



HAL
open science

Effets de l'improvisation théâtrale sur les compétences narratives des adolescents

Manon Blondé

► **To cite this version:**

Manon Blondé. Effets de l'improvisation théâtrale sur les compétences narratives des adolescents. Sciences cognitives. 2020. dumas-03218112

HAL Id: dumas-03218112

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03218112>

Submitted on 5 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UFR de Médecine – Département d’Orthophonie

**EFFETS DE L’IMPROVISATION
THÉÂTRALE SUR LES COMPÉTENCES
NARRATIVES DES ADOLESCENTS**

Mémoire présenté pour l’obtention du Certificat de Capacité
d’Orthophoniste

Par

Manon BLONDÉ,
Née le 20/05/1995

Sous la direction de :
Mathieu HAINSELIN
Psychologue spécialisé en neuropsychologie
Maître de conférences en psychologie expérimentale

Sous la co-direction de :
Frédérique MORTELIER
Orthophoniste

Soutenu le 11/06/2020



UFR de Médecine – Département d’Orthophonie

**EFFETS DE L’IMPROVISATION
THÉÂTRALE SUR LES COMPÉTENCES
NARRATIVES DES ADOLESCENTS**

Mémoire présenté pour l’obtention du Certificat de Capacité
d’Orthophoniste

Par

Manon BLONDÉ,
Née le 20/05/1995

Sous la direction de :
Mathieu HAINSELIN
Psychologue spécialisé en neuropsychologie
Maître de conférences en psychologie expérimentale

Sous la co-direction de :
Frédérique MORTELIER
Orthophoniste

Soutenu le 11/06/2020

REMERCIEMENTS

« L'impossible recule toujours quand on marche vers lui »

Antoine de Saint-Exupéry

Je tiens à remercier chaleureusement Mathieu Hainselin, directeur de ce mémoire, de m'avoir montré que passion et recherche sont compatibles et palpitantes. Merci de m'avoir fait confiance dans la réalisation de ce projet et d'avoir su ajouter continuellement le « Oui, et... » qui en fait sa finalisation et de nombreuses perspectives.

Je remercie infiniment Frédérique Mortelier, co-directrice de ce mémoire, de m'avoir accompagnée et suivie durant ces trois dernières années dans le parcours de l'orthophonie. Son dynamisme, son écoute et ses conseils m'ont permis d'évoluer pour exercer demain ce métier qui me plaît tant.

Je tiens à remercier Magali Quillico de m'avoir ouvert les portes de ses ateliers pour mener à bien ce projet. Magali, merci de faire vivre l'impro autour de toi et de transmettre ta passion chaque semaine.

Je remercie également le Centre Culturel Léo Lagrange, le collège La Salle, tous deux situés à Amiens, ainsi que les collégiens et improvisateurs amateurs qui ont permis l'existence de ce mémoire. J'adresse une mention particulière à Jean-Pierre Carron et Marine Frazier pour leur accueil et leur investissement.

Je remercie ma famille pour son soutien perpétuel. Maman, les remerciements ne suffiraient pas pour te montrer ma reconnaissance. Ton soutien m'a permis d'atteindre les objectifs fixés depuis tant d'années : cette aventure, je te la dois. Lucas, merci d'être le plus grand des petits frères. Mamie, merci pour ta présence et ta relecture attentive.

Aurélien, je te remercie de me pousser à courir toujours plus loin, de me suivre et m'épauler au quotidien dans mes idées farfelues, pour le meilleur et pour le pire.

Je tiens également à remercier Manon, Mathilde et Jeanne qui ont rendu ces cinq années amiénoises rayonnantes et ponctuées de petits bonheurs quotidiens. Merci d'être présentes en toutes circonstances.

Pour terminer, j'adresse une pensée émue pour toi Pépé, je ne te remercierai jamais assez pour tout ce que tu m'apportes encore. Ta bienveillance, ta bonté et ton dévouement sont des qualités auxquelles je m'accrocherai encore longtemps.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION	5
1. LES COMPÉTENCES NARRATIVES	8
1.1. Le récit	8
1.1.1. Le schéma narratif	8
1.1.2. Le schéma actanciel	9
1.2. Les procédés de narration.....	9
1.2.1. La cohésion.....	10
1.2.2. La cohérence.....	11
1.3. Le développement des compétences narratives	12
1.4. L'évaluation des compétences narratives.....	14
2. L'IMPROVISATION THÉÂTRALE	17
2.1. Description de l'improvisation théâtrale.....	17
2.1.1. Définition.....	17
2.1.2. L'histoire de l'improvisation théâtrale.....	17
2.1.3. Les conventions de l'improvisation théâtrale	18
2.2. Effets de l'improvisation appliquée à des domaines variés	19
2.2.1. Pratique de l'improvisation en milieu scolaire	19
2.2.2. Pratique de l'improvisation en milieu médical	20
2.3. Effets de l'improvisation sur le plan cognitif.....	21
2.3.1. Effets de l'improvisation sur la créativité	22
2.3.2. Effets de l'improvisation sur la mémoire.....	22
2.3.3. Effets de l'improvisation sur l'anxiété et la dépression	23
2.3.4. Effets de l'improvisation sur le langage	23
PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES	24
1. OBJECTIFS DU MÉMOIRE	25
2. HYPOTHÈSES	25
MÉTHODOLOGIE	27
1. POPULATION	28
1.1. Groupe IMPRO.....	28
1.2. Groupe CONTROLE	30
2. MATÉRIEL	31
3. MÉTHODE	33

3.1.	<i>Design expérimental</i>	33
3.2.	<i>Durée des passations</i>	34
3.3.	<i>Lieux et moments de passation</i>	34
3.4.	<i>Conditions de passation</i>	35
3.5.	<i>Examineur</i>	35
4.	ANALYSES DES DONNÉES STATISTIQUES	35
RÉSULTATS		36
1.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	37
2.	HOMOGENÉITE ET NORMALITÉ	37
3.	NOMBRE DE MOTS	38
4.	COHÉRENCE	38
4.1.	<i>Score global</i>	38
4.2.	<i>Processus de bornage initial de récit</i>	39
4.3.	<i>Exposition de la situation initiale</i>	39
4.4.	<i>Exposition de l'élément déclencheur</i>	40
4.5.	<i>Exposition de l'élément de résolution</i>	40
4.6.	<i>Exposition de la situation finale</i>	41
4.7.	<i>Prise en compte de l'implicite</i>	41
5.	COHÉSION	42
6.	RICHESSSE DU VOCABULAIRE	43
7.	SYNTAXE	44
DISCUSSION		46
1.	RÉSULTATS	47
1.1.	<i>Rappel des résultats obtenus et analyses</i>	47
1.1.1.	Effets sur les compétences narratives	47
1.1.2.	Effets du Groupe.....	48
1.2.	<i>Synthèses des résultats</i>	49
2.	INTÉRÊT DE L'ÉTUDE DANS LE DOMAINE ORTHOPHONIQUE	50
3.	PERSPECTIVES	53
CONCLUSION		56
RÉFÉRENCES		58
ANNEXES		66
INDEX DES FIGURES ET DES TABLEAUX		88

INTRODUCTION

L'improvisation théâtrale (impro) est une pratique théâtrale en plein essor. Popularisée par les succès de Jamel Debbouze, Issa Doumbia ou encore Arnaud Tsamère, l'impro tente d'être reconnue comme discipline à part entière. En 2010, Debbouze, Ladreit de Lacharrière et la compagnie Déclic Théâtre de Trappes, dirigée par Degois dit Papy, ont créé le Trophée Culture et Diversité. Ce dernier permet aujourd'hui à soixante-cinq collègues relevant de l'éducation prioritaire de participer à un programme artistique autour du match d'impro. Sept ans plus tard, en avril 2017, le ministère de l'Éducation Nationale inscrit l'impro dans un programme pédagogique interdisciplinaire à destination des enseignants. En novembre 2017, les premières Assises Nationales de l'Improvisation théâtrale (Improsia) ont eu lieu à Amiens. Elles ont permis aux improvisateurs francophones, amateurs et professionnels, de se rencontrer et d'échanger sur leur pratique et leur conception de l'impro. Lors de la seconde édition de ces Assises en 2019 à Tours, le projet d'ouvrir une Maison de l'Impro, lieu de rassemblement et de transmission pour une reconnaissance de l'impro en France, est annoncé. Cet événement a également permis de débattre autour de sujets tels que la diversité sociale, la parité et l'impro appliquée dans le champ de la santé et en entreprise. Il a été évoqué qu'à l'encontre des concours d'éloquence, l'impro pourrait améliorer des capacités orales et non écrites. Cependant, aucune étude scientifique s'intéressant aux effets de l'improvisation sur le langage n'a été citée lors de cet événement, les publications à ce sujet se faisant rares.

Nous nous proposons donc d'étudier les effets de l'improvisation théâtrale sur le langage écrit, et ce particulièrement sur le versant de la production, en évaluant les compétences narratives de collégiens.

PARTIE THÉORIQUE

1. LES COMPÉTENCES NARRATIVES

1.1. Le récit

« Innombrables sont les récits du monde. C'est d'abord une variété prodigieuse de genres, eux-mêmes distribués entre des substances différentes, comme si toute matière était bonne à l'homme pour lui confier ses récits » (Barthes, 1966, p.1).

L'emploi du terme récit fait référence à diverses productions, orales ou écrites, où nous retrouvons une chronologie de faits, réels ou imaginaires, impliquant un acte énonciateur : la narration. La narration est « une technique verbale utilisée par un locuteur (le narrateur) pour rapporter autour d'un thème particulier un événement ou une série d'événements, expérimenté(e) par un personnage (réel ou fictif – différent ou identique au locuteur) dans un cadre temporel et spatial, à un auditeur, en utilisant une langue particulière » (Kern, 1997, p.35).

1.1.1. Le schéma narratif

Un récit est la restitution d'une série d'actions et d'événements qui se déroulent dans le temps : il fait appel à une situation qui évolue. Cette évolution peut être scindée selon un plan précis appelé schéma narratif, dit aussi macrostructure. Ce dernier est un concept issu d'une discipline nommée linguistique structurale créée par Saussure (Barthes, 1966). Le schéma narratif est décrit dans plusieurs modèles (Fayol, 2000; Mandler et Johnson, 1977), dont les similitudes permettent d'identifier cinq étapes :

- (1) la situation initiale, qui est la présentation du début de l'histoire.
- (2) l'élément perturbateur, qui est l'enclenchement du récit.
- (3) les péripéties, qui sont les actions successives du héros.
- (4) l'élément de résolution, qui est l'événement qui rétablit l'équilibre du récit.
- (5) la situation finale, qui est le retour à une situation stable.

Chacun des épisodes est en relation avec le but principal qui est de résoudre le problème soulevé par l'élément perturbateur. En tant que succession, le récit possède une dimension temporelle, grâce à des relations d'antériorité et de postériorité (Greimas, 1983), et une dimension logique, grâce aux relations causales entre les épisodes et les différents éléments qui les constituent (Gayraud *et al.*, 1999).

1.1.2. Le schéma actanciel

Dans les textes narratifs, chacun des personnages a un rôle, une fonction. Les relations qu'ils entretiennent s'inscrivent dans un schéma dit actanciel. Ce dernier permet d'identifier, grâce à six pôles, les forces agissantes, appelées actants, qui s'exercent sur un personnage sujet (cf. Annexe I, p. 67). « Un actant se définit syntaxiquement par sa position dans l'enchaînement logique de la narration (le parcours narratif) et morphologiquement par le contenu modal particulier qu'il prend en charge » (Adam, 1996, p.62). En effet, la narration et la sémantique induisent de nombreux indices qui permettent de préciser les attributs psychologiques, biographiques, caractériels ou encore sociaux des actants. Greimas (1983) a élaboré un modèle qui reprend les six pôles actanciels en combinant trois relations :

- (1) une relation de désir qui relie le sujet à l'objet désiré,
- (2) une relation de communication qui relie le destinataire au destinataire à travers le sujet et son objet de valeur,
- (3) une relation de lutte qui peut empêcher les deux relations précédentes en confrontant l'adjuvant, qui aide le héros, et l'opposant, qui le gêne à réaliser sa quête.

1.2. Les procédés de narration

Selon Kern (1997), un récit est constitué d'un ensemble d'énoncés organisés en un tout cohérent. La narration est faite de composantes qui ont des contraintes communicationnelles, narratives et linguistiques particulières. Greimas (1966) reprend de Lévi-Strauss trois composantes structurales du récit : (1) l'armature, qui est le schéma narratif, (2) le message, qui est la signification particulière du récit selon les plans discursif et structurel et (3) le code, qui est la composition sémantique des unités lexicales. Ces trois composantes permettent de rendre compte de la description du récit d'un point de vue linguistique. En comparaison avec d'autres types textuels, le genre narratif présente un certain nombre de caractéristiques clairement identifiées (Gayraud *et al.*, 1999). En effet, examiner un récit écrit ou une transcription de l'oral permet de relever des occurrences de marques relationnelles qui contribuent à conférer au propos une certaine cohésion ou continuité dans le récit. Leur description permet une analyse linguistique du discours. Pour comprendre comment les marques de cohésion contribuent à l'interprétation du discours, il est nécessaire de s'intéresser également sur ce qui fait sa cohérence, sa pertinence (Charolles, 1995).

1.2.1. La cohésion

La textualisation est la configuration d'un texte écrit. Elle relève d'un processus complexe qui permet d'analyser la dimension compositionnelle, qui varie d'une production à l'autre (Cislaru et Olive, 2018). La textualisation relève d'une approche linguistique et reprend les unités de performances relationnelles : la cohésion.

Parmi les outils linguistiques assurant la cohésion textuelle, trois systèmes de marques font l'objet d'études : l'anaphore (référence à un personnage), les marques temporelles (indication des événements sur la ligne du temps) et les connecteurs (relations entre les énoncés). Ces marques fonctionnent comme des « instructions » qui invitent l'auditeur ou le lecteur à faire des liens entre certains éléments du contexte (Charolles, 1995). Elles assurent les mises en relation et participent à l'organisation des contenus linguistiques à transmettre (Favart et Chanquoy, 2007) : elles sont polyfonctionnelles. Cette aptitude à l'organisation est acquise par l'enfant au fur et à mesure de son développement langagier. Il apprend, progressivement, à lier les clauses entre elles en fonction des relations sémantiques pour former une unité. La mise en relation de différentes unités forment des structures séquentielles qui, ensemble, composent l'unité du texte (Gayraud *et al.*, 1999).

Nous retrouvons plusieurs éléments de cohésion qui permettent la compréhension, la cohérence du récit :

- La référence aux personnages, qui concerne le choix des unités linguistiques employées pour repérer et reconnaître les différents personnages dans le récit. Les personnages étant souvent nombreux dans des productions narratives, ils doivent être mentionnés de manière claire sans que les outils linguistiques utilisés pour les évoquer soient redondants ou ambigus (Bozian et Montay, 2012). La réapparition des différents personnages peut se faire avec des anaphores. Cette dernière renvoie à des pronoms afin d'assurer une continuité thématique des référents évoqués. Nous obtenons alors, tout au long du récit, une chaîne de référence complexe, qui demande attention et rigueur pour une cohérence des informations.

- Les temps verbaux, qui sont un mécanisme renforçant la cohésion interne des énoncés (Jaubert, 2014).

- Les connecteurs, qui indiquent des relations fonctionnelles et interactives entre les contenus propositionnels. Les propositions peuvent être juxtaposées, soit apposées sans qu'aucun lien syntaxique ne les unisse, ou coordonnées, soit en liaison directe grâce

à un élément de jonction explicite (Gayraud *et al.*, 1999). Les connecteurs peuvent avoir soit une fonction de liage, en enchaînant des segments textuels grâce à un élément répétitif, soit une fonction d’empaquetage, qui permet d’effectuer un regroupement des éléments textuels, en fonction de contraintes locales, ou en tenant compte de la structure globale du texte (Favart et Chanquoy, 2007).

- A l’opposé des connecteurs, « les instructions de rupture sont majoritairement assurées dans le texte par les signes de ponctuation » (Favart et Chanquoy, 2007, p.52). Ces derniers peuvent être hiérarchisés selon la force de la séparation qu’ils signalent.

L’occurrence d’une marque de cohésion n’est pas suffisante pour qu’une suite de deux énoncés paraisse former une séquence cohérente intelligible en tant que tout (Charolles, 1995). Pour qu’une séquence soit cohérente, il faut que les faits qu’elle dénote soient directement reliés et que les phénomènes décrits précédemment contribuent considérablement à la mise en place de cette notion de structure hiérarchisée, organisée comme un tout (Gayraud *et al.*, 1999). Les éléments de cohésion permettent alors la cohérence du discours.

1.2.2. La cohérence

La cohérence concerne l’organisation des contenus de la représentation cognitive associée au texte lors de la planification (Favart et Chanquoy, 2007). En effet, le calcul des inférences et de leur confirmation ou élimination représente un certain coût cognitif qui est compensé par un bénéfice informationnel. La cohérence permet de rendre la narration interprétable par le locuteur, en renvoyant à la structure interne du récit qu’est le schéma narratif (Bozian et Montay, 2012). Schneuwly, Rosat, et Dolz (1989) précisent que « le plan de texte, représentant plutôt le côté communicatif de la planification, définit la structuration langagière globale et aboutit à des formes langagières en suivant des principes » (p.42) telles que la macrostructure et la schématisation. Cette tâche de planification met en jeu des processus impliqués dans l’interprétation de la cohérence du discours tels que les connaissances générales des sujets, leurs capacités de raisonnement ou encore leur habileté à développer des associations.

La planification du récit diffère selon le type de production. L’oral et l’écrit utilisent des outils langagiers différents en fonction des paramètres composés par les contraintes de production en temps réel : l’intégration est spécifique au langage écrit alors

que le langage oral sera plus fragmenté. Par comparaison à la modalité orale, la modalité écrite autorise plus de temps consacré aux opérations de planification, ce qui entraîne un taux supérieur de propositions subordonnées, soit un récit plus élaboré (Gonnand et Jisa, 2000). De la même manière, l'écrit, modalité que nous avons choisi dans ce mémoire, rend explicite l'information d'arrière-plan et met l'accent sur les connexions. D'après une étude, Gayraud (2000) constate que les sujets utilisent plus de mots lexicaux en modalité écrite, car ces derniers seraient plus coûteux cognitivement. Une situation où l'enfant dispose d'un temps de planification important permet alors la production de narrations lexicalement denses. A l'écrit, la planification rend les marques de cohésion plus élaborées, ce qui permet la mise en place d'inférences facilitant compréhension et cohérence. Charolles (1995) dit à ce propos : « l'interprétation de la cohérence du discours (...) n'est donc jamais qu'une forme particulière d'application du principe de pertinence » (p.13). Cohérence et cohésion sont donc intimement liées : elles se construisent et se développent de concert, afin de faciliter la compréhension du locuteur.

1.3. Le développement des compétences narratives

Raconter une histoire nécessite plusieurs compétences, dont des capacités langagières, cognitives et mnésiques (Losh et Capps, 2003). Cela requiert également des compétences sociales et pragmatiques, car une histoire doit être adaptée aux besoins des personnes qui l'écoutent ou la lisent. Toutes ces compétences sont soumises à un développement important au cours de la petite enfance pour que les enfants parviennent à comprendre les aspects les plus complexes de la narration (Ketelaars *et al.*, 2016).

L'acquisition des compétences narratives est un processus long qui se développe et se travaille en amont. Comme vu précédemment, le récit se structure par des connecteurs, des indicateurs temporeux et une concordance des temps spécifique que l'on nomme les temps du récit. Le vocabulaire employé est également spécifique et diffère selon le genre narratif. Ces habiletés se développent par la connaissance de nombreux récits variés lus ou entendus, et permettent aux enfants, à leur tour, d'en raconter. En effet, peu à peu, l'enfant comprendra et produira des textes narratifs de plus en plus complexes tout en développant son vocabulaire littéraire. Plusieurs apprentissages réalisés à l'oral se transféreront ensuite à l'écrit (Lafontaine, 2016).

Les habiletés narratives sont essentielles tant pour la réussite scolaire que pour le développement des relations entre individus (Pesco et Gagné, 2017). Tous les enfants

savent très tôt dénommer un ou plusieurs personnages d'une histoire qu'on vient de leur lire et citer quelques actions de manière isolée, mais beaucoup ne parviennent pas à structurer leur récit, c'est-à-dire à faire apparaître le problème, les épisodes et la résolution. Si les jeunes élèves arrivent à restituer le déroulement chronologique des faits, ils éprouvent des difficultés à prendre conscience de leur enchaînement. Ils ont du mal à montrer qu'ils saisissent l'action d'un personnage comme un tout orienté par une visée (schéma actantiel), les enseignants centrant beaucoup plus leur attention sur la succession des événements (schéma narratif) (Cèbe et Goigoux, 2012). Une étude de Gillam, Olszewski, Fargo, et Gillam (2014) a montré que le vocabulaire et les habiletés narratives peuvent s'améliorer davantage suite à un enseignement spécifique. Vingt-et-un enfants en 1^{ère} année au Québec (correspond au CP en France) ont été soumis à un programme en 3 phases : un enseignement de la grammaire du récit, d'un discours narratif plus élaboré et complexe à l'oral pour finir sur une narration plus autonome, à raison de 3 fois par semaines pendant 6 semaines, alors que 19 élèves du groupe contrôle avaient un enseignement plus standard. Les résultats étaient trois fois supérieurs chez les élèves du groupe expérimental grâce à l'enseignement des liens de causalité entre les parties de l'histoire et des sentiments des personnages de façon explicite. Les enfants ont également appris à raconter une histoire en expliquant les émotions des personnages, ce qu'ils planifiaient et pourquoi, et ce dans des histoires de plus en plus complexes.

La gestion correcte des marques de cohésion dans le texte écrit suppose que le rédacteur puisse prendre en compte des contraintes de différentes natures. La prise en compte du destinataire en production écrite se mettrait en place vers 11-12 ans et ne serait effective que vers l'âge de 13 ans (Favart et Chanquoy, 2007).

Concernant la référence aux personnages, la cohésion anaphorique est maîtrisée vers 10-11 ans, lorsque le genre et le nombre des référents sont clairement identifiables (Favart et Chanquoy, 2007). Au cours de la scolarité primaire, la production des anaphores évolue de manière quantitative et qualitative. L'apprentissage ne semble pas en lui-même poser problème mais la mise en œuvre s'avère plus difficile (Fayol, 2000). La gestion de l'ambiguïté dans le récit est seulement effective au CM2 et est directement en relation avec une gestion globale et hiérarchisée de la planification, en termes de macro et microstructures.

Les signes de ponctuation sont produits dès les premières années du primaire, avec l'accès à la langue écrite. Il s'agit d'une découverte lente qui a lieu de 6 à 12 ans pour les principaux signes, soit d'abord le point puis la virgule (Fayol, 2000). Favart et Chanquoy

(2007) montrent que, quel que soit le niveau scolaire, « l'utilisation microstructurale de la virgule est directement liée à une gestion globale et hiérarchisée de la planification narrative. L'utilisation de la ponctuation est donc très tôt en étroite relation avec le mode de planification adopté » (p.54).

L'acquisition des connecteurs à l'écrit se traduit essentiellement par une diversification des marques, déjà utilisées à l'oral, au cours de la scolarité. Pour la narration, les principaux connecteurs sont des connecteurs temporels rupteurs (soudain, tout à coup), des connecteurs chronologiques (puis, après, ensuite...), du fait du déroulement successif des événements et des connecteurs de but (pour, afin de...) ou causaux (car, parce que...), du fait de la structure causale du récit. Les connecteurs commencent à apparaître à l'âge de 9 ans, au CE2 (Fayol, 2000). Schneuwly *et al.* (1989) ont montré que les enfants de 7 à 10 ans planifient encore leur texte « événement par événement, consolidant à la fois la succession de leurs actions langagières et le texte par des marques en surface » (p.53), contrairement aux enfants de 11-12 ans qui ont une planification plus globale, liée au contexte et à des plans langagiers, faisant disparaître cette trace de l'activité planificatrice.

Pour une compréhension globale, « les traitements mis en œuvre concernent à la fois les éléments linguistiques et conceptuels, et relations que ceux-ci évoquent. Ils exigent que le lecteur dispose de connaissances linguistiques et conceptuelles et qu'il puisse mobiliser les unes et les autres dans les limites de ses capacités » (Fayol, 2000, p.184). La macrostructure devient alors dominante à l'âge de 7-8 ans, tout comme les chaînes causales et les temps verbaux du récit qui relèvent des conventions narratives (Fayol, 2000). Varnhagen, Morrison, et Everall (1994) ont montré que l'acquisition des régularités de cette macrostructure s'effectue par un apprentissage implicite sans intention au cours de la scolarité, suite à la lecture et l'écoute de textes narratifs. Toutefois, un apprentissage explicite par instruction permet d'améliorer significativement les capacités de compréhension et de production de récit chez les enfants (Fitzgerald et Spiegel, 1983; Gillam *et al.*, 2014).

1.4. L'évaluation des compétences narratives

Plusieurs auteurs rapportent que l'évaluation des habiletés narratives est une bonne indication de la compétence à communiquer chez les enfants, avec ou sans difficultés de langage (Cèbe et Goigoux, 2012; Miniscalco *et al.*, 2007). En effet,

l'analyse des habiletés narratives des enfants fournit d'excellents indices sur le fonctionnement pragmatique parce qu'il permet de cibler la prise en compte de l'interlocuteur. Pour rappeler un récit, il faut que l'enfant puisse comprendre l'action et la façon dont le texte est relié au sujet, il faut également se souvenir du texte, relier le texte aux images, ce qui permet de retenir l'information visuelle, le vocabulaire et de traiter le texte à la vitesse requise (Miniscalco *et al.*, 2007).

« Le récit peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l'image, fixe ou mobile, par le geste et par le mélange ordonné de toutes ces substances » (Barthes, 1966, p.1). L'évaluation des habiletés narratives peut donc être réalisée de différentes façons, notamment par des exercices qui consistent à raconter un événement personnel (Pesco et Gagné, 2017) et à inventer une histoire (Miniscalco *et al.*, 2007; Pesco et Gagné, 2017), ce qui nécessite la planification des idées selon le schéma du récit. Les enfants peuvent également raconter une histoire à partir d'images ou d'une histoire lue au préalable (Ketelaars *et al.*, 2016).

Berman (1997) classe les différents types de récit selon un ordre croissant de difficultés : le script, l'expérience personnelle, l'histoire en images pour finir par le rappel de film muet, plus complexe. Il précise également que cela dépend de la charge cognitive que la tâche impose au narrateur puisqu'il existe de multiples facteurs capables d'augmenter ou de diminuer cette charge. Fayol (2000) explique que la mise en texte varie selon que la narration porte sur des récits d'expérience personnelle ou sur des fictions élaborées mentalement ou induites par des séries d'images fixes ou animées.

En France, des outils destinés à l'évaluation des compétences narratives ont vu le jour :

- Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage (N-EEL) : la Chute dans la boue (Chevrie-Muller et Plaza, 2001)
- Sacré Nestor (Crunelle *et al.*, 2006), qui n'est plus édité.
- EVALO 2-6 : la Cueillette des cerises (Coquet *et al.*, 2009).
- Adaptation française de l'Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) (Gagné et Crago, 2010).
- L2MA-2 : Récit écrit - Les Ours (Chevrie-Muller *et al.*, 2010), qui est une restitution à l'écrit d'un texte lu au préalable.

Ces précédents tests se concentrent davantage sur l'évaluation des unités linguistiques que sur la structure globale du discours.

Deux étalonnages de Frog, Where are you ? (Mayer, 2003) ont été mis au point par Bozian et Montay (2012); Hilaire-Debove et Durand (2008). Ce test prend en compte les mesures narratives (la trame narrative et ses sous-composantes) et les mesures linguistiques (références aux personnages, connecteurs, temps verbaux et présentatifs). Ces grilles permettent d'évaluer les capacités linguistiques et cognitives de la construction du récit chez les enfants jusque 11 ans.

Les deux tests suivants sont les deux seuls tests qui mesurent la macrostructure et la microstructure chez les adolescents. Nous allons donc nous y intéresser dans ce mémoire :

- PELEA : Protocole d'évaluation du langage élaboré de l'adolescent (Guillon et Boutard, 2010), à travers le subtest « Récit », qui évalue la structure du récit et les évaluations des unités linguistiques à l'oral chez les adolescents de 11 à 18 ans.

- EVALEO 6-15 (Maeder *et al.*, 2018), à travers le subtest : Récit à l'écrit à partir d'une histoire en images, du CM1 à la troisième.

EVALEO 6-15 est le premier test qui évalue les compétences narratives des enfants à partir d'images en modalité écrite. L'analyse de la narration prend en compte la macrostructure (structure du récit), la microstructure (coréférence, connecteurs, propositions subordonnées), la diversité, et offre une analyse qualitative globale en prenant en compte celle de l'orthographe et de l'écriture.

Jusqu'à présent ce type d'épreuve étalonnée testant la production de récit est rarement proposée dans les batteries d'évaluation. Ce test permet de tester les capacités à élaborer et à structurer un récit, à établir des liens de causalité, à utiliser de façon adaptée les marqueurs de cohérence et de cohésion (connecteurs, anaphores, temps verbaux différents), mais aussi le lexique, les capacités de décontextualisation, d'expression des émotions et de réalisation d'inférences.

Nous avons fait le choix de garder les dessins du PELEA, au nombre de trois, plutôt que ceux de l'EVALEO, beaucoup plus nombreux, pour éviter que le narrateur ait à fournir un effort de mémorisation trop important. En effet, lors de l'encodage des images, le *buffer* épisodique stocke temporairement les informations de manière unifiées et cohérentes (Quinette *et al.*, 2013). Afin de diminuer cette charge cognitive due à l'importance de la mémoire de travail, nous avons choisi de garder les trois dessins du PELEA, à l'encontre de ceux de l'EVALEO.

2. L'IMPROVISATION THÉÂTRALE

2.1. Description de l'improvisation théâtrale

2.1.1. Définition

Le terme « improvisation » est introduit dans la langue française en 1807. Dérivant de l'italien « improvvisio », il est emprunté du latin « improvisus » qui signifie « qui arrive de manière imprévue » (Krusen, 2012). Pour Lewis et Lovatt (2013), « l'improvisation est l'acte de créer quelque chose de nouveau, sous l'impulsion du moment » (p.46). Par sa définition, l'improvisation est caractérisée par son aspect inattendu. Bien que cette dernière s'applique à différents domaines tels que la danse, la musique et le théâtre, ce mémoire traitera spécifiquement de l'improvisation théâtrale, dite « impro ».

2.1.2. L'histoire de l'improvisation théâtrale

Bien que l'impro ne laisse aucune trace écrite, le théâtre improvisé est la forme la plus primitive de l'expression théâtrale. Il reste une des formes les plus populaires du théâtre par sa capacité à toucher un public varié (Chauvin, 2015).

L'impro remonterait à la comédie atellane, comédies rustiques improvisées, à Rome au III^e siècle avant J.C. La Commedia dell'arte est née au XVI^e siècle, en opposition au théâtre italien réservé à la noblesse, et a apporté une nouvelle force à l'improvisation. La Commedia, destinée au peuple et jouée sur les places publiques, utilise des masques venant des fêtes carnavalesques en marquant l'opposition des classes. Les comédiens apprenaient des morceaux de canevas (scénarios) et pouvaient se permettre de s'en éloigner pour introduire l'actualité. L'improvisation actuelle renvoie inévitablement à la Commedia et à plusieurs de ses techniques (Lavoie, 1985). En effet, l'impro est une « technique de jeu théâtrale dans laquelle le comédien développe son jeu, avec peu ou pas de temps de préparation et une absence de texte écrit au préalable, pour aboutir à la création d'une histoire » (Galliot, 2013, p.9).

Le théâtre d'improvisation moderne a commencé comme une stratégie éducative au début du XX^e siècle. Dans les années 1920, Boyd, éducatrice à la Hull House de Chicago, a innové le concept d'utilisation du jeu comme moyen d'enseignement des enfants. Sa collègue, Spolin, s'en est inspirée pour mettre en place des méthodes d'éducation théâtrale pour enfants immigrants. En parallèle, Johnstone développa de manière

indépendante en Angleterre des concepts (*Theatersports*) et méthodes pédagogiques similaires qui gagnent en popularité dans le monde entier (Fu, 2019; Gao *et al.*, 2018). Avec l'invention du match d'impro par Gravel et Leduc, en 1977 à Montréal, l'impro a trouvé un format de spectacle dont les règles sont empruntées au hockey (St-Georges Tremblay, 2019). Ce format a été exporté en France en 1981, et est ainsi créée la première ligue d'impro française, sous la direction de Livchine et de De Lafond.

2.1.3. Les conventions de l'improvisation théâtrale

« Il faut aller au théâtre comme on va à un match de football, de boxe, de tennis. Le match nous donne en effet l'idée la plus exacte de ce qu'est le théâtre à l'état pur : antagonismes de présence, oppositions dynamiques, heurts sans raison de volontés contraires » (Ionesco, 1994, p.59-60).

Tout comme le hockey, sport emblématique du Québec, le match d'impro repose sur deux dimensions fondamentales : l'espace et le temps. La patinoire constitue l'espace et est au centre de toutes les attentions : deux équipes s'affrontent. Le match d'impro est rythmé par une cadence prédéfinie : il s'agit d'un cérémonial (Chauvin, 2015), présenté par le maître de cérémonie (M.C.), maître du temps, et régulé par l'arbitre, maître du jeu. L'arbitre tient un rôle particulièrement difficile, qui demande expérience et rigueur afin de contenir à lui seul toute l'énergie du match (Chauvin, 2015). Arbitre et M.C. sont donc complémentaires et forment un duo homogène. Ce cadre permet aux joueurs d'improviser en collectivité tout en favorisant la prise de risques en sortant de sa zone de confort, pour le plaisir de l'auditoire qui décide l'issue du spectacle en votant (St-Georges Tremblay, 2019). Chauvin (2015) précise que le théâtre d'impro doit plaire pour exister. Perret, triple champion du monde d'impro, indique que les improvisateurs créent « l'illusion d'une vraie compétition » (Briand-Locu, 2018, p.1). En effet, le plaisir des spectateurs est indépendant du résultat du match, contrairement au football par exemple (Lesavre, 2018). Bien que l'impro paraisse libre, elle est régit par dix principes fondamentaux : accepter, écouter, percuter, animer, construire, jouer le jeu, préparer, innover, s'amuser et oser (Tournier, 2003) (cf. Annexe II, p.68). Les règles du jeu sont définies par les règlements officiels de la Ligue Nationale d'Improvisation qui ont été édités par Gravel et Leduc en 1987. Le match d'impro repose alors sur des dimensions théâtrales, sportives et cérémonielles, toutes les trois imbriquées pour former une discipline à part entière.

Au théâtre, la fiction commence là où la réalité s'arrête. L'impro laisse la place à la fiction où la scène laisse libre cours aux idées, aux souhaits ainsi qu'à la spontanéité

(Tournier, 2003), en créant des histoires fictives dans la peau de personnages différents de soi-même. C'est alors que l'impro véhicule un regard positif inconditionnel à travers un soutien sans équivoque et complet des partenaires interprètes (Bermant, 2013). Pour une performance réussie, elle implique de faire preuve d'écoute et d'empathie, grâce à la prise de conscience de soi, de ses émotions et de celles des autres (Lesavre, 2018; Rossing et Hoffmann-Longtin, 2018). L'improvisation devient alors une « composition en exécution » (Finnegan, 1977) où chaque improvisateur met une pierre pour construire un édifice stable, résistant aux rebondissements.

2.2. Effets de l'improvisation appliquée à des domaines variés

« Parallèlement au déploiement de l'improvisation théâtrale, nombreux sont ceux et celles qui s'interrogent sur la place et le rôle de l'improvisation, sur sa définition, son utilisation comme outil de communication sociale ou thérapeutique, comme technique d'apprentissage, de formation théâtrale ou de création (...) Comme le jeu, le théâtre répond aussi à un besoin profond de l'être ; comme lui, activité de développement, voire de sécurisation, extériorisation ou exorcisme des frustrations, mécanisme de socialisation. Il n'existe pas, à proprement parler, de gratuité du jeu : toute activité divertissante est justification » (Lavoie, 1985, p.96-97).

De nos jours, face à l'engouement de cette nouvelle discipline qu'est l'improvisation, les improvisateurs appliquent leur entraînement à une vaste gamme de disciplines telles que les affaires, l'éducation, la science, l'ingénierie, la résolution des conflits internationaux et la vie quotidienne de chacun. La formation d'improvisation appliquée aide les scientifiques et médecins à trouver des moyens de donner un sens à la science à un public plus large et non averti, qui bénéficierait de leurs idées et en tirerait des enseignements (Rossing et Hoffmann-Longtin, 2018).

2.2.1. Pratique de l'improvisation en milieu scolaire

En France, depuis la rentrée scolaire 2017, la mise en œuvre d'ateliers d'improvisation théâtrale est favorable en tant qu'outil pédagogique dans une dimension interdisciplinaire. Cela permet aux élèves de s'accorder dans une visée de production commune (Eduscol, 2018). En effet, l'impro atténuerait la peur de l'échec : la seule obligation sur scène est envers notre partenaire. Un réseau de soutien se construit alors à

partir de l'ouverture, de la confiance et de l'acceptation exprimées au sein d'un ensemble. La vulnérabilité individuelle crée une force collective (Bermant, 2013), essentielle dans le milieu scolaire. De plus, un enseignement créatif, structurant et faisant appel à des facteurs psychologiques tels que l'intérêt et la curiosité, permet un apprentissage efficace des enjeux cognitifs (Sigrist, 2013). Une étude de Huffaker et West (2005) montre que l'impro permettrait aux étudiants de moins appréhender les thèmes du cours. L'aspect ludique, avec un apprentissage par surprise, servirait ici de catalyseur émotionnel. Dans cette étude, l'impro a eu des vertus pour créer un environnement propice à l'apprentissage, à travers la prise de risque, la création d'une communauté au sein de la classe, l'amusement et la focalisation sur les exercices et les sujets proposés. Chickering et Gamson (1989) sont allés jusqu'à qualifier l'apprentissage par l'expérience de meilleure pratique pour l'enseignement du premier cycle, en déclarant : « apprendre n'est pas un sport spectateur » (p.4).

Dans le cadre de leur préparation et leur perfectionnement, les enseignants sont conscients de l'importance du jeu pour le développement des enfants. En classe, l'application de ce bienfait est parfois compliquée à mettre en place. Lobman (2005) montre que l'impro, grâce à la règle du « Oui, et », aide les enseignants de primaire à développer leurs habiletés à jouer avec des enfants. Le « Oui, et », contrairement au « Oui, mais », montre qu'écouter n'est pas seulement manifester de l'attention ou attendre poliment son tour de parole. En effet, écouter pour créer collectivement implique d'écouter les offres afin de les construire activement. Si quelqu'un n'écoute pas de cette façon, le groupe ne peut pas créer quelque chose ensemble. Dans ce sens, une formation à l'impro aiderait l'enseignant à faire face aux imprévus et à élaborer des solutions de manière créative (Gagnon, 2011).

L'improvisation permet aux acteurs de bénéficier du pouvoir attractif du jeu qu'elle autorise. Elle rend les élèves et les enseignants actifs en les engageant dans des situations de communication qu'ils doivent interpréter (Gagnon, 2011). De plus, l'impro offrirait un exutoire permettant de limiter les phénomènes d'incivilité, de sexisme et de violences (Hainselin *et al.*, 2017). En effet, les actions du Trophée Culture et Diversité permettent des pratiques autour du match d'impro pour les collèges relevant de l'éducation prioritaire poussant ainsi l'insertion et la socialisation des jeunes.

2.2.2. Pratique de l'improvisation en milieu médical

L'improvisation peut s'appliquer à une multitude de domaines : on parlera alors d'improvisation appliquée, pour se différencier de l'improvisation théâtrale qui a une

visée artistique. C'est le cas notamment dans le domaine médical où la pratique de la médecine est intrinsèquement imprévisible (gestion des urgences et des réactions émotionnelles du patient, de ses proches). Les cliniciens doivent mettre en jeu leurs compétences face à cette incertitude. Par conséquent, des techniques d'improvisation théâtrale sont enseignées aux praticiens et étudiants dans les domaines médicaux et paramédicaux. Cette approche, nommée depuis 2011 improvisation médicale, permet de développer des compétences médicales telles que la communication, le travail d'équipe et la cognition (attention, perception, reconnaissance des signaux physiques et émotionnels) afin de promouvoir les soins en collaboration avec les patients (Fu, 2019). Andréoléty (2016), à travers ses travaux réalisés à Grenoble, montre que des étudiants en médecine sont plus à même de gérer les situations inattendues lors de l'entretien avec le patient, suite à des séances d'impro. De la même manière, la mise en œuvre d'exercices d'improvisation, pendant douze séances d'une heure, a permis d'améliorer des compétences de communication (écouter, observer et répondre) d'étudiants en première année de pharmacie (Boesen *et al.*, 2009). Le centre Alan Alda a également mis en place une option interprofessionnelle de 10 heures, basée sur l'empathie et la formation à la communication pour les étudiants, au sein de la faculté de médecine de l'Université Stony Brook (Kaplan-Liss *et al.*, 2018). A l'issue de cette option, tous les étudiants recommandaient cette pratique, tant sur le point personnel que professionnel. En effet, des étudiants en ergothérapie décrivent que l'impro leur a permis de conscientiser leurs moments d'attention et de vigilance (Krusen, 2012). Une revue de Gao *et al.* (2018) montre que l'improvisation médicale facilite l'acquisition de compétences cliniques essentielles, telles que l'observation de signaux non verbaux et l'instauration d'un climat de confiance. En effet, l'impro offre un tremplin pour pratiquer et maîtriser ces compétences, au regard de la théorie, en vue d'optimiser l'efficacité des soins en équipe. Au vu de ces études, l'application de l'improvisation dans la pratique orthophonique pourrait développer des compétences similaires.

2.3. Effets de l'improvisation sur le plan cognitif

Bien que les techniques d'improvisation soient utilisées dans des domaines variés, leur application repose sur des retours d'expériences personnelles et des arguments subjectifs. L'efficacité de ces techniques sur le plan cognitif n'ont pas toutes fait l'objet de recherches scientifiques. Il est d'ailleurs à noter que rares sont les études menées sur ce sujet, comparativement au théâtre écrit ou à l'improvisation musicale par exemple

(Hainselin *et al.*, 2017). Les quelques études publiées que nous allons étudier ci-dessous portent sur la créativité, l'anxiété et la dépression ainsi que sur les compétences mnésiques et langagières.

2.3.1. Effets de l'improvisation sur la créativité

L'improvisation est le processus et le produit de la créativité se déroulant simultanément (Nooshin, 2003). La créativité, définie par la complémentarité de la pensée divergente et convergente, est souvent évaluée à l'aide de la Tâche d'Utilisations Alternatives (Alternative Uses Tasks (AUT)) proposée par Guilford en 1967. Ce test demande à un sujet de donner toutes les utilisations possibles d'un objet du quotidien. Il permet d'évaluer la capacité du sujet à formuler des idées multiples, à imaginer des réponses innovantes et à générer des idées nouvelles. Une étude de Lewis et Lovatt (2013), auprès d'étudiants en psychologie, montre que les scores de fluidité, d'originalité et de flexibilité de l'AUT augmentent suite à des séances d'improvisation, au regard du groupe contrôle dont les scores n'ont pas évolué. Ces résultats concordent avec les résultats obtenus auprès d'enfants (Sowden *et al.*, 2015) et d'adolescents concernant les scores de flexibilité et d'originalité (Hainselin *et al.*, 2018). La pratique répétée améliorerait les compétences et conduirait à un accès plus rapide à la connaissance (Hainselin *et al.*, 2018). En effet, le contenu créatif spontané est fondé sur des principes fondamentaux d'improvisation dont la forme est pratiquée de manière répétée lors d'interactions quotidiennes et ritualisées (Bermant, 2013; Duranti et McCoy, 2018). Pour Stanislavski (1989), chaque mouvement fait sur scène, chaque mot prononcé est le résultat de la vie et de notre imagination. Dans ce sens, une étude de Huffaker et West (2005) montre que l'impro permet aux participants de générer un contenu riche et significatif, lié à leurs expériences personnelles et à leurs émotions. L'impro inciterait une exploration non linéaire et plus créative lors d'échanges ou de débats.

2.3.2. Effets de l'improvisation sur la mémoire

Scott, Harris et Rothe (2001) montrent que les sujets ont plus de facilité à retenir un monologue dramatique lorsqu'ils jouent directement l'action, grâce aux conditions de scènes de l'improvisation, contrairement aux situations de lecture, d'écriture ou de discussions de groupe. La mise en acte, nature incarnée de l'impro, permettrait « une meilleure mémoire pour les actions exécutées que pour des phrases d'action codées

verbalement » (Hainselin *et al.*, 2018). En effet, l'impro permet d'étudier la cognition dans une perspective incarnée, soit une mise en mouvement de notre corps en interaction avec nos pensées, nos émotions et l'environnement (Hainselin *et al.*, 2017; Lesavre, 2018).

2.3.3. Effets de l'improvisation sur l'anxiété et la dépression

Krueger, Murphy, et Bink (2017) ont élaboré le programme *Thera-prov* qui vise, grâce à l'improvisation, à réduire l'anxiété et la dépression chez des personnes souffrant de troubles psychiatriques. Pendant un mois, les patients ont bénéficié d'ateliers d'impro en lien avec des objectifs thérapeutiques établis au préalable. Les résultats ont montré une réduction des symptômes d'anxiété et de dépression, ainsi qu'une amélioration de l'estime de soi, sans toutefois avoir comparé l'échantillon à un groupe contrôle. Les auteurs de cette étude indiquent qu'une intervention brève basée sur des exercices d'impro pourrait constituer un traitement efficace pour les patients anxieux et dépressifs.

2.3.4. Effets de l'improvisation sur le langage

Saygılı et Saygılı (2016) se sont intéressés aux effets de l'impro sur les stratégies conversationnelles et les compétences lexicales de 8 étudiants turcs et irakiens apprenant l'Anglais. Les résultats de l'étude ont montré que les étudiants avaient amélioré leur lexique à travers les processus conversationnels, après 4 semaines de participation à des séances d'impro, sans confrontation toutefois aux résultats d'un groupe contrôle.

Harris, Koh, Lai, et Fernandez (2014) ont quant à eux étudié les effets de l'impro sur les capacités cognitives et les fluences verbales de personnes de plus 70 ans. Durant 8 semaines, un groupe a participé à une séance d'impro hebdomadaire pendant qu'un groupe contrôle a participé à une stimulation passive de même durée : la télévision. Les résultats de cette prépublication (*preprint*) semblent montrer qu'il y avait une amélioration significative des performances en fluences littérales suite aux séances d'impro, contrairement au groupe contrôle.

L'impro semble apporter de réelles compétences, tant sur le plan individuel que scientifique. Toutefois, parmi les quelques études portant sur l'impro, très peu se sont intéressées à ses effets sur le langage.

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

1. OBJECTIFS DU MÉMOIRE

Les quelques publications disponibles à ce jour ont montré que la pratique de l'impro avait un effet positif sur le langage. Gagnon (2011) indique que l'improvisation contribue au développement de nombreuses capacités orales, telles que développer son sens de la répartie, entrer en relation avec l'autre, s'engager et s'adapter à la situation de communication. En effet, lors de la composition d'énoncés, les locuteurs s'appuient sur un vaste répertoire d'expressions et de modèles permettant une invention spontanée. Cette spontanéité s'appuie sur un éventail de situations et de contextes, grâce à une exposition répétée aux conventions des genres du discours dans les échanges verbaux (Duranti et McCoy, 2018). Bien que des études sur le langage écrit n'aient pas encore eu lieu, Gagnon (2011) précise que l'impro permet de développer des capacités d'écriture d'une saynète dans le domaine scolaire. En effet, des apprentissages réalisés à l'oral se transfèrent à l'écrit (Lafontaine, 2016). L'élaboration des capacités orales, corroborées aux résultats encourageants concernant les compétences lexicales et les fluences verbales, nous amène à penser que la pratique de l'impro peut avoir un effet positif sur le langage écrit. Les compétences narratives s'acquérant vers 11-12 ans (Schneuwly *et al.*, 1989) et l'acquisition des régularités de la macrostructure s'affinant par un apprentissage implicite (Varnhagen *et al.*, 1994), nous pensons que l'impro peut développer cet aspect langagier qu'est la narration.

L'objectif principal de ce mémoire est donc d'étudier les effets de l'improvisation théâtrale sur le langage, particulièrement sur le versant de la production écrite, en évaluant les compétences narratives des adolescents scolarisés de la sixième à la troisième, en comparaison au groupe CONTROLE pratiquant le théâtre contemporain.

2. HYPOTHÈSES

1) Les habiletés narratives des adolescents se développent davantage, en modalité écrite, à l'aide de l'improvisation théâtrale contrairement à celles du groupe CONTROLE n'en ayant pas bénéficié.

Nos hypothèses opérationnelles sont que la pratique de l'impro augmente les scores de cohésion (1.a). En effet, différents exercices d'impro mettent en exergue des capacités relationnelles et interactives au sein des improvisations.

L'impro permettant d'identifier les étapes du schéma narratif, nous pensons que les scores de cohérence (1.b) seraient également améliorés.

2) La corrélation théorique entre la créativité et l'impro ayant déjà été démontrée, nous formulons l'hypothèse que l'impro améliore l'élaboration de la syntaxe, contrairement au groupe CONTROLE pratiquant le théâtre.

MÉTHODOLOGIE

1. POPULATION

La population de cette étude se compose de 27 adolescents, scolarisés de la 6^{ème} à la 3^{ème}, évalués à 2 moments distincts. Nous avons effectué une première passation avant le début des ateliers d'impro ou de théâtre, puis une seconde, trois mois plus tard (11 séances pour chaque groupe). La population est divisée en 2 groupes : IMPRO et CONTROLE. Le Tableau 2 p. 28, synthétise les caractéristiques sociodémographiques de ces deux groupes (âge, nombre d'années de scolarité et genre). La présentation détaillée de la population et son recrutement seront explicités dans les prochaines sous-parties.

Tableau 2 : Synthèse des caractéristiques sociodémographique de la population étudiée, divisée en deux groupes (IMPRO et CONTROLE)

		IMPRO (n = 13)	CONTROLE (n = 14)
Age	Moyenne (Ecart-type)	11.61 (1.12)	11.71 (0.99)
Nombre d'années de scolarité	Moyenne (Ecart-type)	6.61 (1.12)	6.71 (0.99)
Genre	Féminin/Masculin	11/2	13/1

Nous avons choisi cette population car les compétences narratives s'acquièrent vers 11-12 ans, soit à l'entrée au collège (Schneuwly *et al.*, 1989). L'adolescence est également une période critique pour le développement cognitif et le bien-être (Moreira *et al.*, 2015). Les adolescents, dans cette période de découvertes et d'émotions, accordent de l'importance aux expériences pour la construction de soi et de celle d'autrui. L'impro, dans la continuité du Trophée Culture et Diversité, pourrait, au-delà de l'épanouissement personnel et de l'insertion sociale des jeunes, développer des capacités scolaires et langagières intrinsèques.

1.1. Groupe IMPRO

Afin de mettre en évidence les effets éventuels de la pratique de l'improvisation sur les compétences narratives, nous avons choisi de faire deux sous-groupes dans l'interprétation des résultats : un groupe de débutants qui n'ont jamais pratiqué l'impro

auparavant et un groupe qui a déjà pratiqué l'impro pendant un an minimum. La Boîte d'Impro, à Amiens, nous a ouvert les portes de ses ateliers au Centre Culturel Léo Lagrange et au collège La Salle, tous deux situés à Amiens.

Les critères d'inclusion et d'exclusion pour le groupe IMPRO sont détaillés ci-dessous dans le tableau 3, p. 29.

Tableau 3 : Critères d'inclusion et d'exclusion pour le groupe IMPRO

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
<ul style="list-style-type: none"> - Avoir le Français pour première langue - Être scolarisé au collège - Avoir rendu les formulaires de consentement signés - Pratiquer l'improvisation théâtrale hebdomadairement durant la période de test 	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir des difficultés de production écrite - Troubles neurologiques - Troubles visuels non corrigés - Troubles auditifs non corrigés

Nous avons pu présenter notre projet à trois ateliers regroupant quarante-et-un adolescents et improvisateurs amateurs. Une première présentation était faite la semaine précédant les passations : le projet était expliqué et les formulaires de consentement distribués pour que les parents puissent les signer (cf. Annexe IX, p.80). La semaine suivante, les passations se faisaient en groupe. Cependant, parmi les 41 participants :

- 14 participants étaient absents à l'une des deux passations (T1 ou T2) : notre étude s'inscrivant dans le temps, nous ne pouvons pas les inclure dans notre population finale.
- 9 participants n'ont pas remis les formulaires de consentement.
- 5 participants ont été exclus de l'étude (refus de participation ou critères d'exclusion).

Au final, le groupe IMPRO se compose de 13 participants. Les élèves ont participé à 11 séances d'improvisation durant un trimestre, à raison d'une heure par semaine, avant que la deuxième passation ait lieu.

Les caractéristiques sociodémographiques des participants du groupe IMPRO sont explicitées dans le Tableau 4, placé en Annexe III, p.69.

1.2. Groupe CONTROLE

Afin de réaliser l'appariement le plus homogène possible entre le groupe IMPRO et le groupe CONTROLE, les passations de ce dernier ont également été réalisées dans le collège La Salle à Amiens. Les sujets du groupe CONTROLE faisaient donc partie du même collège qu'une partie des participants du groupe IMPRO. Ils ont les mêmes caractéristiques sociodémographiques (âge, nombre d'années de scolarité et genre).

Les élèves du groupe CONTROLE ont participé à 11 séances de théâtre, spécifiquement axées sur la comédie contemporaine, travaillant sur des sketches du XXe et XXIe siècle (dont Laroque et Palmade, Les Vamps, Les frères Taloché), à raison d'une heure par semaine. Les séances de théâtre se déroulaient selon une trame prédéfinie : les élèves choisissaient d'abord un texte parmi plusieurs proposés, ils avaient plusieurs semaines pour se l'approprier. Durant ce temps, des conseils et des corrections de langage (liaisons, diction) étaient proposés par leur professeur. La mémorisation du texte étant faite, les élèves récitaient leur sketch sans support devant le groupe. La gestuelle et la gestion de l'espace étaient ensuite ajoutées au fur et à mesure.

Les différents critères d'inclusion et d'exclusion pour le groupe CONTROLE sont rassemblés ci-dessous dans le tableau 5, p.30.

Tableau 5 : Critères d'inclusion et d'exclusion pour le groupe CONTROLE

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
<ul style="list-style-type: none">- Avoir le Français pour première langue- Être scolarisé au collège- Avoir rendu les formulaires de consentement signés- Ne pas avoir pratiqué antérieurement l'improvisation théâtrale- Pratiquer le théâtre hebdomadairement durant la période de test	<ul style="list-style-type: none">- Avoir des difficultés de production écrite- Troubles neurologiques- Troubles visuels non corrigés- Troubles auditifs non corrigés

Le projet a été présenté à deux ateliers regroupant soixante-et-un collégiens. Le protocole de passation était identique à celui présenté au groupe IMPRO, soit les objectifs

ont été exposés et les formulaires distribués la semaine précédant les passations. Parmi ces 61 participants :

- Les deuxièmes passations de l'un des deux groupes n'ont pas pu avoir lieu dues à la temporalité, supprimant ainsi 23 participants.
- 16 participants étaient absents à l'une des deux passations (T1 ou T2).
- 8 sujets ont été exclus (formulaires non complétés ou pratique de l'improvisation théâtrale antérieure ou actuelle).

Le groupe CONTROLE se constitue ainsi de 14 participants.

Le tableau 6, en Annexe IV, p.70, présente les caractéristiques sociodémographiques des participants de ce groupe.

2. MATÉRIEL

Une grille d'analyse a été créée à partir du :

- Subtest Récit à partir d'un support imagé du « PELEA - Protocole d'évaluation du langage élaboré de l'adolescent » (Boutard et Guillon, 2010).
- Subtest Récit à l'écrit à partir d'une histoire en images de l'« EVALEO 6-15 » (Maeder, Roustit, Launay et Touzin, 2018).

La grille de cotation reprend celle du PELEA (cf. Annexe V, p.71), en remplaçant l'analyse de la cohésion par celle de l'épreuve Récit à l'écrit de l'EVALEO. Ces deux tests sont complémentaires, l'EVALEO apportant à la cotation du PELEA une analyse linguistique et quantitative de la cohésion, spécifique au langage écrit (cf. Annexe VI, p.74). Ainsi, nous avons :

- Une grille de cohérence, qui permet d'apprécier si le sujet a bien respecté le schéma narratif et la structuration du récit, ainsi que sa compréhension à travers les inférences.
- Une grille de cohésion, qui permet d'apprécier les éléments utilisés par le sujet (flexions verbales, co-référents, propositions subordonnées, connecteurs logiques, marqueurs temporels, adverbes et présentatifs).
- Une grille de richesse du vocabulaire, qui permet d'apprécier le lexique en fonction du nombre de mots élaborés.
- Une grille de syntaxe, qui évalue la complexité des phrases, l'élaboration du récit et la fluidité du style employé.

Un exemple de cotation se situe en Annexe VII, p.76.

Dans ce test, nous proposons à l'adolescent d'élaborer un récit écrit à partir d'une chronologie de trois dessins issus du PELEA (cf. Annexe VIII, p.79). Cela mettrait en évidence :

- L'organisation de la pensée, avec la structure du récit.
- Les éléments de cohésion, grâce à une analyse quantitative.
- La richesse du vocabulaire évoqué et l'élaboration syntaxique du récit.
- Les éléments de cohérence, qui font que le récit est intelligible.

Le support en image revêt plusieurs avantages :

- Les différents récits produits par les adolescents ont ainsi une base commune, ce qui permet une cotation. Ainsi, ils sont invités à utiliser un style narratif. Par exemple, ils peuvent s'appuyer sur le parchemin du premier dessin. Ils sont également invités à introduire différents éléments perturbateurs, à faire des propositions enchâssées grâce aux phylactères vides. Les choix lexicaux et de formulation n'étant pas induits, cela permet de ne pas ajouter une tâche de lecture-compréhension et de laisser l'adolescent libre dans la production et l'imagination de son récit.
- Les dessins ont été conçus pour inciter une richesse de narration. Ils mettent en scène plusieurs personnages afin de favoriser les interactions de ces derniers. Les collégiens peuvent s'appropriier les dialogues et ainsi utiliser des référents et des anaphores dans la cohésion du récit. Plusieurs lieux sont également supposés, ce qui engendre l'utilisation de marqueurs spatiaux.
- Le support imagé permet d'amener plus facilement la production de relation causales, d'établir une chronologie ainsi que l'utilisation de marqueurs temporels (Guillon et Boutard, 2010).
- Le récit produit est propre à chacun, nous pouvons ainsi juger de l'adaptation pragmatique de l'adolescent à travers les éléments implicites entre les images, les inférences et les représentations mentales, ainsi que les différents états émotionnels induits par les personnages (colère, tristesse).

Les dessins du PELEA (cf. Annexe VIII, p.79) ont été dessinés par un adolescent pour les adolescents. Ils ont été faits en noir et blanc, ce qui permet d'éviter l'influence que la couleur peut avoir. En effet, la couleur est définie comme « une variable

environnementale ou contextuelle qui influence des états affectifs ou des processus cognitifs, utilisant ou non des biais culturels ou symboliques » (Roullet, Ben Dahmane Mouelhi, et Droulers, 2003, p.1). La couleur active tout d'abord des dimensions affectives alors qu'une image en noir et blanc active prioritairement des dimensions cognitives (Ayedi et Kammoun, 2012), ce qui permet de laisser libre cours à son imagination.

Les passations se faisant en groupe, une consigne générale a été élaborée en s'inspirant de celle du PELEA :

« Nous allons regarder trois dessins dans l'ordre. A partir de ces dessins, je vous demande de m'écrire une histoire, pour que je puisse la lire avant de dormir. Vous inventez votre propre histoire, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Vous allez d'abord bien regarder ces dessins ; puis je les retire parce que je ne veux pas que vous me les décriviez mais que vous me racontiez une histoire. Au bout de 4 minutes, si vous en avez besoin, vous pourrez revoir les images pendant 30 secondes ».

- 1) L'examineur distribue les protocoles de passation. Puis, au signal, les adolescents regardent les images, une à une, pendant trente secondes chacune.
- 2) Les adolescents regardent ensuite les dessins dans l'ordre qu'il souhaite pendant une minute et trente secondes, le temps d'élaborer mentalement son récit.
- 3) Les adolescents disposent alors de vingt minutes pour écrire leur récit. Au bout de quatre minutes, ils peuvent revoir les images pendant trente secondes si nécessaire.

Pour les deuxièmes passations (post-test), il a été demandé aux adolescents d'élaborer une histoire différente de celle écrite au pré-test, l'effet test-retest n'ayant pas été spécifié dans le PELEA.

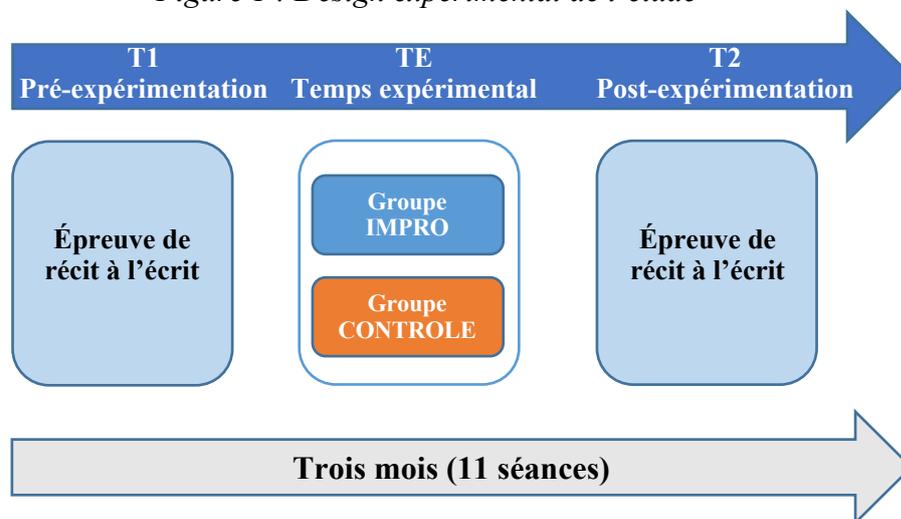
3. MÉTHODE

3.1. Design expérimental

Nous avons décomposé l'étude en trois temps (cf. Figure 1, p. 34) :

- T1 : correspond aux premières séries d'administration des épreuves et constitue la ligne de base.
- TE : est le temps de l'expérimentation (formation à l'improvisation pour le groupe IMPRO et au théâtre pour le groupe CONTROLE). Chaque groupe a participé à onze séances qui ont eu lieu de façon hebdomadaire, excepté durant les vacances scolaires.
- T2 : correspond à la deuxième série de passation, onze séances plus tard. Leur mesure permet une comparaison avec les résultats de la ligne de base, trois mois plus tard.

Figure 1 : Design expérimental de l'étude



3.2. Durée des passations

Nous avons choisi de présenter une épreuve qui pouvait être faite en groupe afin que les passations soient plus rapides, les collégiens étant rencontrés et testés dans le cadre de leur activité scolaire ou extra-scolaire. Les passations duraient en moyenne vingt-cinq minutes, consigne incluse.

3.3. Lieux et moments de passation

Les passations ont été menées sur les lieux des ateliers d'improvisation, soit dans un Centre Culturel, soit dans l'établissement scolaire des élèves. Les passations du groupe CONTROLE ont été faites durant les ateliers théâtre dans le collège des participants. Chaque passation avait lieu durant la première partie de la séance. Nous avons mené les

passations pré et post-expérimentales (T1 et T2) onze séances plus tard, le même jour au même horaire pour une meilleure fiabilité du moment.

3.4. Conditions de passation

Avant la distribution des cahiers de passation (cf. Annexe X, p. 84) et des images, les collégiens étaient tous assis à la table de leur choix. Ils choisissaient également l'outil scripteur qui leur convenait. Le plan de table était horizontal. L'examineur se situait debout devant le tableau de la salle de classe, face aux élèves, à la vue de tous. Pour commencer la passation, nous leur avons rappelé que la qualité de l'écriture et l'orthographe n'étaient pas prises en compte et qu'il s'agissait d'un exercice anonyme, afin de dédramatiser ce protocole, pouvant être perçu comme une évaluation. Les adolescents ayant crainte d'être exposés à la critique (Johnstone, 2013), le rappel de l'anonymat a pu leur permettre de se laisser guider par leur imagination, sans se soucier de l'orthographe et du jugement.

3.5. Examineur

Afin de conserver une homogénéité, tant au niveau des passations que des cotations, ces dernières ont été réalisées par un seul examineur, qui est l'auteur de ce mémoire, et qui a ainsi pu enregistrer et retranscrire les résultats.

4. ANALYSES DES DONNÉES STATISTIQUES

Pour comparer les compétences narratives recueillies lors des passations, nous avons analysé les données avec le test des mesures répétées ANOVA, à l'aide du logiciel JASP (JASP Team, 2019) pour les scores de cohésion et de cohérence qui respectaient la loi normale. Le seuil classique de 5% ($p < .05$) est retenu. Les effets du Groupe, du Moment (pré/post) ou de l'interaction Groupe x Moment sont recherchés et présentés dans la partie suivante.

Les mesures sont réalisées aux temps pré et post-expérimentaux, en fonction du groupe (IMPRO, CONTROLE).

RÉSULTATS

1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'objectif de ce mémoire est d'étudier les effets de l'improvisation théâtrale sur les habiletés narratives des adolescents, en comparaison au groupe CONTROLE. Dans cette partie, nous exposerons les résultats obtenus pour l'épreuve de Récit à l'écrit. Les données obtenues sont synthétisées dans le tableau 7 ci-dessous, p. 37.

Tableau 7 : Synthèse des résultats obtenus par groupe aux différents temps expérimentaux.

		IMPRO		CONTRÔLE	
		T1	T2	T1	T2
Nombre de mots	Moyenne (Ecart-Type)	196 (63)	208 (85)	230 (77)	249 (76)
Cohérence	Moyenne (Ecart-Type)	23 (4)	27 (5)	21 (3)	19 (3)
Cohésion	Moyenne (Ecart-Type)	41.105 (5.701)	45.571 (4.4)	40.064 (7.691)	41.564 (4.507)
Richesse du vocabulaire	Moyenne (Ecart-Type)	3 (2)	4 (1)	3 (1)	3 (1)
Syntaxe	Moyenne (Ecart-Type)	4 (1)	5 (1)	4 (2)	4 (1)

Cohérence : comprend les sous-indices de processus de bornage initial, d'exposition de la situation initiale, de l'élément déclencheur, de l'élément de résolution, de la situation finale et de la prise en compte de l'implicite.

Cohésion : comprend les sous-indices de flexion verbale, de coréférence, de propositions subordonnées, de connecteurs logiques, de marqueurs temporels, d'adverbes et de présentatifs.

Richesse du vocabulaire : lexique pauvre (0), moyen (2) ou riche (5).

Syntaxe : mauvaise (0), faible (2), normale (4), bon récit très élaboré, style fluide (6).

2. HOMOGENÉITE ET NORMALITÉ

Les conditions d'homogénéité et de normalité sont respectées pour les scores concernant le nombre de mots, la cohérence et la syntaxe, ainsi que pour les sous-indices d'exposition de l'élément déclencheur et de prise en compte de l'implicite de la cohérence. En revanche, nous n'avons pas retrouvé de normalité pour les scores de richesse de vocabulaire, de syntaxe et pour des sous-indices de cohérence (processus de

bornage initial, exposition de la situation initiale, de l'élément de résolution et de la situation finale), nous avons donc utilisé des statistiques non paramétriques (tests de rang signé de Wilcoxon) pour analyser ces données.

3. NOMBRE DE MOTS

Pour le nombre de mots obtenus, l'ANOVA à mesures répétées n'a pas permis de mettre en évidence d'effets du Groupe [$F(1) = 2.078, p = 0.162$], du Moment [$F(1) = 1.234, p = 0.277$] ou d'interaction Groupe x Moment [$F(1) = 0.078, p = 0.782$].

4. COHÉRENCE

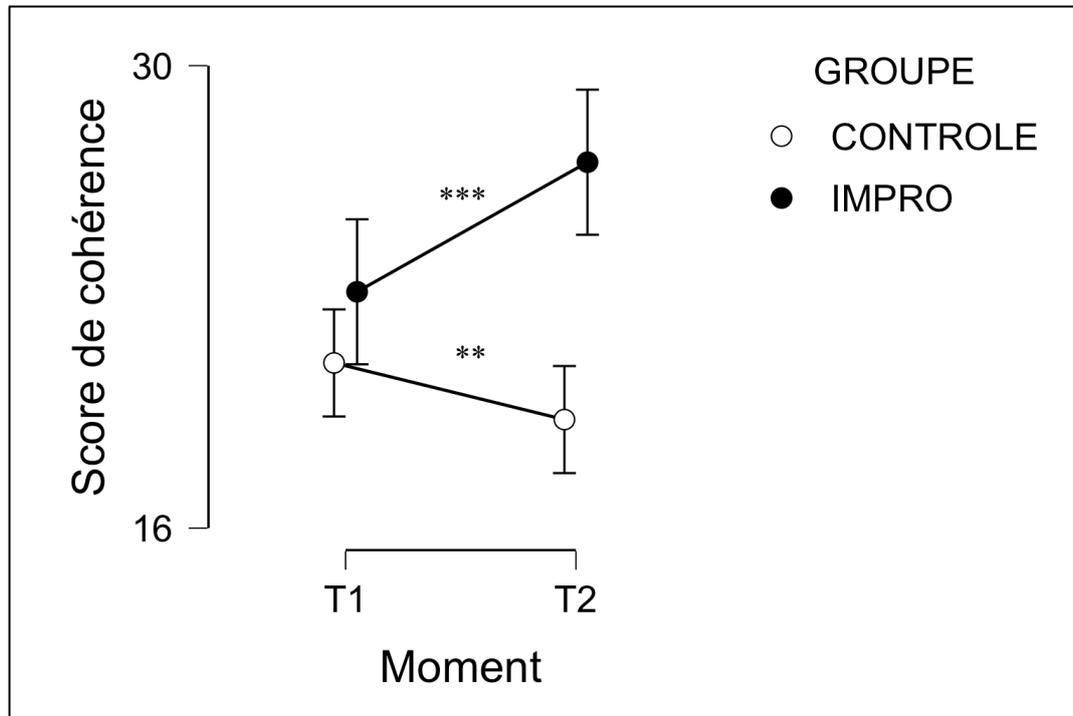
4.1. Score global

Les tests ANOVA ont mis en évidence des effets du Groupe [$F(1) = 18.745, p < .001$] et d'interaction Groupe x Moment [$F(1) = 10.264, p = 0.004$], qui correspond à une amélioration des scores de cohérence pour le groupe IMPRO au temps post-expérimental [$M = 27 ; ET = 5$], par rapport au temps pré-expérimental [$M = 23 ; ET = 4$] (cf. Figure 2, p. 39). Nous n'avons pas d'effet du Moment [$F(1) = 1.576, p = 0.221$] pour les scores de cohérence.

Afin de détailler ces résultats, les résultats obtenus aux sous-indices de la cohérence sont détaillés dans les sous-parties ci-dessous.

Figure 2 : Evolution du score de cohérence entre les deux moments de l'expérience pour les groupes IMPRO et CONTROLE

** $p < .01$; *** $p < .001$



4.2. Processus de bornage initial de récit

Les tests de rangs signés de Wilcoxon montrent que le groupe IMPRO, $W = 1,5$, $p = 1$, ainsi que le groupe CONTROLE, $W = 9$, $p = 0.766$, ne semblent pas avoir varié aux deux temps de l'expérimentation ($Mdn = 2$) concernant le score de l'annonce du récit.

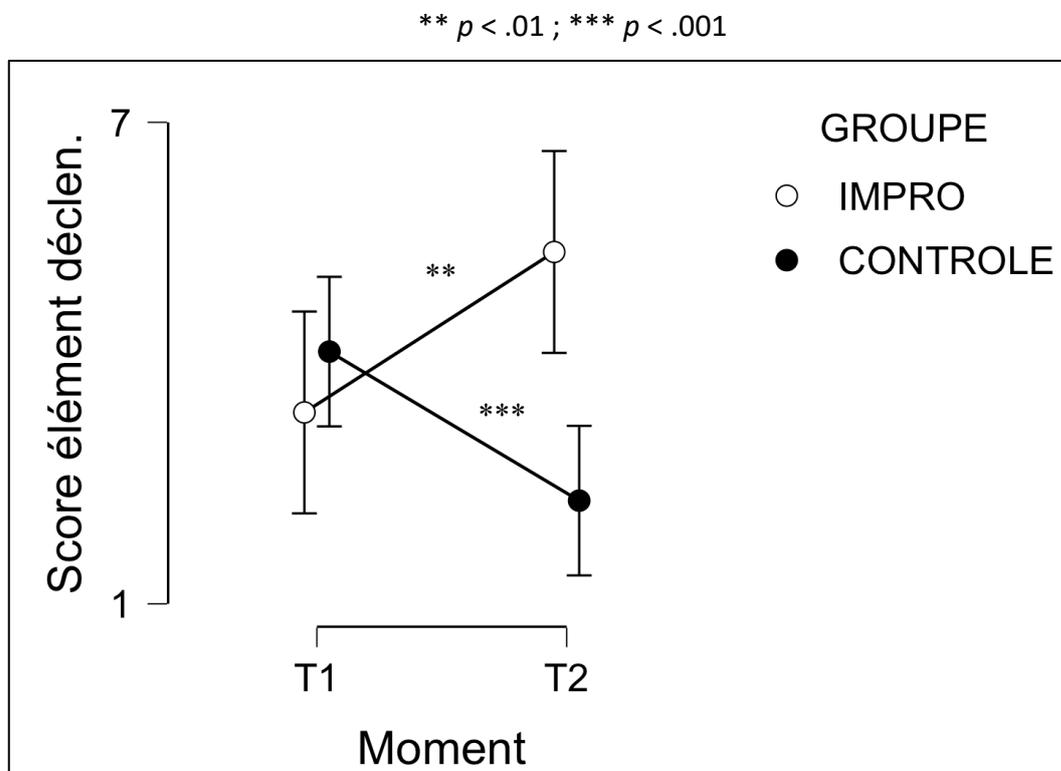
4.3. Exposition de la situation initiale

Les tests de rangs signés de Wilcoxon ne mettent pas en avant de différence entre les résultats du groupe IMPRO, $W = 3.5$, $p = 0.766$ ($Mdn = 8$) et du groupe CONTROLE, $W = 15$, $p = 0.374$ ($Mdn = 6$), aux deux temps de l'expérimentation concernant le score d'exposition de la situation initiale.

4.4. Exposition de l'élément déclencheur

Les mesures répétées ANOVA ont mis en évidence des effets du Groupe [$F(1) = 4.669, p = 0.04$] et d'interaction Groupe x Moment [$F(1) = 14.601, p < .001$], qui seraient en faveur d'une amélioration des scores concernant l'exposition de l'élément déclencheur pour le groupe IMPRO au temps post-expérimental [$M = 5 ; ET = 2$], par rapport au temps pré-expérimental [$M = 3 ; ET = 2$] (cf. Figure 3, p. 40). Nous n'avons pas d'effet du Moment [$F(1) = 0.020, p = 0.889$] pour ce score.

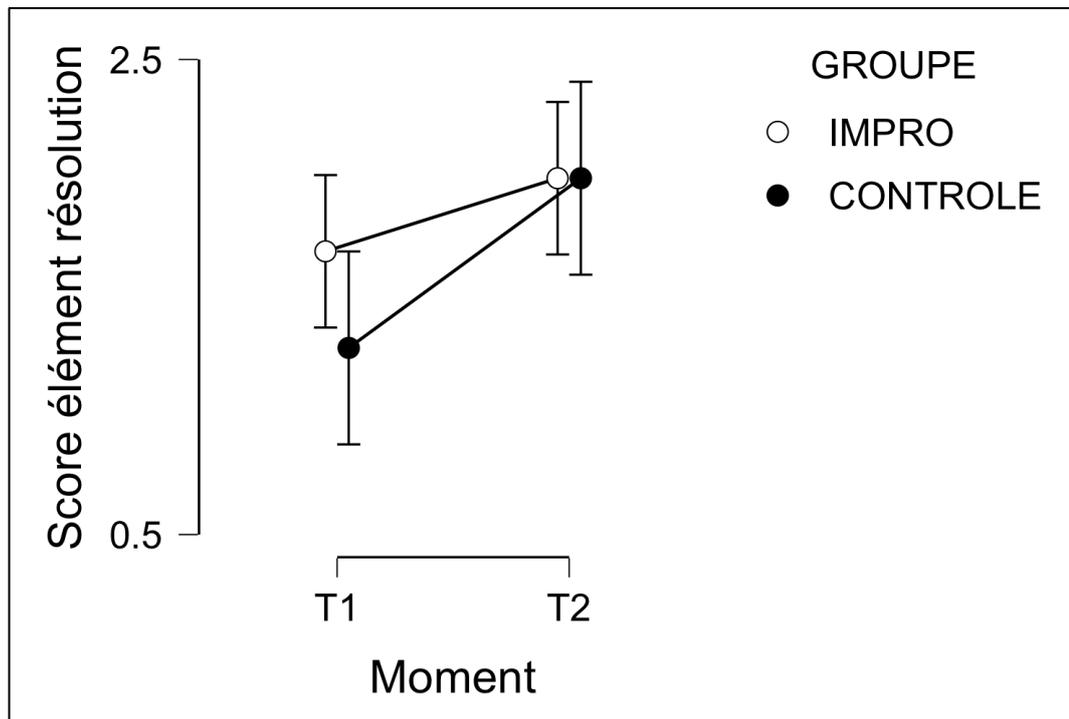
Figure 3 : Evolution du score d'exposition de l'élément déclencheur entre les deux moments de l'expérience pour les groupes IMPRO et CONTROLE



4.5. Exposition de l'élément de résolution

Les tests de rangs signés de Wilcoxon n'ont pu être effectués, la variance en T2 étant égale à 0. Nous pouvons cependant remarquer que le groupe IMPRO (Mdn = 2) et le groupe CONTROLE (Mdn = 2) n'ont pas varié aux deux temps de l'expérimentation concernant le score de l'exposition de l'élément de résolution dans le récit (cf. Figure 4, p. 41).

Figure 4 : Evolution du score d'exposition de l'élément de résolution entre les deux moments de l'expérience pour les groupes IMPRO et CONTROLE



4.6. Exposition de la situation finale

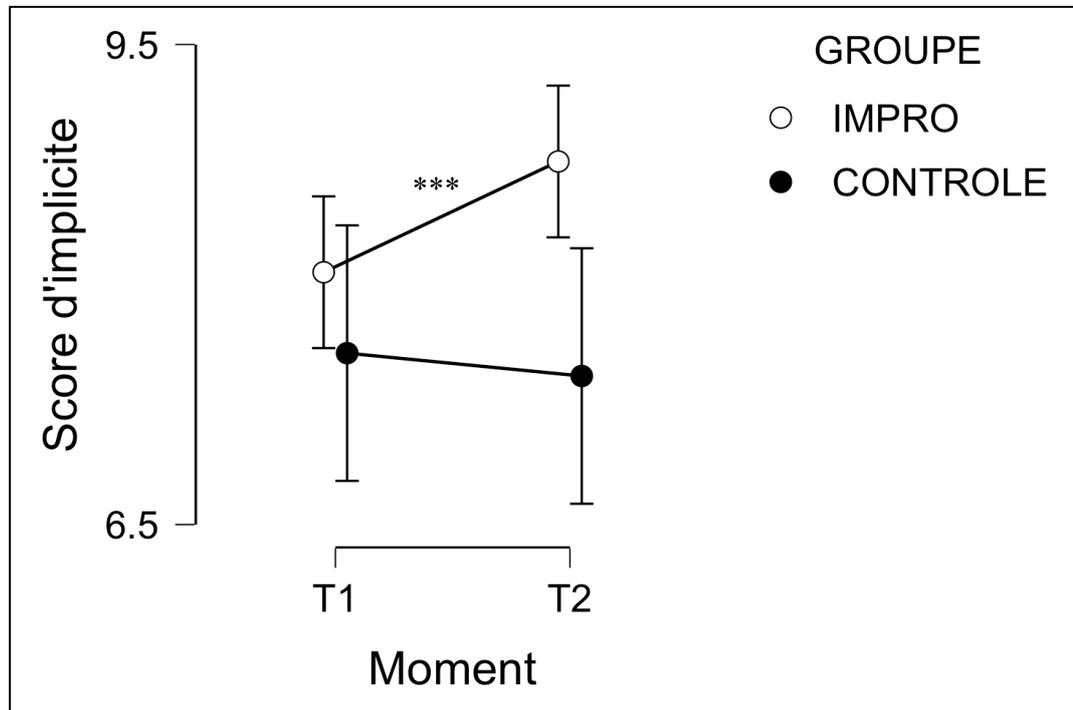
Les scores de l'exposition de la situation finale, mis en avant par les tests de rangs signés de Wilcoxon, montrent que le groupe IMPRO améliore ce score au temps post-expérimental (Mdn = 2) comparativement au temps pré-expérimental (Mdn = 0) bien que cela ne ressorte pas statistiquement, $W = 3, p = 0.233$. Le groupe CONTROLE reste quant à lui de même niveau (Mdn = 0) aux deux temps expérimentaux, $W = 2, p = 0.773$.

4.7. Prise en compte de l'implicite

Les mesures répétées ANOVA ont mis en évidence un effet du Groupe [$F(1) = 12.043, p = 0.002$], qui seraient en faveur d'une amélioration des scores pour le groupe IMPRO au temps post-expérimental [$M = 9 ; ET = 0$], par rapport au temps pré-expérimental [$M = 8 ; ET = 1$] (cf. Figure 5, p. 42). Nous ne retrouvons pas d'effets du Moment [$F(1) = 0.789, p = 0.383$] ni d'interaction Groupe x Moment [$F(1) = 0.1.823, p = 0.189$] pour ce score.

Figure 5 : Evolution du score de cohérence et d'implicite entre les deux moments de l'expérience pour les groupes IMPRO et CONTROLE

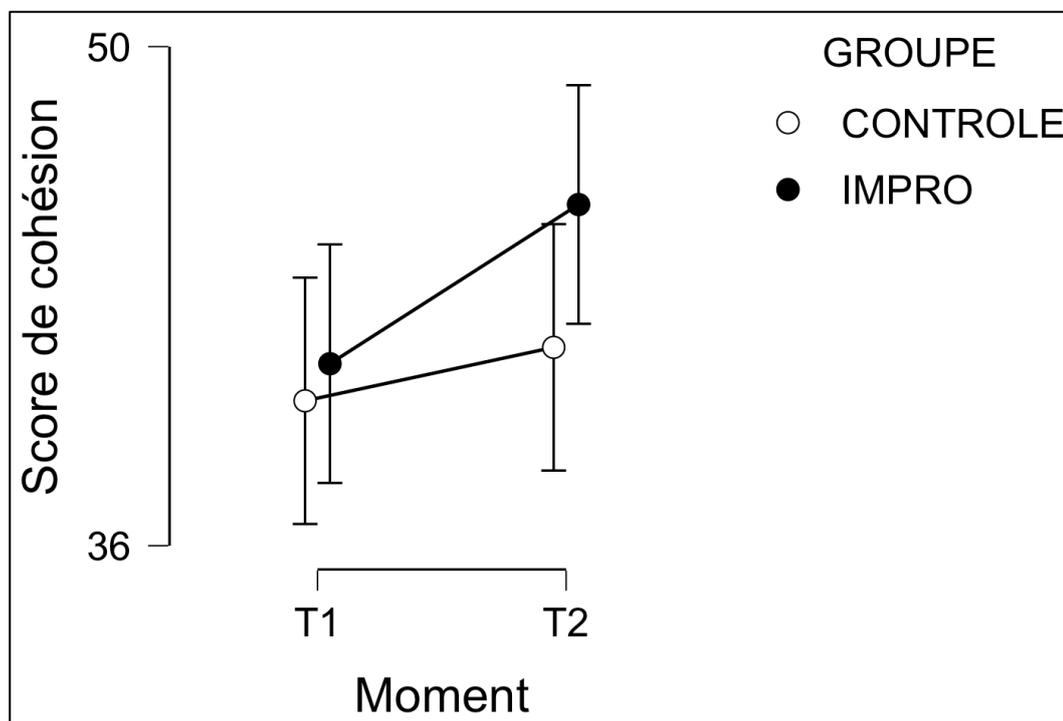
*** $p < .001$



5. COHÉSION

Nous n'avons pas retrouvé d'effet du Moment [$F(1) = 3.597, p = 0.069$], du Groupe [$F(1) = 2.612, p = 0.119$] ni d'effet d'interaction Groupe x Moment [$F(1) = 0.889, p = 0.355$] concernant la cohésion (cf. Figure 6, p. 43).

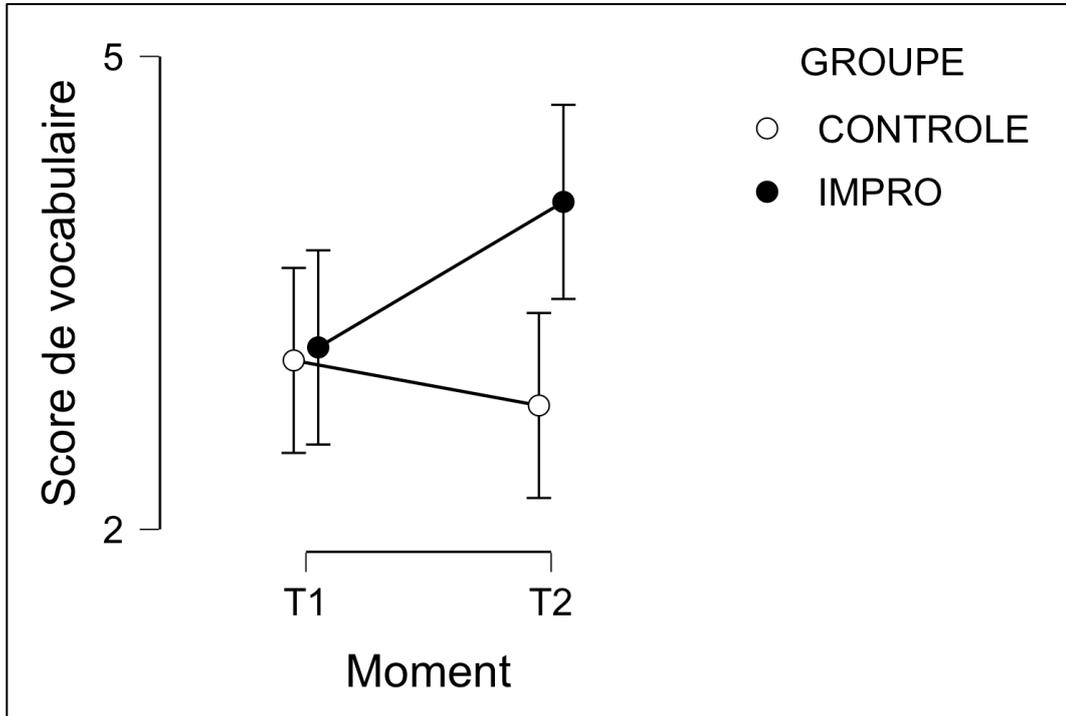
Figure 6 : Evolution du score de cohésion entre les deux moments de l'expérience pour les groupes IMPRO et CONTROLE



6. RICHESSE DU VOCABULAIRE

Les tests de rangs signés de Wilcoxon montrent que le groupe IMPRO améliore son score de lexique au temps post-expérimental (Mdn = 5) comparativement au temps pré-expérimental (Mdn = 2) bien que cela ne ressorte pas statistiquement, $W = 0$, $p = 0.072$. Nous ne retrouvons pas de différence entre les deux moments d'évaluation (T1/T2) pour le groupe CONTROLE $W = 7$, $p = 0.571$ (cf. Figure 7, p. 44).

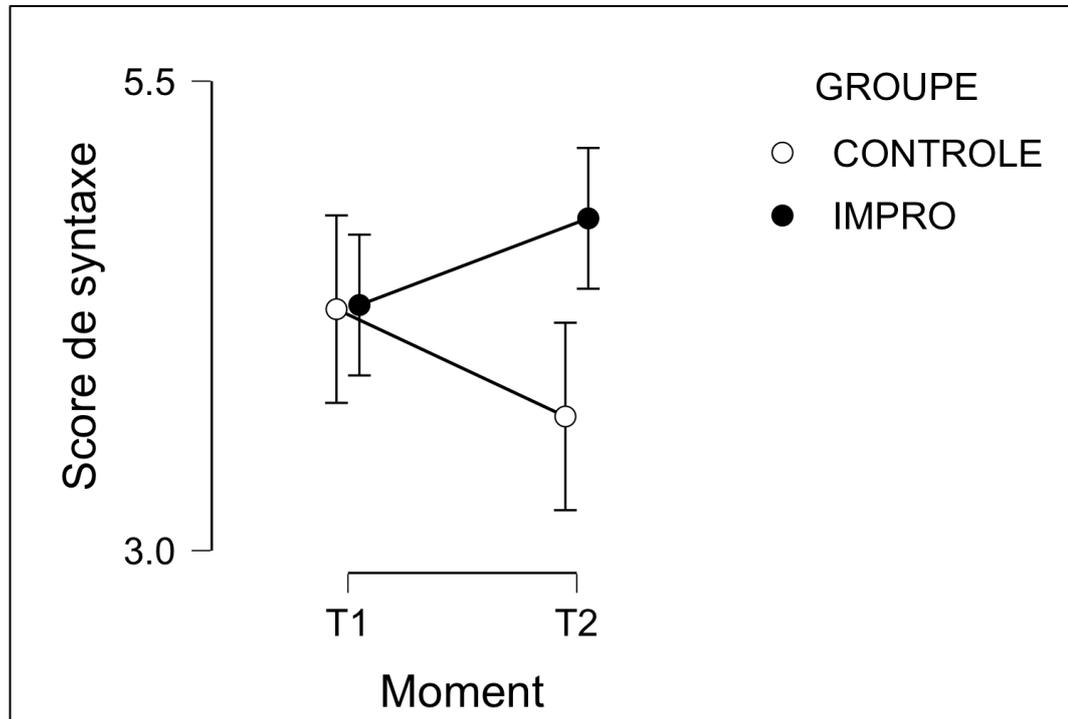
Figure 7 : Evolution du score de richesse du vocabulaire entre les deux moments de l'expérience pour les groupes IMPRO et CONTROLE



7. SYNTAXE

Les tests de rangs signés de Wilcoxon montrent que le groupe IMPRO, $W = 0$, $p = 0.149$, ainsi que le groupe CONTROLE, $W = 17.5$, $p = 0.129$, ne semble pas avoir varié aux deux temps de l'expérimentation (Mdn = 4) concernant le score de syntaxe (cf. Figure 8, p. 45).

Figure 8 : Evolution du score de syntaxe entre les deux moments de l'expérience pour les groupes IMPRO et CONTROLE



Le Tableau 9, situé en Annexe XI p. 87, propose un récapitulatif des effets observés pour les différents indices du Récit à l'écrit, mis en avant par les mesures répétées ANOVA et les tests de rangs signés de Wilcoxon.

DISCUSSION

1. RÉSULTATS

1.1. Rappel des résultats obtenus et analyses

1.1.1. Effets sur les compétences narratives

Notre étude a révélé un effet de l'improvisation théâtrale sur les compétences narratives des adolescents. Ce dernier est mis en évidence par une augmentation du score de cohérence au test de Récit à l'écrit, pour les sujets du groupe IMPRO. Ces résultats sont en accord avec ceux de la littérature, qui indiquent une meilleure acquisition de la macrostructure (cohérence) à travers un apprentissage implicite tel que le jeu théâtral (Cèbe et Goigoux, 2012; Varnhagen *et al.*, 1994). Cependant, les différences existantes au temps pré-expérimental (T1), entre nos deux groupes pour cet indice, limitent les conclusions que nous pouvons tirer de cette augmentation quant à notre hypothèse 1.b. Toutefois, nous avons mis en avant un effet de l'impro sur les sous-indices d'exposition de l'élément déclencheur et de gestion de l'implicite. Les improvisateurs seraient alors plus à l'aise à provoquer des situations inattendues et à faire du lien. Ces résultats concordent avec ceux retrouvés dans la littérature concernant la créativité et le lâcher-prise (Huffaker et West, 2005).

Malgré l'absence de différence entre les groupes pour cet indice statistiquement, une augmentation semble tendre au temps post-expérimental pour le groupe IMPRO. Nous ne pouvons pas conclure à une différence dans l'état actuel : nous pouvons supposer qu'un échantillon plus large permettrait de vérifier cette tendance.

Nous ne retrouvons aucun effet selon le Moment, le Groupe ou l'interaction Groupe x Moment pour le score de cohésion. Nos résultats invalident donc notre hypothèse opérationnelle 1.a. quant à l'augmentation du score de cohésion après la pratique de l'improvisation théâtrale. L'absence d'effets sur ce score nous invite à nous questionner sur le temps expérimental nécessaire pour constater un impact sur le langage. En effet, la microstructure se mettant en place vers 11-12 ans et étant effective vers l'âge de 13 ans en production écrite (Favart et Chanquoy, 2007), il faudrait peut-être un temps d'expérimentation plus long (plus de 11 séances) pour que les compétences orales acquises aient le temps d'être transférées à l'écrit.

Les scores concernant la syntaxe restent stables. Nos résultats invalident alors notre deuxième hypothèse. Nous pouvons cependant nous demander s'il y aurait une

différence pour le groupe CONTROLE si les textes joués avaient été classiques, utilisant ainsi une syntaxe plus complexe.

1.1.2. Effets du Groupe

Les effets du Groupe observés pour le score de cohérence suggèrent que les groupes IMPRO et CONTROLE n'évoluent pas de la même manière. Les résultats des participants du groupe CONTROLE diminuent entre les temps expérimentaux (T1 et T2), alors que ceux des participants faisant de l'impro augmentent. De plus, nous avons noté une homogénéité des scores de ces deux groupes dès le départ pour cet indice ($p = 0.908$). Cependant, il est à noter que les deux groupes sont représentatifs d'une population de collégiens. En effet, bien que les facteurs sociodémographiques (âge et nombre d'années d'étude) soient le plus homogène possible, les activités extra-scolaires n'ont pas été prises en compte. Les effets observés peuvent alors dépendre de ces activités, de la pratique de l'impro seule ou de la pratique combinée de ces différentes activités. Afin de rendre l'analyse des effets de l'impro sur le langage plus fine, il serait judicieux de reprendre le protocole de ce mémoire en prenant en compte cette variable.

De plus, la fiche de renseignements complétée par les parents met en évidence des troubles spécifiques des apprentissages (dyslexie, dysorthographe), ainsi que des facteurs psychologiques et intellectuels (haut potentiel) qui peuvent avoir une incidence sur les résultats. Il est difficile de connaître la véracité des troubles ainsi que leur prise en charge, les parents ne précisant pas toujours les informations dans le questionnaire. Afin de prendre en compte cette variable, il serait intéressant de mettre en place des ateliers d'impro dans des centres médico-psychologiques afin d'observer les effets de l'impro sur les compétences langagières en lien avec différentes pathologies.

Le groupe IMPRO se constituaient de 6 improvisateurs débutants, ayant commencé l'improvisation au mois de septembre, au moment des premières passations (T1), et de 7 improvisateurs intermédiaires, ayant fait au moins un an d'improvisation avant le temps pré-expérimental. L'homogénéité des résultats est retrouvée dès le départ pour tous les indices.

Pour le score de cohérence, nous retrouvons des effets du Moment ($p = 0.005$) et d'interaction Groupe x Moment ($p = 0.027$), qui seraient en faveur d'une amélioration des scores de cohérence pour le groupe de débutants au temps post-expérimental [$M = 29$; $ET = 3.098$], par rapport au temps pré-expérimental [$M = 21.833$; $ET = 3.311$].

Les résultats ont également mis en avant des effets du Moment pour les scores de cohésion ($p = 0.05$). Ces derniers révèlent une tendance à l'accroissement pour le groupe intermédiaire au temps post-expérimental (T2), bien qu'ils n'aient pas mis en évidence d'effets au regard du groupe CONTROLE. Il serait intéressant d'allonger le temps expérimental (plus de 11 séances) afin d'observer la persistance de ces effets au cours de l'année scolaire. Un échantillon plus élevé permettrait également d'affiner ces résultats.

1.2. Synthèses des résultats

Les résultats obtenus à cette étude montrent que la pratique de l'improvisation théâtrale pendant trois mois (11 séances), jouerait un rôle positif sur les compétences narratives des adolescents pour l'épreuve de Récit à l'écrit qui mobilise des capacités langagières, mnésiques et cognitives (Losh et Capps, 2003). Les effets significatifs du Groupe et d'interaction Groupe x Moment observés pour la cohérence semblent mettre en avant une meilleure planification qui s'appuie sur le schéma narratif. Autrement dit, les adolescents, ayant participé aux ateliers d'impro, appréhendent davantage les différentes étapes d'un récit ainsi que les inférences et l'organisation textuelle qui en découlent. L'improvisation théâtrale étant axée uniquement sur la modalité orale dans ces ateliers, cette étude exploratoire a permis de mettre en évidence des compétences transférables à l'écrit.

La grille de cotation créée pour cette étude a repris celle proposée par Guillon et Boutard (2010) dans le PELEA et celle de Maeder *et al.* (2018) dans l'EVALEO. Bien que cette nouvelle grille ait respecté les recommandations de ces deux tests et qu'elle nous semblait répondre aux objectifs méthodologiques de ce mémoire, un nouveau test étalonné, qui pourrait faire l'objet d'une étude, aurait permis d'en analyser le score global. En effet, dans notre grille, nous retrouvions des scores bruts ainsi que des pourcentages. Nous avons alors fait le choix de ne pas prendre en compte le score global afin de respecter la démarche scientifique des deux tests utilisés. La cotation du PELEA se fait en fonction des indices observés, ce qui donne une note globale, tandis que les scores de l'EVALEO correspondent à un pourcentage relatif au nombre de fois qu'un indice a été observé dans le corpus en fonction du nombre de mots. De plus, une double cotation, assurée par un deuxième examinateur, aurait pu rendre l'analyse réalisée plus aigüe. Cependant, compte tenu de la temporalité et des cotations longues (environ 30 minutes par analyse), cela n'a pas pu être réalisable.

Enfin, nous pouvons difficilement conclure sur l'effet de l'improvisation sur le langage, et particulièrement sur les compétences narratives, ces dernières impliquant également des capacités cognitives. Ces variables seraient alors à prendre en compte afin de détailler le profil langagier de chaque participant. Cette étude pourrait être reprise en proposant une évaluation mnésique grâce à l'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants et adolescents (WISC-V), et ce particulièrement au niveau de l'épreuve de la mémoire des images (Wechsler, 2016). Cependant, malgré un faible échantillon, nous retrouvons des tendances en faveur de nos hypothèses. Il serait alors intéressant de poursuivre cette étude avec un échantillonnage plus important sur une durée plus longue. En effet, nous pouvons supposer qu'il faut du temps pour que les adolescents adhèrent au principe et se libèrent des axes d'apprentissage classiques.

2. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE DANS LE DOMAINE ORTHOPHONIQUE

Les compétences narratives sont une bonne indication des capacités communicationnelles et pragmatiques chez l'enfant, et ce dès le plus jeune âge (Cèbe et Goigoux, 2012; Miniscalco *et al.*, 2007). Nous les retrouvons ainsi dans le bilan orthophonique, en modalité orale ou écrite. En effet, la macrostructure peut être travaillée si nous retrouvons un échec au niveau de la pragmatique ainsi que des difficultés au niveau du repérage temporel ou de l'organisation. Nous allons cependant mettre l'accent sur la microstructure en cas d'échec de programmation orale de phrases.

En rééducation orthophonique, qu'il s'agisse d'une séance individuelle ou de groupe, des exercices pratiqués en impro peuvent être repris et adaptés. Par exemple, « Moi si j'étais » est un exercice qui permet de se mettre à la place d'un objet ou d'un animal et d'énoncer tout ce que nous serions si nous étions une tasse par exemple (couleur, lieu de vie, taille, matière...). Cet exercice permet de partir des idées évidentes pour se diriger vers des idées originales et surprenantes, qu'on ne pensait pas au premier abord, en mettant l'accent sur les traits sémantiques des différents objets dénommés. Nous pouvons également marcher dans l'espace au ralenti, normalement, rapidement, puis selon un état (fatigué, content, triste) ou encore en imaginant le sol de différentes textures (gluant, mou, fragile). Cet exercice permet de travailler la richesse lexicale des adjectifs en compréhension et en expression. Nous pouvons nous appuyer sur l'expression des émotions et de l'organisation de la pensée en mots, processus que nous

retrouvons dans la rééducation du bégaiement par exemple. Cet exercice permet également de prendre conscience de son corps, de ses mouvements et de l'interprétation qu'on en fait. En groupe, il y aura autant d'interprétations différentes que de participants, ce qui fait la richesse de cet exercice. Cela permet de commencer à travailler la représentation mentale, difficile dans certaines pathologies. En effet, s'imaginer en forêt, se représenter un objet à mimer tout en étant à l'écoute des propositions des autres relève d'une flexibilité mentale importante que nous retrouvons dans les difficultés en lecture et en compréhension de texte (Cèbe et Goigoux, 2012). L'impro invite à être dans une communication multi-sensorielle, axée sur l'expression verbale et corporelle. Le corps entraîne la parole, la parole entraîne un geste, ce qui permet de ne pas se focaliser sur un blocage et de s'adapter aux interactions sociales.

Les mises en situation (chercher un trésor) permettent d'entrer dans un univers (pirates), de l'imaginer collectivement et d'y apporter les objets (pelle, carte au trésor) et les interactions nécessaires (« c'est par là ! Suis-moi » ; « je l'ai trouvé en dessous ! » ; « après, il faudra creuser ! »). Nous pouvons ainsi travailler les flexions verbales et la topologie de façon naturelle dans les différentes situations proposées. L'improvisation permet ainsi une narration collaborative (Fu, 2019; Gao *et al.*, 2018), grâce à des exercices conçus à dessein et au processus de débriefing. Ce dernier permet un retour sur les associations libres et les réincorporations qui structurent l'histoire, tous les éléments étant reliés (Johnstone, 2013). En faisant abstraction du contenu, il devient possible de comprendre ce qu'est une narration, en se concentrant sur la structure et les éléments du corpus. En effet, un improvisateur « voit d'où il vient, mais ne prête aucune attention au futur. Son histoire peut l'amener n'importe où, mais il doit quand même « l'équilibrer », lui donner sa forme en se souvenant d'éléments qu'il a laissés de côté, et en les réintégrant » (Johnstone, 2013, p.167). L'utilisation de l'impro en rééducation orthophonique aide le patient à concrétiser une situation artificielle grâce à la mise en scène. En effet, des patients atteints de surdité ont besoin d'authenticité dans les situations mises en place. Dans ce sens, l'International Visual Theatre (IVT) à Paris, met en place, à destination des enfants et adultes utilisant la langue des signes française, des ateliers d'impro qui offrent la possibilité d'explorer les techniques de base en langue des signes (imaginaire et narration visuelle, travail sur le rythme et sur le corps) (Laborit, 2019).

De la même manière, le Centre public d'action sociale de Charleroi, en Belgique, a mis en place pour la sixième année consécutive des ateliers d'impro à destination de personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer, suivi de représentations publiques. La référente du centre a exprimé que les participants s'ouvraient davantage aux autres et ont

ainsi renforcé les contacts humains suite à ces ateliers (Jusniaux, 2018). Outre le plan relationnel, l'impro améliorerait la fluence verbale des personnes âgées, au vu des résultats préliminaires (*preprint*) de Harris *et al.* (2014). Des exercices pourraient ainsi être proposés en rééducation afin que les patients atteints d'une pathologie neurologique puissent accéder plus rapidement au lexique. Pour cela, nous pouvons mettre en place des exercices qui utilisent les traits sémantiques (« Moi si j'étais », mime et description d'objets), la synonymie, ou encore le travail de rimes selon les objectifs thérapeutiques recherchés. L'impro permettant l'amélioration de compétences narratives, nous pouvons nous demander si cela pourrait être bénéfique pour les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer. Ces personnes ayant des difficultés pour élaborer leur discours et raconter des histoires, des exercices d'impro (un mot ou une phrase à tour de rôle pour créer une histoire collectivement) pourraient améliorer la cohérence du récit et de leurs propos en les aidant à faire du lien.

Bien que ces exercices soient facilement applicables en séance, pratiquer l'impro ou s'y former en tant que professionnel de santé, permettrait de ressentir et d'appréhender les exercices différemment pour mieux transmettre.

Un questionnaire a été donné à des étudiants en orthophonie :

- A Amiens, 7 étudiantes en 4ème année ont répondu, suite à un semestre d'impro, à raison de 2h/semaine, qui a abouti à un spectacle.
- A Caen, 3 étudiantes en 5ème année ont répondu, suite à un atelier de découverte de l'impro de 4h.

Les étudiantes ont relevé différents impacts de l'impro sur leur vie personnelle au niveau de la confiance en soi et de la gestion des situations inattendues. Les étudiantes d'Amiens pensent que l'impro les a aidées à développer leur aisance orale et leurs capacités à se mettre en scène.

90% des étudiantes en orthophonie ayant participé aux ateliers recommanderaient l'impro à un orthophoniste. En effet, ils pensent que l'impro peut les aider dans leur vie professionnelle et particulièrement au sein des rééducations dans diverses pathologies (langage oral, neurologie, bégaiement), grâce à la mise en jeu de nombreux processus langagiers (évocation lexicale, pragmatique, attention).

Selon les étudiantes, l'impro permettrait de créer des situations imaginaires, de construire un univers pour rendre la séance plus attractive avec les enfants, mais permettrait également de prendre du recul sur le trouble et d'avoir une autodérision par rapport au

bégaïement par exemple. L'impro pourrait également servir de support au niveau de la posture et de la respiration lors des rééducations vocales.

Les étudiantes ont également relevé que l'impro permettrait de développer des compétences nécessaires en tant qu'orthophoniste, telles que la confiance, l'estime de soi, le lâcher prise, la créativité, ainsi que l'aisance orale. Certaines souhaiteraient même que des formations d'impro à destination des orthophonistes diplômées se développent dans le cadre de la formation continue.

L'impro représenterait une occasion unique et innovante de redécouvrir le plaisir de jouer dans la formation des professionnels de santé, tout en favorisant l'apprentissage par l'expérience de nombreuses compétences pertinentes. En effet, l'improvisation médicale appliquée et sa mise en œuvre dans diverses formations de santé ont déjà montré une utilité précoce impressionnante et mériteraient d'être explorées davantage (Gao *et al.*, 2018).

3. PERSPECTIVES

Ce mémoire avait pour objectif de chercher les éventuels effets de l'improvisation théâtrale sur le langage écrit, sur le versant expressif en particulier, en évaluant les compétences narratives de collégiens. Très peu de recherches ayant été réalisées sur ce sujet, notre étude exploratoire a permis d'ouvrir les portes à de nouveaux travaux.

La poursuite de cette étude pourrait être envisagée en lien avec le milieu d'origine, le niveau socio-culturel des parents ou encore le type d'établissement scolaire de l'enfant (privé, public, réseaux d'éducation prioritaire). Nous pouvons nous demander si l'impro aiderait, les adolescents scolarisés en zone d'éducation prioritaire, à améliorer des compétences langagières et à réduire l'écart avec des collégiens qui ne font pas face à des difficultés d'ordre scolaire et social.

De plus, le premier Trophée K.O. des mots des cités éducatives de France a lieu en mars 2020. Il s'agit d'un match d'improvisation littéraire, conçu en 2013 par Drandov, Degois et Prévost, dans lequel deux concurrents « doivent rédiger en cinq minutes un texte à thème sur un ordinateur relié à un écran géant » (Degois, 2013). A la fin de chaque duel, les textes sont joués face au public. Ce dernier peut ainsi voter pour élire le vainqueur. Ce Trophée, ouvert aux adolescents, est « une façon ludique de se reconnecter à l'écrit » (Degois, 2013) en se réappropriant ses spécificités. Dans la continuité de cette étude, il

serait intéressant d'évaluer les jeunes improvisateurs qui participent à ce challenge aux différents temps de l'expérience.

Nous pouvons également noter une tendance pour le groupe IMPRO à rendre son récit humoristique, contrairement au groupe CONTROLE qui nous fait part d'un style plus tragique. Nous pourrions nous questionner sur les liens éventuels entre improvisation et humour en comparaison au théâtre contemporain.

Les travaux futurs pourront poursuivre l'exploration des effets de l'impro sur les différentes composantes du langage, telles que la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique ou encore la pragmatique, mais également sur les différents paramètres vocaux (intensité, débit, prosodie, coordination pneumo-phonique, maîtrise du geste vocal).

Un travail sur les effets de l'impro au sein de la rééducation orthophonique pourrait être pertinent. Les prises en charge de patients présentant des troubles neurologiques, vocaux ou langagiers pourraient investir les apports de l'impro quant aux processus cognitifs et mnésiques, ou encore quant à l'estime de soi, à la réduction de l'anxiété et au lâcher-prise. Il serait alors intéressant de définir, pour chaque exercice d'impro, les objectifs thérapeutiques à mettre en place.

Les effets positifs de l'impro ont fait leurs preuves dans le domaine médical quant au développement de compétences cliniques (Gao *et al.*, 2018). Cette pratique permettrait de développer une aisance communicationnelle, tant verbale que non verbale (Boesen *et al.*, 2009; Fu, 2019), et une attention plus soutenue (Krusen, 2012) qui admettent l'instauration d'un climat de confiance et une sérénité en entretien avec les patients (Andréoléty, 2016; Gao *et al.*, 2018). Aucune étude n'a encore été faite sur des orthophonistes. Il pourrait être pertinent que ces derniers pratiquent l'improvisation afin d'observer les éventuels effets sur leurs comportements dans le milieu professionnel, lors d'une première prise de contact, en bilan et au sein de la rééducation par exemple.

Les principes de l'impro se retrouvent dans les principes de respect de la paix économique dans les entreprises : l'intention de paix grâce au partage d'un objectif (divertir le public), la paix comme chemin (dire « oui » et jouer avec l'équipe adverse) et la paix comme fondation (faire preuve d'empathie et d'écoute) (Lesavre, 2018). Des entreprises font appel à des formations d'impro pour des cadres et des étudiants en commerce. Cela leur permet de développer des capacités d'adaptation, d'écoute, ainsi que

la prise de risque (Giang, 2016). Un employé d'entreprise a déclaré que l'impro, loin des jugements, amenait à la collaboration entre collègues afin de bâtir sur les capacités de chacun (Effinger, 2015). Au regard de ces résultats, nous pouvons penser que la pratique de l'impro pourrait engendrer des résultats similaires pour le travail pluridisciplinaire des professionnels de santé.

CONCLUSION

L'improvisation théâtrale (impro) est une pratique théâtrale en plein essor, dont la popularité s'accroît de jour en jour. L'impro est appliquée dans de nombreux domaines tels que l'enseignement, la médecine ou encore l'entrepreneuriat. Son efficacité commence à être démontrée, bien qu'elle s'appuie souvent sur des témoignages subjectifs, les études scientifiques se faisant rares à ce sujet. En effet, les quelques publications disponibles à ce jour portent sur les effets de l'impro sur la créativité et la pensée divergente et très peu sur le langage (Harris *et al.*, 2014; Saygılı et Saygılı, 2016). L'objectif de ce mémoire était d'étudier les effets de l'improvisation théâtrale sur les compétences narratives des adolescents, grâce à une épreuve de récit à l'écrit. Les 27 collégiens de cette étude étaient répartis en deux groupes : un groupe IMPRO (n = 13) et un groupe CONTROLE (n = 14). L'évaluation a eu lieu en deux temps expérimentaux espacés de trois mois (11 séances). Elle consistait en l'élaboration d'un récit écrit résultant d'images observées préalablement. L'analyse de ce récit s'effectuait sur la base de critères quantitatifs (cohérence, cohésion, lexique et syntaxe), selon les méthodologies du PELEA et de l'EVALEO (Guillon et Boutard, 2010; Maeder *et al.*, 2018). Nous avons observé un effet de l'impro sur la cohérence, ce qui suggère que cette pratique initie les adolescents à maîtriser davantage le schéma narratif et la planification du récit, à la différence du groupe CONTROLE pratiquant le théâtre et la comédie contemporaine. L'impro, de par ses spécificités qui la différencie du théâtre, développe des compétences narratives et langagières et pourrait aisément trouver sa place au sein de la rééducation orthophonique. L'impro étant une pratique récente, de nombreux domaines sont encore à explorer : cette étude ouvre la porte à de futures recherches.

RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (1996). La sémiotique narrative. Dans : Adam J.-M., *Le récit*, 59-80. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Andréolély, L. (2016). *L'improvisation théâtrale dans l'apprentissage de la consultation médicale* (mémoire de recherche, Université de Grenoble Alpes, France). Récupéré de DUMAS, dépôt universitaire de mémoires après soutenance : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01634408>
- Ayedi, M. E., et Kammoun, M. (2012). Le marketing de la couleur : Etude comparative entre l'affiche en couleur et l'affiche en noir et blanc. *La Revue des Sciences de Gestion*, 254(2), 99-108. <http://doi.org/10.3917/rsg.254.0099>
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8(1), 1-27. <https://doi.org/10.3406/comm.1966.1113>
- Berman, R. A. (1997). Developing form/function relations in narrative texts. *Lenguas Modernas*, 24, 45-58. Récupéré de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/inde>
- Bermant, G. (2013). Working with(out) a net : Improvisational theater and enhanced well-being. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00929>
- Boesen, K. P., Herrier, R. N., Apgar, D. A., et Jackowski, R. M. (2009). Improvisational Exercises to Improve Pharmacy Students' Professional Communication Skills. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(2), 35. <https://doi.org/10.5688/aj730235>
- Bozian, E., et Montay, D. (2012). Le récit oral chez les enfants de 9 à 11 ans : *Contribution à l'étalonnage de la grille d'évaluation « La Grenouille »* (mémoire présenté pour l'obtention du CCO, Université Claude Bernard - Lyon 1, France).
- Briand-Locu, M. (2018, février 17). *Match d'impro : Quand le théâtre devient un ring*. Francetvinfo. Récupéré le 25/02/2019 de <https://culturebox.francetvinfo.fr/le-bento/2018/02/17/match-dimpro-quand-le-theatre-devient-un-ring.html>
- Cèbe, S., et Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : De l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 179(4), 21. <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0021>
- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique : Revue Internationale de Linguistique Française*, 29, 125-151. Récupéré de <https://halshs-archives-ouvertes.fr/halshs-00334043>
- Chauvin, J.-B. (2015). *Le match d'improvisation théâtrale*. Paris, France : ImproFrance.
- Chevrie-Muller, C., Maillart, C., Simon, A.-M., et Fournier, S. (2010). *L2MA-2 — Batterie langage oral, langage écrit, mémoire, attention — Seconde édition*.

Montreuil, France : Pearson Clinical.

Chevrie-Muller, C., et Plaza, M. (2001). *N-EEL - Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage*. Montreuil, France : Pearson Clinical.

Chickering, A. W., et Gamson, Z. F. (1989). Seven principles for good practice in undergraduate education. *Biochemical Education*, 17(3), 140-141. [https://doi.org/10.1016/0307-4412\(89\)90094-0](https://doi.org/10.1016/0307-4412(89)90094-0)

Cislaru, G., et Olive, T. (2018). *Le processus de textualisation : Analyse des unités linguistiques de performance écrite*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Coquet, F., Roustit, J., et Ferrand, P. (2009). *EVALO 2-6*. Isbergues, France : Ortho Edition.

Crunelle, D., Taillant, A., et Tiberghien, C. (2006). *Sacré Nestor*. Isbergues, France : Ortho Edition.

Degois, A. (2013). *Le K.O. des mots : Les premiers matchs d'improvisation littéraires de France*. AD2 Productions. Récupéré le 28/02/2020 de <https://www.ad2productions.fr/le-k-o-des-mots>

Duranti, A., et McCoy, M. (2018). Improvisation (theoretical aspects of language and creativity). *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*. Récupéré le 25/07/2019 de https://www.researchgate.net/publication/327562187_Improvisation_Theoretical_aspects_of_language_and_creativity

Eduscol. (2018). *Ressources, démarches et partenaires—Pratique de l'improvisation théâtrale*. Eduscol. Récupéré le 25/02/2019 de <http://eduscol.education.fr/cid114218/pratique-de-l-improvisation-theatrale.html>

Effinger, A. (2015, septembre 29). Improv Training Is Making Management Throw Away the Script. *Bloomberg.Com*. Récupéré le 30/07/2019 de <https://www.bloomberg.com/news/features/2015-09-29/improv-training-is-making-management-throw-away-the-script>

Favart, M., et Chanquoy, L. (2007). Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : Une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue française*, 155(3), 51-68. <https://doi.org/10.3917/lf.155.0051>

Fayol, M. (2000). *Comprendre et produire des textes écrits : L'exemple du récit*. Dans : Michèle Kail éd., *L'acquisition du langage. Vol. II : Le langage en développement. Au delà de trois ans* (pp. 183-213). Paris, France : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.02.0183>

- Finnegan, R. H. (1977). *Oral poetry : Its nature, significance, and social context* (1st Midland Book ed). Bloomington, IN : Indiana University Press.
- Fitzgerald, J., et Spiegel, D. L. (1983). Enhancing Children's Reading Comprehension through Instruction in Narrative Structure. *Journal of Reading Behavior*, 15(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10862968309547480>
- Fu, B. (2019). Common Ground : Frameworks for Teaching Improvisational Ability in Medical Education. *Teaching and Learning in Medicine*, 31(3), 342-355. <https://doi.org/10.1080/10401334.2018.1537880>
- Gagné, A., et Crago, M. (2010). The use of the ENNI to assess story grammar competence of school-aged French speaking children with and without specific language impairment. *Canadian journal of speech-language pathology and audiology*, 34(4), 231-245.
- Gagnon, R. (2011). L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement. *Revue Suisse Des Sciences De l'Education*, 33(2), 251-265. Récupéré de : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:22765>
- Galliot, G. (2013). Préface. In K. Johnstone, *Impro, improvisation & théâtre*. Paris, France : Les éditions Ipanema.
- Gao, L., Peranson, J., Nyhof-Young, J., Kapoor, E., et Rezmovitz, J. (2018). The role of "improv" in health professional learning : A scoping review. *Medical Teacher*, 41(5), 561-568. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1505033>
- Gayraud, F. (2000). *Le développement de la différenciation oral / écrit vu à travers le lexique*. (thèse de doctorat, Université Lumière - Lyon II, Lyon, France). Récupéré de [these.univ-lyon2/documents/lyon2/2000/fgayraud](https://theses.univ-lyon2/documents/lyon2/2000/fgayraud)
- Gayraud, F., Gonnand, S., Kern, S., et Viguié, A. (1999). L'effet de différentes tâches narratives sur la connexion dans des textes d'enfants francophones de 10 ans. *Revue Psychologie et Culture*, 1, 3-24. Récupéré de www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/Kern/Gayraud_1999.pdf
- Giang, V. (2016, janvier 13). *Why Top Companies And MBA Programs Are Teaching Improv*. Fast Company. Récupéré le 30/07/2019 de <https://www.fastcompany.com/3055380/why-top-companies-and-mba-programs-are-teaching-improv>
- Gillam, S. L., Olszewski, A., Fargo, J., et Gillam, R. B. (2014). Classroom-Based Narrative and Vocabulary Instruction : Results of an Early-Stage, Nonrandomized Comparison Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(3), 204-219. https://doi.org/10.1044/2014_LSHSS-13-0008

- Gonnand, S., et Jisa, H. (2000). Note de synthèse : L'effet de la diversité narrative sur les compétences des enfants d'âge scolaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 21(1), 185-190. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2335>
- Greimas, A. J. (1966). Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique. *Communications*, 8(1), 28-59. <https://doi.org/10.3406/comm.1966.1114>
- Greimas, A. J. (1983). *Du sens : Essais sémiotiques: Vol. II*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Guillon, A., et Boutard, C. (2010). *PELEA - Protocole d'Évaluation du Langage Elaboré de l'Adolescent de 11 à 18 ans*. Isbergues, France : Ortho Edition.
- Hainselin, M., Aubry, A., et Bourdin, B. (2018). Improving Teenagers' Divergent Thinking With Improvisational Theater. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01759>
- Hainselin, M., Quillico, M., et Parking, G. (2017). L'improvisation théâtrale : Une pédagogie de l'expérimentation. *Les Cahiers Pédagogiques*, Service d'édition et de vente des publications de l'Éducation nationale. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01460766>
- Harris, D., Koh, J., Lai, A. C., et Fernandez, J. (2014). The effects of improvisational theatre (improv) vs. Group television watching on cognitive ability and mood in people with age-related memory complaints. *PeerJ PrePrints*. <https://doi.org/10.7287/peerj.preprints.431v1>
- Hilaire-Debove, G., et Durand, O. (2008). *Grille d'évaluation du récit oral (4-8 ans)* (mémoire présenté pour l'obtention du CCO, Université Claude Bernard - Lyon 1, France)
- Huffaker, J. S., et West, E. (2005). Enhancing Learning in the Business Classroom : An Adventure with Improv Theater Techniques. *Journal of Management Education*, 29(6), 852-869. <https://doi.org/10.1177/1052562905277311>
- Ionesco, E. (1994). *Notes et contre-notes*. Paris, France : Gallimard.
- JASP Team. (2019). *JASP (Version 0.11.1) [logiciel]*. <https://jasp-stats.org/>
- Jaubert, A. (2014). Introduction. Cohésion et cohérence : Étapes et relais pour l'interprétation. In *Cohésion et cohérence : Études de linguistique textuelle*. Lyon, France : ENS Éditions.
- Johnstone, K. (2013). *Impro, Improvisation & Théâtre*. Paris, France : Les éditions Ipanema.

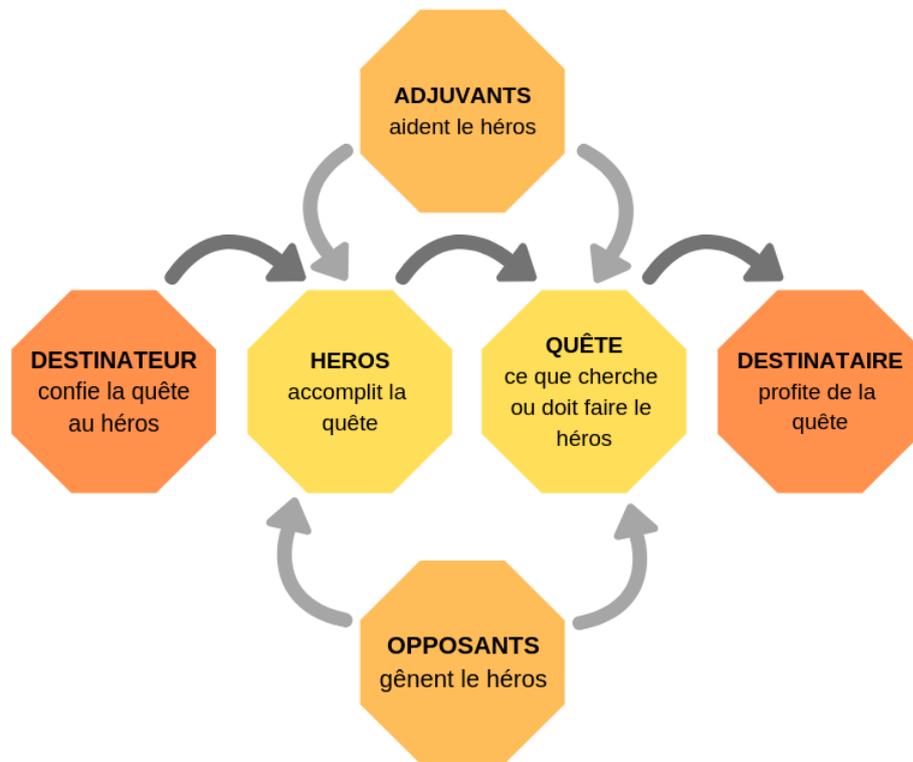
- Jusniaux, O. (2018). *Un nouveau succès pour l'impro Alzheimer*. Centre Public d'Action Sociale - Charleroi. Récupéré le 05/04/2020 de <https://www.cpascharleroi.be/fr/actualites/un-nouveau-succes-pour-l-impro-alzheimer>
- Kaplan-Liss, E., Lantz-Gefroh, V., Bass, E., Killebrew, D., Ponzio, N. M., Savi, C., et O'Connell, C. (2018). Teaching Medical Students to Communicate With Empathy and Clarity Using Improvisation: *Academic Medicine*, 93(3), 440-443. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002031>
- Kern, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration* (thèse de linguistique, Université Lumière - Lyon II, France). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00722779>
- Ketelaars, M. P., Jansonius, K., Cuperus, J., et Verhoeven, L. (2016). Narrative competence in children with pragmatic language impairment : A longitudinal study: Narrative competence in children with PLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(2), 162-173. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12195>
- Krueger, K. R., Murphy, J. W., et Bink, A. B. (2017). Thera-prov : A pilot study of improv used to treat anxiety and depression. *Journal of Mental Health*, 1-6. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1340629>
- Krusen, N. E. (2012). Improvisation as an Adaptive Strategy for Occupational Therapy Practice. *Occupational Therapy In Health Care*, 26(1), 64-73. <https://doi.org/10.3109/07380577.2011.637609>
- Laborit, E. (2019). *IVT - International Visual Theatre : Culture sourde, arts visuels et langue des signes*. Récupéré le 05/04/2020 de <http://ivt.fr/les-week-end-atelier-theatre>
- Lafontaine, L. (2016). *Développement du vocabulaire et du discours narratif*. SOSprof. Récupéré le 28/02/2019 de <https://sosprof.ca/developpement-du-vocabulaire-et-du-discours-narratif/>
- Lavoie, P. (1985). L'improvisation : L'art de l'instant. *Études littéraires*, 18(3), 95. <https://doi.org/10.7202/500720ar>
- Lesavre, L. (2018). *Le match d'improvisation théâtrale comme allégorie de la paix économique*. The Conversation. Récupéré le 25/02/2019 de <http://theconversation.com/le-match-dimprovisation-theatrale-comme-allegorie-de-la-paix-economique-105457>
- Lewis, C., et Lovatt, P. J. (2013). Breaking away from set patterns of thinking :

- Improvisation and divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 46-58. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.03.001>
- Lobman, C. (2005). “Yes And”: The Uses of Improvisation for Early Childhood Professional Development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 305-319. <https://doi.org/10.1080/10901020500371353>
- Losh, M., et Capps, L. (2003). Narrative Ability in High-Functioning Children with Autism or Asperger’s Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 239-251. <https://doi.org/10.1023/A:1024446215446>
- Maeder, C., Roustit, J., Launay, L., et Touzin, M. (2018). *EVALEO 6-15*. Isbergues, France : Ortho Edition.
- Mandler, J. M., et Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed : Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9(1), 111-151. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8)
- Mayer, M. (2003). *Frog, Where Are You?* New-York, NY : Dial Books.
- Miniscalco, C., Hagberg, B., Kadesjö, B., Westerlund, M., et Gillberg, C. (2007). Narrative skills, cognitive profiles and neuropsychiatric disorders in 7–8-year-old children with late developing language. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(6), 665-681. <https://doi.org/10.1080/13682820601084428>
- Moreira, P. A. S., Cloninger, C. R., Dinis, L., Sã, L., Oliveira, J. T., Dias, A., et Oliveira, J. (2015). Personality and well-being in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01494>
- Nançoz, C. (2018). *L’atelier d’improvisation théâtrale : Im-pro-visée*. Lyon, France : Chronique Sociale.
- Nooshin, L. (2003). Improvisation as ‘Other’ : Creativity, Knowledge and Power – The Case of Iranian Classical Music. *Journal of the Royal Musical Association*, 128(2), 242-296. <https://doi.org/10.1093/jrma/128.2.242>
- Pesco, D., et Gagné, A. (2017). Scaffolding Narrative Skills : A Meta-Analysis of Instruction in Early Childhood Settings. *Early Education and Development*, 28(7), 773-793. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1060800>
- Quinette, P., Guillery-Girard, B., Hainselin, M., Laisney, M., Desgranges, B., et Eustache, F. (2013). Évaluation du buffer épisodique : Deux épreuves testant les capacités d’association et de stockage d’informations verbales et spatiales. *Revue de neuropsychologie*, 5(1), 56. <https://doi.org/10.3917/rne.051.0056>

- Rossing, J. P., et Hoffmann-Longtin, K. (2018). Making sense of science : Applied improvisation for public communication of science, technology, and health. In C. McClure et T. R. Dudeck, *Applied improvisation : Leading, collaborating, and creating beyond the theatre* (p. 245-266). Londres, Royaume-Uni : Methuen Drama.
- Roulet, B., Ben Dahmane Mouelhi, N., et Droulers, O. (2003). Impact de la couleur de fond sur les croyances envers le produit : Une approche multi-culturelle. *19e Congrès International de l'AFM*, 454-468. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00077435>
- Saygılı, K., et Saygılı, E. (2016). Improvisation with the Lexical Approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 640-649. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.088>
- Schneuwly, B., Rosat, M.-C., et Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue française*, 81(1), 40-58. <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.4768>
- Scott, C. L., Harris, R. J., et Rothe, A. R. (2001). Embodied Cognition Through Improvisation Improves Memory for a Dramatic Monologue. *Discourse Processes*, 31(3), 293-305. https://doi.org/10.1207/S15326950dp31-3_4
- Sigrist, I. (2013). *Créativité et émotion dans l'apprentissage de la lecture* (mémoire professionnel, Haute Ecole Pédagogique, Lausanne, Suisse).
- Sowden, P. T., Clements, L., Redlich, C., et Lewis, C. (2015). Improvisation facilitates divergent thinking and creativity : Realizing a benefit of primary school arts education. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 128-138. <https://doi.org/10.1037/aca0000018>
- Stanislavski, C. (1989). *An Actor Prepares by Constantin Stanislavski (1989) Paperback*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- St-Georges Tremblay, J. (2019). « Tu performs-tu ? » : Réflexion sur les codes compétitifs de l'improvisation. *Réplique*, 1(1), 39-44.
- Tournier, C. (2003). *Manuel d'improvisation théâtrale*. Saint-Martin-Bellevue, France : Éd. de l'Eau Vive.
- Varnhagen, C. K., Morrison, F. J., et Everall, R. (1994). Age and schooling effects in story recall and story production. *Developmental Psychology*, 30(6), 969-979. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.969>
- Wechsler, D. (2016). *WISC-V : Wechsler Intelligence Scale for Children*. Bloomington, MN : Pearson Clinical.

ANNEXES

Annexe I : Les étapes du schéma actanciel



Exemple - Le schéma actanciel du Petit Chaperon Rouge (Les frères Grimm, 1857) :

La mère (destinateur) du Petit Chaperon Rouge (héros) lui demande de traverser la forêt et d'apporter à manger (quête) à sa grand-mère (destinataire). Le loup (opposant) piège le chaperon et se rend chez la vieille femme pour la manger. Heureusement, un chasseur (adjuvant) qui était sur sa piste tue l'animal et libère la grand-mère.

Annexe II : Les fautes du match d'improvisation théâtrale

Tableau 1 : Principales fautes du match d'improvisation, adaptées de Tournier (2003).

Nom de la faute	Principe(s) transgressé(s)	Explications
Cabotinage	Jouer le jeu	Le joueur cherche les faveurs du public sans faire avancer l'impro.
Cliché	Innover Percuter	Le joueur utilise une référence culturelle connue ou des éléments déjà joués au cours du match d'impro.
Confusion	Construire	L'histoire est complexe ou les propositions sont imprécises.
Décrochage	Préparer	Le joueur perd son personnage par déconcentration ou fou rire.
Accessoire illégal	Jouer le jeu	Le joueur utilise un accessoire autre que le maillot, le pantalon ou les chaussures.
Déjà vu	Écouter Percuter	Le joueur reproduit des situations ou des personnages déjà joués.
Hors thème ou catégorie	Jouer le jeu Écouter	Les joueurs ne respectent pas le thème ou la catégorie de l'impro.
Manque d'écoute	Écouter	Le joueur a oublié une information importante ou ne prend pas en compte l'entrée d'un joueur.
Nombre illégal de joueurs	Écouter	Le nombre de joueurs ne correspond pas aux consignes de l'improvisation indiquées par le thème.
Obstruction	Accepter Jouer le jeu	Le joueur refuse systématiquement les propositions des autres improvisateurs.
Procédure illégale	Préparer Jouer le jeu	Un joueur agit à l'encontre du règlement et l'action n'est pas couverte par les autres fautes.
Refus de personnage	Accepter	Le joueur abandonne son personnage ou change arbitrairement, sans raison ni explication.
Retard de jeu	Percuter Construire	Les joueurs n'entrent pas en jeu au coup de sifflet de l'arbitre, ou l'histoire n'avance pas.
Rudesse	Construire Jouer le jeu	Le joueur impose ou refuse une idée.

Annexe III : Groupe IMPRO

Tableau 4 : Caractéristiques sociodémographiques des participants du groupe IMPRO

IMPRO	Age	Genre	Nombre d'années de scolarité
IMPROPA01	11	F	6
IMPROPA02	11	F	6
IMPROPA03	13	F	8
IMPROPA04	12	F	7
IMPROPA05	12	F	7
IMPROPA06	10	M	5
IMPROPA07	12	F	7
IMPROPA08	10	F	5
IMPROPA09	11	M	6
IMPROPA10	14	F	9
IMPROPA11	12	F	7
IMPROPA12	12	F	7
IMPROPA13	11	F	6
Moyenne (ET)	11,61 (1,12)	/	6,61 (1,12)
Féminin / Masculin	/	11/2	/

Annexe IV : Groupe CONTROLE

Tableau 6 : Caractéristiques sociodémographiques des participants du groupe
CONTROLE

CONTRÔLE	Age	Genre	Nombre d'années de scolarité
CONTROLEPA01	11	F	6
CONTROLEPA02	11	F	6
CONTROLEPA03	11	F	6
CONTROLEPA04	11	F	6
CONTROLEPA05	13	F	8
CONTROLEPA06	11	F	6
CONTROLEPA07	13	F	8
CONTROLEPA08	13	F	8
CONTROLEPA09	13	F	8
CONTROLEPA10	11	F	6
CONTROLEPA11	11	F	6
CONTROLEPA12	11	F	6
CONTROLEPA13	13	F	8
CONTROLEPA14	11	M	6
Moyenne (ET)	11,71 (0,99)	/	6,71 (0,99)
Féminin / Masculin	/	13/1	/

Annexe V : La cotation du subtest « récit » dans le PELEA

ANALYSE DU RÉCIT

1^{ère} partie : STRUCTURE DU RÉCIT

Coter 0 si absent, si présent coter 1, 2, 4 ou 5 selon le cas

Total sur 55

I – Résumé ou annonce

C'est une procédure d'appel à l'autre, pour capter son attention.

Il répond à la question :

De quoi s'agit-il ?»	0	1
----------------------	---	---

II – Les indications

Pour que l'interlocuteur comprenne, le narrateur précise :

Les personnes «qui»	0	2
Le moment «quand»	0	2
Le lieu «où»	0	2
Les activités «quoi»	0	2
Les situations «comment»	0	2

III – Développement

Ce sont les différents éléments perturbateurs

La rivalité	0	2
L'attaque	0	2
Le décès du vieil homme (ou d'une princesse)	0	2
La vengeance	0	2

IV – Les évaluations

Ce sont les éléments dans la façon de raconter qui rendent le récit intéressant.

1 - évaluation externe : on interrompt le récit pour faire des commentaires (ex : «c'était terrifiant»)

Évaluation externe	0	2
--------------------	---	---

2 - évaluation enchâssée : faire parler quelqu'un ou soi-même dans le récit

Évaluation enchâssée	0	2
----------------------	---	---

3 - évaluation par le fait : on décrit les actions afin d'en montrer l'importance (ex : je me suis évanoui)

Évaluation par le fait	0	2
------------------------	---	---

4 - les intensificateurs : enrichissement de la syntaxe narrative

Gestes	0	2
--------	---	---

Onomatopées	0	2
-------------	---	---

Quantificateurs (très, beaucoup, emploi de nombres...)	0	2
--	---	---

V – La conclusion

Résultat de l'histoire, dénouement	0	2
------------------------------------	---	---

VI – La chute

On signale que le récit est terminé, on rend la parole	0	1
--	---	---

2^{ème} partie : COHÉSION

Ce sont les moyens linguistiques utilisés pour marquer la relation entre les phrases, l'enchaînement des énoncés du point de vue de la structure.

I – Cohésion grammaticale

Présentatifs (il était une fois, c'est moi qui...)	0	1
--	---	---

Connecteurs (donc, et alors...)	0	1
---------------------------------	---	---

Anaphores (reprises pronominales)	0	1
-----------------------------------	---	---

Concordances des temps	0	1
------------------------	---	---

Scanseurs (et puis...et puis, ...)	0	1
------------------------------------	---	---

II – Cohésion lexicale

Continuité thématique	0	1
-----------------------	---	---

Reprise par des synonymes	0	1
---------------------------	---	---

3^{ème} partie : RICHESSE DU VOCABULAIRE

Pauvre (emploi d'un vocabulaire très basique)	0
Moyen (1 ou 2 mots élaborés)	2
Riche (plus de 2 mots élaborés)	5

4^{ème} partie : COHÉRENCE

C'est ce qui fait que le récit est intelligible, l'enchaînement des énoncés du point de vue du sens. La cohérence permet de reconstituer :

De quoi on parle	0	1
Les liens entre les énoncés	0	1
La chronologie	0	1
La permanence du cadre (ou précision du changement le cas échéant)	0	1
La permanence des actants (ou précision du changement le cas échéant)	0	1
La prise en compte de l'implicite et du savoir partagé avec l'interlocuteur	0	4

5^{ème} partie : SYNTAXE

0 = mauvaise phrases agrammaticales ou absence de verbes ou plusieurs fautes de syntaxe
pas d'élongations propositionnelles
erreurs de genre
récit très bref

2 = faible phrases simples S/V/O +/- C.C.
peu d'élongations propositionnelles
récit assez bref
quelques erreurs de syntaxe
rythme haché
descriptif

4 = normale présence d'élongations propositionnelles
éventuellement quelques fautes sur le passé simple
quelques lourdeurs de style
récit assez long et informatif

6 = bon récit très élaboré, style fluide
récit long
maxi 1 ou 2 erreurs sur le passé simple

TOTAL RÉCIT = /61

Annexe VI : La cotation des passations établie à partir du PELEA et de l'EVALEO

MACROSTRUCTURE

STRUCTURE DU RECIT	SCORES
1. Annonce	0
Processus de bornage initial	
2. Les indications / l'exposition	0
Qui ?	
Quand ?	
Où ?	
Quoi ?	
Comment ?	
3. Element déclencheur	0
Rivalité	
Attaque	
Décès vieil homme (ou princesse)	
Vengeance	
4. La conclusion	0
Résultat de l'histoire, dénouement	
5. La chute	0
Processus de bornage de fin	
Total structure du récit	0

COHERENCE	SCORES
De quoi on parle	
Lien entre les énoncés	
La chronologie	
La permanence du cadre	
La permanence des actants	
La prise en compte de l'implicite	
Total cohérence	0

MICROSTRUCTURE

COHESION	SCORES
1. Flexion verbale	0
2. Coréférence	0
Pronoms personnels sujets	
Pronoms personnels compléments directs/indirects	
Pronoms relatifs	
Autres pronoms (poss/dém/interrog/numéraux...)	
Adjectifs possessifs ou démonstratifs	

Coréférents lexicaux	
2. Propositions subordonnées	0
Proposition relative	
Proposition complétive infinitive/conjonctive/interrog	
Proposition circonstancielle (temps, lieu, cause, but...)	
3. Connecteurs logiques	0
Connecteurs logiques (cause, but, condition...)	
4. Marqueurs temporels autre que temps verbaux	0
Marqueur "et"	
Marqueurs temporels (adverbes temporels, combinés...)	
5. Adverbes (sauf adverbes temporels)	0
6. Présentatifs (c'est, il y a...)	0
Total cohésion	0

RICHESSSE DU VOCABULAIRE	SCORES
Pauvre = 0	
Moyen (1 ou 2 mots élaborés) = 2	
Riche (plus de 2 mots élaborés) = 5	
Total richesse du vocabulaire	0

SYNTAXE	SCORES
Mauvaise (0)	
Faible (2)	
Normale (4)	
Bon récit très élaboré, style fluide (6)	
Total syntaxe	0

Nombre de mots	
RESULTATS EN PRENANT EN COMPTE LE NOMBRE DE MOTS	SCORES
Cohérence (Structure du récit + Cohérence)	0
Cohésion	0
Richesse du vocabulaire	0
Syntaxe	0
TOTAL RECIT EN PRENANT EN COMPTE LE NOMBRE DE MOTS	0

Annexe VII : Exemple de cotation de l'épreuve Récit à l'écrit.

Exemple de corpus :

« Il était une fois un roi qui demeurait dans un château perché sur une colline. Une nuit, il dormait paisiblement, quand soudain, des éclairs foudroyèrent le château, ce qui réveilla le roi. Affolé, il courut hors du château quand il vit sortir des éclairs un chevalier porté par un majestueux cheval blanc doté d'ailes. Au même moment, le roi se fit frapper par la foudre. Le chevalier vola à son secours mais il fut trop tard. Le roi mourut dans ses bras car le chevalier n'arriva pas à le sauver. Il l'enterra donc et planta son épée sur sa tombe en signe de condoléances. Depuis ce jour, à chaque nuit de tempête, on peut apercevoir un chevalier qui vole sur le dos d'un majestueux cheval blanc doté d'ailes autour des ruines du château ».

Analyse quantitative :

Flexions verbales (15) : était, demeurait, dormait, foudroyèrent, réveilla, courut, vit, se fit, vola, fut, mourut, arriva, enterra, planta, peut.

Pronoms personnels sujets (5) : il, il, il, il, on.

Pronoms personnels compléments directs/indirects (2) : le, l'.

Pronoms relatifs (2) : qui, qui.

Adjectifs possessifs ou démonstratifs (5) : son, ses, son, sa, ce.

Co-référents lexicaux (11) :

- un roi, le roi, il, le, l'
- un château, le château
- un chevalier, le chevalier, il

Proposition relative (2) : qui demeurait dans un château... qui vole sur le dos...

Proposition complétive infinitive/conjonctive/interrogative (1) : ce qui réveilla le roi.

Connecteurs logiques (5) : par, par, mais, car, donc.

Marqueurs temporels (2) : quand soudain, quand.

Adverbes (2) : paisiblement, trop.

Cotation dans le tableau :

MACROSTRUCTURE

STRUCTURE DU RECIT	SCORES
1. Annonce	2
Processus de bornage initial (<i>il était une fois</i>)	2
2. Les indications / l'exposition	8
Qui ? (<i>un roi</i>)	2
Quand ? (<i>une nuit</i>)	2
Où ? (<i>dans un château perché sur une colline</i>)	2
Quoi ? (<i>éclairs qui foudroient le château</i>)	2
Comment ?	0
3. Element déclencheur	2
Rivalité	0
Attaque	0
Décès vieil homme (ou princesse) (<i>le roi meurt</i>)	2
Vengeance	0
4. La conclusion	2
Résultat de l'histoire, dénouement (<i>hommages</i>)	2
5. La chute	0
Processus de bornage de fin	0
Total structure du récit	14

COHERENCE	SCORES
De quoi on parle	1
Lien entre les énoncés	1
La chronologie	1
La permanence du cadre	1
La permanence des actants	1
La prise en compte de l'implicite	4
Total cohérence	9

MICROSTRUCTURE

COHESION	SCORES
1. Coréférence	40
Flexion verbale	15
Pronoms personnels sujets	5
Pronoms personnels compléments directs/indirects	2
Pronoms relatifs	2
Autres pronoms (poss/dém/interrog/numéraux...)	0
Adjectifs possessifs ou démonstratifs	5

Coréférents lexicaux	11
2. Propositions subordonnées	3
Proposition relative	2
Proposition complétive infinitive/conjonctive/interrog	1
Proposition circonstancielle (temps, lieu, cause, but...)	0
3. Connecteurs logiques	5
Connecteurs logiques (cause, but, condition...)	5
4. Marqueurs temporels autre que temps verbaux	10
Marqueur "et"	6
Marqueurs temporels (adverbes temporels, combinés...)	2
Adverbes (sauf adverbes temporels)	2
Présentatifs (c'est, il y a...)	0
Total cohésion	58

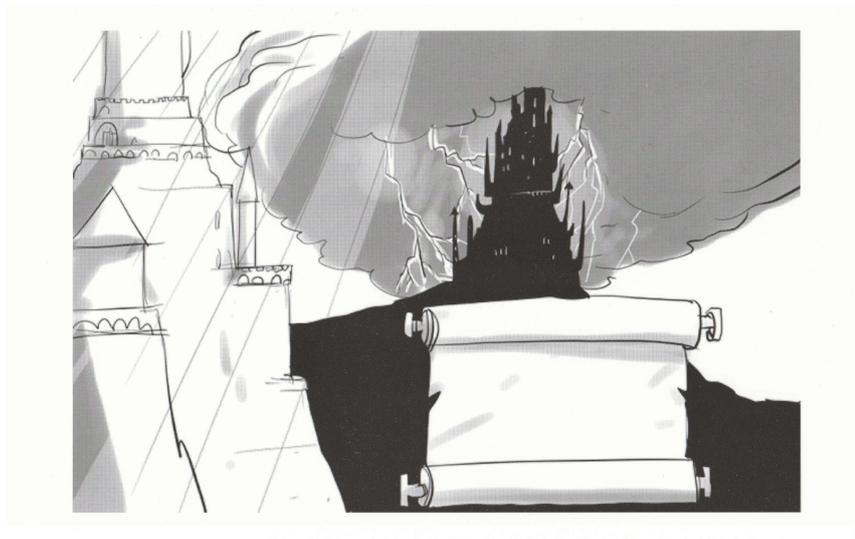
RICHESSE DU VOCABULAIRE	SCORES
Pauvre = 0	0
Moyen (1 ou 2 mots élaborés) = 2	0
Riche (plus de 2 mots élaborés) = 5	5
Total richesse du vocabulaire	5

SYNTAXE	SCORES
Mauvaise (0)	0
Faible (2)	0
Normale (4)	0
Bon récit très élaboré, style fluide (6)	6
Total syntaxe	6

Nombre de mots	138
RESULTATS EN PRENANT EN COMPTE LE NOMBRE DE MOTS	SCORES
Cohérence	23
Cohésion	42,0289855
Richesse du vocabulaire	5
Syntaxe	6
TOTAL RECIT EN PRENANT EN COMPTE LE NOMBRE DE MOTS	76,0289855

Annexe VIII : Les planches d'image du subtest « récit » dans le PELEA

Dessin n°1 :



Dessin n°2 :



Dessin n°3 :



Annexe IX : Formulaire de consentement



A Amiens, le 20 juin 2019

Madame, Monsieur,

Étudiante en 5^{ème} année d'orthophonie, j'effectue dans ce cadre un travail de recherche dont l'objectif est de mettre en avant les éventuels effets de l'improvisation théâtrale sur le langage des adolescents. Cette étude est coordonnée par Mathieu Hainselin, Maître de Conférences en Psychologie Expérimentale, à l'Université de Picardie Jules Verne.

Afin de mener cette recherche, il est indispensable de rencontrer des adolescents pour étudier l'évolution de leur langage écrit. Pour cela, un test rédactionnel sera proposé en classe, au cours de deux séances, de trente minutes chacune, séparées par un délai de 6 mois. Le test ne cause aucun désagrément : il est présenté sous forme d'images.

Je sollicite votre accord pour que votre enfant participe à cette étude. La participation à cette recherche est volontaire. Vous et votre enfant êtes libre de refuser toute participation. Vous pouvez renoncer à tout moment. Vous n'êtes tenu de justifier ni la révocation de votre consentement ni un désistement éventuel. Si au cours de l'étude, votre enfant mentionnait son souhait de se retirer, vous en seriez immédiatement informés, et sa participation serait interrompue, les données recueillies jusqu'alors continueront toutefois à être utilisées. Néanmoins, conformément à la loi Informatique et Libertés du 6 janvier 1978 modifiée et au Règlement européen (UE) 2016/679 du 25 mai 2018, vous pouvez exercer votre droit d'accès, de rectification ou de suppression des données vous concernant ainsi que poser des questions au sujet de la recherche en tout temps en contactant le coordinateur de l'étude : mathieu.hainselin@u-picardie.fr

Les tests seront effectués par mes soins, puis les résultats seront analysés collectivement. Les données concernant votre enfant seront rendues anonymes et leur confidentialité est strictement garantie : elles seront utilisées exclusivement dans le cadre de cette étude et ne seront accessibles qu'à des spécialistes à des fins d'analyse scientifique. Le nom de votre enfant ne pourra en aucun cas être publié dans des rapports ou des publications qui découleraient de cette étude.

Le coordinateur de cette étude reste à votre entière disposition pour tout renseignement complémentaire (Mathieu Hainselin : mathieu.hainselin@u-picardie.fr)

Je vous remercie par avance de l'intérêt que vous porterez à cette demande.

Manon Blondé

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE DE PARTICIPATION POUR
LE(S) TITULAIRE(S) DE L'AUTORITE PARENTALE DE L'ENFANT**

Je soussigné (e), père/ mère/ tuteur légal (*entourer la mention utile*) de l'enfant accepte que mon enfant participe à l'étude intitulée « Effets de l'improvisation théâtrale sur le langage écrit des adolescents », menée par Manon Blondé, étudiante en 5^{ème} année à l'école d'orthophonie d'Amiens et encadrée par Mathieu Hainselin, joignable à mathieu.hainselin@u-picardie.fr.

J'ai reçu et compris les informations reportées dans la note d'information ci-jointe. J'ai été informé(e) du but, de la nature, de la durée de l'étude et de ce que l'on attend de mon enfant. J'ai eu le temps nécessaire et la possibilité de me renseigner sur cette étude et toutes les questions que j'ai posées ont reçu une réponse claire et précise. Je pourrai à tout moment demander des informations complémentaires. Il m'a été précisé que je suis libre de refuser que mon enfant participe à l'étude et libre de retirer mon consentement à tout moment.

J'accepte que mon enfant participe à l'étude dans les conditions précisées ci-dessus.

Les données qui concernent mon enfant resteront strictement confidentielles et ne seront consultées que par des personnes mandatées par les coordinateurs de cette étude.

Je conserverai la note d'information et un exemplaire de ce formulaire de consentement éclairé signé et daté par les deux parties impliquées.

Date et signature de l'enfant

/ _ / _ / _ / _ / _ / _ / _ / _ /

**Date et signature du titulaire de l'autorité
parentale**

/ _ / _ / _ / _ / _ / _ / _ / _ /

Date et signature du coordinateur

/ _ / _ / _ / _ / _ / _ / _ / _ /

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE DE PARTICIPATION POUR
LE(S) TITULAIRE(S) DE L'AUTORITE PARENTALE DE L'ENFANT**

Je soussigné (e), père/ mère/ tuteur légal (*entourer la mention utile*) de l'enfant accepte que mon enfant participe à l'étude intitulée « Effets de l'improvisation théâtrale sur le langage écrit des adolescents », menée par Manon Blondé, étudiante en 5^{ème} année à l'école d'orthophonie d'Amiens et encadrée par Mathieu Hainselin, joignable à mathieu.hainselin@u-picardie.fr.

J'ai reçu et compris les informations reportées dans la note d'information ci-jointe. J'ai été informé(e) du but, de la nature, de la durée de l'étude et de ce que l'on attend de mon enfant. J'ai eu le temps nécessaire et la possibilité de me renseigner sur cette étude et toutes les questions que j'ai posées ont reçu une réponse claire et précise. Je pourrai à tout moment demander des informations complémentaires. Il m'a été précisé que je suis libre de refuser que mon enfant participe à l'étude et libre de retirer mon consentement à tout moment.

J'accepte que mon enfant participe à l'étude dans les conditions précisées ci-dessus.

Les données qui concernent mon enfant resteront strictement confidentielles et ne seront consultées que par des personnes mandatées par les coordinateurs de cette étude.

Je conserverai la note d'information et un exemplaire de ce formulaire de consentement éclairé signé et daté par les deux parties impliquées.

Date et signature de l'enfant

/ _ / _ / _ / _ / _ / _ / _ / _ /

**Date et signature du titulaire de l'autorité
parentale**

/ _ / _ // _ / _ // _ / _ / _ /

Date et signature du coordinateur

/ _ / _ // _ / _ // _ / _ / _ /

FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Renseignements généraux :

NOM et prénom de l'enfant :

Âge :

Dominance manuelle de l'enfant : droitier gaucher ambidextre

Langue parlée au domicile :

Cadre de vie : campagne, village ville moyenne grande ville

Scolarité :

Votre enfant a-t-il redoublé une classe ? Oui Non

Si oui, laquelle?

Votre enfant a-t-il sauté une classe ? Oui Non

Si oui, laquelle?

Votre enfant a-t-il été suivi / est-il actuellement suivi par un orthophoniste ? Oui Non

Votre enfant a-t-il des difficultés pour écrire ? Oui Non

Activités et Loisirs :

Votre enfant a-t-il déjà participé à un atelier d'improvisation théâtrale ? Oui Non

Si oui, quand ? Combien de temps ?

Quelles sont les activités de votre enfant pour l'année en cours ?

Activités sportives. Précisez :

Activités artistiques. Précisez :

Improvisation théâtrale

Autres :

Santé (entourer la mention appropriée) :

Votre enfant souffre-t-il d'une maladie somatique chronique ? Oui Non

Votre enfant a-t-il déjà subi un traumatisme crânien ? Oui Non

Votre enfant a-t-il des troubles neurologiques actuels ou passés (épilepsie, ...) ? Oui Non



Cahier de passation

Étude de l'effet de l'improvisation théâtrale sur les
compétences narratives

Participant : IMPROPRE_ _ _

Fiche de renseignements généraux

Code	IMPROPA_ _ _ _
Genre	
Date protocole	
Date de naissance	
Âge jour examen	
Établissement scolaire	
Classe	
Option(s) choisie(s)	
Pratique de l'impro avant ? (quand ? interruption ?)	
Dominance manuelle	
Troubles visuel/auditif non corrigés	
Suivi orthophonique	
Commentaires	

Annexe XI : Synthèse des résultats

Tableau 8 : Récapitulatif des effets significatifs observés, pour les différents indices de l'épreuve de Récit à l'écrit.

	INDICES	EFFETS	STATISTIQUES
Récit à l'écrit	Nombre de mots	Pas d'effets significatifs	
	Cohérence	- Effet du Groupe - Effet d'interaction Groupe x Moment	$F(1) = 18.745^{***}$ $F(1) = 10.264^{**}$
	Cohésion	Pas d'effets significatifs	
	Richesse du vocabulaire	Pas d'effets significatifs	
	Syntaxe	Pas d'effets significatifs	

** $p < .01$; *** $p < .001$

Tableau 9 : Récapitulatif des effets significatifs observés, pour les différents sous-indices de cohérence.

	SOUS-INDICES	EFFETS	STATISTIQUES
Sous-indices de la cohérence	Processus de bornage initial	Pas d'effets significatifs	
	Exposition de la situation initiale	Pas d'effets significatifs	
	Elément déclencheur	- Effet d'interaction Groupe x Moment - Effet du Groupe	$F(1) = 14.601^{***}$ $F(1) = 4.669^{**}$
	Elément de résolution	Pas d'effets significatifs	
	Situation finale	Pas d'effets significatifs	
	Implicite	Effet du Groupe	$F(1) = 12.043^{***}$

** $p < .01$; *** $p < .001$

INDEX DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure 1 : Design expérimental de l'étude _____	34
Figure 2 : Evolution du score de cohérence entre les deux moments de l'expérience pour les groupes IMPRO et CONTROLE _____	39
Figure 3 : Evolution du score de l'exposition de l'élément déclencheur entre les deux moments de l'expérience pour les groupes IMPRO et CONTROLE _____	40
Figure 4 : Evolution du score de l'exposition de l'élément de résolution entre les deux moments de l'expérience pour les groupes IMPRO et CONTROLE _____	41
Figure 5 : Evolution du score de cohérence et d'implicite entre les deux moments de l'expérience pour les groupes IMPRO et CONTROLE _____	42
Figure 6 : Evolution du score de cohésion entre les deux moments de l'expérience pour les groupes IMPRO et CONTROLE _____	43
Figure 7 : Evolution du score de richesse du vocabulaire entre les deux moments de l'expérience pour les groupes IMPRO et CONTROLE _____	44
Figure 8 : Evolution du score de syntaxe entre les deux moments de l'expérience pour les groupes IMPRO et CONTROLE _____	45
Tableau 1 : Les fautes du match d'improvisation théâtrale _____	83
Tableau 2 : Synthèse des caractéristiques sociodémographiques de la population étudiée, divisée en deux groupes (IMPRO et CONTROLE) _____	28
Tableau 3 : Critères d'inclusion et d'exclusion pour le groupe IMPRO _____	29
Tableau 4 : Caractéristiques sociodémographiques des participants du groupe IMPRO _____	69
Tableau 5 : Critères d'inclusion et d'exclusion pour le groupe CONTROLE _____	30
Tableau 6 : Caractéristiques sociodémographiques des participants du groupe CONTROLE _____	70
Tableau 7 : Synthèse des résultats obtenus par groupe aux différents temps expérimentaux _____	37
Tableau 8 : Récapitulatif des effets significatifs observés, pour les différents indices de l'épreuve de Récit à l'écrit _____	87
Tableau 9 : Récapitulatif des effets significatifs observés, pour les différents sous-indices de cohérence _____	87

RESUME

Titre : Effets de l'improvisation théâtrale sur les compétences narratives des adolescents.

L'improvisation théâtrale (impro) est une pratique en plein essor s'appliquant à de nombreux domaines (enseignement, médecine, entrepreneuriat). Son efficacité sur les processus cognitifs et comportementaux commence à être démontrée, malgré des publications scientifiques encore rares et ce particulièrement sur le plan langagier. Notre étude avait pour objectif d'étudier les effets de l'impro sur les compétences narratives des adolescents, grâce à une épreuve de récit à l'écrit. Vingt-sept collégiens ont été recrutés et répartis en deux groupes : un groupe IMPRO (n = 13), composé d'improvisateurs amateurs et intermédiaires, et un groupe CONTROLE (n = 14), composé de collégiens pratiquant du théâtre. L'évaluation a eu lieu en deux temps expérimentaux espacés de trois mois (11 séances). Elle consistait en l'élaboration d'un récit écrit résultant d'images observées préalablement. L'analyse de ce récit s'effectuait sur la base de critères quantitatifs (cohérence, cohésion, lexique et syntaxe), selon les méthodologies du PELEA et de l'EVALEO (Guillon et Boutard, 2010; Maeder *et al.*, 2018). Nous avons observé un effet de l'impro sur la cohérence, ce qui suggère que cette pratique initie les adolescents à maîtriser davantage le schéma narratif et la planification du récit, à l'encontre du théâtre.

Mots clés : improvisation théâtrale (impro), compétences narratives, langage, cohérence, cohésion, récit.

ABSTRACT

Titre : Effects of theatrical improvisation on adolescent narrative skills.

Improvisational theater (improv) is a booming theatrical practice, applying in many fields (teaching, medicine or entrepreneurship). Its effects on cognitive and behavioral processes is beginning to be demonstrated, despite scientific publications that are still rare and particularly about language. This study aimed to evaluate the effects of improv on adolescent narrative skills. Twenty seven middle school students were recruited and divided into two groups : an IMPRO group (n = 13), composed of novice and intermediate improvisers, and a CONTROLE group (n = 14), composed of middle school students doing theater. The evaluation took place in two experimental times spaces three months apart (11 sessions). It consisted in the creation of a written narrative resulting from previously observed images. The analysis of this story was carried out on the basis of quantitative criteria (coherence, cohesion, lexicon and syntax), according to the methodologies of PELEA and EVALEO (Guillon et Boutard, 2010; Maeder *et al.*, 2018). We have observed an effect of the improv on coherence, which suggests that the practice of improv introduces teenagers to improve the narrative skills and the planification of a story, unlike theater.

Mots clés : improvisational theater (improv), narrative skills, language, coherence, cohesion, story.

Nombre de pages : 88

Nombre de références bibliographiques : 83