

Sémiotique cognitive et interprétation lors de la mise en scène d'un texte littéraire

Linda Derkaoui et Denis Legros
Université Abou Bekr Belkaid, Tlemcen
Equipe TICE, Contextes Langage et Cognition
(IUFM/Paris12), Laboratoire CHArt/Lutin, Université de
Paris 8, France

Abstract: The goal of this research is to study the effect of «theatralisation» of a text on the interpretation of the text. During the first session, two groups of 2nd year students read a dialogue of Jean Tardieu, then they produce a first reminder (R1) and answer a first questionnaire Q1 dealing with the content of the text, and with the creative inference. In the second session, a binome of G1 (theatralisation group) makes a theatrical play of the the text. The control group (G2) rereads the text. A second reminder (R2) and a second questionnaire (Q2) are then proposed. The results showed an effect of the text theatralisation on the number of proposals reminded and on inferential answers. Theatre allows to implement strategies (meta) cognitive interpretation of the text.

Keywords: interpretative Cognition and Semiotics, Theatralisation, Reminder, Inference

ملخص: يهدف هذا البحث المرتبط بالتحليل المعرفي للنص إلى دراسة مدى تأثير "مسرحة" النص على تأويله. فطلب خلال حصة أولى من مجموعتين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي قراءة حوار ل جان تارديو مع القيام بإنتاج أولي (R1) والإجابة عن استبيان أولي (Q1) يتمحور حول مضمون النص والاستدلالات الإبداعية. وطلب في حصة ثانية من ثنائي ينتمي إلى المجموعة الأولى (G1) التمثيل المسرحي للنص، في حين طلب من المجموعة الشاهدة (G2) قراءة النص مرة ثانية. وفي النهاية طلب من المجموعتين القيام بإنتاج جديد (R2) مع الإجابة على استبيان ثان (Q2). واتضح بعد تحليل النتائج تأثير مسرحة النص على مجموع العبارات المستحضرة وعلى الأجوبة المتعلقة بالأسئلة الاستدلالية. إن مسرحة النص تعزز الاستراتيجيات (الميتا) معرفية الموظفة في تأويل النص.

الكلمات الرئيسية: المعرفة والسميائية التأويلية؛ المسرحة؛ الاستحضار؛ الاستدلالات.

Introduction : Les recherches des psychologues sur la compréhension de texte, principalement consacrées à l'étude des situations de récit: compréhension, mémorisation (voir Denhière, 1984, Legros, Baudet, Denhière, 1994 ; Fayol, 1985) ont pu se développer grâce aux travaux des poéticiens (Propp, 1965; Barthes, 1966; Brémond, 1973; Greimas, 1976, Eco, 1979; Genette, 1983 ; Todorov, 1978, voir Legros, 1991), et des spécialistes de la linguistique textuelle (Adam, 1985, Van Dijk, 1985). Le développement rapide du paradigme des sciences cognitives dans le domaine du traitement du texte (Le Ny, 1989) n'a pas favorisé les rapprochements et les synergies que l'on aurait pu attendre entre les spécialistes du texte et les cognitivistes (Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001). Il semble que le développement de la sémiologie du texte littéraire – et en particulier de la sémiologie théâtrale (Vigeant, 1990) - et ses ouvertures vers la sémiotique cognitive du traitement du texte redonnent de nouvelles perspectives de recherche en particulier dans le domaine de la didactique de la compréhension de texte comme le montre la recherche que nous présentons sur le théâtre à l'école et plus précisément sur la théâtralisation du texte littéraire et ses effets sur la compréhension.

De nombreux auteurs ont proposé la pratique théâtrale comme moyen de développer les compétences en compréhension et en expression orale. Le théâtre permet aux élèves, grâce au plaisir du jeu, de manipuler le langage et d'accéder plus facilement à sa maîtrise. Grâce au théâtre, le langage se met «en pratique» dans des situations qui ont du sens pour les élèves. Les activités théâtrales favorisent ainsi le développement des compétences langagières des élèves, l'élocution, l'expressivité et en particulier l'interprétation. L'objectif de la recherche présentée est d'analyser les effets de la mise en scène d'un texte sur l'interprétation de ce texte. Nous présentons tout d'abord les grandes lignes du cadre théorique et les principales hypothèses, puis la méthode, les principaux résultats et les perspectives didactiques.

1. Problématique, cadre théorique et objectif de la recherche

1.1. L'expression orale : une activité cognitive complexe

L'expression orale est une activité cognitive très complexe aux multiples dimensions, linguistique, cognitive, sociale et qui met en œuvre des processus de compréhension et de production. Comprendre n'est pas une simple activité de réception passive. Le sujet qui s'exprime oralement n'active pas seulement ses connaissances sur le système phonologique de la langue dans laquelle il communique. Pour parvenir à une compréhension précise, il doit aussi activer ses connaissances sur le topic évoqué dans l'échange et ses connaissances sur les règles socioculturelles de la communauté dans laquelle il communique. Cette compétence se construit tout au long du développement de l'enfant.

1.2. Les premiers apprentissages de l'expression orale

Les enfants apprennent à traiter l'information orale bien avant l'apprentissage/enseignement formel de l'école primaire, grâce aux interactions orales avec les adultes. Ces premiers apprentissages sont à la base des différents apprentissages et selon Allen, (2014), « *de bonnes compétences orales sont souvent des prédicteurs d'une entrée scolaire réussie. En effet, « les parents offrant des activités de littératie nombreuses, diversifiées et se rapprochant de celles de l'école peuvent favoriser la réussite scolaire de leur enfant.* (Dionne, 2007). Des recherches en littératie développementale ont montré que le déficit dans l'élaboration des connaissances initiales de base est en grande partie responsable des difficultés et des échecs des élèves dans les premiers apprentissages scolaires (Snow, Tabors, Nicholson, & Kurland, 1995). La prise en compte de ces données est indispensable pour le développement de la recherche en littératie développementale. Il est donc important de concevoir des pratiques pédagogiques adaptées aux contextes et fondées sur les données de la recherche.

Cependant, selon Baghezza (2011), les activités orales proposées aux élèves sont le plus souvent inefficaces, la plupart des exercices proposés restant le plus souvent centrés sur l'écrit: lecture, dictée et grammaire. Le peu d'exercices d'oral proposés est le plus souvent constitué d'activités de mémorisation comme l'apprentissage de récitations et de comptines. Ces pratiques ne sont généralement pas

conçues à partir des recherches sur les processus cognitifs à la base de ces activités et sont rarement efficaces du point de vue de l'apprentissage. Comme le montre Allen (2014), « l'enseignement de l'oral (...) est souvent délaissé ou très peu présent dans les salles de classe (Cornaire & Germain, 1998 ; Plessis-Bélaïr, 2004). Pourtant la compréhension orale, en tant qu'objet d'enseignement, devrait améliorer le niveau de littératie scolaire des élèves, puisque plus de 80 % de l'enseignement et des apprentissages scolaires ont lieu à l'oral (Campbell, 2010). Cependant, selon Hilton (2011), il est difficile d'aider les élèves à atteindre l'aisance de l'expression et de la compréhension orale en L2, si nous ne comprenons pas nous-mêmes ce sur quoi cette aisance est fondée.

1.3. Les recherches en psycholinguistique sur le traitement de l'expression orale

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

En effet, pour construire, développer et maîtriser les multiples composants de l'expression orale, l'élève doit selon Allen (2014) activer des stratégies métacognitives, variables selon les contextes. Or, l'élève ne possède pas ces connaissances, elles doivent donc être enseignées, à l'aide notamment de «l'oral réflexif», c'est-à-dire de l'expression orale pensée et réfléchi et relevant de stratégies métacognitives. Les nombreux travaux conduits en psychologie cognitive sur la compréhension et la production orale fournissent aux didacticiens de l'oralité des bases scientifiques solides qui devraient favoriser les avancées de la recherche didactique. Cependant, selon les spécialistes de l'apprentissage de l'oral, la compréhension et la production de cette compétence (voir Allen, 2014) ont été jusqu'ici peu théorisées, et l'oral réflexif nécessite des recherches qui n'en sont qu'à leurs débuts, malgré les nombreuses propositions didactiques qui

commencent à explorer cet oral réflexif (Lafontaine, 2011 ; Lafontaine & Dumais, 2012).

L'étude de la compréhension de l'expression orale nécessite d'analyser les processus à la base de cette activité, leur mise en œuvre et leur développement (Fulcher, 2013 ; Segalowitz, (2010). La mémoire est à la base des processus de compréhension et de production orale. La langue maternelle (L1) permet la construction d'un réseau complexe de représentations, liées aux connaissances antérieures stockées en mémoire à long terme (MLT). Lors de la communication orale, ce réseau très complexe est activé, la qualité de l'échange ainsi que le niveau de maîtrise de la fluence verbale dépendent alors de l'automatisation des processus de traitement de « bas niveau » effectués en mémoire de travail (MDT). Sans l'automatisation des processus « de bas niveau » de la L2, la mémoire de travail est rapidement saturée, et le locuteur n'est plus capable de gérer les significations de l'échange, ce qui nuit à la qualité de la fluence verbale. Les travaux récents sur la fluence verbale (Galante, 2012) ont pu, en particulier fournir des outils et des méthodes de mesure de cette capacité (Kormos, & Denez 2004), utiles pour la recherche didactique sur la construction de la maîtrise de l'oral.

1.4. Le théâtre à l'école : Les pratiques théâtrales et en particulier la théâtralisation d'un texte ont été proposées pour développer les capacités interprétatives des textes et l'aisance de la fluence verbale dans l'expression orale. Aden (2007) a montré que « des recherches de plus en plus nombreuses mettent en avant la pertinence de l'expression théâtrale dans la mise en œuvre didactique des compétences langagières en classe de langue vivante tant en réception qu'en production » (p.67).

Selon Lallias (2008), le théâtre en classe permet de co-construire le sens d'un texte en le disant. « *Passé le tâtonnement du déchiffrement phrastique et prosodique, le sens va se construire entre les répliques* » (p.14). Il rejoint en cela Peter Brook (1995) pour qui « *la compréhension commence au moment où le corps entre en action* ».

Les travaux de psychologie cognitive sur la compréhension de texte (Denhière & Legros, 1989) ont permis de faire la distinction entre compréhension et interprétation. Ils ont montré que la

compréhension, qui est plutôt du côté du sens, renvoie à ce qui est compris par la majorité des lecteurs, alors que l'interprétation résulte d'un traitement plus approfondi et active des connaissances plus personnelles. L'interprétation met donc davantage en jeu l'imaginaire du lecteur.

1.5. Objectif de la recherche et principales hypothèses

L'expérience que nous présentons a pour but d'étudier l'effet de la théâtralisation d'un texte sur l'interprétation de ce texte. Pour réaliser cet objectif, nous avons proposé dans une première séance à deux groupes d'élèves de lycée la lecture d'un dialogue de Jean Tardieu, suivie d'une tâche de rappel indicé et d'un questionnaire. Les questions portent sur les connaissances activées lors de la lecture du texte et font l'objet d'inférences, inférences sur le contenu sémantique du texte et inférences sur les connaissances évoquées par le texte. Dans une seconde séance, deux élèves d'un premier groupe (G1) ont réalisé une interprétation théâtrale du texte, et un court débat critique sur l'interprétation a ensuite été engagé avec la classe. Le groupe témoin G2 a relu le texte et débattu ensuite de son contenu. Puis, un second rappel indicé et le même questionnaire a été proposé à l'ensemble des élèves des deux groupes.

Les principales hypothèses concernent l'effet de la théâtralisation sur le rappel, c'est-à-dire sur la compréhension, sur les réponses aux questionnaires, c'est-à-dire sur les différents niveaux de la représentation construits dans le domaine de l'activité inférentielle.

Nous supposons que la théâtralisation favorise l'interprétation et nous attendons un meilleur rappel du groupe G1. De plus nous supposons que la théâtralisation favorise le développement de l'imaginaire des élèves, c'est-à-dire la mise en œuvre de leurs processus inférentiels.

2. Méthode

2.1. Participants

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

Le premier groupe, composé de 11 garçons et de 20 filles, âgés de 17 à 20 ans, fait partie d'une classe de deuxième année langues du lycée Ibn Sahnoun El Rachidi de Saida.

Le deuxième groupe, composé de 9 garçons et de 17 filles, âgés de 17 à 20 ans fait partie d'une classe de deuxième année langues du lycée Bouamama.

2.2. Matériel

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

Monsieur Moi, personnage prétentieux qui fait des phrases

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

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

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

(Voir texte en annexe).

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

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

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

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

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

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

Question d'aide à la relance

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

2.3. Procédure

1^{er} séance.

Tâche 1 : Lecture L1

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

Tâche 2 : Rappel indicé R1

Tâche 3 : Questionnaire Q1

Ils répondent à un 1^e questionnaire, Q1

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

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

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

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

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

Tâche 3. Questionnaire Q2

Ils répondent ensuite à nouveau au même questionnaire Q2

3. Résultats et analyse des résultats

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

Les différentes analyses : Trois séries d'analyse ont été réalisées.

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

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

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

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

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

Le facteur Type de rappel (R1 vs R2) est largement significatif et les résultats de notre échantillon peuvent donc être généralisés à la population parente ($F(1,56) = 46,593, p < .0001$). Les informations

produites au cours du rappel R2 à la suite de la tâche de théâtralisation pour le groupe G1 et de relecture pour le groupe G2 sont beaucoup plus nombreuses que celles produites au cours du rappel R1. Les deux tâches théâtralisation (G1) et relecture (G2) améliorent donc la compréhension du texte et sa mémorisation.

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

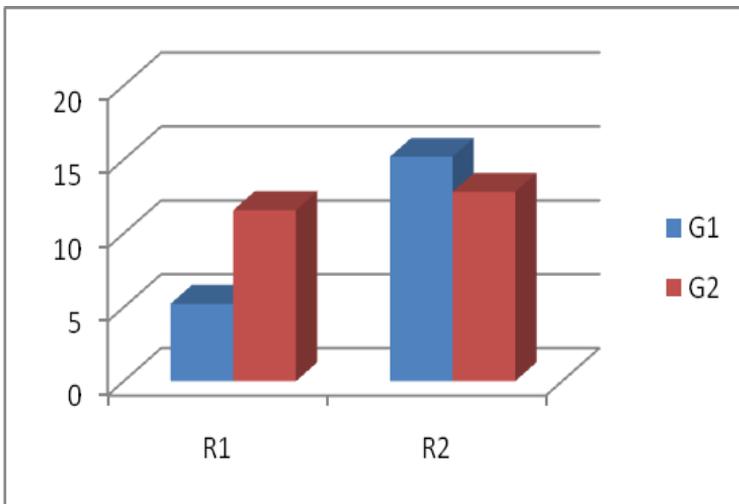


Figure 1 Moyennes des propositions produites au cours des 2 rappels R1 et R2 par les 2 groupes

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

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

3.2. Analyse du total des informations correctes produites au Questionnaires Q1 et Q2

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

Le facteur Groupe est significatif ($F(1,55) = 3,597, p < .06$). Les élèves qui ont théâtralisé le texte (G1) produisent lors des questionnaires des informations beaucoup plus nombreuses que ceux qui ont relu le texte ($G1 = 20,297$; $G2 = 15,8$).

Donc la théâtralisation (G1) favorise davantage les connaissances activées par le texte que la simple relecture.

Les réponses produites au questionnaire Q2 sont significativement plus nombreuses que celles produites au questionnaire Q1 ($Q2 = 25,38$; $Q1 = 11,21$).

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

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

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

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

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

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

La différence entre le nombre de réponses produites aux questionnaires Q1 et Q2 varie en fonction des groupes (voir Figure 2).

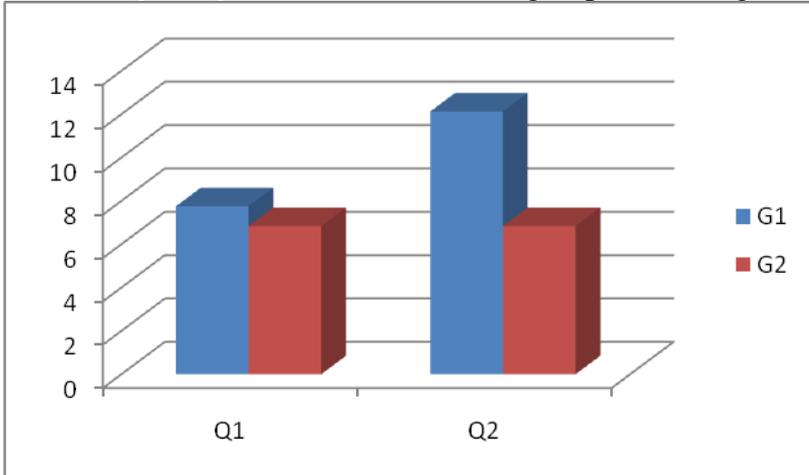


Figure 2 : Moyennes des informations produites par les deux groupes aux questionnaires Q1 et Q2.

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

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

Le but est de mesurer l'effet de la théâtralisation sur les seules réponses aux questions d'inférences.

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

Les réponses au questionnaire Q2 sont meilleures que celles au questionnaire Q1 dans les deux groupes. On observe cependant une tendance à des performances meilleures pour le groupe G1 (voir figure3).

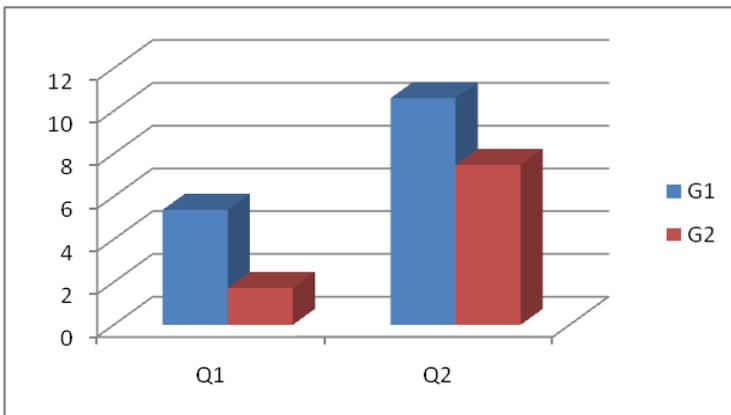


Figure 3 : Moyennes des informations produites aux questions d'inférences par les deux groupes aux questionnaires Q1 et Q2

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

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

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

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

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

L'interaction des facteurs Groupe et Type de question confirme la variabilité entre les groupes de la supériorité du nombre de réponses d'inférences créatrices lors que questionnaire Q2 (voir figure 4).

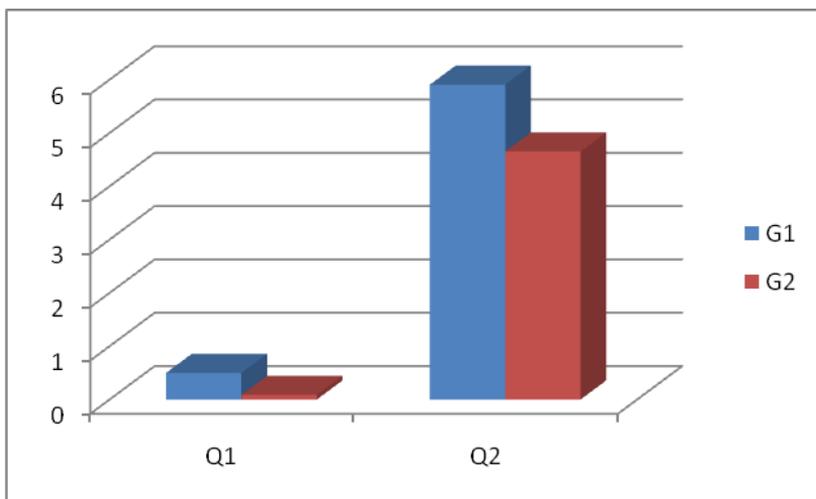


Figure 4 : Moyennes des informations produites aux questions d'inférences créatrices par les deux groupes aux questionnaires Q1 et Q2

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

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

Le jeu théâtral reste encore aujourd'hui une pratique marginale dans les classes (Lepoutre, 2007), nos résultats montrent qu'il mérite d'être encouragé et développé. Le jeu théâtral favorise en effet chez les élèves non seulement les capacités interprétatives, mais aussi la prise de conscience de leurs capacités cognitives. Les élèves peuvent au cours et grâce au jeu théâtral, co-construire, mettre en œuvre et tester des stratégies (méta) cognitives de compréhension et d'interprétation du texte.

Les élèves qui apprennent aussi à être spectateur développent leur esprit critique. La théâtralisation est donc un réel moteur de créativité. Ces premiers résultats permettent donc d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherche non seulement dans le domaine de la didactique cognitive de l'oral et du texte littéraire, mais aussi plus généralement dans le domaine de l'apprentissage.

Conclusion : Les résultats de cette recherche ont montré que la « théâtralisation » d'un texte littéraire exerce un effet sur l'activation des connaissances des élèves et qu'elle facilite la compréhension et l'interprétation de ce texte. Nous pouvons conclure que le théâtre à l'école constitue un atout précieux non seulement pour développer la confiance en soi des élèves, leur autonomie et leurs capacités réflexives, mais aussi et d'abord leurs capacités de compréhension et de co-compréhension des textes, des autres et du monde. Sur la scène de la cité mondialisée, à l'ère de la lecture et de l'apprentissage numérique en contexte plurilingue, le théâtre peut constituer un atout précieux pour entraîner les élèves dans les activités de traitement sémantique et les aider à comprendre et à interpréter, à se comprendre et à mieux comprendre le monde

L'étude du texte littéraire, et en particulier du texte poétique, devrait permettre de comprendre le dépassement de la traversée référentielle des signes et de franchir l'obstacle de la lecture mimétique (voir Adam, 1983). L'étude de son traitement devrait alors favoriser le développement des modèles symboliques et des modèles connexionnistes (voir Baudet, Jehan-Larose & Legros, 1994). Elle devrait permettre alors de mieux saisir le processus de la création artistique.

Annexe Matériel expérimental

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

Monsieur Moi, personnage prétentieux qui fait des phrases

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

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

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

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

Le partenaire Bon, bon, bon, bon !

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

Ils posent leur lanterne par terre

Monsieur Moi. Voilà qui est fait

Le partenaire. Ouf !

Monsieur Moi. On ne saurait mieux dire

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

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

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

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

Le partenaire flatté hé hé !

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

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

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

Le partenaire posant la lanterne Là !

Il se concentre en fronçant les sourcils

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

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

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

Le partenaire *définif* deux et deux, poum !

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

Le partenaire *avec un geste d'arrêt* Crac !

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

Le partenaire *confus* Oh, pardon !!

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

Le partenaire *comme un écolier interrogé alors aqu'il ne s'y attendait pas.* Oui, ça moi ? Non !!

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

Le partenaire *protestant fièrement* Oh non ! Oh non, non, non, non !

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

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

Monsieur Moi. C'est dire qu'il y avait, à cette étape de notre chemin, un obstacle : quelque chose

d'irréductible et d'opaque contre quoi nous nous sommes heurtés.

Le partenaire *intelligemment* Boum !

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

Le partenaire Mais rien !

Monsieur Moi Comment ? Je croyais que tu avais parlé !

Le partenaire Qui ? moi ?

Monsieur Moi Oui, Toi !

Le partenaire Moi non !