



**HAL**  
open science

# L'effet de la mise en scène sur la compréhension et l'engagement des élèves: la théâtralisation comme vecteur de réussite scolaire ?

Nawal Chertati, Mouna Fleyeh

## ► To cite this version:

Nawal Chertati, Mouna Fleyeh. L'effet de la mise en scène sur la compréhension et l'engagement des élèves: la théâtralisation comme vecteur de réussite scolaire ?. Education. 2022. dumas-03675657

**HAL Id: dumas-03675657**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03675657v1>**

Submitted on 23 May 2022

**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.

**CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles**

Site de Cergy Hirsch

Année universitaire 2021 - 2022

## **MÉMOIRE**

présenté en vue d'obtenir le **Master**

**Mention : « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation 1<sup>er</sup>**

**degré »**

Parcours : « Professeur des écoles »

---

# **L'effet de la mise en scène sur la compréhension et l'engagement des élèves**

La théâtralisation comme vecteur de réussite scolaire ?

**Mouna FLEYEH et Nawal CHERTATI**

---

Directeur de mémoire : **Madame Jacqueline Bouttier**

Jury :

**Madame Jacqueline BOUTTIER,**

**Madame Imene GHEDAMSI LECORRE,**

Date de soutenance : mai/2022

# Remerciements

Nous tenons à exprimer nos remerciements envers toutes les personnes qui nous ont accompagnées lors de ce mémoire et qui ont grandement contribuées à l'enrichissement de notre réflexion.

Nous remercions tout particulièrement notre maître d'accueil temporaire (MAT) monsieur Gabriel Condé, enseignant titulaire de la classe de CP à Jules Guesde 1 où nous avons été affectées, pour nous avoir accueillies au sein de sa classe. Cet accompagnement nous a apporté de nombreux conseils dans la perspective de la construction de notre future carrière professionnelle, tout en nous donnant la possibilité d'expérimenter et d'améliorer notre pratique. De façon plus générale, nous aimerions remercier l'ensemble du personnel éducatif de cette école qui nous ont accueillies chaleureusement et intégrées comme de véritables membres de cet établissement. En effet, les membres de cette école n'ont pas hésité à répondre à nos questions, en nous donnant des repères sur le milieu éducatif. C'est également grâce à cette équipe que nous avons pu mener à bien notre recherche et aller au bout de notre protocole.

Par ailleurs, nous souhaitons adresser notre reconnaissance à notre directrice de mémoire de l'université de Cergy-Pontoise, madame Bouttier Jacqueline, pour sa disponibilité, son encadrement bienveillant, de même que son apport méthodologique tout au long de la rédaction de ce dossier.

Pour finir, nous aimerions remercier les enseignants de l'INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation), qui nous ont appris à cultiver notre réflexion critique, affiner nos observations et avoir un regard professionnel à l'égard des enjeux didactiques et pédagogiques de l'enseignement.

# Résumé

**Mots-clés :** théâtralisation, mise en scène, enrôlement, attention, motivation, compréhension d'un album, cycle 2, CP.

Devant un public d'élèves de plus en plus exigeants, les enseignants ont recours à de multiples pratiques pour capter leur attention et accroître ainsi la réussite des élèves. L'une d'elle, la théâtralisation, est souvent mobilisée face à un jeune public lors de la lecture d'un album de jeunesse. Nous nous sommes efforcées de tenter de déterminer si à l'entrée à l'école élémentaire, les élèves étaient affectés par cette mise en scène lors de la construction du sens. Plus précisément, nous cherchions à comprendre si la mise en scène d'une présentation participe à une meilleure compréhension de celle-ci, tout en suscitant l'engagement des élèves. Pour cela, nous avons conduit une étude auprès de 15 élèves au sein de l'école Jules Guesde 1 à Argenteuil.

Les résultats obtenus suggèrent que cette pratique présente plusieurs intérêts pour les élèves comme :

- Captiver leur attention
- Susciter leur adhésion et leur intérêt
- Créer une curiosité et un certain engouement pour connaître la suite
- Induire une mémorisation plus efficace et une meilleure appropriation de l'histoire

Au-delà de cela, pour les élèves exprimant des difficultés, cette théâtralisation lève un certain nombre d'obstacles potentiels dans l'élaboration du sens, tel que celui lié au lexique mobilisé. Ce choix de pratique permet ainsi de rétablir l'enjeu phare de l'école du XXI<sup>e</sup> siècle : l'égalité des chances.

# Abstract

**Keywords:** Dramatization, staging, enrolment, attention, motivation, understanding of a book, 2<sup>nd</sup> cycle, first grade class

The number of teachers using multiple practises to determine which ones are most effective when it comes to student success keeps increasing. One of these practises, dramatization, is often used in front of an audience during the reading of a children's book. We have tried to find out if, at the start of elementary school, students were affected by these staging in terms of construction of meaning. More precisely, we thought to understand if the staging of a presentation contributes to a better understanding of it, while interesting and captivating the students at the same time. To date end, we conducted a survey a study with 15 students in the Jules Guesde 1 elementary school in Argentineuil.

The results obtained suggested that these practises present several interests for students such as:

- Grabbing their attention,
- Arousing their adhesion and their interest,
- Spiking curiosity and a certain enthusiasm to know what happens next,
- Including a more efficient memorisation and a better appropriation of the story.

Beyond that, for students experiencing difficulties, this dramatization removes several potentials obstacles in the elaboration of meaning, like the ones linked to the lexicon mobilized.

Thus, these choices of practices enable the possibilities to re-establish the school's key topic of the 21<sup>th</sup> century: equal opportunities for students.

# Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	2
<b>Résumé</b> .....	3
<b>Abstract</b> .....	4
<b>Table des matières</b> .....	5
<b>Liste des tableaux</b> .....	7
<b>Liste des figures</b> .....	8
<b>Liste des annexes</b> .....	9
<b>Introduction</b> .....	10
<b>I. La théâtralisation en contexte scolaire : quels apports théoriques ?</b> .....	13
I.1. Un enjeu majeur : rendre la compréhension d'un album accessible à un public hétérogène.....	13
I.1.1. <i>Chaque enfant est différent, chaque enfant cultive sa propre intelligence.</i> .....	13
I.1.2. <i>Lecture et compréhension : quelles problématiques associées ?</i> .....	14
I.1.2.1. Les spécificités de la compréhension.....	14
I.1.2.2. Les difficultés présentées par cet enseignement.....	16
I.1.3. <i>Soutenir l'intérêt et susciter l'adhésion de l'enfant vis-à-vis d'une tâche : le principe de l'enrôlement</i> .....	18
I.2. L'engagement physique ainsi que la préparation de l'enseignant comme vecteurs de la réussite scolaire .....	19
I.2.1. <i>Vous avez dû théâtraliser ?</i> .....	19
I.2.2. <i>La recette d'une théâtralisation réussie et ses effets sur l'attitude des élèves en classe</i> .....	20
I.2.3. <i>Que disent les textes officiels ?</i> .....	22
<b>II. Méthodologie</b> .....	24
II.1. Cadre de l'expérience .....	24
II.1.1. <i>Présentation des stagiaires et du cadre légal</i> .....	24
II.1.2. <i>Focus sur le contexte de stage</i> .....	24
II.2. Caractéristiques de la classe.....	26
II.3. Procédure de l'expérience.....	26
II.3.1. <i>Matériel utilisé</i> .....	26
II.3.2. <i>Déroulement de l'expérience</i> .....	28
II.3.3. <i>Plan expérimental</i> .....	31
II.3.4. <i>Hypothèses opérationnelles</i> .....	32
<b>III. Résultats</b> .....	33
III.1. Les données recueillies .....	33
III.1.1. <i>Les fiches de lecture</i> .....	33
III.1.2. <i>Les grilles d'observation</i> .....	35
III.2. Discussion et interprétation des résultats .....	36
<b>IV. Bilans rétrospectifs et prospectifs</b> .....	38
IV.1. Bilan personnel de Nawal .....	38

IV.2. Bilan personnel de Mouna .....	39
<b>Conclusion .....</b>	<b>39</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>42</b>
<b>Textes officiels .....</b>	<b>43</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>44</b>

# Liste des tableaux

<b>Tableau 1</b> répartition des scores des deux groupes constitués .....	33
<b>Tableau 2</b> grille n°1 d'observation [en présence de théâtralisation].....	48
<b>Tableau 3</b> grille n°2 d'observation [en l'absence de théâtralisation] .....	49
<b>Tableau 4</b> récapitulatif de la répartition des âges des élèves de la classe (exprimé en pourcentage).....	51
<b>Tableau 5</b> récapitulatif des moyennes obtenues pour les deux modalités de la variable étudiée .....	52
<b>Tableau 6</b> récapitulatif des écarts-types obtenus pour les deux modalités de la variable étudiée.....	52
<b>Tableau 7</b> récapitulatif des étendues des scores obtenus pour l'étude .....	52



# Liste des figures

<b>Figure 1</b> schéma des quatre familles de compétences mobilisées en compréhension.....	16
<b>Figure 2</b> représentation graphique de la moyenne des notes en fonction du type de lecture .....	34

# Liste des annexes

Annexe 1 : Fiche de lecture vierge .....	45
Annexe 2 : Grilles d'observation complétées .....	47
Annexe 3 : Barème de la fiche de lecture (et réponses attendues).....	50
Annexe 4 : Répartition des âges des élèves .....	51
Annexe 5 : Détails des calculs effectués .....	52
Annexe 6 : Guide pédagogique consulté.....	53
Annexe 7 : Extrait du fichier élève.....	54
Annexe 8 : La disposition des tables.....	56

# Introduction

Les enquêtes internationales en milieu scolaire (PISA<sup>1</sup>, PIRLS<sup>2</sup>...) ont permis de mettre en évidence la présence d'inégalités et notamment le fait que le système éducatif français actuel semble avoir permis une démocratisation quantitative, mais pas encore tout à fait qualitative. L'augmentation massive des effectifs scolaires due à la démocratisation de l'accès à l'éducation depuis 1945, ainsi que l'allongement de la scolarité obligatoire par la réforme Berthoin (1959) a fait émerger la notion d'échec scolaire. Cependant, l'hétérogénéité des élèves n'était pas réellement prise en compte ; c'est notamment grâce à la loi Haby (1975), qui s'appliquait initialement au collège, que des moyens de différenciations ont commencé à voir le jour. D'après divers chercheurs dont **Boujon, Gaux, Greff, Iralde, Lainé, Pagoni-Andreani, Perraudou, Pulido et Weil-Barais** (2004), la cause majeure de ces difficultés scolaires est liée à un manque de motivation et d'attention des élèves.

Il convient de préciser qu'il existerait différentes formes d'attention, à commencer par des formes innées adaptatives permettant principalement de réagir en cas de danger, jusqu'à des formes plus élaborées, telle que l'attention divisée, qui n'est permise qu'à un âge avancé (pour rappel cela s'avère trop compliqué pour des élèves de CP/CE1 car ils sont encore en train de se construire en tant qu'élèves). Toutefois, puisqu'une condition non négligeable à la réussite des élèves est que les enseignants développent des stratégies captivant leur attention, cela nous amène à nous demander de quelle manière procéder ?

L'expérience du terrain nous démontre à quel point il est difficile de conserver l'attention des élèves sur le long terme et notamment toute une journée. D'autre part, il est important de faire la distinction entre les élèves inattentifs et les élèves simplement agités. Il est vrai que la distinction entre trouble de l'attention et capacité attentionnelle limitée est difficile à cerner et porteuse de confusions. En effet, un élève simplement agité est différent de celui porteur du syndrome de l'attention (THADA : troubles de l'hyperactivité et déficit attentionnel). Selon le DSM V<sup>3</sup> on considère que l'enfant est atteint de cette pathologie lorsqu'au moins six symptômes ont été constatés durant six mois consécutifs et dans plusieurs milieux, tels que le milieu scolaire ou encore familial. Nous pouvons citer quelques exemples de critères d'inattention parmi ceux proposés par les chercheurs : "A souvent du mal à soutenir son attention

---

<sup>1</sup> Programme international pour le suivi des acquis des élèves

<sup>2</sup> Programme international de recherche en lecture scolaire

<sup>3</sup> « Le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux », est résumé par le sigle DSM, abréviation de l'anglais « Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders », publié par l'Association américaine de psychiatrie (APA). C'est un ouvrage de référence classifiant et catégorisant les troubles mentaux sur la base de critères diagnostiques et de recherches statistiques sur des troubles mentaux répertoriés.

au travail ou dans les jeux.”, “ ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles.” ou encore " évite, a en aversion, ou fait à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (comme le travail scolaire ou les devoirs à la maison).” Des études ont toutefois dévoilé que des enfants diagnostiqués comme souffrant de ce syndrome peuvent faire preuve d’attention dans des cas spécifiques, comme lorsqu’ils sont aidés dans leur travail, quand ils travaillent collectivement, ou encore lorsqu’ils expriment de l’intérêt pour une tâche, ce qui explique que l’on fait souvent appel à une ASH (Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés) pour soutenir leurs apprentissages. Les causes de ce trouble sont encore inconnues, or des chercheurs supposent qu’ils prendraient racines dans le milieu familial. Mais rappelons-le, tous les enfants inattentifs et agités ne souffrent pas forcément de syndrome de l’attention.

Néanmoins, plusieurs moyens sont à disposition des enseignants et de la communauté éducative pour contribuer à améliorer la motivation et la concentration des élèves en classe. Les travaux de Boujon et al. (2004) laissent entendre que la compréhension du langage passe avant tout par des variations d’intonations et de la prosodie de l’émetteur en permettant de mettre l’accent sur certains mots, en particulier sur lesquels les élèves peuvent s’appuyer. Pour d’autres chercheurs, comme **Saillet (2013)** ou **Linda, D., & Legros, D. (2015)**, c’est par la façon dont l’enseignant parvient à mettre en action son corps et à jouer un rôle pour maintenir les élèves en alerte intellectuelle (autrement dit en les surprenant constamment et en faisant appel à des stratégies ludiques ou théâtrales) qu’il devient possible de réellement observer une évolution sur la réussite des élèves.

Si l’on se sert de ces deux arguments, la théâtralisation et l’enrôlement des élèves semblent être des manières importantes de contourner cette perte d’information en raison d’un manque d’attention pour parvenir à susciter l’engagement des élèves sur le long terme. L’objet de ce mémoire est ainsi de se demander si ces pratiques fonctionnent réellement sur le terrain et plus précisément de répondre à la question : **comment la mise en scène d’une présentation, en particulier d’un album, participe-t-elle à une meilleure compréhension de celle-ci, tout en suscitant l’engagement des élèves ?** Nous détaillerons une stratégie principale : l’enrôlement des élèves par la théâtralisation de l’enseignant en classe de CP.

En effet, en classe de cours préparatoire (CP), il y a une double mission qui incombe à l’enseignant. D’une part, il est primordial qu’il parvienne à susciter le plaisir d’apprendre chez les élèves, puisque comme précisé plus haut, ils sont en train de se construire en tant qu’élèves. Ils n’ont ainsi pas encore tous acquis les codes de l’école, ne parviennent pas à constituer des repères au cours des enseignements et compris l’intérêt de leur présence en classe. Pour certains, les compétences exigées par l’école sont trop à l’écart de leurs réelles capacités, comme l’autonomie. Cela peut dès lors impacter leur

attitude en classe. Notre présence en classe de CP dédoublé<sup>4</sup>, a ainsi soulevé plusieurs questions depuis le début de l'année, ce qui nous a conduit à élaborer un mémoire sur cette thématique commune.

Dans la première partie de ce dossier, il s'agira de s'attarder sur les recherches précédentes réalisées sur le sujet en définissant plus en profondeur les notions employées et les phénomènes impliqués, avant de présenter une expérimentation réalisée autour de ces enjeux. Enfin, nous chercherons à vérifier si la théâtralisation et l'enrôlement des élèves ont réellement un effet sur la réussite des élèves, comme le suggèrent les chercheurs précédemment cités ; il s'agit de notre hypothèse générale.

---

<sup>4</sup> Depuis septembre 2017 les politiques d'éducation prioritaire se sont données pour objectif de réduire les inégalités scolaires dès le cours préparatoire en limitant les effectifs à 12 élèves dans les établissements REP, de sorte à permettre un accompagnement pédagogique pour les élèves. Source : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2021, mars). « Dédoublément des classes de CP en éducation prioritaire renforcée : première évaluation ». *Eduscol*. Consulté le 28 février 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-renforcee-premiere-evaluation-308357>

# I. La théâtralisation en contexte scolaire : quels apports théoriques ?

## I.1. Un enjeu majeur : rendre la compréhension d'un album accessible à un public hétérogène

### I.1.1. *Chaque enfant est différent, chaque enfant cultive sa propre intelligence.*

Pendant longtemps, l'objectif d'enseignement a été d'homogénéiser les pratiques d'enseignement dans un souci d'égalité afin de permettre d'offrir la même instruction à chacun des élèves. Cependant, un traitement égalitaire de tous les profils d'élève aboutit à la création d'inégalités (Cf. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avec la notion d'indifférence aux indifférences (1966)). Ces différences sont de tous genres, elles peuvent être de l'ordre socio-culturel, ou encore relatives au rythme d'apprentissage. Dès lors, l'égalité a été très longtemps mise au premier plan au détriment de l'équité (justice).

Nous nous rendons compte progressivement, depuis quelques années, que chaque élève est différent dans ses aptitudes et ses capacités. De ce fait, comment enseigner un même savoir à tous les élèves exprimant des besoins différents et par conséquent, comment mieux appréhender cette hétérogénéité. Nous pouvons citer ici les postulats de **Burns** (Robert Burns, 1971) qui nous permettent d'ouvrir notre réflexion sur la nécessité de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves pour favoriser leurs apprentissages. Ils mettent en lumière de nombreux principes qui nous paraissent aujourd'hui naturels mais qui ne l'étaient pas forcément jadis, comme : "il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse" ; "il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière" ; "il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps" ; et enfin, "il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

De plus, pour reprendre les propos du professeur de psychologie, **Gardner Howard** dans son livre *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence* (1998), ce dernier met en avant le fait que chaque élève est différent dans son intelligence. Autrement dit, chaque élève cultive sa propre intelligence. Pour Gardner, "l'intelligence n'est pas une capacité unique, générale et quantitativement mesurable, mais une multiplicité de potentiels". Il n'existe donc pas d'intelligence "pure" selon l'auteur. Toutes intelligences peuvent être mobilisées et utilisées dans un large ensemble de domaines. Il comptabilise alors huit intelligences: l'intelligence musicale, qui est la capacité à percevoir les structures rythmiques; l'intelligence kinesthésique, qui se manifeste par l'aptitude à utiliser son corps pour

effectuer des gestes; l'intelligence logico-mathématique, qui s'exprime par la capacité à raisonner, à tenir un raisonnement logique; l'intelligence langagière, qui s'exprime à travers la sensibilité à la signification des mots; l'intelligence spatiale, qui s'exprime par la capacité de percevoir le monde visuel de manière précise; l'intelligence interpersonnelle, qui se bâtit sur une capacité à repérer ce qui distingue les individus en incluant la capacité de coopérer avec les autres; l'intelligence intrapersonnelle, qui est la capacité de se comprendre soi-même; et enfin l'intelligence naturaliste, qui concerne la capacité d'établir des classifications dans la nature. Ainsi, l'auteur met en avant la multiplicité des formes d'intelligence. Nous sommes donc tous différents, de par nos forces et nos faiblesses.

Il est alors primordial de considérer la singularité de chacun afin de donner une chance égale à tous les élèves. Pour finir, nous pouvons nous appuyer sur la citation du physicien Albert Einstein résumant l'intégralité de nos propos sur ce besoin de différencier : « Tout le monde est un génie. Mais si vous jugez un poisson sur ses capacités à grimper à un arbre, il passera toute sa vie à croire qu'il est stupide ». Cela explique que le référentiel des compétences du professeur des écoles mentionne la prise en compte de la diversité des élèves comme une compétence à part entière. En lien avec cette idée, le Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020 souligne la légitimité de prendre en compte cette hétérogénéité en mettant en valeur les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux (**cycle 2**) : « Les enfants qui arrivent au cycle 2 sont très différents entre eux. Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme. La classe s'organise donc autour de reprises constantes des connaissances en cours d'acquisition et d'une différenciation des apprentissages. Il s'agit aussi de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de certains élèves (élèves allophones nouvellement arrivés, en situation de handicap, éprouvant des difficultés importantes à entrer dans l'écrit, entrant nouvellement à l'école, etc.) qui nécessitent des aménagements pédagogiques appropriés ».

Comme chaque enfant est différent et comme chaque enfant cultive sa propre intelligence, chacun accède donc à la compréhension selon un schéma divergent. Dans ce cas, comment accompagner efficacement l'élaboration du sens chez les élèves ?

## **I.1.2. Lecture et compréhension : quelles problématiques associées ?**

### **I.1.2.1. Les spécificités de la compréhension**

Penchons-nous à présent sur les enjeux associés à la compréhension des élèves lors de la lecture d'un album de jeunesse ; qui est pour rappel le support principal de notre recherche. Dans les programmes officiels, cela s'inscrit au sein d'une sous discipline particulière du français pour le cycle des apprentissages

fondamentaux (cycle 2) : celui-ci est intitulé “ lecture et compréhension de l’écrit” si l’on se réfère au B.O (bulletin officiel) de l’éducation nationale n° 31 du 30 juillet 2020. Aussi, celui-ci laisse entendre que les élèves du CP au CE2 doivent travailler au moins 5 à 10 œuvres complètes (lectures offertes ou réalisées par les élèves) chaque année scolaire.

Lorsque les élèves sont invités à écouter la lecture d’un album, en étant déchargés du déchiffrage des mots, ils peuvent davantage se concentrer sur le sens des phrases entendues. En effet, les élèves de cours préparatoire sont encore des apprentis-lecteurs. Pour lire, ils peuvent utiliser différentes stratégies mais qui ne sont pas encore expertes : il leur faudra déchiffrer la graphie et un véritable effort pour mettre en parallèle les graphèmes reconnus avec les phonèmes correspondants. De plus, ce décodage nécessite un certain séquençage, en bout de phrases, qui peut entraver la compréhension<sup>5</sup>. Cela est susceptible de les empêcher de mémoriser l’enchaînement des événements survenus et d’y attribuer du sens, puisque les élèves vont sûrement oublier au fur et à mesure ce qu’ils viennent de lire.

Par conséquent, la compréhension d’une histoire racontée par un autre locuteur possède l’avantage de permettre aux élèves de seulement se concentrer sur ce qui est raconté en se faisant le “film de l’histoire dans la tête”. Ce travail fait tout de même appel à plusieurs sous-jacentes de la compétence générale “comprendre un texte et contrôler sa compréhension” citées dans les programmes officiels, comme “maintenir une attitude active et réflexive et une vigilance à l’objectif : la compréhension”. La lecture par un tiers développe des intérêts pour la littérature, telle qu’une certaine curiosité (véhiculée par le lecteur lorsque les intrigues sont exprimées et transmises par les émotions). Cet univers étant familier pour ces élèves, ayant pour la plupart déjà été exposés à ces lectures dès le cycle 1, peut prendre un caractère routinier pour eux, tout en développant une véritable attente d’une lecture collective, et par la suite transmettre un plaisir de lire chez ces élèves.

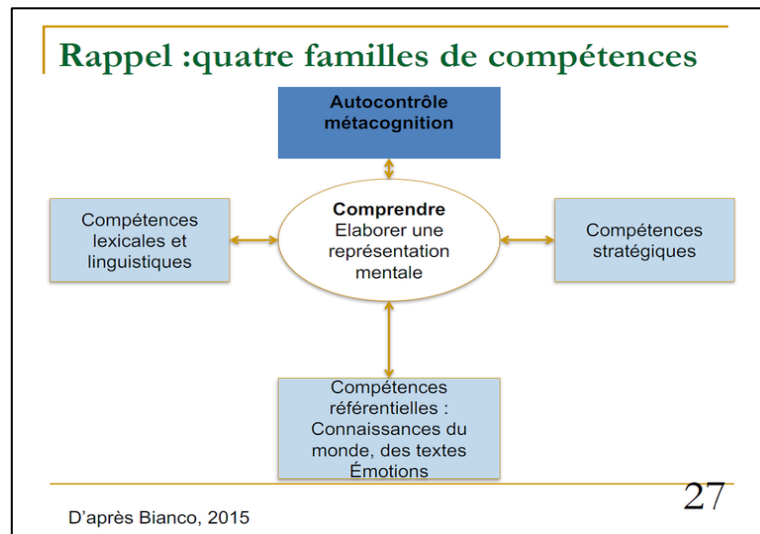
**Marie-France Bishop** (2018), professeure des universités en sciences de l’Éducation, spécialiste de didactique du français à l’université de Cergy-Pontoise, nous donne plus de précisions sur les recherches autour de la compréhension en lecture, au cours d’une intervention à l’Institut Français de l’Éducation. Selon elle, cette compréhension revient à “élaborer une représentation mentale” qui dépend de plusieurs éléments connexes. À partir des travaux de Ecalle et Magnan (2010) repris en 2015 par Maryse Bianco, elle établit le schéma ci-dessous mettant en valeur les 4 grandes compétences travaillées autour de la compréhension : les compétences lexicales et linguistiques (liées par exemple au vocabulaire utilisé), les compétences stratégiques (pour faire la liaison entre les informations), les compétences référentielles et

---

<sup>5</sup> Ministère de l’éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2019). « Un guide fondé sur l’état de la recherche : pour enseigner la lecture et l’écriture au CP ». *Eduscol*. Consulté le 28 février 2022, à l’adresse <https://eduscol.education.fr/document/1508/download?attachment>



inférentielles (en reliant les lectures précédentes avec celle qui est entendue) et les compétences d'autorégulation et de métacognition (cela fait référence au contrôle de la compréhension). C'est l'association de ces 4 compétences qui permettraient une bonne compréhension d'un album :



**Figure 1** schéma des quatre familles de compétences mobilisées en compréhension

Source : BISHOP, M. (2018), la compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture, *Institut Français de l'Éducation* (IFE).  
Centre Alain Savary

Pourtant, il s'agit d'un enseignement très complexe à mener, pas encore totalement maîtrisé par les didacticiens. En suivant 131 classes ayant participées à la recherche "Lire et Ecrire", Marie France Bishop en est venue à dire que très peu de temps était accordé à l'élaboration du sens. En effet, ce travail représentait seulement 16% de la lecture et compréhension sur l'ensemble des classes observées avec uniquement 30 min par semaine, ce qui laisse entendre que les enseignants n'en font pas réellement une priorité par rapport à la lecture.

### **I.1.2.2. Les difficultés présentées par cet enseignement**

Comme nous l'avons dit précédemment, cet enseignement est source de nombreuses difficultés chez l'élève. Ces dernières se trouvent davantage dans la compréhension de textes car elle demande diverses compétences qui sont absentes dans la compréhension de la phrase. Toutefois, selon Marie-France Bishop, la pratique de certains enseignants met davantage l'accent sur la compréhension de phrases que sur les textes.

La particularité de cette recherche, consistant à distinguer compréhension de textes entendus et compréhension des élèves (textes lus), a permis à Marie-France Bishop de discerner deux compétences : la compréhension et le décodage. Elle nous rappelle qu'il peut y avoir de bons déchiffreurs "mauvais"

compreneurs et de bons compreneurs “mauvais” déchiffreurs. C’est donc inapproprié de considérer qu’un élève ne sait pas lire parce qu’il a des difficultés à décoder alors qu’il a les capacités à comprendre.

À travers son expérience sur le texte “Anatole” choisi pour l’évaluation sur des élèves de CP et CE1. Nous observons que seulement 10% des 1031 élèves interrogés, considérés comme les plus faibles compreneurs, ne donnent pas plus d’une bonne réponse sur l’ensemble des questions posées par rapport au texte entendu. Marie-France Bishop relève donc qu’il y a peu de progrès pour les plus faibles compreneurs mais une belle progression pour les bons compreneurs. Elle conclut alors, en soulignant que la compréhension n’est pas réellement bien enseignée. Dès lors, certains élèves, considérés comme les plus fragiles, ne progressent que sur les compétences de compréhension, même en situation d’écoute de textes. L’exemple du texte entendu d’Anatole prouve que les difficultés de compréhension ne posent pas seulement des difficultés de décodage.

La compréhension reposerait donc sur un ensemble de compétences qui se développent de manière autonome par rapport au décodage. De ce fait, à travers cette expérience réalisée par des chercheurs sous la direction de Marie-France Bishop, nous révèle que la plus grande source de difficulté est la compréhension inférentielle<sup>6</sup>, et c’est donc celle qui est la moins travaillée dans l’enseignement scolaire français. Mais alors quelles prérogatives sont mises en lumière par les chercheurs pour enseigner la compréhension ?

L’une des postures définies par Dominique Bucheton (2009) semble être une des plus appropriées pour enseigner la compréhension aux élèves dès le plus jeune âge. Commençons par définir ce que signifie une posture : il s’agit, d’après elle, d’un “schéma préconstruit du “penser-dire-faire”, que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée”. L’enseignant(e) comptabilise alors de nombreuses postures, pour n’en citer que quelques-unes, nous avons la posture de contrôle qui vise à cadrer une situation dans laquelle l’enseignant(e) cherche essentiellement à faire avancer toute la classe. Nous avons également la posture d’accompagnement où l’enseignant(e) apporte une aide individuelle ou collective en fonction de la tâche à effectuer. L’enseignant(e) observe et provoque des discussions entre les élèves et favorise une attitude réflexive de leur part. Enfin, celle qui nous intéresse le plus concernant notre mémoire est la posture dite du “magicien”, par des actions/gestes théâtraux l’enseignant(e) parvient à capter instantanément l’attention des élèves. Il s’agit d’une posture dynamique participant à maintenir l’intérêt des élèves, par différents biais, tel que l’enrôlement des élèves dans une tâche.

---

<sup>6</sup> Le dictionnaire *Le trésor de la langue française* définit l’inférence comme une “opération qui consiste à admettre une proposition en raison de son lien avec une proposition préalable tenue pour vraie”. En d’autres termes, la compréhension inférentielle désigne le fait de comprendre des informations qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte en les associant à des lectures préalables.

### **I.1.3. Soutenir l'intérêt et susciter l'adhésion de l'enfant vis-à-vis d'une tâche : le principe de l'enrôlement**

C'est le psychologue américain Jérôme Bruner (1983) (cité par Saillot, E 2013), qui met en lumière dans ses écrits le principe de l'enrôlement lors de son étude sur les fonctions de l'étaillage. Jérôme Bruner s'intéresse à la façon dont les adultes "organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts". Pour résumer en quelques mots le concept d'étaillage : il s'agit d'une aide provisoire de la part de l'enseignant(e) à l'égard des élèves, progressivement l'enseignant(e) prive ces derniers des aides qu'ils avaient pour leur permettre de réaliser la tâche seuls. Le psychologue distingue alors six fonctions de l'étaillage. Nous avons en premier lieu l'enrôlement constituant la première tâche de l'enseignant(e), dont le but est de susciter l'engagement des élèves envers les exigences de la tâche. Puis nous avons la réduction des degrés de liberté, il s'agit de simplifier une tâche demandée afin d'éviter toute surcharge cognitive. En troisième fonction, nous avons le maintien de l'orientation qui est, autrement dit, un maintien de l'objectif de la part de l'enfant. Il y a également, la signalisation des caractéristiques dominantes, le contrôle de la frustration et enfin la démonstration ou présentation des modèles de solution.

Revenons de plus près à la fonction qui nous intéresse : l'enrôlement. Cette dernière n'est rendue possible que si nous parvenons à motiver les élèves. Mais comment motiver les élèves ? Dans son livre, *La motivation en contexte scolaire*, **Rolland Viau** (1994) en propose la définition suivante : "La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but". L'auteur met en lumière le fait le fait que l'enseignant(e) peut engendrer un climat<sup>7</sup> favorable à l'engagement de l'élève. Selon lui, pour que cela fonctionne, il ne faut pas que l'élève se sente forcé de rentrer dans une activité quelconque. L'engagement doit venir de lui-même, pour qu'elle soit source de réussite. Ce chercheur montre que la manière dont l'élève se perçoit lui-même (en lien avec sa confiance et son estime de soi), dont il perçoit son environnement, ses pairs,

---

<sup>7</sup> Le climat scolaire « reflète le jugement des parents, des éducateurs et des élèves concernant leur expérience de vie et du travail au sein de l'école, sans pour autant résulter d'une simple perception individuelle. Il renvoie donc à la qualité de vie à l'école. ». Or, les enquêtes PISA, démontrent qu' « un climat scolaire serein influence la réussite des élèves, fait diminuer les problèmes de décrochage professionnel des enseignants, a un impact sur la sécurité en milieu scolaire ». Source : Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (mars 2022) « Climat scolaire et prévention des violences ». <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918#:~:text=Le%20climat%20scolaire%20%3A%20d%C3%A9finitions,-L%27am%C3%A9lioration%20du&text=Le%20climat%20scolaire%20refl%C3%A8te%20le,de%20vie%20%C3%A0%20l%27%C3%A9cole>

son professeur et les tâches proposées. Ces paramètres viennent influencer le climat scolaire et donc indirectement la réussite scolaire.

Ainsi, ces stratégies permettent d'améliorer leur attention, et donc par conséquent de rassembler les élèves autour d'un but commun.

## **I.2. L'engagement physique ainsi que la préparation de l'enseignant comme vecteurs de la réussite scolaire**

### **I.2.1. Vous avez dit théâtraliser ?**

Apportons une définition à ce terme auquel nous allons principalement recourir dans ce dossier. Si l'on se rapporte au dictionnaire *Larousse*, "théâtraliser" désigne le fait de "donner un caractère théâtral, affecté, artificiel à une attitude : un orateur qui théâtralise ses gestes." Cette définition décrit la théâtralisation comme le simple fait d'avoir tendance à surjouer, exprimer avec excessivité quelque chose. Mais cette notion se réduit-elle à cela ?

En contexte scolaire, celle-ci possède de plus grands enjeux et cela se traduit par des stratégies d'expressivité, et de communication ludique d'après les propos de Linda, D., & Legros, D. (2015). C'est ce qui amène Dominique Bucheton, et d'autres chercheurs en pédagogie à qualifier l'enseignant de "magicien" ou de "maître comédien". En effet, "la première mission du tuteur est de susciter l'intérêt et l'adhésion de l'élève à l'école, qui est perçu comme un chercheur" (Bruner 1983 cité par Saillot, E. 2013). En s'appuyant sur ce fondement, c'est à l'enseignant de s'adapter aux connaissances et aux centres d'intérêts de l'élève pour arriver à l'intriguer et lui donner envie d'en apprendre davantage. La théâtralisation se présenterait dès lors comme une manière d'intéresser les élèves en faisant appel à leur curiosité. Pour cela, l'enseignant qui a recourt à cette stratégie commence par sélectionner une situation déclenchante, endosse un rôle particulier en fonction du contexte (chef d'orchestre lors d'une séance en musique, personnages d'une histoire en séance de lecture et compréhension, ...), et s'adresse directement aux élèves comme s'ils découvraient ensemble ce qu'il a en réalité préparé.

D'autre part, l'action de théâtraliser un texte en faciliterait la compréhension et l'interprétation de celui-ci, d'autant plus lorsqu'elle vient de l'élève. Linda et al. (2015) ont conduit une expérimentation dans l'objectif de démontrer cette idée dans un établissement public du second degré. Pour ce faire, ils ont constitué deux groupes d'étudiants d'un même lycée où seulement l'un des deux aura à jouer un extrait de dialogue : *Jean Tardieu*, tandis que l'autre aura uniquement à lire ce même extrait. Puis, ils ont demandé

aux élèves de l'ensemble des deux groupes d'expliquer ce qu'il se passait durant l'extrait et d'essayer d'en rappeler quelques passages. A l'issue de cette expérience, ils ont constaté que le groupe de la modalité « théâtralisation » a réussi à mieux mémoriser le texte, et à mieux saisir les enjeux de l'histoire. Les chercheurs en ont conclu que la théâtralisation aura permis une meilleure représentation imagée que la simple lecture, en donnant lieu à un plus important investissement de la part des participants. De plus, cette action de théâtraliser l'histoire faciliterait le développement de compétences langagières et d'élocution en lien avec l'aisance de la fluence verbale dans l'expression orale, et permettrait aux élèves d'accorder du sens à ce qu'ils lisent, puisqu'ils mettent en action les événements qui se produisent comme lors d'une pièce de théâtre. En ce sens, même si certains mots ne sont pas compris par les élèves, le contexte permettrait de faire abstraction de cette information manquante et ne poserait pas un problème en soi.

Mais quelles conditions doit respecter l'enseignant pour que la théâtralisation soit un support efficace de l'apprentissage ?

### ***1.2.2. La recette d'une théâtralisation réussie et ses effets sur l'attitude des élèves en classe***

La théâtralisation faciliterait l'enrôlement des élèves et augmenterait ainsi leur motivation. Mais pour cela, Saillot. E (2013) explique qu'il faut réunir un certain nombre de critères. En se basant sur les travaux précédant son article, il remarque l'importance des reformulations, et de l'expression d'émotions qui sont souvent communicatives : l'élève doit parvenir à identifier facilement les indices pour décoder au mieux le contexte qui se trouve face à lui, rendant accessible le processus de compréhension. En effet, d'après ses dires, "l'interprétation des actes de langage des enseignants ne peut se construire qu'au travers d'inférences entre les situations didactiques et les contextes pédagogiques observés". Aussi, les élèves vont pouvoir donner du sens à ce qu'ils font/ce qu'ils entendent uniquement dans le cas où le lien entre les activités est explicite, et lorsque les élèves sont ceux qui sont à la recherche des solutions. C'est notamment possible dans le cadre d'une implication énonciative comme en annonçant "ensemble cherchons comment nous allons procéder" comme si l'enseignant, tout comme le reste de la classe était en posture de chercheur.

Dans une démarche similaire à l'élaboration de l'étude de Linda et al. (...), Saillot, E. (2013), il mène une recherche descriptive avec la participation de 5 enseignants expérimentés en école primaire de 2008 à 2013, durant des séances de soutien pédagogique avec des élèves en situation de difficultés scolaires. Une analyse des interactions orales avec les élèves et des gestes conduits par l'enseignant a ensuite été effectuée pour faciliter une comparaison interindividuelle dans l'objectif de mettre en évidence les

différents déterminants de l'enrôlement des élèves en difficulté. Cette étude s'est effectuée durant les temps d'APC (Activité pédagogique complémentaire) encadré par la circulaire n°2008-082 du 5 juin 2008, à savoir 2h par semaine en petit comité sur un total de 20 séances. Les enseignants étaient ensuite amenés à expliquer chacun de leurs choix pédagogiques en exprimant les intérêts de ces derniers.

Ce recueil de données a ainsi amené Saillot à établir 5 déterminants principaux de l'enrôlement des élèves à l'école :

- Construire une relation de confiance et une ambiance de travail sereine (qualité de la relation maître-élève et respect mutuel),
- Faire en sorte de mobiliser l'attention des élèves (utilisation de la voix et des gestes pour susciter l'intérêt des élèves),
- Encourager et valoriser toute progression ou essais (à travers la verbalisation d'encouragements explicites, d'expressions du visage ou de signes positifs des mains),
- Accorder un statut positif à l'erreur,
- Contrôler le rythme de la séance ou de l'effectuation de la tâche (maîtrise de l'articulation des séances à la fois par les élèves et par l'enseignant).

Il établit par la même occasion des étapes facilitant leurs mises en œuvre :

- La mise en perspective de la séance (l'élève doit saisir la logique de l'enchaînement des séances et savoir dans quelle étape il se situe, et les attentes de chacune doit être explicites),
- La présentation de l'activité, ou de la tâche à effectuer (utilisation du matériel pensé à l'avance, présentation de routines et de situations nouvelles et énonciation futur proche incitant les élèves à s'engager),
- Les relances successives plus ou moins individualisées (l'enrôlement fonctionnerait uniquement si cela est utilisé à de nombreuses reprises pour maintenir l'attention tout au long des étapes prévues).

En résumé, tels que le mettent en évidence de nombreux travaux et recherches sur la question, la théâtralisation serait un moteur de créativité (Saillot, E, 2013), d'engagement et de réussite en plus de permettre le maintien de l'attention des élèves sur la tâche, qu'elle soit réalisée par l'enseignant ou par les élèves en eux même, si elle est effectuée en suivant quelques éléments clés comme détaillé précédemment.

Pourtant, cette pratique reste aujourd'hui trop peu utilisée et souvent mal comprise ou sous-estimée en milieu scolaire, bien que ces éléments théoriques soient univoques pour en montrer les effets positifs. Penchons-nous à présent du côté des recommandations officielles, pour saisir ce que l'enseignant est réellement tenu de faire en école élémentaire.

### **I.2.3. Que disent les textes officiels ?**

D'après Eduscol, il convient à l'enseignant d'exercer différents rôles et la théâtralisation figure parmi les gestes d'un étayage langagier efficace. En effet, nous pouvons citer : "C'est l'enseignant qui régule et dynamise la communication" ou encore "Il peut aussi, intentionnellement, théâtraliser certaines situations : être marionnettiste, participer à un jeu de « faire-semblant », parler avec humour..., l'objectif final étant que les enfants parviennent à s'autonomiser et à réguler leurs interactions". Cette stratégie n'est donc pas imposée mais le site web officiel Eduscol semble encourager la prise en compte de la dimension émotionnelle et affective de la communication pour créer des situations de complicités et de partages au sein de la classe.

Le terme « théâtraliser » figure également dans la description d'une des trois entrées didactiques attendues par les programmes lors de l'enseignement du français et notamment du langage oral, à savoir l'approche communicationnelle. Les textes indiquent explicitement que dans l'optique d'une meilleure compréhension des lectures et de narrations, en particulier dans le cadre de la littérature de jeunesse, il est recommandé de prendre part à l'histoire comme pour générer un effet de surprise, à titre illustratif lorsqu'il s'agit d'une pratique de "contage" fréquents pour les habituer à des pratiques de lectures. En lien avec cette idée, cela viendra faciliter l'acquisition d'un attendu de fin de cycle 2, à savoir "Conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'échanges et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension".

Le réseau Canopé, mis à disposition des enseignants, encourage de la même façon à emprunter au domaine de la comédie la présentation des enseignements. En effet, des vidéos ont été construites pour illustrer ce conseil à plusieurs niveaux (moduler sa voix, varier le ton employé, se mettre en scène, se déplacer dans la salle...). Recourir à la théâtralisation approcherait donc à bien des niveaux les élèves encore "fragiles" en ce qui concerne le maintien d'une attention prolongée, mais comment pourrait-on tester ses effets à notre échelle ?

Notre expérience a vu le jour grâce à de nombreuses inspirations que nous avons progressivement recueillies au fil de notre stage et au travers de contenus littéraires tels que le livre d'Annick Weil-Barais, s'intitulant *Les apprentissages scolaires* paru en 2004. Celui-ci nous offre les points de vue de différents

psychologues sur l'idée qu'ils se font des apprentissages scolaires. Une expérience basée sur le rôle de l'intonation du maître a suscité notre attention. Il s'agit d'une expérience qui a été réalisée auprès d'une classe de grande section, d'une classe de CE1 (cours élémentaire première année) et une autre de CM1 (cours moyen première année). Dans cette étude, ce sont des histoires courtes qui ont été choisies en fonction des niveaux. Une histoire sur deux a donc été lue avec une intonation adaptée alors que l'autre a été lue avec un ton neutre, voire opposée au sens de certains extraits comme par exemple la phrase suivante : "vite, vite, vite !" était lue lentement ». À la suite de la lecture de chaque texte, a été fourni aux élèves un questionnaire comportant des questions sur les événements, ou encore sur les personnages importants de l'histoire. Les auteurs de cette expérience demandaient alors aux enfants de répondre par oui ou par non en indiquant le nom du personnage évoqué. Ces derniers posaient également des questions plus ouvertes permettant de savoir si les élèves s'étaient rendu compte, dans les situations d'intonation non pertinente, de cette modification : "selon toi l'histoire est-elle bien racontée ? Pourquoi ?".

À l'issue de cette expérience, nous avons pu constater que l'analyse des réponses montre que l'intonation permet un meilleur rappel de l'histoire, sauf en grande section. Ainsi, nous pouvons déduire que la cohérence entre l'intonation et le sens d'un texte permet une meilleure compréhension du récit. De plus, il est important de préciser que lorsque l'intonation choisie est incohérente avec certains passages du texte, ce sont surtout les élèves de CE1 (pour qui la lecture vient tout juste d'être acquise) qui sont les plus pénalisés.

Ainsi, nous comprenons à travers cette expérience, que l'attention joue un rôle décisif dans les apprentissages scolaires et impacte la compréhension d'une lecture, quand cette dernière vient tout juste d'être acquise. Il est intéressant de rajouter que l'intonation a un grand pouvoir, puisqu'elle garantirait selon les auteurs le maintien de l'attention des élèves.

Pour commencer, en s'appuyant sur l'ensemble des travaux cités, ces derniers nous amènent à penser que la compréhension des élèves est facilitée par la théâtralisation de l'enseignant, c'est pour rappel notre première hypothèse générale (H1). De plus, comme l'a sous-entendu l'étude de Saillot, E. la créativité des élèves est aussi suscitée par le biais de cette stratégie, nous nous attendons donc à ce que les élèves parviennent mieux à recourir à leur imagination en présence de la théâtralisation qu'en son absence (H2). Enfin, notre troisième et dernière hypothèse est qu'un enrôlement réussi engendrera plus d'émotions positives et d'indices d'une bonne concentration (H3).



## II. Méthodologie

*Les chercheurs cités dans le cadre théorique nous ont apporté plusieurs informations dans l'avancée de notre mémoire, comme le fait que chaque enfant étant différent, ils n'accèdent pas tous de la même manière à la compréhension, que cet objet d'enseignement a des spécificités particulières mobilisant des compétences variées pour élaborer une représentation mentale, et que l'enseignant joue un rôle crucial dans la construction du sens. Compte tenu de ces précédentes recherches autour de cette thématique, il paraît légitime de se demander comment démontrer que la théâtralisation a un effet sur la compréhension d'un album par les élèves ? Pour débiter cette partie, présentons le contexte de notre expérience.*

### II.1. Cadre de l'expérience

#### II.1.1. Présentation des stagiaires et du cadre légal

Dans le cadre de la validation de notre deuxième année de master MEEF 1er degré rénové (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), nous effectuons deux jours par semaines, à savoir le jeudi et le vendredi, un stage d'observation et de pratique accompagnée (SOPA) à compter du 01 septembre 2021 jusqu'au 25 mars 2022 dans la classe d'un maître de stage temporaire (MAT) : Gabriel Condé. Inversement, le reste du temps, nous sommes tenues d'assister à des enseignements le lundi, mardi et mercredi où nous préparons simultanément le concours du CRPE (concours de recrutement de professeur des écoles) à l'issue de cette année universitaire.

Lors de ce stage, nous pouvons exercer plusieurs rôles tel que celui d'observateur en analysant des séances menées par notre MAT. Dans un second temps, nous menons également des séances/séquences conçues en collaboration avec notre MAT, par binôme ou individuellement.

#### II.1.2. Focus sur le contexte de stage

Pour l'année scolaire 2021-2022, nous avons été affectées dans une classe de cycle 2 dédoublée de CP (cours préparatoire) de 15 élèves dont 7 filles et 8 garçons. Ce stage d'observation et de pratique accompagnée a lieu dans l'école élémentaire Jules Guesde 1, située au 1 rue des Liserons dans la ville d'Argenteuil (95100). Il s'agit plus précisément d'un établissement public de l'académie de Versailles, avec 284 élèves inscrits soit 14 classes au total (3 CP, 3 CE1, 3 CE2, 2 CM1, 2 CM2, 1 CM1-CM2) partagées entre 20 enseignants. Par ailleurs, c'est une école classée REP (réseaux d'éducation prioritaire) qui se trouve à quelques mètres d'une seconde école élémentaire (Jules Guesde 2), ainsi que d'une école

maternelle inscrites dans le même contexte. La politique d'éducation prioritaire<sup>8</sup> privilégie l'action pédagogique, favorise le travail collectif des équipes, et se donne pour objectif d'accompagner les élèves les moins favorisés de sorte à réduire les écarts de réussite entre les élèves. Ces derniers peuvent connaître d'importantes difficultés sociales, culturelles et économiques : en s'appuyant sur les chiffres donnés par l'INSEE (l'institut national de la statistique et des études économiques) en 2018, nous pouvons constater que dans la commune d'Argenteuil, sur une population de 84 634 (41 323 hommes et 43 311 femmes) 18,4% est issue d'une catégorie socio professionnelle ouvrière contre seulement 12,2% issue de professions intellectuelles supérieures.

De plus, il s'agit également d'une école inclusive au même titre que toutes les écoles de France, comme l'indique le code de l'éducation<sup>9</sup>. Elle se porte donc garante d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves en prenant en compte leurs handicaps. Il faut savoir que la scolarisation des enfants atteints de handicaps est une des priorités du gouvernement depuis 2017 par la loi pour l'école de la confiance. L'école Jules Guesde accueille de nombreux enfants atteints de handicaps moteurs ou de handicaps invisibles (autisme, troubles divers). Ces derniers sont pour la plupart accompagnés par des AESH (Accompagnants des élèves en situation de handicap), ayant un rôle fondamental dans cette école et qui travaillent en collaboration avec les enseignants des classes concernées. Les dispositifs mis en œuvre pour soutenir leur progression sont dès lors décidés en conseil d'école où la communauté éducative (composée ici des enseignants, des parents élus, et de membres du RASED (Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté)) peut réfléchir et voter des moyens à disposition de l'école pour soutenir les apprentissages de ces élèves.

Dans notre classe, il y a justement une élève atteinte de trouble du langage ainsi qu'une élève allophone. Ces dernières sont suivies par une équipe spécialisée à la fois à l'intérieur et en dehors de l'établissement scolaire. En effet, l'une est suivie par un orthophoniste, et l'autre par une éducatrice qui vient la chercher tous les vendredis afin qu'elle puisse bénéficier d'un renforcement en français dans le cadre d'un dispositif UPE2A (unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants) permettant la scolarisation en milieu ordinaire des enfants. Ces deux élèves bénéficient de la même manière d'un PPRE (Programme personnalisé de réussite éducative) prévu dans le projet d'école avec la participation des parents pour penser leur progression par période. Au sein du PPRE un temps supplémentaire APC

---

<sup>8</sup> D'après le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2014, janvier). « Un référentiel pour l'éducation prioritaire ». *Eduscol*. Consulté le 28 février 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/document/14248/download?attachment>.

<sup>9</sup> « Il (le service public) reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction » [Article L111-1 Modifié par LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 - art. 27](#).

(Accompagnements personnalisés complémentaires) composé de 36h, d'après les textes officiels, est proposé pour revenir ou approfondir certains apprentissages.

## **II.2. Caractéristiques de la classe**

La classe quant à elle, est également très hétérogène. Nous observons d'importants écarts entre les enfants sur différents points. En effet, nous constatons de fortes disparités tant bien en compréhension de la langue qu'en mathématiques, ou au niveau de leur autonomie. Ces écarts sont le reflet / sont en corrélation avec l'écart d'âges entre les élèves (Cf. Annexe 4). Nous avons un échantillon d'élèves ayant encore 5 ans à la rédaction de ces lignes, tandis que d'autres vont avoir 7 ans à la fin de l'année scolaire. Il s'agit donc d'une des causes potentielles de cet écart de niveau et de maturité.

Ainsi cette hétérogénéité a rendu notre expérience beaucoup plus intéressante et enrichissante puisqu'elle nous a poussé à réfléchir à plusieurs moyens de capter l'attention de tous ces élèves aux profils différents, n'ayant ni les mêmes besoins ni les mêmes capacités. En réponse à cet enjeu, nous nous sommes centrées au cours de la constitution de ce mémoire sur la mise en place de stratégies d'enrôlement des élèves et de théâtralisation.

Pour ce qui est de l'organisation de la classe, les élèves sont placés en îlots (par groupes de 3 à 5) pour faciliter l'entraide et les déplacements. Aussi, des élèves avec des niveaux plutôt différents sont placés l'un à côté de l'autre (en fonction de leur autonomie), et de leurs difficultés.

## **II.3. Procédure de l'expérience**

### **II.3.1. Matériel utilisé**

Pour mener à bien notre expérience, il nous fallait trouver un album qui corresponde aux mieux à certains critères ; accessibilité de la compréhension du récit avec un lexique et une longueur adaptée ; une structure répétitive qui facilite l'accès au sens ; un récit permettant au moins un arrêt à la manière d'une « lecture pas à pas »<sup>10</sup> pour amener les élèves à faire des prédictions ; la présence de dialogues ; un texte facilitant l'expression des émotions et enfin, que la compréhension du texte soit indépendante des illustrations.

---

<sup>10</sup> La lecture pas-à-pas est « une modalité de lecture collective qui permet de faire des inférences au cours de la lecture, d'établir des liens logiques et des liens de causalité, de faire des prédictions et de s'assurer de la cohérence de la représentation mentale » (Annette Bon, 1982, Catherine Tauveron, 2002)

Pour ce faire, nous avons commencé à éplucher et à décortiquer tous les albums qui étaient à notre disposition dans la classe mais en vain. Les albums qui nous semblaient pertinents pour notre expérience avaient déjà été lus en classe par notre MAT. Nous sommes donc parties dans une autre classe afin de trouver l'album qui correspondait à ce que nous cherchions. La quête a été un franc succès puisque, deux albums ont attirés notre attention. Il s'agit de l'album, *Le voleur de goûter*, d'Amélie Sarn. En quelques mots, l'album retrace l'histoire d'une enquête policière dans laquelle une petite fille retrouve son goûter à moitié entamé, et ses camarades de classe tentent de trouver le coupable. L'album détient une jolie intrigue, puisque l'enfant est tenu en haleine jusqu'à la fin pour découvrir qui est le mystérieux voleur. Le deuxième album avec lequel nous avons longtemps hésité est le suivant : *La poule qui pond des patates*. Il s'agit ici d'un album que nous avons jugé plutôt adapté à notre jeune public, puisqu'il est facile à comprendre et possède plusieurs intérêts pour notre recherche. Cet album retrace la mésaventure d'une poule incapable de pondre des œufs, et donc menacée par les fermiers de finir à la casserole. Elle cherche alors un moyen de berner ses propriétaires en prenant des objets autour d'elle à la place de l'œuf qu'elle était censée couvrir.

Après réflexion (entre-nous ainsi qu'avec notre MAT), notre choix s'est porté pour le deuxième album qui est *La poule qui pond des patates*. En effet, l'album nous permet d'exercer une meilleure théâtralisation comparée à l'autre. L'album *Le voleur de goûter* nous permet moins, pour ne pas dire pas, de théâtraliser les scènes. Nous avons également repéré un enchaînement de personnages trop brusque, une difficulté potentielle à s'approprier les personnages. Notre expérience serait biaisée par cet afflux de personnages pouvant troubler la compréhension des élèves et ainsi de les perdre. En effet, il est difficile pour eux de se représenter mentalement tous ces personnages. Le but étant de ne pas créer de confusion. Il est également important ici de mentionner qu'il est contraignant pour nous-même de théâtraliser et de souligner leurs distinctions à l'oral.

L'album choisi présente plus d'opportunités de théâtralisation et semble plus à la portée d'enfants de 5 à 7 ans. En effet, même sans représentation visuelle, l'album garde tout son sens. Nous pouvons nous passer d'images comparé à l'autre album dont les images accompagnent le texte.

Nous avons donc imaginé que nous pourrions insérer des onomatopées lors du discours direct, notamment lorsque la poule s'exprime (comme "cot-cot") ce qui facilitera encore plus l'enrôlement des enfants, d'autant plus pour ceux ayant plus de difficultés qui n'auraient pas compris de quel type d'animal il s'agit. Nous pouvons aussi faire ressentir l'inquiétude de la poule à chaque visite du fermier en passant par une gestuelle appropriée (tout en imitant la posture d'une poule), ou encore la colère du fermier qui ne trouve pas d'œufs.

Pour ce qui est de l'album en lui-même, quelques onomatopées sont présentes mais moins marquées (e.g. "couic"). Toutefois, la lecture de l'album sera rendue beaucoup plus fluide : le lexique employé est plus simple tout en proposant quelques expressions imagées avec des sous-entendus (e.g. "passer à la casserole") et mots nouveaux (e.g. "croupion") mais ils ne gênent pas la compréhension de la situation à condition que les élèves utilisent la bonne stratégie : en s'appuyant sur le contexte et le reste de la phrase.

Pour finir, un autre critère de sélection est important à relever : L'album choisi (*La poule qui pond des patates*) nous propose moins de pages (24 pages) que le premier. Le nombre de pages est un critère crucial car il est très facile de perdre l'attention des élèves de CP. Nous avons donc été vigilantes à ne pas prendre un album trop long afin d'éviter toute déconcentration de la part des élèves. Il est également nécessaire de mentionner que le livre choisi est un support rassurant pour les élèves, notamment pour les élèves en difficulté car il adopte un schéma plutôt répétitif. En effet, le fermier vient à plusieurs reprises en menaçant la poule mais celle-ci trouve à chaque fois un objet à présenter comme si elle l'avait pondu. Les élèves, même sans voir les images de l'album, peuvent facilement appréhender et s'imaginer les scènes, notamment grâce aux émotions des personnages. Tout ceci les réconforte et nous permet de les maintenir captivés tout au long de notre expérience. Cette caractéristique permet également aux élèves de garder en mémoire le déroulé des événements, pour ensuite pouvoir les réutiliser pendant l'évaluation.

### **II.3.2. Déroulement de l'expérience**

Il convient, avant d'aborder dans le détail notre scénario de séance correspondant au déroulement de notre expérience, de préciser le contexte, ainsi que l'objet d'apprentissage dans lequel se rattache cette dernière. Celle-ci s'inscrit dans un travail autour de l'enseignement de la lecture et compréhension associé au domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, à savoir « les langages pour penser et communiquer ». Il s'agit d'une séance qui ne s'insère pas au sein d'une séquence élaborée, mais qui reprend un certain nombre d'éléments travaillés avec les élèves. En effet, nous avons mené sous la direction de notre MAT, des séances de lecture et compréhension s'appuyant sur un guide pédagogique particulier en suivant la méthode Trampoline de la marque Nathan (Cf. Annexe 6).

Nous nous sommes de ce fait imprégnées des scénarios pédagogiques proposés par ce guide pédagogique, pour prévoir notre théâtralisation de la lecture du livre que nous avons choisi, ainsi que pour constituer la fiche d'évaluation pour correspondre à ce dont ils sont habitués de faire. (Cf. Annexe 7 intérieur d'un fichier d'élève).

Notre expérience se déroule en deux temps. Nous commençons par séparer en deux l'ensemble de la classe, et constituer deux groupes hétérogènes avec 7 ou 8 élèves dans chaque groupe. Le but de cette

organisation est de pouvoir lire aux deux groupes de la classe le livre sélectionné par nos soins, en fonction de deux modalités distinctes que nous allons préciser par la suite. Nous nous sommes efforcées de constituer deux groupes suffisamment homogènes pour que les résultats soient comparables à la fin de notre expérience.

Pendant que le groupe n°2 restera dans la classe habituelle avec le MAT, le groupe n°1 sera dans une salle indépendante et bénéficiera de la lecture du livre par une des stagiaires pendant que l'autre remplira une grille d'observation que nous avons constituée (Cf. Annexe 2). Cette grille vise à relever le comportement des élèves lors de la lecture mais aussi pendant l'évaluation en précisant leurs expressions faciales, leurs postures, ou encore l'engagement dans la tâche (de cette façon nous saurons si la réussite est représentative de leur compréhension de l'histoire ou seulement une conséquence de leur manque de concentration pendant l'évaluation).

Une évaluation vérifiant la compréhension de l'histoire (Cf. Annexe 1 et 3) leur est ensuite distribuée et lue avant de les laisser la compléter par eux-mêmes. Cette évaluation présente plusieurs questions avec des modalités de réponses différentes pour qu'ils puissent y répondre en autonomie sans susciter d'aide de la part d'un adulte. Ils auront aussi à imaginer la fin de l'histoire pour vérifier s'ils arrivent à se projeter sur la base des indices du livre.

Ce découpage présente comme intérêt de pouvoir présenter la même histoire aux deux parties de la classe à des moments différés, sans pour autant qu'ils puissent échanger ou influencer les résultats en entendant l'histoire deux fois par exemple. En effet, une fois cette évaluation terminée par le premier groupe, c'est autour du second groupe d'aller dans l'autre salle et d'entendre la lecture du livre pendant que le rôle des stagiaires s'inverse (celui qui était observateur devient lecteur et inversement). De la même manière, nous avons été vigilantes en neutralisant la présence de variables parasites, comme en faisant attention à ce que la lecture des deux livres se fasse juste après la récréation du matin afin que le niveau d'éveil de l'enfant soit relativement élevé et régulier d'une passation à l'autre. De plus, pour veiller à ce que les élèves ne copient pas les uns sur les autres, nous avons fait en sorte de laisser un espace entre chaque enfant pendant l'évaluation (Cf. Annexe 8).

Précisons à présent les modalités de lecture dans les deux situations. Tout d'abord, aucun des deux groupes n'aura eu accès aux images pour pousser les élèves à se faire une représentation mentale de l'histoire par eux même en s'appuyant uniquement sur les indices véhiculés par le stagiaire lors de sa lecture. Aussi, nous n'avons pas prévu de phase d'échange avec les élèves sur le livre pour ne pas influencer leur schéma mental des événements de l'album. D'autre part, seulement le groupe n°1 aura

bénéficié d'une lecture accompagnée d'une théâtralisation (sans le masque<sup>11</sup> pour faciliter l'expression des émotions ce qui est possible, puisque nous utilisons une grande salle avec seulement 7-8 élèves avec une possibilité d'aérer) et de différents procédés pour rendre plus vivant le texte, selon un scénario codifié :

### **Scénario de la théâtralisation**

---

#### *La poule qui pond des patates*

- Page 3-4 : Accompagner les termes « petit » et « grand » avec des gestes (montrer avec les doigts/mains la quantité) + « colère terrible » exprimer l'émotion en prenant une voix grave et en utilisant des expressions du visage (ex : fronçant les sourcils) variés pour véhiculer les émotions.
- Page 5 : surjouer la peur de la poule lorsqu'elle s'exprime : « Il me faut pondre quelque chose ... Sinon je vais finir dans la casserole » (faire une voix effrayée avec des rajouts explicites (telles que des onomatopées : « cot cot »), rajouter une gestuelle montrant l'inquiétude en faisant des vas-et-vient tout en imitant une poule
- Pages 6-7 : “À force de courir, elle finit par avoir une idée”. Théâtralisation : pointer le doigt vers la tête + bouche grande ouverte. « Elle va dans le champ du fermier, déterre une patate... Et se la met sous le croupion”. Théâtralisation : montrer aux enfants un objet représentant une patate (e.g un coussin) sur laquelle la stagiaire s'assoit dessus à l'instar de couvrir un œuf.
- Page 9-10 : Théâtralisation du discours direct lorsque le fermier s'exprime (« j'espère pour toi que tu as pondu. Sinon couic ») puis « Qu'ai-je à faire d'une poule qui pond des patates ? Si demain tu m'as encore pondu une patate, je te passe à la casserole ». Le fermier tient un couteau, l'idée est de pouvoir jouer le rôle jusqu'au bout en imitant l'objet pouvant le représenter, et en essayant de leur faire peur et en s'approchant d'eux en montant la voix.

Page 10 : “Mais bien vite, la colère le reprend : Qu'ai-je à faire d'une poule qui pond des patates ? J'en ai plein mon champ. Si demain, tu m'as encore pondu une patate, je te passe à la casserole”. Théâtralisation

---

<sup>11</sup> À la rentrée 2021, en raison d'un contexte de Covid 19, les mesures sanitaires vont dans le sens d'une continuité pédagogique en présentiel et d'un protocole sanitaire spécifique. Ce cadre de fonctionnement est ainsi encadré par des mesures fixées par le ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports : -maintien des mesures renforcées d'aération et de lavage de main. -Port du masque chirurgical en intérieur et en extérieur pour tous les personnels ainsi que pour les élèves à compter de l'école élémentaire en zone orange. -Désinfection des tables, des surfaces les plus fréquemment touchées. A compter du 14 mars 2022, le masque n'étant plus une obligation en intérieur, hormis pour toute(s) personne(s) déclarée(s) comme cas contact. Source : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2021, mars). « Dédoublage des classes de CP en éducation prioritaire renforcée : première évaluation ». Eduscol. Consulté le 28 février 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-renforcee-premiere-evaluation-308357>

: Montrer la colère et adopter une posture menaçante. Le lecteur joue le rôle du fermier en tapant des pieds et en croisant les bras pour montrer son agacement.

- Page 11 : Répétitif. Théâtralisation : imiter l'attitude affolée de la poule.
- P.12 : “ Et elle court dans tous les sens au milieu des champs”. Enrôlement : courir dans tous les sens dans la classe. “Elle en déterre un, rentre au poulailler et se le met sous le croupion” Enrôlement : imiter les actions (déterrer et couvrir).
- Page 14 : “Mais bien vite, la colère le reprend [...] Théâtralisation : Mettre en scène l'action.

Page 15 : “Finalement, à la nuit tombée, à force de gratter et de gratter, elle trouve quelque chose qui brille”.

***Intrigue*** : On enlève la fin de l'histoire en s'arrêtant à la dernière trouvaille de la poule afin de laisser les enfants imaginer la suite.

### **II.3.3. Plan expérimental**

Cette partie vise à expliquer quel phénomène/comportement nous cherchons à étudier, et par quels biais. Notre expérience comporte une seule variable, puisque nous cherchons à tester l'effet de la théâtralisation sur la compréhension des élèves. Il s'agit d'une variable indépendante à deux modalités : la présence ou non de la théâtralisation lors de la lecture. Elle est considérée comme une variable « provoquée » étant donné que nous agissons directement sur la manière dont est lue l'histoire. Notre variable dépendante (autrement dit ce que l'on mesure) est la moyenne des résultats obtenus à l'évaluation pour chacun des deux groupes. Chaque élève aura une note sur un total de 20 points selon des critères établis et objectivés (Cf. Annexe 3) qui reposent à la fois sur leur capacité à comprendre l'album, et à concevoir la suite.

D'autre part, les deux grilles d'observation complétées pendant la lecture pour les deux parties de la classe nous permettront d'obtenir des données qualitatives en lien avec la réaction et l'attitude des élèves pendant la découverte de l'histoire. Cela nous permettra notamment de repérer quels moments de l'album aura pu impacter la compréhension des élèves, et de vérifier si l'enrôlement a fonctionné pour le groupe concerné ou encore si les élèves étaient déconcentrés ou désintéressés.



### **II.3.4. Hypothèses opérationnelles**

Notre première hypothèse générale était que la théâtralisation faciliterait la compréhension des élèves (H1). Nous nous attendons, plus précisément, à ce que la moyenne des scores obtenus lors des critères de compréhension de l'histoire soit supérieure pour le groupe avec la modalité "théâtralisation" que pour le second groupe (H1.a).

Notre deuxième hypothèse générale (H2) est que la théâtralisation favoriserait l'imagination des élèves. Notre hypothèse opérationnelle (H2a) est que le total des scores obtenus, lorsqu'il s'agira de concevoir la suite de l'histoire, sera supérieure lors de la modalité théâtralisation que l'inverse.

Enfin, notre troisième et dernière hypothèse est qu'un enrôlement réussi engendrera plus d'émotions positives et d'indices d'une bonne concentration (H3). Nous nous attendons donc à ce que lors du remplissage de la grille d'observation des expressions du visages comme des sourires, de la peur ou encore des réactions aux sollicitations soient repérés lors de la lecture théâtralisée de l'histoire (H3a). A l'inverse, nous pensons qu'en absence de théâtralisation l'attitude des élèves face à la lecture variera moins que dans la seconde condition H3.b).

# III. Résultats

Nous allons procéder à une analyse détaillée des résultats obtenus de notre expérience. Dans un premier temps, nous préciserons les données recueillies lors de l'évaluation de la compréhension de l'histoire, puis nous évoquerons les deux grilles d'observations complétées.

## III.1. Les données recueillies

### III.1.1. Les fiches de lecture

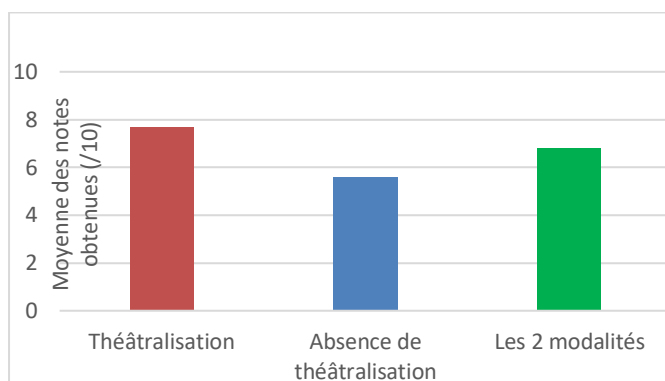
Voici un tableau récapitulatif de l'ensemble des résultats quantitatifs obtenus :

Tableau 1 répartition des scores des deux groupes constitués

Répartition des scores					
Groupe	Notes obtenues	Nombre d'élèves	Moyennes	Ecart-types	Etendues
Groupe n°1 : présence de théâtralisation	5/10	7	7,7	1,48	4
	6/10				
	8/10				
	8/10				
	9/10				
	9/10				
Groupe n°2 : absence de théâtralisation	4/10	6	5,6	1,99	5
	4/10				
	4/10				
	6/10				
	7/10				
	9/10				

Tout d'abord, tel que nous pouvons le voir, les résultats sont assez hétérogènes, que ce soit entre les deux catégories qu'au sein d'un même groupe donné. Nous pouvons observer que sur l'ensemble des treize élèves évalués, en suivant la notation évoquée en annexe (Cf. Annexe 3), la note maximale s'élève à 9/10, tandis que la note minimale obtenue est de 4/10. Dès lors, les scores s'étendent donc de 4 à 9 avec une étendue de 5 d'une manière générale, ce qui relève ainsi d'une assez grande différence entre les scores obtenus. Toutefois, si nous étudions distinctement les deux groupes (théâtralisation et absence de théâtralisation) les résultats sont quelques peu différents. En effet, pour le groupe n°1 où les élèves ont eu accès à une lecture théâtralisée, la note maximale est de 9/10, tandis que la note minimale obtenue est de 5/10. Ainsi, les scores s'étendent de 5 à 9 avec une étendue de 4. Concernant le groupe n°2 (absence

de théâtralisation), la note maximale s'est élevée) 9/10, tandis que la note minimale obtenue a été de 4/10. Donc, les scores s'étendent de 4 à 9 avec une étendue de 5. Les écarts-types sont également révélateurs d'une disparité, non négligeable, entre les élèves d'une même catégorie. En effet, il est de 1,48 pour les élèves avec la théâtralisation contre 1,99 pour les autres. Alors que certains élèves ont un résultat total au-dessus des autres élèves du même groupe, d'autres au contraire ont un score se situant plus bas par rapport aux autres. Cela signifie que la répartition des scores diffère davantage pour les élèves du second groupe que pour le premier. En d'autres termes, ce ne sont pas des groupes homogènes du point de vue de la compréhension de l'histoire.



**Figure 2** représentation graphique de la moyenne des notes en fonction du type de lecture

Concernant les moyennes des notes obtenues, les résultats nous montrent que la moyenne générale des deux groupes (indépendamment de la présentation de la lecture) est de 6,77/10. Cette moyenne n'est pas particulièrement élevée ni basse, elle est représentative des niveaux de la classe en compréhension. À présent, si l'on se concentre davantage sur la différence des moyennes des deux groupes, nous pouvons remarquer que celle du groupe 1 en présence de théâtralisation (7,7/10) est supérieure à celle du groupe 2 en l'absence de cette dernière (5,6/10). Nous pouvons, ainsi, dire que les élèves ayant eu une lecture théâtralisée ont en moyenne de meilleures notes que ceux qui n'en ont pas eu. En effet, la différence entre leur 2 moyennes s'élève à 2,1 si nous devons arrondir ce chiffre au dixième. Nous pouvons dès lors penser qu'il y a un effet principal de la présentation de l'histoire (théâtralisée ou non) sur la compréhension des élèves.

En s'attardant davantage sur la dernière question (pour rappel notre hypothèse opérationnelle H2a porte exclusivement sur la dernière question de notre fiche de lecture), nous pouvons dire que 7 (/7) élèves ont donné une réponse "acceptable" et cohérente avec le reste de l'histoire dans le groupe n°1 contre 5 dans le groupe n°3 (/6). Cela nous amène à penser que les élèves ayant eu une lecture théâtralisée ont davantage réussi à anticiper la fin de l'histoire que ceux de l'autre groupe, et sont ainsi mieux parvenus

à donner du sens à l'enchaînement des événements. Voyons à présent les informations que l'étude de nos grilles d'observations nous apporte.

### **III.1.2. Les grilles d'observation**

A travers notre position d'observatrice à tour de rôle, nous avons pu constater de forts points de similitudes à travers la lecture de l'album *Une poule qui pond des patates*, mais également de nombreux points de divergences ; que cela soit vis-à-vis de leurs réactions (en grande partie grâce à leurs expressions faciales et par l'utilisation de la parole), des postures adoptées par les élèves, et de leurs attitudes tout au long de l'expérience. Ces éléments nous donnent des indications sur le niveau d'attention et de concentration des élèves lors de la lecture ainsi que de la tâche donnée, tout en révélant si la découverte de l'histoire a véhiculé des émotions chez ces derniers.

D'une part, les points de similitudes sont évidents. Dans les deux groupes, nous avons observé que les élèves étaient plutôt réceptifs au titre de l'album qui ne les a pas laissés indifférents lors des deux moments de lecture. Ces derniers ont réagi vivement en s'esclaffant, tout en adoptant un air étonné. En effet, ces derniers n'hésitaient pas à exprimer leur étonnement comme en disant ouvertement " c'est ça l'histoire ?!". De plus, les deux groupes étaient globalement attentifs à l'histoire ; même si nous relèverons plus tard que le groupe n°1 (théâtralisation) était beaucoup plus impliqué que les élèves semblaient moins distraits et gardaient davantage leur regard fixé vers le lecteur que ceux du second groupe. Néanmoins, il s'avère qu'il y avait, tout de même, un ou deux élèves qui semblaient à tout prix vouloir attirer l'attention de ses/leurs camarades. De manière générale, les élèves de CP ont également bien respecté les consignes en réalisant la tâche avec sérieux et en s'appliquant. Toutefois, nous retrouvons dans les deux groupes, quelques élèves en difficulté face à un exercice en particulier de l'évaluation.

D'une autre part, des points de divergences sont à mentionner. Il est important de souligner le fait que les élèves composant le groupe n°2 (sans théâtralisation) étaient beaucoup moins attentifs lors de cette expérience. En effet, certains détournaient leurs yeux, et donc ne soutenaient pas complètement le regard de la lectrice ; ils étaient moins bien installés sur leur chaise, et nous donnaient l'impression d'essayer de se divertir (en balançant leur jambe, touchant leur matériel...) et en définitif ne semblaient pas aussi ancrés à l'histoire que le groupe n°1 (en présence de théâtralisation). Enfin, ils se sont beaucoup moins montrés expressifs et enjoués de la situation, que lorsque le lecteur théâtralisait l'histoire par différents procédés ; c'est la raison pour laquelle nous n'avons pas répertorié de nombreuses réactions lors de la découverte de l'histoire.

## III.2. Discussion et interprétation des résultats

Pour rappel, notre étude vise à déterminer si la théâtralisation d'une lecture a un effet positif sur la compréhension et l'attention des élèves, et ce dès l'entrée à l'école élémentaire. Pour ce faire, nous avons mis en place une étude dans laquelle nous avons lu à deux groupes d'une classe d'élèves de CP un même album, selon des modalités différentes ; lecture dynamique en théâtralisant vs lecture neutre. Nous avons utilisé deux indicateurs pour mesurer l'impact des différentes lectures sur les élèves, à savoir une grille d'observation remplie par chacune des stagiaires, et une fiche de lecture complétée par l'ensemble des élèves des deux groupes que nous avons notés selon des critères fixes. Analysons à présent les résultats obtenus que nous avons détaillés dans la partie précédente en vérifiant, ainsi, s'ils sont en cohérence avec les précédentes recherches sur cette thématique et nos hypothèses. Avant de débiter cette partie, il convient de rappeler que les résultats de cette étude sont à nuancer, en raison de plusieurs facteurs qui auraient pu influencer indirectement les performances obtenues tel nous le verrons. A titre illustratif, la présentation des réponses d'une question en particulier (sous forme d'un tableau à double entrée) a présenté une difficulté pour certains, puisque même s'ils avaient déjà vu cette présentation, ils ne l'avaient pas totalement maîtrisé de toute évidence.

Malgré tout, comme nous nous attendions, le principal constat qui se dégage de notre recueil de données est que les résultats des élèves sont très variés. Pour commencer, nous nous sommes intéressées aux notes obtenues (/10) par les élèves à l'évaluation que nous avons construite. Notre première hypothèse opérationnelle était que la théâtralisation de l'histoire permettrait aux élèves d'avoir une meilleure compréhension de l'histoire, et donc d'obtenir une moyenne supérieure à celle des élèves qui n'ont pas bénéficié d'une telle modalité de lecture. Tel que nous l'avons vu, c'est bien ce que nous avons observées (la moyenne du groupe n°1 est supérieure au second groupe avec 7,7 contre 5,6). Ainsi, notre première hypothèse opérationnelle est validée, même s'il faut garder à l'esprit que les deux groupes n'ont pas entendue l'histoire au même moment, ni avec le même lecteur, ce qui aurait pu influencer les résultats cités. Néanmoins, cela est en lien avec les travaux de **Linda Derkaoui** et **Denis Legros** (2015) qui ont montré que la théâtralisation serait facilitatrice de l'élaboration d'un schéma mental et d'une représentation imagée lors de la lecture d'un livre, et par conséquent permettrait une compréhension plus fine de celui-ci. Cependant, le bureau de l'éducation prioritaire DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire) explique, à travers un dossier, qu'avoir constamment recourt à une présentation ludique des apprentissages conduirait à un « malentendu scolaire » chez les élèves en se limitant à quelque chose qui se rapprocherait d'un divertissement. En d'autres termes, la mise en scène des savoirs modifierait l'habillage d'une tâche, en brouillant les enjeux cognitifs qui se cachent, il s'agirait donc d'une

des limites de cette étude ; puisque cette présentation de lecture pourrait, si elle est maladroitement employée, ne pas être en concordance avec un enseignement explicite.

Notre seconde hypothèse opérationnelle étant la suivante : « le total des scores obtenus lorsqu'il s'agira de concevoir la suite de l'histoire sera supérieur lors de la modalité théâtralisation que l'inverse », nous pouvons que partiellement la valider. En effet, comme mis en évidence précédemment, seulement un élève sur l'ensemble des deux groupes a choisi une issue non cohérente avec l'histoire qui était présentée. Il est vrai qu'il s'agit du groupe qui a eu accès à une théâtralisation de l'album qui a eu le meilleur score général à cette question, mais il n'y a eu qu'un point d'écart avec les autres élèves, ce qui ne nous permet pas de conclure que la présentation de la lecture a eu un quelconque effet sur leurs anticipations de la suite des événements. D'autre part, il peut être pertinent de soulever que tous les élèves n'avaient pas le même niveau de maturité en raison de leur âge différent : 15,38% des élèves n'avaient que 5 ans lors de cette étude, ce qui est le cas de l'élève dont il est question. Or, l'image choisie était une image plutôt plaisante, et qui pouvait faire sourire, même si les élèves savaient que c'était peu probable qu'elle soit la suite logique à l'histoire.

Enfin, lors de notre dernière hypothèse générale, nous avons supposé qu'une présentation théâtralisée de la lecture de l'album susciterait plus d'émotions « positives » en les engageant davantage que lors d'une lecture neutre de l'histoire. Il s'agissait d'un élément sous-entendu par les recherches **d'Eric Saillot (2013)** qui allaient dans le sens d'un maintien prolongé de l'attention des élèves sur la tâche, tout en permettant une motivation liée à leur volonté d'en apprendre plus sur l'histoire. La comparaison des deux grilles d'observation vient, en effet, confirmer cette idée : nous avons relevé beaucoup plus de réactions chez les élèves du groupe où l'histoire était accompagnée d'une expression des émotions, et d'une variation d'intonation chez le lecteur. En outre, ces élèves ont gardé leur attention rivée vers la personne qui lisait l'histoire en interagissant parfois avec elle, tandis que dans le second groupe, ils semblaient un peu plus distraits. Ainsi, les grilles d'observation nous amènent à penser que la théâtralisation d'un album semble attirer l'attention des élèves et leur donner envie de comprendre l'histoire : cela met en lumière le pouvoir de cette modalité de lecture sur l'adhésion des élèves en cours préparatoire.

En définitive, cette expérience souligne l'importance d'une mise en scène dans l'élaboration du « fil de l'histoire » pour des élèves en première année d'école élémentaire, et encore plus pour les élèves en difficulté. Lors de cette expérience, non seulement cette présentation de l'histoire va dans le sens d'un meilleur engagement pour ces élèves de CP, mais elle semble avoir permis une compréhension plus fine de cet album ainsi que d'une meilleure anticipation des événements. D'autre part, les réactions vives des élèves nous amènent à penser que la théâtralisation suscite davantage la curiosité des élèves, puisqu'elle

fait appel à leur imagination pour se représenter l'histoire ainsi mémorisée. Gardons, tout de même, à l'esprit qu'il y a des variabilités interindividuelles dans les différents groupes de la classe étudiée qui ont été mises en évidence par des écarts-types particulièrement importants : certains élèves semblent être largement au-dessus de la moyenne alors que d'autres se placent plutôt en dessous. Nous pouvons donc imaginer que dans une autre situation, nos hypothèses auraient pu être validés entièrement. Pour généraliser les interprétations de cette expérience, il faudrait pouvoir la mettre en place dans un contexte différent, avec des groupes de niveaux plus homogènes, et en faisant appel à plus de participants pour davantage se rapprocher de l'étendu de la réalité.

## **IV. Bilans rétrospectifs et prospectifs**

### **IV.1. Bilan personnel de Nawal**

Ce travail de recherche m'a permis d'en apprendre davantage sur l'enfant, sur ses aptitudes et ses capacités cognitives, ainsi que sur ses besoins pour s'insérer d'une manière optimale dans une tâche. En effet, il a été très intéressant d'observer, ainsi que d'analyser l'impact de la théâtralisation sur un élève de CP. Il a été également enrichissant de voir qu'elle exerce un effet sur l'activation des connaissances des élèves, qu'elle joue également sur la compréhension en rendant cette dernière meilleure, qu'elle joue sur la mémorisation, ainsi que sur l'engagement des élèves. De plus, j'ai pu analyser lors de ce mémoire que la théâtralisation est un réel moteur de créativité, surtout de la part d'élèves de cours préparatoire qui sont extrêmement créatifs. En effet, elle permet à ces derniers d'exercer leur esprit critique et de laisser libre cours à leur imagination. Il a donc été fascinant de remarquer que la théâtralisation est un moyen, non négligeable, de stimuler les élèves ayant l'attention fragile.

Ce travail de recherche m'a enfin permis de travailler en coopération. En effet, partager cette expérience avec Mouna Fleyeh a été bénéfique en tous points, puisque cette collaboration a été une réelle force pour comprendre davantage les enjeux autour de la théâtralisation. Nos analyses, nos observations ainsi que notre point de vue, nous ont permis de nourrir davantage notre mémoire, permettant ainsi de cibler la problématique générale sous plusieurs angles de perspective.

Pour finir, cette expérience que nous avons partagé en binôme, nous a réconforté sur nos choix d'avenir. Nous avons, à l'issue de ce travail de recherche, la forte conviction que nous avons trouvé notre voie, celle de l'enseignement.

## **IV.2. Bilan personnel de Mouna**

L'élaboration de ce mémoire a profondément changé la vision que j'avais de l'enseignement. Il paraît peu légitime d'affirmer que cette réflexion critique m'a donnée la possibilité d'atteindre une pédagogie « parfaite ». Cependant, cela m'a sans aucun doute permis de prendre conscience du rôle de l'enseignant dans la construction du sens chez les élèves, tout en sachant que les enjeux qui se cachent derrière une telle mise en scène sont complexes. Tel que nous l'avons vu tout au long de ce dossier, pour que la théâtralisation ait un effet favorable sur la compréhension des élèves, elle doit s'effectuer selon certaines conditions au risque de brouiller les objectifs pédagogiques pour ces derniers. Lorsqu'elle est conduite dans de « bonnes conditions », elle permet notamment de donner des repères supplémentaires aux élèves dans l'élaboration du schéma mental de l'histoire racontée. Mais je me suis rendue compte que c'est une activité qui doit être programmée en avance, et qui ne peut pas se conduire de n'importe quelle manière. En tant qu'enseignant débutant, j'avais souvent tendance à me concentrer sur les savoirs à transmettre aux élèves sans réellement me focaliser sur les modalités de présentation lors de la construction de mes séquences, ce qui est davantage le cas à présent. La possibilité d'avoir tantôt une posture d'observatrice et d'enseignant observée m'a entre autres permis de mieux saisir les enjeux de cette modalité de présentation, en prenant davantage de recul sur mes prises de séances, et ce tout au long de mon stage d'observation et de pratique accompagnée (SOPA). J'ai ainsi pu recevoir et émettre un retour détaillé à l'issue de chaque séance avec mon binôme, mais également notre maître d'accueil temporaire (MAT) qui nous a également accompagnées à chaque instant. En effet, lorsque nous avons une posture d'enseignant face à ses élèves, nous avons un ressenti subjectif concernant la manière dont se déroulent les choses, cela nous a ainsi permis de mieux envisager l'impact de notre communication non verbale avec les élèves, les interactions qui ont lieu dans la classe, l'effet des variations d'intonations ainsi que les comportements des élèves en réaction avec nos sollicitations.

Enfin, cette démarche de recherche m'a appris à interroger mes sources, et d'avoir une réflexion critique sur ma pratique en faisant appel à une métacognition efficace. Aussi, il est toujours possible d'améliorer sa manière d'enseigner si l'on s'efforce de se demander ce qui a posé problème lors du déroulement de nos séances, et sur la manière dont on pourrait intervenir pour y faire face.

## **Conclusion**

Ainsi à travers l'élaboration de ce mémoire de recherche, nous nous sommes penchées sur la thématique de la théâtralisation en contexte scolaire, et sur ses effets sur la compréhension et l'engagement des élèves. Ce travail reflète notre volonté de trouver une manière d'accroître la motivation



des élèves pour faciliter la réussite scolaire de chacun. Il nous tenait à cœur de nous focaliser sur les moyens facilitant la construction du sens, afin de parvenir à maintenir l'intérêt et l'attention de l'ensemble des élèves, même les plus fragiles.

L'apport théorique des précédents travaux sur la question nous ont apporté de nombreuses pistes concernant les enjeux de la mise en scène sur un jeune public. Celui-ci, nous a permis de mieux appréhender la diversité des élèves. En effet, nous nous sommes demandées, comment enseigner un même savoir face à un public hétérogène, n'ayant pas les mêmes besoins (différents types d'intelligence, différences socio-culturelles...). Comme nous l'avons vu, la compréhension possède des spécificités particulières : il faut mémoriser l'enchaînement des événements d'une histoire, parvenir à les ordonner, mobiliser des inférences en lien avec des lectures précédentes, et leur donner du sens. Tels que les travaux de Saillot, E. (2013) ou encore Linda, D., & Legros, D. (2015) le mettent en évidence, la théâtralisation par l'enseignant apporte des indices supplémentaires en présentant un étayage par le mimétisme des émotions, illustrant le vocabulaire employé par le biais des gestes, et en levant des obstacles potentiels dans la compréhension d'un album de jeunesse.

Nous avons mené une expérience pour le vérifier en classe de CP. Cette dernière nous a apportée de nombreux résultats concluants, nous réconfortant sur nos hypothèses de départ. Le principal constat se dégageant de notre recueil de données, est que les résultats des élèves sont très variés. Nous nous sommes rendues compte que le groupe, ayant bénéficié d'une théâtralisation de l'histoire présentée, a obtenu de meilleures notes à la fiche de lecture par rapport au groupe ayant eu une lecture neutre de celle-ci. De plus, nos fiches d'observation nous ont amenés à penser qu'ils étaient également davantage attentifs, se sont montrés plus expressifs (en réagissant à nos interactions) et plus investis lors de l'évaluation, et cela s'est ressenti dans les résultats obtenus. Ces constats semblent être en adéquation avec les recherches évoquées précédemment. Or, en raison du contexte sanitaire dans lequel nous étions, les enseignants, de même que les élèves, n'avaient pas la possibilité de retirer leur masque dans la classe, ce qui signifie que si la théâtralisation s'avère importante dans la construction de la compréhension, cela se présente comme un frein pour l'expressivité des émotions notamment.

Néanmoins, nous souhaitons à nouveau rappeler que cette expérience ne permet pas, à elle-seule, de conclure que cette modalité de présentation permet d'induire une compréhension claire de l'histoire. Nous l'avons évoqué, brièvement, en discutant de nos résultats : gardons à l'esprit que plusieurs variables peuvent avoir biaisé notre expérience. En effet, rappelons-nous que nous n'avons pas un effectif important de participants, ce qui ne permet pas d'établir de généralités. Nous pouvons donc imaginer que dans un autre contexte, nous aurions eu des résultats différents. Afin de vérifier davantage les bienfaits de la théâtralisation, il aurait été enrichissant de réitérer cette expérience dans une autre classe de CP, de

sorte à confronter les résultats obtenus, mais également dans un autre cycle. Il aurait été également possible de conduire cette expérience sur la durée, nous permettant ainsi de voir les effets de la théâtralisation sur un groupe, et donc de comparer les moyennes et les écarts obtenus. Ces derniers nous permettraient de vérifier si la théâtralisation est un vecteur de réussite scolaire, ou si a contrario, les élèves s'en sortiraient tout aussi bien sans, en développant leurs propres stratégies. Nous regrettons de ne pas avoir pu mener plus de séances de lecture et compréhension en raison de l'interruption de notre stage à la fin du mois de mars qui nous aurait permis d'avoir une analyse plus dense des effets de la présentation d'un album chez un élève de CP.

Toutefois, ce travail de recherche nous a beaucoup apporté dans la perspective de notre future carrière professionnelle, en nous donnant l'occasion d'évaluer notre propre travail et en ayant un recul sur notre pratique. Tel que le défend Edward Young : « La sagesse est le fruit de l'expérience : l'expérience s'acquiert, non pas à force d'agir, mais à force de réfléchir sur ses actions. » (Les nuits, 1742). Nous avons ainsi pris conscience qu'il est important de se former continuellement pour être à jour sur les recherches conduites, et les prendre en compte dans l'élaboration de nos séances. Par ailleurs, pour rappel, l'une des missions soulignées dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation du bulletin officiel du 25 juillet 2013 est d'«agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques». Cette réflexion critique est donc essentielle pour tout professeur des écoles.

En outre, nous nous demandons si la théâtralisation conduite par les élèves, eux-mêmes, pourrait avoir un intérêt sur la compréhension et l'engagement des élèves par l'expressivité du corps. Nous nous sommes intéressées lors de notre étude aux effets de la théâtralisation, mais n'oublions pas qu'elle prend son essence du théâtre. Tous deux sont de parfaits outils pour remédier aux difficultés scolaires en matière de compréhension de textes.

# Bibliographie

- BUCHETON, D. (2020). Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les temps qui viennent. *ESF Sciences Humaines*.
- BISHOP, M. (2018), la compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture, *Institut Français de l'Éducation (IFE)*. Centre Alain Savary
- BOUJON, C., GAUX, C., GREFF, E., IRALDE, L., LAINE, A., PAGONI-ANDREANI, M., PERRAUDEAU, M., PULIDO, L., WEIL-BARAIS, A. (2004). Attention et apprentissage. In Breal (Ed.), *Les apprentissages scolaires* (pp. 238-284). Amphi psychologie.
- GARDNER, H. *Persée*. Les Intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence. Barth Britt-Mari (1998).
- LINDA, D. ET LEGROS, D. (2015). *Théâtre à l'école*. Rôle de la théâtralisation d'un texte sur l'activité interprétative et le développement de la fluidité et l'expression orale.
- PIERREL, J. M., DENDIEN, J., & BERNARD, P. (2004). Le TLFi ou Trésor de la langue française informatisé. Actes de EURALEX, 4.
- SAILLOT, E. (2013). Caractérisation pragmatique des phases et déterminants de l'enrôlement des élèves en difficulté par des professeurs des écoles.
- Compte-rendu de la conférence de SYLVAIN CONNAC « Coopération entre élèves et différenciation pédagogique : quels liens ? » (2017).
- SYLVAIN C. Enseigner sans exclure, 2017, p.66
- VIAU, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. *Éditions du Renouveau pédagogique*.
- Weil-Barais, A. (2004). Les apprentissages scolaires. *Editions Bréal*.

# Textes officiels

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2014, janvier). Un référentiel pour l'éducation prioritaire. Eduscol. Consulté le 28 février 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/document/14248/download?attachment>

Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2019). « Un guide fondé sur l'état de la recherche : pour enseigner la lecture et l'écriture au CP ». Eduscol. Consulté le 28 février 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/document/1508/download?attachment>

Bulletin officiel de l'Education nationale, cycle 2, bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2021, mars). « Dédoublage des classes de CP en éducation prioritaire renforcée : première évaluation ». Eduscol. Consulté le 28 février 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-renforcee-premiere-evaluation-308357>

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2021) « Covid19 Mesures pour les écoles, collèges et lycées : modalités pratiques, continuité pédagogique et protocole sanitaire. ». <https://www.education.gouv.fr/covid19-mesures-pour-les-ecoles-colleges-et-lycees-modalites-pratiques-continue-pedagogique-et-305467>

Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2022). PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves). Consulté le 10 octobre 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

DGESCO. (s. d.). ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT. Canopé. Consulté le 18 janvier 2022, à l'adresse [https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload/actualites/enseigner\\_plus\\_explicitement\\_cr.pdf](https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf)

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (mars 2022) « Climat scolaire et prévention des violences ». <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918#:~:text=Le%20climat%20scolaire%20%3A%20d%C3%A9finitions,-L%27am%C3%A9lioration%20du&text=Le%20climat%20scolaire%20refl%C3%A8te%20le,d%20vie%20%C3%A0%20l%27%C3%A9cole>

# Annexes

# Annexe 1 : Fiche de lecture vierge


## Evaluation - Fiche lecture

### « La poule qui pondait des patates »

1) Combien de personnage y a-t-il dans l'histoire ?

Il y a ..... personnages.

2) De qui parle-t-on ? Mets une croix sous l'image du personnage dont parle la phrase.

			
Il entre dans une colère terrible.			
La pauvre poulette est tout affolée			
Je vais passer à la casserole			
Il tient un couteau à la main			
Elle court dans le poulailler en pleurnichant			

3) Colorie les bonnes réponses aux questions :

- *Qu'est-ce que le fermier a trouvé sous les plumes de la poule ?*

Une patate	Un œuf	Un navet	Une rose
------------	--------	----------	----------

- Comment est le fermier quand il va voir la poule ?

Il est :

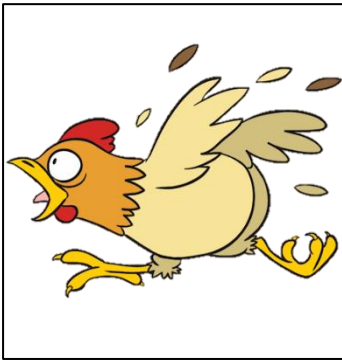
Joyeux	En colère	Triste	Effrayé
--------	-----------	--------	---------

- Que fera le fermier si la poule ne pond pas d'œuf ?

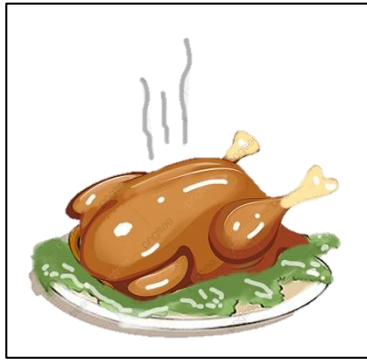
Il ira dans sa chambre pour dormir.	Il mettra la poule dans la casserole	Il voyagera avec la poule en Egypte.	Il cuisinera à manger pour la poule
-------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------

4) Imagine la fin de l'histoire en entourant le numéro d'une des vignettes

ci-dessous :



1



2



3



4



5

## Annexe 2 : Grilles d'observation complétées



### Grille n°1 : en présence de théâtralisation (observatrice : Nawal, lectrice : Mouna)

Pendant la lecture	<p><b>Expression faciale des élèves</b></p> <p>(Rires, sourires, grimaces, peur, froncent les sourcils, lèvent les yeux au ciel, l'air confus, enjoués, l'air impassible)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deux élèves sont particulièrement très expressifs à la situation (rires).</li> <li>- L'un d'entre eux est étonné au sujet de l'intrigue de l'histoire et le fait savoir en suscitant un questionnement avec les autres membres de son groupe.</li> <li>- Le titre de l'histoire fait rire les élèves (et ce rire est communicatif jusqu'aux élèves les moins expressifs). Nous les avons entendus glousser de rire, et essayer de se retenir.</li> <li>- Comme des miroirs, beaucoup d'entre eux ont reflété l'expression exprimée par le lecteur et réagissaient vivement (e.g. en se cachant les yeux lorsque le fermier était en colère ou menaçait la poule avec un couteau. I)</li> </ul>
	<p><b>Posture des élèves</b></p> <p>(Est-ce qu'ils sont agités, calmes, attentifs, bien assis ou au contraire avachi contre la chaise, est-ce qu'ils se retournent ou non ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La grande majorité des élèves n'ont pas quitté des yeux le lecteur, ils étaient très attentifs et semblaient plutôt enrôlés dans l'histoire sans se détourner de ce qui se passait.</li> <li>- L'un d'entre eux a adopté une posture avachie en se retournant de quelques fois et en se mettant debout lors de l'écoute de l'histoire.</li> </ul>
	<p><b>Utilisation de la parole ou non</b></p> <p>(Remarques, questions, interactions ou au contraire silence)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un élève à une question, lors de l'écoute, et essaye de la poser malgré la consigne en levant la main et essayant de l'énoncer même en n'étant pas interrogé.</li> <li>- Les élèves essaient d'interagir et d'échanger après l'intrigue, mais ce, en chuchotant.</li> </ul>
Pendant la fiche de lecture	<p><b>Comportement face à la consigne donnée</b></p> <p>(Écoute jusqu'au bout ou interrompt l'enseignant, demande à ce qu'elle soit répétée, besoin d'une reformulation ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un élève a besoin d'une reformulation lors de l'évaluation (« Que veut dire imaginer ? »).</li> <li>- Le remplissage du tableau a posé quelques difficultés aux élèves qui ont eu besoin d'exemples au tableau pour parvenir à se repérer d'une case à l'autre. Quelques élèves ont, d'ailleurs, mis une croix un peu arbitrairement sans parvenir à vérifier qu'il s'agissait bien de la case associée au bon personnage (il aurait fallu utiliser le doigt pour faciliter le repérage, et même lorsque cette « aide » fut transmise aux élèves, tous ne l'ont pas réellement utilisé).</li> </ul>



<p><b>Attitude face à l'exercice</b></p> <p>(Utilise correctement le matériel donné, ose dire s'il est en difficulté, bonne ou mauvaise utilisation des repères ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un élève ayant terminé assez rapidement parle d'un autre sujet (de dinosaures) lors de la réalisation de l'exercice de l'évaluation.</li> <li>- Tensions entre deux élèves car l'un accuse l'autre d'avoir copié sur lui.</li> <li>- Un élève souffle une réponse en particulier lors de l'évaluation.</li> <li>- Ils se sont investis dans la tâche et ont essayé de solliciter l'enseignant pour vérifier leurs réponses.</li> </ul>
<p><b>Engagement dans la tâche</b></p> <p>(Manifeste un effort de courte durée ou maintien de l'attention durablement, ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un élève à une attention fragile posant de nombreuses questions car ce dernier n'est pas concentré.</li> <li>- Les plus rapides d'entre eux commencent à s'agiter, s'impatientent (comparent leurs crayons de couleurs).</li> </ul>

**Tableau 2** grille n°1 d'observation [en présence de théâtralisation]

<p><b>Grille n°2 : en absence de théâtralisation</b> (observatrice : <b>Mouna</b>, lectrice : <b>Nawal</b>)</p>							
<p>Pendant la lecture</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="108 1003 549 1328"> <p><b>Expression faciale des élèves</b></p> <p>(Rires, sourires, grimaces, peur, froncent les sourcils, lèvent les yeux au ciel, l'air confus, enjoués, l'air impassible)</p> </td> <td data-bbox="549 1003 1575 1328"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le titre du livre a suscité des rires, l'étonnement des élèves. Les élèves ont échangé des regards, nous pouvions remarquer leurs yeux se plisser légèrement.</li> <li>- Certains ont exprimé leurs émotions : « c'est rigolo », leur surprise « c'est ça l'histoire ? » ; d'autres se montraient impassibles et semblaient attendre le temps passer.</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="108 1328 549 1704"> <p><b>Posture des élèves</b></p> <p>(Est-ce qu'ils sont agités, calmes, attentifs, bien assis ou au contraire avachi contre la chaise, est-ce qu'ils se retournent ou non ...)</p> </td> <td data-bbox="549 1328 1575 1704"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La plupart des élèves étaient attentifs mais certains cherchaient à soutenir le regard des autres malgré la distance qui les séparaient.</li> <li>- Quelques élèves jouaient avec leurs matériels ou leurs pieds en les balançant.</li> <li>- Un élève avait la tête dans les bras, tandis que d'autres regardaient le locuteur en déviant quelques fois les yeux pour regarder la pièce.</li> <li>- L'élève le plus proche de celui qui prenait des notes se retournait quelques fois dans sa direction.</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="108 1704 549 1968"> <p><b>Utilisation de la parole ou non</b></p> <p>(Remarques, questions, interactions ou au contraire silence)</p> </td> <td data-bbox="549 1704 1575 1968"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans la grande majorité du temps, les élèves ne discutaient pas réellement : ils ont respecté la consigne de départ qui était d'écouter l'histoire lue. Cependant, nous pouvions remarquer que les élèves s'exprimaient parfois en réagissant à l'histoire, en regardant les personnes assises autour d'eux (« encore un légume ? », « mais c'est n'importe quoi », « t'as entendu ? »).</li> </ul> </td> </tr> </table>	<p><b>Expression faciale des élèves</b></p> <p>(Rires, sourires, grimaces, peur, froncent les sourcils, lèvent les yeux au ciel, l'air confus, enjoués, l'air impassible)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le titre du livre a suscité des rires, l'étonnement des élèves. Les élèves ont échangé des regards, nous pouvions remarquer leurs yeux se plisser légèrement.</li> <li>- Certains ont exprimé leurs émotions : « c'est rigolo », leur surprise « c'est ça l'histoire ? » ; d'autres se montraient impassibles et semblaient attendre le temps passer.</li> </ul>	<p><b>Posture des élèves</b></p> <p>(Est-ce qu'ils sont agités, calmes, attentifs, bien assis ou au contraire avachi contre la chaise, est-ce qu'ils se retournent ou non ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La plupart des élèves étaient attentifs mais certains cherchaient à soutenir le regard des autres malgré la distance qui les séparaient.</li> <li>- Quelques élèves jouaient avec leurs matériels ou leurs pieds en les balançant.</li> <li>- Un élève avait la tête dans les bras, tandis que d'autres regardaient le locuteur en déviant quelques fois les yeux pour regarder la pièce.</li> <li>- L'élève le plus proche de celui qui prenait des notes se retournait quelques fois dans sa direction.</li> </ul>	<p><b>Utilisation de la parole ou non</b></p> <p>(Remarques, questions, interactions ou au contraire silence)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans la grande majorité du temps, les élèves ne discutaient pas réellement : ils ont respecté la consigne de départ qui était d'écouter l'histoire lue. Cependant, nous pouvions remarquer que les élèves s'exprimaient parfois en réagissant à l'histoire, en regardant les personnes assises autour d'eux (« encore un légume ? », « mais c'est n'importe quoi », « t'as entendu ? »).</li> </ul>
<p><b>Expression faciale des élèves</b></p> <p>(Rires, sourires, grimaces, peur, froncent les sourcils, lèvent les yeux au ciel, l'air confus, enjoués, l'air impassible)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le titre du livre a suscité des rires, l'étonnement des élèves. Les élèves ont échangé des regards, nous pouvions remarquer leurs yeux se plisser légèrement.</li> <li>- Certains ont exprimé leurs émotions : « c'est rigolo », leur surprise « c'est ça l'histoire ? » ; d'autres se montraient impassibles et semblaient attendre le temps passer.</li> </ul>						
<p><b>Posture des élèves</b></p> <p>(Est-ce qu'ils sont agités, calmes, attentifs, bien assis ou au contraire avachi contre la chaise, est-ce qu'ils se retournent ou non ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La plupart des élèves étaient attentifs mais certains cherchaient à soutenir le regard des autres malgré la distance qui les séparaient.</li> <li>- Quelques élèves jouaient avec leurs matériels ou leurs pieds en les balançant.</li> <li>- Un élève avait la tête dans les bras, tandis que d'autres regardaient le locuteur en déviant quelques fois les yeux pour regarder la pièce.</li> <li>- L'élève le plus proche de celui qui prenait des notes se retournait quelques fois dans sa direction.</li> </ul>						
<p><b>Utilisation de la parole ou non</b></p> <p>(Remarques, questions, interactions ou au contraire silence)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans la grande majorité du temps, les élèves ne discutaient pas réellement : ils ont respecté la consigne de départ qui était d'écouter l'histoire lue. Cependant, nous pouvions remarquer que les élèves s'exprimaient parfois en réagissant à l'histoire, en regardant les personnes assises autour d'eux (« encore un légume ? », « mais c'est n'importe quoi », « t'as entendu ? »).</li> </ul>						

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Néanmoins, il y a quelques élèves qui n'ont pas réellement cherché à communiquer avec les autres, en ayant parfois même du mal à rester assis.</li> </ul>
	<p><b>Comportement face à la consigne donnée</b></p> <p>(Ecoute jusqu'au bout ou interrompt l'enseignant, demande à ce qu'elle soit répétée, besoin d'une reformulation ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sans trop de surprises les élèves ont également eu quelques difficultés à comprendre, immédiatement, l'exercice proposé (notamment l'exercice sur le tableau), et nous ont demandé à plusieurs reprises de leur réexpliquer. Les élèves les plus en difficultés ont commencé par cocher au hasard sans réellement chercher à comprendre ce qu'ils étaient en train de faire, avant une seconde explication de notre part.</li> <li>- Les élèves ont eu des difficultés à s'empêcher de nous poser des questions, et nous avons dû user de la différenciation en se mettant à côté de ceux qui en ont le plus besoin.</li> <li>- Ce moment a pris un peu plus de temps que prévu, mais tous les élèves sont parvenus à terminer l'exercice avant le retour en classe.</li> </ul>
	<p><b>Attitude face à l'exercice</b></p> <p>(Utilise correctement le matériel donné, ose dire s'il est en difficulté, bonne ou mauvaise utilisation des repères ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves se sont appliqués à remplir la fiche d'exercice en s'appliquant (par exemple lors du coloriage).</li> <li>- Pas mal d'élèves sont revenus sur leurs réponses en gommant, ou en barrant ce qui montre qu'ils étaient soucieux de réussir.</li> <li>- Ils n'ont pas hésité à demander de l'aide en cas de difficultés.</li> </ul>
	<p><b>Engagement dans la tâche</b></p> <p>(Manifeste un effort de courte durée ou maintien de l'attention durablement, ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'un des élèves (qui est pourtant l'un des plus à l'aise en compréhension) a eu besoin d'un certain délai pour se mettre au travail.</li> <li>- Certains ont manifestés des signes de fatigues que ce soit par la parole (« c'est long », « c'est fini après ? ») ou par leurs attitudes (en essayant de remettre l'évaluation non remplie).</li> </ul>

**Tableau 3** grille n°2 d'observation [en l'absence de théâtralisation]

## Annexe 3 : Barème de la fiche de lecture (et réponses attendues)

### Evaluation - Fiche lecture

#### « La poule qui pondait des patates »

Chaque question (ou sous question) était sur 1 point, et aucune réponse ne devait être justifiée (puisque en CP cela se serait avéré être une difficulté supplémentaire pour eux). Voici les réponses attendues à chacune :

- **Question 1 (/1) : Combien de personnages y-a-t-il dans l'histoire ?**  
**Réponse :** 2 (il y a en réalité 3 personnages en tout dans l'album mais nous nous sommes arrêtées à une partie de l'histoire où il n'y en avait que 2 : la poule et le fermier).
- **Question 2 (/5) : De qui parle-t-on ? Entourne le personnage dont parle la phrase.**
  - a. « Il entre dans une colère terrible » (en sachant que les élèves ont déjà étudié les pronoms personnels précédemment, c'est donc une notion pré-requise). → **Réponse :** le fermier.
  - b. « La pauvre poulette est toute affolée » → **Réponse :** la poule.
  - c. « Je vais passer à la casserole » → **Réponse :** la poule.
  - d. « Il tient un couteau à la main » → **Réponse :** le fermier.
  - e. « Elle court dans le poulailler en pleurnichant » → **Réponse :** la poule.

Chaque réponse est comptée sur 1 point et il n'y avait qu'une seule réponse attendue par case, la troisième étant une mauvaise réponse d'office (puisque ce personnage n'apparaît pas dans la partie de l'histoire lue aux élèves).

- **Question 3 (/3) : Colorie les bonnes réponses aux questions.**
  - a. Qu'est-ce que le fermier a trouvé sous les plumes de la poule ? → **Réponse(s) possible(s) :** une patate OU un navet OU les deux (pour ne pas pénaliser les élèves qui ne sont pas parvenus à mémoriser le nom des légumes trouvés mais qui auraient compris les événements étant survenus, peu importe la ou les réponses données ici les élèves obtiendraient les mêmes points).
  - b. Comment est le fermier quand il va voir la poule ? → **Réponse :** en colère.
  - c. Que fera le fermier si la poule ne pond pas d'œuf ? → **Réponse :** il mettra la poule dans la casserole.
- **Question 4 (/1) : Imagine la fin de l'histoire en entourant le numéro d'une des vignettes ci-dessous : Réponse :** Il n'y a qu'une seule mauvaise réponse qui n'attribue aucun point aux élèves : c'est la situation n°5 où la poule se transformerait en poule géante qui écraserait tout sur son passage (et qui ne serait pas une fin cohérente du point de vue de l'histoire).

Puisqu'il y a au total 10 questions (ou sous questions), cette fiche de lecture était sur 10.

## Annexe 4 : Répartition des âges des élèves

Age des élèves	5 ans	6 ans	7 ans
Répartition (en pourcentage)	$(2/13) * 100 \approx 15,38\%$	$(5/13) * 100 \approx 38,46\%$	$(8/13) * 100 \approx 61,54\%$

**Tableau 4** récapitulatif de la répartition des âges des élèves de la classe (exprimé en pourcentage)

**Détail :** lors de l'expérience qui s'est déroulée pendant la deuxième période scolaire (s'étendant du 8 novembre 2021 au 17 décembre 2021), sur l'ensemble des 15 élèves de la classe, 3 d'entre eux avaient encore 5 ans, 5 élèves avaient 6 ans contre une majorité (8 élèves) qui en avait 7. Ces répartitions se calculent en divisant le nombre d'élèves dans chaque catégorie, divisé par le nombre d'élèves total, le tout multiplié par 100. Lors de l'étude, 2 élèves étaient absents, ils avaient tous les deux 6 ans.

## Annexe 5 : Détails des calculs effectués

Modalité de passation	Théâtralisation	Absence de théâtralisation
<b>Moyennes</b> des notes obtenues (/10)	$(5+6+8+8+9+9+9) / 7 = 7,7$	$(4+4+4+6+7+9) / 6 = 5,6$

**Tableau 5** récapitulatif des moyennes obtenues pour les deux modalités de la variable étudiée

**Détail** : la moyenne est égale à la somme de l'ensemble des notes pour un groupe divisible par le nombre de valeur total.

Par le calcul, nous avons obtenu la moyenne des scores totale (des deux groupes) : 6,77 (en faisant la somme des notes des deux groupes, divisée par le nombre total d'élève présents soit 13)

Modalité de passation	Théâtralisation	Absence de théâtralisation
<b>Ecart-type</b> (=dispersion des données par rapport à la moyenne : plus il est élevé plus les données sont éloignées de la moyenne et inversement)	$\sqrt{((5-7,7)^2+(6-7,7)^2+2(8-7,7)^2+3(9-7,7)^2) / 7} = 1,48$	$\sqrt{(3(4-6,3)^2+(6-6,3)^2+(7-6,3)^2+(9-6,3)^2) / 6} = 1,99$

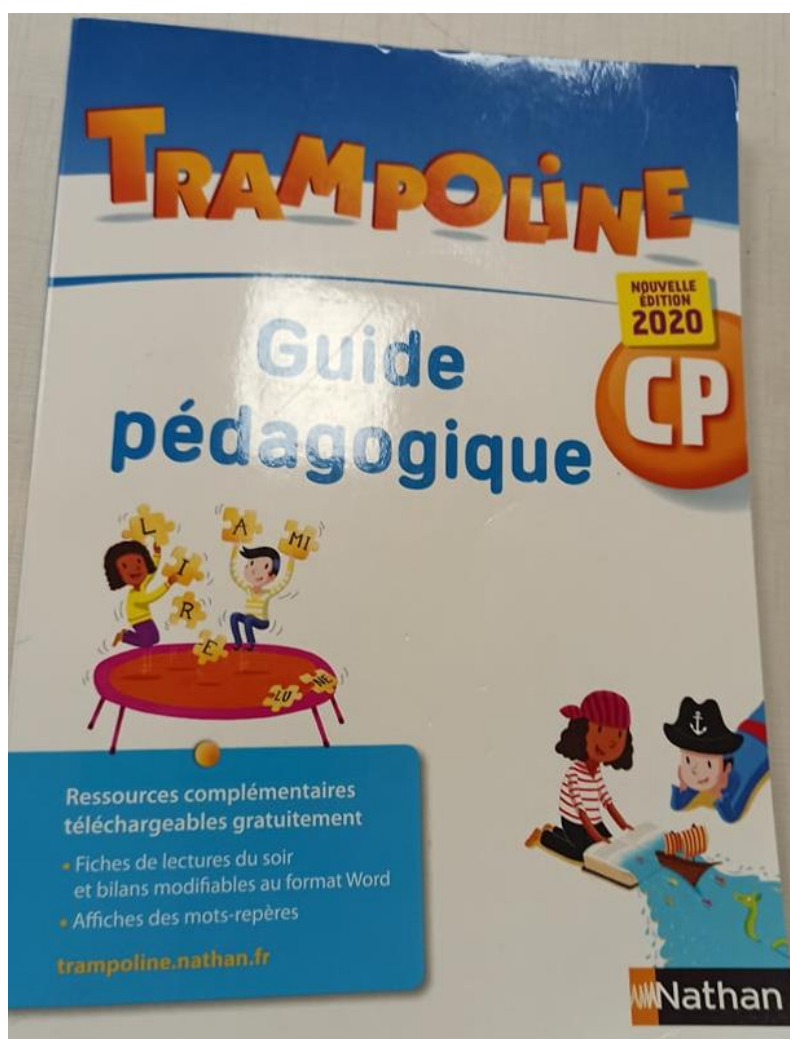
**Tableau 6** récapitulatif des écarts-types obtenus pour les deux modalités de la variable étudiée

**Détail** : l'écart type s'obtient en calculant la racine carrée de la variance. Celle-ci est égale à la somme de la différence entre les notes obtenues et la moyenne des deux catégories d'une série de données, élevée au carrée, et auquel il faut retrancher le nombre de valeurs totales.

Modalité de passation	Théâtralisation	Absence de théâtralisation
<b>Etendue</b> (= différence entre la note maximale et la note minimale)	$(9-5) = 4$	$(9-4) = 5$

**Tableau 7** récapitulatif des étendues des scores obtenus pour l'étude

## Annexe 6 : Guide pédagogique consulté





# Annexe 7 : Extrait du fichier élève

Épisode 7 • Histoire p. 14

Écoute ce texte.

Il **est** tard. Ouma tourne dans la maison.  
Raoul, le chien, l'appelle :  
– Ouma, viens, je te fais une petite place dans ma niche.  
Et ils s'endorment tous les deux.

Colorie le mot **est** dans le texte. /

1 Relie chaque élément à sa niche.

2 Entoure les personnages de ce texte.

3 Entoure l'endroit où dort le chien Raoul.

24 Période 1 • Quelle histoire !

4 Entoure la bonne réponse.  
 À ton avis, que ressent Ouma à la fin de l'histoire ?



Al

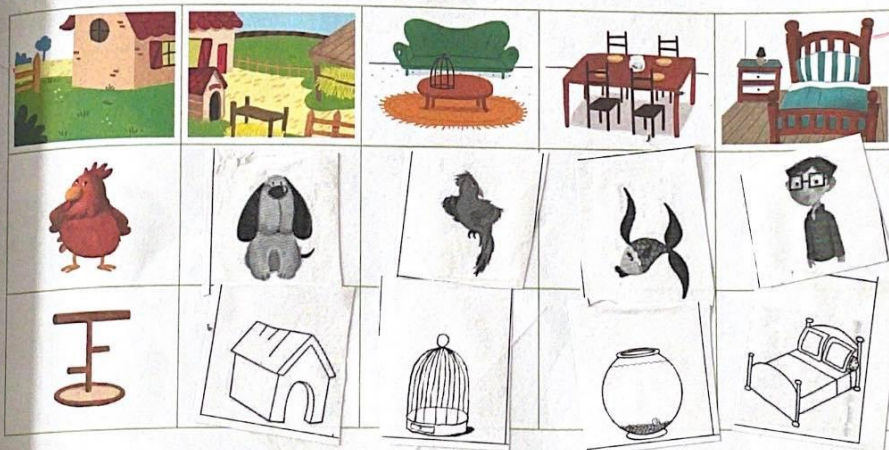
5 Entoure tous les personnages de cette histoire.



Al

Écris un numéro pour indiquer l'ordre de leur arrivée dans l'histoire.

6 Dessine sous chaque image le personnage rencontré et le lieu où il dort.



Al

7 Entoure les noms propres.

Ouma • Momo • poule • le lapin • Raoul • le poisson  
 Lili • le perroquet • le chat • Pompon • le chien • Coco

Al

8 Souligne la dernière phrase dans le texte. Al

9 Raconte l'histoire d'Ouma à l'aide des exercices 5 et 6.



## Annexe 8 : La disposition des tables

