

Le théâtre, une approche dynamique pour accéder à la compréhension de texte

Molly Baert

▶ **To cite this version:**

Molly Baert. Le théâtre, une approche dynamique pour accéder à la compréhension de texte. Education. 2017. dumas-01656291

HAL Id: dumas-01656291

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01656291

Submitted on 22 Jan 2018

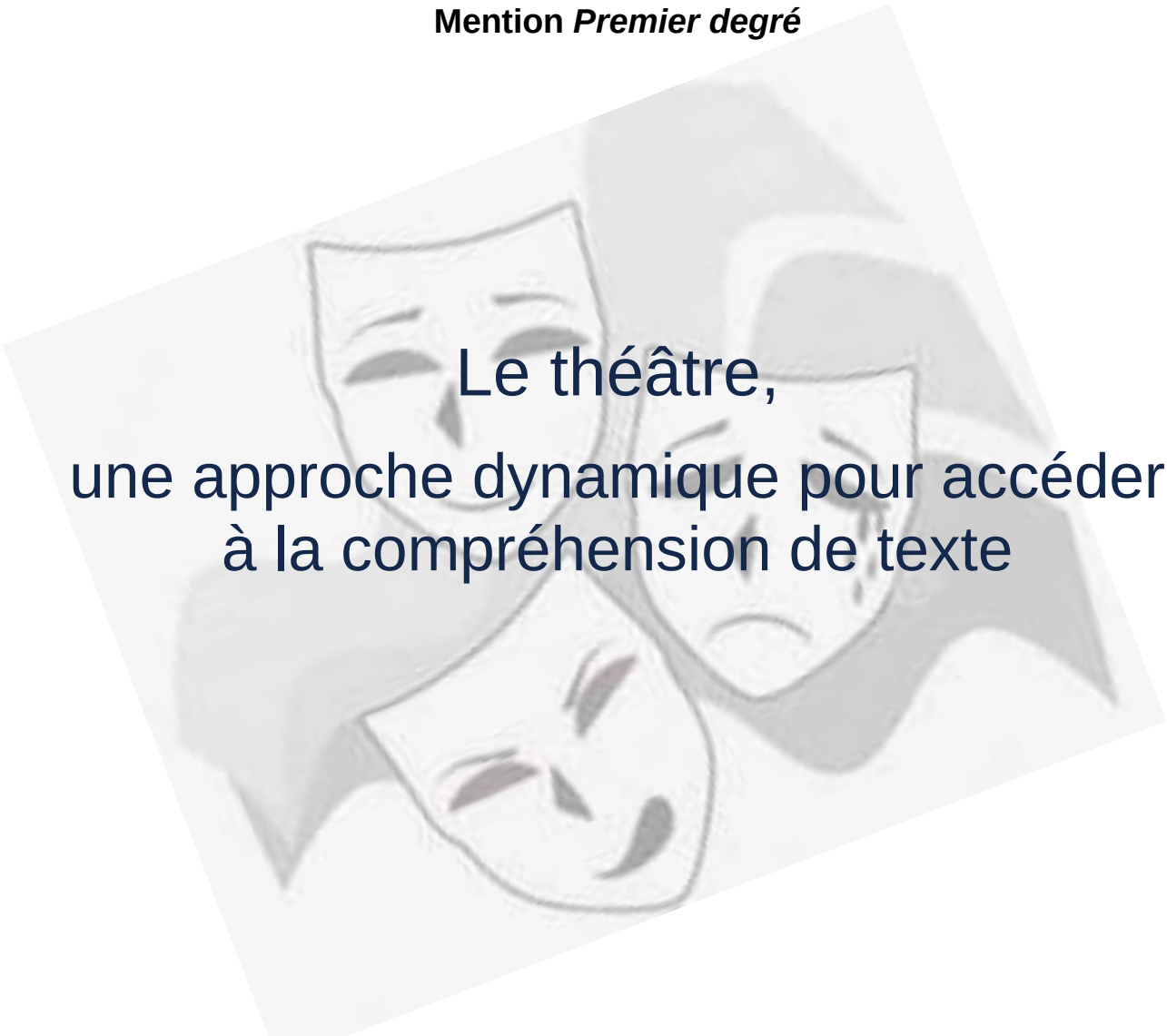
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

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.

Année universitaire 2016-2017

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*



Le théâtre,
une approche dynamique pour accéder à la compréhension de texte

Présenté par : Molly BAERT

Mémoire de M2 encadré par : Patrick SOUBRIE

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Molly BAERT .....
.....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Le théâtre, une approche dynamique pour accéder à la compréhension de texte.....
.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

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

Fait à Grenoble.....,
le 11/05/2017.....

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS[1]

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) BAERT Molly.....
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
Le théâtre, une approche dynamique pour accéder à la compréhension de texte .....
.....

, agissant en l'absence de toute contrainte,

☐ **autorise** ☐ **n'autorise pas** [2]

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble..... le..12/05/2017.....

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord

[1] La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : http://dumas.ccsd.cnrs.fr/
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

[2] Entourer la mention choisie

SOMMAIRE

I. Introduction 1

II. Apports théoriques 3

II. 1. Le théâtre dans les apprentissages 3

II. 1.1. La place du théâtre à l'école : évolution au cours de l'histoire 3

II. 1.2. Les enjeux 4

II. 1.3. Les fondamentaux 4

II. 1.4. Quelles pratiques enseignantes ? 6

II. 1.5. L'utilisation du corps dans la compréhension 6

II. 2. L'activité de lecture 7

II. 2.1. Les quatre composantes de la lecture 7

II. 2.2. La compréhension de texte 8

II. 2.2.1. Facteurs et enjeux 9

II. 2.2.2. Difficultés et remédiations 10

II. 3. La motivation scolaire 12

II. 3.1. Les indicateurs 13

II. 3.2. Les déterminants 14

II. 3.3. Les enjeux pour les pratiques enseignantes 16

III. Problématique et hypothèse 17

IV. Expérimentation 17

IV. 1. Les modalités 18

IV. 2. Les résultats 22

IV. 2.1. Quelles observations pour la motivation ? 22

IV. 2.2. Quels résultats pour la compréhension ? 23

IV. 2.2.1. Comparaison des résultats intra-groupes 25

IV. 2.2.2 Comparaison des résultats inter-groupes 27

V. Discussion 29

V. 1. Les compétences développées par le théâtre 29

V. 2. Les limites de l'étude proposée 31

V. 3. Des pistes d'exploitation et d'amélioration envisageables 32

VI. Conclusion 33

Bibliographie 34

I. Introduction

« Je tiens ce monde pour ce qu'il est : un théâtre où chacun doit jouer son rôle. » (Shakespeare, 1600).

Le « théâtre » fait partie intégrante de toute société. Il est une forme d'expression teintée d'intentionnalité, avec une volonté marquée de transmettre un message, de le donner à voir. Il se traduit par le langage, tant dans sa dimension vocale que corporelle. C'est en cela que nous pouvons considérer le théâtre comme un art omniprésent.

Le théâtre, dans sa dimension intentionnelle, est un moyen d'expression et de création certes, mais également un lieu et un temps propices au rassemblement et au partage. C'est ce qui m'amène à m'interroger sur la place qu'il occupe, ou pourrait occuper, dans les établissements scolaires. L'école, au même titre que le théâtre, n'est-elle pas le lieu de la construction et du développement même d'une personne en tant qu'individu au sein d'un groupe ? Ne recherche-t-elle pas l'expression de la spécificité de chacun de ses membres tout en visant l'unification de ceux-ci autour d'une culture et de valeurs communes ?

Aujourd'hui, le théâtre est un outil de plus en plus répandu pour pallier aux difficultés scolaires en matière de compréhension de texte. Il est souvent utilisé pour réconcilier des jeunes de plus en plus tournés vers la technologie et le numérique avec la littérature.

A ce titre, il me semble important de définir ici trois notions clés autour desquelles s'articule cette étude : le théâtre et la théâtralisation, la compréhension de texte et la motivation scolaire.

Le terme de « *théâtre* » est un éponyme qui qualifie aussi bien le bâtiment dans lequel se jouent des représentations, que le texte mis en scène (ou genre littéraire) ou encore l'art de jouer sur scène. La théâtralisation renvoie à l'action de mettre en jeu et donc de donner une intentionnalité au texte.

La *compréhension* se définit comme l'accès au sens de quelque chose ; en lecture, cela consiste en l'élaboration d'une représentation mentale. Si la notion de compréhension de texte semble relativement simple à définir en ce qu'elle renvoie à des concepts populaires évidents, elle n'en reste pas moins complexe à mettre en œuvre. M. Fayol (2003) définit l'activité de compréhension comme « une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problème au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation ». Comprendre le langage écrit c'est élaborer un modèle de situation sollicitant de nombreux processus, dont le décodage, la compréhension littérale, la compréhension fine…

Concernant la *motivation scolaire*, d'après Rolland Viau (1994), dans une approche socio-cognitiviste, elle se définit comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. ». Elle revêt de l'importance dans le sens où elle est un déterminant majeur de la réussite scolaire, mais également de l'épanouissement personnel des élèves.

A l'heure où les programmes actuels (BO 26/11/2015 école élémentaire et BO 26/03/2015 école maternelle) mettent l'accent sur la pratique de l'oral, la question de la place du théâtre dans les apprentissages trouve tout son sens. Comme il est spécifié dans les textes officiels, l'enseignement de la compréhension doit se faire dès le plus jeune âge (maternelle), et sans attendre l'acquisition de processus d'identification des mots. L'enjeu est d'autant plus important qu'il s'inscrit dans un contexte dans lequel les élèves éprouvent de plus en plus de difficultés à accéder au sens des œuvres, et plus généralement des apprentissages. Ce climat engendre très souvent une démotivation de la part des élèves qui se retrouvent exclus et dévalués face à des enseignements qu'ils ne maitrisent pas et les mettent en échec.

Comme le souligne Rolland Viau (1996), on observe un décalage de plus en plus flagrant entre la vie quotidienne et l'école. Alors que, d'un côté, les enfants sont confrontés à la technologie et aux médias qui leur offrent un accès à des mondes imaginaires extrêmement riches et dans lesquels ils prennent plaisir à se plonger, à se laisser porter ; l'école, de son côté, exige d'eux, avec son cadre et ses règles, qu'ils investissent leur statut d'élève en adoptant un comportement adapté, en fournissant des efforts, en étant attentifs et curieux, investis dans les tâches proposées…

Par là même, le théâtre s'impose comme un outil pour lutter contre la démotivation et les difficultés liées à la compréhension de texte, mais également comme une réponse envisageable à la question de la gestion de l'hétérogénéité et de l'échec scolaire. Ces différents points relèvent directement des missions inhérentes au métier de professeur des écoles, c'est pourquoi le sujet suscite un tel intérêt chez moi.

Dans un premier temps, je tâcherai de définir plus précisément les termes énoncés précédemment, afin d'en cerner notamment les déterminants et enjeux. Puis, dans une seconde partie, je m'attacherai à décrire l'expérimentation menée dans l'optique de mesurer l'impact des pratiques théâtrales sur la compréhension de texte et sur la motivation, ainsi que les résultats obtenus. Pour finir, j'établirai un bilan des réussites et des limites de cette étude afin de proposer des remédiations possibles.

II. Apports théoriques

II. 1. Le théâtre dans les apprentissages

La place du théâtre à l'école reste relativement complexe à définir et est marquée par le clivage entre « l'approche artistique » et « l'approche éducative » (Meirieu, 2004). Cette opposition trouve son origine dans les buts même de l'école : entre instruction et éducation, l'école peine à trouver sa place et à définir clairement les limites entre les enseignements de la sphère publique et ceux relevant de la sphère privée.

II. 1.1. La place du théâtre à l'école : évolution au cours de l'histoire

Jusqu'au siècle des Lumières, l'art est considéré comme l'expression de la sensibilité et est dédié à la formation de l'affect, de la manipulation, de la séduction ; tandis que l'école doit se consacrer au développement de la raison, à la transmission de savoirs disciplinaires scientifiques avérés. De même, le théâtre est considéré par Platon comme l'expression de la singularité et de la diversité ; au contraire, l'école se doit d'unifier et de rassembler autour de savoirs généraux. En ces temps-là, le théâtre est vu comme un divertissement, dont il convient d'éloigner les enfants qui ne sont pas encore susceptibles de faire la différence entre le réel et l'imaginaire, de « séparer l'illusion de la véritable connaissance » (Meirieu, 2004).

C'est avec la Révolution française que les finalités de l'école commencent à évoluer. On voit alors apparaître deux courants de pensée : d'un côté, ceux qui, comme Condorcet, voient l'école comme un lieu d'instruction, où sont uniquement transmis des valeurs communes et des savoirs ; et de l'autre, des personnes, comme Le Pelletier de Saint-Fargeau, qui souhaitent voir l'école s'ouvrir à des enseignements collectifs autour de l'art, et également de la religion. D'un côté nous avons la réalité, de l'autre le symbolique ; la raison contre la passion.

C'est autour de cette dualité entre « apologie de la raison » (Meireu, op. cit.) et méfiance de l'art que se construit l'école de Jules Ferry. Et si la suspicion persiste, on se rend vite compte que l'art ne peut être écarté indéfiniment. Pour cet auteur, la salle de classe même est une « mise en scène ritualisée de l'accès au savoir rationnel ». Et si une salle de classe est un théâtre, l'enseignant en est un acteur. En effet, pour susciter l'intérêt, motiver, capter le regard, il met en jeu de nombreux procédés propres au théâtre : la modulation de la voix, l'occupation de l'espace, le débit ou rythme de ses paroles, l'utilisation de gestes, voire même d'accessoires, etc.

On observe une démocratisation de l'enseignement publique et de l'accès au savoir, et avec elle, des pratiques théâtrales.

II. 1.2. Les enjeux

Au-delà de son intérêt pour l'enseignant, le théâtre possède évidemment des vertus à utiliser avec les élèves. Pour Meirieu (op. cit.), c'est par « l'exercice spirituel » (concentration, éveil, acceptation de l'autre, contrôle des émotions, etc.) que se forme un individu. Il permet également de travailler sur la maitrise de soi, notamment par le biais du contrôle du corps et de la voix.

La pratique théâtrale a ceci de particulier, et d'intéressant, qu'elle s'exerce autant par le corps que par l'esprit. On y apprend à développer le langage, que celui-ci soit verbal ou gestuel, l'intérêt étant d'amener les élèves à toucher du doigt la dimension intentionnelle du comportement, de leur apprendre à mesurer leurs actes et leurs finalités, à investir leur corps et leur voix. Les pratiques théâtrales trouvent tout leur sens dans le développement de la maitrise de soi, du comportement et la construction de la personnalité.

Meirieu (op. cit.), va opposer les termes de « théâtre formation » et « théâtre production » qui se distinguent par la finalité de leurs objectifs. Si le théâtre formation a pour finalité les objectifs précédemment cités, le théâtre production, pour sa part, poursuit des objectifs de savoirs et compétences disciplinaires (compréhension d'un texte, mise en place d'un projet, etc.). Ce dernier a pour but d'être produit, d'être vu par un public. S'il est généralement source de motivation auprès des élèves, l'auteur met en garde contre ce genre de pratiques qui peut mener à l'exclusion de certains de ses membres. En effet, le théâtre ne doit pas être une imitation du théâtre professionnel, dans lequel les rôles sont distribués en fonction des capacités et compétences initiales des acteurs. Il se doit d'être une pratique d'intégration, au risque, sinon, de reproduire des inégalités pré-existantes.

A l'heure actuelle il convient de trouver un équilibre entre ces deux modèles. Si le théâtre peut effectivement se suffire à lui-même, il peut aussi s'avérer être un excellent outil qui, comme le souligne Meirieu (op. cit.), va motiver les élèves en les rendant acteurs de leurs apprentissages.

II. 1.3. Les fondamentaux

Meirieu (op. cit.) définit la réformation du théâtre à l'école via ses fondamentaux :

- *construire un espace symbolique*

La notion d'espace est primordiale, elle permet de délimiter et identifier des places qui suggèrent des attitudes différentes : montrer, parler, écouter, regarder, arriver, partir, etc. Elle

va définir des espaces où l'on est vu, et d'autres où l'on ne l'est pas. Cela permet également d'introduire un décor, et avec elle la fonction du symbolique : un objet peut et doit être détourné de sa fonction initiale au profit de sa fonction symbolique. Ainsi, une règle de tableau devient un balai ou un fusil ; des stylos peuvent incarner des serpents ; un simple vêtement peut se retrouver être une formidable armure autant que la représentation de l'immensité d'un lac. Le pouvoir de l'imagination est alors sans limite. Et contrairement à ce que craignait Platon, les enfants sont tout à fait capables, à la fois, de distinguer le réel de la fiction, et de se plonger sans retenue dans ce monde imaginaire. C'est la construction de la fonction symbolique qui permet de dépasser le simple théâtre d'imitation au profit de l'interprétation. C'est par là également que se travaillent le décentrement et la séparation.

- *faire vivre la parole du texte*

Si le théâtre permet de faire vivre un texte, une voix, il se traduit également par le jeu autour des silences. Dans un monde où le bruit est de plus en plus présent, il s'est construit une certaine appréhension autour de ces temps exempts de bruit. Or, la mise en voix, tente au contraire de restituer sa place à ce dernier ; non seulement dans son acceptation, mais également dans sa signification et le message qu'il transmet. « Le silence est nécessaire à la parole, il introduit un espace de respiration, de méditation. » *(Breton & Le Breton, 2012)*. Il occupe une place importante dans la communication en étant porteur de sens. Il rythme les échanges et permet d'orienter l'attention du destinataire du message sur tel ou tel aspect.

- *instituer un collectif visant la « focalisation »*

Par là même s'inscrit la notion de partage : il s'agit de faire vivre la voix et le corps dans un espace collectif. Le théâtre est un lieu de rencontres : la rencontre des acteurs et des spectateurs. Il est donc nécessaire de construire et travailler le statut de spectateur afin qu'il soit « en état de maitrise concentrée et active » (Meirieu, 2004). Cela va à l'encontre des attitudes développées en étant confronté, par exemple, à la télévision. Il convient alors de passer, au théâtre, d'une attention dispersée et non soutenue à une concentration focalisée. Comme le souligne Meirieu (op. cit.), c'est un moment de partage durant lequel toute tâche est mise de côté au profit d'une activité collective.

C'est cette dualité entre individualisme et collectif, personne en tant que sujet et constituant d'un groupe, capacités individuelles et production collective, qui va permettre aux élèves de se mettre en « jeu » autant qu'en « je ».

II. 1.4. Quelles pratiques enseignantes ?

Le théâtre est un art à part entière pour lequel on ne s'improvise pas acteur ou metteur en scène professionnel. Il convient donc de faire le plus possible appel à des intervenants, tout en s'assurant de leur professionnalisme. Afin d'enrichir leur culture personnelle et collective, et de développer leur sensibilité au théâtre, Meirieu (op. cit.) préconise de confronter les élèves à des spectacles variés, à des œuvres passées comme actuelles, à des textes qui permettent « de sortir de la toute-puissance de l'immédiateté ».

Comme il l'a été précédemment souligné, il convient également de ne pas perdre de vue l'objectif d'intégration que représente le théâtre. Ainsi il peut s'avérer utile, voire nécessaire, de proposer des exercices de théâtralisation ritualisés présentant un caractère structurant. Il faut également se garder de rechercher la production d'une représentation parfaite qui ne ferait qu'exclure les élèves en difficulté et ne serait, au final, que la représentation de l'adulte et non la construction collaborative des élèves. L'objectif principal doit rester l'accès à l'expérience théâtrale pour tous et non uniquement un produit donné à voir et soumis au jugement et à la validation d'un public.

Pour finir, il est nécessaire de rendre la parole et les textes vivants ; en proposant par exemple des écoutes passives. Il faut pour cela que le professeur soit à même de faire vivre des écrits en marquant la respiration du texte, des pauses dans la verbalisation, différentes tonalités et rythmes en fonction des évènements ; avec pour seul projet de transmettre. Ce genre d'exercices nécessite souvent une formation de l'enseignant, et de l'entrainement. Même si Meirieu (op. cit.) déplore l'utilisation du théâtre comme un outil servant l'acquisition de compétences transversales, il n'en reste pas moins qu'il peut se mettre au service d'apprentissages tels que la compréhension de texte. Pour aller plus loin, j'insisterai sur l'idée que cette dernière est à la fois produit et condition des pratiques théâtrales. En effet, comment l'élève peut-il s'approprier un texte s'il n'en saisit pas le sens ?

II. 1.5. L'utilisation du corps dans la compréhension

« La compréhension commence au moment où le corps entre en action. » (Brook, 1995).

Des modèles d'éducation actuels prônent l'utilisation et l'investissement du corps dans les apprentissages. En effet, grâce à de nouveaux travaux dans le domaine de la psychologie, on sait aujourd'hui que le corps et l'esprit sont indéniablement liés. Il semble donc tout à fait judicieux de multiplier les entrées sensorielles en proposant différents types de stimuli. Le corps

s'avère être un excellent outil, efficace pour atteindre des objectifs d'apprentissage. Une étude de Glenberg & Al (2004), traitant de la compréhension de texte narratif par l'utilisation du corps, démontre que la compréhension et la mémorisation sont fortement impactées par l'utilisation de la gestuelle. L'emploi d'objets ou de gestes accompagnant la parole permet à la mémoire de fonctionner de manière plus efficace. L'enfant crée ainsi des liens entre les informations textuelles et celles implicites, favorisant la construction d'un schéma de représentation du texte efficient.

Cette technique se retrouve notamment dans l'apprentissage des langues, et peut également s'appliquer sur la compréhension de texte. L'utilisation du geste accompagnant la lecture permet à l'élève de visualiser et d'encoder les informations lues en fournissant un traitement auditif et moteur en plus du traitement visuel.

II. 2. L'activité de lecture

« Comprendre, c'est se sentir capable de faire. » (Gides, 1897).

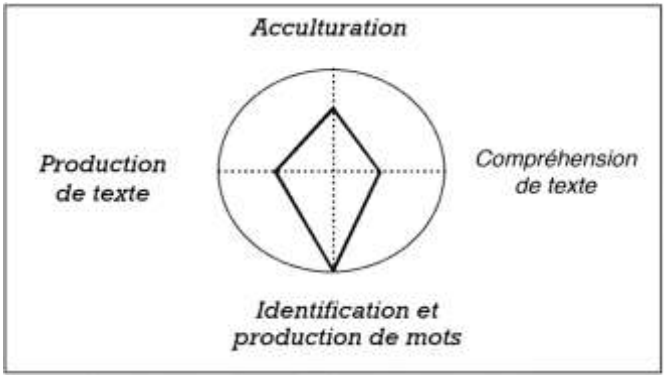
Selon De La Haye (2012), la lecture se symbolise et se définit par la construction de significations qui résulte du croisement entre les données du texte et les connaissances du lecteur en fonction des buts et objectifs de lecture fixés. C'est une activité complexe qui requiert de nombreuses connaissances et compétences qui ne sont pas innées et doivent, par conséquent, être travaillées tout au long de la scolarité. Il s'agit d'un savoir fondamental qui garantit l'autonomie du sujet et qui conditionne son développement personnel. En effet, comment un élève ou un adulte peut-il se construire une opinion propre s'il ne peut faire un choix éclairé dans ses lectures et accéder au sens de celles-ci ? La question est d'autant plus importante qu'elle va influer directement sur la réussite scolaire de l'élève. Son enseignement de manière systématique et éclairé permet de prévenir l'échec et l'exclusion des élèves les plus en difficulté. De plus, tout apprentissage, qu'il soit oral ou écrit, et quel que soit le domaine d'enseignement, nécessite la construction de sens des consignes, des objectifs et attendus, des modalités, des stratégies à mettre en œuvre.

II. 2.1. Les quatre composantes de la lecture

R. Goigoux (2004) définit l'enseignement de la lecture selon quatre composantes : l'identification et la production de mots, la production de texte, l'acculturation et la compréhension de texte. C'est ce dernier point qui nous intéresse tout particulièrement, en cela que le théâtre peut se révéler être une approche pratique qui réponde tout particulièrement aux exigences liées

à la construction de sens. Comme le souligne cet auteur dans son article *Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture* (2004), les habiletés cognitives impliquées dans l'apprentissage de la lecture sont des processus complexes qui nécessitent un enseignement explicite et approfondi. Cependant ces enseignements sont souvent écartés au profit, quasi exclusif, de l'apprentissage de la langue en terme de savoirs disciplinaires.

Or, déchiffrer et comprendre ne sont pas deux compétences qui s'opposent et qui supposeraient une dissociation totale, mais qui nécessitent au contraire d'être développées en parallèle. R. Goigoux (op. cit.) propose, à titre indicatif, l'illustration suivante qui représente un équilibre possible entre les différentes composantes pour le cycle 2.



<u>Schéma 1 :</u> Répartition des composantes de lecture tiré R. Goigoux (2004).

Comme nous pouvons le voir sur le schéma 1, l'identification et la production de mots restent la composante qui mobilise le plus de temps d'apprentissage. En effet, le décodage est un processus difficile pour le lecteur novice, et qui nécessite de nombreuses ressources attentionnelles. Le cout cognitif de cette tâche étant alors très élevé, le nouveau lecteur ne peut diviser son attention à la fois sur le décodage et la compréhension. C'est pourquoi l'automatisation reste une priorité à ce stade des apprentissages. Néanmoins les autres composantes ne sont pas à négliger et doivent faire l'objet d'un travail régulier et ritualisé.

II. 2.2. La compréhension de texte

Selon W. Kintsch (cité par De La Haye, 2012), la compréhension est la construction d'un "modèle de situation" qui résulte du croisement de deux types d'informations : d'une part les éléments explicites du texte et d'autre part les connaissances initiales du lecteur. Ce modèle montre bien l'importance de la construction de sens à partir de ressources textuelles et personnelles. Ce qui signifie que le lecteur va influer sur la conception du texte en y intégrant des données personnelles qui lui sont propres. L'objectif est, pour le lecteur, de créer un modèle global et cohérent de la situation.

Pour certains élèves, la compréhension de phrase ou de texte se résume au décodage de l'ensemble des mots, or il s'agit d'une activité qui nécessite la construction de sens, d'images

mentales, de « représentations intermédiaires (et provisoires) au fur et à mesure de l'avancée dans le texte » (Goigoux, 2004). Elle ne se limite pas à la compréhension des termes comme éléments indépendants mais bien comme les constituants d'un tout qui résulte de la situation. Ce travail nécessite la mobilisation de ressources attentionnelles orientées sur le maintien d'informations, la construction de liens entre les informations, l'inhibition et la recherche d'informations explicites ou implicites. Cela requiert de créer une vision globale du texte, de le voir comme une histoire complète qui se construit au fur et à mesure de la lecture en dépassant la simple forme littérale, et qui est, en plus, teintée de la subjectivité du lecteur.

II. 2.2.1. Facteurs et enjeux

F. De La Haye (2012), dans son article intitulé *Lecture : apprentissage et difficultés*, dégage différents facteurs impliqués dans une activité de compréhension :

- *le texte*

La structure du texte, notamment, va déterminer et orienter l'activité de lecture en développant, chez le lecteur, des attentes et des représentations initiales. Pour la citer, « le "schéma narratif" constitue un outil cognitif qui facilite la compréhension » et va déterminer des objectifs de lecture dont découlent des stratégies à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs.

- *le lecteur*

Les capacités de mémorisation et d'assimilation des données, l'implication, la motivation sont autant de facteurs qui jouent un rôle dans l'accès au sens d'un texte.

- *les connaissances du lecteur*

Elles vont lui permettre d'accéder à une compréhension fine, en saisissant, par exemple l'implicite du texte. Ces connaissances sont de plusieurs types : les connaissances sur la langue (identification des mots et des phrases), sur le texte (identification de la structure et des savoirs liés à celui-ci) et les connaissances encyclopédiques (connaissances sur le monde qui permettent de lever les ambiguïtés, de réaliser des inférences). Mais posséder des connaissances seules ne suffit pas, encore faut-il savoir les mobiliser à bon escient et mettre en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives au cours de la lecture.

- *le contexte*

Il correspond aux « éléments de l'environnement [...] qui vont influencer la compréhension d'un texte » (De La Haye, op. cit.).

Il existe une pluralité d'habiletés cognitives mises en œuvre au cours d'une tâche de compréhension. De cette activité résultent de nombreux facteurs qui dépendent aussi bien du texte que du lecteur. L'identification des mots peut bien sûr être un frein à la compréhension ; les ressources mobilisées étant très importantes et couteuses sur le plan cognitif, le lecteur ne peut accéder seul à la compréhension d'un texte qu'après une automatisation du décodage. Cependant, à niveau de décodage égal, on observe des écarts marqués au niveau de la compréhension, avec des lecteurs éprouvant des difficultés importantes (De La Haye, op. cit.).

Au même titre que l'identification de mots, la compréhension se doit d'être enseignée. Elle est nécessaire, non seulement pour la réussite scolaire, mais elle constitue la pierre angulaire de notre société actuelle. Comment devenir un citoyen éclairé si on ne peut comprendre le monde qui nous entoure ? Comment prendre part à notre société si on ne peut se créer une représentation personnelle de ce dernier à travers des lectures ?

La compréhension et motivation sont ici étroitement liées. Un élève qui éprouve de fortes difficultés de compréhension fera face à une démotivation qui, comme nous le verrons par la suite, affectera sa participation, au risque de le placer dans une situation d'échecs répétée.
Mais comment apprendre à comprendre ?

II. 2.2.2. Difficultés et remédiations

Différentes stratégies d'autorégulation et autoévaluation sont employées par le lecteur expert afin d'accéder au sens d'un texte et s'assurer de sa compréhension telles que : la régulation de sa vitesse de lecture, la recherche d'informations (retour en arrière, mise en lien et actualisation des informations), focalisation de l'attention sur les éléments clés, le questionnement (signification, cohésion), etc. C'est généralement la mise en œuvre de ces processus qui fait défaut aux mauvais lecteurs (Cain & Oakhill, 2004 ; Goigoux, 2000, 2003 cités par De La Haye, 2012), et qui permet notamment de produire des inférences.

D'après De La Haye (op. cit.), « une inférence est une information qui n'est pas délivrée explicitement par le texte mais qui peut être déduite par le lecteur s'il intègre ses connaissances au texte ». Or, un texte regorge d'informations implicites qu'il faut rechercher. La production d'inférences est la cause principale d'erreurs de compréhension et constitue l'une des différences majeures entre le « bon compreneur » et le « mauvais compreneur ». En effet, pour le lecteur expert le processus est suffisamment automatisé pour se faire de manière inconsciente. Cependant il s'agit d'une activité extrêmement difficile pour les élèves en cela qu'elle nécessite non seulement le traitement et le maintien des informations du texte, tout en activant des connaissances personnelles et des réseaux sémantiques.

Ces écarts de capacités entre lecteurs peuvent s'expliquer par une difficulté pour l'élève à se représenter le but et les processus de l'activité de compréhension (due aux pratiques enseignantes), par un défaut de connaissances pour inférer sur le texte ou à une mise en œuvre inadaptée des stratégies métacognitives.

L'enseignement de la compréhension est donc une priorité et ne peut se résumer à l'utilisation de questionnaires de compréhension seuls, sans travail d'explicitation de la part des enseignants. Cette modalité de travail est davantage un outil d'évaluation que de formation. Pour dépasser sa fonction évaluative, il convient de l'accompagner de verbalisations et d'explicitations des procédures de résolution.

R. Goigoux (2004) préconise, pour travailler la compréhension, la mise en place d'activités de reformulation, et l'intégration des intentions de l'auteur pour accéder à une compréhension fine. En cela, la théâtralisation d'un texte répond parfaitement à ces deux aspects puisqu'elle nécessite une appropriation du texte avant toute verbalisation, tout en nécessitant de comprendre les intentions de l'auteur pour offrir une production cohérente et sensée.

De La Haye (2012), en opposition aux activités autour de l'explicite pur, propose de mettre les élèves en situation de recherche de l'implicite, et ce même pour les élèves en difficulté afin qu'ils acquièrent une conception plus juste de l'activité de compréhension et des stratégies à mettre en œuvre.

Des auteurs, dont Yuill et Oakhill, (cités par De La Haye, op. cit.), ont œuvré en 1988 avec des enfants sur la production d'inférences. Lors des entrainements, les élèves ont travaillé autour du vocabulaire, ont répondu à des questions sur le texte, se sont posés des questions et, enfin, ils ont été confrontés à une activité d'anticipation (proposer la suite de l'histoire). Ces recherches démontrent un impact positif de tels enseignements tant sur les performances en lecture qu'en compréhension. Ces pratiques devraient donc être généralisées et systématisées afin de viser l'automatisation des procédures et permettre aux élèves d'accéder à une représentation fine du texte.

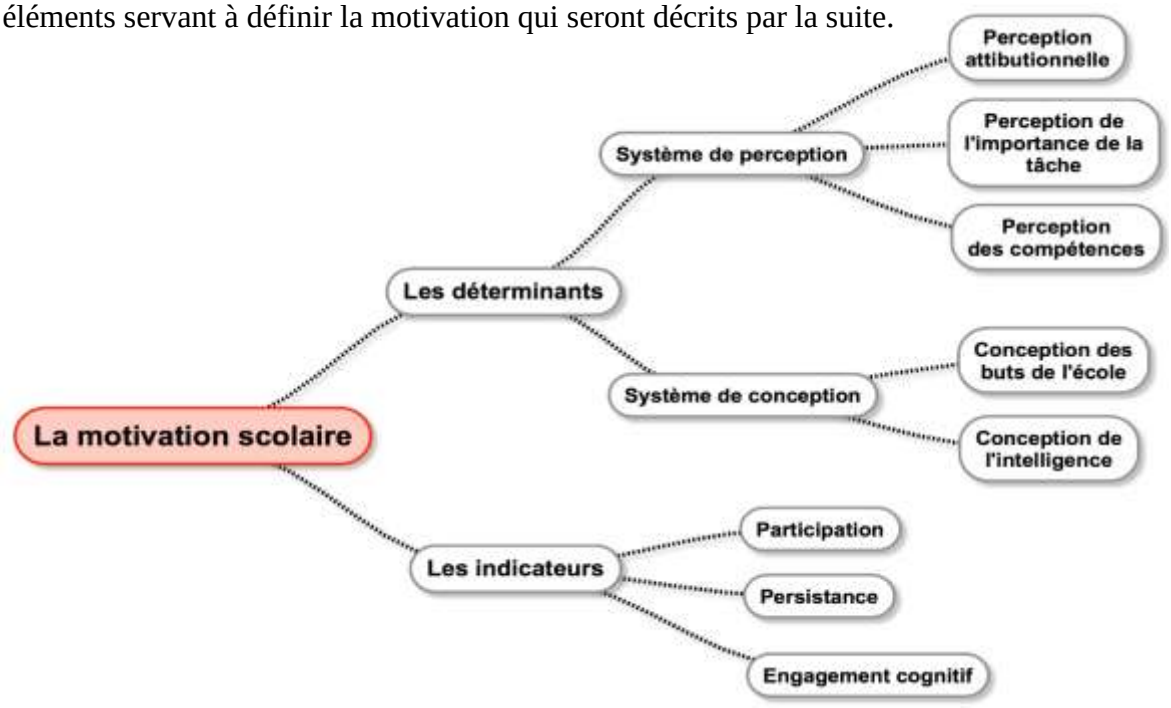
A la fin de son article, De la Haye (op. cit.) expose l'idée plutôt séduisante que l'enseignement de la compréhension pourrait impacter "la motivation et l'intérêt pour la lecture", notamment chez les élèves en difficulté qui sont souvent très éloignés de la culture littéraire. Les auteurs Benoit & Boule (cités par De La Haye, op. cit.) convergent dans ce sens en appuyant la nécessité d'avoir recours à l'explicitation avec les élèves en difficulté pour donner du sens aux apprentissages et obtenir un modèle explicite.

II. 3. La motivation scolaire

« Les aptitudes sont ce que vous pouvez faire. La motivation détermine ce que vous faites. Votre attitude détermine votre degré de réussite. » (Lou Holtz, XX-XXIème siècle).

L'apprentissage est un processus actif et dynamique. Les sources de motivation sont nombreuses et font l'objet d'une multitude d'études et de débats entre les chercheurs. En effet, selon l'approche béhavioriste, la motivation résulterait de conditions externes, notamment dues aux sollicitations des enseignants (encouragements, valorisations, punitions…). Le courant humaniste met davantage l'accent sur la motivation interne des élèves à apprendre et à se construire en tant qu'être humain. Actuellement, le courant de pensée s'oriente majoritairement vers les chercheurs des approches cognitivistes et socio-cognitivistes (portant sur les processus de la pensée et leurs incidences sur le comportement, et donc les apprentissages). Ces derniers situent "la motivation dans la relation entre la personne et son environnement" (Viau, 1996). Weiner (cité par Barbeau, Montini, & Roy, 1997) avance notamment l'idée que c'est la représentation que l'élève a de ses capacités qui va davantage influencer ses apprentissages que ses compétences réelles (image ou concept de soi).

D. Barbeau, dans son article intitulé *La motivation scolaire* (1997), s'appuie sur les travaux de psychologues et chercheurs reconnus tels que Anderson, Bandura, Weiner, Zimmerman, etc. afin de mettre en évidence les déterminants et indicateurs de la motivation scolaire. A partir des différentes données recueillies, la « mind map » suivante a pu être élaborée afin de synthétiser les éléments servant à définir la motivation qui seront décrits par la suite.



<u>Schéma 2 :</u> Représentation graphique de la motivation scolaire (annexe 1)..

II. 3.1. Les indicateurs

Les *indicateurs de la motivation scolaire* permettent de mesurer la motivation des élèves dans une tâche (Barbeau *et al.*, 1997). Ils se déclinent en terme d'engagement cognitif, de participation et de persistance.

L'*engagement cognitif* est un effort mental qui se traduit par « l'utilisation [...] de stratégies d'apprentissage [et d'autorégulation] lors de l'accomplissement d'une activité » (Viau, 1996). Il se mesure en terme de qualité et de degré d'effort. On observe alors la mise en œuvre de quatre grandes stratégies interactives entre elles :

- les *stratégies métacognitives*, qui regroupent un ensemble de processus visant une utilisation efficace des stratégies cognitives (évaluation active, régulation, organisation, etc.) ;
- les *stratégies cognitives*, qui correspondent aux « techniques que l'individu utilise pour favoriser l'exécution des processus d'apprentissage et ainsi assurer l'acquisition des connaissances ou l'acquisition d'une habileté » (Saint-Pierre, 1991) ;
- les *stratégies affectives*, qui favorisent le contrôle des sentiments et émotions et vont générer des attitudes face à la tâche (maintien de l'attention, utilisation du temps, réduction de l'anxiété, etc.) ;
- les *stratégies de gestion*, qui regroupent les aspects organisationnels en lien avec l'environnement et les ressources accessibles (aides).

La *participation* est étroitement liée à l'engagement cognitif de l'élève et se traduit en terme d'attitude par une participation effective de l'élève, une absence de participation, voire la mise en place de stratégies d'évitement qui lui éviteront de faire face à un échec. Ces stratégies d'évitement se traduisent communément par des comportements dits inadaptés en classe : se lever, jouer avec le matériel, intervenir verbalement de manière inappropriée, etc. La *persévérance* est quant à elle une donnée quantitative liée au facteur temps qui se traduit par la durée de la participation et de l'engagement.

La participation, la persévérance et l'engagement cognitif sont des processus codépendants nécessaires à la réussite, seuls ils restent insuffisants pour accomplir une tâche complexe.

II. 3.2. Les déterminants

Le chapitre suivant est basé sur l'article de Barbeau *et al.* (1997). Les déterminants de la motivation scolaire s'organisent autour de deux facteurs prédominants : le système de conception et le système de perception.

Le *système de conception* renvoie, dans un premier temps, à la représentation que l'élève a de *l'intelligence*, celle-ci pouvant être perçue comme une entité figée et immuable dans le temps ou bien comme une entité évolutive. Dans le premier cas, l'élève considère l'intelligence comme un déterminisme inné sur lequel il n'a pas d'emprise et peut donc attribuer ses échecs ou réussites à ses soi-disant capacités intellectuelles. Cette dissociation entre efforts et habiletés engendre un sentiment de fatalité qui impactera la motivation. Alors que dans le second cas, l'intelligence est perçue comme une construction évolutive dans le temps, conditionnée, notamment par les efforts fournis au fil des enseignements. Ce qui confère à l'élève un certain contrôle sur ses apprentissages et conditionne donc son implication dans les activités.

La conception des *buts de l'école* va également influer sur la motivation. En effet, si l'élève définit ses actions en fonction d'un *but de performance*, il sera à la recherche de la valorisation de ses compétences (reconnaissance du professeur, note élevée…). Il ne sera pas dans la recherche de l'acquisition de nouveaux savoirs, et par conséquent, s'évertuera à rester dans son domaine de compétence afin de ne pas risquer un échec. Tandis que si l'élève poursuit un *but d'apprentissage*, il sera suffisamment confiant dans ses acquis pour s'engager pleinement dans la tâche qui lui est proposée et sera plus à même de tester différentes stratégies de résolution. Ce choix est directement lié à l'estime de soi et a des conséquences notables sur l'engagement cognitif.

Le *système de perception* renvoie à la perception que l'on a de soi (« schème de soi » ou « self system ») et de son environnement, et se décline autour de trois axes majeurs (non exhaustifs) : la perception attributionnelle, la perception des compétences et celle de l'importance de la tâche.

La perception attributionnelle renvoie à l'attribution causale d'un échec ou une réussite. L'élève peut considérer que la cause de sa performance est interne, et découle donc d'éléments sur lesquels il peut exercer un contrôle comme l'effort, la persévérance… ; ou bien que celle-ci est externe et dépend, par exemple, des facteurs environnementaux (devoir trop long ou trop complexe, sentiment de persécution…) sur lesquels il n'a pas d'emprise. Cela revient à définir, pour l'élève, le *lieu de la cause*. La *stabilité* et le *contrôle* vont également impacter le

comportement. Si la tâche est stable, c'est-à-dire non modifiable, ou si l'élève a le sentiment de ne pouvoir exercer aucun contrôle sur celle-ci, il ne verra certainement pas l'intérêt de s'impliquer et de déployer des efforts couteux qui n'auront, selon lui, aucune emprise sur le résultat obtenu. Au contraire, si l'élève a le sentiment de pouvoir exercer un contrôle sur le travail fourni et que cela a un impact positif, il se sentira plus motivé. Certains chercheurs parlent également d'attribution causale en terme de globalité et de spécificité. Cela signifie qu'un individu peut généraliser son échec à un ensemble plus grand (« c'est normal, je suis nul en mathématiques ») ou bien en reconnaitre la spécificité et chercher davantage à dépasser ses difficultés.

La *perception des compétences* renvoie à l'image que l'élève a de ses savoirs déclaratifs et procéduraux. Elle découle souvent des indicateurs de la perception attributionnelle. Ainsi un sujet qui attribue son échec à des causes internes, stables, non contrôlables et globales aura des difficultés à se représenter de manière fiable et objective ses compétences. Cela impactera également négativement sa confiance en lui. La perception des compétences s'acquiert par la combinaison et la répétition des expériences et va affecter les choix et efforts déployés par l'individu.

La *perception de l'importance de la tâche* est directement en lien avec la perception des buts de l'école et celle des compétences. Viau (1996) parle de « valeur attribuée » à l'activité. Ce qui correspond au jugement que se fait l'élève de l'importance ou de l'utilité de la tâche à accomplir. L'objectif de l'activité, notamment, doit être clairement exprimé pour que l'élève mette du sens sur les apprentissages et s'écarte du but de performance au profit d'un but d'apprentissage.

Ces différentes variables n'ont pas nécessairement tous le même impact sur le comportement, leur influence va dépendre de la spécificité de chaque individu et de l'environnement, ainsi que du contexte à un moment précis. « L'acquisition de croyances attributionnelles appropriées est critique pour le développement du système cognitif et, par ricochet, influence les conduites scolaires » (Barbeau *et al.*, 1997). Il ne faut pas considérer ces éléments comme indépendants, mais plutôt comme des facteurs co-dépendants qui sont étroitement liés aux émotions. A ce titre, Barbeau (1997) considère que les émotions sont le lien entre pensée et action : ce sont donc des réponses affectives face aux différentes situations que découlent les comportements.

II. 3.3. Les enjeux pour les pratiques enseignantes

Il convient de noter que, si la réussite découle de cette dynamique motivationnelle, elle en est également la source en cela qu'elle impactera favorablement les perceptions de l'élève et affinera son jugement en terme de contrôle sur la tâche et ses capacités ("incidence de la motivation sur les apprentissages" et inversement). Les situations de réussite impactent grandement l'estime de soi et les capacités de l'élève à automatiser et transposer les connaissances et compétences acquises dans des activités plus variées (variations de l'habillage de la tâche). Au contraire, des échecs répétés peuvent avoir des conséquences lourdes tant au niveau scolaire, que sur le développement personnel et émotionnel de l'élève.

Le modèle de l'impuissance acquise d'Anderson et Arnoult (cités par Barbeau *et al.*, 1997) se définit par le sentiment d'impuissance qu'une personne va développer face à une tâche qu'elle juge être hors de son contrôle. Ce sentiment peut résulter d'une attribution causale d'échecs erronée ou d'une surexposition à des stimuli perçus comme négatifs qui entrainent une passivité causée par un sentiment de manque de contrôle sur les évènements. Cela se traduit par une démotivation et un désengagement qui affectent les conduites scolaires. D'après Miller et Seligman (cités par Barbeau *et al.*, 1997), on observe alors quatre types de carences chez ces personnes : une « carence motivationnelle », une « carence cognitive », une « carence émotionnelle » et une « baisse de l'estime de soi ».

Concrètement, pour Scott G. Paris et Julianne C. Tumer (cités par Viau, 1996), les situations d'apprentissage doivent "présenter un défi à relever, permettre de faire des choix et susciter la collaboration" ou confrontation entre les élèves. De plus, la vision de l'école comme un lieu d'évaluation est de plus en plus répandue ; mais elle ne doit pas évincer l'idée que l'école est avant tout un lieu d'apprentissage, d'éducation et de formation. Elle se doit d'être formative et non stigmatisante afin que l'élève puisse dépasser la notation au profit des savoirs évalués. Les récompenses et les punitions n'ont pas non plus un impact positif à long terme, il conviendrait mieux d'axer sur la reconnaissance et la valorisation du travail et efforts fournis par les élèves. Le professeur, via ses pratiques d'enseignement, ses sollicitations verbales ou ses interactions avec les élèves, va également influer sur la motivation de ces derniers. Viau (1996) rappelle ici la nécessité d'accorder à chaque élève de l'attention afin de faire face à l'indifférence que peuvent ressentir certains élèves en difficultés scolaires ou comportementales, tout en prenant garde à éviter la stigmatisation.

III. Problématique et hypothèse

Comme nous avons pu le constater auparavant, la compréhension de texte, composante majeure de l'activité de lecture, est une tâche complexe qui requiert de nombreuses habiletés et nécessite, de la part de l'élève, un engagement cognitif important. La motivation joue alors un rôle primordial dans l'implication du sujet dans la tâche proposée. C'est notamment de sa perception du but de la tâche, de ses compétences, et de l'attribution causale de ses réussites et échecs que dépendront sa motivation. C'est ce qui m'amène à me questionner sur la place que peut occuper le théâtre dans ces apprentissages et à formuler la problématique suivante :

En quoi et dans quelles mesures le théâtre peut-il constituer un outil pour accéder à la compréhension fine d'un texte ?

Je pars de l'hypothèse suivante :

La pratique du théâtre, en impactant positivement la motivation, permettra d'accéder à une compréhension fine d'un texte.

Ce qui signifie qu'en travaillant la compréhension d'une œuvre écrite via l'expression théâtrale, les élèves devraient présenter une participation plus active, un nombre de décrochages moins important et plus espacés dans le temps, et proposer une argumentation de plus grande qualité que dans des activités de compréhension classiques. Ils devraient également présenter un pourcentage de réussite plus élevé aux tests de compréhension.

IV. Expérimentation

L'idée étant d'évaluer l'impact du théâtre sur la motivation et la compréhension de texte, la variable indépendante portera sur le théâtre, opérationnalisée via deux groupes : un groupe test dont la modalité sera la pratique du théâtre et un groupe contrôle qui travaillera sur des ateliers de compréhension. Les variables dépendantes sont donc : la motivation, opérationnalisée par les résultats obtenus via une grille d'observation ; et la compréhension de texte représentée par le pourcentage de réussite obtenu à un questionnaire. Les variables contrôlées sont : l'âge et le sexe des sujets, le texte proposé (qui est le même pour les deux groupes) et l'expérimentateur. Les variables parasites pouvant biaiser l'étude sont principalement liées aux sujets (hétérogénéité de niveau entre les groupes) et la disponibilité (contraintes liées aux jours et horaires de passation des tests).

IV. 1. Les modalités

Ce mémoire se base sur des situations concrètes et expérimentées en classe de CE2/CM1 lors de mon stage en responsabilité au cours de l'année scolaire 2016/2017. L'école se situe en milieu urbain sur la commune de Saint Martin d'Hères. Il y a une forte mixité sociale, tant du point de vue des origines culturelles que du milieu social. La classe dans laquelle j'effectue mon stage se compose de 15 élèves en Cours Élémentaire 2 et 10 en Cours Moyenne 1. En lecture et compréhension, il existe une très forte hétérogénéité au sein de chaque niveau. C'est suite à la constatation de difficultés importantes autour de la compréhension de texte chez certains, mais également à un désinvestissement notable de la part d'un grand nombre d'élèves que je me suis intéressée aux impacts des pratiques théâtrales en milieu scolaire.

Afin de mesurer l'effet du théâtre sur la motivation et la compréhension de texte, j'ai souhaité réaliser une étude comparative des résultats obtenus entre un groupe test et un groupe contrôle. Les élèves de ma classe constituaient la population du groupe test, tandis que ceux d'une autre classe de CE2/CM1 de l'école étaient le groupe contrôle. Les deux prochains tableaux présentent les effectifs en fonction du niveau de classe et du sexe des élèves présents ce jour-là.

	GROUPE CONTRÔLE			**GROUPE TEST**		
	Filles	Garçons	TOTAL	Filles	Garçons	TOTAL
CE2	5	7	12	5	8	13
CM1	5	7	12	1	9	10
TOTAL	10	14	24	6	17	23

Tableau 1 : Effectif de chaque groupe en fonction du niveau de classe et du genre.

Nous avions déjà travaillé la théâtralisation de textes avec les élèves de ma classe, c'est pourquoi j'ai choisi ces derniers pour constituer le groupe test, ainsi l'exercice proposé leur était familier. En effet, nous avions auparavant mis en voix et en scène différentes œuvres littéraires, telles que : *La mélodie des tuyaux* (Lacombe, 2009), *La sorcière de la rue Mouffetard* ou *La sorcière du placard aux balais* (extraits de l'ouvrage *Les contes de la rue Broca* de Pierre Gripari, 1967). La théâtralisation est un travail conséquent qui implique de nombreuses modalités auxquelles les élèves ne sont pas toujours habitués ; c'est pourquoi j'ai préféré réaliser cet exercice avec ma classe afin de ne pas déstabiliser les élèves du groupe contrôle en leur proposant une activité avec laquelle ils ne seraient pas accoutumés.

Dans le cadre de ce mémoire, deux séances de littérature ont été réalisées ; l'une autour de la théâtralisation avec les élèves du groupe test, l'autre autour d'activités de compréhension avec les élèves du groupe contrôle. Le même texte a été utilisé dans les deux classes : *Les Fées* de Charles Perrault, 1697 (annexe 2). Cette histoire présente l'avantage d'être relativement courte et donc exploitable sur une séance, tout en étant suffisamment riche en éléments et personnages pour présenter un intérêt au théâtre. De plus, ayant travaillé en amont autour des contes, les élèves possédaient déjà des connaissances culturelles sur le sujet ce qui permettait de concentrer les exigences cognitives sur l'objectif visé : la compréhension.

Afin de mesurer la compréhension de texte, un test a été élaboré (annexe 3). Il s'agit d'un questionnaire à choix multiples comprenant 10 questions, qui portent toutes sur l'histoire. Chaque question est associée à 3 ou 4 propositions de réponse, une seule réponse correcte possible par question. Les réponses pré-établies présentent des avantages multiples. Non seulement ils facilitent grandement la catégorisation et le traitement de données pour l'expérimentateur ; mais ils permettent également d'orienter davantage les ressources cognitives sur les exigences et objectifs visés en évinçant la tâche d'écriture. En effet, le maintien de l'information en mémoire de travail et sa transcription à l'écrit sont des tâches qui nécessitent de maintenir une attention soutenue et focalisée sur la tâche ; ce qui reste très exigeant d'un point de vue cognitif pour les lecteurs débutants, et nécessite donc des efforts importants de la part des sujets. Cependant ce procédé comporte également des inconvénients. Étant donné le caractère suggéré de la réponse, l'élève peut être amené à sélectionner l'information correcte par élimination des autres réponses, sans pour autant avoir réellement accédé au sens. Par ailleurs, et cela constitue il me semble l'inconvénient majeur, la réponse apportée pourrait tout à fait n'être que le fruit du hasard. En effet, chaque item ne présentant que 3 ou 4 réponses, il reste une probabilité importante pour que l'élève qui ne connaît pas la réponse puisse malgré tout cocher la bonne réponse. Ce même questionnaire a été utilisé en pré-test et post-test dans les deux classes.

La motivation, quant à elle, a été mesurée à l'aide d'une grille d'observation (annexe 4). Celle-ci comporte 3 critères (participation, persistance et engagement cognitif) qui sont opérationnalisés via des indicateurs précis et mesurables. Les grilles de mesure de la motivation étant relativement complexes et très orientées en fonction de la tâche évaluée, il m'a fallu construire une nouvelle grille qui réponde aux exigences de cette étude. Pour ce faire, je me suis inspirée des indicateurs de la motivation scolaire énoncés dans l'état de l'art : le nombre d'interventions positives et le nombre de ruptures permettent de mesurer *la participation* ; la durée relevée

avant la première rupture définit en partie *la persistance* ; la qualité des interventions, bien que restant relativement subjective, se veut représentative de *l'engagement cognitif*.

Le tableau suivant présente de manière synthétique le déroulement des séances de théâtralisation et de compréhension :

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">Déroulement</th><th>Organisation</th></tr>
<tr><td>Phase 1</td><td colspan="2">- annonce de l'objectif
- annonce du déroulement</td><td>Collective</td></tr>
<tr><td>Phase 2</td><td colspan="2">- lecture du conte par l'enseignante
- définition des termes posant problèmes aux élèves
- liste des personnages du conte</td><td>Collective</td></tr>
<tr><td>Phase 3</td><td colspan="2">- questionnaire (1) *
* différenciation : lecture (questions / réponses) pour les élèves en difficulté.</td><td>Individuelle</td></tr>
<tr><td>Phase 4</td><td rowspan="2">Ateliers de compréhension :
(1) remettre les images dans l'ordre
(2) remettre le texte dans l'ordre
(3) relevé d'informations sur les personnages</td><td>- rituel théâtre
- rappel des critères
(annexe 5)</td><td>Collective</td></tr>
<tr><td>Phase 5</td><td>- activité de théâtralisation</td><td>Groupes</td></tr>
<tr><td>Phase 6</td><td colspan="2">- retour sur la séance (propositions, difficultés, remédiations possibles…)</td><td>Collective</td></tr>
</table>

<u>Tableau 2 :</u> Déroulement des activités pour chacun des groupes.

J'ai fait le choix d'une lecture collective afin de pallier les difficultés liées au décodage et ainsi concentrer l'attention des élèves sur la tâche de compréhension à proprement parler. De plus, afin dans le but d'optimiser le travail de mise en scène, les personnages ont été listés afin d'anticiper la répartition des rôles et l'identification des personnages.

Concernant le groupe test, un rituel de théâtre, inspiré de l'ouvrage *40 exercices d'improvisation théâtrale* de Catherine Morisson (2014), a été instauré dès les premiers travaux autour du théâtre et a évolué au fil du temps. C'est un moment important pour les élèves qui présente de nombreux avantages ; en plus d'offrir la possibilité de travailler des compétences telles que l'écoute, l'interprétation (par le corps et/ou la voix), la concentration, etc. ; c'est aussi un temps qui permet de réactiver les connaissances précédemment acquises et de marquer le début de l'entrée dans l'activité. Les élèves se trouvent ainsi en condition pour débuter le travail proposé de manière efficace et productive. Concernant l'activité de théâtralisation à proprement parler, elle s'est déroulée de manière relativement libre. Je n'intervenais généralement que pour les

aider dans la verbalisation et pointer du doigt les critères non respectés. Un groupe d'élèves a été filmé en début de séance afin de mesurer par la suite leur motivation (via la grille d'observation). En fin de séance, chaque groupe a proposé une production qui a été filmée afin qu'ils puissent prendre conscience, en visionnant le film, du travail fourni et des améliorations possibles.

Au niveau technique, deux difficultés majeures ont été relevées. Les élèves du groupe test étaient répartis dans la salle de classe et le couloir, néanmoins la proximité rendait l'exercice relativement bruyant. De plus, l'utilisation d'une caméra les a quelque peu perturbés, étant donné qu'ils ne sont pas habitués à ce genre de contraintes.

Concernant le groupe contrôle, les phases 1, 2, 3 et 6 se sont déroulées de la même manière que pour le groupe test. Pour le reste, les élèves ont été répartis par groupes de 3. Les deux premiers ateliers sont des ateliers autonomes auto-correctifs ; en effet, les élèves avaient pour consigne de se mettre d'accord afin de remettre le texte ou les images dans l'ordre chronologique. Concernant les images, ils pouvaient s'aider du texte puis vérifiaient leur réponse en la comparant aux illustrations de l'album (*Les fées* illustré par C. Vallageas, 2013). Le texte devait être remis dans l'ordre avant d'être comparé au texte initial. Concernant le troisième atelier, les élèves avaient pour consigne de colorier, sur un passage du texte, toutes les informations relatives à un personnage donné. Je circulais dans les groupes afin d'aider les élèves les plus en difficulté, de faire verbaliser les procédures ou la justification de leurs choix, ou encore de corriger les productions.

Par manque de temps, le questionnaire de compréhension post séance a été réalisé le lendemain matin, et ce pour les deux groupes (test et contrôle). Afin de réactiver les connaissances ainsi que le travail fournis la veille, une lecture collective a été réalisée par les élèves puis ils ont rappelé les activités de la veille et les personnages de l'histoire.

L'évaluation de la motivation se basant sur l'observation du comportement d'élèves, elle était trop complexe pour se faire en cours de séance. Elle s'est donc faite par la suite, à partir du relevé des indicateurs préétablis. J'ai, pour cela, filmé un groupe d'élèves de chaque classe sur une quelques minutes, avant de rapporter les résultats sur des tranches de 10 minutes.

IV. 2. Les résultats

Dans cette partie, je tenterai de décrire précisément les résultats de cette étude. Dans un premier temps, je proposerai une description des données recueillies pour illustrer la motivation des élèves de chaque groupe. Puis, je présenterai les résultats obtenus aux tests de compréhension.

IV. 2.1. Quelles observations pour la motivation ?

Afin d'obtenir des résultats comparables, le nombre d'interventions et le nombre de ruptures sont donnés pour une tranche horaire de 10 minutes, les temps avant la 1ère rupture (exprimés en minutes) ont été répartis par classes et codés de la manière suivante :

[0;1] = 1	]1;2] = 2	]2;3] = 3	]3;4] = 4	]4;5] = 5	]5;6] = 6	<6 = 7

Le tableau suivant présente les résultats obtenus pour les deux groupes en fonction de chaque indicateur retenu :

	Nombre d'interventions		**Nombre de ruptures**		**Temps avant la 1ère rupture**		**Qualité des interventions**	
Groupes	*Contrôle*	*Test*	*Contrôle*	*Test*	*Contrôle*	*Test*	*Contrôle*	*Test*
Élève 1	4,8	11	11,2	3	1	1	3	1
Élève 2	8	13	4,8	2	2	7	2	1
Élève 3	3,2	4	3,2	10	4	2	2	4
Élève 4	9,6	14	4,8	1	1	6	4	1
Élève 5	3,2	3	6,4	1	1	6	3	2
Élève 6	3,2	2	1,6	0	2	7	3	2
Moyenne	**5,3**	**7,8**	**5,3**	**2,8**	**1,8**	**4,8**	**2,8**	**1,8**

Tableau 3 : Résultats obtenus pour la motivation scolaire de chaque groupe.

Nous pouvons observer que la moyenne des interventions est significativement plus élevée pour le groupe test que pour le groupe contrôle : 7,8 interventions par dizaine de minutes contre 5,3 pour le groupe contrôle. À l'inverse le nombre de ruptures est près de deux fois moins important dans le groupe test (2,8) que dans le groupe contrôle (5,3). On remarque par ailleurs qu'en moyenne les prises de parole des élèves du groupe contrôle sont également réparties : 5,3 interventions par dizaine de minutes et 5,3 ruptures par dizaine de minutes. Cela suppose une

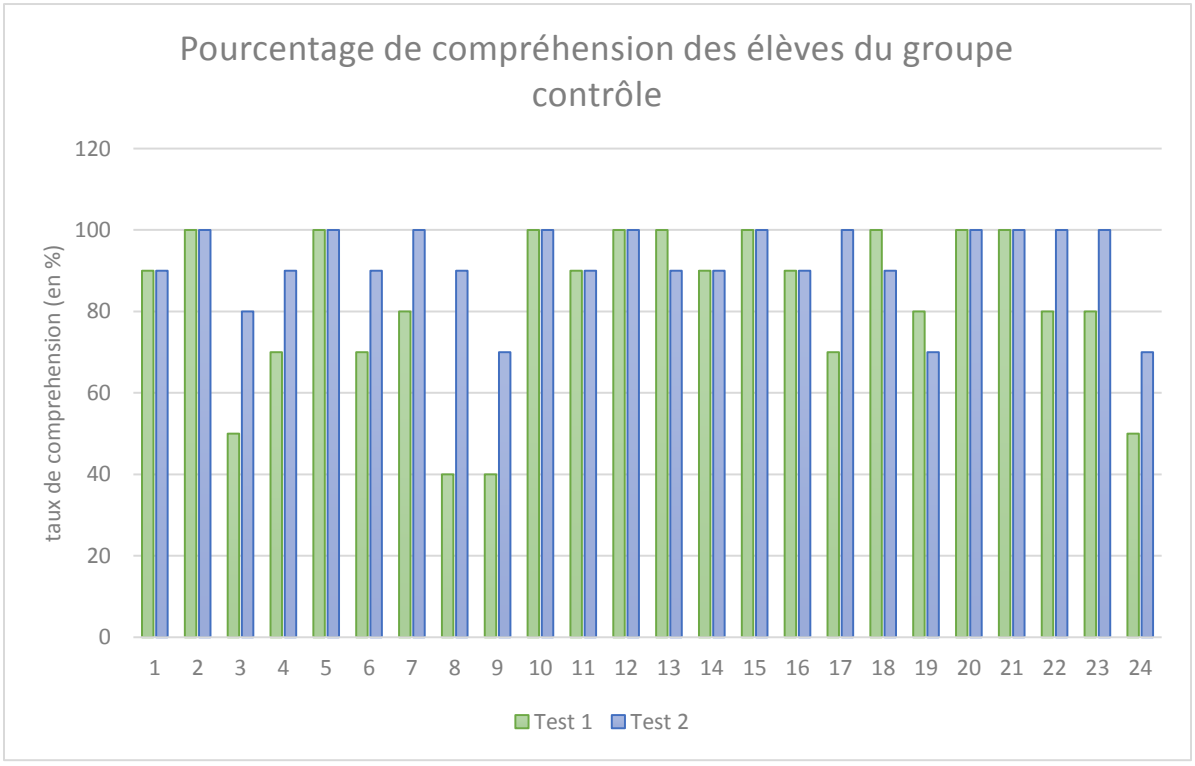
certaine dispersion et une participation plus faible pour les élèves du groupe contrôle que pour ceux du groupe test pour qui on observe un écart bien plus important entre le nombre d'interventions (7,8) et le nombre de ruptures (2,8).

Concernant le temps qui s'écoule avant la première rupture, nous pouvons remarquer qu'il arrive bien plus rapidement pour les élèves du groupe contrôle que ceux du groupe test. En effet, en moyenne, les élèves du groupe contrôle présente un premier signe de décrochage avant les 2 premières minutes, tandis qu'il arrive davantage entre 4 et 6 minutes pour les élèves du groupe test.

Pour finir, on observe une qualité des interventions plus élevée chez le groupe test que chez le groupe contrôle. La différence entre les deux moyennes n'est que d'un point, cependant cela reste tout de même significatif. L'ensemble de ces résultats laissent supposer une motivation plus élevée chez le groupe ayant pratiqué le théâtre que celui ayant participé aux ateliers de compréhension.

IV. 2.2. Quels résultats pour la compréhension ?

Ce premier graphique offre une représentation du taux de compréhension pour chaque élève aux différents questionnaires. Le test 1 correspond au pré-test réalisé auprès du groupe contrôle à la suite de la première lecture du texte, en amont du travail de compréhension ; tandis que le test 2 est le test réalisé en aval de la séance.



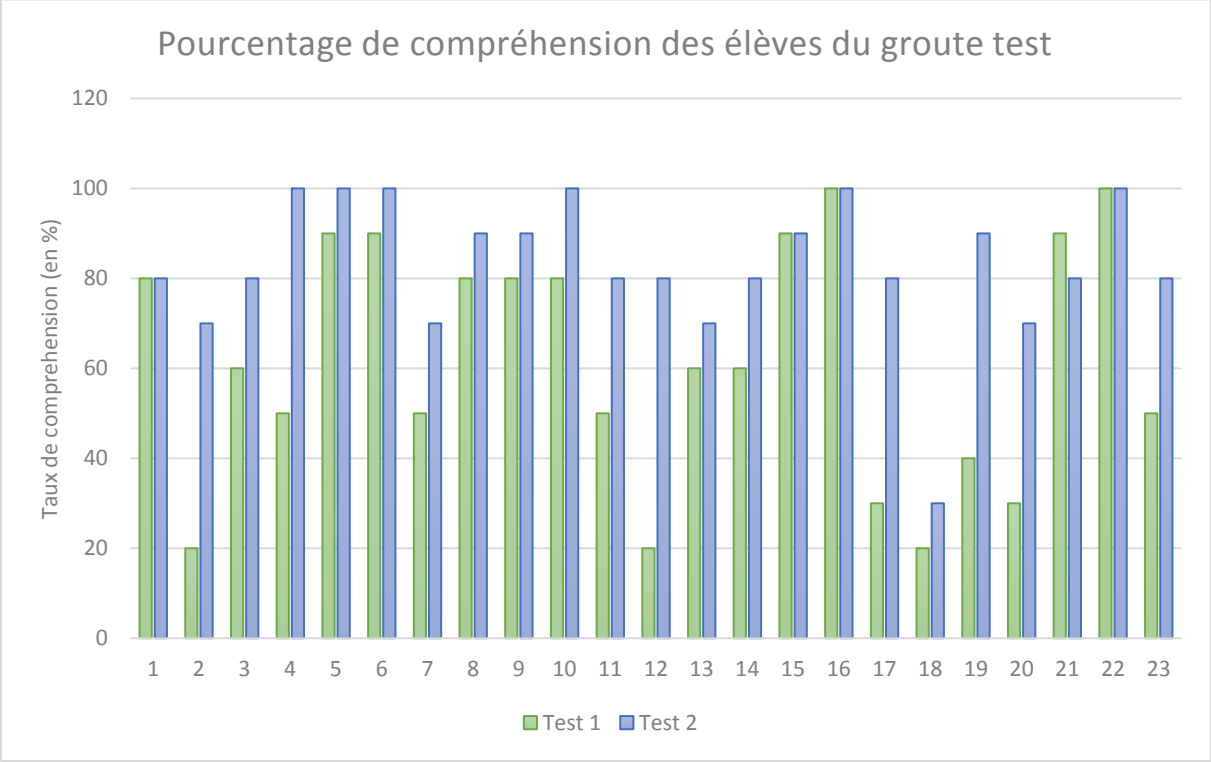
<u>Graphique 1:</u> Taux de compréhension par test et par élève du groupe contrôle.

Comme nous le montre le graphique 1, sur les 24 élèves qui constituent ce groupe, on observe que :

- 10 élèves ont progressé (2 à 5 bonnes réponses supplémentaires au test 2) ;
- 3 élèves ont obtenu un score inférieur au test 2 (1 réponse erronée supplémentaire au test 2) ;
- on n'observe aucune évolution chez les 11 élèves restants.

Il est important de nuancer le dernier résultat annoncé. En effet, sur les 11 élèves qui ne présentent aucune évolution, 7 ont obtenu le score maximal (100%) aux deux tests. De plus, pour le test 1, on observe un score minimum de 40% de réussite, une moyenne d'environ 82% et un score maximal de 100%. Pour le test 2, le score minimal est de 70%, la moyenne d'environ 92% et le score maximal de 100%.

De même, le graphique suivant illustre la réussite en compréhension des élèves du groupe test.



<u>Graphique 2:</u> Taux de compréhension par test et par élève du groupe test.

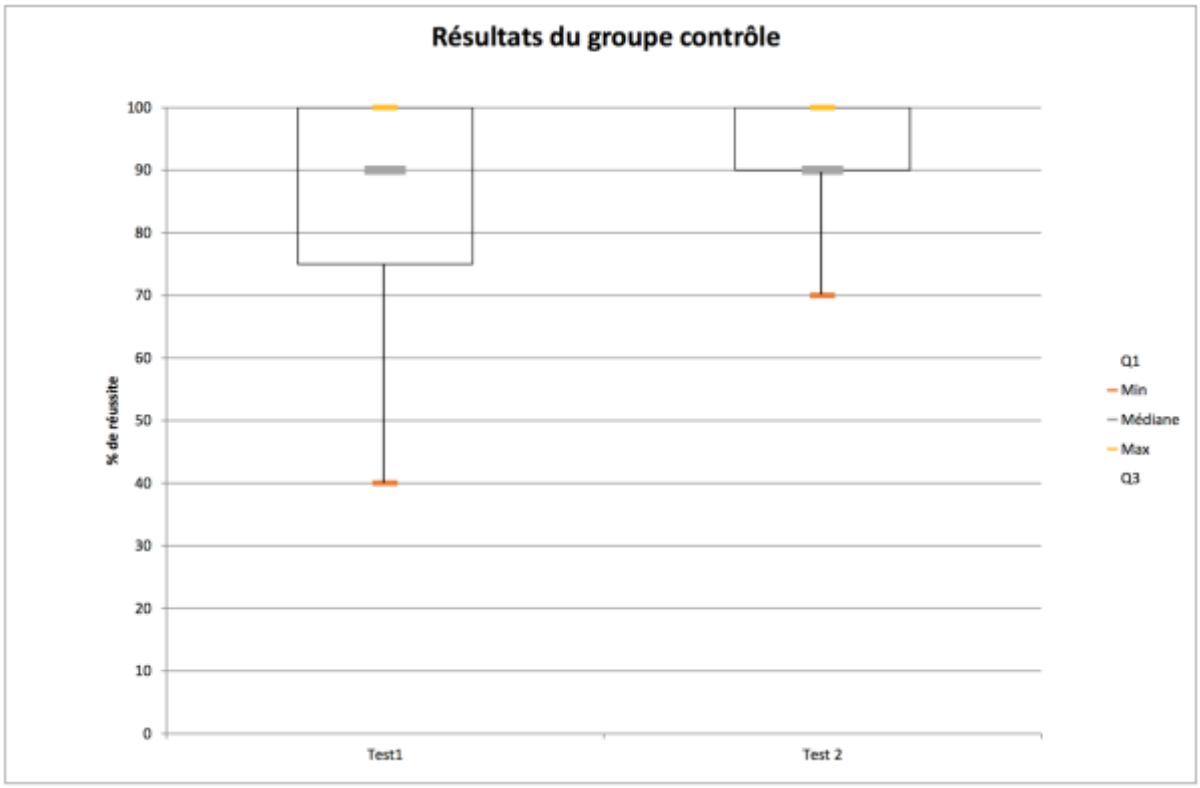
Comme l'illustre le graphique 2, sur les 22 élèves de ce groupe, on remarque que :

- 18 élèves ont progressé (1 à 6 bonnes réponses supplémentaires au test 2) ;
- 1 élève a obtenu un score inférieur au test 2 (1 réponse erronée supplémentaire au test 2) ;
- on n'observe aucune évolution chez les 4 élèves restants.

Au même titre que pour le groupe contrôle, je tiens à pointer du doigt le fait que 2 élèves sur les derniers cités n'ont pu progresser puisqu'ils ont obtenu le score maximal aux deux tests.
On peut également constater que pour ce groupe, le score minimum au test 1 est de 20%, la moyenne d'environ 62%, et le score maximum de 100%. Concernant le test 2, le score minimum est de 30%, la moyenne de 83%, et le score maximum de 100%.
Pour les données du test 2, il est important de remarquer que seul 1 élève du groupe a obtenu le score de 30% de réussite, le reste de la classe ayant obtenu un score compris entre 70% et 100%.

IV. 2.2.1. Comparaison des résultats intra-groupes

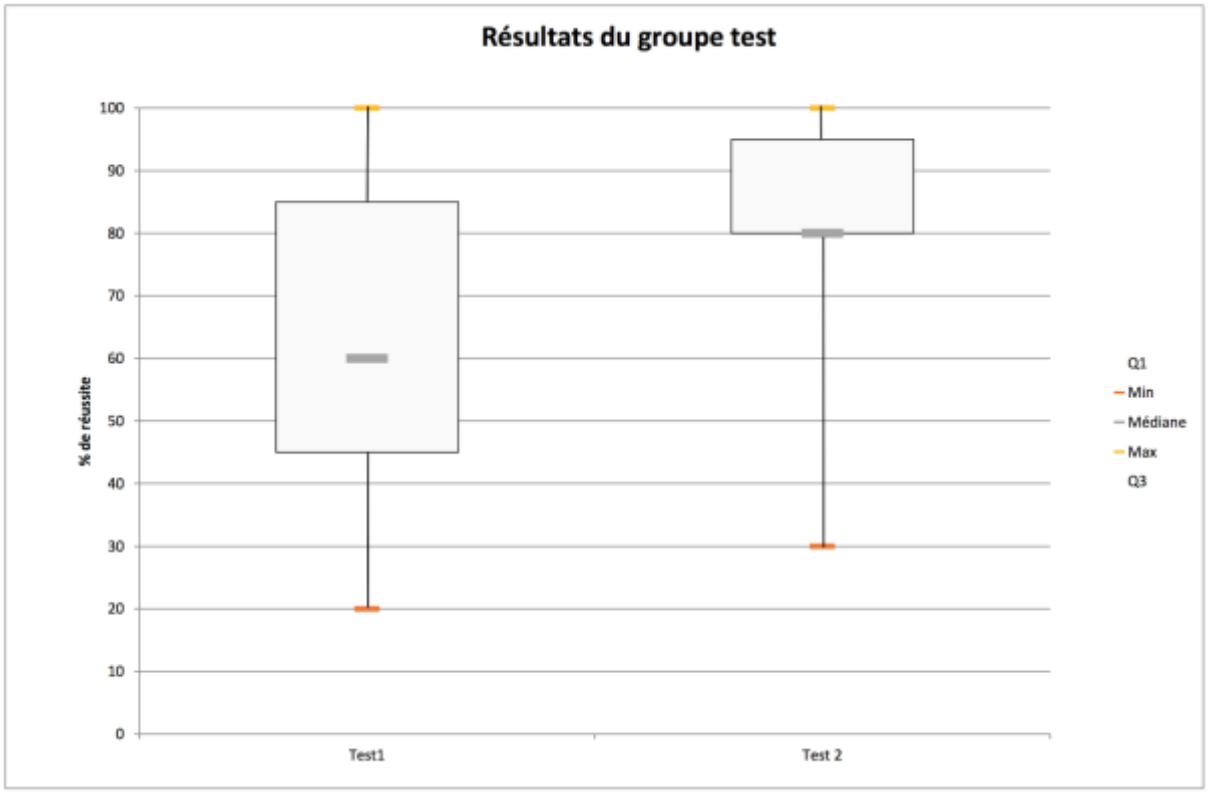
Comme nous pouvons le constater grâce aux données précédemment exposées, il y a une augmentation globale de la compréhension de texte. Les boîtes à moustaches suivantes illustrent la répartition des résultats pour le groupe contrôle aux deux tests.



<u>Graphique 3 :</u> Représentation de la dispersion des résultats du groupe contrôle.

Comme le montre le graphique 3, on observe une augmentation globale des résultats entre les tests 1 & 2, avec un score minimum passant de 40% à 70%. De même, pour le test 1, on remarque que le 1er quartile, soit 25% des élèves, obtient un score se situant entre 40% et 75% de réussite contre 70% à 90% pour le 2nd. Les 3/4 des élèves obtiennent un score supérieur ou égal à 90% au 2nd questionnaire.

On peut voir également un recentrement des résultats autour de la médiane, la boîte du test 2 est moins étendue que celle du test 1, ce qui signifie une dispersion moindre pour ce questionnaire-ci.

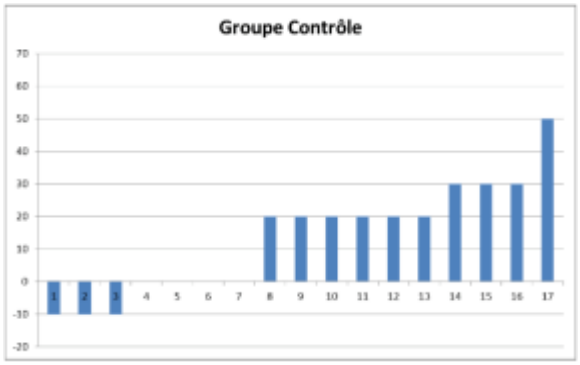


<u>Graphique 4 :</u> représentation de la dispersion des résultats du groupe test.

Comme l'illustrent les boites à moustache du graphique 4, on peut voir une augmentation marquée des résultats au test 2 : le score minimum passe de 20% à 30% et la médiane de 60% à 80% de réussite ; 25% des élèves obtiennent un score compris entre 20% et 45% au 1er test contre 30% à 80% de réussite au 2nd. Comme il l'a été souligné précédemment, un seul élève du groupe a obtenu 30% de réussite au 2nd questionnaire, cet élève mis à part, le score minimum de la classe serait le même que celui du groupe contrôle, c'est à dire 70% de réussite. Les 3/4 des élèves restant obtiennent un score supérieur ou égal à 80% au 2nd test.
Compte tenu du fait que l'élève a obtenu 30% au 2nd test, la dispersion reste marquée pour le questionnaire final même si elle est moindre. En effet, on observe une tendance générale à obtenir des scores se rapprochant de la médiane.

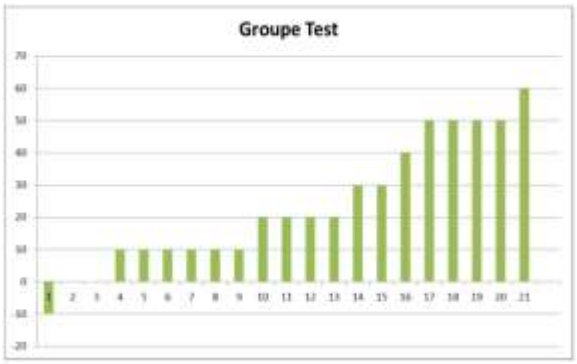
Afin d'évaluer au mieux la progression par la suite, les données des élèves ayant eu 100% de réussite aux deux questionnaires seront écartées. Le groupe contrôle obtient alors un score moyen de 75% de réussite au premier questionnaire contre 88% au deuxième. On obtient donc un écart de 14% entre les deux tests, ce qui représente une progression d'environ 17%.

Concernant le groupe test, on obtient une moyenne de 55% de réussite pour l'ensemble de la classe au test 1 ; et 78% au dernier. On obtient donc un écart de 22%, ce qui représente une progression d'environ 42% entre le test 2 et le test 1.



Graphique 5 : Différence de scores obtenus entre le test 2 et le test 1 pour le groupe contrôle.

On observe une progression relativement faible, près d'1/3 de la classe n'a pas évolué, voire a régressé. Pour les élèves montrant une progression, celle-ci s'étend de 2 à 5 réponses correctes supplémentaires.



Graphique 6 : Différence de scores obtenus entre le test 2 et le test 1 pour le groupe test.

On peut voir une progression plus marquée, seul 1/7 de la classe n'a pas évolué ou a régressé. Pour les élèves montrant une progression, on remarque que celle-ci s'étend de 2 à 5 réponses correctes supplémentaires.

IV. 2.2.2. Comparaison des résultats inter-groupes

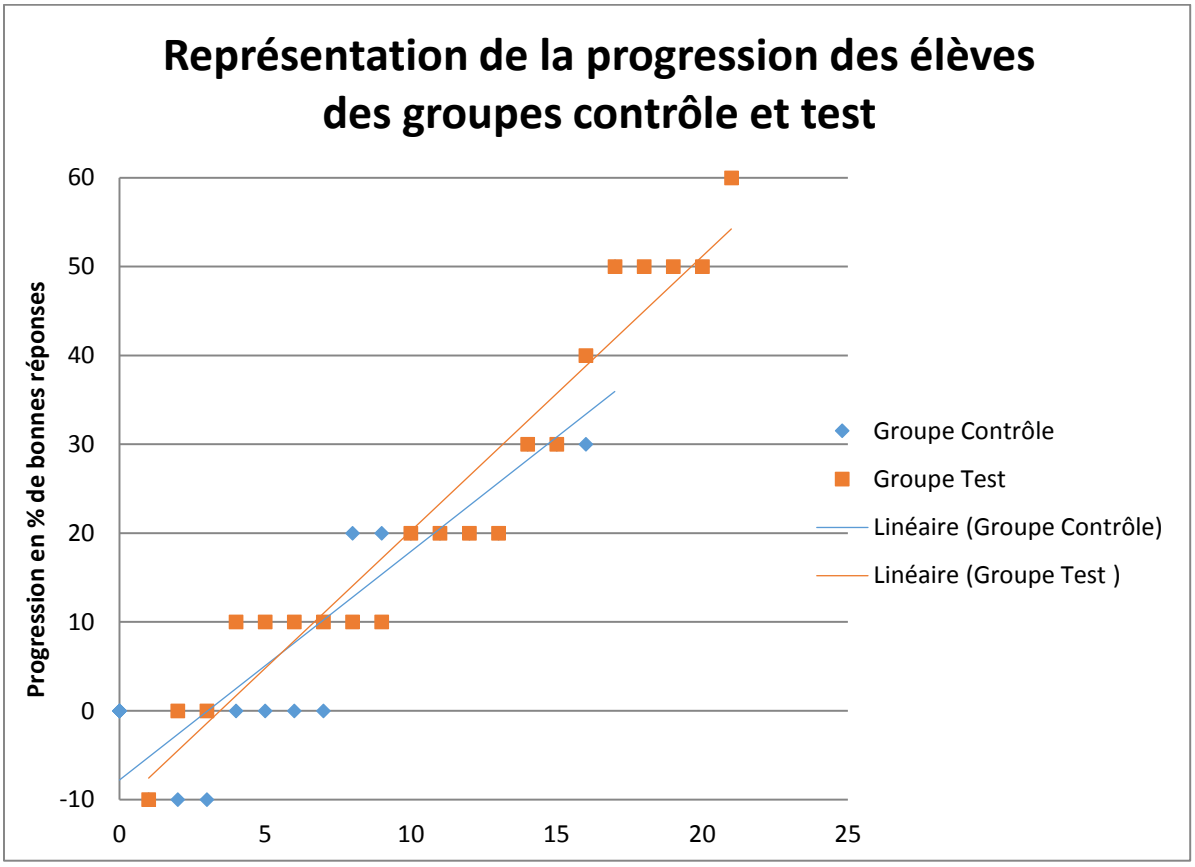
Comme souligné précédemment, on observe une différence significative entre les deux groupes : en effet, le groupe contrôle obtient un score moyen de 82% au 1er questionnaire contre 62% pour le groupe test, soit un écart d'environ 20% entre les deux groupes. Bien que l'écart soit moins important pour le 2ème questionnaire, il reste significatif, avec un score moyen d'environ 92% pour le groupe contrôle contre environ 83% pour le groupe test. Il y a néanmoins une réduction de l'écart entre les deux groupes (de 20% pour le 1er test à 9% pour le 2nd).
De même, en excluant les élèves ayant atteint les 100% de réussite aux deux tests, on peut se pencher sur l'évolution concrète du nombre de réponses entre les deux tests, puis effectuer une comparaison entre les deux groupes. C'est ce que se propose de faire le tableau suivant.

Nombre de réponses correctes supplémentaires	**-1**	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Nombre d'élèves du groupe contrôle (sur 17)	3	4	1	6	3	0	0	0
Nombre d'élèves du groupe test (sur 21)	1	2	6	4	2	1	4	1

Tableau 4 : Répartition du nombre d'élèves en fonction du nombre de réponses correctes supplémentaires au test 2.

Avec ce tableau 4, on peut remarquer une étendue bien plus importante pour le groupe test (-1 à 6 réponses correctes supplémentaires) que pour le groupe contrôle (-1 à 3 réponses correctes supplémentaires). Cependant, la valeur la plus représentée est plus élevée pour le groupe contrôle (2) que pour le groupe test (1).

Je me suis ensuite intéressée aux écarts de progression entre les deux groupes au cours de la séance. Pour représenter cette tendance, j'ai utilisé un graphique mettant en relation, pour chaque élève (de chaque groupe), les résultats obtenus aux tests 1 & 2. J'ai obtenu le graphique suivant.



<u>Graphique 7 :</u> Courbes de tendance pour la progression de chaque groupe.

Sur ce graphique 7, on constate, pour les deux groupes, une évolution générale entre les tests 1 et 2 qui est représentée par une courbe de tendance. Comme nous pouvons l'observer, la courbe de tendance du groupe test obtient un coefficient plus important que celle du groupe contrôle, ce qui suppose une progression plus importante pour le groupe avec pratiques théâtrales que pour le groupe sans pratiques théâtrales.

V. Discussion

V. 1. Les compétences développées par le théâtre

L'objectif de ce mémoire était, par le biais de l'expérimentation, de mesurer l'influence du théâtre sur la motivation des élèves et la compréhension de texte. Pour cela, deux groupes ont été formés : l'un abordant le conte *Les Fées* de Charles Perrault par la théâtralisation du texte ; l'autre au moyen d'ateliers de compréhension. L'hypothèse étant, d'une part, que les pratiques théâtrales constitueraient une entrée dans l'activité plus motivante pour les élèves ; et, d'autre part, qu'elles permettraient d'obtenir des résultats plus élevés en compréhension.

Au vu des résultats obtenus, il s'avère que, conformément à ce qui était attendu, les élèves du groupe ayant abordé l'œuvre littéraire par le théâtralisation ont obtenu des scores de motivation plus élevés que les élèves du groupe ayant travaillé sur les ateliers. En effet, la *participation* est moindre pour ces derniers : le nombre d'interventions positives est considérablement moins important pour le groupe « ateliers » que pour le groupe « théâtre » (environ 2,5 interventions positives en moins sur 10 minutes d'observation) ; et le nombre de ruptures est presque doublé pour le groupe « atelier » (en moyenne 5,3 ruptures sur 10 minutes) par rapport au groupe « théâtre » (en moyenne 2,8 ruptures sur 10 minutes). Les élèves du groupe « théâtre » sont également plus *persistants* : la première rupture se situe en moyenne entre la 4ème et le 6ème minute pour ces élèves-là, alors qu'elle se situe entre la 1ère et la 2ème minute pour les élèves du groupe « ateliers ». Les écoliers du groupe test semblent avoir plus de facilité à entrer dans les activités et à maintenir leur attention focalisée sur la tâche. De même, *l'engagement cognitif*, représenté par la « qualité des interventions », semble plus pertinent pour le groupe test (2,8) que pour le groupe contrôle (1,8). Il y avait plus d'interactions, d'échanges et de confrontations entre les membres du groupe test qu'entre ceux du groupe contrôle. J'ai pu observer lors de la mise en scène du texte, des élèves ayant recours à des stratégies cognitives et métacognitives d'organisation (hiérarchisation des tâches), de planification (répartition des rôles), de régulation (rappel des critères précédemment étudiés et réajustement des comportements), ainsi que des justifications apportées pour appuyer leurs choix. En revanche, pour le groupe contrôle, il y avait très peu de confrontations et de justifications des résultats entre les élèves, l'ensemble du groupe se ralliant généralement à un élève leader.

Contrairement à ce qui était attendu, les résultats au deuxième test de compréhension sont meilleurs pour les élèves n'ayant pas utilisé la théâtralisation que pour ceux l'ayant pratiquée : 92% de réussite dans le premier cas contre 83% dans le second. Cependant, on constate un écart de niveau initial important entre les deux groupes : 82% de réussite pour le groupe contrôle et 62% pour le groupe test. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, la compréhension résulte d'un croisement entre les éléments du texte (invariant dans notre cas) et le sujet lui-même. Cet écart entre les groupes peut donc s'expliquer par l'hétérogénéité des élèves qui ne disposent pas tous des mêmes connaissances. Il parait donc difficile d'imputer les résultats obtenus au seul contexte d'apprentissage.

On peut en profiter pour remarquer que l'écart entre les deux groupes s'est réduit puisqu'il passe de 20% à 9%. Ce qui m'amène à analyser la progression de chaque groupe. Le point positif étant que l'on constate un progrès général pour les deux groupes. Comme nous le montre le graphique 7, la progression se révèle être légèrement plus importante pour le groupe test que pour le groupe contrôle. Là encore les résultats doivent être nuancés. Les élèves ayant obtenu le score maximum à l'ensemble des tests de compréhension ne pouvant pas progresser, ils ont été écartés. Une fois encore on remarque que 7 d'entre eux appartiennent au groupe contrôle contre 2 dans le groupe test, ce qui témoigne d'une hétérogénéité entre les groupes. Le théâtre n'a, semble-t-il pas permis d'accéder à une compréhension plus fine du texte, cependant la progression reste significative et bénéfique : les élèves passent d'un score de réussite moyen de 62% à 83% et le nombre d'élèves ayant progressé se révèle plus important.

Pour finir, on constate une homogénéisation des résultats avec un recentrement autour de la moyenne (comme le montrent les graphiques 3 & 4). Pour les deux groupes, mais plus encore pour le groupe ayant théâtralisé le texte, on constate une réduction des écarts entre les élèves. Ce qui m'amène à me questionner : le théâtre ne pourrait-il pas être une réponse à la gestion de l'hétérogénéité ? Un pratique porteuse de sens pour les élèves en difficulté ?

J'ai été particulièrement surprise par l'un de mes élèves de CM1 qui témoigne de lourdes difficultés en lecture et qui, lors de l'activité, a formulé de nombreuses interrogations sur le texte. Il semblait réellement investit et s'est révélé être force de propositions. L'interaction avec ses paires, pour appuyer les idées en cohérence avec le texte ou pour corriger des propositions erronées ou trop éloignées du sens du conte, semble avoir contribué à la création d'un modèle de situation chez cet élève. Je me suis donc penchée sur ses résultats (annexe 6), il s'avère qu'il a obtenu 20% de réussite au 1er test et 70% au 2ème. Il n'a pas encore atteint la moyenne de la classe au 2nd questionnaire, cependant ses résultats sont plus qu'encourageants. D'autres élèves, bien qu'ayant une progression moins remarquable, ont obtenu des résultats comparables.

V. 2. Les limites de l'étude proposée

Les résultats obtenus restent à modérer. En effet, l'effectif réduit concernant la population étudiée et les écarts de niveaux initiales en compréhension ne permettent pas de garantir la fiabilité ou la généralisation des résultats à l'ensemble d'une population. Les résultats au test 1 du groupe contrôle étant nettement meilleurs que ceux du groupe test, la marge de progression est par conséquent bien plus restreinte pour les élèves de ce groupe. Ce qui m'amène à m'interroger : l'évolution plus marquée pour le groupe « théâtre » est-elle le fruit des pratiques théâtrales ou est-elle la conséquence logique dû aux écarts de niveaux initiales des élèves ? Il aurait été judicieux de contrôler le niveau initial de la population en compréhension de texte afin de constituer des groupes homogènes entre eux. Les résultats auraient ainsi été comparables et auraient été davantage le reflet des pratiques enseignantes.

De plus, les séances sur lesquelles s'appuie ce mémoire sont décontextualisées, et donc trop courtes pour s'assurer de la pertinence et de la cohérence des résultats obtenus. Comme le souligne Meirieu (2004), le théâtre est une activité riche qui nécessite un apprentissage et une mise en pratique régulière. Ces enseignements sont à envisager sur le long terme pour viser l'automatisation et la transposition des connaissances et compétences.

Afin de contrôler les biais liés à « l'expérimentateur » (passage de consignes, répartition des élèves, hiérarchisation des différentes phases de la séance), j'ai fait le choix de mener les deux séances auprès des deux classes. Cependant, en faisant ce choix, j'ai également créé un autre biais qui est de l'ordre de la relation entre les élèves et l'enseignant. En prenant en charge la classe de ma collègue, le comportement des élèves a pu être biaisé. La question de l'autorité, notamment, est à interroger. L'autorité dépend de nombreux facteurs, et particulièrement de la manière dont elle est mise en œuvre au sein d'une classe. B. Robbes (2006) définit trois conceptions de l'autorité : l'autorité autoritariste, qui se légitime par le simple statut du détenteur de l'autorité et entraine la soumission des sujets ; l'autorité évacuée, qui se traduit par le refus d'exercice de toute autorité ; et l'autorité éducative. Cette dernière conception se définit par une association équilibrée entre être autorité, avoir de l'autorité et faire autorité.

Pour finir, la disponibilité cognitive des élèves est à questionner. Les séances ayant été réalisées les deux derniers jours avant les vacances, il est possible que les résultats en aient été impactés. Les élèves montrent déjà des signes de fatigue en fin de semaine, alors arrivés en fin de période, les nouveaux apprentissages nécessitant une attention soutenue et la mobilisation de nombreuses ressources cognitives deviennent compliqués pour certains.

V. 3. Des pistes d'exploitation et d'amélioration envisageables

Même si les résultats obtenus ne permettent pas d'affirmer que les pratiques théâtrales ont un effet bénéfique sur la compréhension de texte, ils restent encourageants. Il pourrait s'avérer intéressant de mener cette étude, à plus grande échelle évidemment, de manière longitudinale en proposant la mise en place de séquences répétées autour de différents textes afin de mesurer la motivation et la compréhension à différents moments de l'étude. Il pourrait même être envisagé de mesurer le niveau de compréhension générale de chaque élève quelques années plus tard afin de rendre compte de l'influence de ces pratiques pédagogiques à long terme.

Les indicateurs de motivation et de compréhension proposés dans cet écrit restent très généraux et pourraient également être affinés pour mesurer plus précisément les effets engendrés par l'enseignement du théâtre. Quelles sont précisément les connaissances et compétences mobilisées ou acquises ? Quelles stratégies sont véritablement impactées par ces pratiques ?

En lien avec les observations réalisées au cours de la séance de théâtralisation dans ma classe, il est apparu que le théâtre était une activité stimulante, notamment pour les élèves en difficulté. A ce titre, une expérimentation complémentaire pourrait être envisagée afin de mesurer l'impact des pratiques théâtrales sur les capacités des faibles compreneurs en lecture.

Pour finir, je dirai qu'un projet interdisciplinaire utilisant le théâtre comme un outil de formation serait un travail riche et stimulant pour les élèves. Je me suis rapidement rendu compte qu'il pouvait être abordé ou utilisé sous bien des aspects. En littérature, l'étude du genre théâtral est une entrée envisageable et peut également mener à un travail de réécriture. C'est ce que s'est proposée de faire M. Le Corre dans son mémoire « *la théâtralisation à l'école* ». Cette dernière rend compte « de la richesse des activités qui peuvent être proposées autour de la lecture ». La mobilisation du corps et l'utilisation de l'espace sont des compétences qui renvoient directement aux enseignements du sport et de la culture. De même que la production de décors mobilise des savoirs des disciplines artistiques. L'histoire et la géographie peuvent également constituer un point d'encrage pour aborder le théâtre sous son aspect historique et son évolution au fil du temps et en fonction des pays.

VI. Conclusion

Au vu des conclusions de précédentes études et malgré des résultats, dans ce mémoire, qu'il convient de discuter, le théâtre reste une pratique bénéfique pour les élèves par bien des aspects. Néanmoins, cette méthode nécessite d'être accompagnée d'un enseignement explicite, notamment sur les stratégies de lecture adoptées. Le théâtre, dans sa dimension formative autant qu'évaluative, requiert un apprentissage régulier et l'intégration de normes et de règles visant la création d'un espace scénique propice à l'expression de chacun. Cela exige également de développer un climat de confiance, en amenant notamment les élèves à dépasser le simple jugement « j'ai aimé/je n'ai pas aimé » par la verbalisation des réussites et conditions de réussite et la proposition de pistes d'amélioration.

Bibliographie

Barbeau, D., Montini, A., & Roy, C. (1997). *La motivation scolaire.* Rapport de recherche PAREA, Collège de Bois-de-Boulogne, Québec.

Breton, P., & Le Breton, D. (2012). *Le silence et la parole contre les excès de communication.* Erès.

Brook, P. (1995). Le théâtre, un outil fantastique pour l'éducation. *Les cahiers pédagogiques*(337), 18-19.

De La Haye, F. (2012). *Lecture : apprentissage et difficultés*. Récupéré sur Canopé: http://canope.ac-rennes.fr/sites/default/files/ckfinder/files/Lecture-apprentissage-et-difficultes.pdf

Gaonach, D., & Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre.* Paris: Hachette.

Gides, A. (1897). *Les nourritures terrestres.* Paris: Editions Gallimard.

Glenberg, A. M., Gutierrez, T., Levin, J. R., Japuntich, S., & Kaschak, M. P. (2004). Activity and imaged activity can enhance young children's reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 424.

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 1*, 37-56.

Gripari, P. (1967). La sorcière de la rue Mouffetard. Dans *Les contes de la rue Broca.* Paris: Editions de la Table Ronde.

Gripari, P. (1967). La sorcière du placard aux balais. Dans *Les contes de la rue Broca.* Paris: Editions de la Table Ronde.

Lacombe, B. (2009). *La mélodie des tuyaux.* Paris: Seuil Jeunesse.

Le Corre, M. (2006). La théâtralisation à l'école. Cergy.

Meirieu, P. (2004). *Entretien avec Philippe Meirieu reccueilli par Jean-Claude Lallias et Jean Pierre Loriol.* Récupéré sur https://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf

Ministère de l'éducation nationale. (2015). Bulletin officiel n°2 du 26 mars 2015. *Journal officiel de la République française*.

Ministère de l'éducation nationale. (2015). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. *Journal officiel de la République française.*

Morrisson, C. (2014). *40 exercices d'improvisation théâtrale.* Arles: Actes Sud.

Perrault, C. (1697). Les Fées. Dans *Contes de ma mère l'Oye.* Paris: Barbin.

Perrault, C., & Royer, A. (2013). Les fées. Editions Lito.

Robbes, B. (2006, 03). *Les trois conceptions de l'autorité.* Récupéré sur Cahiers Pédagogiques: www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite

Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale, 5*(2), 16.

Shakespeare, W. (1600). *Le Marchand de Venise.* Londres: Heyes.

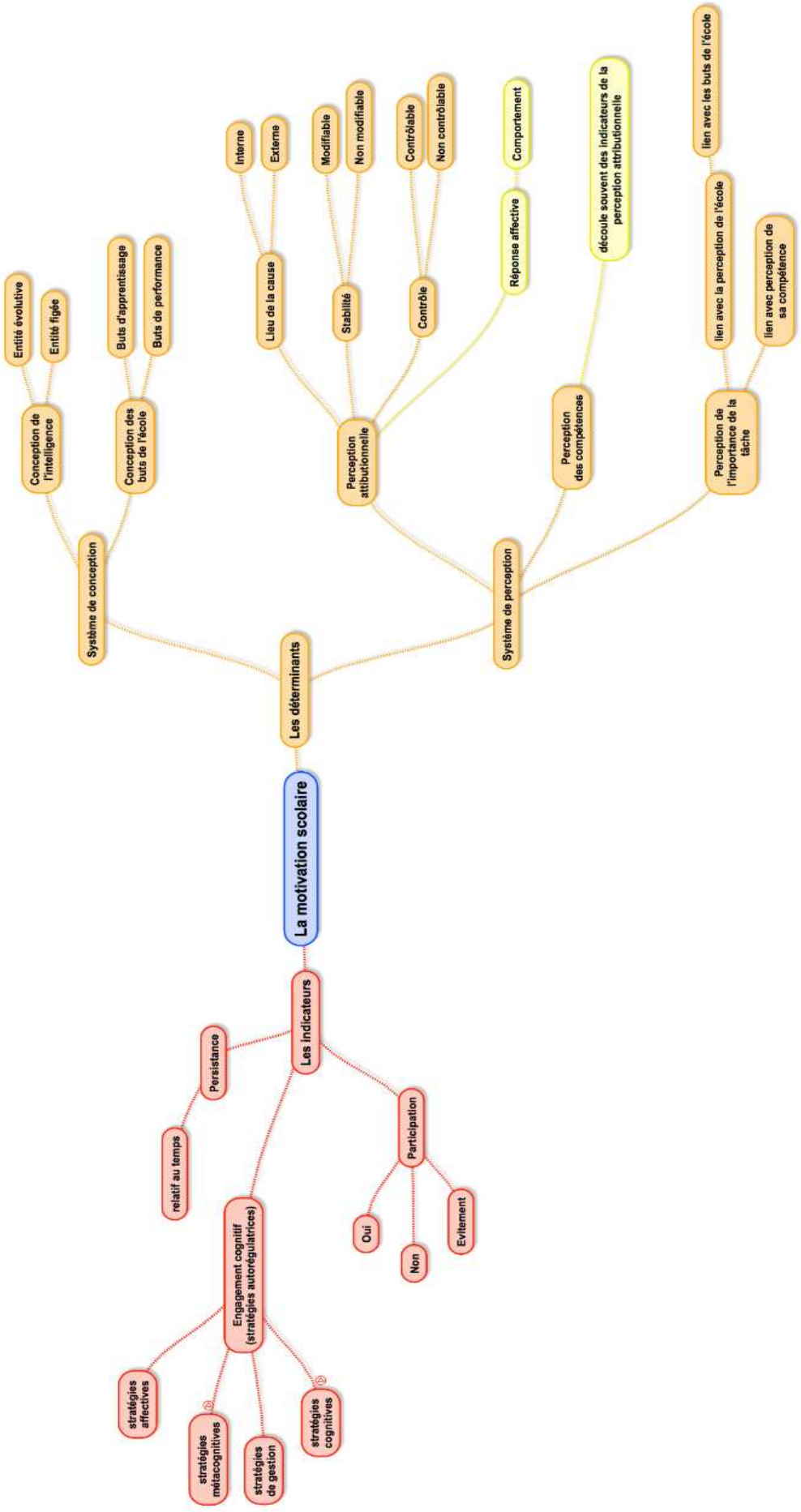
Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire.* Québec: Les éditions de Renouveau Pédagogique Inc.

Viau, R. (1996). La motivation, condition essentielle de réussite. *Sciences humaines, 12*, 44-46.

Sommaire des annexes

ANNEXE 1 : Représentation graphique détaillée de la motivation scolaire …… 1
ANNEXE 2 : Présentation du texte étudié .. ……. 2
ANNEXE 3 : Questionnaire de compréhension ...…… 4
ANNEXE 4 : Grille d'observation de la motivation scolaire ……... 5
ANNEXE 5 : Affichages de la classe sur le théâtre .……. 6
ANNEXE 6 : Exemple de résultats obtenus aux tests de compréhension …… 7

ANNEXE 1 : Représentation graphique détaillée de la motivation scolaire (Baert, 2017)



Les Fées de Charles Perrault

Personnages : 5

				
la cadette	**l'ainée**	**la fée**	**la mère**	**le prince**

Lieux : 4

La maison, la fontaine, la forêt, le palais du roi

Résumé :

Deux sœurs, très différentes de caractère, rencontrent tout à tour une fée déguisée. Elles seront toutes deux récompensées pour leur comportement envers cette dernière mais… pas de la même manière.

Texte :

IL ÉTAIT UNE FOIS...
... une veuve qui avait deux filles : l'aînée lui ressemblait si fort et d'humeur et de visage, que qui la voyait, voyait la mère. Elles étaient toutes deux si désagréables et si orgueilleuses, qu'on ne pouvait vivre avec elles. La cadette, qui était le vrai portrait de son père pour la douceur et l'honnêteté, était avec cela une des plus belles filles qu'on eût su voir. Comme on aime naturellement son semblable, cette mère était folle de sa fille aînée, et en même temps avait une aversion effroyable pour la cadette. Elle la faisait manger à la cuisine et travailler sans cesse. Il fallait, entre autres choses, que cette pauvre enfant allât, deux fois le jour, puiser de l'eau à une grande demi-lieue du logis, et qu'elle en rapportât plein une grande cruche.
Un jour qu'elle était à cette fontaine, il vint à elle une pauvre femme qui la pria de lui donner à boire. « Oui-da, ma bonne mère », dit cette belle fille ; et, rinçant aussitôt sa cruche, elle puisa de l'eau au plus bel endroit de la fontaine et la lui présenta, soutenant toujours la cruche, afin qu'elle bût plus aisément. La bonne femme, ayant bu, lui dit : « Vous êtes si belle, si bonne et si honnête, que je ne puis m'empêcher de vous faire un don (car c'était une fée qui avait pris la forme d'une pauvre femme de village, pour voir jusqu'où irait l'honnêteté de cette jeune fille). Je vous donne pour don, poursuivit la fée, qu'à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche ou une fleur, ou une pierre précieuse. »
Lorsque cette belle fille arriva au logis, sa mère la gronda de revenir si tard de la fontaine.
« Je vous demande pardon, ma mère, dit cette pauvre fille, d'avoir tardé si longtemps » ; et, en disant ces mots, il lui sortit de la bouche deux roses, deux perles et deux gros diamants. « Que vois-je là ! dit sa mère tout étonnée ; je crois qu'il lui sort de la bouche des perles et des diamants. D'où vient cela, ma fille ? » (Ce fut là la première fois qu'elle l'appela sa fille.) La pauvre enfant lui raconta naïvement tout ce qui lui était arrivé, non sans jeter une infinité de diamants.

« Vraiment, dit la mère, il faut que j'y envoie ma fille. Tenez, Fanchon, voyez ce qui sort de la bouche de votre sœur quand elle parle ; ne seriez-vous pas bien aise d'avoir le même don ? Vous n'avez qu'à aller puiser de l'eau à la fontaine, et, quand une pauvre femme vous demandera à boire, lui en donner bien honnêtement.
– Il me ferait beau voir, répondit la brutale, aller à la fontaine !
– Je veux que vous y alliez, reprit la mère, et tout à l'heure. »
Elle y alla, mais toujours en grondant. Elle prit le plus beau flacon d'argent qui fût dans le logis. Elle ne fut pas plus tôt arrivée à la fontaine, qu'elle vit sortir du bois une dame magnifiquement vêtue, qui vint lui demander à boire. C'était la même fée qui avait apparu à sa sœur, mais qui avait pris l'air et les habits d'une princesse, pour voir jusqu'où irait la malhonnêteté de cette fille.
« Est-ce que je suis ici venue, lui dit cette brutale orgueilleuse, pour vous donner à boire ? Justement j'ai apporté un flacon d'argent tout exprès pour donner à boire à madame ! J'en suis d'avis : buvez à même si vous voulez.
– Vous n'êtes guère honnête, reprit la fée, sans se mettre en colère. Eh bien ! puisque vous êtes si peu obligeante, je vous donne pour don qu'à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche ou un serpent, ou un crapaud. »
D'abord que sa mère l'aperçut, elle lui cria :
« Eh bien ! Ma fille ?
– Eh bien ! Ma mère ? lui répondit la brutale, en jetant deux vipères et deux crapauds.
– Ô ciel ! s'écria la mère, que vois-je là ? C'est sa sœur qui en est la cause : elle me le paiera » ; et aussitôt elle courut pour la battre. La pauvre enfant s'enfuit et alla se sauver dans la forêt prochaine. Le fils du roi, qui revenait de la chasse, la rencontra et, la voyant si belle, lui demanda ce qu'elle faisait là toute seule et ce qu'elle avait à pleurer. « Hélas ! Monsieur, c'est ma mère qui m'a chassée du logis. » Le fils du roi, qui vit sortir de sa bouche cinq ou six perles et autant de diamants, la pria de lui dire d'où cela lui venait. Elle lui conta toute son aventure. Le fils du roi en devint amoureux ; et, considérant qu'un tel don valait mieux que tout ce qu'on pouvait donner en mariage à une autre, l'emmena au palais du roi son père, où il l'épousa. Pour sa sœur, elle se fit tant haïr, que sa propre mère la chassa de chez elle ; et la malheureuse, après avoir bien couru sans trouver personne qui voulût la recevoir, alla mourir au coin d'un bois.

1. Qui est l'héroïne de l'histoire ?

□ La fée.
□ La fille cadette.
□ La fille ainée.
□ La mère.

2. A qui ressemble l'ainée ? Coche la bonne réponse.

□ A son père. □ A sa mère. □ A aucun des deux.

3. A qui ressemble la cadette ? Coche la bonne réponse.

□ A son père. □ A sa mère. □ A aucun des deux.

4. Qui est en réalité la femme que les deux sœurs rencontrent à la fontaine ?

□ Une vieille femme.
□ Une elfe.
□ Une ravissante jeune femme.
□ Une sorcière.
□ Une fée.

5. Quand la fille cadette rentre à la maison et qu'elle se met à parler que se passe-t-il ? Coche la bonne réponse.

□ Il lui sort de la bouche deux roses, deux perles, et deux gros diamants.
□ Il lui sort de la bouche deux vipères et deux crapauds.
□ Il lui sort de la bouche deux roses, trois perles et une pierre précieuse.
□ Il lui sort de la bouche une vipère, deux scorpions et un gros crapaud.

6. Pourquoi la mère envoie-t-elle sa fille ainée à la fontaine ? Qu'espère-t-elle ?

□ La mère envoie sa fille ainée chercher de l'eau et espère qu'elle rencontrera le prince.
□ La mère envoie sa fille ainée chercher de l'eau et espère qu'elle trouvera des diamants et pierres précieuses.
□ La mère envoie sa fille ainée à la fontaine pour rencontrer la fée et espère qu'elle reviendra avec le même don que sa sœur.
□ La mère envoie sa fille ainée à la source et espère qu'elle ne reviendra pas.

7. Les deux sœurs obtiennent-elles le même don ?

□ Oui. □ Non. □ Je ne sais pas.

8. Pourquoi ?

□ L'une est belle et l'autre moche.
□ L'une est gentille et l'autre méchante.
□ L'une ressemble à la mère et l'autre au père.
□ L'une préfère les diamants et l'autre les vipères.

9. Pourquoi la fille cadette se sauve-t-elle ?

□ Pour aller chercher de l'eau à la fontaine.
□ Parce que sa mère la rend responsable de ce qui arrive à la fille ainée.
□ Parce qu'elle veut vivre dans un château.
□ Pour aller retrouver la fée.

10. Que peux-tu dire de la mère ?

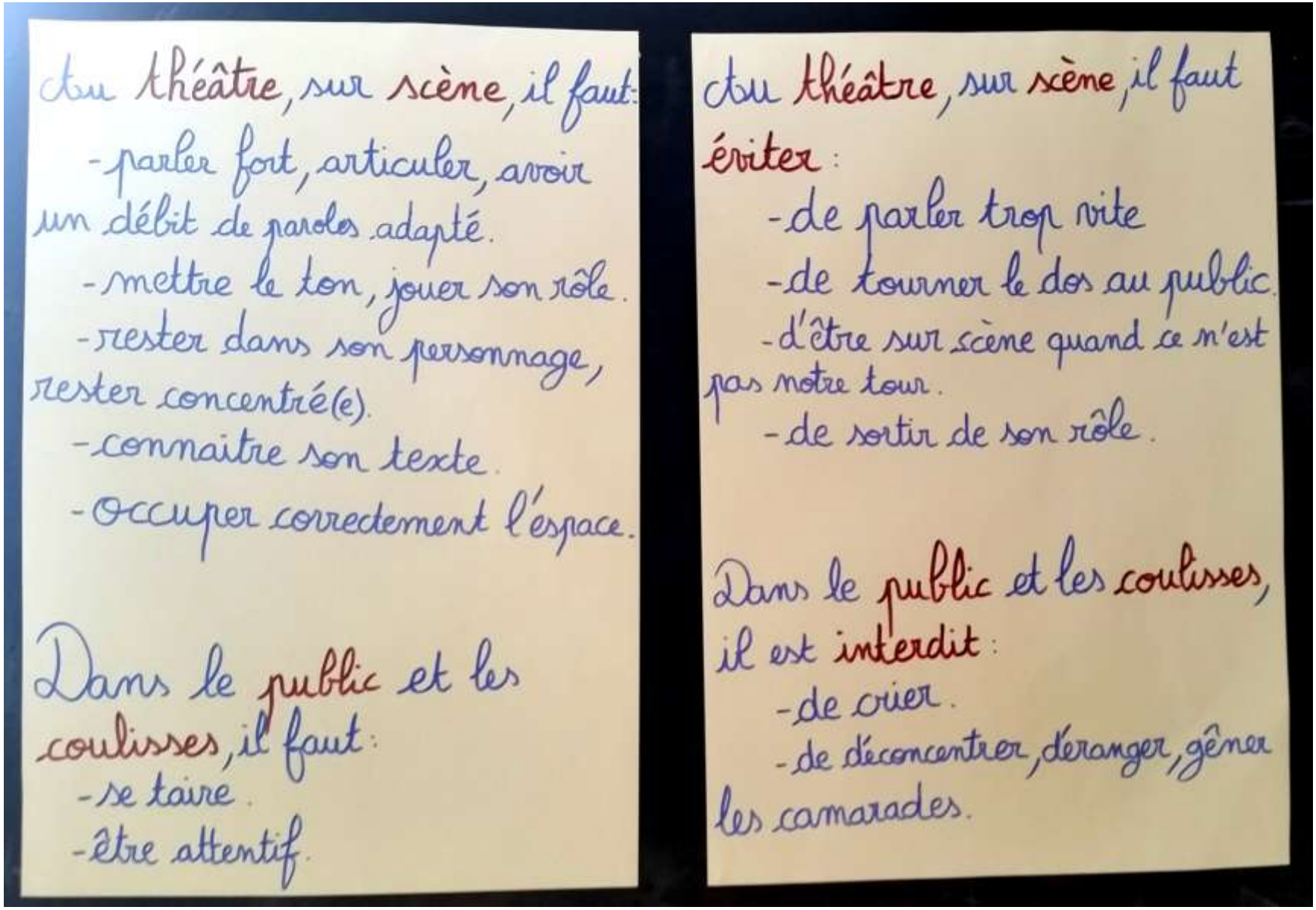
□ Elle est douce et aimante.
□ Elle a peur des vipères et des crapauds.
□ Elle aime profondément ses deux filles.
□ Elle est méchante et perfide.

Grille d'observation de la motivation

Observations sur une activité de 10 minutes :

GROUPE CONTRÔLE	Nombre d'interventions	Nombre de ruptures	Temps avant 1ère rupture	Qualité des interventions (échelle : 1 à 5)
Elève 1				
Elève 2				
...				

GROUPE TEST	Nombre d'interventions	Nombre de ruptures	Temps avant 1ère rupture	Qualité des interventions (échelle : 1 à 5)
Elève 1				
Elève 2				
...				



Au théâtre, sur scène, il faut :

- parler fort, articuler, avoir un débit de paroles adapté.
- mettre le ton, jouer son rôle.
- rester dans son personnage, rester concentré(e).
- connaître son texte.
- occuper correctement l'espace.

Dans le public et les coulisses, il faut :

- se taire.
- être attentif.

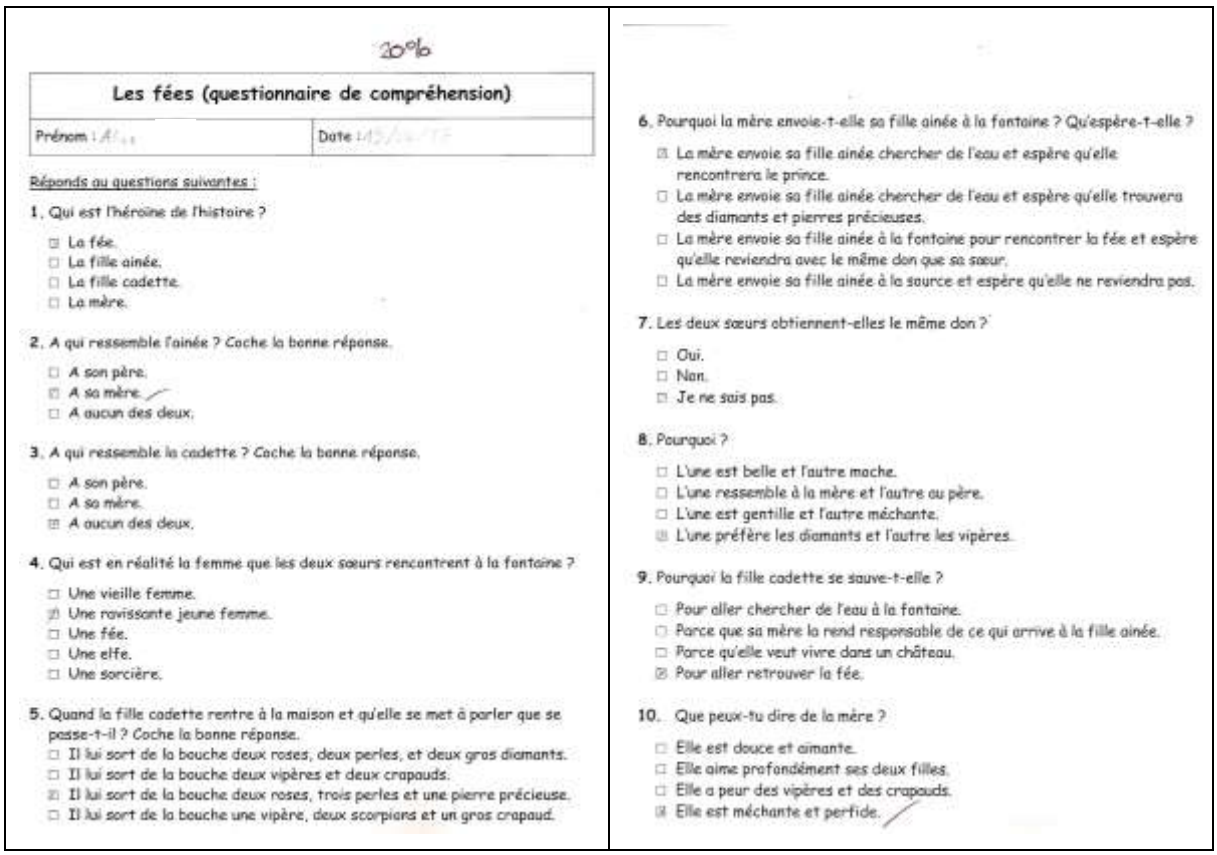
Au théâtre, sur scène, il faut éviter :

- de parler trop vite
- de tourner le dos au public.
- d'être sur scène quand ce n'est pas notre tour.
- de sortir de son rôle.

Dans le public et les coulisses, il est interdit :

- de crier.
- de déconcentrer, déranger, gêner les camarades.

Résultats au test 1 de compréhension



20%

Les fées (questionnaire de compréhension)

Prénom : A... Date : ...

Réponds au questions suivantes :

1. Qui est l'héroïne de l'histoire ?
   - ☐ La fée.
   - ☐ La fille ainée.
   - ☐ La fille cadette.
   - ☐ La mère.

2. A qui ressemble l'ainée ? Coche la bonne réponse.
   - ☐ A son père.
   - ☒ A sa mère.
   - ☐ A aucun des deux.

3. A qui ressemble la cadette ? Coche la bonne réponse.
   - ☐ A son père.
   - ☐ A sa mère.
   - ☒ A aucun des deux.

4. Qui est en réalité la femme que les deux sœurs rencontrent à la fontaine ?
   - ☐ Une vieille femme.
   - ☒ Une ravissante jeune femme.
   - ☐ Une fée.
   - ☐ Une elfe.
   - ☐ Une sorcière.

5. Quand la fille cadette rentre à la maison et qu'elle se met à parler que se passe-t-il ? Coche la bonne réponse.
   - ☐ Il lui sort de la bouche deux roses, deux perles, et deux gros diamants.
   - ☐ Il lui sort de la bouche deux vipères et deux crapauds.
   - ☒ Il lui sort de la bouche deux roses, trois perles et une pierre précieuse.
   - ☐ Il lui sort de la bouche une vipère, deux scorpions et un gros crapaud.

6. Pourquoi la mère envoie-t-elle sa fille ainée à la fontaine ? Qu'espère-t-elle ?
   - ☒ La mère envoie sa fille ainée chercher de l'eau et espère qu'elle rencontrera le prince.
   - ☐ La mère envoie sa fille ainée chercher de l'eau et espère qu'elle trouvera des diamants et pierres précieuses.
   - ☐ La mère envoie sa fille ainée à la fontaine pour rencontrer la fée et espère qu'elle reviendra avec le même don que sa sœur.
   - ☐ La mère envoie sa fille ainée à la source et espère qu'elle ne reviendra pas.

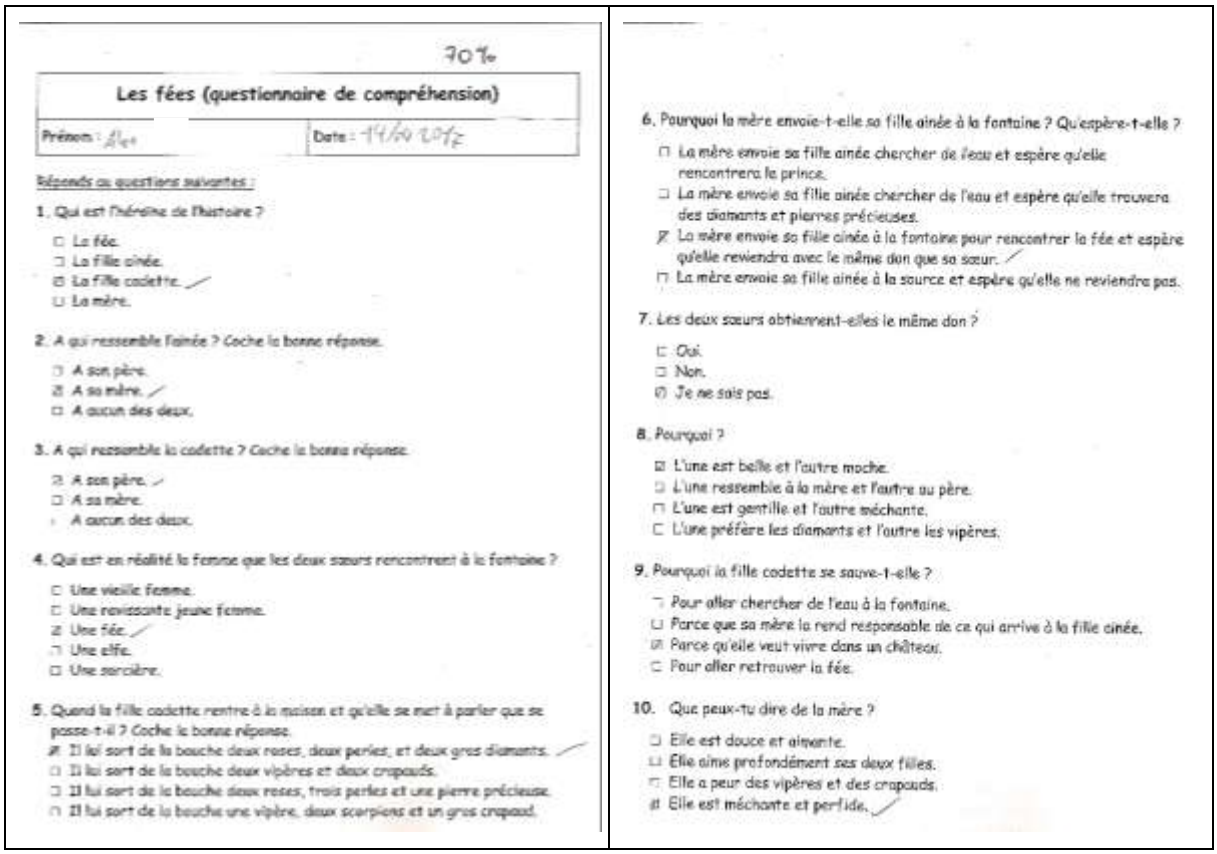
7. Les deux sœurs obtiennent-elles le même don ?
   - ☐ Oui.
   - ☐ Non.
   - ☐ Je ne sais pas.

8. Pourquoi ?
   - ☐ L'une est belle et l'autre moche.
   - ☐ L'une ressemble à la mère et l'autre au père.
   - ☐ L'une est gentille et l'autre méchante.
   - ☒ L'une préfère les diamants et l'autre les vipères.

9. Pourquoi la fille cadette se sauve-t-elle ?
   - ☐ Pour aller chercher de l'eau à la fontaine.
   - ☐ Parce que sa mère la rend responsable de ce qui arrive à la fille ainée.
   - ☐ Parce qu'elle veut vivre dans un château.
   - ☒ Pour aller retrouver la fée.

10. Que peux-tu dire de la mère ?
    - ☐ Elle est douce et aimante.
    - ☐ Elle aime profondément ses deux filles.
    - ☐ Elle a peur des vipères et des crapauds.
    - ☒ Elle est méchante et perfide.

Résultats au test 2 de compréhension



70%

Les fées (questionnaire de compréhension)

Prénom : A... Date : 14/02/2017

Réponds au questions suivantes :

1. Qui est l'héroïne de l'histoire ?
   - ☐ La fée.
   - ☐ La fille ainée.
   - ☒ La fille cadette.
   - ☐ La mère.

2. A qui ressemble l'ainée ? Coche la bonne réponse.
   - ☐ A son père.
   - ☒ A sa mère.
   - ☐ A aucun des deux.

3. A qui ressemble la cadette ? Coche la bonne réponse.
   - ☒ A son père.
   - ☐ A sa mère.
   - ☐ A aucun des deux.

4. Qui est en réalité la femme que les deux sœurs rencontrent à la fontaine ?
   - ☐ Une vieille femme.
   - ☐ Une ravissante jeune femme.
   - ☒ Une fée.
   - ☐ Une elfe.
   - ☐ Une sorcière.

5. Quand la fille cadette rentre à la maison et qu'elle se met à parler que se passe-t-il ? Coche la bonne réponse.
   - ☒ Il lui sort de la bouche deux roses, deux perles, et deux gros diamants.
   - ☐ Il lui sort de la bouche deux vipères et deux crapauds.
   - ☐ Il lui sort de la bouche deux roses, trois perles et une pierre précieuse.
   - ☐ Il lui sort de la bouche une vipère, deux scorpions et un gros crapaud.

6. Pourquoi la mère envoie-t-elle sa fille ainée à la fontaine ? Qu'espère-t-elle ?
   - ☐ La mère envoie sa fille ainée chercher de l'eau et espère qu'elle rencontrera le prince.
   - ☐ La mère envoie sa fille ainée chercher de l'eau et espère qu'elle trouvera des diamants et pierres précieuses.
   - ☒ La mère envoie sa fille ainée à la fontaine pour rencontrer la fée et espère qu'elle reviendra avec le même don que sa sœur.
   - ☐ La mère envoie sa fille ainée à la source et espère qu'elle ne reviendra pas.

7. Les deux sœurs obtiennent-elles le même don ?
   - ☐ Oui.
   - ☐ Non.
   - ☒ Je ne sais pas.

8. Pourquoi ?
   - ☒ L'une est belle et l'autre moche.
   - ☐ L'une ressemble à la mère et l'autre au père.
   - ☐ L'une est gentille et l'autre méchante.
   - ☐ L'une préfère les diamants et l'autre les vipères.

9. Pourquoi la fille cadette se sauve-t-elle ?
   - ☐ Pour aller chercher de l'eau à la fontaine.
   - ☐ Parce que sa mère la rend responsable de ce qui arrive à la fille ainée.
   - ☒ Parce qu'elle veut vivre dans un château.
   - ☐ Pour aller retrouver la fée.

10. Que peux-tu dire de la mère ?
    - ☐ Elle est douce et aimante.
    - ☐ Elle aime profondément ses deux filles.
    - ☐ Elle a peur des vipères et des crapauds.
    - ☒ Elle est méchante et perfide.

Année universitaire 2016-2017

Master 2 ***Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Le théâtre, une approche dynamique pour accéder à la compréhension de texte
Auteur : BAERT Molly

Résumé : Et si le théâtre permettait d'acquérir certaines compétences littéraires par le plaisir ?

La mission principale du professeur des écoles est la réussite scolaire pour tous, que chaque élève acquiert les compétences visées et développe sa singularité. Dans un contexte éducatif en constante évolution, les pratiques enseignantes font l'objet de nombreuses recherches et d'un intérêt grandissant. Elles ne sont pas figées et chaque acteur du système éducatif cherche à mettre en œuvre des modalités de travail efficaces. Or, le postulat est le suivant : pour apprendre il faut éprouver de l'intérêt. C'est donc dans le but de rendre vivants les apprentissages, et ainsi de susciter la curiosité et l'envie d'apprendre chez des enfants de plus en plus éloignés de la culture scolaire, qui sont réfractaires aux enseignements dits transmissifs, que le théâtre peut s'avérer être une modalité de travail enrichissante et bénéfique pour tous. L'étude proposée dans ce mémoire porte donc sur la théâtralisation de textes littéraires. L'objectif est ici de mesurer l'impact des pratiques théâtrales sur la compréhension de texte, d'une part, et la motivation scolaire, d'autre part.
Mots clés : théâtralisation, compréhension de texte, motivation scolaire, plaisir, réussite, enseignement du français, cycles 2 & 3, CE2/CM1

Summary : What if theater could permit to gain some literary competence with pleasure ?

The school teacher's main purpose is to make everyone success at school, that each student acquires the skills and improve his own particularity. In this educational context, which evolve constantly, teaching practices are subject of many researches and growing interest. They're not frozen, and each actor of the educational system seek modality to make his work more efficiency. But the postulate is the following one : « To learn, it need to get some interest ». So it's to make more lively the teaching, and permit to provoke curiosity and desire to learn in children who are more and more away from school, who are distant with « transmissive education ». In this fact theater can be a rewarding activity and everyone can get benefits from it. This statement is focus on using theater on literary work. The goal is to measure the impact of dramatization on the understanding firstly, and the school motivation on the other hand.

Key words : dramatization, reading comprehension, school motivation, pleasure, success, French teaching, CE2/CM1