HAL
open science

Empathie et théâtre à l'école maternelle

Victoria Coudurier, Stéphanie Pérez

To cite this version:

Victoria Coudurier, Stéphanie Pérez. Empathie et théâtre à l'école maternelle. Education. 2019. dumas-02437137

HAL Id: dumas-02437137

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02437137

Submitted on 13 Jan 2020

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Faculté d'Éducation
Université de Montpellier

École supérieure du professorat et de l'éducation
Languedoc - Roussillon

Master MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »
Mémoire de 2ème année

Empathie et théâtre à l'école maternelle

Victoria COUDURIER et Stéphanie PEREZ

Directrice de mémoire : Sandrine Bazile

Année universitaire 2018-2019

Résumé

L'empathie chez les jeunes enfants permet-elle de développer, à travers la théâtralisation des albums, une compréhension plus fine de ces derniers ? Ce mémoire a pour objectif de démontrer que grâce à la mise en scène des albums jeunesse en maternelle, l'enfant va développer une partie de son empathie afin de mieux comprendre les états mentaux des personnages, c'est-à-dire ce qu'ils pensent, ce qu'ils disent, ce qu'ils font, ce qu'ils ressentent. Cette immersion dans le personnage va amener l'élève à développer progressivement sa compréhension et son interprétation des récits fictifs.

Resume

Does empathy in young children make it possible to develop, through theatricalization of albums, a wider understanding of these? The purpose of this thesis is to demonstrate that thanks to the staging of children's books in kindergarten, ages 3 to 6, children will develop some of their empathy to better understand character's mental states: what they think, what they say, what they do, what they feel. By immersing themselves in their characters, the children will gradually be led to develop a better understanding and interpretation of fiction.

Mots-clés

Compréhension d'albums jeunesse ; Empathie ; Empathie fictionnelle ; Maternelle ; Théâtralisation.

Key words

Comprehension ; Empathy, Fictional empathy, Kindergarten ; Theatricalization

Remerciements

Nous souhaitons remercier notre directrice de mémoire Sandrine Bazile. Tout d'abord, parce qu'elle a cru avec bienveillance en nos capacités à mener à terme ce projet. Puis, pour le temps qu'elle nous a accordé et les précieux conseils prodigués tout au long de la conception et de l'écriture de ce mémoire qui nous a permis d'approfondir notre réflexion sur la didactique du théâtre et de la littérature.

Nous remercions également nos tutrices terrain, Mme Pascale Fastre et Mme Laurie-Anne El Yahyaoui - Castang, qui nous ont permis de pouvoir réaliser cette recherche dans nos classes, en nous apportant toutes leurs expériences de la maternelle et leur maîtrise du métier dans le cadre de notre formation.

Merci à nos familles respectives, parents, conjoints et enfants pour leur compréhension, leur patience et leur amour durant ces éprouvantes années de concours et de titularisation. Merci à elles également pour leur relecture et leur flexibilité dans les derniers délais.

Par ailleurs, nous souhaitons exprimer notre reconnaissance aux futures professeures des écoles rencontrées à l'ESPE. Merci pour leur soutien, leurs conseils et les nombreux fou-rires qui nous ont permis de relativiser et de profiter, malgré le stress, des petits bonheurs retrouvés d'étudiantes.

Un merci tout particulier à l'une et à l'autre sans qui ce mémoire n'aurait pas eu la même saveur. Les coups durs ont été surmontés plus facilement et notre complémentarité a fait notre force. La prise de risque en début d'année de choisir de travailler ce mémoire toutes les deux sans se connaitre à fait naître une belle complicité.

Table des matières

Introduction 1
I. Cadre théorique 3
A. Qu'est-ce que l'empathie ? 3
a. Notions de sympathie, contagion émotionnelle, compassion et identification 3
b. Notion d'empathie 4
c. Théorie de l'esprit 6
d. Notion d'empathie fictionnelle 7
e. Les émotions 9
f. Bienveillance et empathie à l'école 11
B. L'empathie à travers les arts 12
a. Les arts en général 13
b. Le théâtre 14
c. La didactique du théâtre et le développement de l'empathie 16
C. La littérature à l'école 18
a. Les albums jeunesse à l'école maternelle 18
b. La didactique de la littérature 20
II. Recueil de données 26
A. Explicitation des séquences mises en place 27
a. Des séances selon les pratiques « habituelles » de certains enseignants 27
b. Des séances selon la méthode Narramus 28
c. Des séances avec théâtralisation 30
B. Albums choisis 31
C. Cadre d'expérimentation 34
III. Analyse de recueil de données 37
A. Analyse de l'empathie des élèves 37
a. Mesure de l'empathie et lecture « traditionnelle » 37
b. Mesure de l'empathie et méthode Narramus 40
c. Mesure de l'empathie et séquence théâtralisation 43
B. Analyse de la compréhension des élèves 46
a. Compréhension et lecture « traditionnelle » 46
b. Compréhension et méthode Narramus 50
c. Compréhension et séquence théâtralisée 54
C. Analyse des résultats et des hypothèses (Corrélation entre empathie et compréhension) 60
a. Hypothèse 1 61
b. Hypothèse 2 64
D. Limites 66
Conclusion 67

IV. Bibliographie 68
V. Annexes 70
A. Schéma résumant la définition de l'empathie 70
B. Echelle Mayer & Salovey 70
C. Séance transcrite théâtre du 16 avril 2019 – mise en scène de l'album « C'est moi le plus fort » 71
D. Questionnaires et réponses apportées par les élèves pour l'analyse de l'empathie 75
E. Questionnaires et réponses apportées par les élèves pour l'analyse de la compréhension 79
F. Analyse des vidéos en classe de petite section 95
G. Analyse des vidéos en classe de moyenne et grande section 99
H. Tableaux d'analyse 102
I. Graphiques pourcentages en nombre d'erreurs 106
J. Bulles de pensées avec la méthode Narramus 107

Introduction

Depuis 2000, l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) évalue, tous les 3 ans, les connaissances et compétences des jeunes âgés de 15 ans dans le monde par l'intermédiaire de son Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA). Ce test est pratiqué dans 72 pays et concerne 540 000 élèves. Plutôt que la maîtrise d'un programme scolaire déterminé, ce test évalue l'aptitude des élèves à utiliser les connaissances acquises à l'école et à les appliquer dans les situations de la vie courante.

Alors que certains pays atteignent des niveaux élevés à la fois en termes de performance des élèves et d'équité des résultats scolaires, la France, quant à elle, a des résultats plus mitigés. Les élèves français restent dans la moyenne en termes de performances (avec des écarts importants entre les plus faibles et les meilleurs), mais celles-ci restent toujours marquées par un fort déterminisme social : le milieu socio-économique a un impact certain sur la réussite des élèves français.

Là encore, une autre enquête internationale, vient mettre à mal le système éducatif français : le Programme International de Recherche en Lecture Scolaire (PIRLS). Celui-ci mesure les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de quatrième année de scolarité obligatoire, soit en CM1 pour la France. Les derniers résultats (2017) [1] de l'enquête PIRLS en 2016 montrent une chute importante du niveau en lecture des écoliers français.

La France se situe, certes, au-delà de la moyenne internationale mais en deçà de la moyenne européenne et de celle de l'OCDE. Depuis 2001, les performances des élèves basées sur la compréhension baissent à chaque évaluation, et notamment la compréhension sur les textes informatifs et les processus de compréhension les plus complexes : interpréter et apprécier.

Les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves chaque semaine des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit.

Il s'agit, ainsi, de s'interroger sur les stratégies de compréhension des textes mises en place et les raisons pour lesquelles les élèves français peinent à développer une compréhension fine des textes lus à travers l'interprétation et l'appréciation.

Plusieurs critères peuvent entrer en ligne de compte. Néanmoins, un élément attire notre attention. Des pays très performants, tel le Danemark, inscrivent dans leurs programmes scolaires l'obligation de dispenser des cours d'empathie. A ce jour, ceci n'apparaît aucunement dans les programmes scolaires français. Ainsi, ceci nous amène à nous interroger sur l'intérêt pédagogique de développer un tel enseignement au sein de l'école.

[1] Ministère de l'Education Nationale. (2017) *Etudes et statistiques de la Depp _ PIRLS 2016* http://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html

Qu'est-ce que l'empathie ? Quels en sont les bénéfices concrets sur l'apprentissage des élèves et plus précisément sur la compréhension en lecture des divers textes de la littérature ?
Le développement de l'empathie peut-il être une clé à l'amélioration des performances en lecture des élèves ? Quels liens peuvent exister entre empathie et compréhension en lecture ?
Aisément, nous pouvons imaginer les impacts du développement de l'empathie sur l'individu en tant que membre d'un groupe à travers la gestion des conflits tant à l'école que dans la vie. Cela semble déjà une très bonne raison de développer cette empathie chez les individus. Mais que peut-elle apporter dans le cadre des apprentissages ? Comment développer l'empathie chez les élèves ? Est-elle innée ? Comment l'enseigner ? Peut-on l'enseigner dès la maternelle ? Et enfin, comment l'évaluer ?
Pour nos recherches, nous avons décidé de nous concentrer sur le cycle 1. Tout d'abord car cette année nous sommes en gestion de classes de maternelle - ce qui facilite notre expérimentation - et ensuite et surtout parce que la petite enfance est propice aux apprentissages qui permettent aux enfants de se construire en tant qu'être humain.
Depuis les programmes de 2015, l'éducation nationale donne une place importante à l'apprentissage des arts. Les programmes du cycle 1 possèdent un domaine : *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques.* Dans ce domaine, le spectacle vivant fait son apparition de manière explicite. De la pratique du théâtre à celle du cirque en passant par les arts de la rue, l'objectif est de permettre aux élèves d'apprendre à se mettre en jeu, à s'affirmer en public et à faciliter la découverte de valeurs de sociabilité et respect de l'autre.
Ainsi, nous choisissons d'envisager la question de la compréhension des textes littéraires du côté des pratiques empathiques de la lecture et plus particulièrement du côté de la question de la théâtralisation de ces textes. La question qui dirige nos recherches est la suivante :

Quels sont les bénéfices du développement de l'empathie, à travers la théâtralisation des albums, sur la compréhension fine des textes en maternelle ?

De cette problématique, découlent plusieurs hypothèses :

1) Le développement de l'empathie, parce qu'elle permet aux élèves de se mettre à la place des personnages pour comprendre leurs actions et leurs états mentaux, permettrait une compréhension fine du texte et de ses implicites.
2) La théâtralisation permettrait de vivre de nouvelles émotions jusqu'alors inconnues et ainsi, d'être un outil particulièrement efficace pour le développement de l'empathie.

Pour répondre à cette problématique, nous verrons dans une première partie la définition de l'empathie, comment la développer et la place qu'elle occupe à l'école maternelle. Puis, dans une seconde partie, nous expliciterons notre méthode de recherche pour pouvoir analyser dans une dernière partie les données récoltées.

I. Cadre théorique

A. Qu'est-ce que l'empathie ?

a. Notions de sympathie, contagion émotionnelle, compassion et identification

Afin de comprendre ce qu'est l'empathie, il est important de ne pas la confondre avec les notions de sympathie, d'altruisme, de contagion émotionnelle, de compassion ou encore d'identification.

Tout d'abord, la notion de sympathie, définie par Jean Decety (2010) implique de percevoir les émotions d'autrui, sans forcément se mettre à sa place. L'observateur créé un lien émotionnel sans avoir pour objectif de comprendre l'autre mais seulement de prendre part à son expérience affective. L'objet de la sympathie est alors le bien-être de l'autre.
La notion de bonté et d'altruisme se rapproche de la définition de la sympathie mais ont toujours une dimension d'action sans rien attendre en retour.

Il existe également la compassion que Serge Tisseron (2014), psychiatre, docteur en psychologie habilité à diriger des recherches, définit comme une attitude qui rend sensible à la souffrance d'un tiers. Elle amène l'observateur à subir ce que vit une tierce personne en se mettant dans sa peau sans la dimension d'action. Les émotions éprouvées par l'observateur peuvent alors être différentes de l'observé.

L'identification est une autre attitude qui consiste, quant à elle, à se mettre à la place d'autrui, à ne faire qu'un avec l'observé. L'observateur réagit comme s'il était la personne qu'il observe. Les situations peuvent aussi bien être des sujets positifs que négatifs, elles rappellent à l'observateur son propre vécu.

Enfin, il existe la contagion émotionnelle. L'observateur ne fait également qu'un avec l'observé et peut ainsi perdre conscience de lui. Il reproduit à l'identique les émotions d'autrui sans avoir pour objectif de comprendre l'autre. Par exemple, c'est le cas lorsqu'une personne se met spontanément à rire en présence d'un groupe d'individus en plein fou rire, sans même savoir pourquoi elles rient. C'est également le cas avec la tristesse, lorsqu'une personne verse une larme à la seule vue d'individus en pleurs.
Dans ce cas, les neurones miroirs s'activent. Ils ont été découverts par Giacomo Rizzolatti et son équipe (2008) qui testaient des neurones moteurs sur un singe. Ils ont démontré qu'une partie des neurones moteurs sont également des neurones miroirs. Ces derniers s'activent de la même manière

lorsque l'on voit une personne effectuée une action, lorsqu'on la réalise nous-même ou bien lorsque l'on imagine la réaliser.
A l'époque de cette découverte, les chercheurs pensaient tenir la clé de l'empathie, mais Jean Decety (2010) ou bien encore Gregory Hickok (2014) s'accordent à dire que les neurones miroirs sont à la base du processus d'imitation qui est au cœur des apprentissages chez l'homme mais n'interviennent pas dans l'empathie. Il existe pour J. Decety (2010, p. 138) « une confusion regrettable entre neurones miroirs et substrats neuronaux partagés » car « les tâches utilisées confondent l'imitation volontaire d'une expression émotionnelle avec l'expérience subjective de cette émotion ». De plus G. Hickok, souligne le fait que des lésions dans le système des neurones miroirs n'entraînent pas de déficits de compréhension des actions d'autrui.

Cela nous amène donc à définir l'empathie de manière complète.
L'empathie est une attitude complexe souvent résumée à l'idée simpliste de « se mettre à la place d'autrui ». Mais cela reviendrait à la définition de la sympathie ou de la compassion. Comme nous allons le voir, la définition de l'empathie possède différents stades.

b. Notion d'empathie

Serge Tisseron (2014) définit l'empathie en plusieurs niveaux. Tout d'abord, il y a le socle sur lequel se forme cette attitude. Il s'agit de **l'empathie directe**, qui consiste à être capable de se mettre à la place de l'autre sans se confondre à lui. Ce premier niveau se décompose en deux stades.
Le premier est **l'empathie émotionnelle**. Cette première forme d'empathie consiste à ressentir ce que l'autre ressent. Pour cela, l'observateur, pour mieux s'imaginer à la place de l'autre, fait appel à des souvenirs personnels, parfois à forte charge émotionnelle. L'observateur éprouve l'émotion de la personne qu'il observe, il identifie ainsi son sentiment et donc celui de l'observé. L'empathie émotionnelle, pour S. Tisseron, n'est accessible que vers un an, lors du stade du miroir. A ce moment-là, les enfants commencent à se reconnaître en tant qu'individu, ils prennent conscience de leur corps et le distinguent des autres. Ils accèdent, vers sept ans, à la capacité de l'inhiber.
Le second stade du premier niveau de l'empathie directe est l'**empathie cognitive** qui consiste à comprendre l'état mental d'autrui en prenant en compte ses différences. L'empathie cognitive est aussi nommée théorie de l'esprit. Cette étape n'est accessible que vers l'âge de quatre ans car elle suppose de pouvoir prendre en compte un grand nombre d'informations sur l'autre (ses conditions de vie, son caractère, ses croyances, etc.). La théorie de l'esprit consiste à comprendre que l'observateur et l'observé ont des esprits différents du fait de leurs différentes expériences.

En parallèle de la mise en place de l'empathie directe, il est important que se développe l'auto-empathie qui permet de savoir identifier ses propres émotions et de pouvoir en comprendre les raisons.

L'empathie directe peut, aussi bien, être utilisée par un observateur pour manipuler ou venir en aide à la personne qu'il observe. Il est important que les deux stades de l'empathie directe se complètent. Dans le cas contraire, sans empathie cognitive, l'empathie émotionnelle est menacée par la confusion émotionnelle puisque l'observateur ne fait qu'un avec l'observé. Et sans empathie affective, l'empathie cognitive développée risque d'engendrer des situations de manipulation puisqu'aucune émotion n'est ressentie.

Le second stade de l'empathie est acquis plus tardivement, vers l'âge de neuf ans. Il s'agit de **l'empathie réciproque**. L'observateur doit accepter que l'autre se mette à sa place. Ce stade est plus difficile à atteindre car il sous-tend d'accepter que l'autre puisse le blesser, le manipuler. Cette étape donne accès aux valeurs morales, au sens de la justice et à l'acceptation de la liberté d'autrui. Elle concerne trois aspects complémentaires de l'existence humaine : le narcissisme, la relation d'objet et l'appartenance au groupe.

Grâce à cette forme d'empathie, l'empathie créée ne se limite pas à la sphère familiale et s'oriente vers le bien vivre ensemble et non pas vers la manipulation d'autrui.

Le dernier stade de l'empathie est **l'intersubjectivité**. Elle se rapproche de l'empathie réciproque mais la complète. L'observé accepte que l'autre se mette à sa place et aussi lui fasse découvrir des aspects de lui-même qu'il ignore.

Ces trois niveaux se résument facilement dans le schéma ci-après (Cf. Annexe A).

La manipulation, l'exclusion et la destruction peuvent être des menaces sur les différents niveaux de l'empathie. Aussi, il existe des limites à l'empathie, notamment par le biais de familiarité - les observateurs ont tendance à avoir plus d'empathie pour les personnes qu'ils connaissent - et par le biais de causalité - l'empathie peut diminuer ou augmenter selon si l'observateur estime l'individu responsable de sa situation . Pour aller au-delà de ces menaces et de ces limites, il est important de développer l'empathie lors de la socialisation et de l'éducation morale dès le plus jeune âge.

c. Théorie de l'esprit

La notion de théorie de l'esprit (TdE) est apparue en 1978 dans l'article *Does the chimanzee have a theory of mind*[2] de D. Premack et Woodruff. La TdE est alors définit comme la capacité à inférer des états mentaux à soi-même et à autrui dans le but de comprendre et de prédire les comportements de nos pairs dans une situation. Selon Céline Duval (2011), la TdE est le résultat de deux processus : le décodage qui permet de percevoir et d'identifier les indices environnementaux et le raisonnement qui mobilise des fonctions de plus haut niveau et qui permet de comprendre les actions d'autrui, de relier les indices identifiés au contexte ou aux connaissances que l'on a d'autrui.

La TdE c'est la capacité de se représenter les autres personnes, pas seulement comme des objets physiques mais aussi comme des êtres pensants qui sont dotés d'intentions et de croyances. Les pensées peuvent différer de la réalité et de nos propres croyances. En tant qu'être humain, il faut découpler ses propres croyances de celles des autres. La théorie de l'esprit est souvent évaluée au travers d'une tâche de fausse croyance permettant d'étudier la capacité de représenter les croyances des autres. Ce test demande de dissocier ses propres croyances de celles des autres protagonistes. Cela implique d'avoir une représentation de l'esprit de l'autre et également de savoir que quand on n'est pas là on ne peut pas voir (théorie de l'acquisition des connaissances par les autres personnes). L'enfant sait, mais sait-il que l'autre ne sait pas ? Ces capacités apparaissent vers l'âge de 4 ans et demi. Avant cet âge, les élèves pensent que ce qu'ils savent eux, les autres personnes le savent aussi.

Pour mesurer la TdE nous avons fait passer le test des crayons de couleurs aux élèves. Pour cela nous utilisons le protocole suivant :
Le PE montre à l'enfant une boîte de crayons de couleurs entièrement fermée, où les crayons de couleurs sont dessinés dessus et demande « Que penses-tu qu'il y a dans la boîte ? »
L'élève explique ce qu'il pense qu'il y a dans la boîte.
Le PE dit à l'enfant : « Nous allons regarder ensemble ce qu'il y a dans la boîte. » (Ouverture de la boîte).
Le PE contrôle avec l'enfant le contenu de la boite et lui demande pour contrôler : « Qu'est-ce qu'il y a dans la boîte ? »
L'élève explique ce qu'il voit dans la boite.
Le PE poursuit « On va faire une plaisanterie, on va enlever les crayons de couleurs et mettre des pinces à linge à la place dans la boite. » (Enlever avec l'élève les crayons de couleurs et mettre des pinces à linge à la place).

[2] Les chimpanzés, ont-ils la théorie de l'esprit ?

« Maintenant on va appeler un copain, et on va lui demander ce qu'il y a dans la boite. Il n'a pas vu ce qu'on vient de faire. A-t-on avis qu'est-ce qu'il va dire ? »
Si l'élève répond des pinces à linge, lui demander ce qu'il y avait dans la boite au tout début avant qu'on ne mette les pinces à linge. Cette question a pour but de montrer qu'il ne s'agit pas d'un problème de mémoire.

d. Notion d'empathie fictionnelle

La théorie littéraire s'ouvre depuis quelques années à de nouvelles données pour appréhender le récit fictionnel. Il semble que l'empathie que peut ressentir le lecteur envers un personnage lui permette d'accéder à la compréhension de ses états mentaux et d'anticiper son comportement. C'est cette hypothèse que Véronique Larrivé démontre dans sa thèse (2014). Elle explique que grâce aux émotions fictionnelles qu'éprouvent le lecteur, ce dernier accède à une compréhension et une interprétation plus développées, grâce au processus de simulation d'éprouver corporellement le point de vue du personnage. Cette empathie, appelée empathie fictionnelle qu'elle définit comme « le processus qui permet au lecteur de se représenter les états mentaux des personnages du récit » (2015, p.156), devient ainsi une compétence du lecteur indispensable pour qu'il puisse s'investir dans le monde fictionnel.
Le processus empathique se met en place grâce à deux mécanismes de l'être humain. D'une part, la mise en jeu des neurones miroirs qui permettent à l'homme de créer un écho émotionnel et corporel afin de comprendre l'autre. Et d'autre part, une simulation de l'expérience d'autrui, mettant en jeu la théorie de l'esprit (Cf. 1.A.c Théorie de l'esprit) permet de se représenter de manière plus approfondie ce que l'autre pense et croit. Dans le monde réel, les scientifiques dont Pelletier (2008) semblent s'accorder pour parler de simulation incarnée, qui permet à l'être humain d'expérimenter physiquement la vie mentale d'autrui via ce mécanisme fonctionnel de notre corps et de notre cerveau.
Ainsi, V. Larrivé s'interroge, via ces définitions, sur l'empathie dans le monde de la fiction. Pour pouvoir se projeter dans le monde fictionnel, le lecteur doit s'immerger dans l'esprit du personnage pour imaginer ce qu'il pense et ce qu'il ressent. Il s'agit, ici, de faire écho dans le lecteur à ses propres émotions et vécus afin qu'il puisse se représenter les personnages en train de vivre dans leur monde fictionnel, d'agir, de penser et de ressentir.
Les neuroscientifiques se sont intéressés à ce que le lecteur peut ressentir en lisant une œuvre de fiction afin de savoir si les mêmes mécanismes cérébraux de la vie réelle sont engagés lors de la lecture d'œuvres fictionnelles. Ainsi, une expérience, menée par Keith Oatley (2012), montre que le cerveau des lecteurs en train de lire réagit exactement de la même façon que si le lecteur vivait lui-même l'action du personnage de fiction. Le lecteur simule mentalement ses gestes, le cerveau réagit en fonction, et c'est ce mécanisme qui, en partie, permet au lecteur de comprendre ses actions et ses

ressentis. Le lecteur utilise donc son propre répertoire émotionnel pour identifier les émotions ressenties par le personnage. Ainsi, le lecteur active les mêmes fonctions pour comprendre un personnage de fiction que pour comprendre les personnes du monde réel qui l'entourent. Il met en place un processus empathique, tel celui utilisé dans le monde réel, lui permettant de rentrer dans une sorte de relation empathique avec le personnage, et donc, de mieux le cerner en comprenant ses états mentaux.

De cette façon, le lecteur comprend les émotions du personnage parce qu'il les éprouve virtuellement par échoïsation et que ce phénomène émotionnel aide au déclenchement de la simulation incarnée qui permet une meilleure compréhension de l'état mental du personnage.

Cette position permet de s'interroger sur la didactique de la lecture littéraire et comprendre quel peut être l'impact du développement de l'empathie fictionnelle des élèves lors de l'étude d'œuvres de fiction. Pour répondre à cette question V. Larrivé à mener ses recherches dans des classes de CM2 et 6ème en développant notamment l'écriture en « je » fictif (Cf. 1.C. La littérature à l'école). Le résultat de ses recherches montre que

> tout exercice sollicitant la communication empathique avec les personnages de la fiction permet de développer non seulement l'aptitude à l'empathie fictionnelle des lecteurs-scripteurs, mais aussi l'aptitude sociale de ces élèves à la communication empathique avec leurs pairs. Or, il s'agit bien d'une des finalités psychoaffectives de l'enseignement de la littérature. (2015, p.176)

Laurent Jenny (2008) suggère aux enseignants d'adopter une « pédagogie littéraire de l'immersion » et explique qu'une telle pédagogie doit approcher le texte par la manière dont le lecteur le ressent : celui-ci appréhende la fiction non comme un univers de signes mais comme un univers d'expérience dans lequel le processus empathique joue un rôle prédominant pour faire exister les personnages et pour comprendre leurs motivations. Une pédagogie de l'immersion prend donc en compte la communication empathique du lecteur avec les personnages du récit, la favorise et la développe.

Pour développer des compétences de lecteur, les élèves lecteurs comme les non lecteurs, qui lisent ou à qui on lit une histoire, doivent développer la capacité à entrer dans la fiction en se créant une représentation mentale de l'univers, de l'ambiance, des personnages. Ainsi, pour comprendre le livre, notamment les actions et les pensées des personnages, les élèves sont invités implicitement à entrer en relation empathique, à se mettre à la place des personnages. Ils activent alors des neurones miroirs et imaginent le protagoniste agir en simulant au niveau neuronal ses gestes. Pour les émotions, cela fonctionne de la même manière. Ainsi, c'est en utilisant leur propre répertoire moteur et émotionnel que les élèves peuvent identifier les émotions des personnages. Les personnages sont ainsi considérés comme des êtres de conscience, auxquels les lecteurs donnent vie

en leur prêtant leur propre corps. Cela permet de simuler l'existence du personnage et d'éprouver ses états mentaux.

Ce point de vue est partagé par d'autres auteurs et notamment Catherine Tauveron (2018). Elle soutient que dans ses lectures, comme dans la vie :

> Le lecteur utilise ses propres ressources émotionnelles pour comprendre les états affectifs des personnages, et déclenche un processus participatif visant, à partir de son moi, à saisir le moi de cet autre entre les pages, et à prévoir son devenir. (2018, p. 14)

Pour elle, il ne suffit pas de reconnaitre intuitivement les émotions de l'autre, mais aussi d'en comprendre ses raisons à travers les indices textuels qui viendront compléter la compréhension du récit par le lecteur. Ainsi, l'investissement affectif du lecteur sur un personnage lui permet d'accéder à une compréhension précise de ses états mentaux et donc d'affiner la compréhension du personnage. Cependant, il faut aussi mener une analyse fouillée du personnage pour favoriser les relations empathiques avec lui. C. Tauveron, est un précurseur en ce domaine dans la didactique de la lecture littéraire car elle préconisait déjà, il y a vingt-cinq ans, de travailler sur l'élucidation des états mentaux des personnages (de leurs pensées, leurs dires, leurs ressentis, d'anticiper leurs actions) pour permettre au lecteur de développer une compréhension fine du récit. Pour elle, il s'agit d'un objectif didactique majeur dans l'apprentissage de la compréhension de la littérature.

e. Les émotions

Comme nous venons de le voir, l'être humain est pourvu naturellement d'empathie, mais cette empathie ne se développe pas de la même façon chez tous les sujets, d'où l'importance de l'enseigner.

Cependant, pour pouvoir faire évoluer cette empathie en chaque enfant, encore faut-il qu'il ait conscience de ses émotions. Pour ressentir de l'empathie, il faut être capable d'identifier les émotions ressenties par l'autre et par nous-même. Or, nous savons, grâce à l'apport des neurosciences, que le cerveau des jeunes enfants (de moins de cinq ans) n'est pas pourvu de la capacité d'identifier et contrôler les émotions. Il faut apprendre aux enfants à les distinguer et à les comprendre. Pour ce faire, il faut savoir accueillir les émotions des enfants, les écouter, les comprendre et les apaiser.

En France, les neuroscientifiques sont nombreux à s'interroger sur les apprentissages, la mémoire, la réflexion, il s'agit ici de la neuroscience cognitive. Mais depuis peu, une nouvelle branche des neurosciences a fait son apparition à l'étranger, il s'agit des neurosciences affectives et sociales. Celles-ci s'intéressent particulièrement aux émotions, aux sentiments et aux capacités émotionnelles. Nos émotions jouent-elles un rôle dans notre développement cérébral et dans nos apprentissages ? Quelle place occupe nos émotions dans la formation de l'être humain ?

Les premières études scientifiques s'intéressant aux émotions ont seulement vingt ans. Les neurosciences viennent confirmer ce que nous pouvions ressentir intuitivement et viennent révolutionner la compréhension des comportements des jeunes enfants.

Un des précurseurs des neurosciences est un médecin canadien, le Docteur Hans Selye (1975). Il a été le premier à parler de réaction spécifique face à toute nécessité d'adaptation : c'est le syndrome général d'adaptation, plus connu sous le terme « stress ». Le stress est donc une réaction d'adaptation de l'organisme à toutes stimulations, quelle que soit la situation (de la peur, de la joie, de la tristesse, etc.). Le stress est donc une réaction biologique incontrôlable. Pour Isabelle Filliozat (2019), il y a du stress dans toutes les émotions, l'émotion vient colorer le stress.

Selon le Catherine Gueguen (2014) les émotions sont des signaux sur ce que nous sommes, elles nous renseignent sur nos souhaits, nos besoins profonds. Il faut savoir les accueillir et comprendre que c'est un besoin sans notion de bien ni de mal. Elles sont la connaissance et la conscience de soi. Un être ne se construit que s'il a la connaissance de lui-même. Par conséquent, favoriser les émotions dès le plus jeune âge est fondamental, indispensable au bon développement cérébral des enfants.

Le cerveau se développe surtout les cinq premières années de vie, mais la maturation cérébrale se termine seulement entre la fin de l'adolescence et 25 ans. Durant les premières années de vie d'un enfant, son cerveau est extrêmement vulnérable. Les relations qu'a un enfant avec son entourage a un impact fondamental sur le développement de son cerveau intellectuel et affectif.

La relation idéale est une relation empathique, soutenante et aimante pour permettre un développement idéal du cerveau. Un enfant élevé avec empathie deviendra un adulte empathique, il ne sera pas violent ; à l'inverse un enfant élevé avec violence deviendra un être violent. Le cerveau enregistre dans l'amygdale toutes les situations de stress ressenties dès l'enfance.

L'enfant est incapable de contrôler ses émotions, ce n'est pas qu'il ne veut pas ou ne sait pas faire, mais il ne peut pas le faire. Ses structures et réseaux cérébraux ne sont pas encore suffisamment fonctionnels. Un enfant perçoit de plein fouet ses émotions, elles sont décuplées. Un enfant qui pleure a un immense chagrin, un enfant qui a peur fait face à une terrible angoisse. Il n'est pas capable de réguler ses émotions, l'aide de l'adulte est indispensable pour l'apaiser.

En dessous de 6 ans, l'enfant ne peut pas contrôler ses émotions. L'âge de raison est estimé aux alentours de 7 ans mais encore faut-il que cet enfant ait eut un bon entourage. A partir de cet âge, il peut mieux contrôler ses émotions, il commence à comprendre les causes de ses émotions et à savoir les surmonter.

L'adulte joue un rôle déterminant sur le développement de toutes les structures cérébrales de l'enfant, en lui apportant compréhension, empathie, et bienveillance. Les parents ainsi que le cercle familial ont un impact puissant sur l'enfant. Et qu'en est-il du cercle scolaire ?

f. Bienveillance et empathie à l'école

Un enfant passe un temps non négligeable au sein des établissements scolaires. C'est pour beaucoup d'entre eux la première mise en relation avec la société, ils sortent du cocon familial pour entrer dans une aire inconnue peuplée d'inconnus. Ainsi, le cercle scolaire occupe une place prépondérante dans la vie des enfants et par conséquent dans leur développement cérébral.

Nous savons également, surtout dans les milieux défavorisés, que certains parents sont dépassés par les évènements, démissionnaires, où vivent dans un lieu quotidien de violence. L'école peut souvent être un lieu de refuge pour les enfants de ces familles.

Ainsi, l'adulte référent, les enseignants, les ATSEM, les personnels de mairie en charge des périscolaires, jouent un rôle fondamental dans le développement cérébral des jeunes enfants, et notamment en maternelle.

Les enseignants, en première ligne, se doivent de développer des compétences empathiques envers les enfants. Ils jouent un rôle prépondérant dans le bien être des tout-petits, en développant écoute et empathie. Ils doivent accueillir les émotions des enfants qui ne savent pas les gérer, les aider à les verbaliser et les apaiser.

Le Dr Gueguen (2018), dénonce l'éducation par la peur. Traditionnellement, l'instituteur était la personnalité respectée et crainte du cercle scolaire, châtiments corporels et humiliations étaient le quotidien des élèves. Ce temps-là est révolu depuis longtemps, mais pour autant nos attitudes sont-elles toutes si bienveillantes ?

« Toujours le même, tu es nul, tu n'arriveras jamais à rien, celui-là ce n'est pas la peine d'insister… » Autant de phrases dévastatrices encore trop souvent prononcées.

Le stress dans une classe, la peur du regard des autres, les comparaisons entre pairs (à travers les notes ou les classements) sont contre performants et altèrent l'apprentissage. La bienveillance est donc indispensable aux apprentissages.

De plus, comme nous l'avons développé précédemment, la découverte des neurones miroirs montre leur importance dans le développement de l'enfant. Les neurones miroirs permettent l'imitation du comportement de l'autre. Lorsque nous observons un comportement, un geste, le cerveau l'enregistre. Ainsi, lorsqu'un enseignant apporte une réponse bienveillante, un regard bienveillant envers un enfant qui ne gère pas son ou ses émotions, les autres enfants apprennent de ce comportement, de ce geste par le biais des neurones miroirs. A chaque fois que l'enseignant répond de façon calme et empathique, il aide les enfants à maturer leur cerveau. Les adultes et par conséquent les enseignants sont des modèles pour les enfants, ils les aident à construire leur cerveau.

Ainsi, il semble complètement indiqué, en parallèle de toute gestion quotidienne des émotions des enfants à l'école, de travailler sur les émotions, de les aider à mettre des mots sur celles-ci.

Il est difficile, pour un jeune enfant, de nommer ses émotions. Il est encore plus difficile pour lui de les reconnaître, surtout lorsque l'émotion est nouvelle ou plus complexe. Parce qu'il existe un lien entre la zone du cerveau qui contrôle les émotions et celle du langage, le fait de pouvoir nommer les émotions aide l'enfant à retrouver son calme. Cela a un effet apaisant sur le cerveau en permettant de diminuer l'intensité des émotions et, du même coup, de traverser ces phases plus sereinement.
Avoir une attitude bienveillante et créer un climat de classe apaisé et bien traitant ont des conséquences positives sur l'apprentissage des élèves. Dès lors que nous entrons dans un échange agréable avec quelqu'un, l'hypophyse sécrète l'ocytocine. C'est la molécule de l'amour, de l'amitié, du lien social, de la confiance. Celle-ci procure du bien-être et permet de développer la confiance et la coopération. Elle déclenche également plusieurs molécules, génératrices de motivation, de plaisir et d'empathie. Si l'ambiance de classe est chaleureuse, enseignants et enfants sécrèteront de l'ocytocine.

En France, selon le Dr Gueguen, nous avons beaucoup misé sur l'intellect, en oubliant de travailler sur le corps, les émotions et l'affectif. L'intelligence émotionnelle, nous le savons aujourd'hui, est tout aussi importante que le quotient intellectuel pour développer les apprentissages.
Pour résumer, accompagner les émotions et materner agit positivement sur le développement du cerveau, les facultés intellectuelles et affectives, l'apprentissage, la mémoire, la concentration. Cela soutient l'empathie naturelle, la coopération et permet de diminuer le stress et d'apaiser les émotions.
De nombreux outils commencent à germer pour développer cette bienveillance à l'école. La littérature jeunesse s'est emparée de ces révélations pour proposer bon nombre d'albums adaptés au plus jeune âge afin de leur parler des émotions. Ainsi, développer des pratiques de classe centrées sur l'empathie, sur le travail des émotions paraît incontournable à ce jour. L'enseignant, par la dramatisation des albums jeunesse, va pouvoir transmettre l'émotion perçue par le personnage et ainsi engendré, par le biais des neurones mémoire, une première réaction des enfants face à cette lecture entendue.
Ainsi, nous pouvons nous interroger sur les autres outils que nous pouvons utiliser à l'école pour développer cette empathie chez les élèves, notamment l'empathie à travers les arts et plus particulièrement le théâtre.

B. L'empathie à travers les arts

Les enfants doivent apprendre à identifier leurs émotions et celles des autres, à les gérer et à les comprendre. Dès lors, le développement de l'empathie est possible. Nous allons analyser dans cette partie, le lien entre les arts et l'empathie. Est-ce que les arts peuvent être au service du développement de l'empathie ?

a. Les arts en général

D'après Martha Nussbaum (2011), les enfants apprennent dans un premier temps et grâce au jeu à considérer les autres comme des personnes à part entière. Cela n'est pas inné mais vient en grandissant. En effet, dans les premiers moments de leur vie, les enfants considèrent les autres comme des objets et non des personnes à part entière. Le seul moyen de permettre aux enfants de changer leur vision est de comprendre que les autres sont des individus avec leur propre existence et qui ne sont pas là pour les servir. Ainsi, selon Donald Woods Winnicott (1975) pour aider les enfants à dépasser cette étape, les objets transitionnels jouent un rôle important. En l'absence des parents, les enfants apprennent à se rassurer seul, grâce à ces objets et développent leur imagination.

Les enfants apprennent dans un second temps à envisager le point de vue de l'autre.
En grandissant, ils aiment incarner une autre personne, jouer « au papa et à la maman », « à la marchande », etc. Ces jeux de rôles et d'imagination permettent aux enfants de développer leur imagination et leur capacité à changer de point de vue. Pour exemple, lorsqu'ils jouent pour revivre une situation, leur imagination a pour bienfait de les rassurer. En se décentrant, les enfants peuvent alors, comprendre ou du moins accepter plus facilement telle ou telle réaction ou attitude de leurs parents, de leur enseignant, d'un de leurs proches ou autre.
Cette distanciation est importante pour pouvoir envisager le point de vue de l'autre et même découvrir de nouvelles émotions.

Lorsque les enfants deviennent adultes, le temps de jeu diminue. D. W. Winnicott (1975) appelle l'espace du jeu à l'âge adulte « l'espace potentiel ». Celui-ci peut être préservé en y développant des pratiques artistiques, les arts sont le prolongement du jeu et permettent le développement de l'imagination.

Il existe différents types d'arts. Chacun d'eux peut permettre la projection et le développement de l'imagination. Lors de la composition, de l'écoute ou de la lecture de la poésie et de la musique, les enfants et adultes n'ont pas de supports visuels. Ils utilisent alors leur imagination pour se créer des images mentales. Selon D.W. Winnicott (1975), les arts plastiques et le dessin peuvent permettre d'extérioriser des émotions pour mettre de la distance avec l'origine d'un trouble. L'imagination permet de lire cet art. Ensuite, le théâtre peut permettre de développer l'imagination dans toutes les situations de la vie quotidienne. En effet, les acteurs empruntent, transforment et réorganisent des éléments empruntés à la réalité. Pour cette raison, plus l'expérience est riche, plus l'imagination est riche. Enfin, la littérature peut permettre à chacun de vivre des expériences qu'il ne connait pas et ainsi renforcer ses ressources imaginatives, comme le dit C.S. Lewis (1965, p. 198) « La littérature

élargit notre être en nous introduisant à des expériences qui ne nous sont pas propres. […] La littérature nous donne accès à elles toutes. »

Nous venons de mettre en avant que le jeu, comme les arts permettent le développement de l'imagination. Cette imagination se construit à partir de l'expérience et permet d'apprendre sans expérience. Nous allons maintenant montrer que cette imagination permet de renforcer l'empathie.
Par l'imagination nous construisons des images qui permettent de donner des significations à ce que nous éprouvons. Les émotions colorent alors la perception que nous avons du réel. L. S. Vygostki (1983) parle de « réalité émotionnelle de l'imagination ». Par exemple, la peur est la même si nous entendons le craquement du bois dans un chalet que si nous découvrons effectivement quelqu'un dans ce lieu. Par l'imagination nous pouvons générer des émotions, éprouver et exprimer des émotions de façon à ce qu'elle soit comprise par autrui.
Par l'imagination, nous développons l'empathie. Pour être empathique nous devons savoir se mettre à la place d'autrui. C'est un acte qui nécessite de l'imagination, pour essayer de comprendre, de construire ce que la personne en face de moi ressent.

Solange Chavel (2011) montre également que l'imagination permet de renforcer l'empathie. En effet, lorsque nous sommes confrontés à une situation, la difficulté est de l'envisager du point de vue de l'autre personne. L'imagination permet de se mettre à la place de l'autre et d'imaginer et d'élaborer des scénarios tangibles. D'après S. Chavel :

> L'imagination agit comme un opérateur de décentrement de la première personne, un instrument d'élargissement du regard, un substitut d'une perception manquante pour affronter la pluralité dans le raisonnement moral. (2011, p. 548)

Les arts renforcent l'imagination et l'imagination contribue au développement de l'empathie. Dans le cadre de ce mémoire nous nous pencherons plus finement sur le théâtre.

b. Le théâtre

Selon Jean-Pierre Klein (2015), le terme « théâtre » provient du terme latin *theatrum* signifiant « lieu de représentation » qui lui-même tire son origine du mot grec *theatron* qui réfère à l'action de regarder, de contempler.

Une des origines du théâtre vient des fêtes en l'honneur de Dionysos, dès le cinquième siècle avant Jésus-Christ. Ces fêtes alliaient musique, danse, chant, poésie, éloquence et théâtre.

Une des autres origines du théâtre vient du Moyen-Âge. Dès le dixième siècle, les moines revivent dans les abbayes, les épisodes de la vie des saints ou de Dieu. A cette époque, la forme est différente de ce que l'on connait actuellement, chacun est libre d'intervenir dans la scène vivante. Chacun est à la fois acteur et spectateur ou les deux successivement. C'est également à partir du Moyen-Âge que le théâtre est écrit sur des parchemins. La forme change, les acteurs doivent interpréter le texte écrit et non plus intervenir de manière spontanée. Les spectateurs sont progressivement éloignés de la scène et ne peuvent plus intervenir à part en applaudissant. Ainsi, le théâtre a pris doucement la forme qu'on lui connait de nos jours.

Aujourd'hui, à l'école, le théâtre trouve sa place dès le cycle 1 dans les programmes et notamment dans le domaine 3 *Agir s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques*.
Aux cycles 2, 3 et 4, le théâtre se retrouve également dans les enseignements artistiques. En cycle 2, ces derniers « contribuent ainsi à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen, développant l'intelligence sensible et procurant des repères culturels, nécessaires pour participer à la vie sociale » [3].
Dès le cycle 3, l'Histoire des Arts est enseignée et contribue au « développement d'un regard sensible, instruit et réfléchi sur les œuvres ». [4]

Le programme maternelle 2015[5] et notamment le sous domaine, *Le spectacle vivant*, met en avant que les activités artistiques relevant des arts du spectacle permettent la mise en corps. Celle-ci a pour but de créer, chez les enfants, de nouvelles sensations et émotions. Ainsi les activités artistiques « mobilisent et enrichissent [leur] imaginaire en transformant ses façons usuelles d'agir et de se déplacer, en développant un usage du corps éloigné des modalités quotidiennes et fonctionnelles. »

D'après les programmes, la pratique théâtrale a de nombreux objectifs. Elle permet de percevoir les enjeux de la dramaturgie et de la création théâtrale, d'appréhender l'espace scénique, de travailler sur les textes fondateurs, de se mettre en jeu et s'affirmer en public. Elle permet également, ce qui nous intéresse dans le cadre de ce mémoire, de développer la créativité et l'imaginaire des élèves et de faciliter la découverte de valeurs de sociabilité et de respect de l'autre car cela permet de développer l'empathie chez les élèves.

[3] Education nationale. (2015). B.O. spéciale n°11 du 26 novembre 2015. Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2).
[4] Education nationale. (2015). B.O. spéciale n°11 du 26 novembre 2015. Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3).
[5] Education nationale. (2015). B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015. Programme d'enseignement de l'école maternelle.

c. La didactique du théâtre et le développement de l'empathie

Lors de la conférence « Dire et lire du théâtre à l'école », Marie Bernanoce (2014) montre que dans l'esprit de beaucoup d'enseignants, la didactique du théâtre passe par la présentation d'un spectacle en fin d'année. Or, cette représentation de la didactique du théâtre pose des nombreux problèmes car elle caricature le théâtre et s'éloigne de celle développée par I. De Peretti (2017). Pour elle, le théâtre occupe une place importance de par « son hybridité, à la fois texte et représentation ».
Depuis la fin du XIXème siècle, cette hybridité n'est pas prise en compte, il y a une alternance entre les prédominances de texte et de jeu. Avant les années 1970, il existait une prédominance pour la lecture du texte dramatique et une méfiance pour le jeu. Dans les années 1970-1980, le jeu prédomine. Puis, dans les années 1990 et début du XXème siècle, le texte de théâtre refait son apparition.
Aujourd'hui, le théâtre trouve sa place, à la fois dans la didactique du français et dans la didactique du jeu, de la représentation.

Au niveau didactique, le théâtre dans son ensemble (texte et représentation) permet et nécessite l'alternance entre la mise en voix (lecture) et la mise en corps (mise en scène). Nous allons voir en quoi cette alternance favorise la compréhension.

A travers la mise en voix d'un texte, I. De Peretti (2017) pense qu'il est possible de faire résonner la portée des actes de langage, les nuances des sentiments et les états mentaux des personnages. L'interprétation d'un texte en le mettant en voix est alors facilitée. Le travail physique et physiologique de la voix associé aux rythmes donnés par les gestes créent des effets de sens et révèlent également des idéologies (A. Boal, C. Stanislavski). En d'autres termes, la mise en voix permet au lecteur de comprendre et de s'approprier plus facilement des éléments de l'histoire et des états mentaux des personnages qu'il n'aurait pas compris autrement.
Lorsque la mise en voix est partagée avec des lecteurs/spectateurs - qui prêteront à leur tour leur voix – cela permet de prendre conscience que la mise en voix influe sur les émotions transmises et ressenties et également que d'autres interprétations sont possibles.
Pour analyser les impacts sur soi, sur les spectateurs et/ou sur les autres acteurs, un travail didactique de réception de texte théâtral peut être abordé avec la notion de « voix didascalique » théorisée par M. Bernanoce (2013). Elle propose de travailler l'entrelacement du texte didascalique et du texte dialogué faisant interagir travail du texte vers le plateau et travail du plateau vers le texte sans aller jusqu'à la représentation finale. Pour cela elle conseille de travailler sur des extraits, des mises en voix diverses (chuchoté, ralenti, accéléré).

A travers la mise en corps d'un texte, il est possible d'aller encore plus loin dans la compréhension de celui-ci. En effet, la mise en corps accompagne des phénomènes d'identification ainsi que la compréhension des émotions et états mentaux des personnages par des concrétisations imageantes (Ricoeur, 1985). Tout ce qui n'est pas dit, tous les implicites sont rendus visibles par la théâtralisation.
De plus, tout comme pour la mise en voix, cela permet lors des alternances acteurs/spectateurs, la perception des mouvements, des sentiments des autres qui dénotent une interprétation différente et permettent un ajustement individuel. Grâce aux neurones miroirs dont nous parlions précédemment, pour J.-J. Félix (2011, p. 280-281) « Le mouvement de l'autre met en jeu l'expérience propre du mouvement de l'observateur, une expérience kinesthésique (sensation interne des mouvements de son propre corps) immédiate ».

La mise en voix et la mise en corps ont donc de nombreux bénéfices sur la compréhension du texte. Mais qu'en est-il sur l'empathie ?

Lors de la théâtralisation, les enfants ont pour but de comprendre les personnages qu'ils jouent (contrairement à la sympathie ou la contagion émotionnelle), comprendre leurs émotions, leurs actions, comprendre leur histoire passée, reconnaitre les circonstances de leur vie et concevoir leur histoire future. Ce jeu permet de travailler les plus hauts niveaux dans l'échelle de compétences Mayer et Salovey (1995) (Cf. Annexe B).
La prise de rôle centrée sur soi et sur l'autre est alors un puissant mécanisme d'activation de l'empathie puisque celle-ci amène l'acteur à se mettre à la place de l'autre, soit via sa propre expérience soit via la base d'expériences non-vécues.

Cependant, Joëlle Aden (2008) développe le fait que la distance psychologique entre l'acteur et son personnage est favorable au développement de l'empathie. Plus l'acteur ressemble physiquement et mentalement à son personnage, moins le travail de compréhension sera conséquent et moins le développement de l'empathie sera important. A l'inverse, si le personnage est très éloigné de l'acteur alors le travail de décentrement sera très important. Le développement de l'empathie sera alors freiné, voire bloqué.
Ainsi, il est important de trouver un juste milieu avec les élèves pour que les personnages proposés ne soient ni trop proches ni trop éloignés de leur état physique et mental.

Elle définit ainsi, trois actes de travail pour des élèves lecteurs. Le premier est d'aborder l'histoire.
Lors de la lecture individuelle, les élèves dirigent leur attention vers l'un ou l'autre des personnages dans une relation de sympathie. Plus l'enfant s'identifie facilement à une personne plus il aura envie

de l'interpréter, le travail d'empathie sera alors faible. Le second est alors de travailler sur tous les personnages de l'histoire pour prendre de la distance et ainsi être capable d'imaginer et de percevoir leurs émotions. Cette prise de distance raisonnée favorise alors le développement de l'empathie. Le troisième acte est la construction de l'arrière-plan qui lors de sa mise en place du jeu théâtral permet une compréhension plus fine de certaines actions et émotions des personnages.

Lors de la mise en voix et en corps, il existe un danger car l'acteur doit s'identifier physiquement, affectivement et psychologiquement à son personnage, ne faire qu'un avec lui pour que le personnage créé soit le plus naturel possible. On nomme cette attitude l'identification, ce qui est différent de l'empathie (Cf.1.A.a.Notions de sympathie, d'altruisme, de contagion émotionnelle, de compassion et d'identification). L'acteur peut alors se perdre dans cette identification. Il est donc important que le travail de compréhension des personnages en amont permette une prise de distance raisonnée pour permettre le développement de l'empathie.

Ainsi, il nous parait important de pratiquer les arts du spectacle du vivant et notamment le théâtre, dès la maternelle. En vivant diverses situations, les enfants vont être amenés à entrer en contact avec les autres pour échanger de manière tactile ou verbale. Ils utiliseront leur imaginaire et agrandiront leurs répertoires moteur et émotionnel. De plus, cela suscitera chez les enfants de nouvelles expériences, sensations et émotions.

Pour faire entrer les élèves dans une activité théâtrale, nous avons fait le choix de passer par la littérature à travers l'exploitation d'albums de jeunesse.

C. La littérature à l'école

a. Les albums jeunesse à l'école maternelle

Le constat est simple : chaque enfant n'arrive pas à l'école sur le même pied d'égalité en termes de culture. L'origine sociale détermine fortement l'accès au patrimoine culturel de l'enfant. Beaucoup de parents ne racontent, ni ne lisent des histoires à leur enfant. Ils ne leur chantent pas de comptines et/ou ne les amènent pas dans des lieux culturels. Parfois même, certains parents ne parlent pas ou peu le français ce qui éloigne encore plus l'enfant du patrimoine culturel français. Il est donc évident que l'école est le lieu où les inégalités doivent disparaître. Ainsi, l'école a pour principale mission de redonner aux enfants une culture commune, ce qui a fait l'objet de la loi Fillon de 2005, qui met en place le « socle commun de connaissance et de compétence » et qui a été renforcé par le décret du 31 mars 2015, qui vient introduire le terme culture au socle : « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Ce socle[6] précise que la scolarité :

[6] Education nationale. (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

> donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permet de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. (2015, p. 2)

Nous nous interrogeons ainsi sur l'apport de la littérature jeunesse en maternelle. Selon les programmes officiels d'enseignement de l'école maternelle (2015) :

> En préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute. La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral ; si la littérature de jeunesse y a une grande place, les textes documentaires ne sont pas négligés.

Par conséquent, les enjeux de la littérature à l'école sont multiples : elle permet de développer le langage et de développer une compréhension fine des textes lus.

La littérature doit être abordée dès le plus jeune âge, il ne s'agit pas d'attendre que l'enfant soit capable de déchiffrer pour développer une culture littéraire et une compréhension des histoires, comme le souligne C. Tauveron (2003), l'apprentissage de la compréhension doit se faire avant et pendant la phase d'initiation au déchiffrage. Elle développe l'idée qu'il est nécessaire d'apprendre à comprendre ; la compréhension n'est plus un problème mais un objectif d'apprentissage. La compréhension dès l'âge de 4 ans est prédictive de réussite ultérieure.

Il ne s'agit plus de se contenter de lire pour développer le langage mais d'enseigner la compréhension à travers les albums de jeunesse pour développer chez l'enfant toutes les capacités et compétences utiles à son développement et à son évolution scolaire et sociale, et ceci dès la maternelle.

L'enseignant joue donc un rôle extrêmement important dans le développement de cette culture à travers les gestes professionnels qu'il va utiliser pour amener les enfants à développer leur compréhension. L'oralisation et la dramatisation de la lecture par l'enseignant est une des clés de la compréhension chez le jeune enfant selon Véronique Boiron. Ces gestes professionnels passent par la relation privilégiée entre l'enfant et l'enseignant : c'est à travers les relations bienveillantes que le langage se développe, comme l'explique Mireille Brigaudiot (2003). Ainsi à travers la lecture des albums en classe, l'enseignant favorise le langage en développant les interactions, les échanges entre lui et les élèves, puis les échanges entre pairs. Pour M. Brigaudiot, il faut que les enfants aient

une représentation précise de l'acte de lire, il faut reformuler pour aider à la compréhension. Enfin, le choix des albums est primordial pour amener une progressivité tout au long de la maternelle.
La littérature jeunesse est présente depuis près d'un siècle et demi, mais il faudra attendre les programmes de 2002 pour voir entrer celle-ci dans les textes officiels de l'Education Nationale. Les enseignants bien sûr, n'ont pas attendus ces mesures pour lire en classe, néanmoins, ces dernières années de nouvelles ressources sont venues enrichir les pratiques enseignantes et notamment en matière de compréhension de lecture.

b. La didactique de la littérature

Aujourd'hui nous savons que la seule fréquentation des lectures plurielles ne suffit pas à former l'enfant à la compréhension. La compréhension s'enseigne et doit devenir un objectif d'apprentissage pour tout enseignant. Cet enseignement commence dès l'école maternelle.
Plusieurs chercheurs s'accordent sur ce point et démontrent l'importance du développement de la compréhension explicite.

Rôle de la dramatisation de la lecture en maternelle

V. Boiron, spécialiste du langage, maître de conférences en lettres à l'ESPE de Bordeaux, chercheur au DAESL, a effectué de nombreuses recherches sur les gestes professionnels spécifiques en maternelle et notamment sur le rôle de l'oralisation et de la dramatisation de la lecture de l'enseignant à des fins de compréhension. Dans une étude menée, auprès d'enseignants de maternelle, sur les savoirs et savoirs faire de ces derniers dans le cadre de la lecture d'album de littérature jeunesse à des jeunes enfants de 3 à 6 ans, V. Boiron (2010a) met en avant les gestes professionnels employés par les maîtres pour amener les enfants à comprendre un texte littéraire. Les savoirs et savoirs faire retenus dans cette recherche sont la lecture à voix haute dans un premier temps, puis la convocation des images.
Une enquête menée par Grossmann (1996) montre que 77% des maîtres en maternelle utilisent régulièrement des procédés de dramatisation dans le cadre de leur lecture à voix haute. C'est ce type d'activités qui a été observées par V. Boiron. Lors de l'analyse de cette étude, elle en déduit ainsi que « c'est la dramatisation qui prend en charge la valeur illocutoire ainsi qu'un certain nombre d'éléments qui sont inaccessibles aux tout jeunes élèves. » (2010a, p.107). La lecture à voix haute, indispensable en maternelle, passe indéniablement par la dramatisation de la lecture : le changement et l'intonation de voix, les pauses ainsi que l'expression du visage de l'enseignant. Ceci permet aux élèves d'avoir accès à des informations non données dans les albums tels que les sentiments des personnages, leurs motivations et raisons d'agir, et l'attribution de leurs traits de caractères et de leurs relations.
La manière de lire devient la manière de parler le texte, de dire ce qui n'est pas dit et surtout de dire les émotions et pensées des personnages. Ainsi, V. Boiron (2010b) estime que la compréhension

des récits écrits et illustrés résulte d'une interaction entre les lecteurs et des lectures dramatisées du texte.

La convocation des images est le deuxième savoir-faire retenu. En effet, les illustrations jouent un rôle important dans la compréhension du récit, d'abord parce que « l'image exerce un pouvoir de fascination qui facilite la lecture » selon C. Tauveron (2003, p.133) mais aussi selon l'analyse de Alain Rabatel :

> La lecture des images est souvent considéré comme une activité riche pour faire verbaliser les tout jeunes enfants de 3/5 ans et pour les faire entrer dans l'univers du récit, sur la bases des inférences qu'ils opèrent à partir des images » (2001-2002, p. 238).

Néanmoins, Jean-Pierre Meyer (2009) rappelle que les enfants ne peuvent s'orienter seuls dans les images. L'étayage du maître, le pointage des images, le questionnement, l'interaction, permet d'assurer une cohérence texte-image, de favoriser la construction d'inférences et de donner forme à l'intériorité des personnages.

Ainsi, grâce à la dramatisation de la lecture par les enseignants, ceux-ci prennent en charge les difficultés du texte, ils favorisent l'entrée dans le récit et aident à reconnaitre et à caractériser les personnages fictifs. Ils permettent d'entrer dans la compréhension du récit et de développer l'empathie à travers le questionnement de la pensée et des émotions des personnages.

Les stratégies de compréhension

Théories linguistes

Il est opportun de se demander si les enfants sont aptes dès le plus jeune âge à comprendre ce qui se passe dans les têtes des personnages et à interpréter leurs états mentaux, c'est-à-dire leurs pensées, leurs intentions, leurs émotions. C'est en ces termes que Sylvie Cèbe (2009) a mené ses recherches. Elle s'appuie sur le courant dit de la théorie de l'esprit (Cf. 1.A.c. Théorie de l'esprit) qui étudie la façon dont les jeunes enfants perçoivent les états mentaux des personnages. L'enfant doit réussir à se décentrer de son propre point de vue pour se mettre à la place du personnage, chose non aisée pour un enfant en bas âge. Néanmoins, certains très jeunes enfants y arrivent dès l'âge de 2 ans et demi. D'abord une étude de Wimmer et Perner (1983) a été menée du côté de la perception, c'est-à-dire savoir faire la différence entre ce qu'eux savent et ce que sait le personnage. Le résultat dépend beaucoup de l'âge mais 20% des enfants interrogés de 2ans et demi sont capables de percevoir cette différence contre 100% des enfants de 4 ans. Ainsi très tôt, certains enfants ont cette capacité qui leur permet de prendre une avance considérable sur leurs camarades.

Du côté des émotions, une autre étude menée par Paul Harris (2007) montre la capacité des enfants à se mettre à la place du personnage et à percevoir ses émotions. Cette compétence ne s'acquiert

que plus tard. Seuls 25% des enfants de 4 ans acquiert cette capacité, il faut attendre 6 ans pour que 80% des enfants puissent répondre correctement.

Donc pour résumer ces études, S. Cèbe relève que plus de la moitié des enfants de 4 et 5 ans seraient incapables d'interpréter les états mentaux des personnages.

Néanmoins, il est important de souligner que ces compétences sont intimement liées à la nature des pratiques éducatives familiales dont bénéficient les jeunes enfants. Il est important de comprendre que les enfants n'arrivent pas à l'école maternelle avec les mêmes compétences dans ce domaine. L'école doit encore une fois jouer le rôle de réducteur d'inégalités pour amener ceux qui en ont le plus besoin à combler ce manque. L'enseignant joue un rôle décisif dans le développement de ces compétences de compréhension.

S. Cèbe (2009) en déduit que « la compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfant ». Elle n'est pas innée et nécessite un enseignement spécifique avec la mise en place de stratégies de compréhension dès le plus jeune âge. Enseigner la compréhension en maternelle permet aux enfants d'acquérir des compétences indispensables au travail qui sera effectué dans les cycles suivants.

Les stratégies de compréhension sont un ensemble de procédures que le lecteur doit mobiliser pour comprendre le texte. Les élèves en difficultés sont des élèves qui ne maîtrisent pas ces stratégies. Ainsi, l'enseignant explicite ces stratégies de compréhension dans le but d'améliorer les performances des élèves. Cet enseignement passe donc par l'explication, la prise de conscience de l'élève et la mise en œuvre délibérée des procédures, mais aussi par la discussion, l'argumentation et le débat.[7]

En effet, Maryse Bianco (2016), démontre dans ses recherches que comprendre une lecture (lue ou entendue) engage de nombreuses compétences et montre le rôle fondamental joué par les habiletés précoces telles que la taille du lexique, la maîtrise morphosyntaxique, les capacités textuelles et d'inférences qui prédisent ensemble les performances qu'obtiennent les élèves en compréhension en lecture à partir de 8 ans. La compréhension mobilise des connaissances (vocabulaire, syntaxe, structures textuelles), des capacités cognitives (mémoire de travail, raisonnement) et un traitement du discours (inférences, cohérence, auto-évaluation). De toutes ces capacités, la maitrise du vocabulaire est, pour M. Bianco, très prédicteur des capacités de compréhension. L'enseignement à comprendre la lecture est donc indispensable à la réussite.

M. Bianco préconise ainsi un enseignement explicite qui assure un étayage et une supervision de l'enseignant sur les élèves. L'enseignant explique sa procédure, pour détecter par exemple, les mots compliqués qui font obstacles à la compréhension. Il ne s'agit pas seulement d'expliquer le vocabulaire mais d'expliquer la procédure que l'on utilise pour détecter cet obstacle et le surmonter. Ensuite, l'élève l'applique et s'entraîne. C'est par la discussion et le débat que maître et élèves

[7] Ministère de l'éducation nationale. (2015). Cycle 3. Français. Les stratégies de compréhension. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/6/RA16_C3_FRA_04_lect_comp_strat_N.D_612876.pdf).

collaborent à l'appropriation de la notion avant un entrainement. M. Bianco insiste particulièrement sur la place de l'oral, c'est par l'échange que les élèves perçoivent le raisonnement de l'enseignant et des camarades qui doivent être rendus explicites.

Théorie littéraire

En parallèle à ces théories sur les stratégies de compréhension, ce sont développées des théories axées sur la lecture dite littéraire.

Jean-Louis Dufays (2016) travaille sur la notion de lecture littéraire qu'il définit comme une pratique double ; comme le va-et-vient entre lecture participative et lecture distanciée. Il préconise, ainsi, à chaque enseignant de travailler sur le dévoilement progressif du texte de la maternelle aux études supérieures. Cela permet de jouer ce double rôle de lecture participative, où l'élève va s'immerger dans le texte, et de lecture distanciée, qui va amener l'élève à analyser et interpréter le texte. Il préconise ainsi d'équilibrer les deux modes de lecture du début à la fin de la scolarité en favorisant tantôt la participation, tantôt la distanciation, tantôt ces deux modalités à la fois. Les enjeux de cette lecture littéraire permettent d'acquérir des compétences d'ordre culturelles, affectives et identitaires et surtout interprétatives et analytiques.

Face au développement de cette lecture littéraire, d'autres didacticiens comme Annie Rouxel ou Gérard Langlade (2004) proposent de se centrer sur le sujet lecteur, plutôt que de se contenter d'une lecture analytique.

Ces auteurs estiment que les pratiques scolaires laissent peu de place à la subjectivité du lecteur. A. Rouxel dénonce assez vigoureusement cette pratique de lecture analytique qui selon elle met « la bride au cou » des élèves, les empêchant de donner leur point de vue, de faire vivre le texte. Il faudra attendre l'année 2004 pour que la notion de « sujet lecteur » fasse son apparition dans la sphère didactique. Le sujet lecteur trouve toute sa place dans la sphère privée où le lecteur laisse libre cours à sa subjectivité et interprète le texte à sa manière, à la lueur de sa lecture. Par définition, une lecture est forcément subjective et devient ce que le lecteur souhaite qu'elle devienne. La subjectivité est d'une grande importance dans le regard posé sur un texte.
Ainsi, cette grande liberté de la lecture privée, s'oppose en profondeur avec cette lecture étriquée qu'est la lecture analytique en milieu scolaire, même si l'auteur reconnaît que parfois une lecture cursive introduite dans la lecture scolaire donne un premier espace de liberté pour le lecteur.
Ainsi, pour A. Rouxel, à la vue de l'importance de l'investissement du lecteur dans la vie d'un texte, il semble urgent de repenser l'enseignement de la lecture de texte littéraire dans la sphère scolaire.

A. Rouxel considère qu'il :

> convient de favoriser l'expression du jugement esthétique en invitant l'élève à s'exprimer sur son plaisir ou son déplaisir à la lecture, et en se gardant de censurer les éventuelles traces dans son discours d'un investissement très personnel, imaginaire et fantasmatique. Il ne s'agit pas pour autant de renoncer à l'étude de l'œuvre dans sa dimension formelle et objectivable, mais en accueillant les affects des élèves de favoriser chez eux la découverte d'enjeux personnels à la lecture (2007, p.72).

Elle rappelle, en outre, le rôle essentiel des enseignants dans cette pratique, qui seuls peuvent amener les élèves à prendre du recul sur l'œuvre afin d'en comprendre le sens profond et de se détacher de l'aspect objectif imposé par la lecture littéraire.

En outre, les jeunes lecteurs doivent être accompagnés dans l'exercice de leur liberté de parole, bien conscient qu'ils se dévoilent personnellement à travers elle. Il s'agit de leur faire comprendre que « le « moi » qui réagit aux propositions fictionnelles de l'œuvre est un « moi fictif », un des « moi » possibles créé par la situation » (2007, p.72).

Ce qui nous permet de faire le rapprochement avec les travaux de V. Larrivé qui utilise le « je » fictif pour étudier l'empathie fictionnelle des jeunes lecteurs. Lire c'est se transporter dans le monde fictionnel des personnages, c'est-à-dire se faire une représentation mentale de leur univers, de leurs actions et de leurs pensées. A cet effet, les neurones miroir jouent un rôle important, puisqu'ils vont permettre au texte lu de faire écho au sein du lecteur en activant les mêmes mécanismes que ceux activés lors de l'empathie ressentie dans le mode réel (K. Oatley (2012)). C'est grâce à ce phénomène que le lecteur entre dans la compréhension du récit. Ainsi, V. Larrivé propose de faire entrer dans la didactique de la littérature l'apprentissage de l'empathie fictionnelle : la capacité de comprendre les états mentaux des personnages, qui apparaît selon les sciences de l'esprit, comme indispensable à la compréhension de la fiction. En permettant au lecteur de saisir les émotions et les motivations des personnages, l'empathie fictionnelle a un rôle primordial sur la compréhension et l'interprétation ; en ce sens, V. Larrivé rejoint les travaux effectués par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2018).

Partant du constat des enquêtes internationales (PISA 2009) selon lequel les élèves français présentent plus de difficultés que les autres élèves des pays de l'OCDE à adopter le point de vue d'autrui, que ce soit de celui du personnage ou de celui de l'auteur, V. Larrivé en déduit le manque d'aptitude pour les élèves français à l'empathie ; à imaginer les sentiments et les pensées des personnages et donc un déficit d'empathie fictionnelle.

Pour combler ce manque, elle propose ainsi une piste de travail qui consiste en l'écriture dans le « je » fictionnel, afin de développer cette compétence émotionnelle au sein des jeunes lecteurs dans l'objectif absolu de la compréhension de texte. Ainsi, aux compétences culturelles indispensables

(encyclopédique, linguistique, rhétorique, logique et idéologique) énoncées par Umberto Eco (1979), la dimension émotionnelle doit avoir sa place dans le processus de compréhension de texte et doit à ce titre faire l'objet d'un enseignement régulier. V. Larrivé (2015, p.161-162) propose ainsi d'entraîner l'élève dans son rôle de *lisart* (défini par « le « corps ému » du lecteur tel qui le ressent dans l'expérience intime de la lecture de fiction ») afin que « les élèves soient capables, dans la fiction, de faire fonctionner leur corps simulateur, lorsque l'empathie fictionnelle s'avère indispensable pour comprendre une histoire ». Le fait de devoir écrire en « je » fictif, oblige les élèves à développer leur empathie afin de mieux comprendre les états mentaux des personnages, étape indispensable pour pouvoir réinvestir l'univers de la fiction. Cette écriture en « je » fictif peut aussi être travaillé en activité orale afin de s'adapter aux plus jeunes, ou du moins de développer chez eux les prémices des compétences du futur *lisart*.

A travers ces différentes théories, nous voyons l'importance de développer plusieurs compétences étroitement liées à la compréhension, il ne s'agit pas simplement d'appliquer l'une ou l'autre des préconisations didactiques mais bien de multiplier les différents aspects et mécanismes qui permettra au jeune lecteur d'atteindre le graal de la compréhension fine de textes littéraire.

II. Recueil de données

A partir de ces différentes analyses, nous avons décidé de mener nos recherches pour ce mémoire sur le domaine de la compréhension à travers le lien entre empathie et théâtralisation.
Ainsi notre problématique se pose en ces termes :

Quels sont les bénéfices du développement de l'empathie, à travers la théâtralisation des albums, sur la compréhension fine des textes en maternelle ?

A partir de cela, nous avons émis les hypothèses suivantes :

1. Le développement de l'empathie, parce qu'elle permet aux élèves de se mettre à la place des personnages pour comprendre leurs actions et leurs états mentaux, permettrait une compréhension fine du texte et de ses implicites.
2. La théâtralisation permettrait de vivre de nouvelles émotions jusqu'alors inconnues et ainsi d'être un outil particulièrement efficace pour le développement de l'empathie.

Pour vérifier cela, nous avons décidé de mettre en place dans nos deux classes respectives trois types de séquence lecture différentes. L'étude se fait dans une classe de petite section et dans une classe de moyenne et grande section de maternelle, ce qui nous permet de toucher l'ensemble du cycle 1.
Ainsi, pour pouvoir rendre compte des effets de l'empathie et de la théâtralisation sur la compréhension de nos élèves, nous avons mis en place trois dispositifs :

- Pour la première séquence, nous nous sommes appuyées sur les pratiques dites « habituelles » des enseignants de maternelle, selon S. Cèbe.
- Pour la seconde séquence, nous nous sommes intéressées de près à la nouvelle méthode mise en place par S. Cèbe et R. Goigoux, appelée Narramus.
- Pour la dernière séquence, nous avons souhaité mettre en avant la théâtralisation de l'album via la mise en scène de l'histoire par la mise en action du corps et la mise en voix des élèves.

En parallèle à ces séquences, il a été mis en place dès le début de l'année et tout au long de l'expérience, un apprentissage des émotions de base afin que les enfants puissent mettre des mots sur leurs propres ressentis et réussir à identifier clairement les émotions ressenties par les personnages. Ce travail s'est effectué via l'album *La couleur des émotions*[8], qui met en scène un monstre de couleurs qui se sent « tout barbouillé, aujourd'hui. Ses émotions sont sens dessus dessous ! Il ne comprend pas ce qui lui arrive. Réussira-t-il à mettre de l'ordre dans son cœur et à

[8] LLENAS Anna. (2012) *La couleur des émotions.* Quatre fleuves

retrouver son équilibre ? ». Pour cet apprentissage, chaque émotion a été décortiquée, mimée et jouée en séance théâtre, photographiée et affichée dans la classe à la vue de tous.

Ce prérequis est essentiel afin de pouvoir mener à bien notre expérience et travailler sur l'empathie.

A. Explicitation des séquences mises en place

a. Des séances selon les pratiques « habituelles » de certains enseignants

Au début de notre projet de mémoire, il nous a fallu découvrir les pratiques enseignantes de lecture d'albums en maternelle. Malgré quelques diversités, il nous est apparu clairement, dans le cadre de nos stages ou de nos observations chez des professeurs des écoles maîtres formateurs, que dans l'ensemble la manière la plus classique de lire un album en maternelle était de découvrir la couverture, lire chaque page en montrant les illustrations, et revenir lors d'une seconde lecture sur les aspects résistants du texte pour les enfants.
Suite à nos recherches, nous avons découvert une étude menée par S. Cèbe (2009) avec la participation de 22 professeurs des écoles de moyenne et grande section. Pour un même album jeunesse couramment utilisé en maternelle, il a été demandé à ces enseignants de faire parvenir en amont leur séquence. L'analyse de ces séquences montre que les enseignants adoptent sensiblement la même façon de faire.

Dans un premier temps, il s'agit de présenter la première de couverture en demandant aux élèves d'émettre des hypothèses après leur avoir lu le titre, le nom de l'auteur et de l'éditeur. L'album est ensuite lu à haute voix et la majorité des enseignants montrent les illustrations au fur et à mesure de la lecture.
Une seconde lecture, effectuée par tous les enseignants, est l'occasion d'expliciter le vocabulaire et de travailler les points pouvant amener des difficultés de compréhension.
Les enseignants poursuivent ensuite la séance en demandant aux élèves quels sont leurs ressentis sur cette histoire (ce qu'ils ont aimé, ce qu'ils n'ont pas aimé), puis leur proposent de raconter ensemble l'histoire. Ils finissent par leur poser des questions et leur demander de classer les illustrations dans le but d'évaluer leur compréhension de l'histoire.

Cette étude nous permettant de confirmer ce que nous avions pu observer, nous nous sommes donc appuyées sur celle-ci pour mener notre première séquence littérature, en empruntant la « façon de faire » de ces enseignants, que nous considérons comme « traditionnelle ».

Notre séquence se déroule de la manière suivante :

- Séance 1 : Découverte de l'histoire (hypothèses sur première de couverture, lecture par l'enseignant du titre, auteur, illustrateur et éditeur, puis lecture de l'album en montrant les images au fur et à mesure)
- Séance 2 : Seconde lecture avec explicitation du vocabulaire
- Séance 3 : Rappel de récit par les élèves puis raconter l'histoire avec les marottes
- Séance 4 : Rangement des images séquentielles puis évaluation individuelle sous forme de questionnaire

b. Des séances selon la méthode Narramus

La deuxième séquence porte sur l'étude d'un album jeunesse à travers la méthode Narramus mise en place par S. Cèbe et R. Goigoux (2018).
S. Cèbe et R. Goigoux, dans le cadre de leurs recherches partent du fait que les enfants sont aptes dès trois ans à développer une compréhension fine des textes narratifs, et que le développement de cette compétence est déterminant pour la suite de leur scolarité. En effet, selon les études qu'ils ont menées, il s'avère que les faibles compreneurs de GS sont les mêmes en CM1 et au collège. Ils en concluent donc que l'enseignement de la compréhension dès la maternelle est indispensable.

Un enseignement explicite est nécessaire parce que :

- tous les enfants n'entrent pas à l'école avec les mêmes bagages ;
- plus les enfants connaissent de vocabulaire plus la compréhension est fine ;
- lire des albums aux jeunes enfants n'est pas suffisant.

Pour eux, il est essentiel de lire sans montrer les images dans un premier temps, pour permettre à l'enfant de traiter l'information entendue puis lui laisser le temps de se fabriquer une image mentale du texte.

Ainsi pour développer cet apprentissage, S. Cèbe et R. Goigoux ont développé un nouvel outil qui a pour objectifs :

- d'apprendre à comprendre les histoires, en profondeur ;
- d'apprendre à jouer et à raconter les histoires étudiées en classe.

La méthode Narramus est donc un outil pour apprendre à comprendre et à raconter, développé pour des élèves de cycle 1 et début de cycle 2.

A travers cette méthode, les élèves apprennent à mémoriser du vocabulaire, acquérir de nouvelles tournures syntaxiques, décrire et commenter des illustrations, retenir les idées principales et s'interroger sur ce que pensent, ressentent, savent, croient les personnages.

La méthode Narramus est composé de modules ritualisés chaque jour sous différentes formes : rappels des apprentissages vus, révision et enseignement de nouveaux vocabulaire, théâtre, découverte de l'histoire petit à petit, mise en scène à travers des maquettes et figurines, et activités décrochées.

Cette méthode s'appuie sur cinq pratiques :

- définir explicitement les expressions et les mots nouveaux ;
- discuter du vocabulaire, le faire réviser, vérifier son acquisition ;
- lire et relire les albums ;
- engager les élèves dans des activités de rappel du récit ;
- intégrer les expressions et les mots nouveaux dans d'autres activités de la classe.

La partie apprentissage du vocabulaire prend une place importante dans cette méthode. Les auteurs se sont appuyés sur des pratiques ayant fait leurs preuves : ainsi la répétition, l'explication associé à un support image, les animations plutôt que les images statiques, le mime, les exemples, etc., sont autant d'activités ritualisées permettant à l'enfant de s'approprier un vocabulaire précis et d'en comprendre le sens.

Les activités de mise en scène, elles, facilitent l'utilisation du vocabulaire lié aux états mentaux. En effet, l'autre versant de Narramus est le développement de la compréhension des états mentaux des personnages. Les auteurs parlent ici de l'enseignement des compétences inférentielles et définissent cet enseignement comme indispensable à une compréhension fine des albums. Il faut apprendre aux élèves à s'interroger sur les états mentaux des personnages c'est-à-dire :

- être capable de se mettre à la place des personnages pour comprendre ;
- s'interroger sur les bonnes raisons que les personnages ont de faire ce qu'ils font, de dire ce qu'ils disent, de penser ce qu'ils pensent, de ressentir ce qu'ils ressentent ;
- comprendre que le lecteur sait parfois des choses que les personnages eux-mêmes ne savent pas.

Il s'agit, enfin, de donner une place prépondérante à la narration orale des élèves, car l'activité de narration facilite l'apprentissage lexical, permet de centrer l'attention des enfants sur la

compréhension et la mémorisation, incite à rendre explicite des informations implicites et favorise le développement des compétences utiles à la production d'écrit.

Pour pouvoir se rendre compte de l'impact de cette méthode, nous avons fait le choix de suivre à la lettre cet outil. Ainsi notre séquence se déroule de la manière suivante :

- pendant les rituels du matin tout au long de la séquence :
    - définition des expressions et des mots nouveaux à l'aide d'images et de photographies ;
    - révision et vérification de son acquisition.
- lors de séances dirigées, environ 10 séances reprenant les points cités ci-dessus, à savoir :
    - découvrir les doubles-pages de l'histoire (lecture, récit, observation et description d'illustrations) ;
    - se mettre à la place des personnages (imaginer ce qu'ils pensent et disent, interpréter l'histoire avec des masques) ;
    - émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire.

c. Des séances avec théâtralisation

Enfin, la dernière séquence porte sur une lecture d'album qui mène à une théâtralisation de ce dernier en mettant en scène l'histoire.

En effet, comme nous l'avons développé dans la première partie (Cf. 1.B.c. La didactique du théâtre et le développement de l'empathie), la mise en voix et la mise en corps de l'album permettent de développer des compétences chez l'enfant axées sur la compréhension. Ces mises en scènes permettent à l'enfant de mieux mémoriser, de s'identifier au personnage, de se mettre à sa place et donc de mieux cerner ses états mentaux : ce qu'il pense, ce qu'il ressent, ce qu'il dit.
Notre hypothèse est que grâce à cette théâtralisation, l'élève va accéder à une compréhension plus fine de l'album, elle va lui permettre de comprendre l'implicite. L'acteur va devoir s'identifier à ce personnage, vivre ce qu'il vit à un moment précis, pour pouvoir le mettre en scène. Grâce à ce système d'identification au personnage, nous travaillons ici sur le développement de l'empathie des élèves.

Notre séquence se déroule de la manière suivante et est adaptée en fonction du niveau de classe :
Séance 1 : Récit de l'histoire par l'enseignant (utilisation de marottes, sans livre)
Séance 2 : Lecture du texte par l'enseignant (PS : avec illustrations, MS-GS : sans illustrations), rappel de récit par les élèves avec les illustrations et explication du vocabulaire
Séance 3 : Lecture et mise en scène (Seconde lecture de l'album et jeu de l'histoire avec les marottes)

Séance 4 à 6 : Mise en scène de l'album par les élèves (Rappel de récit par les élèves en montrant les images, demander aux élèves ce que pensent et ressentent les personnages, jeu de l'histoire scène après scène avec déguisements, décors, masques)
Séance 7 : Evaluation individuelle sous forme de questionnaire de compréhension

B. Albums choisis

Nous avons choisi des albums avec récit en randonnée qui ont une forme simple et linéaire. La route parcourue est le fil conducteur de l'histoire. Ces récits présentent une situation initiale ainsi qu'une situation finale. Entre les deux, il y a un enchainement de rencontres cumulables, permutables, supprimables ou emboîtées qui produisent le suspense.
Les récits en randonnées mettent en scène des personnages, le plus souvent familiers aux élèves, qui entrent en interaction. Ces personnages, régulièrement des animaux, agissent comme des humains. On parle alors d'anthropomorphisme. Les personnages vivent des situations proches du vécu des élèves. Elles peuvent porter sur des problèmes quotidiens, les relations de l'enfant avec ses paires, sa famille (*Le machin ; Veux-tu être mon ami ?, Poussin noir*), sur les soucis (*Bon appétit ! Monsieur Lapin* ; *La sieste de Moussa*), sur l'identité personnelle, pour soi et dans le regard des autres (*C'est moi le plus fort*).
Les enfants peuvent alors s'identifier de manière à pouvoir comprendre l'album et/ou prendre de la distance par rapport à des situations vécues.

De plus, la mise en page et les illustrations rendent les enfants actifs. Elles leur permettent de mettre en relation le texte et l'image pour comprendre des éléments qui leur auraient échappés.

Ces récits intègrent une répétitivité, d'une part dans la trame, d'autre part dans les dialogues. Les phrases utilisées sont courtes et répétitives, les enchainements des rencontres sont logiques et des éléments sont récurrents. Tout cela ne fait pas progresser le récit mais le rythme de manière régulière et répétitive. Ces récits sécurisent les élèves et leur donnent confiance lorsqu'il s'agit d'expliquer ce qu'ils ont compris, ils ont eu le temps de s'approprier le récit. Ces répétitions sont pour les enfants une plage de repos où ils se ressourcent avant de se confronter à l'imprévu, à la chute de l'histoire qui peut surgir à chaque nouvelle page tournée. Les différentes rencontres appellent un dialogue et introduisent des formulettes d'un genre littéraire proche des comptines dont la fonction est moins de faire avancer le récit que de lui donner une musicalité, l'ornementer.

Ainsi ces récits se prêtent bien à la mémorisation des textes ainsi qu'à la théâtralisation (mise en voix et mise en corps).

Il existe différent type de récit en randonnée. Nous avons choisi la forme la plus simple, les randonnées par énumération pour les séquences selon les pratiques habituelles et les séances avec théâtralisation. Dans ce type de récit, le personnage 1 rencontre le personnage 2, puis continue son chemin et rencontre ensuite le personnage 3 et ainsi de suite. Pour les séquences selon la méthode Narramus, les albums sont des récits en randonnée par remplacement. Dans ce type de récit, le personnage 1 laisse sa place au personnage 2, qui laisse à son tour sa place au personnage 3, etc.

Nous avons choisi des albums différents pour le panel d'élèves en petite section et le panel d'élèves en moyenne et grande section au vu des connaissances du monde de nos élèves.

Ainsi les récits en randonnée par énumération choisi sont les suivants :

- En petite section
    - Séquence selon les pratiques "habituelles" : *Bon appétit ! Monsieur lapin* de Claude Boujon (1985)[9]

Un lapin, dégoûté des carottes, découvre le régime alimentaire des autres animaux qui ne lui plaise pas plus. Puis, il se trouve face au renard qui lui croque le bout de ses oreilles. Pour les faire repousser, le lapin remange des carottes.
Cet album traite principalement les émotions du dégout et de la peur.
Les implicites de cet album sont les émotions ressenties par le lapin tout au long de l'histoire.

    - Séquence avec théâtralisation : *Veux-tu être mon ami ?* d'Eric Battut (2013)[10]

Une souris verte rejetée par des souris grises part à la recherche d'un ami. Elle rencontre différents animaux verts qui refusent d'être son ami jusqu'au moment où elle rencontre un éléphant vert qui veut bien être son ami.
Cet album traite des émotions de la tristesse, de la peur ainsi que de la joie.
Les implicites de cet album sont les émotions ressenties par la souris verte et le fait que tout être peut être ami avec une autre personne qui ne lui ressemble pas, qui n'a pas la même couleur de peau.

    - Séquence selon méthode Narramus : *Le machin* de Stéphane Servant (2011)[11]

Un jour, près du grand lac, Bobo l'éléphant ramasse un drôle de machin. Après l'avoir retourné dans tous les sens, il décrète qu'il s'agit d'un bonnet. Mais tout le monde n'est pas de cet avis ! Kiki l'alligator s'imagine que c'est une cape, Zaza la brebis, une belle jupe, Juju le canard, une écharpe

[9] BOUJON C. (1985). *Bon appétit ! Monsieur Lapin.* L'école des loisirs.
[10] BATTUT E. (2013). *Veux-tu être mon ami ?* Didier jeunesse.
[11] SERVANT S. (2011). *Le machin*. Didier jeunesse.

jusqu'à Lili la fourmi qui prend le machin pour une confortable couverture. L'arrivée d'un petit garçon tout nu, met fin à cette discussion animée. C'est d'une culotte dont il s'agit !
Cet album traite des émotions de la tristesse et de la colère.
Les implicites de cet album proviennent du fait que les différents animaux vont bouder dans la forêt car ils ont été blessés par les moqueries et les attitudes d'un autre animal puis qu'ils déchirent le machin car ils se disputent. Et enfin le dernier implicite concerne les émotions ressenties, lors de la chute de l'histoire, par les animaux et le petit garçon.

- En grande section :
    - Séquence selon les pratiques "habituelles" : *Poussin noir* de Martin Rascal (1997)[12]

Cent œufs ont éclos dans la couveuse du fermier Vitellus. 99 poussins sont nés jaune. Le dernier est tout noir. Madame Vitellus devient Maman Poule et Monsieur Vitellus devient Papa Coq. Poussin Noir, qui ne reconnaît pas ces parents-là, décide de partir à la recherche de sa vraie famille.
Les émotions traitées sont la tristesse et la joie.
Deux implicites se trouvent dans cet album. Un au début, les poussins sont frères et sœurs malgré la différence de couleur. Un à la fin, les loups ne l'attendent pas pour manger mais bien pour manger poussin noir.

    - Séquence avec théâtralisation : *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos (2001)[13]

Un loup bien rassasié passe de personnages de conte en personnages de conte pour leur faire dire qu'il est le plus fort. Cela fonctionne, jusqu'à ce qu'il rencontre une espèce de crapaud qui lui dit que c'est sa maman la plus forte.
Cet album traite des émotions de joie, de peur et de colère.
Les implicites sont les suivants : le loup n'a pas confiance en lui, il veut se rassurer en posant la question de qui est le plus fort. Il se sent de plus en plus fort ce qui est visible dans le texte et les illustrations. Les élèves doivent également comprendre qu'il y a toujours plus fort que soit, qu'il faut rester humble.

    - Séquence selon méthode Narramus: *La sieste de Moussa* de Zermanel (2018)[14]

Moussa, un petit garçon, décide de faire la sieste. Mais plusieurs animaux viennent successivement lui rendre visite et l'empêchent de dormir : la souris, le chat, le chien, le lion, l'éléphant. Cependant Moussa est malin et trouve à chaque fois une solution pour le faire partir.
Cet album traite des émotions de la colère et de la peur.

[12] RASCAL M. (1997). *Poussin noir*. Pastel - L'école des loisirs.
[13] RAMOS M. (2001). C'est moi le plus fort ! Pastel - L'école des loisirs.
[14] ZERMANEL. (2018). *La sieste de moussa*. Père Castor

Les implicites sont les suivants : Moussa fait appel à des animaux plus grands pour faire fuir les gêneurs successifs. Il s'agit également de comprendre que la souris est l'animal qui fait le moins de bruit.

C. Cadre d'expérimentation

Les séquences présentées ci-dessus sont proposées à deux groupes d'élèves, un groupe de six élèves de petite section (PS) et un groupe de six élèves de moyenne et grande section (MS-GS).
La classe de PS se trouve en milieu urbain, dans le centre de Perpignan. Cette classe double niveau est composée de 3 TPS et 23 PS.
La classe de MS-GS se situe en milieu rural, dans le village de Toulouges. Cette classe double niveau est composée de 9 MS et 20 GS

Les groupes ont été réalisés lors de la seconde période, à la suite de différentes séances en littérature avec les élèves. Elles nous ont permis de nous rendre compte des élèves qui comprennent plus facilement les implicites d'un album et ceux qui au contraire, les comprennent moins rapidement ou même pas du tout. Les groupes sont constitués d'élèves des plus faibles compreneurs aux plus forts compreneurs.

Nous savons que les enfants vivant dans des familles culturellement et socialement défavorisées disposent d'un environnement moins favorable au développement du langage. Cet environnement social ne permet pas d'expliquer à lui seul les troubles du développement langagier mais a une influence majeure sur sa qualité.
Selon une étude menée par Hart et Risley (1995), les parents de milieu favorisé parlent près de trois fois plus à leurs enfants en utilisant un langage plus riche et diversifié que les parents de milieu défavorisé. Les enfants font alors de même. Plus les enfants sont exposés à un langage riche et abondant, meilleur est leur propre langage. Cet aspect quantitatif s'accompagne aussi d'un aspect qualitatif, les fonctions assignées au langage ne sont pas les mêmes selon les milieux sociaux et ce sont évidemment les fonctions développées par les familles favorisées qui sont celles attendues par l'école (Hart et Risley, 1995). Certains élèves n'ont pas eu de nombreux contact avec l'écrit, qui est dans certaines familles seulement scolaire. Les enfants n'ont pas été confrontés à des albums, leur culture littéraire est plus pauvre.

Les élèves ont plus de difficulté à comprendre les albums étudiés en classe car leur vocabulaire et leur culture littéraire sont plus pauvres (Cf. 1.C.b. La littérature à l'école). Ces élèves doivent en plus d'essayer de comprendre les mots en contexte, réussir à évoquer des histoires, des situations

connues pour comprendre l'album. Il apparait que pour ces élèves la compréhension n'est pas facilitée. Il appartient donc à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit.
La littérature de jeunesse occupe une place importante dans les pratiques pédagogiques des enseignants et particulièrement à l'école maternelle. Sa fréquentation dès le plus jeune âge donne des clés de lecture et de compréhension du monde, parce qu'elle permet l'accès à de multiples registres de langue, et au-delà, à des connaissances variées, c'est un extraordinaire levier pour combattre la difficulté scolaire, pouvant ainsi contribuer à réduire les conséquences des inégalités sociales.

Pour analyser les différentes séquences en fonction du profil des élèves, les groupes hétérogènes constitués sont les suivants :

Petite section				
Prénom	**Date de naissance**	**Sexe**	**Faible, moyen ou fort compreneur**	**Caractéristiques des élèves**
Soumeya	15/03/2015	F	Fort compreneur	Cet élève était en TPS l'année dernière.
Lola	23/01/2015	F	Fort compreneur	Elève peu sûre d'elle, caractérielle, avec un vocabulaire riche.
Rayan	15/11/2015	M	Moyen compreneur	Elève turbulent mais curieux
Rose	24/11/2015	F	Moyen compreneur	Elève souvent dans ses pensées qui décroche vite.
Haythem	23/09/2015	M	Faible compreneur	Issu d'un environnement défavorisé, en retard dans les apprentissages, ne comprend pas toujours les questions qu'on lui pose.
Hugo	01/09/2015	M	Faible compreneur	Elève qui s'exprime peu, qui décroche très vite et est souvent dans ses pensées.

Moyenne / Grande section				
Prénom	**Date de naissance**	**Sexe**	**Faible, moyen ou fort compreneur**	**Caractéristiques des élèves**
Ali	12/06/2013 (GS)	M	Fort compreneur	Elève très sûr de lui, en avance dans les apprentissages
Tom	03/01/2014 (MS)	M	Fort compreneur	Elève curieux, vocabulaire riche, cherche à comprendre
Line	12/08/2013(GS)	F	Moyen compreneur	Peu sûre d'elle, si elle n'est pas sûre elle dit qu'elle ne sait pas
Maewen	28/01/2013 (GS)	F	Moyen compreneur	Elève discrète, peu curieuse
Walid	25/08/2014 (MS)	M	Faible compreneur	Elève pour qui la prononciation est difficile
Kilian	24/10/2013 (GS)	M	Faible compreneur	Enfant grand prématuré, en retard sur les apprentissages

Pour ces élèves les résultats du test des fausses croyances concernant la théorie de l'esprit (Cf.1.A.c. Théorie de l'esprit) est le suivant :
Quel que soit les élèves du panel de petite section, tous répondent qu'il y a des crayons de couleurs dans la boite. Tous répondent également que le copain qui n'a pas vu ce que l'on vient de faire va répondre qu'il y a des pinces à linge.
Les élèves de moyenne et grande section passent facilement ce test. Tous répondent qu'il y a des crayons de couleurs dans la boite et que le copain va répondre qu'il y a des crayons de couleurs car il n'a pas vu le changement que l'on vient de faire.

Cela est en accord avec la théorie vue précédemment, avant l'âge de 4 ans et demi les élèves ont des difficultés à attribuer des fausses croyances.

La recherche mise en place dans ce mémoire nous permet de nous rendre compte de la place de la théâtralisation des albums dans la compréhension de ces derniers à travers le développement de l'empathie.
Pour chaque séquence de lecture, des séances sont filmées. Ces enregistrements nous servent de recueil de données et sont analysés à travers plusieurs critères.

III. Analyse de recueil de données

Afin de pouvoir analyser les séances filmées et les réponses données par les enfants à chaque questionnaire, nous sommes parties d'indices d'empathie que nous avons déterminés et les avons comparés en fonction du dispositif utilisé. Nous avons, ensuite, relevé les indices de compréhension et d'interprétation des textes, afin de voir s'il y a une corrélation entre empathie et compréhension en fonction des séquences menées.

Pour ce faire, nous avons créé un tableau d'analyse où nous avons répertorié les indices relevés. Ceci nous permet de mettre en évidence les corrélations ou les absences de corrélation entre empathie et compréhension.

A. Analyse de l'empathie des élèves

Pour répondre au mieux à notre problématique, nous nous sommes concentrées sur l'empathie fictionnelle. Il s'agit ici donc de mesurer la capacité des enfants à se mettre à la place du personnage, à ressentir ce qu'il ressent, à penser ce qu'il pense, à dire ce qu'il dit.

La recherche étant concentrée sur des enfants de maternelle, nous avons retenu deux indices d'empathie qui montre le degré d'empathie présent pour chaque élève :

- d'une part, lors des réponses au questionnaire de fin de séquence, l'enfant imagine et nomme l'émotion ressentie par le personnage ;
- d'autre part, lors de la théâtralisation, l'enfant emploie le vocabulaire approprié en lien avec l'émotion et mime cette émotion ressentie par le personnage : hausse le ton lorsque le personnage ressent de la colère, montre des signes de peur lorsque le personnage se trouve face à une situation stressante, mime la tristesse lorsque le personnage est triste.

a. Mesure de l'empathie et lecture « traditionnelle »

Afin de mesurer l'empathie fictionnelle des élèves, nous avons axé les questions sur la compréhension des émotions ressenties par les personnages aux moments clés de l'histoire.

Pour ces deux albums voici les questions posées aux enfants et les réponses attendues :

➔ *Bon appétit ! Monsieur Lapin !* (PS)

Pourquoi le lapin ne veut-il plus manger ses carottes ? Comment se sent-il ? Il en a assez de manger la même chose, il n'aime plus les carottes. Il se sent triste.
Que dit et fait le lapin quand il rencontre le renard ? Pourquoi ? Il dit « Au secours ! » car il a peur du renard. Il rentre vite chez lui pour se sentir en sécurité.

➔ *Poussin Noir* (MS et GS)

Que ressent poussin noir quand il voit qu'il est noir et que les autres sont jaunes ? On peut imaginer qu'il est triste car il se sent différent (ce qui n'est pas précisé dans le texte)
Que ressent Poussin noir quand il rencontre de nouveaux animaux ? Il est content, il a de l'espoir de trouver ses nouveaux parents
Que ressent Poussin noir quand ces animaux lui disent que ce ne sont pas ses parents ? Il est triste que ce ne soit pas ses parents

Classe de petite section (Cf. Réponses des élèves Annexe D.1et Annexe F.1)

Dans cette séquence où un traitement de l'album dit « traditionnel » a été effectué, nous constatons qu'une seule élève réussit à identifier la tristesse et la peur ressenties par le lapin. Cette forte compreneuse explique également ce qui engendre cette émotion.

Tous les autres, forts et moyens compreneurs réussissent, eux, à nommer l'émotion de la peur. Dans l'album, cette émotion n'est pas expressément nommée, cependant grâce aux illustrations nous pouvons voir que le lapin a peur. Au cours de l'année, cette émotion a été traitée dans de nombreux albums et est donc plus familière aux élèves. Ces derniers réussissent donc à la nommer même sans support visuel.

Haythem (FaC[15]), faible compreneur joue la peur en donnant des coups de pieds mais n'emploie pas le terme. Nous pouvons penser que cet élève réussit à identifier l'émotion, qu'il se met à la place du lapin mais n'a pas encore acquis le vocabulaire.

Concernant l'émotion de la tristesse, cinq élèves n'emploient pas le vocabulaire attendu. Ce même vocabulaire est absent du texte. Cependant lors des séances, les élèves ont su dire que le lapin était triste. En effet, sur l'illustration, le visage du lapin présente des signes de tristesse avec des commissures des lèvres vers le bas. En l'absence de support visuel lors des questions posées, les élèves n'arrivent pas à faire appel aux images qu'ils ont pu voir. Cela est une activité très difficile pour des petites sections qui doivent faire appel au langage d'évocation.

Lors du rappel de récit par les élèves en séance 2, nous notons que Rayan (MC[16]), moyen compreneur, a des difficultés à penser selon le point de vue d'un personnage, notamment l'oiseau et

[15] FaC : Faible Compreneur
[16] MC : Moyen Compreneur

le poisson. Lorsque le professeur des écoles (PE) lui demande si l'oiseau et le poisson sont contents de manger des vers de terre ou des larves, il répond « Le oiseau, il aime pas. Moi, il mange pas les vers de terre ! Berk » ; « Parce que le poisson, il aime pas. Moi, il mange pas les larves ».
On constate que Rayan (MC) ne se met pas à la place des personnages, puisque lui ne mange pas cela, il ne conçoit pas que le poisson et l'oiseau puissent en manger.

Les indices d'empathie prélevés lors des séances de lecture « traditionnelle » sont nombreux. Lors de la lecture du PE, les enfants (hors faibles compreneurs) prennent plaisir à jouer les émotions du dégout et de la peur ressentie par le lapin. Leurs expressions de visage montrent qu'ils reconnaissent ces émotions. Pour le dégout, certains plissent le nez et leurs yeux, d'autres tirent leur langue. Pour la peur, trois plissent leurs yeux tandis qu'un autre écarquille les yeux. Dans la gestuelle, lorsque le lapin ressent la peur, nous constatons que les élèves forts et moyens compreneurs ont un mouvement de recul et tremblent avec leur corps. Lola (FC[17]), rentre même la tête dans ses épaules. Haythem (FaC), faible compreneur donne des coups de pieds dans le vide et Hugo (FaC) met sa main devant la bouche.
Lors du jeu avec les marottes, les élèves (hors faibles compreneurs), font bouger le lapin plus rapidement et dans tous les sens et ont un mouvement de recul avec leur propre corps et celui de la marotte.

Classe de moyenne et grande section (Cf. Réponses des élèves Annexe D.2 et Annexe G.1)

Pour la classe de moyenne et grande section, nous voyons que pour deux élèves l'identification des émotions ressenties par les personnages est totalement acquise : Ali, fort compreneur, a très bien su nommer les trois émotions attendues même s'il se contente de répondre très succinctement et ne développe pas les causes de ces émotions et Line, moyenne compreneuse, se contente de nommer simplement les émotions ressenties sans aller plus loin, a su répondre correctement, même si on aurait pu attendre à la question 3 une réponse axée sur la tristesse plutôt que « pas content ».

Pour les quatre autres, au moins une des réponses est erronée ou ne savent pas y répondre, même Tom (FC), habituellement très pertinent dans ses raisonnements, s'est trouvé surpris par la question et n'a pas su y répondre. Cette première question (« Que ressent Poussin noir quand il voit qu'il est noir et que les autres sont jaunes ? ») a d'ailleurs posé quelques difficultés aux enfants puisque trois d'entre eux n'ont pas su répondre et un a donné une réponse fausse. Ceci est certainement dû à l'absence d'indices dans le texte ; en effet, le texte ne parle que de la décision prise par Poussin noir « Seul Poussin Noir les [les fermiers] a rejetés », à aucun moment il n'est fait référence à ses états mentaux, ce qui oblige l'enfant à devoir se mettre particulièrement dans la peau du personnage pour comprendre les raisons qui ont poussé Poussin Noir à rejeter les fermiers.

[17] FC : Fort Compreneur

Nous voyons, ici, que la simple lecture du texte et l'observation le visionnage des illustrations, n'a pas permis aux élèves, même les meilleurs compreneurs, de réussir à s'identifier pleinement au personnage afin de comprendre ses pensées et ressentis.

Pour le reste des émotions, dans l'ensemble, elles ont été comprises. Nous voyons que les enfants se contentent de réponses très succinctes (sauf Maëva (MC) qui à la question 2 a senti le besoin de justifier sa réponse : « Il est content parce qu'il croit que c'est ses parents »). Certains d'entre eux emploient les termes génériques des émotions ressenties : la tristesse, la joie, la colère… ce qui fait très clairement référence à la séquence sur les émotions menées quelques semaines avant qui a beaucoup marquée les enfants. D'ailleurs, un grand nombre d'entre eux se réfèrent aux affiches des émotions présentes dans la classe avant de répondre aux questions relatives à ce sujet.

Concernant les indices d'empathie prélevés lors des séances de lecture « traditionnelle », ils sont peu nombreux. Les enfants réagissent plus de plaisir à la découverte de la chute de l'histoire « Oh, c'est les loups ! ils vont le manger (rires, sourires) », plutôt que d'éprouver de la peur ou de la tristesse pour ce poussin. Quant au fait que poussin noir se sente différent et donc éprouve de la tristesse, ceci est complètement passé inaperçu même lors des échanges verbaux. Ils répondent, néanmoins, physiquement à certaines intonations de la voix du PE, qui permettent de traduire la joie de Poussin noir quand il découvre de nouveaux animaux noirs comme lui ou encore qui permettent de traduire sa déception ou sa tristesse lorsqu'il se rend compte que ce ne sont pas ses vrais parents. Les enfants sourient ou font une mine triste, mais les expressions de ces émotions ne vont pas plus loin.
Le jeu avec les marottes, a obtenu le même résultat, les enfants étaient plus concentrés sur ce qu'ils devaient dire plutôt que sur le jeu en lui-même. Aucun des élèves de moyenne et grande section n'a montré des signes d'empathie face aux personnages de l'album. Les sentiments ressentis par le poussin n'étaient pas exprimés, à aucun moment dans l'album l'auteur ne nomme une émotion quelconque ressentie par Poussin noir, tout est très implicite et nécessite à l'enfant de vraiment se projeter dans la tête de Poussin noir, ce que cette séquence de lecture traditionnelle n'a pas permis de faire. De la même façon, les illustrations ne permettent pas d'avoir cette compréhension des états mentaux de Poussin noir, nous ne voyons pas Poussin noir avec un visage triste ou heureux, le seul indice éventuellement serait sur l'avant dernière image où poussin noir semble sauter de joie, ce qui peut être assez opaque pour des enfants de cet âge.

b. Mesure de l'empathie et méthode Narramus

Pour la séquence axée sur la méthode Narramus, nous avons travaillé sur « Le Machin » pour les PS et sur « La sieste de Moussa » pour les MS et GS.

Pour ces deux albums voici les questions posées aux enfants et les réponses attendues :

➔ *Le Machin* (PS)

Que ressent l'éléphant lorsqu'il part dans la forêt ? Pourquoi ? Il est triste, en colère, car Kiki l'alligator s'est moqué de lui.
Que ressent Kiki l'alligator quand il part dans la forêt ? Il va bouder, il est triste, en colère car Zaza la brebis s'est moquée de lui.
Que ressent le petit homme à la fin ? Il est triste car les animaux ont déchiré sa culotte.

➔ *La sieste de Moussa* (MS-GS)

Que ressent Moussa quand il est dérangé par les bruits ? Il est agacé car il n'arrive pas à se reposer à cause des bruits des animaux
Que ressent un animal quand il s'enfuit face à un autre animal ? De la peur, l'animal face à lui est plus gros et plus fort

Classe de petite section (Cf. Réponses des élèves Annexe D.3 et Annexe F.2)

Avec la méthode Narramus, nous constatons cette fois-ci que trois élèves sont en mesure d'identifier les émotions ressenties par les personnages, la colère et la tristesse. Lola (FC) et Rayan (MC) nomment la tristesse, émotion qu'ils ne nommaient pas dans la séquence dite traditionnelle. Les élèves ne font pas référence aux mêmes émotions selon les questions. Par exemple lorsque les animaux vont bouder, il s'agit de la colère pour Soumeya (FC) et Lola (FC) tandis que pour Rayan (MC) il s'agit de la tristesse et inversement pour l'émotion ressentie par le petit garçon à la fin de l'histoire. Dans ces situations les deux émotions peuvent être ressenties ainsi les deux réponses sont acceptées.

Les élèves faibles compreneurs, ne nommaient pas les émotions lors de la séance dite traditionnelle mais le font dans cette séquence (la tristesse). Hugo (FaC) ne cite pas l'émotion de la colère mais la joue. On constate donc une nette amélioration. Ceci peut être expliqué par la raison suivante :
les élèves sont invités lors des séances avec la méthode Narramus à se mettre à la place des personnages pour imaginer ce qu'ils pensent, croient ou ressentent. Le PE écrit les propositions des élèves dans les bulles de pensée (Cf. Annexe J). Cette nouvelle activité difficile pour des PS n'a pas fonctionnée entièrement. Prenons l'exemple avec les personnages Zaza la brebis et Juju le canard. Les élèves ne parlent pas à la place du personnage mais utilisent la troisième personne du singulier. Cette activité les amène tout de même à réfléchir sur ce que pensent et ressentent les personnages.
Néanmoins, lors de la mise en jeu de l'album, et surtout lors des mises en scène finales, les élèves utilisent la première personne du singulier et regardent leur interlocuteur en parlant. Ils montrent des indices d'empathie fictionnelle. En effet, lors de la théâtralisation avec les masques, tous jouent la colère avec leur visage et leur corps (ils froncent des sourcils, croisent les bras, courbent le dos et

baissent la tête. Certains marchent vite, d'autre courent et d'autres marchent en tapant des pieds pour aller bouder jusqu'à la forêt.)
Seulement trois élèves, forts et moyen compreneurs, jouent la tristesse (ils plissent leurs yeux, les commissures des lèvres sont vers le bas, leurs bras sont le long du corps ou croisés et leur dos est courbé). Les forts compreneurs utilisent une voix triste.
Ainsi nous constatons que la mise en jeu de l'album a probablement aidé les élèves qui réussissent à se mettre plus facilement à la place des personnages ce qui leur permet de nommer les émotions ressenties par ces derniers.

Classe de moyenne et grande section (Cf. Réponses des élèves Annexe D.4 et Annexe G.2)

En classe de moyenne et grande section avec cette méthode, nous nous apercevons que peu d'erreurs sont commises dans les réponses apportées. Les enfants identifient clairement les émotions ressenties. Seules deux réponses sont incorrectes ou absentes. Ils développent également un peu plus les causes des émotions ressenties, mais encore une fois ils restent très marqués par la séquence sur les émotions (menées en parallèle à la séquence Narramus). La plupart donne le nom de l'émotion ressentie et ne forme pas une phrase pour nommer ce sentiment.

Nous nous apercevons donc que lors de cette séquence les élèves identifient plus facilement les émotions en jeu, et arrivent plus facilement à se mettre à la place du personnage ; ce qui s'explique par la méthode elle-même.
En effet, avec la méthode Narramus, les enfants ont dû s'interroger sur plusieurs diapositives sur les états mentaux des personnages : ce que dit Moussa, ce que pense Moussa ; ce qui a forcément dû amener les élèves à se mettre à la place de Moussa ou des autres personnages pour pouvoir imaginer ce qu'ils ressentaient à ce moment-là. Sur nos séances enregistrées, on s'aperçoit que c'est un exercice difficile pour les élèves surtout la bulle pensée (Cf. Annexe J). Néanmoins, au fur et à mesure des séances, ils y arrivent de mieux en mieux, ils ont compris le principe de l'exercice.
Dans la méthode Narramus, comme vu plus haut, une grande partie de celle-ci fait référence aux états mentaux des personnages, les auteurs y accordent une importance particulière, ce qui selon eux favorise la compréhension.

Lors de nos séances enregistrées, nous nous rendons compte également, lors des jeux théâtraux avec les masques, que certains enfants montrent des signes d'empathie fictionnelle (écarquillent les yeux, jouent sur l'intonation de la voix, partent en courant quand ils doivent s'enfuir). Néanmoins, ce n'est pas le cas pour tous, Kilian (FaC), faible compreneur de GS ne participe pas vraiment et se contente du minimum mais aussi Tom (FC) un fort compreneur qui parfois a du mal à se mettre en scène dû à une certaine timidité. Finalement, Tom (FC) jouera quand même les personnages

physiquement mais sans changer l'intonation de sa voix). Les indices d'empathie fictionnelle sont présents avec la méthode Narramus mais peu développés, en tout cas sur le jeu théâtral.

c. Mesure de l'empathie et séquence théâtralisation

Pour la dernière séquence où l'accent a été mis sur la mise en jeu de l'histoire via des séances de théâtre, nous avons travaillé sur l'album « Veux-tu être mon ami ? » (PS) et « C'est moi le plus fort » (MS-GS).

Pour ces deux albums voici les questions posées aux enfants et les réponses attendues :

➔ *Veux-tu être mon ami ?* (PS)

Pourquoi la souris va-t-elle se promener ? Comment se sent-elle ? Pourquoi ? Elle va se promener pour cherche un ami car elle est rejetée par les souris grises. Elle est triste.
Que dit le caméléon à la souris ? Comment se sent la souris ? Il dit « Je ne veux pas être ton ami ! » La souris est triste
Que dit l'éléphant à la souris ? Comment elle se sent la souris ? De quelle couleur est-il ? Pourquoi ? Il dit « Oui, je veux bien être ton ami » Il est vert car il a peur des souris.

➔ *C'est moi le plus fort* (MS-GS)

Que ressent le loup au fur et à mesure de ses rencontres ? Il se sent de plus en plus fier, de plus en plus fort
Que ressentent les personnages face au loup ? Ils ont peur de lui
Que ressent le loup quand le petit dragon dit que c'est sa maman la plus forte ? Il est en colère car il veut qu'on lui dise que c'est lui le plus fort.

Classe de petite section (Cf. Réponses des élèves Annexe D.5 et Annexe F.3)

A la suite de la séquence de théâtralisation, nous constatons que cinq élèves sont en mesure de nommer les émotions ressenties par les personnages : la tristesse, le bonheur ainsi que la peur.
Deux élèves réussissent à identifier les trois émotions ressenties par les personnages alors qu'ils ne pouvaient en nommer qu'une lors de l'évaluation avec la méthode Narramus.
Haythem (FaC), a été absent lors de deux séances de théâtralisation, ce qui ne lui permet pas de répondre aux questions concernant les émotions, il n'a pas compris l'histoire. Ses résultats sont faussés à cause des absences.

De plus, il apparaît, que certains élèves développent leurs réponses en citant ce que disent les personnages : « Je veux bien être ton ami, mais j'ai peur des souris », «Je veux pas être ton ami […] Elle … triste » ; « Vert, parce que j'ai peur des souris ». Ainsi, ils se mettent dans la peau du personnage, le font parler et nomment ensuite l'émotion ressentie par celui-ci.

Lors des séances de théâtralisation, les indices d'empathie sont nombreux. En effet, les forts et moyens compreneurs jouent toutes les émotions avec leurs corps et leur visage : la tristesse ressentie par la souris, la peur de l'éléphant et la joie de l'éléphant et la souris d'avoir un ami. Pour la tristesse, les élèves plissent leurs yeux, Rayan (MC) fronce les sourcils, mais tous font la bouche de la tristesse avec les commissures des lèvres vers le bas. Ils courbent le dos, baissent la tête et placent leurs bras le long du corps, sauf Rayan (MC) qui croise les bras. Différentes réactions dénotent de la peur, certains ne bougent plus et écarquillent leurs yeux tandis que d'autres tremblent et plissent les yeux. Pour la joie, les élèves sourient et marchent en sautillant à l'exception de Soumeya (FC) qui se déplace comme une personne fière d'avoir un ami, la tête haute et les épaules qui roulent.

La voix est modifiée selon l'émotion ressentie. Lorsque les différents animaux rencontrés disent qu'ils ne veulent pas être l'ami de la souris, ces élèves utilisent une onomatopée : « hmm ». Lorsqu'ils jouent l'éléphant et répondent qu'ils veulent bien être l'ami de la souris, ils utilisent une petite voix, Lola (FC) la fait même trembler.

Pour finir ces élèves regardent les personnages dans les yeux lorsqu'ils leur parlent.

Quant à Hugo, faible compreneur, lui, ne les regarde pas dans les yeux mais se tourne vers les personnages. Le jeu des émotions est moins perceptible chez cet élève, les indices d'empathie fictionnelle sont moins importants. Il plisse légèrement les yeux lorsqu'il a peur, souri et marche vite lorsqu'il ressent de la joie, courbe le dos, baisse la tête et place les bras de long du corps lorsqu'il est triste. Il ne modifie pas sa voix selon les émotions des différents personnages interprétés.

Pour finir la seule séance de théâtre jouée par Haythem (FaC) ne permet pas de noter des expressions du visage ou de corps, ni de modifications dans l'intonation de la voix. Il regarde les autres jouer mais a eu du mal à entrer dans la peau des personnages. Il prend plaisir à jouer car il rigole lorsqu'il interprète les personnages. Ses camarades lui soufflent ce qu'il doit dire et faire. Si l'on ne prend pas en compte ses réponses nous constatons que la théâtralisation a permis une meilleure compréhension des émotions des personnages puisque dans les autres dispositifs nous avions un pourcentage d'erreurs allant de 22 à 58% contre 13% sur la séquence avec théâtralisation (Cf. Annexe I).

Classe de moyenne et grande section (Cf. Réponses des élèves Annexe D.6 et Annexe G.3)

Très clairement dans les réponses des élèves au questionnaire, nous nous apercevons qu'aucun enfant ne donne de réponses erronées, même s'il a été nécessaire de reformuler la question pour Kilian (FaC) (faible compreneur), celui-ci a finalement répondu correctement.

De plus, il apparaît également nettement que les élèves ont plus tendance à développer leurs réponses, alors que sur les deux autres dispositifs, les réponses étaient succinctes et les phrases non constituées ; ici, les élèves construisent des phrases naturellement et ressentent le besoin de donner les causes de l'émotion perçue, peut-être parce qu'ils l'ont mieux comprise.

Beaucoup d'élèves ont également utilisé des gestes, des mimes pour répondre aux questions posées ; l'impact de la théâtralisation est ici omniprésent. On voit par exemple, Walid (FaC) qui répond à la question 2 en claquant des dents et en mettant les mains à la bouche pour traduire de la peur des personnages, ou encore Ali (FC), Tom (FC), Line (MC) et Maëva (MC) qui miment la position des bras du loup au fur et à mesure de sa rencontre.

Sur les indices d'empathie, nous voyons très nettement que la théâtralisation a permis une meilleure compréhension des émotions des personnages puisque dans les autres dispositifs nous avions un pourcentage d'erreurs allant de 20 à 27% contre 0% sur la séquence avec théâtralisation (Cf. Annexe I).

Concernant les indices d'empathie relevés lors de la partie théâtre, ils sont fort nombreux.
Chaque enfant change le ton de sa voix pour traduire de la colère du loup ou encore de la peur des personnages rencontrés. Les expressions du visage et la gestuelle sont aussi présentes : des sourcils se froncent (Ali (FC), Walid (FaC)), des airs menaçants se révèlent (Ali (FC), Line (MC), Walid (FaC)) ou encore des yeux s'écarquillent (Ali (FC), Walid (FaC)) et la satisfaction apparaît sur les visages via un sourire pour ceux qui ont joué le loup. Quant à la gestuelle, elle est omniprésente, quatre enfants sur six utilisent le mime pour traduire la fierté (bras du loup positionnés, torse bombé). Les mêmes enfants montrent des signes d'empathie fictionnelle en tremblant lorsqu'il faut traduire la peur et en mettant les mains à la bouche, certains mêmes font trembler leur voix en même temps (Walid (FaC)). Tous se mettent à genou pour paraître plus petit que le loup mais seul Ali (FC) grandit son corps dans le rôle du loup pour impressionner. Line (MC), petite fille plutôt réservée, se révèle sur cet exercice, le ton employé est juste, et elle sait prendre physiquement le dessus lorsqu'elle joue le loup. Maëva (MC) est beaucoup plus réservée sur cet exercice et se contente de trembler légèrement de peur par mimétisme des camarades ; elle n'arrive pas à se

projeter encore dans le jeu d'acteur, elle a plutôt tendance à sourire, gênée en jouant un rôle qui nécessite de montrer la peur par exemple.

Tous savent utiliser l'espace scénique, ce qui s'explique certainement par les nombreux exercices de jeux théâtraux mis en place depuis le début de l'année. De la même manière, tous prennent en compte leur interlocuteur : il se positionne face à lui et a le regard fixé sur lui.

Seul Kilian (FaC), faible compreneur de GS développe peu de signe d'empathie ; nous voyons clairement qu'il prend du plaisir à la situation puisqu'il sourit beaucoup mais se contente de dire le minimum, ne montre pas de signe de peur, de colère ou de fierté, si ce n'est très légèrement (se met à genou face au loup par mimétisme) (Cf. Annexe C).

B. Analyse de la compréhension des élèves

Pour mesurer la compréhension des élèves lors des séquences littérature, nous avons mis en place un questionnaire comprenant des questions de compréhension de la trame de l'histoire, des questions de compréhension de vocabulaire et des questions de compréhension de l'implicite des albums.

Pour chaque dispositif nous avons conservé ces trois types de questions.

a. Compréhension et lecture « traditionnelle »

Pour ces deux albums voici les questions posées aux enfants et les réponses attendues :

➔ *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (PS)

Compréhension de la trame
Quel est le personnage principal de l'histoire ? Le lapin
Quels sont les personnages dans l'ordre de l'histoire ? Le lapin, la grenouille, l'oiseau, le poisson, le cochon, la baleine, le singe, le renard
Pourquoi le lapin ne veut-il plus manger ses carottes ? (Comment se sent-il ?) Il en a assez de manger la même chose, il n'aime plus les carottes. (Il se sent triste.)
Que fait le renard au lapin ? Pourquoi ? Il lui croque le bout de ses oreilles car il aime manger les lapins.
Que fait le lapin en rentrant chez lui ? Il se prépare des carottes pour faire pousser ses oreilles.
Compréhension du vocabulaire
Que veut dire : Voisin, mouche, marmite ?
Compréhension de l'implicite
Pourquoi le lapin ne veut-il plus manger ses carottes ? Comment se sent-il ? Il en a assez de manger la même chose, il n'aime plus les carottes. Il se sent triste.
Que dit le lapin lorsque la grenouille lui dit qu'elle mange des mouches ? Pourquoi ? Le lapin dit « Berk » car il n'aime pas les mouches, il ne trouve pas ça bon.
Que dit et fait le lapin quand il rencontre le renard ? Pourquoi ? Il dit « Au secours ! » car il a peur du renard. Il rentre vite chez lui pour se sentir en sécurité

➔ *Poussin Noir* (MS-GS)

Compréhension de la trame
Qui est le personnage principal ? Poussin noir
Quels sont les personnages de l'histoire dans l'ordre ? Les fermiers, les poussins, poussin noir, le chien, la chatte, le cochon, la chèvre, la canne, les loups
Compréhension du vocabulaire
Etable ; abreuvoir ; verger, se blottir, barboter?
Compréhension de l'implicite
Pourquoi les poussins pensent que les fermiers sont leurs parents ? Parce qu'ils sont habillés en jaune comme la couleur des poussins
Est-ce les vrais parents des poussins ? qui sont les vrais parents ? Non ce sont des hommes, les poussins viennent de la poule et du coq
Que recherche poussin noir ? Il se sent différent et recherche des potentiels parents qui lui ressemblent (noirs) Est-ce qu'on est sûr que les poussins jaunes ne sont pas sa vraie famille ? Poussin noir est un poussin donc c'est sa famille.
Pourquoi Poussin noir pense que les animaux qu'il rencontre sont ses parents ? Parce qu'ils sont noirs comme lui
A la fin de l'histoire, pourquoi les loups disent à Poussin Noir « Viens vite, petit poussin, nous t'attendons ? Pour le manger : nappe de piquenique, couteau/fourchette prêts

Classe de petite section (Cf. Réponses des élèves Annexe E.1)

Avec la méthode dite traditionnelle, nous constatons que tous les élèves nomment le personnage principal et se souviennent de quelques personnages supplémentaires. Les élèves forts compreneurs se souviennent de 6/8 et 8/8 personnages et les donnent presque dans l'ordre. Mais puisque cela n'a pas d'impact dans la trame narrative, nous n'attendions pas des élèves de PS qu'ils les donnent forcément dans l'ordre.

Les faibles et moyens compreneurs citent systématiquement le lapin et le renard. Les moyens compreneurs en ajoutent deux. Nous constatons que sans support visuel, il est difficile pour les élèves de se souvenir des personnages qui n'ont pas été présents longtemps lors de l'histoire. En effet, seule une page est consacrée à chaque animal contrairement au renard que l'on voit apparaitre sur trois pages et au lapin qui parle tout au long de l'histoire.

Concernant la trame globale, trois élèves expliquent pourquoi le lapin ne veut plus manger ses carottes (« il en veut pas », « il avait pas envie de manger ses carottes parce qu'il avait plus faim. » « il avait plus faim de ses carottes »). Les trois autres élèves n'arrivent pas à expliquer pourquoi il ne veut pas manger ses carottes malgré le fait que l'auteur écrit explicitement que « le lapin n'aime plus les carottes ». Les élèves n'ont pas retenu cet indice.

Par contre, tous répondent correctement à la question « Que fait le renard au lapin ? » Lorsqu'il s'agit d'expliquer que fait le lapin à la suite de ça, les élèves faibles compreneurs ne réussissent pas

à répondre. Ainsi, on constate que les élèves retiennent plus facilement les personnages et les parties de l'histoire où l'émotion ressentie est la plus forte (le renard fait peur).

Avec cette méthode, nous constatons que seule une élève explique de manière simple et précise le vocabulaire demandé. Pour l'explication des termes « voisin » et « mouche », les élèves font référence à l'album, ils n'expliquent pas les termes mais les mettent en relation avec les personnages de l'album (les voisins ou la grenouille lorsqu'il s'agit d'expliquer le terme « mouche ») ou bien regardent en l'air comme s'ils cherchaient une mouche. Ainsi, ces termes semblent faire sens dans le cadre de l'album mais il n'est pas sûr que ces élèves comprennent et puissent réinvestir ce vocabulaire hors contexte.

Le terme « marmite » a posé plus de difficultés aux élèves qui n'ont, pour la plupart, pas su répondre. En effet, ce terme n'est probablement jamais employé dans leur quotidien. Les forts compreneurs ont tout de même réussi à expliquer que la marmite « c'est comme une grande casserole », « c'est pour manger les carottes ». Ce terme résistant n'est pas du tout réemployé par les élèves lors des rappels de récits et le jeu avec les marottes contrairement aux deux autres termes.

Enfin, concernant les implicites, ils sont liés aux émotions des personnages dans cet album. L'auteur ne dit pas que le lapin est triste lorsqu'il ne veut plus manger ses carottes, qu'il dit « Berk » car il n'aime pas les mouches ou encore qu'il a peur lorsque le renard lui dit qu'il mange les lapins.

Les implicites sont difficiles à comprendre pour les élèves qui doivent réussirent à se mettre à la place des personnages pour comprendre leur état mental. Seuls les deux forts compreneurs comprennent le premier implicite « Il va aller voir ses voisins, il avait pas envie de manger ses carottes parce qu'il avait plus faim. Il se sent pas bien », « il est triste ».

Le deuxième implicite est plus facile à comprendre, nous voyons que les moyens et forts compreneurs expliquent que le lapin n'aime pas les mouches. Les élèves ne mangent pas les mouches, il leur est facile de comprendre que le lapin non plus. Cependant, comme vu dans la partie sur les émotions, il est difficile à Rayan (MC) de concevoir que l'oiseau aime manger les vers car lui ne les mange pas. Ainsi, ce n'est pas sûr qu'il ait compris cet implicite.

Tous les élèves sauf un, comprennent que le lapin à peur de renard. Cet implicite leur est plus facile à comprendre probablement parce que de nombreux albums traitant de l'émotion de la peur ont été travaillés en classe tout au long de l'année.

Bilan : Lecture traditionnelle et compréhension de texte (Cf. Annexe I)

La lecture traditionnelle n'a pas permis aux élèves d'arriver à une compréhension fine du texte. Si nous considérons les réponses approximatives comme fausses, il y a énormément d'erreurs concernant le vocabulaire (78%), il y a moins d'erreurs concernant la trame (33%) et les nombreux implicites (39%).

Classe de moyenne et grande section (Cf. Réponses des élèves Annexe E.2)

Concernant la compréhension de la trame de l'histoire, nous voyons très vite que l'identification du personnage principal ne pose aucune difficulté aux élèves mêmes les plus faibles compreneurs.

Par contre, pour ce qui est de nommer les personnages dans l'ordre, à part Ali (FC), fort compreneur de GS qui pense à citer tous les personnages mêmes ceux qui ne parlent pas dans l'histoire et avec certaines précisions (99 poussins jaune, Kaboul nom du chien), tous les autres n'ont pas cité ces derniers, certains n'ont même pas nommé tous les personnages rencontrés par Poussin noir dans sa quête (Line (MC) oublie la chèvre, Walid (FaC), Kilian (FaC)), d'autres se trompent dans l'ordre de passage (Maëva (MC)), enfin Walid (FaC) encore une fois invente un personnage non présent dans l'histoire (la girafe).

Dans cette séquence dite « traditionnelle » où la partie vocabulaire intervient lors de la seconde lecture et où l'enseignant explique le vocabulaire résistant aux enfants, nous voyons très bien ici que cela ne suffit pas, seul un élève (Tom (FC)) sur les six a su donner les cinq bonnes réponses, et Tom (FC) possède un répertoire important de vocabulaire, dès le début de l'année il s'est démarqué grâce à ses connaissances malgré son âge (MS – 4 ans). L'acquisition du vocabulaire pour les autres enfants est inférieure à la moitié des mots proposés même pour le meilleur compreneur Ali (FC).

Ce qui nous permet d'ores-et-déjà de tirer une première conclusion : la simple lecture par l'enseignant et l'explication des termes résistants ne suffit pas à acquérir la compréhension du vocabulaire, ce qui peut être un frein pour la compréhension globale.

Concernant le réemploi du vocabulaire, d'après le visionnage des séances enregistrées sur le jeu des marottes, seulement les plus forts compreneurs réinvestissent le vocabulaire vu mais uniquement sur les lieux (l'étable, le verger, l'abreuvoir), Line (MC), moyenne compreneuse parle d'étable uniquement, quant aux trois autres, aucun ne reprend le vocabulaire vu, ils se contentent de « Va voir le chat là-bas ! » au lieu de « va voir le chat dans l'étable ».

Par rapport aux réponses données par les enfants sur ce questionnaire axé sur l'implicite de l'album « Poussin Noir », deux questions sont très claires pour les enfants (Q4 etQ5), tous ont compris que poussin noir cherchait des parents qui lui ressemblent, c'est-à-dire qui ont la même couleur que lui (noir) et tous ont compris la chute de l'histoire malgré l'ambiguïté laissé par l'auteur ; ici les images

sont très parlantes, sans les illustrations les enfants n'auraient pas eu les mêmes réponses à cette question. En effet, le texte ne permet pas de comprendre qu'il s'agit de loup et les paroles énoncées sont plutôt rassurantes « Viens vite, mon poussin, nous t'attendons ». Ce n'est que quand nous voyons les illustrations que nous comprenons l'atmosphère pesante et l'attitude des deux loups, ce qui ne laisse aucun doute sur le devenir du poussin noir, en tout cas sur l'intention des loups. Seul Walid (FaC) ici montre une certaine incompréhension quand il dit que c'est l'ensemble des poussins qui vont être mangés ; néanmoins, Walid (FaC) est un enfant très axé sur les illustrations, il n'attend que de voir les images lorsqu'une histoire est lue. Ainsi, dans cette dernière double page poussin noir n'apparaît pas, alors Walid (FaC) imagine que la menace pèse sur l'ensemble des poussins.

Bilan : Lecture traditionnelle et compréhension de texte (Cf. Annexe I)

La lecture dite traditionnelle n'a pas permis à nos élèves d'arriver à une compréhension fine du texte ; énormément d'erreurs ont été commises sur la compréhension de la trame (41%) et sur la compréhension du vocabulaire (76%) ; quant à l'implicite, le ratio d'erreurs est moins marqué mais néanmoins important (26%), ceci dit malgré l'absence de théâtralisation, l'implicite sur cette histoire reste compris de manière satisfaisante.

b. Compréhension et méthode Narramus

Pour ces deux albums voici les questions posées aux enfants et les réponses attendues :

➔ *Le Machin* (PS)

Compréhension de la trame
Quels sont les personnages dans l'ordre de l'histoire? Bobo l'éléphant, Kiki l'alligator, Zaza la brebis, Juju le canard, Lili la fourmi, Le petit homme
Comment les animaux utilisent-ils le machin ? Comme un bonnet, une cape, une jupe, une écharpe, une couverture.
Que font les animaux à la fin lorsqu'ils sortent de la forêt ? (Pourquoi les animaux déchirent-ils le machin ?) Ils tirent sur le machin et le déchirent (car tout le monde le voulait.)
A qui appartient le machin ? Qu'est-ce que c'est ? Le machin appartient au petit homme, c'est sa culotte.
Compréhension du vocabulaire
Que veut dire : Bouder, Près du lac, Crier, Se retrouver?
Compréhension de l'implicite
Que ressent l'éléphant lorsqu'il part dans la forêt ? Pourquoi ? Il est triste, en colère, car Kiki l'alligator s'est moqué de lui.
Que ressent Kiki l'alligator quand il part dans la forêt ? Il va bouder, il est triste, en colère car Zaza la brebis s'est moquée de lui.
(Que font les animaux à la fin lorsqu'ils sortent de la forêt ?) Pourquoi les animaux déchirent-ils le machin ? (Ils tirent sur le machin et le déchirent) car tout le monde le voulait.
Que ressent le petit homme à la fin ? Il est triste car les animaux ont déchiré sa culotte.
Q8 : Pourquoi les animaux disent-ils Berk à la fin ? Parce qu'ils se rendent compte qu'ils ont une culotte dans la bouche.

➔ *La sieste de Moussa* (MS-GS)

Compréhension de la trame
Qui est le personnage principal ? Moussa
Quels sont les personnages de l'histoire dans l'ordre ? Moussa, la souris, le chat, le chien, le lion, l'éléphant, la souris
Que se passe -t-il à chaque fois qu'un nouvel animal arrive ? 1. Il fait du bruit, ça dérange Moussa 2. Moussa lui demande de partir 3. L'animal refuse 4. Moussa appelle un autre animal parce qu'il sait qu'il va lui faire peur 5. L'animal arrive 6. Le gêneur s'en va
Compréhension du vocabulaire
Grignoter ; Refuser ; Accourir à petits pas ; Décamper ; Se carapater ; Barrir ; La terreur
Compréhension de l'implicite
Pourquoi Moussa demande-t-il à la souris de partir ? Parce que le bruit l'empêche de dormir
Pourquoi la souris fait fuir l'éléphant ? Parce que la terreur des éléphants est la souris (selon la légende la souris pourrait s'introduire dans la trompe de l'éléphant et l'étouffer)
Qui est cette souris qui vient à la fin de l'histoire ? Celle du début Comment le sais-tu ? Parce que Moussa rappelle la souris
Pourquoi Moussa appelle-t-il tous les animaux à l'aide ? pourquoi il ne se débrouille pas tout seul ? Moussa n'impressionne pas les animaux, il est trop petit, les animaux n'ont pas peur de lui.
Pourquoi à la fin Moussa ne rappelle-t-il pas son chat ? Parce que finalement le bruit que fait la souris n'est pas si dérangeant comparé aux bruits des autres animaux

Classe de petite section (Cf. Réponses des élèves Annexe E.3)

Avec la méthode Narramus, nous constatons que les élèves forts compreneurs donnent les personnages dans l'ordre. Rayan (MC) le fait dans le désordre, tandis que Rose (MC) Haythem (FaC) et Hugo (FaC) n'en nomment respectivement que 4, 3 et 2. Haythem (FaC) nomme trois personnages, un avec son surnom, l'autre avec son prénom, et enfin le dernier avec le nom de l'animal. Trois noms pour un animal a probablement mis cet élève en difficulté pour retenir tous ces noms.

Globalement les élèves se souviennent de la manière dont est utilisé le machin. On note que les forts et moyens compreneurs contrairement au faible compreneurs se souviennent de toutes les manières dont il est utilisé. Pour finir tous comprennent une partie de la chute, les animaux tirent et déchirent le machin. Mais tous n'ont pas saisi le fait que le machin est au final la culotte du petit homme.

Concernant le vocabulaire, nous constatons une nette amélioration dans l'explication du vocabulaire. Définir un mot est une tâche complexe qui implique d'avoir un vocabulaire assez riche.

Ainsi pour des PS, le mime est considéré comme une réponse correcte, d'autant plus que les élèves ont été invités à mimer les mots lors de leur apprentissage

Les forts compreneurs l'expliquent avec des mots. Les moyens compreneurs donnent de courtes explications et miment le vocabulaire (bouder, près du lac et crier). Les faibles compreneurs miment systématiquement le vocabulaire et montrent ainsi qu'ils ont compris et retenu les termes. Le terme « se retrouver » pose plus de difficulté lors de l'explication. Trois élèves font référence aux animaux « Les animaux, ils sont vers le lac » ; « animaux déchirent » ; « les animaux ». Ces réponses ne montrent pas entièrement s'ils ont compris le terme, surtout la réponse de Rose (MC) qui fait référence aux animaux qui déchirent le machin (fait-elle la distinction entre se retrouver et déchirer ?).

Lors de la mise en scène, les élèves emploient correctement le vocabulaire appris (bouder, près du lac, crier). Seul le terme « se retrouver » est employé par les forts compreneurs qui comme nous venons de le voir, réussissent à l'expliquer.

Concernant les implicites, il en existe de nombreux dans cet album, ils sont globalement bien compris par les forts compreneurs et un des moyens compreneurs. Le pourcentage d'erreur est de 40%. L'un des implicites pose des difficultés à la majorité des élèves : « Pourquoi les animaux déchirent-ils le machin ? » Seul Lola (FC[18]) comprend qu'ils se disputent.

Pour les deux premiers implicites sur la moquerie des personnages, seuls les trois élèves qui réagissaient en rigolant des moqueries données par les personnages lors des séances en classe ont correctement répondu à ces questions. Les deux dernières questions n'ont pas posé de grandes difficultés aux élèves, seule une réponse est fausse sur les douze.

Les pourcentages d'erreurs entre la méthode traditionnelle et la méthode Narramus restent proche, 40% et 39%. Les faibles compreneurs sont avec cette méthode, encore en difficulté pour comprendre les implicites de l'histoire et ainsi accéder à une compréhension fine du texte.

Classe de moyenne et grande section (Cf. Réponses des élèves Annexe E.4)

La méthode Narramus très structurée permet aux élèves de bien segmenter l'histoire, on s'aperçoit ainsi que très peu d'erreurs sont commises sur cette partie de la compréhension. L'identification du personnage principal est claire pour tous, sauf Walid (FaC) qui annonce le chat, mais je pense qu'en reformulant la question il aurait pu répondre, je me suis aperçue plus tard dans l'année que la notion de « personnage principal » n'était pas claire pour lui.

Quant à l'ordre d'arrivée des personnages, aucun enfant ne s'est trompé : la méthode insiste largement là-dessus, à chaque séance nous rappelons ce qui s'est passé la fois d'avant, quel animal était présent, puis un seul animal fait son apparition par module, les enfants comprennent

[18] FC : Fort Compreneur ; MC : Moyen Compreneur ; FaC : Faible Compreneur

rapidement que l'animal suivant est celui qui fait peur au précédent. De la même façon, chaque fois que nous rencontrons un nouvel arrivant, celui-ci fait son apparition sur la maquette de classe. Ce rituel permet aux enfants de bien s'imprégner de chaque personnage.

On remarque que la méthode Narramus est particulièrement efficace sur l'acquisition du vocabulaire. Le vocabulaire est étudié avant de commencer la lecture de chaque épisode, le vocabulaire est appris à l'aide de carte et décontextualisé de l'histoire, puis il est vu en rituel et de manière animé (et non images statiques), nous amenons même les enfants à mimer les mots appris, ensuite il est revu lors de la découverte de l'épisode du jour, et mis à disposition dans la boîte à mot avec laquelle les enfants aiment beaucoup jouer même en autonomie. Un gros travail est fait sur le vocabulaire dans cette méthode et cela porte ses fruits puisque très peu d'erreurs sont commises seulement 5,7% : Line (MC) se trompe sur le terme barrir et confond avec rugir, et ne sait pas définir se carapater, mais Line (MC) est une petite fille peu sûre d'elle et préfère parfois répondre je ne sais pas plutôt que de se tromper. Walid (FaC) a du mal à expliquer avec des mots les définitions mais il mime beaucoup et cela correspond aux mots demandés. On s'aperçoit aussi que beaucoup d'enfants miment les mots, ce qui est compréhensible dans la mesure où ils ont beaucoup été appris de cette façon.

Lors des séances enregistrées, tous les enfants se prennent au jeu du vocabulaire, surtout lors des séances mimées. Ils se mettent tous en action : courent pour décamper, sautent pour arriver en trois bons, se servent du bras et poussent un cri pour barrir comme l'éléphant, écarquillent les yeux ou tremblent pour traduire la terreur. Ce sont des séances où les enfants prennent beaucoup de plaisir. Et pour tous, le vocabulaire est réemployé lors du rappel de récit, avec plus ou moins de vocabulaires utilisés en fonction des enfants (dans la proportion de leur profil de compreneur d'ailleurs). Ali (FC) et Tom (FC) excellents dans cette activité de récit. Le discours de Kilian (FaC) est bien plus court mais il arrive à insérer du vocabulaire appris (grignoter, disparaitre, refuser, terreur). La méthode utilisée permet ce réemploi pour l'ensemble des élèves, elle est particulièrement efficace dans ce domaine.

Globalement l'histoire est comprise, néanmoins, il y a un pourcentage d'erreurs de 20%, ce qui n'est pas excessivement haut mais le reste des réponses reste flou, pas développé. Beaucoup se contente de dire ce qu'ils ont entendu dans l'histoire et pas forcément ce qui n'est pas dit. Par exemple, tous sont capables de répondre à la question 1, que Moussa veut dormir et c'est pour cela qu'il demande aux animaux de partir, mais juste un seul, Tom (FC) (fort compreneur MS), est capable de dire que c'est le bruit que fait la souris qui gêne Moussa. De la même manière, presque tous ont compris que Moussa appelle un autre animal parce que le simple fait de demander

gentiment ne suffit pas à faire partir le gêneur, il n'y a seulement que Ali (FC) (fort compreneur) qui donne la cause de l'appel à l'aide de Moussa, il répond « pour leur faire peur », ce qui sous-entend que Moussa ne leur fait pas peur, et il rajoute « mais il ne veut pas qu'ils meurent », ici aussi Ali (FC) comprend la notion d'amitié qui peut exister entre Moussa et les différents animaux qui accourent dès que Moussa les appelle.

La dernière question a posé plus de difficultés aux enfants, on a trois réponses fausses ou absentes sur cinq à cette question ; l'implicite ici était peut-être plus important.

La dernière remarque que nous pouvons faire ici, c'est que les deux forts compreneurs sont allés plus loin que les autres dans certaines de leurs réponses, quatre de leurs réponses sont très pertinentes, et seuls eux ont pu aller si loin dans la réflexion.

c. Compréhension et séquence théâtralisée

Comme pour les autres dispositifs, nous nous sommes intéressées aux indices de compréhension dans la séquence théâtralisation.

Pour ces deux albums voici les questions posées aux enfants et les réponses attendues :

➔ *Veux-tu être mon ami ?* (PS)

Compréhension de la trame
Quel est le personnage principal de l'histoire ? La souris verte
Quels sont les personnages dans l'ordre de l'histoire? Les souris grises, la souris verte, la sauterelle, la grenouille, le caméléon, l'éléphant
Pourquoi la souris va-t-elle se promener ? (Comment se sent-elle ? Pourquoi ?) Elle va se promener pour cherche un ami (car elle est rejeté par les souris grises. Elle est triste.)
Que dit la souris aux personnages qu'elle rencontre ? (Pourquoi ?) Veux-tu être mon ami ? (Car les souris grises ne veulent pas être son ami, elle cherche un nouvel ami.)
Que dit le caméléon à la souris ? (Comment se sent la souris ?) Il veut pas, il dit qu'il ne veut pas être son ami. (La souris est malheureuse.)
Que dit l'éléphant à la souris ? (Comment se sent la souris ?) De quelle couleur est-il ? Pourquoi ? Il dit « Oui, je veux bien être ton ami ». Elle est heureuse. Il est vert car il a peur des souris.
A la fin, de quelle couleur est l'éléphant ? Pourquoi ? (Mais alors s'il est gris, il peut être l'ami de la souris verte ?) Il est gris car il n'a plus peur des souris.
Compréhension du vocabulaire
Sauter, Bondir, Disparaitre ?
Compréhension de l'implicite
(Pourquoi la souris va-t-elle se promener ?) Comment se sent-elle ? Pourquoi ? (Elle va se promener pour cherche un ami) Elle est triste car elle est rejetée par les souris grises.
Que dit la souris aux personnages qu'elle rencontre ?) Pourquoi ? (Veux-tu être mon ami ?) Car les souris grises ne veulent pas être son ami, elle cherche un nouvel ami.
Que dit le caméléon à la souris ? Comment se sent la souris ?

(Il dit « Je ne veux pas être ton ami ! ») La souris est triste
Que dit l'éléphant à la souris ? Comment se sent la souris ? De quelle couleur est-il ? Pourquoi ? (Il dit « Oui, je veux bien être ton ami ») Elle est heureuse. (Il est vert car il a peur des souris.)
Mais alors s'il est gris, il peut être l'ami de la souris verte ? Pourquoi ? Oui, la couleur n'a pas d'importance

➔ *C'est moi le plus fort* (MS-GS)

Compréhension de la trame
Qui est le personnage principal ? Le loup
Quels sont les personnages de l'histoire dans l'ordre ? Le lapin, le petit chaperon rouge, les trois petits cochons, les sept nains, le petit dragon, la maman dragon.
Que se passe -t-il quand le loup rencontre un nouveau personnage ? 1. Le loup lui demande qui est le plus fort 2. Le personnage lui dit que c'est lui (sauf le petit dragon) 3. Le loup repart en promenade
Compréhension du vocabulaire
Digérer ; fier ; incontestablement ; féroce ; compliment
Compréhension de l'implicite
Est-ce que le loup mange les personnages après les avoir rencontrés ? Non parce qu'il n'a plus faim du tout
Pourquoi le loup quand il se promène met ses bras comme ça, puis comme ça … ? Parce qu'il se sent de plus en plus fort au fur et à mesure de ses rencontres
Qui est l'espèce de crapaud ? et sa maman ? Un bébé dragon / un dragon
Pourquoi le loup à la fin dit-il qu'il est petit et gentil ? Parce que la maman dragon est bien plus grande que lui et l'impressionne. Il a peur.

Classe de petite section (Cf. Réponses des élèves Annexe E.5)

A l'aide de la séquence dite « théâtralisation », nous constatons que le personnage principal et l'ordre des personnages sont acquis pour les élèves forts compreneurs. Bien qu'ils ne soient pas donnés dans l'ordre, les moyens compreneurs font référence à tous les personnages. Les faibles compreneurs n'en nomment que la moitié (3/6) dont la souris et l'éléphant qui sont les personnages les plus présents dans l'histoire.

A l'exception d'Haythem (FaC), tous les élèves répondent correctement aux questions concernant la trame de l'histoire. Ils répètent ce qu'ils ont pu dire lorsqu'ils interprétaient les différents personnages dans les séances théâtre « Tu veux être mon ami ? ». Pour la réponse à cette question, lors de la théâtralisation le PE insistait sur le fait que les élèves répondent par une phrase complète « Non, je ne veux pas être ton ami ». Cette structure se retrouve dans les réponses apportées par les élèves forts et moyens compreneurs « Je veux pas être ton ami. ».

Les faibles compreneurs, quant à eux, répondent par une courte phrase « Elle a dit non » ou encore un mot « Non ». Malgré cela, ils répondent correctement à la question.

Pour finir tous, à l'exception d'Haythem (FaC), expliquent pourquoi l'éléphant est vert puis pourquoi il devient gris. Haythem (FaC) est en difficulté sur ces deux dernières questions, en effet les questions portent sur les couleurs de l'éléphant et cet élève ne connait, pour le moment, pas le nom des couleurs. Alors que l'éléphant est vert, Haythem (FaC) répond qu'il est « bleu parce qu'il est malade ». Certes, il ne connait pas les couleurs mais n'a pas non plus retenu qu'il est d'une certaine couleur à cause de la peur. Il semblerait que cet élève fasse référence à un autre album dans lequel le personnage est bleu car il est malade.

Pendant les séances de théâtralisation, le vocabulaire est employé par tous les élèves et ce correctement. Lors du questionnaire, seul le terme « disparaitre » n'est pas expliqué de manière satisfaisante. D'une part, deux élèves miment ce terme en courant vite ce qui ne permet pas de savoir s'ils l'ont correctement compris ou s'ils font la confusion entre les termes disparaitre et courir qui pourrait venir des séances de théâtralisation où ils couraient pour se cacher.
D'autre part, Rose (MC), élève moyen compreneur, fait référence à la sauterelle et au verbe voir « On va voir sauterelle ». Or il est intéressant de noter que lors de la théâtralisation cette élève comprend que le terme disparaitre à un lien avec « ne plus voir » car lorsqu'un élève joue la sauterelle et ne se cache pas correctement, elle le fait savoir. Il semblerait que seul le langage soit un frein dans l'explication de ce terme.
Il est important de prendre en compte les absences d'Haythem (FaC) qui biaisent l'analyse des données. Ayant manqué deux séances de théâtralisation cet élève n'a pas assimilé tout le vocabulaire et compris les implicites.

Concernant la compréhension des implicites, si l'on ne prend donc pas en compte les réponses d'Haythem (FaC), le pourcentage d'erreurs est faible. 12% d'erreurs sur l'ensemble des réponses et cela concerne le dernier implicite hors de portée de la compréhension d'élèves de PS. Comprendre que l'on peut être ami même si l'on n'a pas la même couleur de peau parait prématuré pour des élèves de cet âge. Tout de même, les élèves forts compreneurs ont bien perçu cet implicite. Les autres implicites ne posent aucune difficulté, les élèves réussissent à expliquer les sentiments de la souris aux différentes étapes. Tout d'abord la souris verte est triste car les souris grises ne veulent pas être son ami, puis elle est triste car le caméléon lui dit qu'il ne veut pas être son ami. Enfin elle est heureuse car l'éléphant veut bien être son ami. Les émotions ressenties par la souris lors de son périple ne sont pas expliquées par l'auteur mais tous ont pu se mettre dans le rôle de la souris et de l'éléphant lors des séances de théâtralisation. Il semblerait donc que celle-ci aide à la compréhension des émotions. De plus, à cette période de l'année, le quotidien de la classe a pu aider dans la compréhension. En effet les remarques des élèves du type « T'es (pas) mon copain/ma copine » sont quotidiennes. Lorsque les élèves viennent voir l'enseignant pour lui dire cela, ils

ressentent une certaine tristesse qui se lit sur le visage et dans la voix. Vivant cette situation, les élèves ont pu, peut-être inconsciemment, comprendre ce que ressent la souris.

Classe de moyenne et grande section (Cf. Réponses des élèves Annexe E.6)

Pour cette partie-là de compréhension, il n'y a qu'une seule vraie erreur, lorsque Walid (FaC) nous dit que les personnages présents sont « les lions, la grenouille, le dinosaure », ce qui n'est absolument pas vrai : pour la grenouille on peut imaginer qu'il confond avec le crapaud, le dinosaure était l'une des hypothèses de départ donnée par les enfants lors de la séance de découverte des illustrations, mais rien ne réfère aux lions… Walid (FaC) est coutumier du fait, souvent il rajoute des animaux qui ne font pas partie de l'histoire.

Donc globalement, la structure de l'album est bien comprise même si on note plus ou moins de précisions en fonction des enfants, certains aiment donner les détails (Ali (FC) : « et après il s'en va dans la forêt encore plus content » on voit déjà qu'il a bien compris l'implicite), d'autres se contentent du minimum (Maëva (MC) qui se contente de donner les dialogues « C'est qui le plus fort de la forêt ? », « c'est vous maître loup » et il est content il s'en va.).

L'ordre des personnages est acquis pour tous, même si Walid (FaC) donne des réponses incorrectes, celles qui sont justes sont bien placées dans la hiérarchie de l'histoire.

Pour la question 3 sur la structure même du récit, Line (MC) et Walid (FaC) n'intègrent pas dans leurs réponses le fait que le loup repart en balade mais la structure principale est comprise : chaque fois que le loup rencontre un personnage, il lui demande qui est le plus fort et ils répondent que c'est lui.

Nous notons également que de nombreux mimes sont effectués lors des réponses données par les enfants, notamment lorsque les enfants retranscrivent un dialogue (ils haussent le ton), ce qui s'explique par la mise en voix de l'album.

Malgré la théâtralisation de l'album, on s'aperçoit qu'il y a encore beaucoup d'erreurs de compréhension du vocabulaire. Seuls les forts compreneurs réussissent à répondre, pour les autres, les scores sont en dessous de la moyenne. Line (MC) a toujours beaucoup de difficultés sur cette partie du questionnaire en vocabulaire et Kilian (FaC) et Walid (FaC), les deux faibles compreneurs, n'ont pas acquis le vocabulaire de manière satisfaisante.

Lors des séances enregistrées, il apparaît clairement que les élèves font des efforts au fur et à mesure des séances théâtre pour utiliser le vocabulaire appris mais ceci est beaucoup concentré sur le vocabulaire qui les amuse (« grandes oreilles » « mignonne à croquer » « les zinzins du boulot »). Pour certains, les termes difficiles comme « incontestablement » leur plaisent, et ils cherchent à l'employer à tout va. Ali (FC) réemploi de manière très satisfaisante le vocabulaire appris, alors que Tom (FC) est plus réservé dû à sa timidité je pense. Line (MC), en revanche, se révèle ici en utilisant le vocabulaire approprié à plusieurs reprises.

Néanmoins, au regard des réponses au questionnaire, où beaucoup d'erreurs sont commises ou d'absence de réponse, il semble que parfois les enfants peuvent employer des termes pour faire plaisir à la maîtresse plutôt que parce qu'ils les ont bien compris. Line (MC) par exemple, emploie dans son jeu d'actrice « digérer », « incontestablement », « féroce » mais elle ne sait en définir qu'un seul sur les trois (féroce).

Concernant la compréhension de l'implicite de cet album, nous voyons que grâce à la théâtralisation, les enfants ont mieux compris ce qui n'est pas dit. Seulement 8,3% d'erreurs sur l'ensemble des réponses, et c'est 8,33% se porte sur les deux faibles compreneurs.
Les moyens et fort compreneurs ne donnent aucunes mauvaises réponses et développe même leur réponse. Par exemple pour Line (MC) qui d'habitude se contente de réponses courtes voir bien souvent de « je ne sais pas », donne une réponse argumentée à la dernière question « Parce qu'il a peur de la maman dragon parce qu'elle le dépasse et le petit dragon il dit que sa maman elle est gentille sauf avec ceux qui sont méchants » ; ce qui s'explique par le fait qu'elle a tenu le rôle du petit dragon sur plusieurs répétitions de théâtre, où à chaque prise elle améliorait son texte. La première séance, Line (MC) se contente de dire « c'est ma maman la plus forte » puis de me regarder avec instance pour que je lui souffle la suite. Au fur et à mesure des séances son regard ne se fixe plus sur moi mais bien sur l'autre acteur (Ali (FC) qui fait le loup), pour finir sur les deux dernières séances sur un texte bien compris et maîtrisé « C'est ma maman…. Je te l'ai dit c'est ma maman, elle est gentille sauf avec ceux qui sont pas gentils avec moi. Et toi qui es-tu ? ». Line (MC) est une petite fille plutôt réservée, qui ne se met pas en avant, et pendant ces séances de théâtre elle s'est positivement révélée au fur et à mesure. Maëva (MC) qui est aussi une compreneuse moyenne, a su répondre sans hésitation à l'ensemble des questions posées, malgré tout elle reste peu active lors des séances théâtre, se contente du minimum dans la prise de parole, et a du mal à mimer les émotions ressenties des personnages. Sur la fin, cela commençait à venir ; en poursuivant le travail elle en sera totalement capable.
Sans surprise, les deux forts compreneurs ont bien perçu l'implicite de l'histoire ; Ali (FC) a était très à l'aise dans le rôle d'acteur (le personnage du Loup est proche du caractère d'Ali (FC) dans le vie quotidienne) tant dans les paroles que dans les gestes à avoir. Tom (FC) s'est montré plus réservé sur le personnage du loup qui parle beaucoup, mais a su jouer correctement les autres rôles en mimant par exemple la peur et en utilisant le vocabulaire approprié ; ceci s'explique par sa timidité et certainement son âge (MS).
Walid, faible compreneur, a beaucoup aimé le jeu d'acteur et s'est révélé surtout dans les mimiques mises en place pour jouer un personnage (main à la bouche, corps et voix qui tremblent lorsqu'il jouait un personnage que le loup rencontrait, et départ à toute vitesse une fois le loup satisfait), il a également tenté de réemployer le vocabulaire vu comme par exemple « incontestablement » mais

ses difficultés de prononciation l'ont freiné dans le développement de la mise en voix, ce n'était pas toujours très clair.

Enfin Kilian (FaC), quant à lui, s'est fait très discret sur les séances de théâtre, même si on voyait qu'il y prenait du plaisir, mais il se contentait de répondre par une phrase simple « c'est vous le plus fort Maître Loup », sans varier le vocabulaire en fonction du personnage ; quant au jeu d'acteur, il ne mimait pas vraiment le personnage si ce n'est de se mettre à genou (comme les autres) pour paraître plus petit que le loup.

On peut en déduire que pour cinq d'entre eux la théâtralisation a été bénéfique pour comprendre l'implicite et a permis à Kilian (FaC) de plus s'ouvrir et participer, même si la compréhension est encore à travailler.

C. Analyse des résultats et des hypothèses (Corrélation entre empathie et compréhension)

Afin de répondre à nos hypothèses de départ et de mettre en corrélation les indices d'empathie et de compréhension de texte, nous avons créé un tableau d'analyse (Cf. Annexe H) de ces indices regroupant ces deux items.

D'une part, une partie réservée à la compréhension où nous nous sommes basées sur les trois aspects relevés plus haut :

- La compréhension de la trame
- La compréhension du vocabulaire
    - Le sens des mots : l'élève donne une définition
    - Le réemploi de ce vocabulaire dans les situations théâtralisées
- La compréhension de l'implicite

D'autre part, une partie réservée à l'empathie :

- L'enfant nomme l'émotion ressentie par le personnage
- L'enfant joue physiquement cette émotion (mime, expression du visage, gestuelle)

Tout ceci a été mesuré à travers un questionnaire de fin de séquence et des séances filmées et analysées ci-dessus.

Pour chaque item, nous avons attribué un score allant de 0 à 2 voire 3 pour l'implicite (qui a plus de nuances que les autres items) :

- 0 : pas du tout compris
- 1 : compris partiellement
- 2 : très bien compris ou bien compris
- 3 : parfaitement compris

Pour mesurer l'empathie à travers le jeu théâtral :

- 0 : Ne joue pas du tout
- 1 : Emploie le vocabulaire des émotions (triste, heureux, content, en colère)
- 2 : Emploie le vocabulaire et mime l'émotion ressentie (gestuelle, expression du visage)

Ce qui nous permet de comparer les deux aspects de notre recherche : compréhension et empathie par le biais du théâtre, pour se rendre compte s'il y a un lien entre eux.

a. Hypothèse 1

L'hypothèse 1 est la suivante : Le développement de l'empathie, parce qu'elle permet aux élèves de se mettre à la place des personnages pour comprendre leurs actions et leurs états mentaux, permettrait une compréhension fine du texte et de ses implicites.

Analysons les résultats obtenus en fonction des dispositifs à l'aide des tableaux d'analyse Cf. Annexe H) :

- Lors de la lecture traditionnelle :

Pour les élèves de petite section, les scores maximaux attribués en empathie sont de 4/4 pour un fort compreneur qui obtient un score de 7/9 en compréhension.

Pour les moyens compreneurs ainsi que le deuxième fort compreneur, l'indice d'empathie est de 3/4. Les enfants identifient partiellement les émotions ressenties mais prennent plaisir à mimer toutes les émotions avec leur corps et leur marotte. Ces élèves obtiennent respectivement des scores de 7/9 et de 4/9.

Pour les faibles compreneurs, l'indice d'empathie est très faible 0/4. Ils n'identifient pas, ne nomment pas ni ne miment les émotions. La compréhension obtient également un score faible 3/9 et 2/9.

Ainsi, les moyens et faibles compreneurs obtiennent un score faible sur tous les items de la compréhension. Lorsque les résultats en empathie sont faibles, on constate que ceux en compréhension le sont également.

Pour les élèves de moyenne et grande section, les scores maximums attribués en empathie sont de 2/4 (pour un fort et un moyen compreneur) et ils obtiennent respectivement un score de 6/9 et 3/9 en compréhension. Concernant le fort compreneur, c'est son résultat le plus faible sur les trois séquences en compréhension, nous voyons néanmoins, qu'il reste un des meilleurs compreneurs sur tous les items mais cette séquence ne lui a pas permis de développer l'empathie fictionnelle recherchée. Il ne mime aucune émotion même s'il est capable de les nommer, et du coup son score en compréhension est plus faible qu'en temps normal.

Pour les autres, l'indice d'empathie est bas 1/4, même pour le deuxième fort compreneur. Les enfants n'identifient pas l'ensemble des émotions rencontrées et ne les miment pas non plus ; aucune trace d'empathie n'est visible. Cela se traduit aussi à travers les indices de compréhension. Tom (FC) (fort compreneur) présente un taux de réussite de 6/9, alors que les autres sont tous inférieurs à 3/9. La compréhension de cet album a été faible sur tous les items de la compréhension. Ainsi, pour cette séquence, les résultats en empathie sont faibles et les résultats en compréhension également.

- Lors de la séance basée sur la méthode Narramus :

Pour les élèves de petite section, nous remarquons que les élèves obtiennent tous de meilleurs résultats en ce qui concerne la compréhension et l'empathie. Concernant la compréhension, les forts compreneurs obtiennent un score de 9/9 et 8/9 où seul un implicite n'a pas été compris, les moyens compreneurs 5/9 et 6/9 et enfin les faibles compreneurs 4/9. On note que le vocabulaire est globalement mieux compris qu'avec la méthode précédente.

Concernant les scores sur l'empathie, les élèves forts compreneurs et un des moyens identifient toutes les émotions ressenties. Les faibles compreneurs qui n'en nommaient aucune ni n'en mimaient avec la méthode précédente réussissent à le faire sur certaines émotions. La méthode Narramus intègre des séances de théâtralisation ce qui permet probablement aux élèves dans un premier temps d'observer les autres jouer puis dans un second de prendre ce rôle et ainsi développer leur empathie fictionnelle.

Avec cette méthode on note que les scores totaux sur la trame et l'implicite sont quasiment identiques à la méthode dite traditionnelle, contrairement au vocabulaire et la lecture de l'implicite où le nombre d'erreur chute significativement.

Pour les élèves de moyenne et grande section, nous remarquons une nette amélioration de la compréhension et du développement de l'empathie. Les scores obtenus sont bien meilleurs que ceux de la séquence traditionnelle sur ces deux pans. Tous obtiennent un score supérieur à 6/9 en compréhension (sauf Kilian (FaC) notre plus faible compreneur mais celui-ci était absent lors de l'évaluation finale). Les forts compreneurs améliorent leurs résultats avec un score de 9/9 et 8/9, les moyens compreneurs 7/9 et le faible compreneur 6/9 (ce qui est le meilleur score sur la séquence traditionnelle). La trame est très bien comprise par tous, le vocabulaire acquis largement. C'est sur ces deux items que la différence se fait essentiellement grâce à la méthode Narramus.

Les scores sur l'empathie sont, eux aussi, meilleurs que sur la séquence traditionnelle, les enfants nomment plus justement les émotions ressenties et jouent, en partie, physiquement les sentiments ressentis par les personnages. Narramus met en place une partie théâtralisée, ce qui nous permet déjà d'en déduire que le théâtre peut avoir un impact sur le développement de l'empathie fictionnelle. Tous obtiennent un score supérieur à 2/4.

Les plus forts compreneurs atteignent quasiment les scores maximums : pour Ali (FC) 8/9 et 4/4 et pour Tom (FC) 9/9 et 3/4. Quant aux autres, le score d'empathie est plus élevé que sur la séquence traditionnelle et leur score de compréhension est bien meilleur. Pour ce faible compreneur, son score d'empathie est de 2/4 contre un score de compréhension de 6/9 ; sur la séquence traditionnelle ces scores respectifs étaient de 1/4 contre 1/9. Nous voyons nettement l'évolution.

Néanmoins, un bémol est à apporter : cette méthode permet une compréhension développée du vocabulaire et de la trame de l'histoire, mais nous notons une évolution plus faible sur la

compréhension de l'implicite. Il y a amélioration mais cette compréhension n'atteint pas des scores très supérieurs à la séquence traditionnelle.
On peut en conclure que la méthode Narramus ne permet pas forcément de mieux comprendre l'implicite que les autres dispositifs, mais qu'elle permet de pousser les plus forts compreneurs à aller plus loin dans leurs réflexions. Néanmoins, nous nous apercevons sur les séances enregistrées, que lors des rappels de récit, le fait de raconter l'histoire et donc de pouvoir modifier le texte, permet à certain de développer cet implicite en l'expliquant à leur façon (« la souris elle a peur que le chat la mange alors elle disparait aussitôt » ou « Moussa il veut dormir, ça grignote et ça crie, alors ça fait du bruit et Moussa il peut pas s'endormir »).

- Enfin concernant la séquence théâtralisée

Pour les élèves de petite section, nous constatons que tous les scores sur l'empathie sont au maximum. Tous identifient les émotions ressenties par les personnages et les jouent lors des séances de théâtralisation. Lorsque l'on regarde les scores sur la compréhension, on constate qu'ils sont également très élevés, 9/9 pour les forts et un moyen compreneurs, 7/9 pour l'autre moyen compreneur et 6/9 pour l'élève faible compreneur. Ces élèves ont augmenté leur score de deux points par rapport à la méthode Narramus et d'encore plus par rapport à celle traditionnelle. Pour rappel, les résultats d'un des élèves faible compreneur ne sont pas analysables car ce dernier a été absent lors de deux séances de théâtralisation.

Pour les élèves de moyenne et grande section, ici très clairement le développement de l'empathie fictionnelle chez les enfants est bien présent, tous présentent un score supérieur à 3/4 et pour la moitié d'entre eux 4/4. Aucune erreur n'a été commise lors de l'identification des émotions ressenties par les personnages et tous se sont mis en scène lors des séances de théâtralisation, avec plus ou moins de facilité. Cette mise en jeu des corps et des voix a eu un large impact sur la compréhension, en effet, pour quatre d'entre eux leur score est supérieur à 7/9 sur l'item compréhension (forts et moyens compreneurs). Pour les deux faibles compreneurs, leurs scores sont de 4/9 en compréhension et 3/4 ou 4/4 en empathie ; la corrélation est plus faible que sur les autres profils d'élèves, néanmoins, pour Kilian (FaC) nous voyons une progression dans sa compréhension par rapport aux deux autres dispositifs (séquence traditionnelle et séquence Narramus), pour Walid (FaC) l'amélioration se perçoit surtout par rapport à la séquence traditionnelle.

Pour les élèves de petite, moyenne et grande section, nous remarquons que les plus forts compreneurs présentent toujours des résultats intéressants sur n'importe quelle séquence. Cependant, la séquence théâtralisée les amène plus loin dans leur réflexion et leur permet d'obtenir les scores maximums sur tous les items.

Les moyens compreneurs présentent également une amélioration intéressante sur les deux parties. Notamment Line (MC), en classe de grande section, qui se révèle sur la partie théâtralisée. Cette petite fille plutôt réservée et peu sûre d'elle, se sent plus à l'aise, moins submergée par ses doutes, ce qui se traduit dans ses résultats en compréhension 8/9.
Ainsi que Rayan (MC), en classe de petite section, qui obtient sur la séquence théâtralisée des scores identiques aux forts compreneurs.

Enfin, pour les faibles compreneurs, l'impact est moins marqué mais ils réussissent à mieux identifier les émotions et à les jouer, ce qui pour Kilian (FaC) (MS) et Hugo (FaC) (PS) leur permettent une meilleure compréhension que sur les autres dispositifs. Les résultats de ces deux élèves sont moins bons que ceux des autres mais l'évolution est présente.

b. Hypothèse 2

L'hypothèse 2 est la suivante : La théâtralisation permettrait de vivre de nouvelles émotions jusqu'alors inconnues et ainsi d'être un outil particulièrement efficace pour le développement de l'empathie.
A travers ces résultats, nous voyons très clairement une nette amélioration dans la mesure de l'empathie lors de la séquence théâtralisée. Les enfants sont obligés de se glisser dans la peau du personnage pour pouvoir jouer la scène. Quasiment tous présentent un score supérieur sur l'identification des émotions des personnages par rapport aux autres dispositifs. Aucune erreur n'est commise, tous ont été capables de nommer l'émotion concernée et d'en expliquer les causes. En moyenne et grande section, ils ont, en plus, développé leurs réponses, bien plus que lors des autres séquences où les élèves se contentaient de répondre par le terme générique : tristesse, colère, joie. A moindre échelle mais tout de même intéressant, la méthode Narramus qui met en place une partie théâtralisée permet aussi aux élèves d'accéder à une meilleure compréhension des émotions lors de l'identification de celles-ci. Les scores présentés par l'ensemble des enfants sont supérieurs à ceux de la séquence traditionnelle, mais restent encore en deçà de ceux de la séquence théâtralisée.
Concernant les indices d'empathie relevés lors des séances enregistrées, ils sont très nombreux et intéressants lors des séances décrochées de théâtre. Les enfants prennent plaisir à jouer, même les plus timides qui petit à petit sortent de leur réserve pour se mêler au groupe. Les nombreuses répétitions permettent à tous de jouer différents rôles et d'observer les camarades dans ces rôles. Ainsi, l'évolution entre chaque séance est importante. Concernant les indices relevés d'empathie lors de ces séances, nous voyons clairement que tous sont capables de mimer l'émotion ressentie soit à travers l'expression du visage soit dans sa gestuelle. Bien entendu, cela est beaucoup plus

marqué chez certains enfants et notamment les forts compreneurs, mais tous ont fait preuve d'empathie envers leur personnage en se projetant à sa place. Le travail est à poursuivre en ce sens pour permettre à tous de pouvoir pleinement développer cette empathie. Il serait utopique de dire que tous ont réussi cette transposition dès la première séquence, mais tous ont, à un moment donné, montré des signes d'empathie fictionnelle, ce qui est déjà une belle avancée. Nous pensons notamment à certains faibles compreneurs de MS et GS qui montrent peu d'intérêt sur les séquences littérature en général et qui dans cette séquence ont pris plaisir à imiter les copains, ce qui est un premier pas vers la transposition empathique. Ainsi, les scores obtenus lors de la séquence théâtralisation sont très supérieurs à ceux obtenus lors de la séquence traditionnelle (surtout chez les PS faibles compreneurs, MS et GS). Chez les autres élèves de PS cela est moins marqué car ils prennent beaucoup de plaisir à jouer avec les marottes lors de la séance dite traditionnelle. Lors du jeu, les élèves s'identifient à leur marotte ce qui se lit sur leurs visages, dans leurs gestes et leurs verbalisations.

La méthode Narramus présente aussi des résultats intéressants lors de la partie théâtre où les enfants grâce aux masques doivent s'identifier aux personnages. Cela est moins marqué, mais c'est certainement dû à des moindres répétitions. En effet, Narramus est une méthode complète qui présente de multiples activités et ne permet pas de développer énormément la partie théâtre. Elle a, néanmoins, le mérite d'exister et de faire réfléchir les enfants sur les pensées et dires des personnages. Ils doivent mettre en place le mécanisme de s'interroger systématiquement sur les états mentaux des personnages, ce qui leur permet d'accéder plus facilement à la théâtralisation d'autres albums.

Au regard de ces résultats, nous voyons clairement la corrélation entre théâtre et empathie, et empathie et compréhension. La théâtralisation des albums a permis à tous de développer leur empathie fictionnelle et d'accéder à une meilleure compréhension. Le travail est intéressant à poursuivre sur une année complète. En effet, les caractères des enfants ont un impact sur leur capacité à se mettre en scène. Ainsi, le fait de les habituer à travailler en séance décrochée de théâtre tout au long de l'année leur permettrait d'être plus à l'aise et de pouvoir lâcher prise sur les parties théâtralisées. L'impact sur les plus faibles compreneurs serait certainement aussi plus bénéfique. Un travail récurrent sur les états mentaux des personnages permettrait de mettre en place une sorte de mécanisme automatique de compréhension des émotions des personnages rencontrés au fil des lectures, et faciliterait à terme la compréhension implicite des albums étudiés.

D. Limites

Des limites sont à soulevées dans la mise en place des séquences dans la classe :

- Tout d'abord l'une d'entre nous est un quart temps dans la classe de petite section et l'autre est en mi-temps dans la classe de moyenne et grande section. Pour cette raison les séquences ont dû être menées sur trois périodes différentes (2ème, 3ème et 4ème périodes). Sur ces mois, les élèves ont muri, grandi et appris. Ils ont acquis du vocabulaire, ont été confrontés à divers albums, diverses situations dans la classe et diverses émotions. Leur culture littéraire s'est enrichie tout comme leur propre vie. Tout cela n'est pas pris en compte dans l'analyse des résultats or il se peut que certains éléments leur permettent de mieux comprendre l'album de jeunesse.
- Certains élèves ont été absents lors des séances de théâtralisation, notamment les élèves faibles compreneurs. Etant donné le temps limité, il n'a pas été possible de réaliser la séance une nouvelle fois avec les élèves absents. Ils n'ont alors pas eu l'occasion de se mettre autant de fois que les autres élèves dans la peau des personnages.
- Le langage d'évocation est difficile pour les élèves de petite section et les faibles compreneurs en moyenne et grande section. Ils ont besoin d'un support visuel pour expliquer ce qu'ils ont compris. Toutefois nous notons que les élèves y arrivent. Le support visuel leur aurait probablement permis d'aller plus loin dans leur explication mais cela aurait biaisé les résultats.
- De plus il est difficile aux élèves de petite section, entrant seulement dans le cycle scolaire, de comprendre entièrement les albums. En effet, l'exercice est nouveau pour eux, il est du rôle des enseignants de leur donner des outils dans la compréhension des albums en explicitant les stratégies de compréhension dans le but d'améliorer les performances des élèves (Cf. 1.C. b. La didactique de la littérature)
- Enfin, les albums choisis, bien que tous des récits en randonnées, ne sont pas de la même complexité. Nous essayions au maximum de trouver des albums proches des préoccupations des élèves mais deux d'entre eux ont semblé plus difficiles. (*Poussin noir* et *Veux-tu être mon ami ?)* Par exemple, l'implicite de l'album *Veux-tu être mon ami ?* (une personne peut être ami avec une autre qui ne lui ressemble pas, qui n'a pas la même couleur de peau) est éloignée des préoccupations d'élèves de 3 à 4 ans. Dans le panel de petite section un des enfants a dit : « C'est pas ma copine, elle a pas les mêmes chaussures que moi ». On note dans ce que dit l'élève qu'ils ont besoin d'avoir des points communs avec un autre pour s'identifier. A cet âge-là, les élèves ne regardent pas la couleur de peau.

Conclusion

Ce travail nous a permis de constater que travailler les émotions, l'empathie permet aux élèves de réussir à se mettre à la place des personnages lors de la théâtralisation de l'album et ainsi d'accéder à une meilleure compréhension de celui-ci.

Nous retenons un point important qui va faire évoluer notre pratique enseignante : pour permettre à tous les élèves d'accéder à une compréhension fine des textes nous mixerons les dispositifs : la méthode Narramus pour une meilleure compréhension de la trame et du vocabulaire, des états mentaux des personnages et la théâtralisation pour développer l'empathie en permettant aux élèves de se mettre dans la peau des personnages.

La théâtralisation permet de vivre de nouvelles émotions et est un outil particulièrement efficace pour le développement de l'empathie. Celui-ci permet une compréhension fine du texte et de ses implicites. Les bénéfices du développement de l'empathie sont alors nombreux sur la compréhension fine des textes en maternelle mais également sur le climat de classe. On permet aux élèves d'apprendre à se mettre à la place de l'autre ce qui peut réduire considérablement les conflits et ainsi permettre le bien-être et la réussite de tous les élèves.

IV. Bibliographie

Ouvrages et articles, sitographies et documents numériques

Du côté de la psychologie

- Decety, J. (2010). Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie, *Revue de neuropsychologie*, Vol 2, p.133-144.
- Duval, C. et al. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, Vol.3, N°1, p 41-51.
- Fillliozat, I. (2019). *Au cœur des émotions de l'enfant*. Poche Marabout.
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau.* Robert Laffont.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école : comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation.* Les Arènes.
- Hart, B. et Risley, T. (1995). Meaningful differences in the everyday experiences of young american children. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hickok, G. (2014). *The Myth of Mirror Neurons The Real Neuroscience of Communication and Cognition*. W.W. Norton.
- Jenny, L. (2008). N'imaginez jamais : pour une pédagogie littéraire de l'immersion. *Versants*, n°57-1, p. 93-102.
- Larrivé, V. (2014). Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage. *Littératures. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III.*
- Larrivé, V. (2015) Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repère*.
- Oatley, K. (2012). Les romans renforcent l'empathie. *Cerveau & psycho*, n° 51, p. 64-69.
- Pelletier, J. (2008). La fiction comme culture de la simulation. *Poétique*, n° 154, p. 131-146.
- Rizzolati, G., Sinugaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Editions Odile Jacob.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*, McGraw Hill (en français *Le Stress de la vie. Le problème de l'adaptation*, Gallimard, coll. (1re éd. en 1962, 2e éd. en 1975).
- Tauveron, C. (2018). La vie secrète du personnage, *Le français aujourd'hui*, n° 201, p. 13-26.
- Tisseron, S. (2014). Conférence, Académie de Paris https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_998082/serge-tisseron-l-empathie

Du côté de la didactique du théâtre

- Aden, J. (2008). *Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation. Apprentissage des langues et pratiques artistiques.* Paris : Manuscrit Recherche-Université.
- Bernanoce, M. (2003). Le répertoire théâtral contemporain pour les jeunes : panorama et pistes ouvertes. *Pratiques*, 119-120, p. 131-147.
- Chavel, S. (2011). L'imagination en morale dans la philosophie contemporaine de langue anglaise. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, n°136, p 543-562.
- De Peretti, I. (2017). Pour une recherche interdidactique autour du théâtre. *Pratiques*, p. 175-176.
- Félix, J.-J. (2011). *Enseigner l'art de la danse ?* Bruxelles : De Boeck.
- Klein, J.P. (2015). *Théâtre et dramathérapie - Que sais-je* n° 4029. Presses Universitaires de France.
- Lewis C.S. (1965). *Expérience de critique littéraire*. Gallimard.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Paris : Climats Flammarion.
- Ricoeur, P. (1985). Temps et récit, tome III, Le temps raconté. Paris : Éd. Le Seuil.
- Vygotsky L.S. (1983). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. *In* J.P. Bronckart et J.V. Wertsch (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Winnicott D.W. (1975). *Jeu et réalité*. Folio Essais

Du côté de la didactique du français et de la littéraire

- Bianco, M. (2016). Conférence de consensus Lire, comprendre, apprendre. (http://www.cnesco.fr/fr/lecture/paroles-dexperts/pratiques-enseignantes/)

- Boiron, V. (2010a). Lire des albums de littérature de jeunesse maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères.*
- Boiron, V. (2010b). Apprendre à comprendre et interpréter des textes à l'école maternelle : des gestes professionnels langagiers comme modalités de médiation textuelle. In Bucheton D. (dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès, p. 219-230.
- Brigaudiot, M. (2003). *Langage et école maternelle.* Hatier.
- Cèbe, S. (2009). La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants. *82e Congrès national de l'AGEEM (Hyères Les Palmiers)*, 1-66
- Cèbe, S., Goigoux, R. (2018). *Narramus Apprendre à comprendre et à raconter*. Retz.
- Dufays, J.L. (2016). Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? Conférence de consensus Lire, Comprendre, Apprendre
- Eco U. (1979). *Lector in Fabula, Le rôle du lecteur*. Le Livre De Poche
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Bern : Peter Lang.
- Harris, P. (2007). *L'imagination chez l'enfant*. Retz.
- Meyer, J.P. (2009). Comprendre le texte et l'image ensemble. Portée didactique de la conjonction dans l'album pour enfant lecteur ou apprenti. *Communication à la journée d'étude du 18 mars 2009*, « L'élève et la lecture d'albums : quelle compréhension du texte et des images ? », IUFM de Lorraine.
- Rabatel, A. (2001-2002). Déficits herméneutiques lors de l'acquisition de la compétence narrative. La sous-exploitation des interactions orales aux cycles 1 et 2. *Repères*, n° 24/25, p. 237-256.
- Rouxel A., Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presse universitaire de Rennes.
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?. *Le français aujourd'hui*, vol. 157. N°2, p. 65-73.
- Tauveron, C. (2003). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier Pédagogie.
- Wimmer, Perner. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition. V*ol. 13 p. 103-28.

Documents officiels

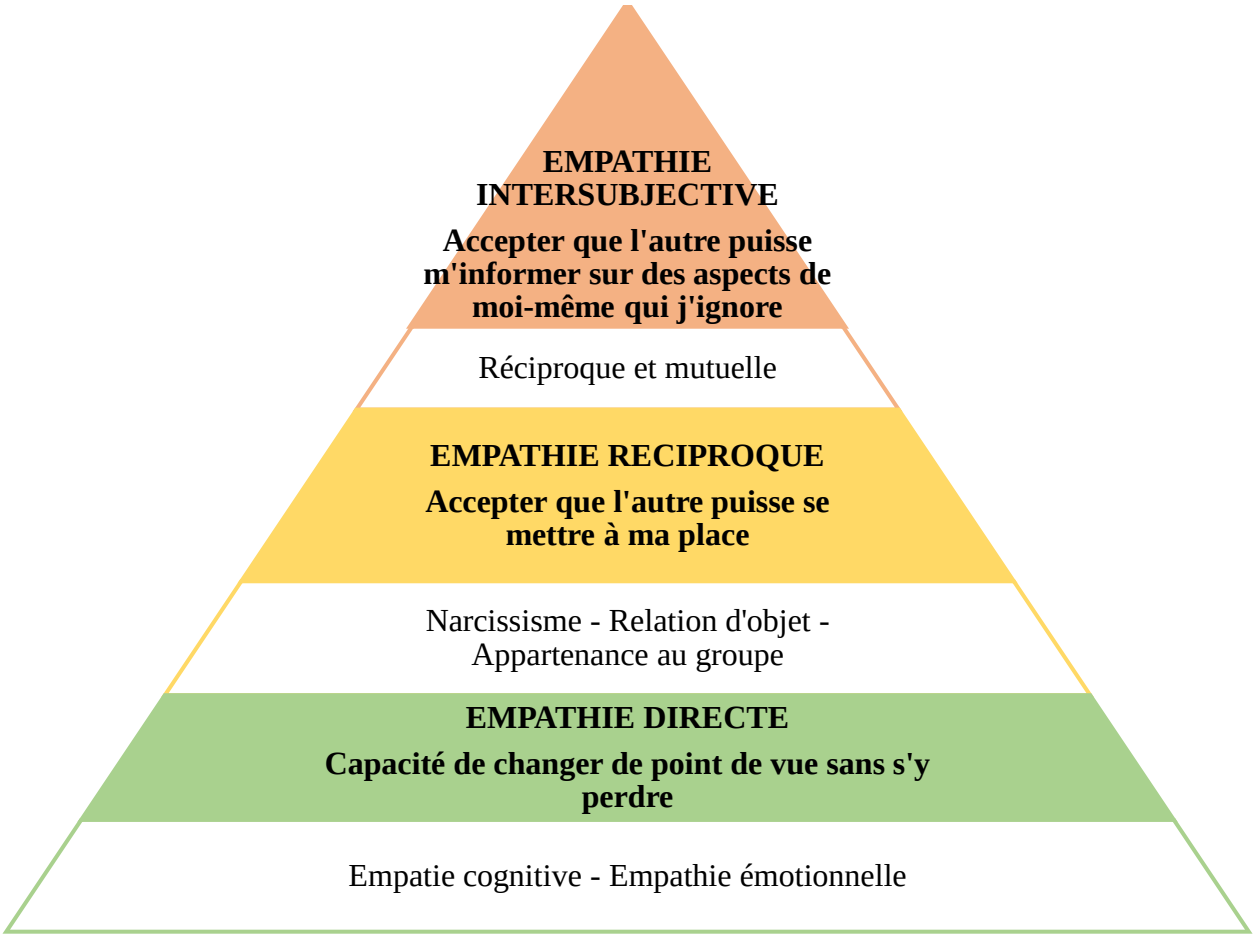
- Ministère de l'Education Nationale. (2017) *Etudes et statistiques de la Depp _ PIRLS 2016* http://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html
- Education nationale. (2015). B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015. Programme d'enseignement de l'école maternelle.
- Education nationale. (2015). B.O. spéciale n°11 du 26 novembre 2015. Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2).
- Education nationale. (2015). B.O. spéciale n°11 du 26 novembre 2015. Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3).
- Education nationale. (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Ministère de l'éducation nationale. (2015). Cycle 3. Français. Les stratégies de compréhension. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/6/RA16_C3_FRA_04_lect_comp_strat_N.D_612876.pdf).

Albums jeunesse

- Battut, E. (2013). *Veux-tu être mon ami ?* Didier jeunesse.
- Boujon, C. (1985). *Bon appétit ! Monsieur Lapin.* L'école des loisirs.
- Llenas, Anna. (2012) *La couleur des émotions.* Quatre fleuves.
- Rascal, M. (1997). *Poussin noir*. Pastel - L'école des loisirs.
- Ramos, M. (2001). C'est moi le plus fort ! Pastel - L'école des loisirs.
- Servant, S. (2011). *Le machin*. Didier jeunesse.
- Zermanel. (2018). *La sieste de moussa*. Père Castor

V. Annexes

A. Schéma résumant la définition de l'empathie



B. Echelle Mayer & Salovey

1. Percevoir, évaluer et exprimer des émotions a) Identifier ses états émotionnels b) Identifier ceux des autres c) Exprimer ses émotions d) Distinguer les différents types d'émotion
2. Utiliser l'émotion pour faciliter la pensée e) Se représenter les états émotionnels des autres f) Imaginer les émotions ressenties par les personnages dans un livre ou un film g) repérer que notre humeur change la perception que nous avons de l'environnement h) Repérer que l'état émotionnel est lié au raisonnement et à la créativité
3. Analyser et utiliser des connaissances émotionnelles i) Repérer la complexité des situations (qui peuvent être contradictoires) j) Repérer les situations qui produisent des émotions k) Repérer les phases de transition entre 2 émotions
4. Gérer des émotions l) Tolérer ses propres émotions et celles des autres m) Contrôler la manifestation des émotions n) Se détacher des émotions non utiles à la situation o) Renchérir les émotions positives et modérer les émotions négatives

C. Séance transcrite théâtre du 16 avril 2019 – mise en scène de l'album « C'est moi le plus fort »

M1	mettez vous dans l'ordre de l'histoire ++ qui est le premier ? ++ qui c'est le premier ?
A1	le lapin
M2	le lapin + ensuite ? + c'est = à qui ?
B1	le chaperon rouge
M3	le chaperon rouge ++ allez chaperon rouge mets-toi à la queue leu leu là-bas
B2	les trois petits cochons
M4	et ensuite ?
C1	{montre son masque}
M5	les zinzins du boulot ++ et après ? celui-ci {désigne la marotte du bébé dragon}
M6	et après + c'est = à D:
D1	{lève le doigt}
M7	la maman dragon ++ allez vous = êtes prêts ++ c'est parti E:

E1	ah j'ai bien mangé + je n'ai plus faim du tout + je vais aller faire une petite promenade et je vais demander si c'est moi le plus fort ++ bonjour grandes = oreilles dis-moi qui est le plus fort ? {durcit la voix}
A2	c'est vous maître Loup
M8	incontestablement sans = aucun doute
A3	incontestablement sans = aucun doute {regard vers maîtresse}
E2	ah c'est moi le plus méchant le plus FEROCE de la forêt c'est sûr c'est moi /// {se balade dans l'espace, accélère le pas et revient vers le 2ème personnage} bonjour cette couleur te va à ra::vir tu es mignonne à croquer dis-moi qui est le plus fort ?
F1	c'est c'est {voix qui tremble} c'est vous maître loup incontitablement (part en courant)
E3	{positionne ses bras comme le loup et se déplace dans l'espace scénique} ah c'est moi le plus fort le plus féroce le plus méchant
M9	B B {pour qu'elle vienne se placer}
E4	bonjour les petits dodus vous = êtes bien loin de votre maison c'était c'est très imprudent + dites moi qui est le plus fort ?

B3	c’est vous maître loup + + {souris, regarde la PE avec instance, E aussi}
E5	{positionne ses bras et bouge dans l’espace} oh mais je suis le plus fé::roce le plus méchant le plus + tout le monde devant c’est mort de peur
C2	je me mets comment ? {en direction de la PE hors jeu théâtral et saut pour se mettre à genou}
E6	bonjour les zinzins du boulot dites moi qui est le plus fort ?
C3	c’est vous maître loup + + {les enfants se tortillent, regardent à droite à gauche}
E7	ah le plus féroce tous ceux qui sont devant ils sont meure de peur
M10	je suis le plus grand
E8	je suis le plus grand
M11	et le plus fort
E9	et le plus fort
M11	de tous les loups
E10	de tous les loups du monde {mains au-dessus de la tête en signe de force}

E11	bonjour horrible chose dis moi qui est le plus fort ?
A4	c'est ma maman
E11	QUOI J'AI DU MAL ENTENDRE REDIS LE MOI STP TU CHERCHES LA BAGARRE {hausse le ton, crie, adopte un ton et une attitude menaçants}
A5	je te l'ai dit c'est ma maman + sauf qui sont pas gentil avec moi + et toi qui es-tu ?
D2	{monte sur une chaise pour représenter la maman dragon}
E12	je suis le + petit gentil loup {se ratatine et recule, puis part en courant}

Règles de transcription utilisées

+	Pause courte
++	Pause moyenne ou longue
///	Interruption assez longue du discours
=	Liaisons que l'usage actuel laisse la liberté
?	Voix ascendante
:	L'articulation du son précédent a été notablement allongée, :, ::, ::: indiquent trois degrés. Ces points sont placés à la suite du graphème qui transcrit le son allongé
OUI	Les caractères majuscules indiquent un fort volume
{ }	Indications gestuelles, mouvements, les rires marquées en accolades

M : Maîtresse
A ; B ; C ; D ; E ; F : Elèves

D. Questionnaires et réponses apportées par les élèves pour l'analyse de l'empathie

1. Bon appétit ! Monsieur Lapin (PS)

Ratio 7/12=0,583 soit 58% d'erreurs

	Pourquoi le lapin ne veut-il plus manger ses carottes ? Comment se sent-il ?	**Que dit et fait le lapin quand il rencontre le renard ? Pourquoi ?**
Soumeya	« Parce qu'il en veut pas, il est triste. »	« Il dit il va manger ses oreilles, il a peur car il va rentrer à sa maison.»
Lola	« Il va aller voir ses voisins, il avait pas envie de manger ses carottes parce qu'il avait plus faim. Il se sent pas bien. »	« Il a peur. Il a peur du renard. Il avait peur que le renard mange le lapin.»
Rayan	« Il a plus faim de ses carottes. »	« Il rentre à sa maison parce qu'il avait peur du renard. »
Rose	« Veut pas manger carottes pourquoi va voir famille.»	« Il va manger les oreilles à lapin. Il est content. A peur du renard.»
Haythem	« Petit lapin mange pas les carottes. Parce que. Il va, il va chez le loup, voir le loup.»	« Il a dit « arrête » et a fait ça avec son pied [donne des coups de pieds]. Parce que…»
Hugo	« C'est comme ça»	« … »

2. Poussin noir (MS/GS)

Ratio : 5/18=0,2777 soit 27,7% d'erreurs

	Que ressent poussin noir quand il voit qu'il est noir et que les autres sont jaunes ?	**Que ressent poussin noir quand il rencontre de nouveaux animaux ?**	**Que ressent Poussin noir quand ces animaux lui disent que ce ne sont pas ses parents ?**
Ali	« La tristesse »	« Il est content »	« Il est triste »
Tom (MS)	« Je ne sais pas »	« La joie »	« La tristesse »
Line	« Il est triste »	« La joie »	« Il est pas content »
Maëva	« Je sais pas »	« Il est content parce qu'il croit que c'est ses parents »	« La tristesse »
Walid (MS)	« Il est content »	« Il est content de trouver les animaux »	« Il est colère »
Kilian	« Je sais pas »	« il est content »	« La tristesse »

3. Le machin (PS)

Ratio : 4/18= 0,222 soit 22% d'erreurs

	Que ressent l'éléphant lorsqu'il part dans la forêt ? Pourquoi ?	**Que ressent Kiki l'alligator quand il part dans la forêt ?**	**Que ressent le petit homme à la fin ?**
Soumeya	« Il est colère parce que Kiki, il a dit grosse patate »	« Zaza, il a dit grosse … gros cornichon, il est colère »	« Il est triste, les animaux, ils ont déchirés sa culotte »
Lola	« Il est en colère. Quand je fais des bêtises mon papa il me gronde. Kiki il a dit que c'était pas un bonnet à Bobo. »	« Kiki, il dit que c'était une cape. Zaza, elle dit que c'est une jupe. Il est en colère parce que Zaza elle dit que c'est pas une cape.»	« Il avait perdu sa culotte. Le petit garçon il avait oublié sa culotte et aussi il est sorti du lac, il a vu tous les morceaux de sa culotte qui étaient déchirés. Il est triste. »
Rayan	« Il parti, il avait le machin sur sa tête là. Il avait Zaza et se moque de lui. Il est triste»	« Tout les deux, Zaza la brebis se moque de lui. Kiki, il est triste»	« Il cherche sa culotte, C'est qui il l'a volé ? C'est les animaux qui ont cassé ! C'est les animaux, ils ont cassé, ils ont déchiré. Il est pas content. Enervé [mime l'émotion, croise les bras et fronce les sourcils]. »
Rose	« Bouder à la forêt, en colère. Pourquoi bonnet sur la tête.»	« Part bouder à la forêt, en colère. »	« Il est pas content. »
Haythem	« Il est triste. Un truc pour la tête en bonnet»	« Zaza, il a dit Zaza, tu viens dans la forêt avec moi ?»	« Il est pas content parce qu'il est triste. Sa culotte, elle est cassée. »
Hugo	[Croise les bras, fronce les sourcils]	[Croise les bras, fronce des sourcils]	« Triste »

4. La sieste de Moussa (MS/GS)

Ratio : 2/10= 0,2 soit 20% d'erreurs

	Que ressent Moussa quand il est dérangé par les bruits ?	**Que ressent un animal quand il s'enfuit face à un autre animal ?**
Ali	« Il est fâché parce qu'il a envie de dormir »	« Il a peur. »
Tom (MS)	« La colère »	« La peur »
Line	« Il est fâché parce que les animaux font du bruit »	« Je sais pas »
Maëva	« La colère »	« Il a peur qu'ils se combattent »
Walid (MS)	« La colère parce qu'il arrive pas à dormir »	« Il est très bien »
Kilian	Absent	Absent

5. Veux-tu être mon ami ? (PS)

Ratio : 2/15=0,133 soit 13% sans Haythem

	Pourquoi la souris va-t-elle se promener ? Comment se sent elle? Pourquoi ?	**Que dit le caméléon à la souris ? Comment se sent la souris ?**	**Que dit l'éléphant à la souris ? Comment elle se sent la souris ? De quelle couleur est-il ? Pourquoi ?**
Soumeya	« Parce qu'elle a envie d'avoir un ami parce les souris grises elles ont déjà un ami. La souris, elle est **triste**.»	« Je veux pas être ton ami. Alors elle s'en vais. Elle se sent pas bien, elle est **triste** encore. »	« Je veux bien être ton ami mais j'ai peur des souris. Ils s'assoient sans rien dire. La souris, elle est **content.** Il est vert parce qu'il a **peur** des souris. »
Lola	« Les souris grises, elles veulent pas être son amie. Elle se sent **malheureuse**. »	« Il veut pas, il dit qu'il ne veut pas être son ami. La souris est **malheureuse**.»	« Il dit qu'il veut être son ami, la souris est **heureuse.** Il est vert parce qu'il avait **peur** des souris. »
Rayan	«Il veut déjeuner, y a un saucisson, du fromage, un cornichon. Il va chercher une fleur, elle va donner à éléphant. Les souris grises, elles veulent pas de elle. Souris verte, elle **triste**»	« Je veux pas être ton ami. Elle va un autre chercher. Elle … **triste**. »	« Oui ! Euh.. vert. Elle **contente** ! Et après il est grise. En fait…. Je sais pas. » « Gris parce il avait **peur** des souris vertes. Et après il a plus peur ! Bah oui ! Parce qu'ils vont déjeuner.»
Rose	« Elle va voir l'éléphant. Elle va donner ses fleurs. Elle cherche l'éléphant.»	« Il dit non. La souris, elle est **triste**.»	« Elle va donner ses fleurs. Tu veux être mon ami ? Ouiiii !! [grand sourire] La souris, elle est **content**. Il est vert pourquoi maintenant a **peur** des souris.»
Haythem	« Elle va se promener au parc. »	« Elle a dit non. Elle a couru vite à l'école. »	« Jaune, c'est comme lui le jaune [en montrant la souris verte]. »
Hugo	« Les souris grises elles veulent pas être son ami. Elle court beaucoup, beaucoup. »	« Non ! **Triste**. »	« Oui ! **content**. Vert, parce que j'ai **peur** des souris »

6. C'est moi le plus fort (MS/GS)

Ratio : proche du 0% d'erreurs

	Que ressent le loup au fur et à mesure de ses rencontres ?	**Que ressentent les personnages face au loup ?**	**Que ressent le loup quand le petit dragon dit que c'est sa maman la plus forte ?**
Ali	« Il sent que c'est lui le plus fort, que c'est le roi de la forêt, il est de plus en plus content. »	« Ils ont peur de lui parce qu'ils l'ont vu dans les histoires et qu'ils croivent qu'il va les manger »	« Il est fâché car il se croit le plus fort. »
Tom (MS)	« Il se sent fort, après il se sent un peu plus fort, et après encore plus fort, et après il se sent gentil car il a peur qu'elle l'écrase la maman. » (mime l'action)	« Ils ont la peur, ils sont comme ça (fait les gestes : mains à la bouche et tremble) Parce qu'ils ont peur du grand méchant loup qui le mange. »	« La colère parce que le loup veut être le plus fort »
Line	« D'abord comme ça (geste avec les bras), il se sent fier et puis comme ça et il est encore fier après il fait ça, il se sent plus fier, c'est comme l'émotion la fierté. »	« La terreur parce qu'ils ont peur du loup qu'il les mange. »	« La colère parce que le petit dragon dit que c'est sa maman la plus forte. »
Maëva	« Il se sent bien parce qu'il fait comme ça (geste de l'élève) et tout le monde lui que c'est lui le plus fort »	« Ils ont peur parce qu'ils ont peur que le loup le mange. »	« Il est en colère parce qu'il croyait que c'est lui le plus fort »
Walid (MS)	« Il est bien parce que tout le monde lui dit que c'est lui le plus fort et le dragon il dit non. »	« Il a peur (l'enfant a mimé il tremble, main à la bouche) parce qu'il sait que c'est le plus costaud et il se trompe c'est la maman dragon »	« Il s'énerve parce que c'est pas lui le plus fort » (hausse le ton)
Kilian	« Il se sent bien parce que les animaux ils disent que je suis le plus fort »	« Qu'ils sont peur parce qu'ils ont peur qu'il les mange le loup. »	« Il a très très peur du loup, il a peur que la maman le gronde » après reformulation « il est énervé »

E. Questionnaires et réponses apportées par les élèves pour l'analyse de la compréhension

1. Bon appétit ! Monsieur Lapin (PS)

- Trame

Ratio : 10/30=0,333 soit 33% d'erreurs

	Quel est le personnage principal de l'histoire ?	**Quels sont les personnages dans l'ordre de l'histoire?**	**Pourquoi le lapin ne veut-il plus manger ses carottes ?**	**Que fait le renard au lapin ? Pourquoi ?**	**Que fait le lapin en rentrant chez lui ? Pourquoi ?**
Soumeya	« Le lapin »	« Le lapin, l'oiseau, le singe, le baleine, le poisson, le renard.»	« Parce qu'il en veut pas, il est triste. »	« Il mange ses oreilles, parce qu'il a faim. »	« Il prépare des carottes pour dire Bon appétit. »
Lola	« Le lapin »	« Le lapin, la grenouille, l'oiseau, la baleine, le cochon, le singe, le poisson, je sais plus trop, mais le renard arrive après. »	« Il va aller voir ses voisins, il avait pas envie de manger ses carottes parce qu'il avait plus faim. »	« Il lui saute dessus, il mange que les lapins et les poules. Il mange ses oreilles. »	« Il rentre chez lui pour manger des carottes magiques parce qu'elles font pousser les oreilles. »
Rayan	«Lapin»	« Lapin, le oiseau, le renard, le cochon, les voisins.»»	« Il a plus faim de ses carottes. »	« Le renard, il mange les oreilles lapin. Le renard, il méchant. »	« Il rentre à sa maison. Le lapin, il va manger les carottes, il a faim. »
Rose	« Un lapin.»	« Le renard, un lapin, la baleine, un singe, un lapin, un renard. Sais pas Le renard va manger les oreilles à lapin	« Veut pas manger carottes pourquoi va voir famille. »	« Le renard va manger les oreilles à lapin. »	« Il tourne dedans [mime le touillage des carottes] »
Haythem	« Petit lapin »	« Le lapin, le zoiseau, le loup. »	« Petit lapin mange pas les carottes. Parce que. Il va, il va chez le loup, voir le loup. »	« Le renard, il a mangé ses yeux, euh [touche ses oreilles] il a mangé les oreilles de lui. Il a avalé ça dans sa bouche, dans le ventre »	« Il a mangé le nez du renard. Il joue à trois avec le zoiseau. Le lapin, il mange pas les carottes. »
Hugo	« Lapin »	« Lapin. Sais pas. Renard	« C'est comme ça. »	« Renard mange oreilles lapin »	« Sais pas »

- Vocabulaire

Ratio : 14/18=0,778 soit 78% d'erreurs

	Voisin	Mouche	Marmite
Soumeya	« le lapin, l'oiseau, le singe, le renard »	« Berk, le grenouille, il mange les mouches. »	« C'est pour manger les carottes »
Lola	« Les voisins, ils habitent à côté de ma maison. »	« Ça vole »	« C'est comme une grande casserole »
Rayan	« le oiseau, le cochon, le grenouille, le renard »	« C'est la grenouille, elle mange la mouche. Berk… Faut pas manger la mouche. »	« Je sais pas »
Rose	« Sais pas »	« Grenouille »	« Sais pas »
Haythem	« Ma maison »	« [regarde en l'air, comme s'il cherchait une mouche] Pique ! »	« … »
Hugo	« … »	« [regarde en l'air] »	« … »

- Implicites

Ratio : 7/18 = 0 ,388 soit 39% d'erreurs

	Pourquoi le lapin ne veut-il plus manger ses carottes ? Comment se sent-il ?	**Que dit le lapin lorsque la grenouille lui dit qu'elle mange des mouches ? Pourquoi ?**	**Que dit et fait le lapin quand il rencontre le renard ? Pourquoi ?**
Soumeya	« Parce qu'il en veut pas, il est triste. »	« Berk, il dit, il est pas content.»	« Il dit il va manger ses oreilles, il a peur car il va rentrer à sa maison »
Lola	« Il va aller voir ses voisins, il avait pas envie de manger ses carottes parce qu'il avait plus faim. Il se sent pas bien. »	« Il dit que j'aime pas manger les mouches. »	« Il a peur. Il a peur du renard. Il avait peur que le renard mange le lapin.»
Rayan	« Il a plus faim de ses carottes. »	« Il aime pas les mouches, il a plus faim. Il aime pas.»	« Il rentre à sa maison parce qu'il avait peur du renard »
Rose	« Veut pas manger carottes pourquoi va voir famille.»	« « Barkkkkkk » pourquoi c'est caca. »	Il va manger les oreilles à lapin. Il est content. A peur du renard.
Haythem	« Petit lapin mange pas les carottes. Parce que. Il va, il va chez le loup, voir le loup.»	« … »	« Il a dit « arrête » et a fait ça avec son pied [donne des coups de pieds]. Parce que…»
Hugo	« C'est comme ça»	« … »	« … »

2. Poussin noir (MS/GS)

- Trame

Ratio : 5/12 = 0 ,4166 soit 41,66% d'erreurs

	Qui est le personnage principal ?	**Quels sont les personnages de l'histoire dans l'ordre ?**
Ali	« Poussin noir »	« Les fermiers, les 99 poussins jaunes, Poussin noir, Kaboul, la chatte, le cochon, la chèvre, la cane, les loups. »
Tom	« Poussin noir »	« Le chien, la chatte, le porc, la chèvre, la cane, les loups »
Line	« Le petit poussin noir »	Le chien, le chat, le porc, la cane, les loups »
Maëva	« Le poussin noir »	Le chien, le chat, la chèvre, le cochon, la cane, les loups »
Walid	« Le poussin noir »	Les chattons, une girafe, la chèvre, les loups »
Kilian	« Poussin noir »	Les poussins, le chat, le cochon, les loups »

- Vocabulaire

Ratio : 23/30 = 0,766 soit 76,6% d'erreurs

	Etable	**Abreuvoir**	**Verger**	**Se blottir**	**Barboter**
Ali 2/5	« C'est la maison des vaches. »	« Pour boire là où il y a la chèvre »	« Je sais pas. »	« rouler »	« Je sais pas. »
Tom 5/5	« Où il y a le lait des vaches »	« Là où il y a de l'eau pour les animaux s'ils ont soif »	« Là où il y a plein de pommes, beaucoup d'arbres »	« Se blottir dans un nid bien chaud, on dort. »	« Nager »
Line 0/5	là où il y a les pommes	« Là où il y a les pommes »	« Là où les chiens boivent. »	« Je sais pas. »	« Je sais pas. »
Maëva 0/5	« Je sais pas. »	« Je sais pas. »	« Un humain »	« Je sais pas. »	« Parler »
Walid 0/5	« Où il y a des chats. »	« Cochons et pommes »	« Où y a le cochon »	« Je sais pas. »	« Je sais pas. »
Kilian 1/5	« Je sais pas. »	« Je sais pas. »	« Là il y a des pommes. »	« Je sais pas. »	« Je sais pas. »

- Implicites

Ratio 8/30=0,26666 soit 26,6% d'erreurs

	Pourquoi les poussins pensent que les fermiers sont leurs parents ? Et sont-ils toujours jaunes	**Est-ce les vrais parents des poussins ? qui sont les vrais parents ?**	**Que recherche poussin noir ?**	**Pourquoi Poussin noir pense que les animaux qu'il rencontre sont ses parents ?**	**A la fin de l'histoire, pourquoi les loups disent à Poussin Noir « Viens vite, petit poussin, nous t'attendons ?**
Ali	« Parce qu'ils sont habillés en jaune comme eux/ Non c'est leurs habits, ils s'habillent pas pareil tous les jours »	« Non parce que c'est des humains / maman poule et papa coq »	« Sa vraie famille »	« Parce qu'ils sont noirs comme lui »	« Je pense qu'ils vont l'inviter à pique-niquer ou le manger. C'est la fin de l'histoire on peut inventer. »
Tom	« Ils sont jaunes comme tous les autres poussins/ Non ils s'habillent d'une autre couleur	« Non / c'est les poules et le coq »	« Sa vraie famille »	« Parce qu'ils sont noirs comme du café sans lait. »	« Je crois qu'ils vont manger poussin noir au pique-nique. »
Line	« Parce qu'ils sont habillés en jaune/ Oui toujours jaunes »	« Non / M. VITELLUS et Mme VITELLUS »	« Ses parents »	« Parce qu'ils sont noirs mais pas les parents car par exemple le petit des chiens c'est des chiots… »	« Les loups vont le manger le poussin noir »
Maëva	Parce qu'ils sont jaunes /non parce que c'est pas ses parents c'est des habits	« Non / je sais pas »	« Ses parents »	« Parce qu'ils sont noirs »	« Les loups vont manger le poussin noir »
Walid	« Parce que les fermiers sont jaunes et les poussins sont jaunes / Oui »	« Non / Personne »	« Je sais pas… le chien »	« Parce qu'ils sont black »	« On va faire un pique-nique avec les poussins, ils font semblants d'être gentils. Ils veulent manger tous les poussins. »
Kilian	« Parce qu'ils sont jaunes / Euh oui »	« Oui / … »	« Son papa et sa maman »	« Ils sont noirs comme lui »	« Les loups vont le manger les poussins noirs »

3. Le machin (PS)

- Trame

Ratio 8/24=0,333 soit 33% d'erreurs

	Quels sont les personnages dans l'ordre de l'histoire?	**Comment les animaux utilisent-ils le machin ?**	**Que font les animaux à la fin lorsqu'ils sortent de la forêt ? (Pourquoi les animaux déchirent le machin ?)**	**A qui appartient le machin ? Qu'est-ce que c'est ?**
Soumeya	« Bobo l'éléphant, Kiki l'alligator, Zaza la brebis, Juju le canard, Lili la fourmi, le petit garçon »	« Un bonnet, cape, écharpe, jupe, couverture »	« Les animaux, ils se retrouvent et déchirent. Pour le casser. »	« Culotte au petit garçon »
Lola	« Bobo l'éléphant, Kiki, Zaza, Juju, Lili, … Je sais plus … Le petit garçon.»	« Bobo avec un bonnet. Kiki avec une cape. Zaza avec une jupe. Juju avec une écharpe. Lili avec une couverture..»	« Ils se retrouvent, ils tirent la couverture, ça craque.»	« Le petit garçon. Une culotte. »
Rayan	« Bobo l'éléphant, un caneton, et encore le petit bonhomme il avait une culotte, …. Zaza la brebis, Lili la fourmi … Ki alligator. »	« Un bonnet, dans son dos, dans ses pieds, dans ses … dans la gorge, une belle jupe [montre sa tête, puis sa taille], une récharpe et après on y va à la neige, Lili la fourmi une belle couverture et après on a déchiré.»	« C'est Bobo l'éléphant qui l'a mis sur sa tête et parceque ont tiré fort dessus.»	« C'est à Bobo l'éléphant. C'est un, une couverture. »
Rose	« Bobo l'éléphant, Lili la fourmi, Zaza la brebis, Alligator »	« Bonnet sur tête, au dos, à jupe, écharpe, un couverture.»	« Déchirent comme ça , ils va tout casser.»	« Au garçon. Beh, ils a cassé a culotte pourquoi c'était pas rigolo à petite fille. »
Haythem	« Le cornichon, Zaza, la fourmi. »	« Bonnet, couverture pour dormir, sur le dos parce qu'il fait froid.»	« Ils vont tirer le machin et après ils vont manger.»	« A bobo l'éléphant. »
Hugo	« Bobo éléphant, alligator »	« Comme ça [touche sa tête] bonnet ; comme ça [touche sa taille] jupe ; comme ça [touche son cou] écharpe. »	« Déchirent le truc. C'est comme ça. »	Bonhomme, chaussette

- Vocabulaire

Ratio 3/24=0,125 soit 12% d'erreurs

	Bouder	Près du lac	Crier	Se retrouver
Soumeya	« Il est colère »	« Pas dans le lac, à côté »	« Il est colère comme ça : [mime] »	« Les animaux, ils sont vers le lac »
Lola	« Ça veut dire qu'on est en colère. »	« Ça veut dire qu'on est au bord du lac. »	« Ça veut dire qu'on appelle fort. »	« Ça veut dire qu'on va tous au même endroit »
Rayan	« Ça veut dire qu'on est pas content [mime] »	« Ça veut dire … Bobo l'éléphant, Il ramasse près du lac, par terre [se place près du lac] »	« [mime] »	« les animaux, ils sont vers le lac »
Rose	« Pas content [mime] »	« Bobo près du lac [se place près du lac] »	« [mime un cri] »	« Animaux déchirent »
Haythem	« Il fait comme ça [croise les bras et fronce les sourcils] »	« [se place près du lac] »	« Il s'appelle cornichon pour faire dessiner. [mime l'action de crier] »	« Les animaux »
Hugo	« [croise les bras] »	« [Se place près du lac] »	« [Rigole et crie] »	« … »

- Implicites

Ratio 10/30=0,333 soit 33,3% d'erreurs

	Que ressent l'éléphant lorsqu'il part dans la forêt ? Pourquoi ? ?	**Que ressent Kiki l'alligator quand il part dans la forêt ?**	**(Que font les animaux à la fin lorsqu'ils sortent de la forêt ?) Pourquoi les animaux déchirent-ils le machin ?**	**Que ressent le petit homme à la fin ?**	**Pourquoi les animaux disent-ils Berk à la fin ?**
Soumeya	« Il est colère parce que Kiki, il a dit grosse patate »	« Zaza, il a dit grosse … gros cornichon, il est colère »	« Les animaux, ils se retrouvent et déchirent. Pour le casser. »	« Il est triste, les animaux, ils ont déchirés sa culotte »	« Beeeekkk C'est une culotte »

Lola	« Il est en colère. Quand je fais des bêtises mon papa il me gronde. Kiki il a dit que c'était pas un bonnet à Bobo. Il a dit grosse patate.»	« Kiki, il dit que c'était une cape. Zaza, elle dit que c'est une jupe. Il est en colère parce que Zaza elle dit que c'est pas une cape. Elle a dit gros cornichon. »	« Ils se retrouvent, ils tirent la couverture, ça craque. Bobo dit que c'était un bonnet, Lili une couverture. Ils se disputent. Moi j'ai aussi un déguisement de la Reine des neiges. Mais il est taché avec de l'encre noire, ça se lave pas les déguisements. »	« Il avait perdu sa culotte. Le petit garçon il avait oublié sa culotte et aussi il est sorti du lac, il a vu tous les morceaux de sa culotte qui étaient déchirés. Il est triste.»	« Parce que le machin il sentait pas bon. C'était le petit garçon qui avait laissé sa culotte»
Rayan	«Il parti, il avait le machin sur sa tête là. Il avait Zaza et se moque de lui. Il est triste »	« Tout les deux, Zaza la brebis se moque de lui. Kiki, il est triste »	« C'est Bobo l'éléphant qui l'a mis sur sa tête et parce que ont tiré fort dessus. »	« Il cherche sa culotte, C'est qui il l'a volé ? C'est les animaux qui ont cassé ! C'est les animaux, ils ont cassé, ils ont déchiré. Il est pas content. Enervé » [mime l'émotion, croise les bras et fronce les sourcils]	« Une chaussette, c'est dégoutant ! Bah oui qui sent très mauvais ! »
Rose	« Il va jeter. Boude à la forêt, en colère. Pourquoi bonnet sur la tête. »	« Part bouder à la forêt, en colère »	« Déchirent comme ça , ils va tout casser »	« Il est pas content. »	« Il fait berk avec la chaussette. » [bouche son nez]
Haythem	« Il est triste. Un truc pour la tête en bonnet»	« Zaza, il a dit Zaza, tu viens dans la forêt avec moi ? »	« Ils vont tirer le machin et après ils vont manger »	« Il est pas content parce qu'il est triste. Sa culotte, elle est cassée..»	« Ils ont fait Bouuu … Berkkk parce qu'ils ont fait ça.»
Hugo	« [Croise les bras, fronce des sourcils]»	« [Croise les bras, fronce des sourcils]»	« Déchirent le truc. C'est comme ça.»	« Triste»	« Berk [touche son nez]»

4. La sieste de Moussa (MS/GS)

- Trame

Ratio 1/15 = 0,06666 soit 6,666% d'erreurs

	Qui est le personnage principal ?	**Quels sont les personnages dans l'ordre ?**	**Que se passe-t-il à chaque fois qu'un nouvel animal arrive ?**
Ali	« Moussa »	« La souris, le chat, le chien, le lion, l'éléphant, la souris »	« Moussa il peut pas dormir parce que l'animal fait du bruit alors il demande à l'animal de partir, et l'autre animal il refuse, alors moussa il appelle un autre, et l'autre animal il disparait. »
Tom	« Moussa »	« Moussa, la souris, le chat, le chien, le lion, l'éléphant »	« Moussa il veut dormir mais y a un animal qui le gêne, moussa il lui demande gentiment de partir et l'animal il dit non, non ,non je refuse, Moussa appelle un autre animal par exemple le chat pour faire partir la souris, et la souris elle s'enfuit »
Line	« Moussa »	« La souris, le chat, le chien, le lion, l'éléphant, la souris Du plus petit au plus grand »	« Ben la souris elle grignote et ça fait du bruit et moussa peut pas dormir, moussa il appelle le chat, il accourt à petit pas et la souris s'en va. »
Maëva	« Moussa »	« La souris, le chat, le chien, le lion, l'éléphant »	« Moussa il arrive pas a dormir alors il demande à lui de partir, il dit non non je refuse et moussa il appelle un plus grand animal et il part. »
Walid	« Le chat »	« La souris, le chat, le chien, le lion, l'éléphant, la souris »	« Moussa il peut pas dormir ça fait trop de bruit et il dit non non non je refuse, moussa il est pas content et il siffle son chien et le chat il saute par la fenêtre. »
Kilian	Abs	Abs	Abs

- Vocabulaire

Ratio : 2/35 = 0,057 soit 5,7%

	Grignoter	**Refuser**	**Accourir à petits pas**	**Décamper**	**Se carapater**	**Barrir**	**Terreur**
Ali 7/7	« c'est croquer des petits bouts vite »	« ça veut dire non, je refuse (secoue la tête) »	« c'est quand on vient avec des tout petits pas »	« c'est quand on s'enfuit vite en courant »	« c'est quand l'éléphant il s'en va »	« c'est le cri de l'éléphant »	« c'est une très grande peur »
Tom 7/7	« c'est manger vite des tout petits bouts comme la	« c'est quand on dit non, non, non je	« on fait des petits pas pour arriver vite »	« c'est partir très vite parce qu'on a peur »	« c'est comme l'éléphant il part vite quand il	« c'est quand l'éléphant il fait comme ça pruuuu » (mime avec	« c'est pire que la peur »

	souris comme ça » (mime)	refuse »			voit la souris »	son bras au visage)	
Line 5/7	« c'est comme la souris qui mange comme ça » (mime)	« c'est quand on dit non »	« c'est venir vite à pas lent »	« c'est le chien qui décampe, il s'en va vite »	« euh je sais pas »	« c'est le lion qui crie »	« c'est pire que la peur »
Maëva 7/7	« c'est quand la souris elle fait comme ça pour manger » (mime)	« c'est quand on dit non non non je refuse »	« c'est quand on vient avec des pas comme de fourmis »	« c'est partir vite »	« c'est partir vite aussi »	« l'éléphant quand il crie »	« c'est comme la peur »
Walid 7/7	« Grignoter : la souris elle fait comme ça » (mime)	« non non non je refuse » (mime avec le doigt)	« c'est quand on vient comme ça » (mime)	« haaaaa (mime) il va me manger »	« c'est le gros éléphant y s'en va »	comme ça (mime) « pruuuuuu »	« ha j'ai peur » (mime main à la bouche, yeux grand ouvert)
Kilian	Abs	Abs	Abs	Abs	Abs	Abs	Abs

- Implicites

Ratio 5/25=0,20 soit 20% d'erreurs

	Pourquoi Moussa demande-t-il à la souris de partir ?	**Pourquoi Moussa appelle-t-il tous les animaux à l'aide ? pourquoi il ne se débrouille pas tout seul ?**	**Pourquoi la souris fait fuir l'éléphant ?**	**Qui est cette souris qui vient à la fin de l'histoire ? Comment le sais-tu ?**	**Pourquoi à la fin Moussa ne rappelle-t-il pas son chat ?**
Ali	« Parce qu'il veut dormir »	« Pour leur faire peur mais il ne veut pas qu'ils meurent »	« La souris peut rentrer dans la trompe et l'étouffer »	« La même souris que le début Parce que Moussa la rappelle »	« Je ne sais pas »
Tom	« Moussa se repose et le bruit de la souris l'embête »	« Parce que c'est mieux d'appeler, parce qu'il s'ils se débrouille tout seul les animaux refusent de partir »	« Parce que la terreur des éléphants c'est la souris, elle rentre dans la trompe »	« La même que l'autre du début / Parce qu'elle est partie sous le pont et après elle est revenue »	« Parce que le bruit de souris comparé au bruit des autres ça fait moins de bruit »
Line	« Pour dormir »	« Je sais pas »	« Parce que c'est la terreur des éléphants »	« La même qu'au début/ Je sais pas »	« Je sais pas »
Maëva	« Parce qu'il veut dormir »	« Parce qu'ils ne l'écoutent pas »	« Parce qu'il a peur l'éléphant qu'il rentre dans sa trompe »	« C'est pareil qu'elle elle a gêné Moussa/ Je me rappelle que c'était les mêmes deux yeux et la même couleur »	« Parce que la souris elle fait pas trop de bruit et maintenant il peut dormir Moussa »
Walid	« Moussa il repose alors la souris le gêne »	« Parce que les animaux disent non, non je refuse »	« Parce que sinon elle va rentrer dans nez et il va pleurer »	« He ben c'est la souris qui va sur Moussa et qui grignote / Parce que j'ai réfléchi dans ma tête »	« Parce que le chat il est plus grand »
Kilian	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent

5. Veux-tu être mon ami (PS)

- Trame

Ratio 4/30=0,133soit 13% d'erreurs

	Quel est le personnage principal de l'histoire ?	**Quels sont les personnages dans l'ordre de l'histoire?**	**Que dit la souris aux personnages qu'elle rencontre ? (Pourquoi ?)**	**Que dit le caméléon à la souris ? (Comment se sent la souris ?)**	**Que dit l'éléphant à la souris ? (Comment se sent la souris ?) De quelle couleur est-il ? Pourquoi ?**	**A la fin, de quelle couleur est l'éléphant ? Pourquoi ?**
Soumeya	« La souris verte »	« La souris vert, les souris grises, la sauterelle, la grenouille, le caméléon, l'éléphant »	« Tu veux être mon ami ? Parce qu'elle veut un ami. »	« Je veux pas être ton ami. Alors elle s'en vais. Elle se sent pas bien, elle est triste encore. »	« Je veux bien être ta copine mais j'ai peur des souris. Ils s'assoient sans rien dire. La souris, elle est content. Il est vert parce qu'il a peur des souris. »	« Il est gris parce que tout à l'heure il avait peur des souris et maintenant c'est fini il a plus peur des souris. »
Lola	« La souris verte »	« La souris verte, les souris grises, la sauterelle, la grenouille, le caméléon, l'éléphant. »	« Tu veux être mon ami ? Parce qu'elle avait pas d'ami. »	« Il veut pas, il dit qu'il ne veut pas être son ami. La souris est malheureuse. »	« Il dit qu'il veut être son ami, la souris est heureuse. Il est vert parce qu'il avait peur des souris »	« Gris parce qu'il avait plus peur des souris. »
Rayan	« Une souris verte »	« Une souris verte, de souris, un sauterelle, un caméléon, une grenouille, un éléphant. »	« Tu peux être mon ami ? Parce qu'elle veut un ami. »	« Je veux pas être ton ami. Elle va un autre chercher. Elle … triste. »	« Oui ! Euh.. vert. Elle contente ! Et après il est grise. En fait…. Je sais pas. »	« Gris parce il avait peur des souris vertes. Et après il a plus peur ! »
Rose	« La	« Elle va	« T'es mon	« Il dit non,	« Elle va	« Il est noir,

	souris »	voir la souris grise, la grenouille, la sauterelle, caméléon, un éléphant. »	ami ? »	t'es pas ma copine. La souris, elle est triste. »	donner ses fleurs. Tu veux être mon ami ? Oui !! La souris, elle est content. Il est vert pourquoi maintenant a peur des souris. »	maintenant j'ai plus peur des souris. Son nez un peu vert. »
Haythem	« La souris jaune, c'est mon copain »	« La souris, … la sauterelle, l'éléphant »	« Elle a dit T'es mon copain ? »	« Elle a dit non. Elle a couru vite à l'école. »	« Il a dit que réveille toi c'est l'heure de se réveiller ! » « Bleu parce qu'il est pas malade. »	« Jaune, c'est comme lui le jaune » [en montrant la souris verte].
Hugo	« Souris verte »	« Souris, grenouille, éléphant »	« Tu veux être mon ami ? … »	« Non ! Triste. »	« Oui ! content. Vert, parce que j'ai peur des souris »	« Gris, maintenant plus peur. »

- Vocabulaire

Ratio 4/30=0,166 soit 17% d'erreurs

	Sauter	**Bondir**	**Disparaître**	**Ami**
Soumeya	« Si ils ont envie de sauter dans la marre, ils peut, regarde c'est comme ça et comme ça » [mime : sauter en avant et en arrière]	« C'est aussi sauter comme ça »	« Ça veut dire de se cacher comme à cache-cache »	« Un ami ça veut dire de se promener d'avoir tout le temps un ami et de le garder et de souvent pas le perdre. Et aussi de bien s'amuser avec lui. Moi j'ai un ami dans la classe, elle s'appelle Valentine. Et j'ai aussi d'autres amis, tu sais comment ils s'appellent ? Ils s'appellent Margaux, Candice et Cassandre »
Lola	« Ça veut dire qu'il faut plonger. »	« Ça veut dire qu'on saute. »	« Ça veut dire qu'on se cache. »	« C'est une copine et un copain. »
Rayan	[Mime, il saute dans la marre] « Il y a des crocodiles «	« Sauter »	« Euh… comme ça » [marche vite]	« Ça veut dire, c'est pas ton ami à les animaux verts. J'ai des amis, c'est Walid »
Rose	« Comme ça » [mime]	« Comme ça » [mime]	« On va voir	« Copain »

			sauterelle »	
Haythem	[Saute à quatre pates] « saute dans l'eau »	« Bondir…. Bon… dir.. »	« Il s'appelle disparaitre »	« C'est un ami de lui, un ami à tous les deux » [montre un ami]
Hugo	[mime]	[mime]	[mime]	« C'est Tiago »

- Implicites

Ratio 3/25=0,12 soit 12% d'erreurs sans Haythem

	(Pourquoi la souris va-t-elle se promener ?) Comment se sent-elle ? Pourquoi ?	**(Que dit la souris aux personnages qu'elle rencontre ?) Pourquoi ?**	**(Que dit le caméléon à la souris ?) Comment se sent la souris ?**	**(Que dit l'éléphant à la souris ?) Comment se sent la souris ? (De quelle couleur est-il ? Pourquoi ?)**	**Mais alors s'il est gris, il peut être l'ami de la souris verte ?**
Soumeya	« Parce qu'elle a envie d'avoir une copine parce les souris gris, ils veulent être sa copine. La souris, elle est triste. »	« Tu veux être mon ami ? Parce qu'elle veut un ami. »	« Je veux pas être ton ami. Alors elle s'en vais. Elle se sent pas bien, elle est triste encore. »	« Je veux bien être ta copine mais j'ai peur des souris. Ils s'assoient sans rien dire. La souris, elle est content. Il est vert parce qu'il a peur des souris. »	« Beh oui maitresse ! Les souris et les éléphants, ils sont copains ! »
Lola	« Les souris grises, elles veulent pas être son amie. Elle se sent malheureuse. »	« Tu veux être mon ami ? Parce qu'elle avait pas d'ami. »	« Il veut pas, il dit qu'il ne veut pas être son ami. La souris est malheureuse. »	« Il dit qu'il veut être son ami, la souris est heureuse. Il est vert parce qu'il avait peur des souris. »	« Oui, il peut, il peut être son ami même si il a pas la même couleur. »
Rayan	« Il veut déjeuner, ia un saucisson, du fromage, un cornichon. Il va chercher une fleur, elle va donner à éléphant. Les souris grises, elles veulent pas de elle. Souris verte, elle triste. »	« Tu peux être mon ami ? Parce qu'elle veut un ami. »	« Je veux pas être ton ami. Elle va un autre chercher. Elle … triste »	« Oui ! Euh.. vert. Elle contente ! Et après il est grise. En fait…. Je sais pas. »	« Bah oui ! Parce qu'ils vont déjeuner. »
Rose	« Elle va voir l'éléphant. Elle va donner ses	« T'es mon ami ? Elle cherche un	« Il dit non, t'es pas ma copine. La	« Elle va donner ses fleurs. Tu veux être mon	« Oui parce que… »

	fleurs. Elle cherche l'éléphant. Triste pourquoi souris grises dit « Non ! » »	copain. »	souris, elle est triste. »	ami ? Oui !! La souris, elle est content. Il est vert pourquoi maintenant a peur des souris. »	
Haythem	« Elle va courir dans la forêt. Elle va trouver un loup. »	« Elle a dit T'es mon copain ? »	« Elle a dit non. Elle a couru vite à l'école. »	« Il a dit que réveille toi c'est l'heure de se réveiller ! Bleu parce qu'il est pas malade. »	« Sais pas. »
Hugo	« Les souris grises elles veulent pas être son ami. Elle court beaucoup, beaucoup. Triste »	« Tu veux être mon ami ? Elle veut être copain. »	« Non ! Triste. »	« Oui ! content. Vert, parce que j'ai peur des souris »	« … »

6. C'est moi le plus fort (MS/GS)

- Trame

Ratio 4/18 = 0,22 soit 22%

	Qui est le personnage principal ?	**Quels sont les personnages dans l'ordre ?**	**Que se passe-t-il quand le loup rencontre un nouveau personnage ?**
Ali	« Le loup »	« Le lapin de Garenne, le petit chaperon rouge, les trois petits cochons, les zinzins du boulot (les sept nains), l'espèce de petit crapaud, la maman dragon. »	« Il lui dit « bonjour » et après « qui est le plus fort ? » Et ils répondent toujours que « c'est toi le plus fort » Et après il s'en va dans la forêt encore plus content. »
Tom	« Le loup »	« Le lapin, le petit chaperon rouge, les trois petits cochons, les zinzins du boulot (les sept nains), le petit dragon, la maman dragon. »	« Le loup il demande c'est qui le plus fort et les autres ils disent que c'est lui sauf le petit dragon parce que c'est sa maman et après le loup repart. »
Line	« Le loup »	« Le lapin, le petit chaperon rouge, les trois petits cochons, les sept nains, le petit dragon, la maman dragon. »	« Le loup il voit les animaux et il demande « Qui est le plus fort ? » (hausse le ton), ils répondent toujours que c'est lui le loup sauf le bébé dragon. Et voilà. »
Maëva	« Le loup »	« Le lapin, le petit chaperon rouge, les trois petits cochons, les zinzins du boulot (les sept nains), l'espèce de	« C'est qui le plus fort de la forêt ? », « c'est vous maître loup » et il est content il s'en va. »

		petit crapaud, la maman crapaud »	
Walid	« La maman dragon / le loup (après reformulation) »	« (J'ai dû reformuler et lui demander « Qui arrive en premier dans l'histoire ? et après ?) Le lapin, le petit chaperon rouge, les lions, une grenouille, un dinosaure. »	« Oui il dit le loup « c'est qui le plus fort de l'univers ? » (mime avec le ton haussé) et puis tout le monde il dit c'est lui mais c'est pas vrai c'est la maman dragon le plus fort… »
Kilian	« Le loup »	« Le lapin, le petit chaperon rouge, les cochons, les zinzins du boulot (les sept nains), la grenouille et la maman grenouille. »	« Le loup il a demandé aux animaux qui c'est plus fort et c'est toujours lui parce qu'ils ont peur et puis il les mange pas il part à la forêt. »

- Vocabulaire

Ratio 13/30 = 0,43333 soit 43,33%

	Digérer	**Etre fier**	**Incontestablement**	**Féroce**	**Compliment**
Ali 5/5	« On a bien mangé et c'est quand le ventre il a tout mangé »	« On est content de soi, c'est l'émotion de la fierté. »	« C'est sûr. »	« Le plus méchant »	« C'est quand on dit des choses gentilles. »
Tom 4/5	« Ça veut dire que c'est notre estomac, qui a des choses dans le ventre et qui le fait partir »	« C'est être content de faire des choses. »	« Sans aucun doute, c'est sûr. »	« C'est pas content, il est pas content, il crie, il est rouge. »	« C'est que quelqu'un nous dit quelque chose de gentil et qu'on est fier. »
Line 1/5	« Je sais pas. »	« Ça veut dire on est … euh…. Je sais pas »	« Je sais pas. »	« Qu'il est méchant. »	« Je sais pas. »
Maëva 3/5	« Je sais pas. »	« Qu'il est content de tous les animaux qui ont dit que c'est lui le plus fort. »	« On peut pas se tromper. »	« Ça veut dire qu'il est méchant »	« Je sais pas. »
Walid 2/5	« On mange et on se sent bien après »	« C'est quand on a gagné la coupe à la maison »	« Oui ou non »	« On est fier. »	« C'est se sentir bien. »
Kilian 2/5	« Je sais pas.»	« On est content. »	« Je sais pas. »	« C'est comme méchant. »	« Je sais pas. »

- Implicites

Réponses des élèves : Ratio 2/24 = 0,0833 soit 8,33%

	Est-ce que le loup mange les personnages ? pourquoi ?	**Pourquoi le loup quand il se promène met ses bras comme ça, puis comme ça … ?**	**Qui est l'espèce de crapaud ? et la maman ?**	**Pourquoi le loup à la fin dit-il qu'il est petit et gentil ?**
Ali	« Non car il a déjà bien mangé, il a plus faim. »	« Parce qu'il est de plus en plus content. »	« Un bébé dragon / un dragon. »	« Parce qu'il a très peur de la maman dragon parce qu'elle est beaucoup plus grande. »
Tom	« Non parce qu'il a plus faim du tout, parce qu'il avait déjà bien mangé. »	« Il se sent de plus en plus content. »	« C'est le dragon, le petit dragon en vrai/ C'est la maman du bébé dragon, un dragon. »	« Parce qu'il a peur d'être mangé par la maman. »
Line	« Non parce qu'ils disent que c'est lui le plus fort et il a bien mangé. »	« Parce qu'il se sent fier. »	« Le petit dragon / le dragon. »	« Parce qu'il a peur de la maman dragon parce qu'elle le dépasse et le petit dragon il dit que sa maman elle est gentille sauf avec ceux qui sont méchants. »
Maëva	« Non parce qu'il a plus faim du tout. »	« Parce qu'il se sent bien. »	« Un bébé dragon / un dragon. »	« Parce qu'il a peur de la maman dragon. »
Walid	« Non, parce qu'il dit oui il va pas le manger et quand il dit non il va les manger. »	« Parce qu'il est fort. »	« C'est un petit crapaud, un dragon en vrai/ C'est la maman dragon »	« Parce qu'il voit la maman dragon et ça le fait peur. »
Kilian	« Non parce que c'est des animaux et il faut pas manger des animaux. »	« Il montre la force »	« Une grenouille / Un dinosaure maman »	« Parce que la maman elle est trop énervée (pourquoi ?) parce que le petit dragon il a dit hé ben le loup il l'embête alors la maman elle s'énerve. »

F. Analyse des vidéos en classe de petite section

1. Séquence traditionnelle : Bon appétit ! Monsieur Lapin

	Vocabulaire re-employé	Expression du visage	Intonation de la voix	Gestuelle pour la peur	Adresse (prise en compte des autres personnages)
Soumeya	Voisin / Mouche	Dégout : Nez plissé, yeux plissés, bouche vers le bas Peur : Plisse les yeux	Dégout : utilisation d'onomatopées de l'écœurement : « Bahhh » ; « Beeeeeerrk » Peur : crie « aaahhh »	**Lecture :** Mouvement de recul, tremble **Jeux :** Fait bouger la marotte dans tous les sens, mouvement de recul avec la marotte quand le renard arrive.	Marotte tournée vers les autres personnages pour leur parler
Lola	Voisin / Mouche	Dégout : Nez plissé, yeux plissés, langue sorti Peur : Plisse les yeux	Dégout : utilisation d'onomatopées de l'écœurement : « Bahhh » ; « Beeeeeerrk » Peur : Crie « ahhhh »	**Lecture :** Tremble, tête rentre dans les épaules, mouvement de recul **Jeux :** Fait bouger la marotte dans tous les sens, mouvement de recul avec la marotte quand le renard arrive.	Marotte tournée vers les autres personnages pour leur parler
Rayan	Abeilles / Mouches Voisins	Dégout : Fronce les sourcils, tire la langue Peur : Ouvre les yeux en grand Content : sourire	Dégout : utilisation d'onomatopées de l'écœurement : « Bahhh » ; « Beeeeeerrk » Peur : crie « aaaahhhhhh au secours, au secours »	**Lecture :** Tremble, mouvement de recul **Jeux :** Fait bouger la marotte dans tous les sens, mouvement de recul avec la marotte quand le renard arrive.	Marotte tournée vers les autres personnages pour leur parler Regarde les copains dans les yeux en leur parlant
Rose	Famille (au lieu de voisin) / Mouche	Dégout : Sort la langue de la bouche Peur : plisse les	Dégout : utilisation d'onomatopées de l'écœurement : « Beeeeeerrk » Peur : Voix aigüe : crie « aaaahhhh » « OOOhhhh tention les oreilles »	**Lecture :** Tremble, mouvement de recul **Jeux :** Gestuelle rapide dans le déplacement de la marotte, mouvement de recul avec la marotte	Marotte tournée vers les autres personnages pour leur parler

		yeux		quand le renard arrive.	
Haythem	Ses copains (au lieu de voisins) / Mouche	/	/	**Lecture :** Donner des coups de pieds **Jeux :** /	Marotte tournée vers les autres personnages pour leur parler
Hugo	Mouche	Dégout : Sourit Peur : Sourit	/	**Lecture :** Main sur la bouche **Jeux : /**	Marotte tournée vers les autres personnages pour leur parler

2. Séquence selon la méthode Narramus : Le machin

	Vocabulaire re-employé	**Expression du visage**	**Intonation de la voix**	**Gestuelle**	**Adresse (prise en compte des autres personnages)**
Soumeya	Bouder Près du lac Crier Se retrouver Habits nommés	Colère : fronce les sourcils, pince ses lèvres Tristesse : bouche vers le bas, plisse les yeux	Phrases exclamative : Appuie certaine consonne « Grosse Patate ! » Tristesse : petite voix pleureuse	Lève les bras en l'air pour se moquer de l'animal Colère : jette fort le machin par terre quand on se moque de son personnage, marche en tapant des pieds jusqu'à la forêt, croise les bras et baisse la tête Tristesse : croise les bras, courbe le dos	Regarde les personnages dans les yeux pour leur parler
Lola	Bouder Près du lac Crier Se retrouver Habits nommés	Colère : fronce les sourcils Tristesse : plisse les yeux, bouche vers le bas	Phrases exclamatives pour se moquer. Tristesse : petite voix pleureuse	Colère : marche vite vers la forêt, croise les bras, courbe le dos, baisse la tête. Tristesse : baisse les épaules, bras le long du corps, courbe le dos	Regarde les personnages dans les yeux pour leur parler
Rayan	Bouder Près du lac Crier	Colère : fronce les sourcils	Phrases exclamatives. C'est pas une jupe !(intonation de la voix qui monte)	Colère: tape les pieds par terre jusqu'à la forêt, croise les bras, courbe le dos, baisse la tête.	Regarde les personnages dans les yeux pour leur parler

	Habits nommés	Tristesse : fronce les sourcils, bouche vers le bas		Tristesse : croise les bras, courbe le dos	
Rose	Bouder Près du lac Crier Habits nommés	Colère : fronce les sourcils Tristesse : /	Phases exclamative pour dire « Mais c'est pas un bonnet gros monsieur patate ! »	Colère : court vers la forêt, courbe le dos et croise les bras. Tristesse : /	Regarde les personnages dans les yeux pour leur parler
Haythem	Bouder Près du lac Crier Habits nommés	Colère : fonce les sourcils Tristesse : /	Phrases exclamative « C'est pas un bonnet heu ! » Jette le ! Je vais te mettre une grosse patate » C'est pas un bonnet, grosse patate ! (intonation de la voix plus aigüe sur bonnet)	Colère: marche vite vers la forêt, croise les bras, courbe le dos et baisse la tête. Tristesse : /	Se tourne vers le personnage pour lui parler
Hugo	Bouder Crier Habits nommés	Colère : Fronce les sourcils Tristesse : /	/	Colère court vers la forêt, : croise les bras, courbe le dos et baisse la tête Tristesse : /	Se tourne vers le personnage pour lui parler

3. Séquence théâtralisation : Veux-tu être mon ami ?

	Vocabulaire re-employé	Expression du visage	Intonation de la voix	Gestuelle	Adresse (prise en compte des autres personnages)
Soumeya	Sauter, bondir, se cacher (disparaitre) ami	Tristesse : bouche de la tristesse, yeux plissés Peur : yeux écarquillés, bouche crispée Joie : sourire	Appui sur « Non ! Je ne veux pas. » Tristesse : utilise un onomatopée « hmm » Peur : utilisation d'une petite voix	Tristesse : bras le long du corps, courbe le dos, baisse la tête Peur : ne bouge plus Joie : marche en étant fière, bouge ses épaules de droite à gauche, tête relevée	Regarde les personnages dans les yeux pour leur parler
Lola	Sauter bondir disparaitre, ami	Tristesse : bouche de la tristesse, yeux plissés Peur : Yeux plissés presque fermés Joie : sourire	Appui sur « Non ! Je ne veux pas. » Tristesse : utilise un onomatopée « hmm » Peur : utilisation d'une petite voix tremblante	Tristesse : bras le long du corps, courbe le dos, baisse la tête Peur : tremble Joie : marche en sautillant	Regarde les personnages dans les yeux pour leur parler
Rayan	Sauter, disparaitre ami	Tristesse : bouche de la tristesse, sourcils froncés Peur : Yeux écarquillés Joie : sourire	Tristesse : utilise un onomatopée « hmm » Peur : utilisation d'une petite voix	Tristesse : croise les bras, courbe le dos, baisse la tête Peur : ne bouge plus Joie : marche en sautillant	Regarde les personnages dans les yeux pour leur parler
Rose	Sauter, ami	Tristesse : bouche de la tristesse, yeux plissés Peur : yeux écarquillés Joie : sourire	Appui sur « Non ! Je ne veux pas. » Tristesse : utilise un onomatopée « hmm » Peur : Utilisation d'une petite voix	Tristesse : bras le long du corps, courbe le dos, baisse la tête Peur : ne bouge plus Joie : marche en sautillant	Regarde les personnages dans les yeux pour leur parler
Haythem	Sauter, ami	NE	NE	NE	NE
Hugo	Sauter, ami	Peur : plisse les yeux Joie : sourire Tristesse : /	Pas de modification dans la voix	Tristesse : bras le long du corps, courbe le dos, baisse la tête Peur : / Joie : marche vite	Se tourne vers le personnage pour lui parler

G. Analyse des vidéos en classe de moyenne et grande section

1. Séquence traditionnelle : Poussin noir

	Vocabulaire réemployé	Expression du visage	Intonation de la voix	Gestuelle	Adresse (prise de contact avec les autres)
Ali	-Etable -abreuvoir -cane	Non	Non	Non Bouge sa marotte quand elle parle	met sa marotte face à la marotte à qui il s'adresse
Tom	-étable -abreuvoir -verger	Non	Non	Non Bouge sa marotte quand elle parle	met sa marotte face à la marotte à qui il s'adresse
Line	-étable	Non	Non	Non Bouge sa marotte quand elle parle	met sa marotte face à la marotte à qui il s'adresse
Maëva	Non	Non	Non	Non Bouge sa marotte quand elle parle	met sa marotte face à la marotte à qui il s'adresse
Walid	Non	Non	Non	Non Bouge sa marotte quand elle parle	met sa marotte face à la marotte à qui il s'adresse
Kilian	Non	Non	Non	Non	met sa marotte face à la marotte à qui il s'adresse

2. Séquence selon la méthode Narramus : La sieste de Moussa

	Vocabulaire réemployé	Expression du visage	Intonation de la voix	Gestuelle	Adresse (prise de contact avec les autres)
Ali	Oui	Non	-Demande gentiment -Appelle les animaux en haussant le son de la voix -Fronce les sourcils	-se couche comme Moussa -Met la main à la bouche pour appeler -Part en courant	-Regarde le personnage à qui il doit parler -se met face à lui
Tom	Oui	Non	Pas vraiment Plutôt réservé	-se couche comme Moussa -part en courant	Regarde le personnage à qui il doit parler -se met face à lui
Line	Oui	Non	-demande gentiment (Légèrement)	-se couche -fait des signes pour faire venir les animaux -se tourne vers eux	Regarde le personnage à qui il doit parler -se met face à lui
Maëva	Oui	Non	Non	Non pas vraiment	Regarde le personnage à qui il doit parler -se met face à lui
Walid	Oui	Ecarquille les yeux (peur)	-crie	Par en courant quand il doit s'enfuir et crie	Regarde le personnage à qui il doit parler -se met face à lui
Kilian	Oui	non	Non	Non	Regarde le personnage à qui il doit parler -se met face à lui

3. Séquence théâtralisation : C'est moi le plus fort

	Vocabulaire réemployé	Expression du visage	Intonation de la voix	Gestuelle	Adresse (prise de contact avec les autres)
Ali	-Belles oreilles -je me sens bien dans ma peau -le plus féroce -cette couleur te va à ravir -tu es mignone à croquer -le plus cruel -incontestablement, sans aucun doute	-fronce les sourcils (loup) -écarquille les yeux (personnages qui on peur)	Rôle du Loup -hausse le ton -adopte un ton menaçant quand il parle aux personnages -hurle quand le loup est en colère -baisse la voix quand il est face au dragon	-Monte sur ses pieds pour dominer les autres -Met les bras comme le loup (fierté, force) -se ratatine face à la mamn dragon -part en courant (rôle des autres personnages) -prend l'espace scénique	- se met face à son interlocuteur - regarde dans les yeux
Tom	-digérer -grandes oreilles -grand méchant loup -féroce	non	Pas vraiment -parle doucement (rôle des personnages) -crie quand le loup s'en va (peur)	-se met à genou pour paraître plus petit face au loup -tremble avec son corps (peur) -met les mains à la bouche (peur) -s'en va en courant -prend l'espace scénique	- se met face à son interlocuteur - regarde dans les yeux
Line	-incontestablement -mignonne à croquer -digérer -grandes oreilles -les petits dodus -féroce, cruel	Air menaçant (rôle loup)	-hausse le ton (rôle du loup)	-met ses bras comme le loup -se penche sur le petit dragon avec un air menaçant -se ratatine devant la maman dragon Prend l'espace scénique	- se met face à son interlocuteur - regarde dans les yeux
Maëva	Non Demande à la maîtresse quoi dire	Non Souris quand elle parle alors qu'elle est	Parle doucement	Tremble un peu	- se met face à son interlocuteur - regarde dans les yeux

		sensée avoir peur			
Walid	-incontestablement -grandes oreilles -zinzins du boulot	-fronce les sourcils (colère) -écarquille les yeux (peur)	-voix qui tremble -crie quand il se met en colère	-se met à genou pour paraître plus petit face au loup -tremble avec son corps (peur) -se ratatine devant la maman dragon -met les bras comme le loup -prend l'espace scénique	- se met face à son interlocuteur - regarde dans les yeux
Kilian	Se contente du strict minimum « c'est vous maître loup »	Non	Non	-se met à genou face au loup	-se met face à son interlocuteur

H. Tableaux d'analyse

1. Séquence lecture traditionnelle Bon appétit ! Monsieur Lapin et Poussin noir

Note : Pour rappel :

- FC : Fort compreneur
- MC : Moyen compreneur
- FaC : Faible compreneur

		Compréhension de la trame	**Compréhension du vocabulaire**		**Compréhension de l'implicite**		**Empathie fictionnelle acquise / nomme l'émotion ressentie**	**Empathie fictionnelle acquise / joue physiquement l'émotion ressentie**	
Indicateurs retenus		• Sait l'ordre d'arrivée des personnages • Résume l'histoire : début, corps, fin	• Donne une définition du mot • Réemploie le vocabulaire		Voir tableau pour chaque dispositif Annexe n°		Sait reconnaitre les émotions des personnages et les nomme	• Emploie le vocabulaire de l'émotion • Mime l'émotion	
Données observées		Questionnaire Résumé de l'histoire (séances filmées)	Questionnaire / Séance théâtre (marotte, théâtre)		Questionnaire		Questionnaire	Séance théâtre	
PROFIL	PRENOM	0 : pas du tout compris 1 : compris partiellement 2 : très bien compris	0 : pas du tout compris 1 : compris partiellement 2 : très bien compris		0 : pas du tout compris 1 : compris partiellement 2 : bien compris (1 erreur) 3 : parfaitement compris		0: Pas du tout 1 : Partiellement 2 : Parfaitement	0 : Pas du tout 1 : Emploie le vocabulaire attendu 2 : emploi le vocabulaire et mime l'émotion	
		Petite Section							
FC	**Soumeya**	2	1	1	2	8/9	2	2	4/4
	Lola	2	2	1	2	7/9	1	2	3/4
MC	**Rayan**	1	1	1	1	4/9	1	2	3/4
	Rose	1	1	1	1	4/9	1	2	3/4
FaC	**Haythem**	1	1	0	1	3/9	0	0	0/4
	Hugo	1	0	1	0	2/9	0	0	0/4
		Moyenne et Grande section							
FC	**Ali**	2	1	1	2	6/9	2	0	2/4
	Tom MS	1	2	1	2	6/9	1	0	1/4
MC	**Line**	1	0	1	1	3/9	2	0	2/4
	Maëva	1	0	0	1	2/9	1	0	1/4
FaC	**Walid MS**	0	0	0	Entre 0 et 1	1/9	1 (2 erreurs sur 3)	0	1/4
	Kilian	0	0	0	Entre 0 et 1	1/9	1	0	1/4

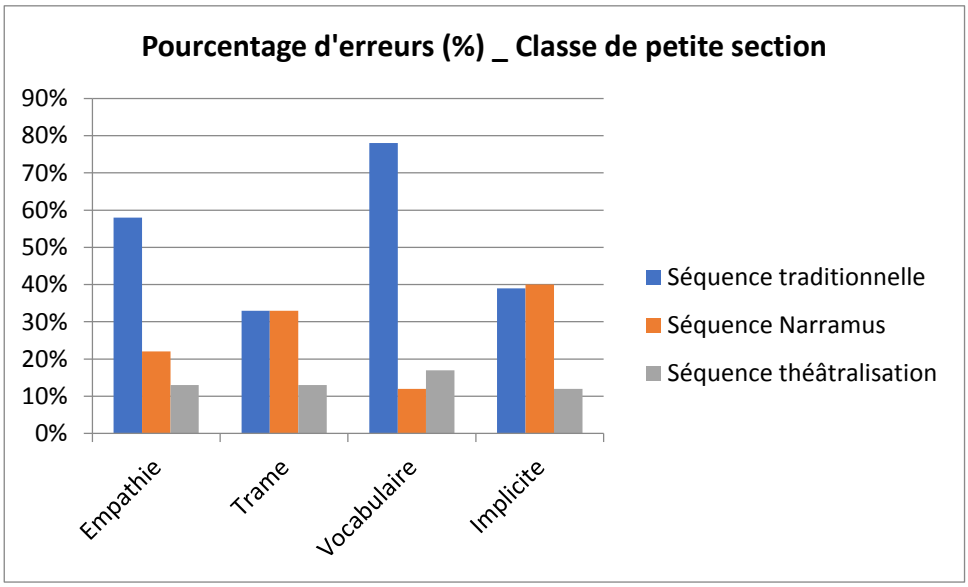
2. Séquence Narramus « Le Machin » et « La sieste de Moussa »

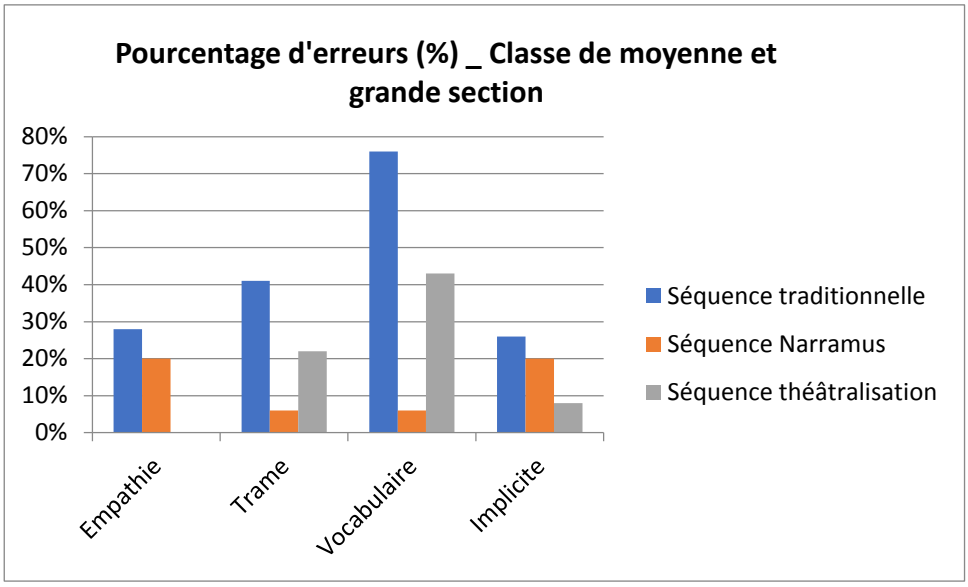
		Compréhension de la trame	**Compréhension du vocabulaire**		**Compréhension de l'implicite**		**Empathie fictionnelle acquise / nomme l'émotion ressentie**	**Empathie fictionnelle acquise / joue physiquement l'émotion ressentie**	
Indicateurs retenus		• Sait l'ordre d'arrivée des personnages • Résume l'histoire : début, corps, fin	• Donne une définition du mot • Réemploie le vocabulaire		Voir tableau pour chaque dispositif Annexe n°		Sait reconnaitre les émotions des personnages et les nomme	• Emploie le vocabulaire de l'émotion • Mime l'émotion • Réaction des spectateurs	
Données observées		Questionnaire Résumé de l'histoire (séances filmées)	Questionnaire / Séance théâtre (marotte, théâtre)		Questionnaire		Questionnaire	Séance théâtre	
PROFIL	PRENOM	0 : pas du tout compris 1 : compris partiellement 2 : très bien compris	0 : pas du tout compris 1 : compris partiellement 2 : très bien compris		0 : pas du tout compris 1 : compris partiellement 2 : bien compris (1 erreur) 3 : parfaitement compris		0: Pas du tout 1 : Partiellement 2 : Parfaitement	0 : Pas du tout 1 : Emploie le vocabulaire attendu 2 : emploi le vocabulaire et mime l'émotion	
		Petite Section							
FC	**Soumeya**	2	2	2	2	8/9	2	2	4/4
	Lola	2	2	2	3	9/9	2	2	4/4
MC	**Rayan**	1	2	1	2	6/9	2	2	4/4
	Rose	2	1	1	1	5/9	1	1	2/4
FaC	**Haythem**	1	1	1	1	4/9	1	1	2/4
	Hugo	1	1	1	1	4/9	1	1	2/4
		Moyenne et Grande section							
FC	**Ali**	2	2	2	2	8/9	2	2	4/4
	Tom L. MS	2	2	2	3	9/9	2	1	3/4
MC	Line	2	2	2	1	7/9	1	1	2/4
	Maëva	2	2	1	2	7/9	2	1	3/4
FaC	Walid MS	2	2	1	1	6/9	1	1	2/4
	Kilian	1	1	1	abs	3/9	abs	0	abs

3. Séquence théâtralisée : « Veux-tu être mon ami ? » et « C'est moi le plus fort »

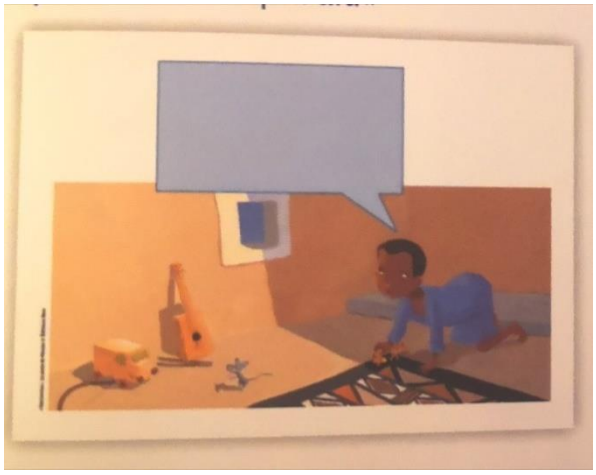
		Compréhension de la trame	**Compréhension du vocabulaire**		**Compréhension de l'implicite**		**Empathie fictionnelle acquise / nomme l'émotion ressentie**	**Empathie fictionnelle acquise / joue physiquement l'émotion ressentie**	
Indicateurs retenus		• Sait l'ordre d'arrivée des personnages • Résume l'histoire : début, corps, fin	• Donne une définition du mot • Réemploie le vocabulaire		Voir tableau pour chaque dispositif Annexe n°		Sait reconnaitre les émotions des personnages et les nomme	• Emploie le vocabulaire de l'émotion • Mime l'émotion • Réaction des spectateurs	
Données observées		Questionnaire Résumé de l'histoire (séances filmées)	Questionnaire / Séance théâtre (marotte, théâtre)		Questionnaire		Questionnaire	Séance théâtre	
PROFIL	PRENOM	0 : pas du tout compris 1 : compris partiellement 2 : très bien compris	0 : pas du tout compris 1 : compris partiellement 2 : très bien compris		0 : pas du tout compris 1 : compris partiellement 2 : bien compris (1 erreur) 3 : parfaitement compris		0: Pas du tout 1 : Partiellement 2 : Parfaitement	0 : Pas du tout 1 : Emploie le vocabulaire attendu 2 : emploi le vocabulaire et mime l'émotion	
		Petite Section							
FC	**Soumeya**	2	2	2	3	9/9	2	2	4/4
	Lola	2	2	2	3	9/9	2	2	4/4
MC	**Rayan**	2	2	2	3	9/9	2	2	4/4
	Rose	2	2	1	2	7/9	2	2	4/4
FaC	**Haythem**	1	1	1	0	3/9	0	NE	NE
	Hugo	1	2	1	2	6/9	2	2	4/4
		Moyenne et Grande section							
FC	**Ali**	2	2	2	3	9/9	2	2	4/4
	Tom L. MS	2	2	1	3	8/9	2	2	4/4
MC	**Line**	2	1	2	3	8/9	2	1	3/4
	Maëva	2	1	1	3	7/9	2	1	3/4
FaC	**Walid MS**	1	1	1	1	4/9	2	2	4/4
	Kilian	2	1	0	1	4/9	2	1	3/4

I. Graphiques pourcentages en nombre d'erreurs





J. Bulles de pensées avec la méthode Narramus



Lorsque la bulle de dialogue bleu de Moussa apparait, l'enseignant explique que lorsque la bulle a les traits droits cela signifie que le personnage parle à voix haute, et il demande aux élèves de se rappeler ce que dit Moussa quand il parle à la souris.

Lorsque la bulle de pensée rose apparaît, l'enseignant explique sa signification aux enfants « quand les traits sont comme un nuage, cela signifie que le personnage pense dans sa tête et que personne ne peut l'entendre », il invite ensuite les élèves à se mettre à la place du personnage pour imaginer ce qu'ils penseraient eux.