du mot *pièce* sur les cinq étudiés, mais ils sont peu nombreux (9,1%) (Figure 22). Les élèves du groupe s-T ont été environ deux fois plus que ceux du groupe T à donner trois sens du mot. Plus de la moitié des élèves du groupe T n'ont su donner qu'un ou deux sens sur les cinq étudiés. Nous pouvons donc conclure que la définition du nom commun polysémique *pièce* a mieux été retenue par le groupe témoin n'ayant pas pratiqué le théâtre.

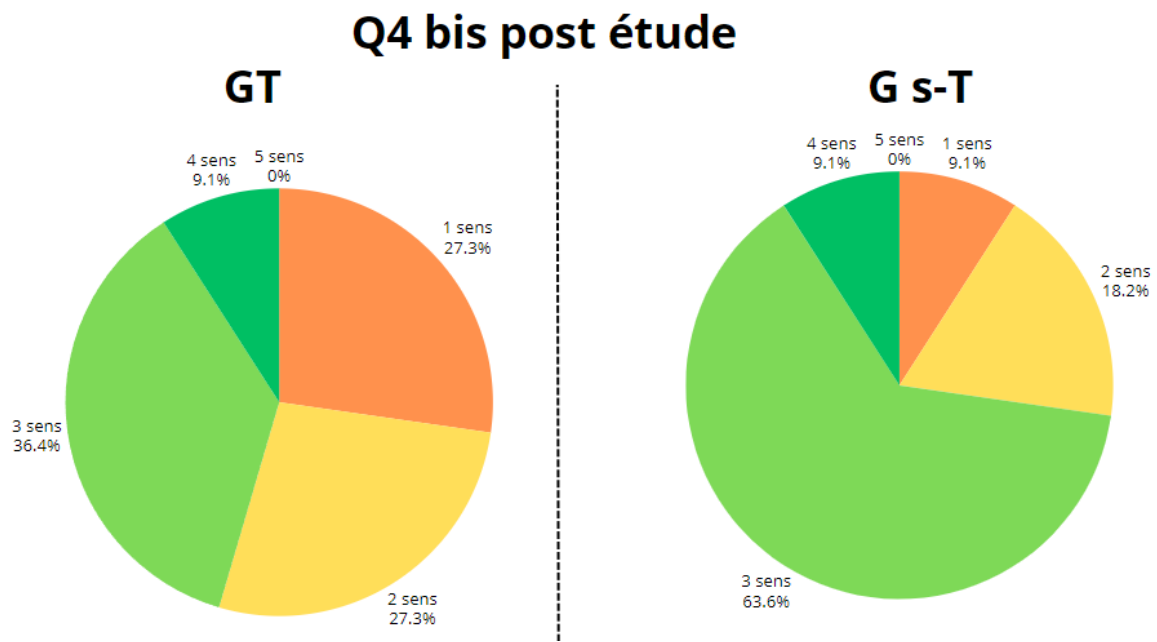


Figure 22 : Comparaison des résultats des deux groupes à la question 4bis

CONCLUSION et DISCUSSION

Dans cette partie nous tenterons d'éclairer la problématique de recherche au regard des résultats obtenus. Il s'agira ici de synthétiser les points les plus importants qui ressortent de l'analyse des résultats et de les relier au cadre théorique. Suite à cette conclusion de l'étude, des limites sont apparues et nécessitent d'être détaillées dans cette partie.

1. Apports de l'étude

Pour discuter de ce que cette recherche a apporté, il peut être utile de rappeler la problématique : « En quoi la pratique de l'improvisation théâtrale peut-elle faciliter l'apprentissage de la notion de polysémie à l'école élémentaire ? ».

Nous avons émis deux hypothèses vis à vis de cette problématique :

- La pratique théâtrale, sous la forme d'improvisations, permettrait aux élèves de mieux comprendre et de mieux retenir la notion de polysémie (1).
- La polysémie d'un verbe pourrait se prêter davantage à la mémorisation que la polysémie d'un nom (2).

1.1 L'influence avérée de la pratique théâtrale sur l'apprentissage de la polysémie

Il semblerait que le groupe de participants ayant pratiqué du théâtre sous la forme d'improvisations ait été plus performant dans la restitution de connaissances sur la notion de polysémie lors du questionnaire post-étude que le groupe de participant témoin ayant suivi un enseignement du lexique plus traditionnel. Ce résultat confirme l'hypothèse 1 qui supposait la plus-value de la pratique théâtrale pour l'apprentissage. Le théâtre apparaît donc bel et bien comme un outil oral qui permet d'apprendre (Plane, 2019) au sein du sous-domaine du français souvent abordé à l'écrit qu'est le lexique. Nous ne dirons pas qu'il faut abandonner le travail à l'écrit au profit de l'oral, d'autant plus que nous sommes partis d'un support écrit pour improviser à l'oral, mais nous rappelons que l'oral peut permettre de fixer les apprentissages notamment en lien avec le langage.

L'utilisation du genre oral du théâtre d'improvisation (Dolz, Gagnon, 2008) semble avoir favorisé l'apprentissage du lexique par la mise en contexte qu'il permet. En effet, les

gestes co-verbaux (Ferre, 2011) créés par les élèves lors des saynètes et des jeux théâtraux leur ont permis de mieux se représenter les différents sens des mots étudiés. Ils leur ont attribué des gestes fondamentalement différents pour les distinguer et ont imaginé des situations d'emploi du mot en contexte qui ont servi de support d'improvisation. D'après Niklas-Salminen (2015), « les risques d'ambiguïtés lexicales sont effacés grâce au contexte linguistique ou à la situation d'énonciation », ce qui a été confirmé par l'expérimentation quand les élèves ont dû trouver le sens du mot qui été joué devant eux uniquement grâce au contexte de l'improvisation. Nous savons que le lexique s'apprend mieux en contexte (Cellier, 2011), c'est pourquoi les élèves ayant joué à l'oral avec les mots pour les employer en contexte les ont mieux mémorisés.

De plus, nous pouvons constater, suite à cette étude, que l'accompagnement de l'apprentissage de différents sens d'un même mot par des gestes induits par le théâtre a permis aux élèves de mieux les mémoriser. Ainsi la modalité théâtrale fait intervenir le corps dans les apprentissages, ce qui semble aller dans le sens du paradigme de la cognition incarnée selon laquelle « les connaissances ne sont jamais que l'ensemble des sensations, perceptions, mouvements, émotions etc. mobilisées lors d'un apprentissage par un individu » (Bara, Tricot, 2017). La pratique théâtrale a donc permis de lier le corps et l'esprit des élèves pour enrichir la pratique de la langue.

Nous pouvons ainsi valider la première hypothèse de ce travail de recherche, tout en tenant compte des limites que nous détaillerons dans une prochaine partie.

1.2 Efficacité plus marquée pour les verbes que pour les noms

Nous avons remarqué que le groupe ayant pratiqué le théâtre a mieux retenu la polysémie du verbe *jouer* que celle du nom *pièce*. Or des travaux de recherche en neuropsychologie (Boulanger, 2006) mentionnent les liens unissant les verbes d'action et le contrôle moteur. En effet, pour le verbe *jouer*, le fait d'activer les régions cérébrales du contrôle moteur par le théâtre « semble participer au traitement [du verbe] d'action et jouer un rôle majeur dans les processus automatiques de récupération du sens [de ce verbe] ». Le théâtre, sollicitant alors les ressources motrices des élèves, a donc pu avoir un effet bénéfique supplémentaire pour l'apprentissage de la polysémie d'un verbe d'action.

Nous pouvons ainsi valider la deuxième hypothèse de ce travail de recherche, tout en tenant compte des limites que nous détaillerons ci-après.

2. Limites de l'étude

Le premier biais notable de cette étude concerne la taille réduite de l'échantillon. En effet, seulement 24 élèves ont participé à l'étude, ce qui ne permet pas d'obtenir des résultats significatifs au regard de la science, mais qui ouvrent des pistes de recherche sur le sujet. De plus, la répartition inégale des participants dans chaque groupe n'a pas facilité la lecture des résultats. En effet, la classe étant composée de 26 élèves au total, nous avions prévu deux groupes de 13 élèves. Malheureusement, 2 élèves du groupe s-T ont été absents pour tout ou une partie du dispositif.

Ensuite, le fait que les deux dispositifs n'aient pas été menés par la même enseignante constituent aussi un biais non négligeable quant à l'appréciation des ressentis globaux des participants et de leurs apprentissages. En effet, bien qu'une trame de séance détaillée ait été fournie à l'enseignante de la classe en charge du groupe témoin s-T, nous ne pouvons pas être certains que la séance ait bien été traitée en entier et dans l'ordre demandé. De plus, les élèves étant plus familiers avec leur enseignante avec qui ils ont l'habitude de travailler, cela a pu engendrer un biais au niveau des ressentis globaux des élèves (affirmations 5 et 6).

Nous pouvons, à ce propos, revenir sur les réponses assez inattendues des élèves aux affirmations 5 et 6 concernant leurs impressions d'amusement et d'apprentissage selon leur groupe. En effet, il apparaît que le groupe ayant pratiqué le théâtre a moins pris de plaisir que le groupe n'en ayant pas fait. Cela va à l'encontre de nos attentes fondées sur la recherche qui insistait sur « l'enthousiasme débordant [des enfants] à l'idée de faire du théâtre [à l'école] » (Mégrier, 2004). Les enfants paraissaient pourtant enthousiastes avant le dispositif, mais leur réponse au questionnaire indique l'inverse. Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses : les enfants ont mal compris la question, ils n'étaient pas avec leurs copains pendant les séances donc ils étaient frustrés, ils n'avaient jamais fait de théâtre donc ils n'ont pas apprécié le moment (peur, gêne, stress), ils n'étaient pas avec leur enseignante référente.

Toutefois, nous ne pouvons pas nier que l'enseignement du lexique par l'art théâtral est plus attrayant (Tremblay,) pour les enfants à cause d'un autre biais important : le manque de travail du genre oral du théâtre d'improvisation (Dolz, Gagnon, 2008) en amont du dispositif. En effet, cet oral ne s'improvise pas, et comme tout type d'outil, il ne peut en être un que lorsqu'il est bien maîtrisé par l'utilisateur et donc appréhendé comme objet d'enseignement avant d'être un outil (Plane, 2019). Cela rejoint la nécessité de « dénaturiser l'oral » (Modiano) qui est loin d'être inné. L'entraînement et l'exposition au théâtre au préalable semblent donc avoir une influence sur l'émergence de bénéfices concernant les apprentissages des élèves. Ainsi, pour obtenir un effet significatif de la pratique théâtrale sur l'apprentissage, il aurait fallu mettre en œuvre, en amont, une séquence d'enseignement dédiée à la pratique de l'improvisation théâtrale et du théâtre en général. L'improvisation ne faisant pas explicitement partie des programmes scolaires français, nous aurions pu travailler en collaboration avec les partenaires du périscolaire pour qu'ils animent des ateliers. En parallèle, en classe nous aurions pu travailler le langage oral par des mises en voix de texte, des saynètes de théâtre, ou encore des récitations de poésie pour faire en sorte que les élèves soient plus familiers avec le fait de jouer et de parler en public.

D'autre part, la séquence d'expérimentation n'était composée que de 3 séances , ce qui est plutôt court par rapport à la norme (entre 5 et 10 séances). Elle était surtout un peu décrochée de la programmation de l'enseignement en classe. C'est-à-dire que le dispositif ne s'inscrivait pas dans une progression, ni dans une séquence à part entière sur le lexique, ni même dans un projet qui aurait pu susciter davantage de motivation chez les élèves.

Des biais de temporalité ont également pu avoir un impact sur les résultats. Le passage du questionnaire post étude a eu lieu une semaine après la séance 1 concernant le verbe *jouer* et un jour après la séance 2 concernant le nom *pièce*. Néanmoins, cela renforce d'autant plus le résultat positif sur la mémorisation de la polysémie du verbe *jouer*, dont l'évaluation a été réalisée 1 semaine après l'expérimentation (mémoire à long terme).

Nous pouvons finalement questionner la composition du questionnaire de l'étude. En effet nous avons déjà précédemment mentionné la remise en cause de la pertinence de la question 1 dans le cadre de cette étude. En effet, en plus d'avoir été mal comprise des élèves car elle était mal formulée, elle n'a pas permis de récolter des données pertinentes pour

répondre à la problématique de recherche. De plus, nous aurions pu renforcer l'analyse des ressentis des élèves soit en modifiant le contenu des affirmations à choix multiple, soit en proposant des entretiens avec quelques élèves.

En définitive, ce travail de recherche nous indique une tendance positive concernant la potentialité de la pratique théâtrale à l'école élémentaire. Cette modalité de travail et d'apprentissage un peu originale peut servir la mémorisation et la motivation des élèves dans le cadre d'un enseignement du lexique.

PERSPECTIVES

Ainsi, nous pourrions envisager diverses pistes afin de poursuivre cette étude autour de la potentialité du théâtre au service des apprentissages.

Tout d'abord, si l'on pouvait continuer cette étude, il serait intéressant d'évaluer à cette même classe de CM1 l'année d'après, lorsqu'ils seront en CM2, pour voir éventuellement des effets à longs termes du dispositif ou bien si au contraire il n'en reste rien. Il serait également pertinent d'observer durant quelques jours la classe après ce dispositif afin de voir si les élèves réemploient les mots étudiés dans différents contextes ou pas.

Dans ce même ordre d'idée, nous pourrions imaginer mener ce dispositif sur les trois années du cycle, en le complétant d'un enseignement du théâtre d'improvisation comme dit précédemment, pour éventuellement remarquer un effet plus significatif. Nous pourrions ainsi viser l'apprentissage d'autres relations sémantiques comme l'homonymie, qui semble ne pas être évidente à appréhender pour les élèves. Nous pourrions donc tenter de lever l'ambiguïté qui subsiste couramment entre les notions de polysémie et d'homonymie (Niklas-Salminen, 2015) grâce à la modalité théâtrale.

D'un autre côté, l'implication des élèves à besoins éducatifs particuliers dans cette étude et leur progression significative laisse penser que la pratique du théâtre constituerait une aide encore plus marquée pour des élèves en difficulté. Dans cette étude nous avons constitué des groupes d'élèves volontairement hétérogènes mais cela soulève l'idée de tester ce même protocole avec deux groupes de niveau en français homogènes pour éventuellement remarquer un effet plus significatif dans le groupe avec théâtre de niveau le plus faible.

Nous pouvons aussi nous attarder sur une condition importante, qui a peut-être participé aux résultats favorables de cette étude. En effet, l'expérimentation s'étant déroulée en groupe, dimension collective de l'apprentissage est à prendre en compte. Est-ce la pratique du théâtre ou bien le travail en groupe qui a favorisé l'apprentissage de la polysémie ? Ou bien les deux ? (co-construction du sens).

Nous pouvons terminer ce travail de recherche en rappelant les trois principes du théâtre d'après Aristote dans son célèbre ouvrage *La poétique*, « Docere, movere, placere ». Le théâtre est fait pour instruire, émouvoir et plaire depuis l'Antiquité, alors pourquoi nous priver de l'utiliser en classe ? Nous avons ouvert une piste sur l'efficacité du théâtre pour apprendre à l'école, tout en prenant plaisir à jouer. Le théâtre à l'école peut donc constituer un moyen pour apprendre en s'amusant, par le biais de l'expression langagière et corporelle, au sein d'un groupe. Il est intéressant de considérer qu'il ne faut pas nous limiter à son utilisation dans le cadre de l'enseignement du français, mais que nous pouvons l'étendre à d'autres disciplines comme les sciences ou encore l'histoire qui pourraient alors être mieux comprises en apprises d'une façon moins traditionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

Aden, J. (2015). Théâtre et didactique des langues. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. (pp. 422-437). Paris : Édition des archives contemporaines.

Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe* n° 4 - 2009 pp. 173-180 <https://gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf>

Archambault, A. & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'Éducation* (331), 5-24. <https://id.erudit.org/iderudit/016186ar>

Aristotle. (1692). *La poétique d'Aristote*. Chez C. Barbin.

Balazard, S. & Gentet-Ravasco, E. (2016). *Faire du théâtre avec ses élèves. Techniques théâtrales et expression orale*. Pédagogie pratique. Hachette éducation.

Bara, F. & Tricot, A. (2017). *Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive*. *Recherches sur la philosophie et le langage*, 33, 219-249. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01889164>

Bentolila, A. (2011). Le vocabulaire : pour dire et pour lire. Le vocabulaire et son enseignement, L'école des mots. Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire.

Boulanger, V. (2006). *Le Langage et l'Action : Dynamique des liens fonctionnels unissant verbes d'action et contrôle moteur*. (Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2).

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2006/boulenger_v

Cellier, M. (2011). Le vocabulaire et son enseignement, des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. In. Eduscol. p 1.

Colletta, JM. (2012). La prise en compte de la multimodalité de la parole dans la description et analyse des conduites langagières, *Communication et organisation* [En ligne], 18 | 2000. <http://journals-openedition.org.gorgone.univ-toulouse.fr/communicationorganisation/2427>

Cosnier, J. (1997). *Sémiotiques des gestes communicatifs*. Nouveaux actes sémiotiques. n°52, pp.7-28. http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II-10_Semiotique_des_gestes.pdf

Delhay C. (2019). Bac 2021: Faire de l'oral un levier d'égalité des chances. *Rapport remis à Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*.
<https://www.education.gouv.fr/media/13937/download>

Dolz J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 179-198. <http://journals.openedition.org/pratiques/1159>

Dubois, J., & Tremblay, O. (2015). L'enseignement par le théâtre en classe de français au Québec : état des lieux et pistes didactiques. *Lidil*, 52, 129-152.

Ferre, G. (2011). Analyse multimodale de la parole. *Rééducation orthophonique*, 246, pp.73-85.

Gagnon, R. (2011). L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* , 33, n° 2, p. 251-265

Jenni, M. Visetti, L. (2018). *Le théâtre improvisé Un outil pour travailler la communication orale en 2H ?*.

Mégrier, D. (2004). *Pratiquer le théâtre à l'école*. Retz.

Ministère de l'Éducation nationale (2020). *Programmes*.

Ministère de l'Éducation nationale (2002). *Programmes*.
<https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>

Ministère de l'Éducation nationale (2008). *Programmes*.
<https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

Niklas-Salminen, A. (2015). Chapitre 3. Étude des relations lexicales. *La lexicologie* (pp. 78-101). Paris: Armand Colin.

Picoche, J. (2011). Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/document/15619/download>

Plane, S. (2019, 19 mai). L'oral, un objet multidimensionnel. [Conférence]. Formation de formateurs "Oral en contexteS", IFE.

<https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/oral/conference-sylvie-plane#:~:text=Les%20dimensions%20interactionnelles%20de%20l%27oral&text=exploiter%20les%20propri%C3%A9t%C3%A9s%20pragmatiques%20du,%2C%20Minuit%2C%20Paris%2C%201974>

Ryngaert, J-P. (1977). Expression dramatique en classe : l'enjeu de la modernité. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°15-16, Théâtre. pp. 66-78.

www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1977_num_15_1_1017

Sanchez, L., Creissen, S. & Blanc, N. (2021). Le théâtre à l'école en France : une potentialité au service des apprentissages ?. *Enfance*, 2, 161-175.

<https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/enf2.212.0161>

Tremblay, O. & Anctil D. (2020). Introduction. — Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes. *Lidil*, 62. <https://journals.openedition.org/lidil/8322>

Tremblay O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques*, 189-190. <http://journals.openedition.org/pratiques/9999>

Viala, A. (2010). Histoire du théâtre. *Presses Universitaires de France*.

<https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/puf.viala.2010.01>

ANNEXES

Annexe 1 : Fiches de préparation des séances du dispositif

SÉANCE 1 : Polysémie du verbe « jouer »			
Objectif : Apprendre la notion de polysémie avec pratique théâtrale.			
Participants : Groupe T			
Phase	Durée	Tâche enseignant	Déroulement, consignes et tâche de l'élève
Phase 1 : Définition du verbe polysémique « jouer »	10 min	Distribuer la fiche 1. Donner la parole à un élève par sens du mot. Écrire le mot au tableau avec ses 5 sens autour (carte mentale). Choisir un geste parmi ceux proposés par les élèves et le faire faire au groupe en même temps.	Voici la définition du mot « jouer », quelle est sa nature ? (Verbe). Qui peut me lire la définition ? Qu'est ce que vous remarquez ? (Le verbe jouer a 5 sens différents). → Donc jouer a plusieurs sens, c'est un verbe <u>polysémique</u>. Qu'est ce qui change le sens du mot ? De quoi dépend la compréhension du sens d'un mot quand on lit des textes ? → Parler du sens propre/figuré, de l'importance du contexte. <u>Pratique théâtrale</u> : Vous allez vous mettre debout, et on va essayer de trouver un geste qui correspond à chacun des sens du verbe jouer. Commençons par « s'amuser », comment représenteriez vous « s'amuser » avec un geste ? Les élèves proposent des gestes.
Phase 2 : Comprendre les 5 sens du mot par le théâtre	25 min	Répartir les élèves en 5 groupes de 2 ou 3 élèves. Attribuer 1 sens du mot à chaque groupe en SECRET. Réguler le timing : 5 min pour inventer l'exemple et réfléchir à la saynète. / 10 min pour faire passer les groupes / 5 min mise en commun. Ecrire les phrases-exemples au tableau.	<u>Improvisations</u> Vous allez faire des groupes et vous allez réfléchir ensemble à une phrase exemple pour 1 sens du mot <i>jouer</i>. Écrivez la sur la fiche. Vous devrez ensuite vous servir de cette phrase pour improviser une saynète de théâtre devant les autres dans le but de leur faire deviner le sens ici. Vous allez avoir le droit à un petit temps pour échanger entre vous sur l'histoire à jouer devant les copains. Attention, ils doivent deviner quel sens du mot jouer vous avez, donc il faut être clair dans vos gestes et vos paroles. <u>Mise en commun</u> Alors pour le groupe 1, quel était selon vous le sens du verbe jouer ? Pourquoi ?... Quelle était votre phrase exemple ?
Phase 3 :	5 min	Écrire au tableau.	Donc pour conclure qu'avons nous appris aujourd'hui ?

Formalisation, bilan		Distribuer la trace écrite - Un mot polysémique est un mot qui a plusieurs sens. - Jouer est un verbe polysémique qui a 5 sens différents : ... (qui se rappelle des gestes ?) Il en existe d'autres ! Vous pourrez réfléchir pour la prochaine fois à d'autres sens. - Sens propre, sens figuré, contexte. Est-ce que, maintenant que vous savez ce que c'est un mot polysémique, vous pouvez en trouver d'autres ? (Baguette, carte, plateau...) Le contraire d'un mot polysémique c'est un mot monosémique (c'est plus rare en français) <u>Trace écrite</u> : La polysémie
----------------------	--	--

SÉANCE 1 bis : Polysémie du verbe « jouer »			
Objectif : Apprendre la notion de polysémie <u>SANS</u> pratique théâtrale.			
Participants : Groupe sans-T			
Phase	Durée	Tâche enseignant	Déroulement, consignes et tâche de l'élève
Phase 1 : Définition du verbe polysémique « jouer »	5 min	Distribuer la fiche 1. Donner la parole à un élève par sens du mot. Écrire le mot au tableau avec ses 5 sens autour (carte mentale).	Voici la définition du mot « jouer », quelle est sa nature ? (Verbe= Dans un premier temps, vous lisez en silence et individuellement la définition de jouer. Qu'est ce que vous remarquez ? (Le verbe jouer a 5 sens différents). → Donc jouer a plusieurs sens, c'est un verbe <u>polysémique</u>. Qu'est ce qui change le sens du mot ? De quoi dépend la compréhension du sens d'un mot quand on lit des textes ? → Parler du sens propre/figuré, de l'importance du contexte, de la syntaxe.
Phase 2 : Comprendre les 5 sens du mot	20 min	Répartir les élèves en 5 groupes de 2 ou 3 élèves. Attribuer 1 sens du mot à chaque groupe en SECRET. Interroger chaque groupe et écrire les phrases-exemples au tableau.	Vous allez faire des groupes et je vais venir vous donner un sens du verbe jouer. Vous allez réfléchir ensemble à une phrase exemple pour ce sens du mot <i>jouer</i> et l'écrire sur la fiche. Les autres devront deviner de quel sens du mot jouer il s'agit grâce à votre exemple. <u>Mise en commun</u> : Alors pour le groupe 1, quel était selon vous le sens du verbe jouer ? Pourquoi ?... Les élèves remplissent le tableau au verso de la fiche 1 avec les exemples de tous.

Phase 3 : Formalisation, bilan	5 min	Écrire au tableau. Distribuer la trace écrite.	Donc pour conclure qu'avons nous appris aujourd'hui ? - Un mot polysémique est un mot qui a plusieurs sens. - Jouer est un verbe polysémique qui a 5 sens différents : ... Il en existe d'autres ! Vous pourrez réfléchir pour la prochaine fois à d'autres sens. - Sens propre, sens figuré, contexte, syntaxe Est-ce que, maintenant que vous savez ce que c'est un mot polysémique, vous pouvez en trouver d'autres ? (Baguette, carte, plateau...) Le contraire d'un mot polysémique c'est un mot monosémique (c'est plus rare en français) <u>Trace écrite</u> : La polysémie A distribuer
--------------------------------------	-------	---	---

SÉANCE 2 : Polysémie du nom « pièce »

Objectif : Apprendre la notion de polysémie avec pratique théâtrale.

Participants : **Groupe T**

Phase	Durée	Tâche enseignant	Déroulement, consignes et tâche de l'élève
Phase 1 : Définition du mot polysémique « pièce »	10 min	Distribuer la fiche 1. Donner la parole à un élève par sens du mot. Écrire le mot au tableau avec ses 5 sens autour (carte mentale). Choisir un geste parmi ceux proposés par les élèves et le faire faire au groupe en même temps.	Voici la définition du mot « pièce », quelle est sa nature ? (nom) Qui peut me lire la définition ? Qu'est ce que vous remarquez ? (Le mot pièce a 5 sens différents.) → Donc pièce a plusieurs sens, c'est un mot <u>polysémique</u>. Qu'est ce qui change le sens du mot ? De quoi dépend la compréhension du sens d'un mot quand on lit des textes ? → Parler du sens propre/figuré, de l'importance du contexte. <u>Pratique théâtrale</u> : Vous allez vous mettre debout, et on va essayer de trouver un geste qui correspond à chacun des sens du mot pièce. Commençons par « monnaie », comment représenteriez vous « monnaie » avec un geste ? Les élèves proposent des gestes
Phase 2 : Comprendre les 5 sens du mot par le théâtre	25 min	Répartir les élèves en 5 groupes de 2 ou 3 élèves. Attribuer 1 sens du mot à chaque groupe en SECRET. Réguler le timing : 5	<u>Improvisations</u> Vous allez faire des groupes et vous allez réfléchir ensemble à une phrase exemple pour 1 sens du mot pièce. Écrivez la sur la fiche. Vous devrez ensuite vous servir de cette phrase pour improviser une saynète de théâtre devant les autres dans le but de leur faire deviner le sens ici.

		min pour inventer l'exemple et réfléchir à la saynète. / 10 min pour faire passer les groupes / 5 min mise en commun. Ecrire les phrases-exemples au tableau.	Évidemment, vous allez avoir le droit à un petit temps pour échanger entre vous sur l'histoire à jouer devant les copains. Attention, ils doivent deviner quel sens du mot jouer vous avez, donc il faut être clair dans vos gestes et vos paroles. <u>Mise en commun</u> Alors pour le groupe 1, quel était selon vous le sens du mot pièce? Pourquoi?... Quelle était votre phrase exemple ?
Phase 3 : Formalisation, bilan	5 min	Écrire au tableau. Distribuer la trace écrite	Donc pour conclure qu'avons nous appris aujourd'hui ? - Un mot polysémique est un mot qui a plusieurs sens. - pièce est un mot polysémique qui a 5 sens différents : ... (qui se rappelle des gestes ?) Il en existe d'autres ! Vous pourrez réfléchir pour la prochaine fois à d'autres sens. - Sens propre, sens figuré, contexte. Est-ce que, maintenant que vous savez ce que c'est un mot polysémique, vous pouvez en trouver d'autres ? Baguette, carte, plateau... Le contraire d'un mot polysémique c'est un mot monosémique (c'est plus rare en français) <u>Trace écrite</u> : La polysémie A distribuer

SÉANCE 2 bis : Polysémie du nom « pièce »

Objectif : Apprendre la notion de polysémie SANS pratique théâtrale.

Participants : **Groupe sans-T**

Phase	Durée	Tâche enseignant	Déroulement, consignes et tâche de l'élève
Phase 1 : Définition du nom polysémique « pièce »	5 min	Distribuer la fiche 1. Donner la parole à un élève par sens du mot. Écrire le mot au tableau avec ses 5 sens autour (carte mentale).	Voici la définition du mot « pièce », quelle est sa nature ? (Nom commun.) Dans un premier temps, vous lisez en silence la définition de pièce. Qu'est ce que vous remarquez ? (Le nom pièce a 5 sens différents.) → Donc pièce a plusieurs sens, c'est un mot <u>polysémique</u>. Qu'est ce qui change le sens du mot ? De quoi dépend la compréhension du sens d'un mot quand on lit des textes ? → Parler du sens propre/figuré, de l'importance du contexte, de la syntaxe.
Phase 2 :	20 min	Répartir les élèves en 5	Vous allez faire des groupes et je vais venir vous donner un

Comprendre les 5 sens du mot		groupes de 2 ou 3 élèves. Attribuer 1 sens du mot à chaque groupe en SECRET. Interroger chaque groupe et écrire les phrases-exemples au tableau.	sens du mot <i>pièce</i> Vous allez réfléchir ensemble à une phrase exemple pour ce sens du mot <i>pièce</i> et l'écrire sur la fiche. Les autres devront deviner de quel sens du mot jouer il s'agit grâce à votre exemple. <u>Mise en commun :</u> Alors pour le groupe 1, quel était selon vous le sens du mot pièce ? Pourquoi ?...
Phase 3 : Formalisation, bilan	5 min	Écrire au tableau. Distribuer la trace écrite.	Donc pour conclure qu'avons nous appris aujourd'hui ? - Un mot polysémique est un mot qui a plusieurs sens. - Pièce est un mot polysémique qui a 5 sens différents : ... Il en existe d'autres ! Vous pourrez réfléchir pour la prochaine fois à d'autres sens. - Sens propre, sens figuré, contexte, syntaxe Est-ce que, maintenant que vous savez ce que c'est un mot polysémique, vous pouvez en trouver d'autres ? Baguette, carte, plateau... Le contraire d'un mot polysémique c'est un mot monosémique (c'est plus rare en français) <u>Trace écrite :</u> La polysémie A distribuer

Annexe 2 : Questionnaires pré et post étude

QUESTIONNAIRE 1 (pré-étude)	
Questions	Réponses attendues
Q1 : Pour toi, que veut dire « donner le sens d'un mot » ?	C'est ce qu'il veut dire, sa signification.
Q2 : Qu'est-ce qu'un mot polysémique ?	Un mot qui a plusieurs sens.
Q3 : Donne des exemples de mots polysémiques.	Jouer / pièce (mots étudiés) + autres
Q4 : Que signifie le mot « jouer » / « pièce » ? Si tu penses que ce mot a plusieurs sens, donne-les tous.	1) S'amuser 2) Pratiquer un instrument 3) Pratiquer un sport 4) Avoir un rôle au théâtre. 5) <i>sens figuré</i> : « <i>se jouer de</i> » : Tendre un piège, se moquer. 1) Une des salles d'une maison, d'un appartement 2) Fragment, morceau d'un objet brisé 3) Monnaie utilisée pour payer 4) Œuvre de théâtre qui peut être jouée sur scène 5) <i>sens figuré</i> : « <i>de toutes pièces</i> » : sans rien emprunter à la réalité, à partir de rien.

QUESTIONNAIRE 2 (post-étude)	
Questions	Réponses attendues
Q1 : Pour toi, que veut dire « donner le sens d'un mot » ?	C'est ce qu'il veut dire, sa signification, sa définition.
Q2 : Qu'est-ce qu'un mot polysémique ?	Un mot qui a plusieurs sens.
Q3 : Donne des exemples de mots polysémiques.	Jouer / pièce (mots étudiés) + autres
Q4 : Que signifie le mot « jouer » / « pièce » ? Si tu	1) S'amuser

penses que ce mot a plusieurs sens, donne-les tous.	2) Pratiquer un instrument 3) Pratiquer un sport 4) Avoir un rôle au théâtre. 5) <i>sens figuré</i> : « <i>se jouer de</i> » : Tendre un piège, se moquer. 1) Une des salles d'une maison, d'un appartement 2) Fragment, morceau d'un objet brisé 3) Monnaie utilisée pour payer 4) Œuvre de théâtre qui peut être jouée sur scène 5) <i>sens figuré</i> : « <i>de toutes pièces</i> » : sans rien emprunter à la réalité, à partir de rien.
Q5 : J'ai l'impression de m'être amusé pendant cette séance. ☐ Pas d'accord ☐ Un peu d'accord ☐ Très d'accord	Sentiment de s'être plus amusé dans la version théâtre que dans la version classique.
Q6 : J'ai l'impression d'avoir appris pendant cette séance. ☐ Pas d'accord ☐ Un peu d'accord ☐ Très d'accord	Sentiment d'avoir appris dans les deux modalités ou moins avec le théâtre.

Annexe 3 : Retranscription des questionnaires écrits

RÉPONSES DU GROUPE T :

QUESTION 1		
Groupe T	AVANT	APRÈS
T1	Donner sa nature	Donner sa nature, expliquer ce que cela veut dire.
T2	?	?
T3	Je ne sait pas	donner d'autres façon de les dire
T4	Je sais pas	je ne sais pas
T5	Donner quel que chose d'un radical	Un mot qui lui ressemble
T6	Que le mot veut dire quelque chose	C'est donner un sens à un mot pour qu'il veut dire quelque chose
T7	dire à quoi sert le mot Ex : chien c'est un animal.	Je sais plus
T8	donner sa définition	donner sa définition
T9	Ca veut dire donner (des gâteaux).	Donner quelque chose
T10	donner la définition d'un mots	Pour dire qu'est ce que le mot veut dire
T11	/	c'est un polysémique
T12	Que le mot à plusieurs sens	je ne sais pas
T13	/	je ne ce pas

QUESTION 2		
Groupe T	AVANT	APRÈS
T1	Un mot qu'à plusieurs sens	un mot qui à plusieurs sens
T2	?	un mot qui à plusieurs sens.
T3	c'est des mot qui ont plusieurs sens	mot a plusieurs sens
T4	je sais pas	c'est une police
T5	un mot où il y plusieurs sens	Un mot qui a plusieurs sens.
T6	un mot qui a plusieurs sens	Un mot qui a plusieurs sens
T7	Je sais pas	mot qui a plusieurs sens
T8	des mots qui s'écrivent pareille mais qui n'ont pas le même sence	un mot qui a plusieurs sance
T9	C'est un mot qui signifie plusieurs dieux	Poly veut dire plusieurs et sémique sens
T10	un mot qui un qu'un seul sens	un mot qui a plusieurs sens
T11	/	un mots qui a plusieurs cance
T12	/	un mot qui a plusieurs sens
T13	/	ce un mot qui sens plusieurs sese

QUESTION 3		
Groupe T	AVANT	APRÈS
T1	sens, pièce, verre	pièce jouer sens sac
T2	?	pièce
T3	pièce = la pièce de monnaie. L'endroit où je vit	pièce = pièce de maison pièce de monai
T4	je sais pas	jouer
T5	sense, étendue et ébouriffée	pièce, jouer et sens.
T6	Cressant ?, je sais plus	jouer, pièce, jeu
T7	Je sais pas	Ex : vent le vent et se prendre un vent Ex : patte les pâtes pour manger et les pattes des animaux etc...
T8	sans (supposé « sens »)	jouer, pièce, basket, sans
T9	/	jouer
T10	je ne sais pas	sens
T11	/	pates-pates à manger -pates animaux
T12	/	Il ya le mot sens, jouer, vent et vers, verre, vert.
T13	/	jeux, pieste

QUESTION 4		
Groupe T	AVANT	APRÈS
T1	Signifie s'amuser	jouer signifie s'amuser faire un sport jouer un instrument de musique jouer un rôle au théâtre et « se jouer de quelque un » faire un piège ou se moquer de quelqu'un.
T2	samusee	s'amuser pratiquer un instrument
T3	jouer avec ses amie Jouer avec ses sentiments	joue = se jouer de quelqu'un. jouer s'amuser
T4	je sais pas	s'amuser, jouer avec son frère, jouer avec les voitures, jouer avec des trains
T5	jouer et un mot pour se divertir	jouer est un sport collective-mot pour dire s'amuser ou se divertir
T6	Le mot « jouer » signifie pour moi de s'amuser et jouer avec ses amis	De se moquer, s'amuser, pratiquer un sport pratiquer un instrument
T7	Jouer signifie faire des activités avec des amis	S'amuser faire un sport jouer au théâtre
T8	s'amuser	s'amuser, jouer un rôle, se jouer de quelqu'un,
T9	Par exemple : je joue avec mon petit frère	jouer un instrument, pratiquer un sport, jouer avec des objets,
T10	s'amuser	jouer un instrument, jouer une pièce de théâtre, jouer s'amuser,
T11	du sport - s'amuser	s'amuser - donner un rôle
T12	Pour moi jouer signifie s'amuser	s'amuser, se jouer de quelqu'un (lui tendre un piège)
T13	/	jouer au foot,

QUESTION 4 bis		
Groupe T	AVANT	APRÈS
T1	Il signifie une pièce de monnaie ou un endroit dans une maison	une pièce de la maison une pièce de monnaie une pièce de théâtre et « de toute pièce » crée quelque chose en s'inspirant de rien.
T2	une sale	l'argen
T3	pièce la pièce de monai. l'endroit la pièce ou je vis	pièce = pièce de monnai pièce - de maison - pièce de théâtre
T4	je sais pas	c'est de la monnaie, la valeur. Il y en avait d'autres mais je ne me souviens pas.
T5	une pièce d'une maison	Une pièce est une pièce de monnaie pour moi
T6	!	Une pièce de puzzle, une pièce d'une maison, une pièce de musique, de toute pièce
T7	Pièce c'est différent il a plusieurs sens il y a pièce de monnaie et les pièce comme une chambre	pièce de monnaie inventer quelque chose pièce de théâtre
T8	pièce de monai. pièce : salon, chambre	pièce de maison, partir de rien, pièce de monnai
T9	C'est une classe par exemple	pièce la monnaie, pièce " la salle ", pièce de théâtre, pièce l'objet.
T10	salle / argent	une pièce de théâtre, pièce de monnaie, pièce d'une maison,
T11	de l'argent - pièce d'un peucèle - une pièce de maisons	pièce la monnaie pièce de théâtre _ pièce de la maisons
T12	!	Une pièce de théâtre, un fragment d'un objet brisé, une pièce de la maison.
T13	!	argent, pièce puzzle, maison

RÉPONSES DU GROUPE sT :

QUESTION 1		
Groupe sT	AVANT	APRÈS
sT1	Pour <u>moi</u> c'est de dire la définition d'un mot	Dire ce que sa veut dire, dire la signification
sT2	Donner ce que signifie le mot	Donner ce que veut dire un mot
sT3	<u>se que sa signifie</u>	Se que le mots veux dire
sT4	donner la <u>définition</u>	Pour dire une définition d'un mots
sT5	<u>/</u>	Comprendre le mots.
sT6	C'est un mot qui a du sens	ça veut dire que le mot veut dire quelque chose
sT7	savoir comment il se dit	dire se que sa veut dire
sT8	<u>/</u>	C'est comme pièce ont peut lui donner un sens en fonction de la phrase
sT9	Expliquer se que le mot veut dire	Ca veut dire expliquer ce que le mot <u>veu</u> dire
sT10	<u>Je sais pas</u>	abs
sT11	<u>egegangle un en é a l</u>	C'est la définition du mot
sT12	abs	abs
sT13	Donner le sens d'un mot c'est expliquer ce qu'il veut dire.	Sa ve dire <u>doner</u> sa définition

QUESTION 2		
Groupe sT	AVANT	APRÈS
sT1	C'est un mot avec plusieurs sens.	C'est un mot qui a plusieurs sens
sT2	Un mot de plusieurs sens	Un mot à plusieurs sens
sT3	un mot à plusieurs sens	Un mots qui a <u>prusieur</u> sens.
sT4	un mot qui s'écrit <u>parail</u> mes sa veut pas dire la même chose	Un mot qui a le même sens
sT5	Un mots qui a plusieurs sens	Un <u>mots</u> qui a plusieurs sens.
sT6	C'est un mot qui veut dire plusieurs chose mais qui ne s'écrit pas pareille	C'est un mot qui a plusieurs sens
sT7	avec plusieurs sense	Un mot qui a plusieurs sens.
sT8	C'est un mot qui a plusieurs sens	C'est un mot qui a plusieurs sens
sT9	C'est un mot qui a plusieurs sens.	C'est un mot qui a plusieurs sens.
sT10	Un mot qui veut dire la même chose	abs
sT11	?	Le mot s'écrit pareil mais ça ne veut pas dire la même chose
sT12	abs	abs
sT13	C'est un mot avec plusieurs sens	Un mot qui a plusieurs sens

QUESTION 3		
Groupe sT	AVANT	APRÈS
sT1	<u>J'en ai pas</u>	bouchon (embouteillage) et bouchon de bouteille
sT2	<u>sens</u>	sens, pièce, pêche <u>ect</u>
sT3	?	une tante, <u>tablete</u>
sT4	<u>pas et pas, sans et sans</u>	sens, pain, part / par, verre
sT5	bois = <u>boire</u> / bois de la forêt	jouer, pièce
sT6	Apprendre - <u>apprentis</u>	tablette = une tablette de chocolat et une tablette (écran)
sT7	manger <u>courir</u> sport	Pièce, <u>jeux</u> , endroi
sT8	<u>grendades</u> / san / dant	sens, vers, pièce, pêche
sT9	<u>Le sens</u>	<u>Le sens</u> , ver / ver
sT10	<u>sens</u> - <u>ver</u>	abs
sT11	?	pièce, <u>pêche</u>
sT12	abs	abs
sT13	<u>Roue la figure et roue la roue d'une voiture</u>	sens, pièce, jouer ... etc

QUESTION 4		
Groupe sT	AVANT	APRÈS
sT1	C'est un synonyme du mot s'amuser	<u>Ca signifie</u> s'amuser ...
sT2	<u>jouer</u> signifie s'amuser	Il y a se jouer de quelqu'un, jouer d'un instrument, d'une pièce, s'amuser
sT3	<u>sa veut</u> dire s'amuser	s'amuser à la récré
sT4	<u>sa veut</u> dire jouer au foot, jouer au échec	je joue des farce, je joue dans une pièce de théâtre, je joue au échec
sT5	jouer = dans la cour jouer = un instrument de musique	Se jouer de <u>quelcun</u> , jouer un instrument, s'amuser
sT6	s'amuser - découvrir	s'amuser, se jouer de quelqu'un, jouer une pièce de théâtre
sT7	<u>samuser</u> - faire du sport - <u>samuser</u>	les jeux serve <u>a samuser</u>
sT8	Le mots jouer signifie que par exemple tu joues au ballon c'est que tu t'amuser avec le ballon	Jouer s'est s'amuser, se divertir, faire un sport, apprendre en s'amusant
sT9	<u>Je ne sais pas</u>	Se jouer de moi, jouer le verbe, jouer une pièce de théâtre
sT10	<u>s'amuser</u> avec quel qu'un	abs
sT11	<u>je de sésité</u> la cure console (jeu de société ... console)	jouer une pièce de théâtre jouer à la récréation
sT12	abs	abs
sT13	<u>Je ne sais pas</u>	Il a plusieurs sens , " se jouer de quelqu'un " et jouer le verbe

QUESTION 4 bis		
Groupe sT	AVANT	APRÈS
sT1	Je sais pas	Sa peut être une pièce de monnaie une pièce de théâtre...
sT2	ça peut être la pièce d'argent ou la pièce comme la classe	Il y a l'argent, l'endroit, le théâtre
sT3	une pièce (argent) ou une pièce (une chambre)	Une pièce de la maison
sT4	l'endroit de la pièce de la maison et une pièce de peuzelle	une pièce de monnaie, la pièce d'une maison, la pièce de mon miroir et cassé
sT5	pièce = monnaie, pièce = la pièce du salon	pièce de théâtre, pièce de monnaie, pièce de salon
sT6	Il y a la pièce de monnaie et la pièce d'une chambre	pièce (monnaie), pièce de maison, « de toute pièce » (expression)
sT7	je ne sais pas	pièce de théâtre, pièce le jeux
sT8	ça peut être une pièce de monnaie ou un pièce comme un salon	Le mot pièce peut être une pièce de monnaie, de la maison, un fragment
sT9	Je ne sais pas	Une pièce de monnaie, une pièce d'une maison, pièce d'un objet
sT10	Soit la pièce dans la chambre - soit la pièce de monnaie	abs
sT11	jeton	pièce : la monnaie, une pièce de théâtre, une pièce d'un objet
sT12	abs	abs
sT13	Il a effectivement plusieurs sens. Il y a la pièce d'une maison et la pièce de monnaie	Il a plusieurs sens, pièce de monnaie, " de toute pièce", pièce de maison, pièce de théâtre

Annexe 4 : Traitement des données issues des questionnaires retranscrits

<i>GROUPE T</i>		
<u>Question 1</u>	Pré-étude	Post-étude
Réponse attendue	3	4
Réponse proche	2	2
Réponse erronée	3	2
Ne sait pas	5	5
TOTAL	13	13

<i>GROUPE T</i>		
<u>Question 2</u>	Pré-étude	Post-étude
Réponse attendue	4	12
Réponse erronée	3	1
Ne sait pas	6	0
TOTAL	13	13

<i>GROUPE T</i>		
<u>Question 3</u>	Pré-étude	Post-étude
Autres mots polysémiques	5	10
Mots étudiés	2	15
Mots erronés	2	3
Ne sait pas	8	0
TOTAL*	17	28

<i>GROUPE T</i>		
<u>Question 4</u>	Pré-étude	Post-étude
5 sens du mot	0	1
4 sens du mot	0	1
3 sens du mot	0	5
2 sens du mot	3*	5
1 sens du mot	8**	1
Ne sait pas	2	0
TOTAL	13	13

*2 ont donné des sens en dehors de ceux étudiés

** 2 ont donné des sens en dehors de ceux étudiés (dont 1 exemple)

<i>GROUPE T</i>		
<u>Question 4 bis</u>	Pré-étude	Post-étude
5 sens du mot	0	0
4 sens du mot	0	3
3 sens du mot	1	7
2 sens du mot	5	0
1 sens du mot	3	3
Ne sait pas	4	0
TOTAL	13	13

<i>GROUPE s-T</i>		
<u>Question 1</u>	Pré-étude	Post-étude
Réponse attendue	7	10
Réponse proche	1	1

Réponse erronée	1	0
Ne sait pas	3	0
TOTAL	12	11

<i>GROUPE s-T</i>		
<u>Question 2</u>	Pré-étude	Post-étude
Réponse attendue	8	9
Réponse erronée	3	2
Ne sait pas	1	0
TOTAL	12	11

<i>GROUPE s-T</i>		
<u>Question 3</u>	Pré-étude	Post-étude
Autre mot polysémique	6	10
Mot étudié	0	8
Erroné	9	9
Ne sais pas	3	0
TOTAL	18	27

<i>GROUPE s-T</i>		
<u>Question 4</u>	Pré-étude	Post-étude
5 sens du mot	0	0
4 sens du mot	0	1
3 sens du mot	0	4

2 sens du mot	5	3
1 sens du mot	5	3
Ne sais pas	2	0
TOTAL	12	11

<i>GROUPE s-T</i>		
Question 4bis	Pré-étude	Post-étude
5 sens du mot	0	0
4 sens du mot	0	1
3 sens du mot	0	7
2 sens du mot	8	2
1 sens du mot	1	1
Ne sais pas	3	0
TOTAL	12	11

QUESTION 5 : J'ai l'impression de m'être amusé pendant cette séance			
Groupe sT		Groupe T	
sT1	Très d'accord	T1	Pas d'accord
sT2	Très d'accord	T2	Très d'accord
sT3	Très d'accord	T3	Un peu d'accord
sT4	Un peu d'accord	T4	Un peu d'accord
sT5	Un peu d'accord	T5	Un peu d'accord

sT6	Très d'accord	T6	Très d'accord
sT7	Un peu d'accord	T7	Très d'accord
sT8	Très d'accord	T8	Très d'accord
sT9	Très d'accord	T9	Un peu d'accord
sT10	abs	T10	Très d'accord
sT11	Très d'accord	T11	Très d'accord
sT12	abs	T12	Un peu d'accord
sT13	Un peu d'accord	T13	Un peu d'accord

Q5	Groupe T (eff = 13)	Groupe sT (eff = 11)
Pas d'accord	1/13	0/11
Un peu d'accord	6/13	4/11
Très d'accord	6/13	7/11

QUESTION 6 : J'ai l'impression d'avoir appris pendant cette séance			
Groupe sT		Groupe T	
sT1	Un peu d'accord	T1	Très d'accord
sT2	Très d'accord	T2	Très d'accord
sT3	Très d'accord	T3	Pas d'accord
sT4	Très d'accord	T4	Un peu d'accord (j'ai pas trop compris polysémique)

QUESTION 6 : J'ai l'impression d'avoir appris pendant cette séance			
sT5	Pas d'accord	T5	Un peu d'accord
sT6	Un peu d'accord	T6	Un peu d'accord
sT7	Un peu d'accord	T7	Un peu d'accord
sT8	Un peu d'accord	T8	Un peu d'accord
sT9	Un peu d'accord	T9	Un peu d'accord
sT10	abs	T10	Très d'accord
sT11	Un peu d'accord	T11	Un peu d'accord
sT12	abs	T12	Un peu d'accord
sT13	Un peu d'accord	T13	Pas d'accord

Q6	Groupe T (eff = 13)	Groupe sT (eff = 11)
Pas d'accord	2/13	1/11
Un peu d'accord	8/13	7/11
Très d'accord	3/13	3/11