



HAL
open science

L'humour comme outil de la pédagogie : des saynètes humoristiques pour développer les compétences de langage oral en maternelle

Tiphaine Clet

► To cite this version:

Tiphaine Clet. L'humour comme outil de la pédagogie : des saynètes humoristiques pour développer les compétences de langage oral en maternelle. Education. 2021. dumas-03360971

HAL Id: dumas-03360971

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03360971v1>

Submitted on 1 Oct 2021

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

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

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année

**L'humour comme outil de la pédagogie : des saynètes
humoristiques pour développer les compétences de
langage oral en maternelle.**

Mots Clefs : Cycle 1 - Langage oral - Humour - Activité langagière

Présenté par : Tiphaine CLET

Encadré par : Matthieu VERRIER

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire n'a été possible que grâce à la confiance et au soutien de nombreuses personnes à qui je voudrais adresser toute ma reconnaissance.

Je remercie sincèrement Monsieur Verrier, mon directeur de mémoire, pour sa disponibilité, ses encouragements et ses précieux conseils. Je tiens également à adresser mes remerciements à toute l'équipe pédagogique de mon école qui m'a soutenue et conseillée tout au long de ce projet.

Je termine en remerciant mes proches pour leur soutien, leurs encouragements, et le temps consacré à la lecture et à la correction de ce travail.

SOMMAIRE

Introduction	p.4
Partie théorique	p.5
I. Du langage oral à l'humour, acquisition et développement des compétences langagières au cycle 1	p.5
A. Le langage oral à l'école maternelle, définition et institutionnalisation	p.5
B. La place du langage oral dans les programmes du cycle 1	p.5
C. Le langage oral, socle de difficultés et d'inégalités	p.6
D. Enseigner le langage oral, une compétence à pédagogies multiples	p.7
II. Modalités et enjeux de l'humour	p.8
A. Définir l'humour, un impossible défi ?	p.8
B. L'humour, des mécanismes complexes et co-dépendants	p.9
1. <i>Le contexte social</i>	
2. <i>Le processus cognitif et perceptif</i>	
3. <i>La réponse émotionnelle</i>	
4. <i>L'expression comportementale</i>	
C. Théorie de l'esprit et construction du sens de l'humour	p.11
III. Place et rôle de l'humour au sein de l'institution scolaire	p.13
A. L'humour et les émotions	p.13
B. L'humour et le langage	p.14
C. Avantages et inconvénients d'une didactique de l'humour	p.15
Partie pratique	p.17
Problématique	p.17
I. Dispositif mis en place : une étude de saynètes comiques et non comiques	p.17
A. Formulation des hypothèses	p.17
B. Descriptif général de la séquence	p.17
C. Supports et modalités de travail	p.18

II.	Recueil des données _____	p.19
	A. Profils étudiés _____	p.19
	B. Modalité de recueil de données _____	p.23
	C. Observables analysés _____	p.23
III.	Présentation des résultats _____	p.24
	A. Modalités de représentation des saynètes _____	p.24
	B. Bilan de l'évolution de chaque élève depuis la mise en place du dispositif _____	p.24
	C. Bilan général : impact de l'album comique mis en comparaison avec l'album non comique _____	p.34
IV.	Prolongement et prise de recul _____	p.35
	A. Des hypothèses à relativiser _____	p.35
	B. Retour sur la problématique _____	p.36
	1. <i>Les limites</i>	
	2. <i>Les perspectives</i>	
	Conclusion _____	p.37
	Bibliographie _____	p.38
	Résumé _____	p.41
	Abstract _____	p.42
	Annexes _____	p.43

INTRODUCTION

« *L'humour ne se résigne pas, il défie* » - Sigmund Freud

Ce mémoire porte sur le thème du langage oral et de l'humour. Le thème choisi découle de deux facteurs fondamentaux qui m'ont amené à développer un intérêt particulier pour la place de l'humour au sein de l'institution scolaire. Je me suis particulièrement intéressée à son rôle dans l'apprentissage et l'acquisition du langage oral. Le premier facteur est personnel. Sensible et réceptive aux différents registres humoristiques, je me suis vite questionnée sur l'intérêt pédagogique que cela pouvait représenter pour mes élèves. D'autre part, le langage est l'un des objectifs principaux de l'école maternelle, où j'enseigne pour la deuxième année. Les compétences langagières constituent l'un des piliers des apprentissages du cycle 1 et sont décisives dans l'appréhension et l'acquisition de toutes les autres compétences au cours de la scolarité des élèves.

Je suis professeur des écoles stagiaire à l'école maternelle Gutenberg dans une classe de 28 élèves de moyenne section. Cette école est une école maternelle de petite taille, composée de quatre classes. On y trouve une classe de petite section, une classe de moyenne section, une classe de grande section, ainsi qu'une classe à triple niveaux. L'école présente une forte mixité sociale, stimulante et bénéfique pour le corps enseignant ainsi que pour les apprentissages des élèves.

Il m'a donc semblé intéressant de proposer à mes élèves une séquence de langage oral basée sur l'exploitation de l'album comique, *Une Farce*, d'Audrey Poussier. Ainsi, je me suis posée la question suivante :

L'utilisation de l'humour par le biais d'un album comique est-il un outil pédagogique permettant aux élèves, notamment les plus en difficultés, de développer leurs compétences langagières et ainsi de s'affirmer dans leur prise de parole en classe ?

Ce travail de recherche s'organise donc autour de deux parties. La première partie expose les fondements théoriques concernant le langage oral à la maternelle, l'humour et ses enjeux, ainsi que l'apport que celui-ci pourrait avoir au sein de l'institution scolaire. La seconde partie présente l'ensemble du dispositif mis en place et expérimenté en classe afin de répondre au mieux à la problématique proposée.

I. Du langage oral à l'humour, acquisition et développement des compétences langagières au cycle 1

A. Le langage oral à l'école maternelle, définition et institutionnalisation

Le langage oral attendu à l'école diffère du langage oral de la vie quotidienne du fait de ses normes propres et de ses implications. Dans ses nombreux travaux de recherche, P. Péroz s'interroge sur l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Dans son ouvrage intitulé *Apprentissage du langage à l'école maternelle*¹, il qualifie cet apprentissage de la manière suivante «On parle d'une langue particulière qui ne s'acquiert pas dans les échanges ordinaires en milieu familial et que nous nommerons ici la « langue de l'école».»

Ainsi, il convient de définir les caractéristiques particulières dont témoigne cette « langue de l'école ». Péroz en distingue quatre formes fondamentales. La première est le langage explicite qui induit de formuler des énoncés clairs et précis afin d'éviter l'écueil de l'implicite pouvant être source d'incompréhension. La seconde est le langage structuré qui s'apprend graduellement afin d'organiser et d'étayer son propos. La troisième, fondamentale lorsque l'on parle de « langue de l'école », est le langage normé. Celui-ci contient les codes et règles de l'énonciation selon le contexte dans lequel le langage est utilisé. Enfin, on trouve le langage dit assumé. Ce type de langage implique alors que l'énonciateur est en mesure de justifier non seulement son propos, mais aussi le registre et les normes qu'il mobilise pour construire son énoncé.

Cette langue, qui a pour vocation l'intégration d'un système de normes et de règles communes, n'a pas pour seul et unique but la communication mais aussi et surtout l'acquisition des valeurs de la République, permettant aux élèves une ouverture sur le monde et sur autrui. Il occupe alors un rôle fondamental de prérequis à tout autre apprentissage comme le formule Sandrine Prevel² en énonçant:

« Or au-delà de la compréhension des mots, le langage joue un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage. Il est même une condition d'accès aux savoirs disciplinaires, à leur formalisation et à leur partage ».

B. La place du langage oral dans les programmes du cycle 1

Le langage oral à la maternelle s'appuie d'abord sur une distinction classique entre langue et

¹ Pierre Péroz, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle?. Les enjeux de l'oral dans nos classes*, Dec 2013, Marseille, France. halshs-00922667

² Prevel, S. (2020). Mises en langage en sports collectifs : quels effets sur les apprentissages à l'école maternelle ?. *Éducation & didactique*, 2(2), 85-97.

langage. En effet, les programmes de 2015 ont permis de redéfinir et de réaffirmer la place capitale du langage. Il fait ainsi partie du premier domaine d'enseignement intitulé « Mobiliser le langage dans toute ses dimensions ». En arrivant à l'école, l'enfant entre dans un monde qui parle une langue qui se distingue de la langue parlée dans le milieu familial. Cette distinction s'établit par rapport à l'attention qui est portée aux qualités formelles de cette langue tant sur le plan langagier (l'engagement du locuteur, la centration thématique, l'écoute de l'autre, l'organisation du discours), que sur le plan linguistique (le lexique et la syntaxe).

Les programmes font écho à l'intérêt porté à la forme des productions orales enfantines. Le fait de développer le langage par le biais des échanges oraux est fortement souligné puisqu'il s'agit pour les élèves de « Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre et en pratiquant divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue ». Les programmes de 2015, consolidés en 2020, souhaitent voir les élèves « s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis ». On vise ainsi une parole autonome et réfléchie dont l'apprentissage s'impose rapidement et pleinement à l'école maternelle, formant ainsi l'élève et le citoyen en devenir.

C. Le langage oral, socle de difficultés et d'inégalités

À l'entrée de l'école maternelle, les compétences linguistiques des enfants sont très hétérogènes. L'oral est en effet un puissant marqueur social qui va jouer un rôle déterminant dans la réussite de l'élève. Si ces compétences sont extrêmement sélectives au sein de l'institution scolaire, elles le sont tout autant dans un grand nombre de domaines de la vie quotidienne et professionnelle et leur apprentissage est un enjeu déterminant pour l'égalité des chances. Un des rôles de l'école est de permettre aux élèves de maîtriser des registres de langue adaptés aux situations et contextes auxquels ils sont confrontés. Les jeunes enfants apprennent à parler spontanément mais l'École est chargée de transmettre le « langage légitime », celui de la culture scolaire et des savoirs savants. L'oral scolaire recouvre dès lors deux dimensions : un savoir à maîtriser et un outil éducatif.

Néanmoins, les problématiques liées à l'oral suivent les évolutions que traverse régulièrement l'École, qui remettent en questions les finalités de l'enseignement. La langue de l'école, à la fois objet et vecteur dans l'acquisition d'une culture scolaire³ est considérée comme une « pratique langagière spécifique »⁴. Cette spécificité est parfois accusée d'entraver l'accès aux

³ Guyot, J. & Afgoustidis, D. (2006). L'apprentissage du français de scolarisation : principes et repères. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(4), 23-30.

⁴ Boutet, J. (2003). De l'inégalité dans l'accès au français scolaire. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 12-20.

savoirs des enfants issus de familles populaires⁵. On peut parler, notamment en classe de maternelle, de « choc culturel langagier ». Les élèves, au moment de leur première expérience de scolarisation, se confrontent à une norme scolaire éloignée des pratiques langagières ordinaires. Ces nouvelles normes font émerger des difficultés à concevoir une cohérence entre les savoirs langagiers développés dans et en dehors de l'école. La mise en contradiction des savoirs est alors souvent source de perturbations tant sur le plan psychologique que social.

Pallier à ces inégalités suppose alors que l'on conçoive une pluralité de formes de culture, de langage et de savoir. On peut alors proposer différentes variables sur lesquelles jouer pour rendre cette tâche plus ou moins difficile, plus ou moins coûteuse sur le plan psycholinguistique ou cognitif. Il est important pour tous que les droits et les devoirs de la prise de parole soient garantis et protégés par des règles, des rôles dans le travail commun, éventuellement des rituels, qui garantissent à tous les élèves une place dans les interactions en classe. La mission prioritaire de l'École consiste, en ce sens, à donner à tous la possibilité de développer une parole qui aide à se construire en structurant son expérience, ses jugements, et ses émotions.

D. Enseigner le langage oral, une compétence à pédagogies multiples

On trouve au sein de l'école maternelle deux types de langages fondamentaux, le langage en situation et le langage d'évocation. Les programmes de 2015 proposent un enseignement explicite et structuré axé sur le développement du langage oral dans sa globalité.

Les travaux et préconisations sur la place à donner aux interactions en classe se sont alors multipliés⁶. Les enseignants qui leur donnaient déjà une place importante en classe ont été confortés dans leurs démarches. D'autres ont peut-être pu prendre conscience des effets du dialogue didactique ordinaire sur les productions orales des élèves et ainsi faire plus confiance à la parole des élèves. Pierre Péroz s'interroge sur la pratique de l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Il parle alors d'un modèle polylogal d'apprentissage de la langue orale⁷ qui invite à réduire de manière drastique les interventions des enseignants et interroger systématiquement tous les élèves ayant le doigt levé avant de relancer la discussion. Pour Pierre Péroz, dans les séances de langage, l'enseignant prend une place trop importante au détriment de celle que devraient occuper

⁵ Bautier, É. (2007). Langue et discours : tensions, ambiguïtés de l'école envers les milieux populaires. *Le français aujourd'hui*, 1(1), 57-66.

Bertucci, M. (2008). Quelles descriptions de la langue parlée à l'école ? [1]. *Le français aujourd'hui*, 3(3), 59-70.

⁶ Nonnon, É. (2014). Langage oral et inégalités scolaires: Entretien. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 17-24.

⁷ Pierre Péroz, Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle? *Les enjeux de l'oral dans nos classes*, Dec 2013, Marseille, France. halshs-00922667

les élèves. Ainsi P.Péroz s'affaire à penser et définir « un autre modèle ... qui implique une redéfinition de la place de l'enseignant et des élèves dans les échanges ». L'enseignant doit ainsi se faire le garant d'espaces où les élèves ont à prendre en charge une parole construite, même brève, qui restitue un raisonnement, formule un jugement en essayant de l'étayer, même si cela les confronte aux résistances du langage ou que les formulations sont laborieuses.

II. Modalités et enjeux de l'humour

Toute prise de parole représente donc une certaine prise de risques pour les élèves, notamment en classe de maternelle. Le langage, bien qu'essentiel et primordial, expose alors à plusieurs risques : celui de ne pas être compris, de se sentir ridicule, de susciter et d'avoir des émotions inconnues. C'est en ce sens que nous allons nous intéresser à l'humour, ses mécanismes, ses enjeux, ainsi que comment celui-ci apparaît chez les enfants.

A. Définir l'humour, un impossible défi ?

Dans cette partie, nous tenterons de définir ce qu'est l'humour. En effet, beaucoup « d'hommes de lettres », dans de nombreuses disciplines tel que la philosophie, la littérature, et parfois même la science se sont affairés à établir une définition de l'humour.

Tout d'abord, d'un point de vue étymologique et historique, le mot humour vient du latin *humorem* qui signifie fluide. Au XVII^e siècle, le terme humour (*humeur*) sera alors invoqué pour faire allusion à la personnalité des individus s'écartant des normes sociales en vigueur, provoquant ainsi le rire et la moquerie. Si cette définition marque l'Époque moderne, actuellement l'humour est plutôt défini comme une forme d'esprit qui cherche à mettre en valeur avec drôlerie le caractère ridicule, insolite ou absurde de certains aspects de la réalité⁸.

En effet, le fondement sur lequel repose la difficulté de définition de l'humour est celui de l'angoisse. Pour l'auteur Dekobra Maurice, se questionner sur ce qu'est l'humour est l'une des questions les plus angoissantes que l'homme puisse se poser⁹. Cette considération est d'autant plus paradoxale car les discours s'accordent le plus souvent à dire que l'humour permet justement de lutter contre les angoisses. Il semblerait que cette angoisse soit en réalité alimentée par un constat presque général chez les auteurs qui est : « On ne peut pas définir l'humour » comme l'admet Daniel Royot en écrivant « Nombreux sont les travaux qui, malgré leur vaste érudition se terminent sur un constat d'échec ». Le phénomène échappe à l'analyse tant l'élément subjectif est

⁸ Petit Robert. (s. d.). Humour. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 5 décembre 2020

⁹ Maurice, Dekobra. 1947. *Le rire dans le brouillard*. FLAMMARION.

prépondérant. Au mieux, on découvre des composantes qui ne rendent pas compte du processus dans son ensemble. »¹⁰. Certains d'entre eux, tel que Georges Elgozy prennent ainsi le parti de ne pas définir l'humour : « La confrontation des définitions concoctées par les plus notoires spécialistes ne laisse se dégager aucune conclusion. Ils tournent autour du comique comme des cosmonautes autour de la lune, sans en prendre une seule vue d'ensemble. Simple jeu d'idées selon les uns, sens sous le sens ou dans le non-sens pour les autres, l'humour inspire trop de réflexions divergentes pour que l'une d'elles puisse autoriser à renoncer aux autres. »¹¹.

Ce constat étant dressé, on peut se demander pourquoi il est si difficile de définir l'humour. Cela semble tenir dans la « complexité du phénomène ». Il existe en effet de nombreux types d'humour et chacun de nous sera plus sensible à un type ou un autre. C'est parce qu'il est subjectif et relatif à chaque individu, qu'il est difficile à appréhender et à définir. De plus, l'humour est un vaste champ théorique, structuré par un vaste champ terminologique. Ainsi, les frontières entre les « différents genres d'humour » tel que l'ironie, le comique, la plaisanterie et bien d'autres sont toutes aussi relatives. Néanmoins, si l'on veut établir un dénominateur commun, il semblerait que presque tous les types d'humour supposent la survenue d'une incongruité entre un concept et une situation. Nous rions quand les choses nous surprennent.

B. L'humour, des mécanismes complexes et co-dépendants

Comme énoncé ci-dessus, la définition de l'humour s'avère complexe du fait de sa relativité et de sa multiplicité. Néanmoins, certains auteurs, tel que Martin Rob, cherchent plutôt à déterminer les mécanismes dont il relève¹². Selon lui, le mécanisme de l'humour se définit à partir de quatre composantes : le contexte social, le processus cognitif et perceptif, la réponse émotionnelle, l'expression comportementale et le vocal du rire.

1. Le contexte social

L'humour est fondamentalement un phénomène social car il ne peut prendre sens qu'en situation d'interaction, que ces interactions soient directes ou indirectes. En effet, c'est lorsque nous échangeons les uns avec les autres qu'émergent le rire, la plaisanterie ou encore la complicité. L'humour est donc un jeu social. Bariaud définit l'humour comme un acte intentionnel où sont

¹⁰ Royot, Daniel. 1980. *L'humour américain ; des puritains aux yankees*. Presses Universitaires de Lyon.

¹¹ Elgozy, Georges. 1979. *De l'humour*. Denoël.

¹² Martin, Rob. 2007. *The psychology of humor: An integrative approach*. Londres: Elsevier Academic Press.

mêlés comique et parole, un acte communicationnel qui s'inscrit dans un cadre social¹³. Ainsi, l'humour peut être considéré comme une cognition sociale, c'est une capacité cognitive qui n'a de sens que dans l'interaction. C'est une production qui n'existe que dans l'échange, le partage avec autrui, et il dépend immédiatement de ce contexte.

2. *Le processus cognitif et perceptif*

L'humour implique plusieurs processus cognitifs, dont les principaux sont ceux de la production d'humour et de la compréhension de l'humour. C'est au travers de son environnement qu'un individu va être capable de discriminer les informations nécessaires à la production et à la réception de l'humour. C'est à partir du traitement de ces informations que l'individu va être en capacité de moduler ses idées, ses mots, et ses actions de manière créative et ainsi produire un énoncé ou réaliser une action qui prêterait au rire ou au sourire.

En terme de réception, l'individu doit d'abord traiter l'information contenue dans un énoncé pour en retirer sa signification première. Ensuite, il doit l'interpréter et enfin le transposer dans le registre humoristique. Les nombreux chercheurs s'accordent à dire que l'humour implique une idée, une image, un mot, un texte, une action, un événement qui est surprenant, inattendu ou encore incongru.

3. *La réponse émotionnelle*

Cependant, l'humour n'implique pas qu'un traitement et une réponse « cognitive », l'humour se crée et produit de l'émotion. Une récente recherche démontre que si l'on présente des stimuli de type humoristique à des individus, cela provoque une augmentation des affects positifs de ces individus¹⁴. On peut ainsi dire que l'humour sollicite chez les individus une réponse affective et émotionnelle au niveau cérébral. Cet aspect émotionnel de l'humour a notamment été démontré lors d'une expérience faisant appel à l'imagerie cérébrale, menée par Mobbs en 2003¹⁵. Cette expérience met en situation des individus regardant des dessins animés humoristiques. Les résultats montrent que la présentation de ces stimuli humoristiques provoquent l'activation du système limbique, autrement appelé le « cerveau émotionnel ». Le degré d'activation dépend de la qualité de réception et d'implication affective des individus. Pour définir ce phénomène, le professeur de psychologie

¹³ Bariaud, F. 1983. *La genèse de l'humour chez l'enfant*. Presses Universitaires de France. Paris.

¹⁴ Szabo, Attila. 2003. « The Acute Effects of Humor and Exercise on Mood and Anxiety ». *Journal of Leisure Research* 35(2):152- 62.

¹⁵ Mobbs, Dean, Michael D. Greicius, Eiman Abdel-Azim, Vinod Menon, et Allan L. Reiss. 2003. « Humor Modulates the Mesolimbic Reward Centers ». *Neuron* 40(5):1041- 48.

Martin propose le terme de « mirth », qui signifie en anglais « sentiment agréable, gaieté, joie qui se manifeste dans le rire et le sourire »¹⁶. Ce terme est ensuite repris par certains auteurs français pour définir le terme d' « hilarité ». Ainsi, pour lui, l'humour apparaît dans la sphère émotionnelle du cerveau à des degrés d'intensité variable passant d'un simple amusement à une totale hilarité. Néanmoins, les aspects émotionnels liés à l'humour restent difficilement définissables. C'est en ce sens que l'on constate, dans le champ de la recherche, un attrait plus important pour les aspects cognitifs tels que la compréhension et la production humoristique.

4. *L'expression comportementale*

Enfin, l'émotion accompagnant l'humour a également une réponse expressive, étant le plus souvent le rire, le sourire ou encore le contact visuel. Comme pour la « mirth », cette expression a des intensités variables, passant d'un simple regard complice à un léger rictus, et parfois peu progressivement aller vers une expression physique et vocale laissant naître un rire bruyant et agité. Ces réactions ont pour but de témoigner à autrui l'impact positif de son comportement, elles sont le témoignage de l'engagement mutuel dans la situation sociale. L'humour est perçu comme un lien, une relation, entre celui qui crée la situation humoristique et celui qui l'observe, la partage. De plus, si notre propre évaluation de l'humour provoque du rire et donc l'activation du système limbique, le rire des autres provoque la même chose. Cela fait dire à certains chercheurs que notre propre rire est porteur de messages qui encouragent le reste des individus participant à la situation à en faire autant. Ceci est donc une autre fonction sociale de l'humour et du rire : motiver l'autre à se comporter de telle ou telle façon¹⁷. Ainsi le partenaire adulte tel que l'enseignant en milieu scolaire tient une place fondamentale dans le développement de l'humour de l'enfant. Il permet à l'enfant de découvrir ce qu'est l'humour et lui apprend (par étayage) à s'amuser, prendre plaisir, vivre cette expérience en interaction avec ses pairs et les différents individus de son environnement. En ce sens, la place de l'adulte, du formateur, est fondamentale dans le développement de la « capacité humoristique ». Il s'agit de faire progressivement acquérir à l'enfant les capacités cognitives et émotionnelles lui permettant de comprendre et de s'impliquer dans une interaction sociale de type humoristique.

C. Théorie de l'esprit et construction du sens de l'humour

Il est donc nécessaire de comprendre comment les enfants acquièrent et construisent leur sens de l'humour et leurs compétences de communication. Elles sont capitales en ce qui concerne le développement des compétences de compréhension de la communication, dans le sens où celle-ci

¹⁶ Martin, Rob. 2007. *The psychology of humor: An integrative approach*. Londres: Elsevier Academic Press.

¹⁷ Shiota, Michelle, Belinda Campos, Dacher Keltner, et Matthew Hertenstein. 2004. « Positive emotion and the regulation of interpersonal relationships ». *The Regulation of Emotion*.

s'ancre dans une forme particulière de contexte langagier. La communication langagière repose en effet sur deux piliers: la compréhension du langage littéral, et la capacité à inférer les intentions de l'interlocuteur qui peuvent modifier le sens premier du discours. Le second pilier est essentiel à la communication humoristique car il faut à la fois que l'enfant comprenne le sens premier de l'énoncé, mais aussi qu'il repère que son interlocuteur utilise le registre humoristique et a donc un autre objectif que l'unique transmission d'information. Cette compréhension des intentions d'autrui renvoie aux capacités cognitives inhérentes à la théorie de l'esprit.

Le concept de « théorie de l'esprit » est initialement proposé par deux primatologues Premack et Woodruff, qui l'introduisent dans le champ de la recherche en 1978¹⁸. C'est au cours d'une expérience menée sur des chimpanzés que les deux chercheurs vont alors s'atteler à déterminer la capacité d'un individu à attribuer des états mentaux à leurs congénères. La notion de « théorie de l'esprit » s'appuie dans un premier temps sur le jeu de « faire semblant », qui avait précédemment été théorisé par Jean Piaget¹⁹. Celui-ci l'avait théorisé à partir de l'observation de ses propres enfants. Il en avait conclu qu'à partir de 18 mois, un réel sens de l'humour commençait à se manifester chez l'enfant dans les situations incongrues et surprenantes. C'est donc à partir de cette période que l'enfant semble avoir construit et développé des capacités lui permettant de penser à des alternatives de compréhension d'un énoncé, et plus seulement à ce qu'il observe directement dans sa vie quotidienne. Ce sont les jeux symboliques et la capacité de « faire semblant » qui signalent l'entrée dans le registre du double sens, inhérent à l'attribution d'états mentaux. Cela pourrait se présenter, en lien avec notre sujet, comme le début de la compréhension de l'humour.

C'est donc à partir de ce moment que l'on peut penser la notion d'humour chez l'enfant. Quand le sens de l'humour apparaît, il semble que le développement cognitif et socio-affectif est en bonne voie d'organisation. L'enfant a pu développer à la fois une conscience de lui-même et des autres comme sujets pensants.

Freud considère trois étapes dans le développement du sens de l'humour²⁰ :

- Vers l'âge de 2-3 ans, les enfants entrent dans le jeu. C'est le plaisir de jouer avec les sonorités de la langue, de surprendre, de faire rire qui les motive. Pour cela, il détourne des objets et des situations familières en jouant de façon absurde.
- De 4 à 6 ans, ce sont les railleries et les plaisanteries qui apparaissent. Le plus souvent, celles-ci se font en présence d'une audience.
- À partir de 7 ans, les jeux avec les mots et l'expression verbale donnent un contrôle supplémentaire sur l'appropriation des situations et donc de l'humour.

¹⁸ Premack, David, et Guy Woodruff. 1978. « Does the chimpanzee have a theory of mind? » *Behavioral and Brain Sciences* 1(4):515- 26.

¹⁹ Piaget, Jean. 1978. *La formation du symbole chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

²⁰ Freud, Sigmund. 1992. *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Gallimard.

Pour Freud, l'humour convoque avant tout des comportements qui permettent de surmonter des situations qui, d'ordinaire, suscitent de la peur, de la tristesse ou de la colère. Il voit dans l'utilisation de l'humour une capacité à surmonter ce qui est menaçant. Néanmoins, le sens de l'humour chez l'enfant manifeste le plus souvent que celui-ci est capable de repérer ce qui est incongru dans un énoncé ou dans une situation, et de le trouver drôle. Cela laisse à penser que les compétences cognitives et affectives sont en bonne voie de développement.

III. Place et rôle de l'humour au sein de l'institution scolaire

Bien que l'humour soit un type de communication complexe et multiple, il semble donc pouvoir s'insérer dans le cadre scolaire et même présenter certains avantages. Le recours à l'humour en classe semble favoriser à la fois la posture d'élève et le développement langagier de l'enfant. Nous devons alors nous pencher sur le rôle et la place que peut prendre l'humour en classe. Comme le démontrent les nombreuses études mises en corrélation précédemment, le rapport entre humour, enfant, et école laisse apparaître deux axes principaux d'analyse. Le premier axe au sein de ce rapport offre en effet à l'humour une place de régulateur émotionnel. Le second axe de ce rapport est celui de moteur d'apprentissage chez l'enfant.

A. L'humour et les émotions

Comme nous avons pu le voir, l'humour fait autant appel à des compétences cognitives qu'à des compétences émotionnelles. Cette dimension est en effet capitale lors du premier cycle d'apprentissage qui relève à la fois de l'entrée à l'école, de l'acquisition de savoirs mais aussi et surtout du développement affectif des élèves dans leur rapport à la séparation, à la motivation et à l'apprentissage. Ces considérations relèvent principalement du domaine des émotions. Dans ce contexte, les émotions sont définies comme le désir de communiquer avec une personne concrète, la confiance en soi ou encore la motivation interpersonnelle et groupale²¹.

Les chercheurs s'accordent sur l'importance de la prise en compte des aspects émotionnels dans la classe. Selon Arnold, la « dimension affective affecte tous les aspects de notre existence et de manière très directe ce qui se passe dans la salle de classe ». En effet, la salle de classe se prête particulièrement à l'activation des émotions. Ainsi, l'humour convoque des émotions variées, qui peuvent être à la fois une prise de risque et un bouclier tant pour les enfants que pour l'enseignant.

²¹ Arnold, Jane. 2006. « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? » *Éla. Études de linguistique appliquée* 144(4):407- 25.

L'humour peut se présenter comme un facilitateur face à des émotions inhibitrices lors de situations scolaires que les élèves découvrent en maternelle. La prise en compte des facteurs affectifs et émotionnels peut donc « réduire l'effet des facteurs négatifs et stimuler celui des positifs ».

De plus, l'intégration de l'humour de la part de l'enseignant semble contribuer à la mise en place d'une communauté de confiance dans la classe. Elle permet d'encourager les émotions favorables à la prise de risque²². En effet, les émotions provoquées par l'humour peuvent servir à communiquer de façon indirecte. Le rire qui en découle peut alors être considéré comme un moyen de communication pour fédérer un groupe et une pédagogie. Kertesz-Vial énonce que l'humour est l'un « des moyens les plus commodes pour faire échec à l'anxiété »²³.

Enfin, il semblerait qu'un lien étroit existe entre émotion et efficacité de l'apprentissage. Selon Develotte « l'engagement émotionnel dans une activité d'apprentissage intensifie la motivation à effectuer cette activité et facilite par là-même l'accomplissement »²⁴. Si les programmes rappellent la nécessité d'apprendre aux élèves à identifier leurs émotions, ces émotions peuvent également servir leur implication et leurs apprentissages. En effet, l'entrée dans l'activité est considérée par l'enfant souvent de façon inconsciente comme une prise de risque. L'humour peut alors faire partie d'un scénario pédagogique ou faire irruption de façon informelle dans une séance, dans le but de désinhiber les enfants les moins à l'aise. L'humour bienveillant comme outil pédagogique convoque des émotions positives et stimulantes. L'utilisation de l'humour permet de minimiser les émotions perturbatrices dans la performance quand les élèves sont en situation d'apprentissage²⁵.

B. L'humour et le langage

L'humour se définit donc comme une activité langagière, un type de communication pouvant être rencontré dans différents contextes. Les élèves y sont donc souvent confrontés lorsque l'enseignant en fait un outil de sa pédagogie. Or, s'il peut sembler que la maîtrise de la langue soit un prérequis pour comprendre l'humour, les compétences cognitives sollicitées en termes de langage peuvent tout autant être construites et développées en employant l'humour en classe. Il existe

²² Hendry, John. 2016. « Educating Managers for Post-Bureaucracy: The Role of the Humanities ». *Management Learning*.

²³ Kertesz-Vial, Elisabeth. 2000. « Filtre affectif, humour et pédagogie de l'italien... ». *Italies. Littérature - Civilisation - Société* (4):827- 33.

²⁴ Develotte, Christine. 2006. « Le Journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* (34).

²⁵ Wagner, Manuela, et Eduardo Urios-Aparisi. 2011. « The use of humor in the foreign language classroom: Funny and effective? ». *Humor - International Journal of Humor Research* 24.

actuellement un courant de recherche qui s'intéresse plus particulièrement au langage et qui a pour objectif de définir et d'étudier son utilisation dans un contexte social.

On parle alors de « pragmatique développementale », théorisée dans le champ de la psychologie. Cette notion regroupe un ensemble de mécanismes mis en jeu dans les situations de langage (intentions communicatives, la fonction sociale, les capacités conversationnelles, les règles de politesse et les règles de la syntaxe orale ayant un impact sur le développement du langage et de la communication)²⁶. Lorsque nous investissons cette notion à travers l'humour, on constate que celui-ci modifie presque toutes les composantes de cette notion. L'intérêt de cette notion dans le cadre de notre étude est de comprendre que l'humour au sein de la classe, propose un contexte de communication différent de celui que connaissent et qu'utilisent le plus souvent les enfants arrivant à l'école maternelle. Ainsi, l'humour suppose une compréhension du langage littéral, mais aussi une capacité à inférer les intentions de l'interlocuteur qui peuvent modifier le sens premier du discours. Cela vient alors développer et enrichir les compétences langagières dont les enfants disposent. La communication à visée humoristique nécessite ce type d'inférence car l'interlocuteur veut nous faire rire et en parallèle comprendre son énoncé. De nombreux chercheurs soutiennent alors que c'est la communication qui est cruciale et que l'humour facilite les apprentissages langagiers dont il est principalement question à l'école, et notamment durant le cycle 1.

C. Avantages et inconvénients d'une didactique de l'humour

L'utilisation de l'humour comme outil de la pédagogie présente d'abord de nombreux avantages au service de l'apprentissage et de la vie de classe. L'exemple le plus éloquent est le dispositif mis en place au sein de l'école Ron Clark en Géorgie (États-Unis) qui accueille des élèves en difficulté. Cette école propose une pédagogie particulière basée sur l'humour et l'amusement. Christine Escallier l'évoque notamment dans son article « Pédagogie et humour : le rire comme moyen de construction d'un public attentif d'une salle de classe » en analysant que « le chant, le déguisement, le divertissement et le rire captent l'attention des élèves »²⁷

Cela laisse apparaître l'un des premiers avantages de la pédagogie de l'humour, qui serait d'abord un moyen de mettre en confiance les élèves afin qu'ils se sentent à l'aise dans la classe et qu'ils puissent aborder sereinement les apprentissages. En effet, l'école peut, pour certains enfants, faire surgir une émotion négative, reposant principalement l'imposition d'un cadre inconfortable pour les plus jeunes, ainsi qu'une charge de travail à fournir. Ce phénomène influe de façon directe

²⁶ Guidetti, Michèle. 2003. *Pragmatique et psychologie du développement : Comment communiquent les jeunes enfants*. Paris: Editions Belin.

²⁷ Escallier, Christine. 2009. « PÉDAGOGIE ET HUMOUR : LE RIRE COMME MOYEN DE CONSTRUCTION D'UN PUBLIC ATTENTIF D'UNE SALLE DE CLASSE ». 10.

ou indirecte sur l'implication et la réussite scolaire des élèves. Ainsi l'usage de l'humour en classe pourrait inverser la tendance et engendrer des émotions positives à l'égard de l'école et des apprentissages. Bell mentionne l'idée que rire permet notamment aux élèves de se sentir à l'aise en classe. Elle écrit dans l'un de ses articles que, selon ses recherches, l'humour semble socialement et psychologiquement bénéfique pour les apprenants car il les aide à se relaxer et crée une atmosphère de classe confortable²⁸. Ce sentiment positif aurait donc des répercussions sur l'engagement des élèves qui, apaisés, motivés et encouragés par l'enseignant, développeraient une plus grande confiance en eux et en leur réussite. De plus, dans son article, Bell soutient que l'humour en classe est un moyen efficace de souder un groupe, d'établir une véritable communauté de confiance au sein de la classe. Ce serait donc, grâce à l'aspect complice de l'humour et des émotions positives qu'il procure, que l'on peut émettre l'hypothèse que l'humour engendre et renforce les liens entre les élèves, lorsqu'ils se retrouvent ainsi complices, impliqués dans un même contexte et une même situation.

²⁸ Bell, David, et Gin S. Malhi. 2009. « Humour: crying out to be taken seriously? » *Acta Neuropsychiatrica* 21(1):34- 35.

PARTIE PRATIQUE

Problématique

J'ai fait le choix de me concentrer sur l'étude de l'impact d'un album humoristique sur l'évolution des compétences langagières orales. Afin de cibler mes observations, je me suis concentrée sur les élèves en grandes difficultés langagières, ainsi que sur les élèves dits "petits parleurs".

La problématique de départ à laquelle je souhaite répondre au cours de ce mémoire est donc: L'utilisation de l'humour par le biais d'un album comique est-il un outil pédagogique permettant aux élèves, notamment les plus en difficultés, de développer leurs compétences langagières et ainsi s'affirmer dans leur prise de parole en classe ?

I. Dispositif mis en place

A. Formulation des hypothèses

Afin de structurer au mieux les objectifs de recherche dans ce mémoire, nous nous baserons sur trois hypothèses de départ:

- le support humoristique peut déclencher les prises de parole chez les élèves parlant peu ou non spontanément
- le registre humoristique permet de réguler les émotions négatives, telles que le stress et la peur, et peut ainsi favoriser la prise de parole
- le registre humoristique favorise progrès et développement des compétences langagières

B. Descriptif général de la séquence

_____Le dispositif proposé, dans le cadre de ce mémoire, est une séquence composée de quatre séances.

Le thème de l'humour a d'abord été abordé en amont de la séquence. Lors d'un temps de regroupement, les élèves ont été invités à s'interroger sur le concept d'humour. Il s'agissait de s'exprimer librement en répondant à la question suivante : "Qu'est ce que l'humour ?" Cette séance fut menée sur le modèle des séances d'ateliers philosophiques que l'on retrouve notamment chez Pomme d'Api. Dans un premier temps, il a été question de définir le mot "humour" : quelles en sont les modalités, pourquoi l'utiliser et quelles en sont les conséquences. Puis, les élèves ont été amenés

à trouver des exemples dans leur vie personnelle de moments où ils ont pu utiliser l'humour. Je les ai incité à réfléchir sur cette question en les questionnant: Vous rappelez-vous d'une farce que vous avez faite ? Comment faites-vous quand vous voulez faire rire quelqu'un ? Vous est-il déjà arrivé de faire une blague qui n'as pas fonctionné ? Enfin, j'ai proposé à mes élèves de trouver des exemples de moment où l'humour est utilisé en classe en demandant: Y a-t-il déjà eu des situations où vous, les élèves, vous avez pu rire en classe ? Pourquoi avez-vous ri ? Cette séance m'a ainsi permis d'effectuer une évaluation diagnostique et de recenser les représentations initiales de mes élèves sur ce thème

La séance 1 m'a permis d'introduire, de manière plus magistrale, le thème de la farce dont il est question tout au long de cette séquence. Les élèves, en position de spectateur regardant une petite saynète, ont ainsi pu se familiariser avec ce concept et en observer les ressorts. Cette séance fut alors menée à de multiples reprises sur une semaine. Tout d'abord, j'ai moi-même joué la saynète plusieurs fois, seule, en laissant après chaque représentation un temps de parole aux élèves sur leur ressenti, ceux des personnages, leurs remarques ou leurs interrogations. Puis, progressivement, les élèves ont été invités à jouer les personnages de cette histoire. Dans un premier temps accompagnés, puis en autonomie presque totale. (voir annexe 1)

La deuxième séance portait sur la chronologie de la saynète. Il ne m'a pas semblé utile de mener cette séance car évoquer l'ordre d'arrivée des différents personnages m'est finalement apparu comme dénué de sens, voire perturbateur pour certains de mes élèves. J'ai donc remplacé cette séance par l'introduction d'une nouvelle saynète issue de l'album *Au lit tout le monde !* d'Audrey Poussier, qui ne fait appel à aucun mécanisme humoristique. Cette séance, menée une nouvelle fois à de multiples reprises durant une semaine, m'a permis d'établir une comparaison entre les réactions et l'implication de mes élèves face à une saynète humoristique et une saynète neutre.

La troisième se présente comme le prolongement de la saynète jouée en séance 1. Elle permet d'introduire la surenchère humoristique présente dans l'album *Une farce* d'Audrey Poussier. Si la découverte de la saynète en séance 1 avait tout d'abord suscité de la perplexité et des questionnements, celle-ci a tout de suite suscité rire et complicité.

La séance 4 fut la conclusion de la séquence. Les élèves ont alors découvert les deux albums d'Audrey Poussier d'où sont issus les saynètes jouées en classe. Je les ai invités à s'exprimer sur leur ressentis vis-à-vis de ces deux histoires afin d'enrichir ma réflexion sur l'impact qu'a pu avoir l'utilisation d'un album humoristique sur leur prise de parole, par rapport à un album non comique.

La cinquième et dernière séance sera réalisée lors de la période 5, et ainsi présentée et analysée lors de la soutenance de ce mémoire. (voir annexe 2 et 3)

C. Supports et modalités de travail

Au cours de cette séquence, deux albums de jeunesse ont été utilisés : l'un comme support principal afin d'effectuer tout le travail relatif à l'impact de l'humour concernant les compétences orales des élèves, et l'autre, non comique, servant d'élément de comparaison. Ces albums étaient inconnus des élèves avant leur utilisation au sein de cette séquence.

L'album *Une Farce* d'Audrey Poussier a servi de support principal pour cette séquence. J'ai choisi cet album pour diverses raisons. Je me suis dirigé vers les maisons d'édition connues pour la qualité et l'efficacité de leurs ouvrages. C'est ainsi que mes recherches m'ont menées vers les ouvrages d'Audrey Poussier des éditions *L'École des Loisirs*. L'album *Une Farce* a retenu mon attention, paru en 2007, il a obtenu le prix Bernard Vesele, gage de sa qualité. De plus, la structure narrative présente dans cet ouvrage est une structure simple et connue des élèves. Il me semblait important de rester sur un cadre narratif connu étant donné la complexité de la notion humoristique abordée. Dans cet album, la même scène est donc reprise de façon presque identique lors de l'arrivée des différents personnages. Bien que de nombreux personnages soient présents, cette répétition accroît la compréhension de chacun des élèves. Elle laisse le temps à certains d'analyser et comprendre la situation à leur rythme. Elle présente pour les autres un caractère ludique et amusant : l'attente du dénouement de l'histoire.

Le second album, *Au lit tout le monde !*, a servi d'élément de comparaison. Cet autre livre d'Audrey Poussier aborde le sujet délicat des angoisses liées au coucher, très familier des enfants de maternelle. Il me semblait en effet nécessaire, afin de contraster radicalement avec l'album *Une farce*, de choisir un album évoquant des émotions négatives pour que les élèves ressentent efficacement la différence de registre. De plus, la structure simple et le caractère tout aussi ludique et compréhensible des illustrations m'ont permis d'analyser les émotions, l'implication affective et l'impact didactique de ces deux ouvrages sur les compétences de langage oral étudiées.

II. Recueil des données

A. Profils étudiés

Cette séquence a été menée au sein de ma classe de moyenne section. La classe est composée de 27 élèves. Bien que la séquence s'inscrive dans un projet collectif sur l'humour mené avec l'ensemble de la classe, les observations porteront principalement sur les élèves dits "petits parleurs" et en grande difficulté de langage. En effet, la classe de moyenne section est souvent une classe très hétérogène en termes de langage oral. On trouve à la fois des enfants s'exprimant de manière claire et pertinente, des enfants en difficultés langagières et, bien que rarement car plus présents en classe de petite section, des enfants qui peinent à prendre la parole devant un adulte ou

un groupe à l'école, que l'on appelle communément les "petits parleurs". Les "petits parleurs" sont des enfants qui « ne peuvent pas faire entendre le son de leur voix dans le milieu scolaire » mais qui peuvent être de « grands parleurs » dans le cadre familial selon la définition de Laurence Lentin²⁹.

J'ai fait le choix de m'intéresser lors de cette étude à deux de ces catégories: les élèves présentant de grandes difficultés langagières, ainsi que les élèves "petits parleurs". Six des mes élèves de moyenne section se trouvent être dans ces situations. Trois d'entre eux présentent de grandes difficultés langagières : Eve, Antoine et Dorian, les trois autres correspondent au profil des "petits parleurs": Alix, Rym et Marie.

Je pense qu'il est intéressant et pertinent de décrire chaque enfant afin de comprendre au mieux les profils totalement différents qui constituent l'ensemble des élèves désignés ci-dessus. Dans un souci d'anonymat, les prénoms de ces élèves ont été modifiés.

Eve

Eve est née en mai 2016. Sa famille est originaire du Portugal. Son père est gardien d'immeuble et la profession de sa mère n'est pas connue. Elle a un grand frère scolarisé à l'école élémentaire en classe de CM1. La langue maternelle de la mère d'Eve est le portugais, les échanges en français sont rares. Les échanges avec la famille sont rares.

Dès le début de l'année, Eve a présenté des difficultés particulières au niveau du langage. Elle semblait avoir des difficultés à articuler et à gérer sa respiration, ce qui rendait son allocution particulièrement laborieuse. Néanmoins, ce n'était pas l'envie qui lui manquait. Cela a tout de suite été source d'investissement pour le corps éducatif. En tant qu'enseignantes, avec ma binôme, nous avons tout d'abord rédigé une fiche RASED afin qu'Eve bénéficie de l'intégralité des aides disponibles. Nous avons ensuite mis en place des APC adaptés. Enfin, lors d'une réunion avec les parents, nous avons conseillé, dans la mesure du possible, une prise en charge orthophonique.

Eve est une élève dynamique et volontaire, qui demande constamment à prendre la parole. Cependant, elle ne réussit que rarement à formuler des phrases correctes ou encore à articuler certains mots.

Antoine

Antoine est né en mai 2016. Il est le cadet de quatre frères, ce qui fait de lui le « bébé de la famille » (il est très infantilisé par son entourage). Son père est absent, et sa mère sans emploi. Sa

²⁹ LENTIN Laurence, *Apprendre à penser, parler lire écrire, acquisition du langage oral et écrit*, ESF 1999

fréquentation de l'école est très inégale. Sa mère semble être en effet très hostile au système scolaire français. Une majorité des contacts que nous avons pu avoir avec elle visait principalement à désamorcer des situations de conflits avec d'autres familles.

Antoine a des difficultés pour s'exprimer à l'oral. Au début de l'année, il ne disait pas un mot, aussi bien aux adultes qu'aux autres enfants. L'un de ses camarades, avec qui il avait effectué sa petite section, l'assistait dans toutes les tâches de la journée, du choix de la chaise pour les ateliers à la fermeture du manteau pour descendre en récréation. Ce camarade effectuait toutes ses tâches avec beaucoup de soin et d'attention, sans qu'Antoine n'ait à prononcer un mot. Vers le mois de décembre, Antoine a commencé à manifester un début d'intérêt pour l'expression orale en milieu scolaire. Il a commencé à s'exprimer à l'aide de mots-phrases. Ces mots étaient, en majeure partie, des noms communs et des verbes à l'infinitif. Depuis début février, un réel changement dans le comportement langagier d'Antoine s'est opéré. Bien que la prise de parole soit encore compliquée, il lève constamment le doigt afin de participer aux échanges en classe et vient régulièrement me voir dans la cour de récréation pour me parler.

Cependant, Antoine a encore de grandes difficultés à s'exprimer. Il est souvent impossible de comprendre ce qu'il veut dire et la plupart de ses productions sont inintelligibles.

Dorian

Dorian est né en octobre 2016. Il est, lui aussi, le cadet d'une grande fratrie. Sa famille est également assez éloignée du système scolaire et n'apporte que peu d'importance au suivi de la scolarité de Dorian. Chacune de nos demandes de prise de contact plus approfondies sont restées sans réponse.

Dorian est un élève dynamique et énergique. Il témoigne d'une certaine tension physique et intellectuelle qui se manifeste par une agitation constante. On retrouve ces caractéristiques lors des ses prises de parole. Son discours est le plus souvent confus, désorganisé, son débit extrêmement rapide et il a beaucoup de mal à rester dans le thème de la conversation. C'est un élève avenant, d'une extrême sensibilité, il réceptionne difficilement les remarques, positive comme négative, qu'elles soient formulées par les enfants ou les adultes. Ce comportement le plonge alors dans le mutisme et le refus catégorique de continuer la tâche en cours.

D'un point de vue syntaxique, certaines des phrases formulées par Dorian semblent correctes mais sont souvent englouties par le flux et l'agitation verbale, ce qui nous empêche de le comprendre.

Alix

Alix est née en octobre 2016. Sa famille est originaire de Pologne. Les parents parlent tous deux couramment le français.

Concernant le comportement langagier d'Alix, elle n'ose jamais prendre la parole en groupe, voire en petit groupe. Elle se sent bien plus à l'aise dans les échanges avec ses camarades. Elle communique avec les adultes seulement dans des moments de jeu ou d'amusement hors des temps formels. Elle ne vient jamais vers les adultes d'elle-même. Elle a néanmoins un niveau de langage que l'on pourrait qualifier de très satisfaisant. Ses phrases sont syntaxiquement correctes, le débit et le volume sont bons, le vocabulaire est riche et varié.

À la maison, Alix s'exprime avec une grande aisance et beaucoup d'enthousiasme. Malgré son mutisme en milieu scolaire, elle adore l'école et ses parents nous expliquent régulièrement qu'il peut être difficile de l'arrêter de parler, le soir venu. Au cours d'un entretien avec ses parents au début de l'année, ils nous ont confié qu'Alix avait été hospitalisé en Pologne suite à des soucis médicaux, et avait connu une très mauvaise expérience avec le personnel soignant peu accueillant et bienveillant de l'hôpital, ce qui expliquerait peut être son silence.

Rym

Rym est née en février 2016. Nous n'avons que peu de contact avec la famille. La mère de Rym semble avoir une certaine défiance vis-à-vis de l'école et du corps enseignant. De ce fait, Rym est régulièrement absente pour des durées plus ou moins longues. Malgré nos appels à répétition et ceux de la directrice de l'école, le temps de présence de Rym à l'école reste fort limité.

Le comportement langagier de Rym comporte plusieurs facettes. En classe, Rym ne prend pas la parole en groupe-classe et est très timide. Elle montre des signes qui témoignent de son malaise quand elle s'exprime face aux adultes : se tordre les doigts, baisser la tête, regarder le sol, etc. Avec ses camarades, cependant, elle ose prendre la parole. Ses absences à répétitions sont néanmoins un frein dans son intégration au groupe classe et Rym se retrouve souvent délaissée par les autres (dans la cour, pour se mettre en rang, lors des moments de jeux ect).

Au niveau de la syntaxe, les phrases prononcées par Rym sont généralement construites et correctes. Le vocabulaire est cependant assez pauvre et la qualité de l'expression orale insuffisante à ce stade de la scolarité. Rym est une élève volontaire qui s'implique dans les apprentissages. Néanmoins, ses difficultés en langage, combinées à ses absences à répétitions ont creusé un retard important dans l'acquisition des compétences langagières.

Marie

Marie est née en janvier 2016. Nous n'avons que très peu d'informations concernant sa famille qui se trouve être assez éloignée du système scolaire.

Cependant, Marie a effectué sa petite section dans la classe d'une de nos collègues qui a pu nous donner de précieuses informations la concernant. Elle nous a indiqué que Marie avait un niveau globalement faible. Elle est aussi très proche d'une élève d'un très bon niveau et qui a tendance à s'imposer de manière autoritaire face à elle. Marie a donc un comportement très timide, accru par sa relation avec cette camarade. Elle attend le plus souvent l'aval de celle-ci pour prendre la parole ou se contente de répéter ce que celle-ci a dit. Le volume sonore est extrêmement faible, presque inaudible.

Marie a cependant beaucoup progressé depuis le début de l'année. Son niveau général est largement remonté. Elle est tout à fait dans la norme du point de vue des apprentissages. Néanmoins, ses comportements durant les activités orales n'ont pas évolué, elle ne s'exprime que brièvement, par des mots, sans former de phrases, en attendant l'aval de sa camarade. Malgré les encouragements, elle ne s'exprime qu'en chuchotant.

B. Modalité de recueil de données

Les séances se déroulant à l'oral, l'enregistrement vidéo des enfants m'a semblé être la meilleure solution pour recueillir les données. Lors de chaque séance menée, j'ai donc effectué un enregistrement vidéo à l'aide de mon téléphone. Il était important pour moi d'enregistrer les élèves lors de ces séances. Les données recueillies étant du langage oral en situation, il était important pour moi de pouvoir les analyser à froid. La prise de note dans la situation était impossible.

Ces vidéos servent de base de données à mon étude. Il m'a semblé capital d'enregistrer les élèves lors de ces séances, étant donné la complexité de traitement des données orales et l'impossibilité d'effectuer une prise de notes directe. C'est d'après leurs retranscriptions qu'il m'a donc été possible de vérifier les évolutions quantitatives de prises de paroles ou de demande de prise de parole, ainsi que les évolutions qualitatives, relatives à la durée d'expression mais également à la syntaxe et au volume sonore.

C. Observables analysés

Afin d'analyser au mieux les résultats découlant de cette séquence, il a été nécessaire de définir des observables précis, en toute cohérence avec les difficultés précédemment évoquées. Les observables retenus pour cette étude sont:

- la demande de prise de parole
- la durée de la prise de parole
- la construction syntaxique des phrases énoncées
- la puissance de la voix relative à la prise de parole

III. Présentation des résultats

A. Modalités de représentation des saynètes

J'ai d'abord joué la saynète *La Farce des animaux* le lundi (voir annexe 4). Les quatre jours suivants, le mardi, le mercredi, le jeudi, et le vendredi, ce sont les élèves qui ont joué la saynète. Je suis restée sur le banc à proximité, afin de les guider et de les accompagner. Le lundi suivant, les élèves ont joué la saynète en totale autonomie. Je me suis ainsi placée en position de spectatrice avec les autres élèves. On compte donc :

- une représentation faite par l'enseignante
- quatre représentations supervisées (R1, R2, R3 et R4 dans les tableaux)
- une représentation en autonomie (R5 dans les tableaux)

R = Représentation

Cette même organisation a été reprise concernant le travail sur la saynète de la séance 3, *La grande farce de Cheval Noir*.

Concernant la saynète *Au lit tout le monde !*, je l'ai jouée une fois, les élèves l'ont joué à leur tour, une fois sous ma supervision et une fois en autonomie.

B. Bilan de l'évolution de chaque élève depuis la mise en place du dispositif (voir annexes 5 et 6)

1. *Les élèves en grande difficulté langagière:*

Eve

- Aspect qualitatif (voir annexe 7)

Observables	R1 <i>La farce des animaux</i>	R2 <i>La grande farce de Cheval Noir</i>	R5 <i>La grande farce de Cheval Noir</i>

Construction syntaxique	**	***	*****
Puissance de la voix	***	***	****
Qualité sonore de la voix (articulation, prononciation, intonation)	*	***	***
Prise en compte du destinataire		**	***
Posture physique	*	****	*****

- **Aspect quantitatif**

La farce des animaux

R/A	Tigre	Mouton	Elephant	Vache	Poule	Coq	Oie	Ane	Cochon
R1	X	X	X	X	X	X	X	X	X
R2	X	X	X		X	X	X	X	
R3	non enregistré								
R4	non enregistré								
R5	X	X	X	X	X	X	X	X	X

La grande farce de Cheval Noir

R/A	Tigre	Mouton	Elephant	Vache	Poule	Coq	Oie	Ane	Cochon	Cheval
R1	X	X		X	X		X	X	X	
R2	-----	-----	X	X	-----	-----	-----	-----	-----	-----
R3	non enregistré									
R4	X	X	X	X		X	X	X		
R5	X	-----	-----	X	X	X	X	X	X	-----

- **Bilan**

En ce qui concerne l'aspect qualitatif des interventions d'Eve, on peut remarquer une progression durant l'ensemble du dispositif. Eve a d'abord interprété Monsieur Mouton lors de la première représentation de la saynète *La farce des animaux*. Elle avait levé le doigt en continu lors de la répartition des rôles. Quand vient son tour, elle hésite d'abord à avancer vers le lit. Je l'encourage avec un sourire et un hochement de tête. Elle s'avance, arbore un large sourire mais

semble avoir oublié quoi dire. Lors de cette première représentation, Eve fait preuve de beaucoup d'implication mais se retrouve rapidement bloquée par son manque de confiance. L'énonciation des répliques est alors laborieuse. Malgré une bonne puissance vocale, ses hésitations la déstabilisent et les phrases sont difficilement formulées, que ce soit en termes de syntaxe ou d'articulation. Elle ne s'ancre pas dans la situation de la saynète mais s'adresse exclusivement à moi, oralement comme physiquement (regard, gestuelle etc).

Lors de sa seconde participation, la deuxième représentation de la saynète *La grande farce de Cheval Noir*, on remarque certaines difficultés relatives au temps utilisés mais aussi une nette progression en termes de posture et de confiance en elle. Une semaine auparavant, Eve n'aurait pas formulé entièrement la première réplique, pensant s'être trompée, et aurait mis beaucoup plus de temps à répondre lors de sa seconde intervention. Elle interprète à ce moment pleinement son personnage et se détache du regard de l'enseignante. Enfin, lors de sa dernière participation, Eve énonce les différentes répliques sans hésitation. La construction syntaxique est correcte et elle prend l'initiative de modifier sa voix afin d'interpréter le personnage. L'intonation des phrases interrogatives puis exclamatives est respectée.

Antoine

- **Aspect qualitatif** (voir annexe 8)

Observables	Introduction <i>Qu'est ce que l'humour ?</i>	R2 <i>La grande farce de Cheval Noir</i>	R5 <i>La grande farce de Cheval Noir</i>
Construction syntaxique		*	****
Puissance de la voix	**	**	***
Qualité sonore de la voix (<i>articulation, prononciation, intonation</i>)		**	****
Prise en compte du destinataire	**	**	***
Posture physique	*	***	****

- **Aspect quantitatif**

La farce des animaux

R/A	Tigre	Mouton	Elephant	Vache	Poule	Coq	Oie	Ane	Cochon
R1									

R2									
R3	non enregistré								
R4	non enregistré								
R5									

La grande farce de Cheval Noir

R/A	Tigre	Mouton	Elephant	Vache	Poule	Coq	Oie	Ane	Cochon	Cheval
R1	X									X
R2	X	X	X	X	X	X	-----	-----	X	-----
R3	non enregistré									
R4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
R5	X	-----	-----	X	X	-----	-----	-----	X	-----

- **Bilan**

Antoine a débuté le dispositif en ayant une nouvelle dynamique dans son rapport au langage oral à l'école. En effet, après une longue période de mutisme durant la première partie de l'année, il a ensuite témoigné d'une grande envie de participer et de s'exprimer malgré ses nombreuses difficultés. Ici, dès le départ, il s'est exprimé de manière plus élaborée, en essayant d'utiliser des phrases. La première séance est celle où il a réalisé la plus longue phrase, bien que celle-ci ne soit pas syntaxiquement correcte.

Il est ensuite passé par dans une posture d'observateur. Il n'a participé à aucune des représentations de *La farce des animaux*. C'est lors de l'introduction de *La grande farce de Cheval Noir* qu'il s'est senti en capacité de s'exprimer. Il a alors levé le doigt à de multiples reprises et de façon insistante durant le répartition des rôles. Bien que cette intervention ne comporte qu'un mot-phrase, il est important de relever le caractère compréhensible et intelligible de l'intervention. En effet, jusqu'alors, Antoine ne produisait majoritairement que des sons ou des mots ne faisant pas sens en situation.

Lors de la dernière représentation, on peut constater les effets de ce dispositif sur la prise de parole d'Antoine. Il prend la parole de manière claire et fluide. Ses répliques sont construites et compréhensibles. Il prend part à la saynète en osant prendre la parole de manière affirmée et sereine.

Dorian

- Aspect qualitatif (voir annexe 9)

Observables	Introduction <i>Qu'est ce que l'humour ?</i>	R2 <i>La farce des animaux</i>	R5 <i>La grande farce de Cheval Noir</i>
Construction syntaxique	**	*****	****
Puissance de la voix	***	**	***
Qualité sonore de la voix (articulation, prononciation, intonation)	***	***	****
Prise en compte du destinataire	**	**	****
Posture physique	*	**	****

- Aspect quantitatif

La farce des animaux

R/A	Tigre	Mouton	Elephant	Vache	Poule	Coq	Oie	Ane	Cochon
R1	X		X			X	X	X	X
R2	X	X	X	-----	X	X	X	-----	-----
R3	non enregistré								
R4	non enregistré								
R5	X	X	X	X	X	X	X	X	X

La grande farce de Cheval Noir

R/A	Tigre	Mouton	Elephant	Vache	Poule	Coq	Oie	Ane	Cochon	Cheval
R1	X		X	X	X	X	X	X	X	X
R2	X	X	X		X	X	X			X
R3	non enregistré									
R4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
R5	-----	-----	X	-----	-----	X	X	-----	X	-----

- Bilan

Dorian a fait preuve d'une belle implication au sein de ce dispositif. Le caractère humoristique de cette séquence l'a grandement intéressé et mobilisé. Dès la séance d'introduction, Dorian s'est montré impliqué. Malgré une prise de parole peu structurée et peu cohérente, on peut constater une certaine excitation. Il a, dès le début du dispositif, exprimé son intérêt et son implication en demandant régulièrement à interpréter les différents personnages. Lors de la seconde représentation de *La farce des animaux*, je lui propose donc de jouer simultanément Monsieur Coq, Madame Oie et Madame Poule. Lui donner ainsi la responsabilité de trois personnages a été une maladresse de ma part, bien que cela n'ait pas impressionné Dorian. Il s'approche rapidement et se saisit des différents personnages. Malgré cela, je comprends vite mon erreur et lui signale que je jouerai à sa place Madame Oie.

Lors de sa prise de parole, Dorian montre des signes de malaise: le niveau de sa voix est très bas, il ne regarde pas ses camarades, ni l'enseignante, mais focalise son attention sur sa figurine. La construction syntaxique est, cependant, dès ce premier essai, excellente. On remarque néanmoins qu'il ne prend pas part aux répliques communes lorsque les élèves répondent simultanément "*On fait une farce à Cheval Noir*" ou "*ouuuuuui*".

Enfin, lors de la dernière représentation de *La grande farce de cheval Noir*, Dorian se révèle dans sa prise de parole. La construction syntaxique est, certes, moins parfaite que lors de sa première participation, mais il s'approprie l'ensemble de la situation et s'y implique non seulement verbalement mais aussi personnellement. Il prononce ses répliques avec un débit et un niveau sonore corrects. Il interprète son personnage en modifiant sa voix. Les effets de cette démarche, créant rire et étonnement auprès de ses camarades, le déstabilisent un instant, expliquant certainement la légère baisse de qualité au niveau syntaxique. Néanmoins, il s'affirme à ce moment-là dans sa prise de parole et ne se laisse pas distraire par ses petites erreurs ou ses camarades.

1. Les élèves "petits parleurs":

Alix

- **Aspect qualitatif (voir annexe 10)**

Observables	R1 <i>La grande farce de Cheval Noir</i>	R4 <i>La grande farce de Cheval Noir</i>	R5 <i>La grande farce de Cheval Noir</i>
Construction syntaxique	***	****	****

Puissance de la voix	**	*	***
Qualité sonore de la voix (articulation, prononciation, intonation)	***	*	***
Prise en compte du destinataire	*		**
Posture physique	*		***

- **Aspect quantitatif**

La farce des animaux

R/A	Tigre	Mouton	Elephant	Vache	Poule	Coq	Oie	Ane	Cochon
R1									
R2									
R3	non enregistré								
R4	non enregistré								
R5									

La grande farce de Cheval Noir

R/A	Tigre	Mouton	Elephant	Vache	Poule	Coq	Oie	Ane	Cochon	Cheval
R1	-----	-----	-----	-----	-----	-----	X	-----	-----	-----
R2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
R3	non enregistré									
R4	-----	-----	X	-----	X	-----		-----	X	-----
R5	X	X	-----	X	-----	-----	X	-----	-----	X

- **Bilan**

Lors de la première séance, on peut remarquer, sur la vidéo, qu'Alix prend la parole afin de nommer les animaux de l'histoire. Il est important de préciser que les élèves répondent à ce moment ensemble et de manière simultanée. Elle ne prend donc pas la parole seule devant le groupe mais au sein du groupe classe.

Tout comme certains élèves, Alix a adopté, dans un premier temps, une posture d'observatrice. Elle n'a pas souhaité participer aux différentes représentations de *La farce des*

animaux. Cependant, lors de la première représentation par les élèves de *La grande farce de Cheval Noir*, Alix lève le doigt immédiatement quand elle remarque que j’installe mon téléphone pour filmer. La prise de parole fut alors compliquée. On constate sur la vidéo beaucoup de malaise et de gêne. Elle n’ose pas prendre la parole et l’énonciation de la réplique est longue et inaudible. Malgré cela, le simple fait de participer est déjà un immense progrès pour Alix qui ne s’exprimait jusqu’alors jamais lors de situations pédagogiques.

Alix interprète Monsieur Cochon lors de la quatrième représentation de *La grande farce de Cheval Noir*. Elle s’avance de manière beaucoup plus confiante vers le lit. Après un rapide coup d’œil à l’enseignante, elle prononce sa réplique directement.

Lors de la dernière représentation de la *Grande Farce de Cheval Noir* Alix joue, le rôle principal : le Cheval Noir. Elle s’avance alors vers le lit et prend l’initiative d’ajouter texte et intonation:

*Alix: Oh ! Je vais me cacher sous le lit ! *toc toc toc* BOOOOOUH !*

Rym

- Aspect qualitatif (voir annexe 11)

Observables	R1 <i>La grande farce de Cheval Noir</i>	R2 <i>La grande farce de Cheval Noir</i>	R4 <i>La grande farce de Cheval Noir</i>
Construction syntaxique	*	*	***
Puissance de la voix	**	*	*
Qualité sonore de la voix (articulation, prononciation, intonation)	*	*	**
Prise en compte du destinataire	*		*
Posture physique	**	*	**

- Aspect quantitatif

La farce des animaux

R/A	Tigre	Mouton	Elephant	Vache	Poule	Coq	Oie	Ane	Cochon
R1									
R2	Absente								
R3	non enregistré								

R4	non enregistré								
R5									

La grande farce de Cheval Noir

R/A	Tigre	Mouton	Elephant	Vache	Poule	Coq	Oie	Ane	Cochon	Cheval
R1										
R2	X	-----	-----			-----	X	-----	-----	
R3	non enregistré									
R4	-----	X	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
R5	Absente									

- **Bilan**

Lors de la première séance, Rym échange avec son voisin sur le banc. On peut constater, sur la vidéo, son enthousiasme et son excitation lors de la découverte de la saynète de *La farce des animaux*. Elle ne prend cependant pas la parole, ne nomme pas les différents animaux, mais regarde silencieusement et avec intérêt les différents personnages.

Lors de la première représentation de la *La grande farce de Cheval Noir*, Rym prend la parole afin de réinvestir l'histoire que j'ai préalablement joué et raconté. On remarque qu'il ne semble pas y avoir de problème en termes de compréhension mais bien d'expression. Rym a beaucoup de mal à formuler des phrases syntaxiquement correctes et se perd souvent au milieu des ses phrases, ce qui crée de nombreuses incohérences.

Durant la seconde représentation de *La grande farce de Cheval Noir*, Rym interprète Madame Tigre. Lors de cette représentation, Rym se retrouve rapidement bloquée par son manque de confiance en elle. L'énonciation de ses répliques est alors très difficile. Rym, par peur de s'exprimer, met ses doigts dans sa bouche, regarde le sol et ne prononce que des mots inaudibles. Les sollicitations de l'enseignante afin de la rassurer n'ont que peu d'effet et Rym reste discrète et très peu confiante durant la fin de la représentation. Bien que les écarts relatifs aux observables entre les différentes représentations soit minime, la posture de Rym par rapport au langage oral a évolué. Si elle a d'abord adopté une stratégie d'évitement de toute prise de parole et lors de ses prises de parole, elle s'est, lors de la dernière représentation, affirmée timidement. Les compétences relatives au langage oral restent fragiles et en cours de construction, mais l'intérêt que Rym semble alors y trouver est prometteur pour les futures séances de langage.

Marie

- Aspect qualitatif (voir annexe 12)

Observables	R5 <i>La grande farce de Cheval Noir</i>
Construction syntaxique	*****
Puissance de la voix	***
Qualité sonore de la voix (<i>articulation, prononciation, intonation</i>)	***
Prise en compte du destinataire	****
Posture physique	***

- Aspect quantitatif

La farce des animaux

R/A	Tigre	Mouton	Elephant	Vache	Poule	Coq	Oie	Ane	Cochon
R1									
R2		X	X	X		X		X	
R3	non enregistré								
R4	non enregistré								
R5	X	X		X	X	X	X		X

La grande farce de Cheval Noir

R/A	Tigre	Mouton	Elephant	Vache	Poule	Coq	Oie	Ane	Cochon	Cheval
R1										
R2				X					X	
R3	non enregistré									
R4	X	X	X		X	X	X	X		
R5	-----	-----	-----	X	X	X	X	-----	-----	-----

- Bilan

Comme indiqué précédemment, Marie est une élève très timide. De ce fait, elle n'a participé qu'à une seule des représentations durant l'ensemble de la séquence. Cependant, on remarque, sur les vidéos, que Marie lève le doigt à presque chacune des sollicitations faites par l'enseignante. Lorsqu'elle est interrogée, le volume de sa voix est tellement bas qu'il est très difficile d'entendre les réponses formulées et elle refuse de prendre place devant le reste de la classe. Néanmoins, lors de la répartition des rôles des différentes saynètes, elle lève le doigt de façon insistante, se levant parfois même de sa place. Je la désigne alors, et c'est à ce moment qu'elle se rassoit et refuse de participer.

Lors du réinvestissement de l'histoire *La grande farce de Cheval Noir*, Marie lève le doigt afin de répondre à la question "De quoi parle notre histoire?". Je l'interroge alors mais aucun son ne sort de sa bouche. On voit pourtant ses lèvres bouger et on peut deviner qu'elle dit "la farce", le son de sa voix est inaudible.

Il a fallu beaucoup de temps à Marie pour oser prendre part à ces situations de langage. Elle ne décide de participer qu'à la dernière représentation de la saynète *La grande farce de Cheval Noir*, une fois que je lui rappelle que c'est sa dernière occasion de participer. Elle est alors très surprenante. Elle arbore un large sourire et prend pleinement part à la situation. Elle s'adresse à son camarade interprétant un autre personnage avec beaucoup d'assurance. Elle énonce alors les différentes répliques sans hésiter, d'une voix claire et audible.

C. Bilan général : impact de l'album comique mis en comparaison avec l'album non comique

Lors de la première séance menée par l'enseignante afin que les élèves découvrent l'histoire de *La farce des animaux*, les élèves rient régulièrement durant la saynète. Les élèves prennent l'initiative de participer à la saynète oralement, afin de répondre à la question "Je peux venir avec toi?", et un "ouuuuuu" collectif retentit alors rapidement. Certains élèves prennent ensuite l'initiative de prononcer en même temps que moi "On fait une farce à Cheval Noir!". Cette participation spontanée témoigne de l'implication affective dont font preuve les élèves au cours de cette séance. La cohérence des propos et la simultanéité de la récitation traduisent les impacts positifs possibles que pourraient avoir cette saynète sur les compétences langagières des élèves les plus en difficulté.

Lors de la découverte de la deuxième saynète, *La grande farce de Cheval Noir*, les enfants ricanent tout au long de la saynète. Lorsque la fin approche et que le Cheval Noir découvre la farce faite par ses amis, les enfants se sentent complices du personnage et s'impliquent avec beaucoup de sérieux dans la farce de celui-ci. Ainsi, ils font silence lorsque le Cheval Noir se cache à son tour

sous le lit pour surprendre ses amis. La plupart retiennent leur rire. Lors du dénouement, les enfants explosent de rire et de joie.

Enfin, la découverte de la saynète *Au lit tout le monde !*, qui ne fait appel à aucun mécanisme humoristique, m'a permis d'établir une comparaison directe entre les réactions et l'implication des élèves. Lors de la réalisation de celle par l'enseignante, les élèves se sont une nouvelle fois montrés intéressés et impliqués. C'est lors des représentations faites par les élèves que les écarts sont apparus. Tout d'abord, les élèves ont régulièrement insisté sur le fait de vouloir réaliser la saynète *La farce des animaux* et non celle *Au lit tout le monde !*. De plus, seuls Dorian et Eve, les plus à l'aise initialement à l'oral, ont souhaité s'impliquer lors de ces séances. L'utilisation de l'album non comique a été plus sporadique et ne permet pas de conclure à une différence de progression très nette.

IV. Prolongement et prise de recul

A. Des hypothèses à relativiser

Nous allons à présent nous intéresser à la validation ou l'invalidation des hypothèses formulées initialement, en les considérant une à une.

La première hypothèse avancée était la suivante : «Le support humoristique peut déclencher les prises de parole chez les élèves parlant peu ou non spontanément ». Comme nous avons pu le constater au cours de l'étude des résultats, aucun élève n'est resté totalement inactif lors des séances de langage quand elles impliquaient une saynète humoristique. Si l'on prend en considération l'état initial du langage de ces différents élèves, la progression est effective au niveau quantitatif même si elle n'a pas été régulière pour tous tout au long de la séquence. Cette hypothèse peut donc être validée, l'album humoristique a permis de déclencher une prise de parole chez tous les élèves du dispositif d'une façon plus ou moins importante.

La seconde hypothèse était : « Le registre humoristique permet de réguler les émotions négatives, telles que le stress et la peur, et peut ainsi favoriser la prise de parole ». Lors des différentes séances, il a été important de souvent tempérer le temps de rire de la part des élèves et la structuration des apprentissages. Cela n'a pas été une difficulté pour moi, le registre humoristique faisant partie intégrante de ma pédagogie, notamment en gestion de classe. Il a cependant parfois été plus compliqué de favoriser la prise de paroles des enfants les plus en difficultés au vu de l'envie de nombreux élèves. Cette excitation a pu à certains moments décontenancer les élèves les moins à l'aise et exacerber ces émotions de stress auxquels ils sont souvent soumis.

Enfin, la troisième hypothèse avançait l'idée que le registre humoristique, dans lequel s'inscrit l'album comique, peut entraîner des progrès langagiers aussi bien quantitatifs que

qualitatifs. Comme nous l'avons vu au début de cette partie, les progrès langagiers par rapport à l'état initial sont effectifs pour tous les élèves. En revanche, si l'on prend en compte l'évolution quantitative au cours du dispositif, il a finalement été compliqué de mettre en évidence une augmentation des productions d'une séance à l'autre. En effet le caractère répétitif des répliques à énoncer n'a pas permis de mettre en évidence cette progression. Bien que l'enseignante ait proposé lors de la toute première séance des répliques plus ou moins différentes, les élèves n'ont pas pris la liberté de les modifier et nous nous sommes rapidement dirigés vers du mimétisme.

B. Retour sur la problématique

Pour rappel, la problématique de départ à laquelle j'ai souhaité répondre est : L'utilisation de l'humour par le biais d'un album comique est-il un outil pédagogique permettant aux élèves, notamment les plus en difficultés, de développer leurs compétences langagières et ainsi s'affirmer dans leur prise de parole en classe ?

1. Les limites

Il semble que, dans le cadre de cette séquence expérimentale, les conditions mises en œuvre, à savoir: l'utilisation d'un album comique, d'un album non-comique, ainsi que la réalisation de saynètes, aient permis le déclenchement ou d'amélioration des prises de parole. Cependant, les résultats ciblés liés à ce dispositif en particulier ne nous autorisent pas à établir que ces mêmes conditions auraient permis d'obtenir de façon systématique des améliorations qualitatives et quantitatives lors des prises de paroles.

Les progrès n'ont en effet été évidents qu'en ce qui concerne la comparaison entre l'état initial du langage des élèves sélectionnés, et les différentes séances de langage réalisées par la suite, dans le cadre des saynètes humoristiques. La plus faible exploitation de l'album non-comique ne permet pas d'établir un écart évident entre humour et prise de parole, bien que les élèves y aient été réceptifs.

2. Les perspectives

Il serait intéressant de mettre en place un dispositif similaire sur un temps plus important et de construire de manière plus précise et structurée une évaluation diagnostique pour chacun des élèves concernés. De cette façon, le projet pourrait être enrichi et développé, faisant intervenir différents albums comiques et non comiques afin de constater les apports réels ou non du registre

humoristique.

De plus, ce dispositif laisse apparaître les avantages de la théâtralisation. La mise en scène des histoires semble être un réel vecteur de motivation pour les élèves et favorise en ce sens l'acquisition de nombreuses compétences, langagières comme émotionnelles. L'acquisition de ces compétences, investies dans une majorité des apprentissages, serait alors bénéfique à l'ensemble de la scolarité des élèves.

CONCLUSION

Les résultats et les recherches qui ont jalonné le présent mémoire m'ont avant tout permis de faire évoluer ma pratique professionnelle. Cela m'a permis de me poser des questions en relation avec ma pédagogie, ma formation, mais aussi ma personnalité, et l'intérêt que je pourrais en tirer en termes d'apports didactiques et de bénéfices pour mes élèves. De plus, la mise en place de ce dispositif m'a également incité à porter un regard plus précis et structuré sur les compétences langagières de chacun des mes élèves. Si les dispositifs n'analysent que certains profils, il m'a fallu, afin de les cibler, une observation méticuleuse de chacun d'entre eux.

La construction de la séquence a fait apparaître de nombreux questionnements tels que: Comment prendre en compte la diversité de chacun des élèves dans les activités langagières ? Quels dispositifs utiliser pour aider les élèves à améliorer leurs compétences dans ce domaine ? Comment articuler de manière pertinente et cohérente humour et pédagogie ? Ces questionnements ont jalonné mon travail et m'ont permis d'alimenter de nombreuses réflexions sur ma pédagogie et ma posture d'enseignante.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages:

Bariaud, F. 1983. *La genèse de l'humour chez l'enfant*. Presses Universitaires de France. Paris.

Elgozy, Georges. 1979. *De l'humour*. Denoël.

Freud, Sigmund. 1992. *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Gallimard.

Guidetti, Michèle. 2003. *Pragmatique et psychologie du développement : Comment communiquent les jeunes enfants*. Paris: Editions Belin.

Martin, Rob. 2007. *The psychology of humor: An integrative approach*. Londres: Elsevier Academic Press.

Maurice, Dekobra. 1947. *Le rire dans le brouillard*. FLAMMARION.

Piaget, Jean. 1978. *La formation du symbole chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

Articles dans une revue:

Arnold, Jane. 2006. « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? » *Éla. Études de linguistique appliquée* 144(4):407- 25.

Bautier, É. (2007). Langue et discours : tensions, ambiguïtés de l'école envers les milieux populaires. *Le français aujourd'hui*, 1(1), 57-66.

Bell, David, et Gin S. Malhi. 2009. « Humour: crying out to be taken seriously? » *Acta Neuropsychiatrica* 21(1):34- 35.

Bertucci, M. (2008). Quelles descriptions de la langue parlée à l'école ? [1]. *Le français aujourd'hui*, 3(3), 59-70.

Bouguerra, Tayeb. 2007. « Humour et didactique des langues : pour le développement d'une compétence esthético-ludico-référentielle » *Éla. Études de linguistique appliquée* 147(3):365- 82.

Boutet, J. (2003). De l'inégalité dans l'accès au français scolaire. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 12-20.

Cazade, Alain. 2009. « L'interculturel est-il soluble dans l'humour ? » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu* (Vol. XXVIII N° 2):24- 39.

Develotte, Christine. 2006. « Le Journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle » *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* (34).

Escallier, Christine. 2009. « PEDAGOGIE ET HUMOUR : LE RIRE COMME MOYEN DE CONSTRUCTION D'UN PUBLIC ATTENTIF D'UNE SALLE DE CLASSE ». 10.

Galisson, Robert. 2002. « L'humour au service des valeurs: défi salutaire, ou risque inutile? » *Français dans le monde. Recherches et applications* (32):122- 39.

Guyot, J. & Afgoustidis, D. (2006). L'apprentissage du français de scolarisation : principes et repères. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(4), 23-30.

Hendry, John. 2016. « Educating Managers for Post-Bureaucracy: The Role of the Humanities ». *Management Learning*.

Hoskens, Julie. 2012. « Le développement de l'humour: la production et l'appréciation de l'humour chez les enfants de 4 ans, 6 ans et 8 ans ».

Kertesz-Vial, Elisabeth. 2000. « Filtre affectif, humour et pédagogie de l'italien... ». *Italies. Littérature - Civilisation - Société* (4):827- 33.

LENTIN Laurence, *Apprendre à penser, parler lire écrire, acquisition du langage oral et écrit*, ESF 1999

Mobbs, Dean, Michael D. Greicius, Eiman Abdel-Azim, Vinod Menon, et Allan L. Reiss. 2003. « Humor Modulates the Mesolimbic Reward Centers ». *Neuron* 40(5):1041- 48.

Nonnon, É. (2014). Langage oral et inégalités scolaires: Entretien. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 17-24.

Petitjean, Cécile, et Béatrice Priego-Valverde. 2013. « Pourquoi et comment faire de l'humour en classe ? Les représentations sociales de la compétence humoristique dans des interactions didactiques en Suisse romande ». *Langage et société* 144(2):41- 63.

Petit Robert. (s. d.). Humour. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 5 décembre 2020

Pierre Péroz, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle?. Les enjeux de l'oral dans nos classes*, Dec 2013, Marseille, France. halshs-00922667

Premack, David, et Guy Woodruff. 1978. « Does the chimpanzee have a theory of mind? » *Behavioral and Brain Sciences* 1(4):515- 26.

Prevel, S. (2020). Mises en langage en sports collectifs : quels effets sur les apprentissages à l'école maternelle ?. *Éducation & didactique*, 2(2), 85-97.

Rémon, Joséphine. 2013. « Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* (48):77- 95.

Royot, Daniel. 1980. *L'humour américain ; des puritains aux yankees*. Presses Universitaires de Lyon.

Shiota, Michelle, Belinda Campos, Dacher Keltner, et Matthew Hertenstein. 2004. « Positive emotion and the regulation of interpersonal relationships ». *The Regulation of Emotion*.

Szabo, Attila. 2003. « The Acute Effects of Humor and Exercise on Mood and Anxiety ». *Journal of Leisure Research* 35(2):152- 62.

Thommen, Evelyne. 2007. « Thommen, E. (2007). L'enfant et les phénomènes mentaux: les théories de l'esprit. Langage & pratiques, No 39, 9-19. » *langage & pratique*.

Vial, Jean. 1980. « Ziv (Avner). — L'humour en éducation : approche psychologique ». *Revue française de pédagogie* 53(1):56- 57.

Wagner, Manuela, et Eduardo Urios-Aparisi. 2011. « The use of humor in the foreign language classroom: Funny and effective? » *Humor - International Journal of Humor Research* 24.

Mémoires:

Ambre Basuyaux-Cousin, Laure Fischer. Encourager la prise de parole des « petits parleurs » en moyenne section. Education. 2018. <dumas-01917160>

Chloé Porcher. Développer le langage en maternelle grâce à l'utilisation de la boîte à raconter. Education. 2017. <dumas-01731353>

Julie Delayen. Les "petits parleurs". Education. 2012. <dumas-00736347>

Libie Cousteau. Comment développer les compétences langagières des « petits parleurs » à travers les séances d'APC. Education. 2018. <dumas-01917231>

Lydie Arroyo-Garcia. Quelles sont les situations qui favorisent la prise de parole des « petits parleurs » ?. Education. 2012. <dumas-00735133>

Marc Lucas. Langage oral et interactions en maternelle : des élèves qui apprennent à parler, des élèves qui se parlent pour apprendre. Education. 2019. <dumas-02155240>

Marion Ghaddar. L'album : un déclencheur de parole ?. Education. 2014. <dumas-01069443>

Valérie Tinelli. L'apprentissage du langage oral à la maternelle. Education. 2018. <dumas-01930463>

RÉSUMÉ

Durant cette année en tant que professeur des écoles stagiaire, j'ai réalisé ce mémoire portant sur le langage oral et l'humour. J'ai souhaité porter ma réflexion sur la parole des élèves eux-mêmes durant plusieurs situations d'apprentissages organisées autour de saynètes humoristiques. J'ai mené ce dispositif dans ma classe de moyenne section à Paris.

Cet écrit vise à répondre à la problématique : L'utilisation de l'humour par le biais d'un album comique est-il un outil pédagogique permettant aux élèves, notamment les plus en difficultés, de développer leurs compétences langagières et ainsi s'affirmer dans leur prise de parole en classe ?

On s'interroge sur la prise de parole, tout en cherchant à favoriser le développement des compétences langagières de part l'utilisation d'un album humoristique. Cela prend un relief particulier à l'école maternelle, dont les activités s'appuient largement sur le langage ; mais où les niveaux de langue sont encore très hétérogènes. Si les élèves de moyenne section en sont à leur seconde année au sein de l'institution scolaire, on remarque de larges écarts et des profils d'élèves en grandes difficultés langagière ou encore "petit-parleurs".

Plusieurs hypothèses ont ainsi été élaborées. D'une part, le support humoristique peut déclencher les prises de parole chez les élèves parlant peu ou non spontanément; d'autre part, le registre humoristique permet de réguler les émotions négatives, telles que le stress et la peur, et peut ainsi favoriser la prise de parole; et enfin, il favorise progrès et développement des compétences langagières. À travers cette séquence expérimentale, j'analyserai les enjeux et situations contribuant à vérifier ces hypothèses.

ABSTRACT

During this year as a trainee school teacher, I wrote this thesis on oral language and humor. I wanted to focus my reflection on the students' own words during several learning situations organized around humorous sketches. This device was carried out by myself in my middle section class in Paris.

This paper aims to answer the following question: Is the use of humor through a comic book a pedagogical tool that allows students, especially those with difficulties, to develop their language skills and thus assert themselves in class?

We question the use of a humorous album to develop language skills while seeking to encourage the development of these skills. This takes on a particular importance in kindergarten, whose activities are largely based on language; but where the language levels are still very heterogeneous. If the pupils of middle section are in their second year in the school institution, we notice large gaps and profiles of pupils with great language difficulties or still "little talkers".

Several hypotheses have thus been developed. On the one hand, the humorous support can trigger speech in students who speak little or not spontaneously; on the other hand, the humorous register can regulate negative emotions, such as stress and fear, and can thus promote speech; and finally, the humorous register promotes progress and development of language skills. Through this experimental sequence, I will analyze the issues and situations that help to verify these hypotheses.

Annexe 1

Retranscription de la première séance dans son intégralité

E: Enseignante

A(p): Enseignante interprétant un personnage de l'histoire

El: Elèves

E: Je vous filme ce matin car le travail que nous allons faire aujourd'hui et que nous allons faire durant les 3 semaines ou je suis avec vous va me servir à faire un autre travail que je dois faire en temps que maîtresse. Le travail que vous allez faire, va me servir à moi pour faire un autre travail. C'est pour cela que j'ai besoin de vous filmez, comme ça quand je ferai mon travail je pourrais regarder sur les vidéos ce que vous avez dit, ce que vous avez fait, qui a participé. Vous comprenez ?

El: Ouuuui.

El: Non.

E: Ah Amélie qu'est ce que tu n'as pas compris ?

El: Pourquoi y'a le lit devant toi.

E: Ah mais ça je ne l'ai pas encore expliqué c'est normal ! J'y viens

Alors je vais vous raconter une histoire. Pour cette histoire j'ai donc une lit. Un lit avec (l'enseignant montre les composants du lit)

El: Un coussin !

E: Un coussin très bien et ? (montrant un autre composant)

El: Une couverture !

E: Une couverture en effet. L'histoire que je vais vous raconter c'est l'histoire de tous ces animaux, qui vont faire une farce au cheval noir. Dans cette histoire il va y avoir (montrant les différents animaux pour que les élèves les nommes)

El: Un tigre/Une lionne.

E: C'est un tigre bravo. Il va y avoir aussi...

El: Une chèvre/Un mouton.

E: Un mouton plutôt en effet.

El (pascal): Une chèvre c'est beaucoup plus fin qu'un mouton.

E: Ne relève pas la remarque et montre un autre animal)

El: Un éléphant.

E: Un éléphant, (montre un autre animal)

El: Une vache.

E: (hoche la tête et montre un autre animal)

El: Une poule/un coq/cocorico.

E: Un coq. Alors ca nous allons dire que c'est un âne car regardez, il est beaucoup plus petit que le cheval.

El(pascal): En vrai c'est un poney.

E: Ah oui peut-être ca pourrait être un poney. Mais nous on dira que c'est un âne.

El(pascal): On dirait que c'est peut-être un poulain.

E: Pour nous, dans cette histoire, ce sera un âne. Oh ! Qu'est ce que c'est que ca ?

El: Une oie !

El: Une oie qui se mange ?

*E: (rigole) Alors oui les oies ça se mange mais nous n'allons pas la manger dans notre histoire !
(montre un autre animal)*

El: Un cochon !/bruit de cochon/ça se mange les cochons !

E: Et enfin !(montre le dernier animal)

El: Une poule !

El(alix): Un poule !

E: UNE poule très bien. Tous ces animaux vont faire une farce à notre Cheval noir. Alors je commence mon histoire:

Monsieur cochon entre dans la chambre de Cheval noir. Il se dit:

A(cochon): Mmmh j'aimerais bien faire une farce à Cheval noir. Je vais me cacher sous la couverture !

*El(gary): *rire exagéré* Attentiooon !*

E: Madame Vache arrive à son tour dans la chambre.

A(vache): Mais, qu'est-ce que tu fais Monsieur Cochon ??

A(cochon): Je fais une farce a Cheval Noir !

A(vache): Oh ! Je peux venir avec toi ?

A(cochon): Oh oui !

E: Et ils se cachent tous les deux, sous la couverture !

*El(environ 5): *rire**

E: Petit Ane arrive à son tour.

A(âne): Mais, qu'est ce que vous faites ici ?

A(vache): On fait une farce a Cheval Noir !

A(âne): Ooooh, je peux venir avec vous ??

*A(vache)+El(environ 10): Ouuuuuui ! *rire**

E: Madame Poule, Monsieur Coq et Madame Oie arrivent à leur tour.

A(P/C/O): Mais, qu'est ce que vous faites sous la couverture ??

A(âne): On fait une farce à Cheval Noir.

A(P/C/O): ohlala on peut venir avec vous ?

A(âne)+El(général): OUUUUUI !

El(?): Tous ! oh y sont beaucoup !

E: Monsieur éléphant arrive dans la chambre ... (les élèves s'agitent d'excitation)

A(éléphant): Mais qu'est ce que vous faites tous sous cette couverture ?

A(P/C/O): On fait une farce à Cheval Noir !

A(éléphant): Chouette ! Je peux venir avec vous ??

A(P/C/O)+El: OUUUUUI ! (les élèves répondent de plus en plus fort)

El(gary): Et le cheval qui vient ???

E: Et Monsieur Mouton !

El: C'est le dernier !/bruit de mouton

E: Hophophop (l'enseignant recapte l'attention des élèves qui s'agitent de plus en plus). Monsieur Mouton arrive dans la chambre ...

A(mouton): Mais, qu'est ce que vous faites ?

A(éléphant): On fait une farce à Cheval Noir.

A(mouton): Oh mais, je peux venir avec vous ?

El: OUUUUUUUUUI !

*E: (fait le choix de ne pas faire intervenir le dernier animal au vu de l'excitation des élèves) *en chuchotant* Cheval Noir arrive alors dans sa chambre.... Il regarde autour de lui ... il ne voit personne ... quand tout d'un coup BOUUUUUH, tous ces amis les animaux sortent en même temps de sous la couverture ! Chaval est surpris puis se met à rigoler hahahahaha. Il regarde ces amis et se dit qu'un jour, se sera lui qui leur fera une farce ...*

*El: *surprise puis rire**

Annexe 2
Fiche de séquence

Domaines

Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Domaine 3 : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

Compétences :

- S'exprimer pour dire ce que l'on voit
- Rester attentif en regroupement pour écouter en regarder une saynètes
- Oser entrée en communication

Objectifs :

- Comprendre une saynète simple jouée avec des poupées
- Décrire la saynète : utiliser le langage pour s'exprimer
- Repérer la chronologie de l'histoire avec des photos
- Jouer une saynète humoristique

Séance 1 – Une farce toute simple

Objectif : Découvrir le concept de farce

1ère phase: Mise en scène de l'enseignant/Compréhension

L'enseignant joue une farce simple avec des poupées et des animaux de la classe. Il explique aux élèves que les poupées et certains des animaux vont faire une farce au cheval.

Situation de la farce :

- un lit vide, une première poupée se cache sous la couverture
 - une deuxième poupée arrive est rejoint la première
 - d'autres personnages arrivent et se cachent avec les poupées
 - le cheval arrive dans la pièce pensant que personne n'est là
 - les personnages soulèvent la couverture en criant « boooouh ! »
 - le cheval sursaute, il a un peu peur au début puis rigole
- Découverte du concept de farce

2ème phase : S'exprimer

Discussion autour de la saynète. Les élèves s'expriment librement sur une situation similaire, certainement déjà vécue.

→ Partager une expérience commune

3ème phase : Appropriation

L'enseignant rejoue la scène plusieurs fois si nécessaire et si les élèves le demandent.

Réduire progressivement la description de la scène pour ne conserver que les dialogues.

Faire progressivement intervenir les élèves pour jouer l'un des personnages

→ **Cette séance sera répétée 4 à 5 fois durant la première semaine.**

Séance 2 – Chronologie de la saynète

Objectif : Raconter la saynète

1ère phase : Réinvestissement/Découverte des photographies

L'enseignant montre les photographies aux élèves et les affiche au tableau. Les élèves sont invités à décrire les photographies au fur et à mesure.

Replacer les photographies dans l'ordre chronologique.

Raconter l'histoire de la farce.

2ème étape : Garder une trace

Sur une fiche individuelle, les élèves doivent replacer les images dans l'ordre chronologique.

Séance 3 – Une farce plus subtile, l'arroseur arrosé

Objectif : Comprendre le retournement de situation

1ère phase : Découverte de la seconde farce

Réunir les enfants au regroupement et leur expliquer que l'on va ajouter une seconde farce dans la scène qu'il connaissent bien.

Avec les mêmes personnages l'enseignant rejoue la scène connue :

- Au moment où le cheval entre dans la pièce, il s'aperçoit qu'il y a quelque chose sous la couverture de son lit.

Il entend des « chuuuut » et les autres personnages qui rient doucement. Il comprend que ses copains se sont cachés pour lui faire une farce.

- Il réfléchit et se dit qu'en se cachant lui-même sous le lit, il pourrait lui faire une farce.

- Les autres personnages se préparent à faire « bouuuh ! », ils soulèvent la couverture, mais ne voient personne. Ils ont raté leur farce.

- Le cheval sort alors de sous le lit et crie « bouuuh ! » et c'est lui qui les surprend.

2ème phase : Comprendre le retournement de situation

Expliquer le retournement de situation aux élèves. Rejouer la scène de nombreuses fois.

Les élèves verbalisent les différentes situations, et essaient d'exprimer ce que ressentent chacun des personnages et

son intention (joie, attente, déception, surprise ...)

Séance 4 – Découverte de l'album

Objectif : Découvrir et comprendre l'album Une farce d'Audrey Poussier

1ère phase : Introduction de l'album

L'enseignant montre l'album aux élèves et leur annonce que l'histoire va certainement leur en rappeler une autre qu'ils connaissent bien.

Lire le texte en montrant les images au fur et à mesure.

À la demande des enfants, relire plusieurs fois le livre en regroupement

2ème phase : Ateliers

Ateliers de compréhension avec différenciation (raconter l'histoire avec des marottes, questions de compréhension plus ou moins difficile etc)

Séance 5 – Jouer une farce comme au théâtre

Objectif : Jouer l'histoire

1ère phase : Jeu de la saynète

Les enfants vont devoir jouer la saynète de l'album par groupe de 4 maximum.

Dans chaque groupe les enfants décident qui jouera le rôle du farceur et l'ordre d'arrivée des autres personnages. Les autres élèves sont spectateurs.

Rôle de l'enseignant

Identifier les élèves qui n'ont pas encore compris l'histoire ou qui n'osent pas prendre part à l'activité. Les faire observer puis rejouer la scène pour qu'ils progressent.

Lors de la dernière séance, filmer les saynètes afin de réaliser une projection des saynètes pour la classe de grande section.

Annexe 3

Tableaux synthétiques de la séquence

Objectifs et compétences mises en œuvre par domaines

Domaine et sous-domaines : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Langage oral	
<p><u>Attendus de fin de cycle :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Communiquer avec les adultes et les autres enfants en se faisant comprendre. - Dire de mémoire et de manière expressive un texte appris. - Pratiquer divers usages du langage oral: raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, discuter un point de vue. - S'exprimer et se faire comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis. 	<p><u>Objectifs de la séquence :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre une saynète simple jouée avec des figurines. - Reproduire la saynète. - Décrire la saynète : utiliser le langage pour s'exprimer. - Raconter l'histoire. - Connaître l'histoire et la jouer.
<p><u>Compétences développées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer pour dire ce qu'on voit. - Utiliser l'oral pour prendre sa place dans un petit groupe. - Jouer une histoire fictive. 	<p><u>Prérequis :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rester attentif en regroupement pour écouter et regarder une saynète.

Domaine et sous-domaines : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques - Spectacle vivant	
<p><u>Attendus de fin de cycle :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre part à des situations de projets et de création, avec son corps et sa voix. 	<p><u>Objectifs de la séquence :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reproduire la saynète. - Prendre le rôle d'un personnage de l'histoire. - Connaître l'histoire et la jouer.
<p><u>Compétences développées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oser mettre en jeu son corps et sa voix avec et face aux autres: en imitant ce que fait l'enseignant, un artiste ou un pair. - Prendre du plaisir à participer à une activité collective. - Exprimer intentionnellement des émotions par le visage ou par le corps. 	<p><u>Prérequis :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rester attentif en regroupement pour écouter et regarder une saynète. - Connaître et mémoriser la saynète mise en scène.

Fiche de synthèse de la séquence

Noms des séances	Objectif global de la séance
<p>Séance 1 Une farce toute simple</p>	<p><i>Découvrir et comprendre le concept de "farce"</i></p>

Séance 2 Découvrir une saynète non-comique	<i>S'investir dans un autre registre de saynète</i>
Séance 3 Une farce plus subtile, l'arroseur arrosé	<i>Comprendre le retournement de situation et la surenchère humoristique</i>
Séance 4 Découverte des albums d'Audrey Poussier	<i>Découvrir et comprendre les albums <u>Une farce</u> et <u>Au lit tout le monde !</u> d'Audrey Poussier</i>
Séance 5 Jouer “Une farce” comme au théâtre	<i>Connaitre et jouer l'histoire seul</i>

Annexe 4

Retranscription *La farce des animaux*

Cette séance est retranscrite partiellement. Il me semble nécessaire de retranscrire la saynète établie en séance 1, bien qu'exclusivement menée par l'enseignante. Cette saynète détermine les objectifs de langage à atteindre à l'issue de la séquence.

E: Enseignante

A(p): Enseignante interprétant un personnage de l'histoire

El: Elèves

E: Tous ces animaux vont faire une farce à notre Cheval noir. Alors je commence mon histoire:

Monsieur cochon entre dans la chambre de Cheval noir. Il se dit:

A(cochon): Mmmh j'aimerais bien faire une farce à Cheval noir. Je vais me cacher sous la couverture !

*El(gary): *rire exagéré* Attentioooooon !*

E: Madame Vache arrive à son tour dans la chambre.

A(vache): Mais, qu'est-ce que tu fais Monsieur Cochon ??

A(cochon): Je fais une farce à Cheval Noir !

A(vache): Oh ! Je peux venir avec toi ?

A(cochon): Oh oui !

E: Et ils se cachent tous les deux, sous la couverture !

*El(environ 5): *rire**

E: Petit Ane arrive à son tour.

A(âne): Mais, qu'est ce que vous faites ici ?

A(vache): On fait une farce à Cheval Noir !

A(âne): Ooooh, je peux venir avec vous ??

*A(vache)+El(environ 10): Ouuuuui ! *rire**

E: Madame POule, Monsieur Coq et Madame Oie arrivent à leur tour.

A(P/C/O): Mais, qu'est ce que vous faites sous la couverture ??

A(âne): On fait une farce à Cheval Noir.

A(P/C/O): ohlala on peut venir avec vous ?

A(âne)+El(général): OUUUUUI !

El(?): Tous ! oh y sont beaucoup !

E: Monsieur éléphant arrive dans la chambre ... (les élèves s'agitent d'excitation)

A(éléphant): Mais qu'est ce que vous faites tous sous cette couverture ?

A(P/C/O): ON fait une farce à Cheval Noir !

A(éléphant): Chouette ! Je peux venir avec vous ??

A(P/C/O)+El: OUUUUUI ! (les élèves répondent de plus en plus fort)

El(gary): Et le cheval qui vient ???

E: Et Monsieur Mouton !

El: C'est le dernier !/bruit de mouton

E: Hophophop (l'enseignant recapte l'attention des élèves qui s'agitent de plus en plus). Monsieur Mouton arrive dans la chambre ...

A(mouton): Mais, qu'est ce que vous faites ?

A(éléphant): On fait une farce à Cheval Noir.

A(mouton): Oh mais, je peux venir avec vous ?

El: OUUUUUUUUUI !

*E: (fait le choix de ne pas faire intervenir le dernier animal au vu de l'excitation des élèves) *en chuchotant* Cheval Noir arrive alors dans sa chambre.... Il regarde autour de lui ... il ne vit personne ... quand tout à coup **BOUUUUUH**, tous ces amis les animaux sortent en même temps de sous la couverture ! Cheval Noir est surpris puis se met à rigoler **hahahaha**. Il regarde ces amis et se dit qu'un jour, se sera lui qui leur fera une farce ...*

*El: *surprise puis rire**

Annexe 5
Aspects qualitatifs

Afin de synthétiser les résultats obtenus lors des différentes séances, j'ai traduit mon observation sur une échelle de 5 étoiles (*) afin de classer les résultats relatifs aux critères qualitatifs. Après un visionnage attentif des différentes vidéos, il m'a semblé pertinent d'ajouter certains observables. En découle alors le tableau suivant, prenant en compte les observables définis en amont et en aval de la séquence:

Observables	R1 <i>La farce des animaux</i>	R2 <i>La farce des animaux</i>	R5 <i>La grande farce de Cheval Noir</i>
Construction syntaxique			
Puissance de la voix			
Qualité sonore de la voix (<i>articulation, prononciation, intonation</i>)			
Prise en compte du destinataire			
Posture physique			

Niveau: * = faible ** = moyen * = correct **** = bon ***** = excellent**

Annexe 6
Aspects quantitatifs

Afin d'analyser les demandes de prise de paroles je me baserai sur le nombre d'animaux que les élèves ont souhaité interpréter avant chaque représentation.

- Les X indiquent que l'élève lève le doigt afin d'interpréter le personnage.
- Les ----- indique que l'élève a déjà un rôle, il ne peut donc plus lever le doigt.
- Les cases blanches indiquent que l'élève n'a pas levé le doigt.
- Les cases grises indiquent le rôle joué par l'élève.

La farce des animaux

R/A	Tigre	Mouton	Elephant	Vache	Poule	Coq	Oie	Ane	Cochon
R1									
R2									
R3	non enregistré								
R4	non enregistré								
R5									

La grande farce de Cheval Noir

R/A	Tigre	Mouton	Elephant	Vache	Poule	Coq	Oie	Ane	Cochon	Cheval
R1										
R2										
R3	non enregistré									
R4										
R5										

Annexe 7

Retranscription des interventions d'Eve

R1 La farce des animaux

E: Alors, qu'est ce qu'il demande Monsieur Mouton ?

*Eve: *haussement d'épaule* Je ... Je ...*

E: Qu'est ce qu'il demande à ses copains qui sont cachés sous la couverture ?

*Eve: *regarde l'enseignante avec un grand sourire mais ne parle pas* (elle pose Monsieur Mouton sur le rebord du lit comme on fait les enfants passer avant elle lors de leur réplique)*

E: (l'enseignante lui souffle à l'oreille) Il leur demande qu'est ce qu'ils sont en train de faire tu te souviens ? Aller a toi, demande leur ce qu'ils font ?

Eve: Mais ... que vous faites là ?

El: On fait une farce a Cheval Noir.

Eve: Je peux venir avec vous ?

R2 La grande farce de Cheval Noir

*Eve: *avance rapidement vers le lit* Mais qu'est-ce tu fais ici ? Mais qu'est-ce vous faites ici ?*

E: Mais qu'est ce que vous faites ici ?

Eve: mais qu'est ce que vous ffff, faites ici ?

*Rym: *presque inaudible* farce .. Cheval Noir ...*

*E: *geste de la main pour que Rym parle plus fort**

Rym: On fait une ... une farce à Cheval Noir !

Eve: Je peux venir avec vous ?

Rym: Oh oui !

*Antoine: *bruit de bouche incompréhensible**

E: Oh, mais je n'ai rien compris la. Qu'est ce que tu dois dire ?

*Antoine: Qu'est ce que vous faites ... de.... *bruit incompréhensible* Cheval Noir ?*

E: Mais qu'est ce que vous faites ici ?!

*Antoine: *copiant l'intonation de l'enseignante* Mais qu'est ce que vous faites ici ?!*

Eve: On fait une farce à Cheval Noir !

Antoine: Ooooh, je peux jouer .. jouervv ... venir avec vous ? Je peux veniez avec vous ?

Eve: Ouuuuu !

El(salomé): Mais qu'est ce que vous faites ici ?

*Antoine: On fait de farce a Cheval Noir !*avec aplomb**

El(salomé): je peux venir avec vous ?

Antoine/Eve: Oui !

*El(léon):*avec intonation* Mais qu'est ce que vous faites tous ici ?*

El(salomé): On fait une farce a Cheval Noir !

El(léon): Je peux venir avec vous cotecote ?

El(salomé): Oh oui !

El(léon): ok !

R5 La grande farce de Cheval Noir

Eve: Mais qu'est ce que tu fais ... Mais qu'est ce que tu fais ici ?

El(Céline): Je fais une farce à Cheval Noir.

Eve: Je peux venir avec vous ?

...

El(léon): Mais qu'est ce que vous faites ici ?

Eve: On fait une farce à Cheval Noir.

Annexe 8

Retranscription des interventions d'Antoine

Séance d'introduction - *Qu'est ce que c'est l'humour ?*

Antoine: C'est juste queee ... moiiii... mmmh maaaa ... mmmh sortie ... C'est que ca ... mmmmh, ma fait maaal ... mmh spider-man.

E: Alors oui tu as un costume de spider-man d'accord. Mais est-ce que c'est une farce de mettre un costume de spider-man ? C'est pour faire rire les autres ?

*Antoine: *silence**

R2 La grande farce de Cheval Noir

E: Ou est-ce que c'est caché le Cheval Noir Antoine ?

Antoine: Couverture.

R5 La grande farce de Cheval Noir

Antoine: Mais qu'est ce que vous faites ici ?

Marie: on fait une farce a Cheval noir !

*Antoine: Je peux venir avec vous ?*bruit de cochon**

El(?): Qu'est ce que vous faites tous ici ?

Antoine: On fait un farce à Cheval Noir !

Annexe 9

Retranscription des interventions de Dorian

Séance d'introduction - *Qu'est ce que c'est l'humour ?*

Dorian: *Huuuuuum moi j'avais .. chez moi ... quand j'étais partis à l'école, quand j'étais partis à l'école, j'avais, j'avais dit à maman, j'avais dit à ma maman pourquoi t'avais une grosse culotte avec un bec ?*

E: *Alors tu lui à poser une question c'est ca ?*

Dorian: *Bhaaaa oui.*

E: *Et c'était pour l'a faire rire ?*

Dorian: *Bhaaaa oui.*

R2 *La farce des animaux*

Dorian: *Mais qu'est ce que vous fai ... mmmh?*

E: *Tu n'as pas terminé ta phrase.*

Dorian: *Mais qu'est ce que vous faites ici ?*

El: *On fait une farce a Cheval Noir.*

Dorian: *Peux venir avec vous ?*

R5 *La grande farce de Cheval Noir*

El(noa): *Mais qu'est ce que vous faites ici ?*

Dorian: *Je fais une farce ... *il s'interrompt pour ajouter de l'intonation* je fais une farce à Cheval ...*

El(noa): *Je peux vennn...*

Dorian: *Attend j'ai pas fini ! Je fais une farce à Cheval Noir ! *intonation**bruits de canard**

Annexe 10

Retranscription des interventions d'Alix

R1 La grande farce de Cheval Noir

Alix: (large mouvement de bouche signe de malaise, elle s'avance tout de même vers le lit avec envie) ...

E: Mais...

Alix:

E: (les autres élèves commencent à s'agiter, je lui souffle) Mais qu'est ce que vous faites ici ?

Alix:....

E: Tu peux le faire ne t'en fais pas. Je te le répète puis c'est à toi. Mais qu'est ce que vous faites ici ? A toi !

Alix: ... Mais ... qu'est ce que vous faites ici ? (en chuchotant)

El(léon): On fait une farce à Cheval Noir !

*Alix: *regarde l'enseignante**

E: Je peux venir avec vous ?

Alix:

E: C'est a toi de la dire Alix, c'est toi Madame Oie. On a le temps. Je peux venir avec vous ?

Alix: Je peux venir avec vous ?

El(léon): Oui !

El(léa): Oh mais qu'est ce que vous faites la ?!

*Alix: *chuchotant mais répondant directement* On fait une farce à Cheval Noir.*

El(léa): Je peux venir avec vous ?

Alix: Oui.

R4 La grande farce de Cheval Noir

Alix: Mais qu'est ce que vous faites ici ?

El(Chloé): On fait une farce à Cheval Noir.

Alix: Je peux venir avec vous ? (clair et audible)

El(Mila): Mais qu'est ce que vous faites là ?

Alix: On fait une farce à Cheval Noir !

Annexe 11

Retranscription des interventions de Rym

R1 La grande farce de Cheval Noir

E: pourquoi Cheval Noir ce cache en dessous du lit ?

Rym: Parce que, en fait... En fait y,yil a ... c'est parce qu'il fait une farce mais enfaite il a caché.

E: Il s'est caché ?

Rym: Oui il s'est caché.

R2 La grande farce de Cheval Noir

*Eve: *avance rapidement vers le lit* Mais qu'est-ce tu fais ici ? Mais qu'est-ce vous faites ici ?*

E: Mais qu'est ce que vous faites ici ?

Eve: mais qu'est ce que vous ffff, faites ici ?

*Rym: *presque inaudible* farce .. Cheval Noir ...*

*E: *geste de la main pour que Rym parle plus fort**

Rym: On fait une ... une farce à Cheval Noir !

Eve: Je peux venir avec vous ?

Rym: Oh oui !

R3 La grande farce de Cheval Noir

Rym: (s'avance rapidement vers le lit et soulève la couverture)

E: Alors, avant de soulever la couverture Rym il me semble que Monsieur Mouton doit demander quelque chose ?

*Rym: *chuchotant* mais qu'est-ce que tu fais ici ?*

E: Nous n'avons pas entendu.

Rym: Qu'est-ce que vous faites ici ?

El: On fait une farce à Cheval noir.

Rym: Je peux venir avec vous ?

Annexe 12

Retranscription des interventions de Marie

R3 *La grande farce de Cheval Noir*

Marie: Mais qu'est ce que tu fais ici ?

El: Je fais une farce a Cheval Noir !

Marie: je peux venir avec vous ?

El: (lui indique qu'elle doit mettre son personnage sous la couverture)

Antoine: Qu'est ce que tu faites ici ?

Marie: On fait une farce à Cheval Noir ... (sans intonation mais affirmé)