

**La théâtralisation au service de la
compréhension en lecture :
une expérimentation en classe de soutien
du cycle 3**

Master en pédagogie spécialisée – Volée 2023 – 2026

Mémoire de Master de Ian Girardbille
Sous la direction de Josianne Veillette
Bienne, avril 2026

Remerciements

Merci aux élèves qui se sont prêtés au jeu, qui ont osé se lancer dans la démarche, autant dans les ateliers de théâtre que dans le travail de compréhension. Nous avons partagé des moments riches et intenses. Merci à eux pour leur générosité, leur bonne humeur, leur joie de vivre et leur créativité.

Merci à Josianne Veillette pour la direction du mémoire et les ressources qui ont guidé ma recherche.

Merci à mes « copains – copines d'école » qui sauront se reconnaître ici et sans qui ces quatre années de formations auraient été moins riches, mais surtout moins rigolotes. Vous avez rendu ces années douces et agréables !

Reconnaissance éternelle à Mégane et Yvan sans qui cela n'aurait simplement pas été possible.

Merci à ma famille, Nath et Camille, de m'avoir supporté autant que possible et encouragé tout au long de la formation.

« Au théâtre, la première lecture d'une pièce est souvent compliquée, voilà pourquoi il est plus simple de passer directement à la deuxième ».

Gaëtan Faucher

Résumé

Ce mémoire examine les effets d'un dispositif de théâtralisation de textes narratifs sur la compréhension en lecture chez des élèves en classe de soutien du cycle 3. Partant du constat qu'un quart des élèves suisses quittent la scolarité obligatoire sans atteindre le seuil minimal de compétence en lecture défini par l'OCDE (2025), et que la compréhension est fréquemment évaluée mais rarement enseignée de façon explicite, cette recherche examine dans quelle mesure un dispositif de théâtralisation, ancré dans le paradigme de la cognition incarnée, peut soutenir le développement de stratégies de compréhension chez des élèves en difficulté.

Les résultats suggèrent que la théâtralisation peut soutenir l'inférence, la construction de représentations mentales, l'engagement collectif dans la compréhension et la motivation à entrer dans le texte. Ces effets restent toutefois inégaux selon les profils et la question du transfert des stratégies vers d'autres situations de lecture demeure ouverte.

Mot clés :

Théâtralisation – Compréhension en lecture – Enseignement explicite – Cognition incarnée – Difficultés scolaires

Liste des annexes

Annexe 1 : Guide premier entretien I

Annexe 2 : Guide second entretien II

Table des matières

Remerciements.....	i
Résumé.....	ii
Mot clés :	ii
Liste des annexes.....	iii
Introduction.....	1
1. Problématique	5
1.1. Questionnement.....	5
1.1.1. Le Plan d'étude romand (PER).....	6
1.1.2. Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)	7
1.2. Etat de la question / cadre théorique	9
1.2.1. La compréhension de la lecture	9
1.2.2. Enseignement explicite	10
1.2.3. Les stratégies de compréhension.....	12
1.2.4. La théâtralisation comme dispositif de compréhension.....	14
1.3. Question de recherche	18
2. Méthodologie.....	20
2.1. Fondements méthodologiques	20
2.2. Contexte et participants.....	21
2.3. Dispositif pédagogique mis en place	24
2.3.1. Organisation générale, déroulement	24
2.3.2. Choix du texte	25
2.3.3. Principes pédagogiques du dispositif	26
2.4. Recueil de données.....	27
2.5. Démarche de traitement des données.....	28
2.5.1. Démarche d'analyse.....	28
2.5.2. Les biais.....	28
2.6. Principes éthiques.....	29
3. Analyse	30
3.1. Restitution des données.....	30
3.1.1. Premiers entretiens : rapport initial des élèves à la lecture	30
3.1.2. Seconds entretiens : effets perçus de la théâtralisation.....	32
3.1.3. Regard croisé.....	37
3.2. Interprétation des résultats	38
3.2.1. La mise en scène comme voie d'accès à la compréhension en lecture	39
3.2.2. Le corps comme lieu de la compréhension	41
3.2.3. La théâtralisation comme support à la représentation mentale	42
3.2.4. Le collectif comme espace de construction du sens.....	44

3.2.5.	La théâtralisation, source de motivation : apports et limites.....	44
3.2.6.	Retour sur la question de recherche.....	45
Conclusion		47
Bibliographie.....		51
Annexes.....		I
Annexe 1 : Guide premier entretien		I
Annexe 2 : Guide second entretien		II

Introduction

L'école a pour mission de transmettre. Comme le rappelle Meirieu (2004), « transmettre, c'est donner à l'enfant la possibilité d'entrer dans le monde commun, dans le monde qui existait avant qui et qui, on l'espère, durera plus que nous et, peut-être, plus que lui » (p. 1). Dans cette perspective, la lecture constitue une voie privilégiée pour entrer dans ce monde commun et y trouver sa place. Savoir lire, c'est avant tout savoir comprendre.

La compréhension de l'écrit est ainsi devenue une condition indispensable à la réussite scolaire. Elle occupe une place centrale dans le développement des apprentissages, car elle conditionne l'accès aux savoirs dans toutes les disciplines : histoire, géographie, résolution de problèmes en mathématiques. Les enquêtes PISA le confirment : en Suisse, une part importante des élèves quitte la scolarité obligatoire sans autonomie suffisante en lecture.

Ces constats se reflètent dans mon expérience professionnelle. Depuis 2019, j'exerce comme enseignant spécialisé dans une classe de soutien 10–11H dans le canton de Berne. Les profils y sont très variés : certain.e.s élèves rencontrent encore des difficultés de décodage, d'autres lisent de façon fluide, mais peinent à construire le sens, d'autres encore comprennent bien, mais manquent de stratégies pour aller au-delà du littéral.

Au cycle 3, les exigences en matière de compréhension deviennent plus complexes. De nombreux.ses élèves peinent dans ce domaine et cela affecte directement leur réussite scolaire. Comme le relèvent Cèbe et Goigoux (2009), la compréhension écrite est souvent évaluée, mais rarement enseignée de manière explicite. Cette réalité soulève des questions majeures : comment aider les élèves à comprendre un texte ? Quelles stratégies de lecture leur enseigner et comment les accompagner efficacement ?

Formé initialement comme éducateur spécialisé, lorsque j'ai pris la fonction d'enseignant en classe de soutien, j'ai exploré différents outils et approches pédagogiques pour travailler les divers domaines du français avec les élèves bénéficiant d'enseignement spécialisé. Si j'ai trouvé rapidement des ressources adaptées pour la structuration, la grammaire ou la conjugaison, il m'a été plus difficile d'identifier des outils pertinents pour développer la compréhension en lecture. Je me

suis d'abord appuyé sur des manuels proposant des textes différenciés accompagnés de questionnaires. Mais à la fin de ces exercices, une interrogation demeurait : que restait-il réellement de ces activités ? Les élèves avaient-ils.elles seulement répondu à des questions ou ils.elles avaient véritablement appris et intégré des stratégies de compréhension ?

Cette réflexion m'a conduit à consacrer un travail pratique durant la deuxième année de formation en pédagogie spécialisée (FPS) à la thématique de la compréhension en lecture. C'est à cette occasion que j'ai découvert des dispositifs inspirants, parmi lesquels Lector & Lectrix (Cèbe & Goigoux, 2009), qui proposent une méthodologie structurée et clef en main pour les enseignants.es. Cet outil table sur un enseignement explicite de stratégies concrètes à transmettre aux élèves.

Dans la même veine, les outils proposés par Bianco, Guérin, Lima, Nanot et Reale-Bruyat (2016) utilisent des métaphores marquantes permettant aux élèves de s'approprier les méthodes. Tou.tes ces auteur.es recommandent d'enseigner explicitement des stratégies de compréhension à travers des activités guidées et répétées.

Si les approches dans lesquelles les auteur.e.s nous guident sont pertinentes, il me reste encore à me les approprier, trouver mon style propre et adapter ces séquences d'apprentissage à mon enseignement ainsi qu'à mon public. Je me suis en effet trouvé à quelques reprises bloqué dans le « prêt-à-porter » de ces exercices et j'ai ressenti le besoin de faire vivre ces activités. Cela m'a semblé d'autant plus important avec mes élèves peu scolaires, qui ont tendance à avoir besoin que j'adapte le travail à leur résistance envers toute démarche méthodique imposée.

Une recherche récente menée par Liaudat (2024) a montré que le recours à des outils multimodaux et visuels, comme le tapis à histoires (une grande création textile qui matérialise le décor et les personnages d'un récit, offrant un support à manipuler durant la narration), pouvait soutenir la compréhension narrative en favorisant l'engagement corporel et la structuration mentale du texte. Cet outil propose de faire manipuler des marionnettes aux enfants afin de les aider à comprendre l'histoire qu'ils et elles étudient.

J'ai décidé de reprendre le concept d'une approche multimodale et de l'adapter au public adolescent en utilisant des outils du théâtre. Si le tapis à histoires s'adresse à

de jeunes enfants, le théâtre offre un cadre adapté aux adolescent.e.s : il mobilise les mêmes dimensions corporelles et sensorielles, tout en répondant aux besoins spécifiques de ce public, la prise de parole, le rapport à l'autre et l'engagement dans une activité collective dotée de sens.

Ce choix n'est pas anodin. Le théâtre occupe une place importante dans mon parcours personnel : j'ai suivi plusieurs formations dans ce domaine, pratiqué l'improvisation et donné des cours de théâtre dans une autre école. J'y observe concrètement les effets que cette pratique peut avoir sur les élèves, leur rapport au corps, à la prise de parole, à l'autre, mais aussi la manière dont ils s'approprient un texte, le font leur. C'est cette conviction, nourrie par l'expérience, qui m'a conduit à vouloir en explorer le potentiel dans le cadre de l'enseignement de la compréhension en lecture.

Le théâtre offre des perspectives similaires au tapis à histoire (Liaudat, 2024) en matière de compréhension de texte. Par la mise en voix, la gestuelle et la scénarisation, les élèves peuvent être amené.e.s à s'approprier le texte, à expliciter certains liens logiques et à interroger les intentions des personnages. Ce travail mobilise à la fois les dimensions verbales, corporelles et émotionnelles de la compréhension.

Cette approche s'inscrit dans le paradigme de la cognition incarnée (Bara & Tricot, 2017), selon lequel le sens émerge de l'interaction entre le corps, la perception et l'action, et non du seul traitement des mots comme signes abstraits, déconnectés de toute expérience sensorielle ou corporelle. Ce paradigme, qui sera développé dans le cadre théorique, offre un ancrage pour comprendre en quoi mobiliser le corps dans la lecture peut soutenir la construction du sens.

Ainsi, ce travail de mémoire examine dans quelle mesure un dispositif de théâtralisation, intégrant un enseignement explicite des stratégies de compréhension, peut soutenir chez des adolescent.e.s en difficulté scolaire les processus qui permettent d'aller au-delà du littéral : l'inférence, la construction de représentations mentales et l'identification des intentions et des émotions des personnages.

Le dispositif s'est appuyé sur un conte traditionnel chinois, *Kishimo-Jin, la démons mangeuse d'enfants* (Barbé, 1995). Sa structure narrative clairement identifiable facilite le repérage des grandes étapes et leur mise en scène ; les relations de cause à effet entre les actions des personnages invitent à s'interroger sur leurs motivations ;

et la transformation progressive du personnage principal offre un appui concret pour travailler les inférences et l'interprétation.

Les éléments recueillis permettent d'esquisser quelques réponses. La mise en jeu semble avoir facilité l'accès au sens du texte, soutenu la formulation d'inférences et favorisé un engagement collectif dans la compréhension. Ces effets restent toutefois nuancés, et la question du transfert vers d'autres situations de lecture demeure ouverte.

Ce travail s'organise en trois parties. La première pose les bases théoriques : enjeux de la compréhension en lecture, enseignement explicite, stratégies de compréhension et apports potentiels de la théâtralisation. La deuxième présente la méthodologie et le dispositif mis en place. La troisième restitue et interprète les données recueillies lors des entretiens.

1. Problématique

1.1. Questionnement

Avant d'examiner les différentes approches d'accompagnement des élèves pour la compréhension de la lecture, il me semble important de relever les enjeux de cette compétence dans les apprentissages et dans le quotidien.

La compréhension en lecture est une aptitude cruciale pour la réussite scolaire et le développement personnel des élèves. À l'âge de 13 à 15 ans, ceux-ci et celles-ci se trouvent en pleine transition, puisqu'ils et elles sont poussé.e.s vers des niveaux de scolarité plus avancés, où les exigences en matière de compréhension de textes de plus en plus complexes augmentent. Dubé, Bessette et Ouellet (2016) rappellent que les défis liés à la lecture évoluent tout au long de la scolarité : « décoder, apprendre à lire et plus tard, lire pour apprendre, à chaque étape de la vie, de nouveaux défis et de nouveaux apprentissages se présentent au jeune lecteur » (p. 28).

De nombreux. ses élèves rencontrent des difficultés dans ce domaine, ce qui peut avoir des conséquences sur leurs performances académiques et leur motivation à apprendre. Altarelli et al. montrent « un lien direct entre les capacités de lecture (et de calcul) à 7 ans, et le niveau socio-économique atteint à 42 ans. Cette relation est maintenue même si l'on prend en compte le niveau socio-économique d'origine et d'intelligence » (p. 48), ce qui souligne combien les difficultés en lecture peuvent avoir des conséquences durables bien au-delà de la scolarité.

Ces constats invitent à s'interroger sur ce que l'école peut mettre en place pour y remédier. Le but ultime étant que chaque élève puisse développer sa propre autonomie, il m'a semblé nécessaire de définir ce que cette autonomie signifie concrètement en matière de lecture. Pour cela, je me suis appuyé sur deux référentiels officiels : le Plan d'études romand (CIIP, s.d.), cadre de référence officiel de la scolarité en Suisse romande, et les enquêtes PISA (Erzinger et al., 2023), qui permettent de situer les compétences des élèves dans une perspective internationale.

1.1.1. Le Plan d'étude romand (PER)

Le Plan d'étude romand (CIIP, s.d.) constitue le cadre de référence officiel de la scolarité en Suisse romande. Il définit, pour la fin du cycle 3, les attentes fondamentales en compréhension écrite. De manière générale, les élèves sont notamment amenés à dégager les éléments essentiels d'un texte, à mobiliser des stratégies pour dépasser leurs difficultés de lecture, à lire de manière autonome et à recourir à différents moyens de référence lorsque cela est nécessaire.

Parmi les différents genres textuels prévus par le PER — narratif, argumentatif, transmissif, poétique et théâtral — j'ai choisi de m'intéresser au texte narratif pour plusieurs raisons. D'une part, sa structure relativement identifiable facilite la mise en place d'outils d'analyse et l'observation des démarches de compréhension des élèves. D'autre part, ce genre se prête particulièrement à un travail de théâtralisation : en invitant les élèves à devenir acteurs et interprètes du récit, il devient possible de transformer l'histoire en situation scénique. Enfin, ce choix rejoint mon intérêt personnel pour ce genre littéraire, qui favorise l'imagination, l'engagement des élèves et l'émergence d'échanges autour des thèmes abordés.

Concernant plus spécifiquement le texte narratif, le PER (CIIP, s.d.) précise qu'à la fin du cycle 3, l'élève :

- lit et comprend de façon autonome un texte narratif de registre courant formant une unité ;
- dégage les éléments essentiels du récit (lieu, époque, personnages, structure narrative) ;
- lit et comprend un texte complet de façon autonome (niveaux 2-3) ;
- dresse le portrait moral des personnages et décrit leur évolution (niveaux 2-3).

Selon le PER, les niveaux 1, 2 et 3 correspondent à une gradation des apprentissages allant du plus accessible au plus complexe. Lorsque aucun niveau n'est précisé, l'objectif concerne l'ensemble des élèves, y compris ceux du niveau 1.

Les élèves fréquentant la classe de soutien bénéficient, sauf exception, d'un programme adapté. Dans ce travail, l'attention portera donc principalement sur les

attentes fondamentales du niveau 1, tandis que les objectifs relevant des niveaux supérieurs pourront constituer des pistes de différenciation pour les élèves les plus à l'aise.

1.1.2. Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

En complément du PER, les enquêtes PISA (OCDE, 2025) permettent de situer les compétences des élèves dans une perspective internationale. Menée tous les trois ans sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), cette enquête évalue les performances des jeunes de 15 ans en lecture, en mathématiques et en sciences. Pour la lecture, l'OCDE utilise une grille de huit niveaux (1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 et 6), le niveau 6 étant le plus élevé. Ces niveaux sont propres à l'évaluation PISA (OCDE, 2025) et distincts des niveaux définis par le PER. Le rapport PISA 2022 (OCDE, 2025) constitue le dernier cycle disponible au moment de la rédaction de ce mémoire.

Les résultats mettent en évidence un enjeu important en matière de compréhension en lecture. En Suisse, « le pourcentage d'élèves qui n'atteignent pas le niveau 2 de compétence dans le domaine de la lecture [...] est de 25 % » (Erzinger et al., 2023, pp. 23-24). Autrement dit, un quart des élèves termine la scolarité obligatoire sans atteindre le seuil minimal de compétence défini par l'OCDE, ce qui constitue un enjeu éducatif majeur.

Dans les enquêtes PISA (OCDE, 2025), le niveau 2 constitue le seuil minimal de compétence en lecture retenu par l'OCDE :

Au niveau 2, les lecteurs peuvent identifier l'idée principale d'un texte d'une longueur modérée. Ils sont capables de comprendre des relations ou de découvrir le sens d'un passage limité qui comporte quelques distracteurs ou dans lequel les informations pertinentes ne sont pas saillantes, auquel cas ils doivent faire appel à des inférences élémentaires. [...] Ils parviennent à réfléchir à l'objet d'un texte d'une longueur modérée ou de certains de ses passages en présence d'indices explicites. [...] Ils parviennent à comparer des allégations et à évaluer les arguments qui les étayaient dans des déclarations courtes et explicites. [...] Dans les tâches de réflexion typiques de ce niveau, les lecteurs peuvent avoir à faire une comparaison ou à établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures au texte, en fonction d'expériences et d'attitudes personnelles. (OCDE, 2025, p. 105)

À l'inverse, le niveau 1a renvoie à une compréhension davantage littérale, qui se limite à ce qui est explicitement dit dans le texte, sans que le lecteur ne soit en mesure d'établir des liens implicites ou d'aller au-delà de ce qui est directement formulé :

Au niveau 1a, les lecteurs peuvent comprendre le sens littéral de phrases ou de passages courts. Ils peuvent aussi identifier l'idée principale d'un texte sur un thème familier ou l'intention de son auteur et établir un lien simple entre plusieurs fragments d'information contigus ou entre une information fournie et leurs connaissances antérieures. Ils peuvent sélectionner la page correcte s'ils y sont invités simplement et localiser un ou plusieurs fragments d'information dans des textes courts. Les lecteurs situés au niveau 1a peuvent réfléchir à l'objet global de textes simples contenant des indices explicites ou à l'importance relative d'informations (par exemple distinguer l'idée principale de détails accessoires). La plupart des tâches de ce niveau contiennent des indices explicites sur ce que les lecteurs doivent faire et la façon dont ils doivent s'y prendre ainsi que sur les passages du ou des textes qu'ils doivent privilégier. (OCDE, 2025, p. 105)

Ces écarts montrent que certains élèves rencontrent encore des difficultés importantes face à la complexité des textes, au traitement de l'implicite ou à la mise en relation de plusieurs informations. C'est précisément ce que le niveau 2 exige et que les élèves en dessous de ce seuil ne parviennent pas à mobiliser : la capacité à faire des inférences, que Fayol (2000) définit comme « des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relations qui ne sont pas explicites » (p. 6)

Dehaene (2011) rappelle par ailleurs que les inégalités sociales influencent précocement les trajectoires scolaires. Il relève qu'« une étude [...] a montré que, dès la fin du cours préparatoire, de nombreux enfants issus de milieux défavorisés présentent un retard de lecture (24 % en milieu défavorisé, contre 3 % en milieu favorisé) » (p. 60). Ces données rappellent que les difficultés de lecture ne relèvent pas uniquement de facteurs individuels, mais s'inscrivent également dans des contextes sociaux et culturels différenciés.

Ces constats soulignent l'importance de proposer des dispositifs pédagogiques susceptibles de soutenir la compréhension en lecture, en particulier pour les élèves les plus fragiles.

1.2. Etat de la question / cadre théorique

1.2.1. La compréhension de la lecture

Face à ces constats, il importe de s'intéresser à ce qui se joue dans l'acte de lecture. Pour Joole (2008), comprendre du latin « cum prehendere », signifie littéralement « prendre ensemble » et « prendre avec soi ». Autrement dit, comprendre, c'est rassembler et relier les éléments d'une situation pour en construire une vision cohérente.

La lecture ne se réduit pas à l'identification des mots. Bianco (2016) précise que pour comprendre un texte, le lecteur doit réaliser des opérations « qui vont de la reconnaissance du mot écrit à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite, en passant par l'analyse syntaxique et la mise en relation des référents et idées énoncés dans les phrases successives » (p. 11).

Selon Giasson (2007), le sens ne se trouve pas uniquement dans le texte : il se construit à travers l'activité du lecteur qui « crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture » (Giasson, 2007, p. 5).

Les modèles contemporains insistent ainsi sur la nature globale de ce processus, rompant avec les conceptions plus anciennes qui le réduisaient à une suite de sous-habiletés telles que la conscience phonologique, la reconnaissance des lettres, le déchiffrage ou l'accès au lexique. Leur maîtrise isolée ne suffit pas à garantir la compréhension. Giasson (2007) l'illustre par une parabole :

Tout le monde sera d'accord pour dire qu'un enfant qui a appris séparément à tenir le guidon d'une bicyclette, à serrer les freins et à pédaler ne sait pas nécessairement aller à bicyclette. C'est l'interaction de toutes ces habiletés qui constitue la capacité de conduire une bicyclette. Il en va de même pour la lecture (Giasson, 2007, p. 5).

Dans la même perspective, Giasson et Vandecasteele (2013) précisent que comprendre un texte, c'est se construire une représentation mentale dynamique qui se transforme et s'enrichit au fil de la lecture. Chaque nouvel élément oblige le lecteur à ajuster et à réorganiser sa compréhension. Les autrices distinguent trois niveaux :

1. la compréhension littérale, qui s'appuie sur les informations directement présentes dans le texte ;

2. la compréhension inférentielle, qui suppose d'établir des liens implicites ;
3. la compréhension critique, qui amène le lecteur à confronter le texte à ses propres conceptions du monde.

Comprendre un texte mobilise donc un ensemble de processus cognitifs complexes. Selon Cèbe et al. (2004), les difficultés de compréhension peuvent être regroupées autour de quatre pôles : le décodage, les traitements locaux et globaux, le contrôle de l'activité et les stratégies de compréhension.

Le premier concerne le décodage. Lorsqu'il n'est pas suffisamment automatisé, une part importante des ressources attentionnelles est mobilisée par l'identification des mots, au détriment de l'accès au sens.

Le deuxième renvoie aux traitements locaux et globaux. Les traitements locaux permettent de comprendre les groupes de mots et les phrases successives ; les traitements globaux permettent de construire une vision d'ensemble du texte et d'en maintenir la cohérence.

Le troisième pôle touche au contrôle de l'activité. Il s'agit de la capacité à surveiller sa compréhension, à repérer une perte de sens, à ralentir, relire ou ajuster sa manière de lire.

Enfin, le quatrième pôle concerne les stratégies de compréhension, c'est-à-dire les démarches mises en œuvre pour sélectionner les informations importantes, faire des liens, anticiper ou résumer.

Ces quatre pôles mettent en évidence la complexité de la tâche de la lecture dont les processus de compréhension ne s'acquièrent pas seuls. Bianco (2016) affirme qu'un enseignement explicite des stratégies de compréhension est indispensable. Il vise à rendre visibles les processus de compréhension, à accompagner les élèves dans leur mise en œuvre et à les amener progressivement vers plus d'autonomie.

1.2.2. Enseignement explicite

Dans cette partie, je présente ce que la littérature propose au sujet de l'enseignement de la compréhension : comment apprendre à comprendre, quelles stratégies peuvent être mises en place et comment les enseigner efficacement. La majorité des recherches insiste sur l'importance d'un enseignement explicite des stratégies de

compréhension. Cette approche, aujourd'hui largement reconnue, vise à rendre visibles les démarches du lecteur ou de la lectrice expert.e, que Bianco (2016) définit comme un lecteur stratège, capable de repérer ce qu'il comprend ou ne comprend pas et de mettre en œuvre des comportements de régulation, afin que les élèves puissent les observer, les comprendre et progressivement se les approprier.

Cèbe et Goigoux (2009) observent que la compréhension est fréquemment évaluée à l'école, mais plus rarement enseignée de manière structurée. Selon eux, de nombreux élèves sont placés face à des tâches de lecture sans que les démarches intellectuelles attendues aient été rendues visibles ou véritablement travaillées. Les élèves doivent alors comprendre, sans qu'on leur ait appris comment comprendre. De nombreux.ses enseignant.e.s misent essentiellement sur un entraînement à la lecture, mais omettent l'importance « d'une intervention explicite qui permettrait aux élèves d'apprendre à comprendre » (Cèbe & Goigoux, 2009, p. 10).

Hollingsworth et Ybarra (2012) définissent l'enseignement explicite comme « un ensemble de stratégies d'enseignement visant à concevoir et à présenter des leçons bien planifiées sur des contenus d'apprentissage qui correspondent au niveau scolaire des élèves » (p. 12). Dans cette perspective, l'enseignant ne se contente pas de proposer une tâche : il montre comment s'y prendre, verbalise les procédures utiles et accompagne progressivement leur appropriation.

Bianco et al. (2016), précisent encore que l'enseignement explicite consiste à réduire la complexité de la tâche lors de l'approche initiale d'une notion. L'idée est de segmenter l'activité en sous-tâches accessibles pour l'élève. L'enseignant.e fournit ensuite les étayages nécessaires et démontre les stratégies à utiliser selon la tâche en question. Comprendre un texte mobilise des mécanismes mentaux invisibles, que même les lecteurs experts utilisent sans toujours en avoir conscience, ce qui rend leur identification et leur enseignement particulièrement complexes.

Concrètement, plusieurs modèles décrivent des étapes récurrentes dans l'enseignement explicite. L'Académie de Paris (2023) propose notamment cinq temps complémentaires :

1. L'ouverture de la séance : expliciter l'objectif d'apprentissage et activer les connaissances déjà disponibles ;
2. Le modelage : montrer la démarche attendue en verbalisant son raisonnement ;
3. La pratique guidée : entraîner les élèves avec un accompagnement étroit ;
4. La pratique autonome : laisser les élèves réinvestir seuls les stratégies travaillées ;
5. La clôture : synthétiser les apprentissages et préparer leur réutilisation.

Dans le domaine de la compréhension en lecture, cette approche présente un intérêt particulier pour les élèves en difficulté. Elle permet de rendre visibles des opérations mentales souvent implicites, de sécuriser l'entrée dans la tâche et de construire progressivement de l'autonomie.

Ces principes posés, il convient d'examiner plus pratiquement quelles stratégies peuvent être enseignées et à quels moments de la lecture elles s'inscrivent le plus naturellement.

1.2.3. Les stratégies de compréhension

Bianco (2016) expose les principales stratégies de lecture-compréhension en les classant en quatre grandes catégories :

1.2.3.1. Stratégies de préparation à la lecture

Avant d'entrer dans le texte, il s'agit d'aider les élèves à se préparer à comprendre. Cette phase vise à activer les connaissances antérieures, à identifier le type de texte et à anticiper le contenu. Bianco (2016) classe parmi les stratégies de préparation à la lecture l'identification des objectifs de lecture ainsi que les stratégies de pré-lecture consistant à « explorer les différentes parties du texte (structure), se poser des questions sur ce qu'on va lire, ce qu'on cherche à savoir, à quoi on pense que le texte va pouvoir répondre » (p. 216). Les élèves peuvent ainsi observer le titre, les images ou les premières lignes pour prévoir la suite de l'histoire ou la structure du texte.

1.2.3.2. Stratégie d'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte

La deuxième catégorie rassemble les stratégies d'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte. Centrées sur le texte lui-même, elles visent la construction d'une base de texte cohérente. Bianco (2016) y recense notamment : « relire, paraphraser, découper le texte ou les phrases complexes pour en comprendre la structure ; comprendre les mots difficiles ou inconnus ; annoter, prendre des notes ; faire des inférences ; utiliser la connaissance de la structure des textes » (p. 216).

1.2.3.3. Stratégies pour aller au-delà du texte

La troisième catégorie regroupe les stratégies destinées à connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur. Bianco (2016) précise qu'elles permettent à la fois de réaliser les inférences de connaissances nécessaires pour comprendre l'implicite et de lier les contenus apportés par le texte aux connaissances propres du lecteur. Parmi ces stratégies, on trouve notamment le fait de se poser des questions (Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Comment ?), d'autoexpliquer à haute voix, de visualiser et d'imaginer, ou encore d'utiliser des ressources externes au texte pour éclairer des points obscurs.

Ces stratégies se distinguent de la catégorie précédente en ce qu'elles ne s'appuient plus seulement sur ce qui est dit dans le texte, mais exigent que le lecteur mobilise ce qu'il sait déjà pour combler l'implicite. Bianco (2016) illustre cette nécessité en montrant que la compréhension d'un texte consiste souvent à interpréter ce qui n'est pas explicitement énoncé et fait toujours appel à la mémoire du lecteur.

1.2.3.4. Stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse

La quatrième catégorie regroupe les stratégies qui permettent d'organiser l'ensemble des informations lues dans une structure cohérente. Bianco (2016) précise qu'elles sont souvent mises en place après la lecture, mais qu'elles s'appuient sur les traitements effectués pendant celle-ci. Elles supposent un retraitement des informations pour consolider la compréhension et l'acquisition des informations essentielles. Parmi ces stratégies figurent l'utilisation d'organiseurs graphiques (schémas, tableaux, cartes mentales permettant de structurer visuellement les informations lues) et de guides de lecture, ainsi que les activités de résumé et de synthèse.

Ces stratégies ont une dimension métacognitive marquée. Le lecteur y apprend à surveiller sa compréhension, à s'autoévaluer et à réguler sa lecture. Bianco (2016) définit ces processus comme la capacité à planifier, contrôler et évaluer les opérations mentales engagées dans la compréhension : l'élève apprend ainsi à s'interroger sur sa propre compréhension, à identifier les passages obscurs et à relire de manière ciblée.

1.2.4. La théâtralisation comme dispositif de compréhension

Dans le cadre de cette recherche, la théâtralisation désigne le processus par lequel un texte narratif est transformé en une forme scénique destinée à être jouée. Il s'agit de donner vie à un texte en passant du récit écrit à une mise en corps de l'histoire : identifier les personnages, leurs intentions, les lieux et les actions, puis les traduire par le jeu, les déplacements, la voix et les interactions. Les élèves sont ainsi amenés à interpréter activement le texte, en imaginant ce que pourraient dire et faire les personnages dans les différentes situations du récit.

La théâtralisation peut constituer un levier pédagogique pour soutenir la compréhension en lecture. Les sous-points suivants examinent successivement son ancrage dans le paradigme de la cognition incarnée, ses effets sur l'inférence et l'interprétation, puis son rôle dans l'engagement des élèves.

1.2.4.1. Le corps comme voie d'accès au sens : la cognition incarnée

Pendant longtemps, les travaux sur la compréhension en lecture ont reposé sur une conception computo-symbolique¹ de la cognition : apprendre, c'était traiter des symboles abstraits, indépendants du corps et de l'expérience vécue (Bara & Tricot, 2017).

Depuis une vingtaine d'années, le paradigme de la cognition incarnée considère que la cognition résulte de l'interaction entre le cerveau, le corps et l'environnement. Ce sont à la fois les interactions directes avec l'environnement et les expériences sensorimotrices acquises précédemment qui permettent la construction des connaissances, et cette interaction favorise les apprentissages dans des domaines variés, dont la lecture (Bara & Tricot, 2017). Selon Tellier (2026), « le fait d'engager le

¹ Paradigme selon lequel les connaissances sont représentées de façon symbolique et abstraite, indépendamment des informations sensorimotrices et environnementales (Bara & Tricot, 2017).

corps dans l'apprentissage peut renforcer la construction du sens et laisser des traces mnésiques plus durables » (p. 54). Elle cite notamment le théâtre parmi les activités où l'apprenant engage son corps globalement, par le déplacement et le mouvement, pour accéder au sens.

Ces résultats trouvent un écho dans les travaux de Maitre de Pembroke (2025), qui a expérimenté un dispositif de compréhension de textes ancré dans la cognition incarnée avec des formateurs. Ses résultats montrent qu'une mise en corps partagée des lectures favorise une meilleure saisie du sens des mots, un affinement de la compréhension et une meilleure mémorisation, comme si, selon ses participants, « le corps et les sensorialités aidaient à mieux saisir ce qui se passe dans la tête » (§ 47).

Dans le domaine de l'apprentissage des langues vivantes, Eschenauer, Tellier et Zappa (2022) montrent que les mots appris avec des gestes congruents sont mieux mémorisés et produisent une activité plus importante dans les régions motrices du cerveau. Bien que ce contexte diffère de celui d'une compréhension de texte narratif en langue première, ces données éclairent de façon pertinente certains effets observés dans ce dispositif : lorsque des élèves saisissent le sens d'une expression en la jouant corporellement, le mécanisme en jeu, l'ancrage du sens dans une trace sensori-motrice, semble de même nature. Plus largement, Eschenauer et al. (2022) pensent :

l'usage du corps comme un vecteur de l'enseignement/apprentissage. Il est actif tout autant dans la compréhension que dans la production des actes de parole ou de communication au sens plus large, il représente à la fois le socle et la dynamique de l'apprentissage mais également l'instrument incorporé² de l'enseignement. (p. 6)

Cette formulation dépasse le seul apprentissage lexical pour qualifier le statut du corps dans tout acte d'apprendre.

Peter Brook (1995) le formule de manière particulièrement directe : « la compréhension commence au moment où le corps entre en action, un élève ne peut apprendre tout ce qu'il reçoit sans que le corps soit engagé. Le théâtre donne cette unique possibilité de comprendre dans l'action et dans l'émotion » (p. 19). Dans la pratique théâtrale, cette mobilisation prend des formes concrètes : par la mise en voix,

² Le terme *incorporé* traduit l'anglais *embodiment*. Il désigne un phénomène en mouvement dans le corps compris de façon holiste, qui ne se réduit pas à un mouvement du dehors vers le dedans, mais également à l'intérieur et de l'intérieur vers l'extérieur (Eschenauer, 2014, p. 4, note 10).

la gestuelle et la scénarisation, les élèves sont amené.e.s à s'approprier le texte et à construire activement son sens.

1.2.4.2. La théâtralisation : des effets sur l'inférence et l'interprétation

Des recherches expérimentales ont cherché à mesurer les effets de la théâtralisation sur la compréhension. Derkaoui et Legros (2016) ont conduit une étude comparant un groupe d'élèves ayant théâtralisé un texte (G1) à un groupe l'ayant simplement relu (G2). Leurs résultats montrent que la théâtralisation améliore significativement les réponses aux questions d'inférences : le groupe G1 produit davantage de réponses mobilisant le monde évoqué par le texte, ce qui indique une activation plus grande de l'imaginaire et des connaissances personnelles du lecteur.

Ces auteurs établissent une distinction importante pour la didactique de la lecture : la compréhension renvoie à ce qui est partagé par la majorité des lecteurs, tandis que l'interprétation résulte d'un traitement plus approfondi qui met davantage en jeu l'imaginaire du lecteur (Derkaoui & Legros, 2016). La théâtralisation semble agir précisément sur ce second niveau, en activant des stratégies métacognitives d'interprétation que la simple relecture ne mobilise pas au même degré.

Cette distinction entre compréhension et interprétation résonne avec les niveaux décrits par Giasson et Vandecasteele (2013) — littérale, inférentielle, critique — et avec les stratégies qu'enseignent Bianco et al. (2016). En incarnant les personnages, l'élève est contraint d'inférer leurs intentions, leurs émotions et leurs relations, ce que la lecture silencieuse laisse souvent dans l'implicite. Plu (2017) souligne d'ailleurs que la théâtralisation « amène à trouver des solutions, concernant les inférences, les implicites ou les ellipses » (p. 9) — autant d'éléments que le seul travail écrit ne permet pas toujours de clarifier.

Giasson et Vandecasteele (2013) rappellent d'ailleurs que l'enseignement explicite des stratégies peut être complété par une approche centrée davantage sur le contenu du texte, visant « la coconstruction de la signification grâce à des discussions ouvertes » (p. 234). L'élève se construit alors une représentation du texte au moyen d'échanges avec l'enseignant et les pairs. C'est précisément ce que mobilise la théâtralisation : en préparant la mise en jeu, les élèves justifient leurs interprétations, confrontent leurs lectures et construisent ensemble la cohérence du récit.

1.2.4.3. *La théâtralisation : entre engagement et apprentissage*

Si les recherches présentées jusqu'ici mettent en évidence l'importance d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension, elles soulignent également le rôle de l'engagement des élèves dans ce processus.

Comme le souligne Giasson (2011), les habiletés en compréhension varient aussi selon la motivation du lecteur ou de la lectrice. Lire ne se résume pas à décoder des mots : il faut vouloir comprendre, s'impliquer et persévérer. La motivation soutient l'attention, le plaisir de lire et l'effort nécessaire pour aller au bout d'un texte.

Pour Vianin (2023), la motivation constitue le véritable moteur de tout apprentissage. Il rappelle que :

L'étymologie du mot « motivation » – du latin *movere*, qui signifie se déplacer – confirme sa vertu première : début et source de tout mouvement. En fait, tout apprentissage dépend d'elle. Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur et de l'esprit – et même du corps –, tout apprentissage est impossible. Véritable moteur de l'activité, elle assure, en plus du démarrage, la direction du « véhicule » et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles. (Vianin, 2023, p. 19)

Comprendre un texte suppose un engagement actif, à la fois cognitif et affectif. Pour les adolescent.e.s, qui se détournent souvent de la lecture scolaire, il est donc essentiel de proposer des activités qui rejoignent leurs intérêts et leur monde. Le rôle de l'enseignant.e consiste à créer les conditions qui donnent envie d'apprendre, en proposant des tâches qui ont du sens, en valorisant les progrès et en laissant une part d'autonomie.

Dans cette perspective, le théâtre peut constituer un levier intéressant. Par sa dimension ludique et collective, il favorise l'implication des élèves et peut les amener à participer activement. Dans le contexte scolaire, il propose une manière différente d'entrer en relation avec les textes, en sollicitant la voix, le corps et les émotions, en complément des approches plus traditionnelles centrées sur l'écrit.

Plus largement, la théâtralisation s'inscrit dans un ensemble d'approches qui dépassent le seul registre verbal pour mobiliser d'autres dimensions de l'activité de l'élève, telles que l'action, l'expérience et la mise en situation. Ces approches multimodales montrent que mobiliser le corps, la voix et le geste favorise l'engagement des élèves et soutient la construction du sens. En donnant à voir et à vivre le texte,

elles permettent aux élèves de s'approprier l'histoire autrement que par une analyse exclusivement écrite ou verbale.

Encore faut-il que cette approche s'inscrive dans un cadre pédagogique clair, où le théâtre reste au service des apprentissages et non une fin en soi.

Dans le cadre scolaire, il ne s'agit pas de viser une performance artistique, mais de mobiliser le théâtre comme un outil au service des apprentissages. Comme le rappelle Meirieu (2002), l'enjeu est de permettre à tous les élèves de s'engager dans l'activité, indépendamment de leurs compétences initiales, en privilégiant le processus plutôt que le résultat final. Pour Ryngaert (2010), le jeu dramatique permet d'expérimenter les émotions, les intentions et les relations d'un texte dans un cadre symbolique : « le jeu autorise des essais, et des formes souples qui ouvrent d'autres portes » (p. 12). Cette dimension exploratoire est particulièrement précieuse pour des élèves en difficulté, pour qui l'absence de pression peut lever certains blocages.

1.3. Question de recherche

Au terme de cette problématique, comprendre un texte apparaît comme un processus complexe. La compréhension en lecture mobilise de nombreux mécanismes : repérer les informations importantes, établir des liens entre différents éléments du récit, réaliser des inférences, se représenter mentalement la situation décrite ou encore vérifier que l'on comprend bien ce que l'on lit. Ces démarches doivent être enseignées de manière explicite, en particulier auprès d'élèves qui rencontrent des difficultés durables.

L'enseignement explicite des stratégies de compréhension est aujourd'hui reconnu comme nécessaire et efficace (Bianco, 2016 ; Cèbe & Goigoux, 2009). D'autres travaux rappellent cependant que la compréhension ne se réduit pas à une activité purement intellectuelle. Les théories de la cognition incarnée soulignent que l'apprentissage s'ancre davantage lorsqu'il mobilise également les dimensions sensorielles et corporelles (Bara & Tricot, 2017 ; Clavier & Horwitz, 2025). À cela s'ajoute le fait que la compréhension dépend par ailleurs de la motivation et de l'engagement du lecteur dans la tâche (Giasson, 2011 ; Vianin, 2023 ; Genucchi et al., 2022). Il semble donc pertinent d'explorer d'autres dispositifs, susceptibles de soutenir la compréhension en proposant plusieurs voies d'accès au sens.

Dans cette perspective, la théâtralisation constitue une piste intéressante pour travailler la compréhension des textes narratifs. Elle mobilise la voix, le corps, l'interaction entre pairs et l'interprétation, tout en plaçant les élèves dans une posture active face au récit.

La réflexion menée jusqu'ici conduit alors à la question de recherche suivante :

Quels sont les effets de la théâtralisation de textes narratifs sur la compréhension en lecture chez des élèves en classe de soutien du cycle 3 ?

Dans ce travail, le terme d'« effets » est entendu dans un sens large. Il ne s'agit pas de mesurer objectivement une progression des performances, mais d'examiner ce que le processus de théâtralisation semble modifier dans le travail de compréhension : la manière dont les élèves entrent dans le texte, construisent le sens, mobilisent des stratégies de lecture et s'engagent dans l'activité.

L'objectif principal de cette recherche est de comprendre comment des élèves en classe de soutien vivent un dispositif de théâtralisation et en quoi cette pratique semble transformer leur manière d'aborder la compréhension en lecture. Il s'agit plus précisément d'identifier, selon leur point de vue et à partir des observations réalisées, les mécanismes, stratégies ou prises de conscience que cette expérience paraît avoir favorisés.

Cette recherche poursuit également une visée professionnelle : questionner ma pratique d'enseignant spécialisé et nourrir une réflexion sur les moyens d'améliorer mon accompagnement des élèves rencontrant des difficultés de compréhension de la lecture.

Sur la base des éléments théoriques présentés, l'hypothèse suivante peut être formulée : un dispositif structuré d'enseignement explicite par la théâtralisation, mobilisant la voix, le corps et l'interprétation collective du récit, pourrait soutenir la construction du sens d'un texte narratif et favoriser l'appropriation de certaines stratégies de compréhension chez des élèves en classe de soutien du cycle 3. Cette hypothèse constitue avant tout une orientation de travail qui guidera la mise en place du dispositif et l'analyse des données.

2. Méthodologie

Ce chapitre présente les fondements méthodologiques, le contexte du terrain et les participant.e.s, ainsi que le dispositif pédagogique mis en place. Il décrit également les outils de recueil de données mobilisés et les modalités d'analyse retenues pour traiter le corpus.

2.1. Fondements méthodologiques

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative à visée compréhensive. Elle ne cherche pas à mesurer les effets du dispositif de théâtralisation, mais à comprendre comment les élèves vivent et interprètent cette expérience. Les données recueillies ne sont donc pas des indicateurs de performance, mais des traces du sens que les élèves construisent à travers la théâtralisation. Dans une perspective de recherche en intelligibilité à visée compréhensive, il s'agit de rendre compréhensible un phénomène éducatif en s'intéressant au sens que les acteurs attribuent à leur expérience, plutôt qu'à mesurer objectivement des effets ou à établir des relations causales généralisables.

L'approche retenue est compréhensive. Elle part du principe que les individus ne subissent pas passivement les situations, mais leur donnent un sens. L'entretien constitue en ce sens l'outil principal pour accéder à ce que les élèves pensent et ressentent de leur expérience (Blanchet et Gotman, 2007). Il s'agit de saisir les significations que les acteurs attribuent à ce qu'ils vivent, afin de les analyser et de les interpréter (Kaufmann, 2016).

La démarche est principalement inductive : les catégories d'analyse émergent du corpus plutôt qu'elles ne lui sont imposées a priori. Comme le précisent Blais et Martineau (2006), il s'agit de partir des données brutes pour construire progressivement du sens, en allant du spécifique vers le général. Toutefois, comme le souligne Kaufmann (2016), « l'inductionnisme pur est illusoire » (p. 92) : l'hypothèse que la théâtralisation peut soutenir la compréhension en lecture a orienté la construction du dispositif, la conduite des entretiens et le regard porté sur le corpus. La démarche articule donc émergence des catégories et hypothèse de travail explicitée.

Cette démarche comporte également une dimension inspirée de la recherche-action, dans la mesure où elle est conduite par un praticien dans son propre contexte de classe, avec une visée d'amélioration de la pratique professionnelle (Astolfi, 1993).

Enfin, la posture adoptée est celle d'un praticien-chercheur. En tant qu'enseignant dans la classe concernée, je dispose d'un accès privilégié au terrain. Cette proximité exige cependant une vigilance constante, afin d'éviter de projeter mes propres interprétations sur les données. Astolfi (1993) rappelle que tout travail herméneutique comporte ce risque, et qu'il doit être régulé par un effort explicite de mise à distance.

2.2. Contexte et participants

La recherche se déroule dans une classe de soutien, au sein d'un établissement secondaire du canton de Berne. Cette classe accueille douze élèves de 10^{ème} et 11^{ème} années qui rencontrent des difficultés scolaires.

Les interventions ont lieu le mardi matin, de 10h05 à 11h40, dans la salle de classe, alors que seul.e.s les élèves de 10^{ème} année sont présent.e.s, les élèves de 11^{ème} année ayant les travaux manuels à ce moment-là. J'ai choisi d'effectuer le projet sur ce créneau pour diverses raisons. En premier lieu, la taille du groupe me semblait trop importante au regard de l'aspect expérimental du projet ; par ailleurs, la dynamique était positive et propice au travail théâtral avec les élèves de 10^{ème} année. De plus, la taille de la salle de classe ne permettait pas facilement ce type d'activité avec autant d'élèves.

Cinq élèves ont donc participé au projet, deux filles et trois garçons. Je leur ai donné des prénoms fictifs, Berth, Mallory, Albert, Benoît et Bernard. Berth n'a pris part qu'à la première période de chaque séance, car elle est intégrée en classe régulière pour la deuxième période. Un résumé de ce qui s'était passé en son absence lui était communiqué en début de séance suivante. Elle est restée impliquée dans le dispositif, bien qu'un léger décalage avec le groupe a pu se faire ressentir. Elle reste incluse dans le corpus pour les données recueillies durant sa présence.

Les élèves sont âgé·e·s de 13 à 14 ans. Leurs profils en lecture sont variés. Certain·e·s rencontrent des difficultés de décodage ou de fluidité, tandis que d'autres lisent de manière plus aisée mais peinent parfois à construire le sens du texte. Chacun bénéficie d'un programme scolaire adapté.

Leurs profils sont contrastés, et c'est précisément ce qui rendait le groupe intéressant.

Albert

Albert présente une dyslexie-dysorthographe de type mixte. La lecture lui demande beaucoup d'effort et d'énergie : le décodage et l'identification des mots se situent dans la zone faible, et sa lecture est fréquemment interrompue par des retours en arrière lorsqu'il prend conscience d'une erreur de décodage. Malgré cela, sa compréhension reste peu affectée.

Il peut se passionner pour des sujets d'histoire ou de culture générale avec une intensité remarquable. Son engagement est toutefois conditionnel : il lui faut le bon moment, et il résiste aux demandes qui viennent de l'extérieur. Il fait preuve d'une grande persévérance et d'une forte volonté de réussir par lui-même.

Benoît

Benoît lit volontiers : BD, revues sur l'agriculture, magazines sur le rock. Son rapport à la lecture est sélectif mais réel, et il s'investit plus facilement quand le sujet lui parle.

Il peine cependant à se représenter ce qu'il lit. Face à la complexité ou à la longueur d'une tâche, il tend à abandonner et a besoin d'être remotivé et accompagné. Il se décourage parfois.

Par ailleurs, c'est un élève dynamique qui travaille bien et se donne de la peine.

Bernard

Bernard présente une dyslexie-dysorthographe, un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) ainsi qu'un trouble oppositionnel avec provocation associé. Sur le plan de la lecture, ses compétences en fluidité sont nettement en dessous de la moyenne. Il oublie des mots en lecture à voix haute et peine à saisir le sens global des textes. Il évite la lecture : il fait semblant de lire, livre en main, sans s'y engager, et a du mal à trouver une accroche dans les textes proposés. Sur le plan comportemental, il est agité, impulsif et désinhibé. Il parle sans filtre, coupe facilement

la parole et tolère difficilement l'échec. Son attention est fluctuante : il se distrait aisément, gigote et ne peut pas fournir un effort attentionnel constant d'un exercice à l'autre.

Berth

Berth est une élève appliquée, qui tient à montrer qu'elle travaille et qu'elle s'investit.

Sur le plan de la compréhension, elle peine à établir des liens entre les éléments d'un texte, même lu avec attention. Dès que le contenu devient abstrait, les difficultés s'accroissent. Elle se distrait facilement, happée par les histoires et le quotidien.

Sur le plan émotionnel, elle est de nature très angoissée. La peur de l'échec est importante : elle demande constamment la validation de l'enseignant et peut entrer dans des états de blocage face à une tâche qu'elle juge trop difficile ou qui touche à la compréhension.

Mallory

Mallory présente une dyslexie-dysorthographe massive. Sa lecture à haute voix est saccadée et le déchiffrement lui coûte encore des efforts. Malgré ses difficultés, elle comprend bien ce qu'elle lit et son niveau d'analyse des textes dépasse celui des autres élèves participant à cette recherche. Elle est intégrée en classe régulière pour le français et les mathématiques. En contexte de soutien, elle ose lire à haute voix sans retenue. En classe d'intégration, le regard des autres lui pèse.

La visée de cette étude n'est pas de généraliser des résultats à une population, mais d'explorer comment un groupe d'élèves de cycle 3 en difficulté scolaire vit et décrit l'expérience de la théâtralisation. Leur nombre restreint est une contrainte assumée du contexte, mais aussi une condition favorable à la profondeur des entretiens et à la finesse de l'analyse.

2.3. Dispositif pédagogique mis en place

Avant d'exposer le recueil de données, il importe de présenter le dispositif pédagogique mis en place, afin de situer le contexte dans lequel les élèves ont été rencontrés.

2.3.1. Organisation générale, déroulement

Le dispositif s'est déroulé sur huit séances hebdomadaires de deux périodes, entre fin novembre 2025 et fin février 2026, intégrées aux périodes de français consacrées à la compréhension en lecture.

Chaque séance s'articulait autour de trois temps complémentaires. Un échauffement corporel et vocal ouvrait la séance : déambulations, jeux de démarches, exercices d'expression des émotions. Ces activités visaient à mobiliser le corps et à créer les conditions d'un engagement dans le travail théâtral. Elles permettaient également d'entrer progressivement dans l'univers du récit, en habitant physiquement les personnages avant même d'aborder le texte.

Le corps de la séance était consacré au travail de théâtralisation proprement dit. Les élèves travaillaient à partir du texte de Kishimo-Jin, en passant par différentes entrées : lecture à voix haute avec variations d'intonation et d'intention, identification des personnages et de leurs émotions, utilisation de costumes et d'accessoires pour incarner les personnages, mise en scène de scènes, travail choral sur les répliques. Ce travail visait à amener les élèves à mobiliser des stratégies de compréhension concrètes : identifier l'ordre des événements, repérer les personnages et les lieux, inférer les émotions et les intentions, établir des relations causales, construire une représentation mentale cohérente de l'histoire. Le dispositif ne relève pas d'un enseignement explicite classique et systématique des stratégies, mais d'une explicitation située, au moment où les besoins de compréhension émergent dans la mise en jeu.

Un moment de retour réflexif clôturait chaque séance. Il s'agissait d'amener les élèves à verbaliser ce qu'ils venaient de faire : quelles difficultés ils avaient rencontrées, quels choix ils avaient opérés pour la mise en scène, comment ils y étaient arrivés et quels indices du texte ils avaient utilisés. L'objectif n'était pas d'évaluer, mais de rendre

conscient ce qui s'était passé. En nommant leurs propres procédures, les élèves étaient amenés à prendre du recul sur leur activité, à passer d'une expérience vécue à une réflexion sur cette expérience. Ce travail de mise en mots s'inscrit dans une démarche métacognitive : faire de la compréhension un objet de pensée, et non seulement une activité à réaliser.

Le dispositif est resté volontairement souple. Une structure générale était prévue, mais le déroulement pouvait être ajusté en fonction des besoins du groupe, de son énergie et des questionnements rencontrés au fil des séances.

2.3.2. Choix du texte

J'ai d'abord envisagé de proposer un texte différent à chaque séance, dans l'idée d'observer comment les élèves mettraient à profit les stratégies travaillées lors des ateliers précédents. Toutefois, cette option présentait plusieurs risques : multiplier les textes aurait réduit le temps consacré à la théâtralisation, et demander aux élèves de se plonger dans un nouveau récit à chaque fois aurait rendu la tâche redondante. Or, le travail de théâtralisation exige une appropriation progressive et une lecture approfondie. J'ai donc choisi d'organiser le projet autour d'un seul récit, ce qui a permis d'entrer progressivement dans l'histoire, de revenir sur certains passages et d'affiner l'interprétation au fil des séances.

Le texte retenu est un conte traditionnel chinois, Kishimo-Jin, la démonsse mangeuse d'enfants, extrait du recueil dirigé par Barbé (1995), proposé comme support de théâtralisation par Grosjean (2018, pp. 42-47). Ce récit suit la trame du schéma narratif, avec une situation initiale identifiable, un élément perturbateur marqué, plusieurs péripéties, une résolution et une fin. La transformation progressive du personnage principal est clairement identifiable, ce qui facilite le repérage des grandes étapes et leur mise en scène.

Le récit met en jeu des relations de cause à effet entre les actions des personnages, ce qui amène les élèves à établir des liens entre les événements et à s'interroger sur les motivations des personnages. Certaines informations, notamment concernant les intentions ou les émotions de la démonsse, ne sont pas entièrement explicites et nécessitent un travail d'interprétation.

Le nombre restreint de personnages facilite la compréhension globale, mais le texte mobilise différentes désignations pour un même personnage (« le Buddha », « Çàkyamuni », « le Maître »), ce qui demande un travail d'identification des référents. L'évolution du personnage principal constitue également un appui sur lequel travailler les transformations internes et les changements de point de vue. Enfin, le texte comporte des scènes dialoguées et des situations propices à la théâtralisation. La mise en jeu amène les élèves à préciser qui parle, à qui, dans quelle situation et avec quelle intention, et à s'appuyer sur le texte pour justifier leurs choix d'interprétation.

2.3.3. Principes pédagogiques du dispositif

Le dispositif repose sur la théâtralisation du texte comme levier pour travailler la compréhension. Le passage par le jeu amène les élèves à s'impliquer dans le récit en incarnant les personnages, leurs intentions et leurs émotions. La compréhension est travaillée à partir des situations rencontrées au cours des séances. Lorsque certaines scènes posent problème, les échanges permettent de mettre en évidence les incompréhensions et d'y revenir collectivement. Les élèves sont alors amené.e.s à faire des liens entre les événements, à préciser les intentions des personnages, à inférer leurs émotions ou à clarifier le sens de certains éléments du texte.

Ces éléments sont abordés au moment où ils deviennent nécessaires pour comprendre ou interpréter une scène. Durant les temps de mise en scène, je me retirais volontairement pour laisser les élèves discuter, organiser et résoudre les problèmes entre eux, avant de solliciter mon aide. Cette posture visait à ce qu'ils cherchent par eux-mêmes avant de se tourner vers moi, et à ce que comprendre le texte devienne une nécessité pour pouvoir jouer, non plus une tâche scolaire, mais une condition pour avancer ensemble.

La théâtralisation amène les élèves à développer une posture active face au texte, en se posant spontanément les questions que le lecteur expert formule de manière délibérée. En ce sens, les échanges collectifs occupent une place importante. Les élèves confrontent leurs points de vue, reviennent au texte pour vérifier leurs hypothèses et ajustent progressivement leur compréhension. Mon rôle consiste alors à guider les échanges, à poser des questions et à accompagner les élèves dans le passage entre lecture et mise en jeu. Il s'agit de les amener à expliciter leurs choix, à les relier au texte et à ajuster leur compréhension, tout en maintenant un cadre clair.

2.4. Recueil de données

Le choix de l'entretien compréhensif, tel que le définit Kaufmann (2016), permet de faire émerger ce que les acteurs pensent, ressentent et interprètent, à travers un échange ouvert et guidé. C'est dans cette perspective que deux entretiens ont été conduits avec chaque participant.e : un premier avant la mise en place du dispositif de théâtralisation, un second à l'issue des huit séances.

Le premier visait à explorer le rapport initial des élèves à la lecture, leurs habitudes, leurs difficultés perçues et les stratégies qu'ils et elles disent mobiliser. Il s'articulait autour de quatre thèmes : le rapport personnel à la lecture, la représentation de la compréhension, les stratégies que les élèves mobilisent pour la compréhension de la lecture ainsi que le rapport à la difficulté et à l'effort (voir Annexe 1). Ces thèmes ont été choisis pour établir le point de départ de chaque élève avant la mise en place du dispositif.

Le second avait pour objectif de recueillir leur vécu du dispositif de théâtralisation, les éventuelles évolutions perçues dans leur compréhension et leur motivation, ainsi que leur regard sur le travail théâtral. Il portait sur le vécu de la théâtralisation, les stratégies développées durant les ateliers, les effets de la théâtralisation sur la visualisation, les obstacles rencontrés et le rapport à la difficulté (voir Annexe 2).

Les entretiens s'appuyaient sur ces guides tout en laissant la possibilité d'adapter les relances en fonction des réponses des élèves, selon une logique d'« improvisation réglée » (Bourdieu, 1980, cité dans Blanchet & Gotman, 2007, p. 19) — maintenir un cadre tout en conservant une souplesse dans la formulation des questions. Cette posture permet d'ajuster l'échange aux propos des élèves et de favoriser l'émergence d'éléments inattendus, tout en restant centré sur les objectifs de la recherche.

Au total, dix entretiens individuels ont été réalisés, d'une durée variant entre 8 et 15 minutes, pour une moyenne d'environ 13 minutes. Ils se sont déroulés dans un espace calme de l'établissement, enregistrés avec l'accord écrit des participant·e·s et de leurs représentants légaux. Les seconds entretiens ont été menés dans les semaines suivant la fin du dispositif — dans un cas plus tardivement en raison d'un stage, ce qui explique la présence de références à des activités menées entre-temps.

Les enregistrements ont été réalisés à l'aide d'un dictaphone numérique. La retranscription a été assistée par intelligence artificielle, puis relue et corrigée manuellement afin d'en garantir la fidélité au discours des élèves. Le corpus ainsi constitué comprend les dix entretiens retranscrits intégralement en gardant les hésitations afin de rester au plus proche des élèves lors de l'interprétation. Il constitue la base exclusive du travail d'analyse présenté dans le chapitre suivant.

2.5. Démarche de traitement des données

2.5.1. Démarche d'analyse

L'analyse des données s'inscrit dans une approche qualitative et compréhensive. Il s'agit d'identifier et de comprendre les significations que les élèves attribuent à leur expérience de lecture et à la théâtralisation, à partir d'une démarche thématique : repérer dans leurs propos des thèmes récurrents et significatifs, les regrouper en catégories, et les mettre en relation avec la question de recherche. L'analyse combine une émergence des catégories à partir du corpus et une orientation par l'hypothèse de travail explicitée dans les fondements méthodologiques.

Dans un second temps, les catégories ainsi constituées ont fait l'objet d'une révision et d'un raffinement (Blais & Martineau, 2006) : les catégories redondantes ou trop proches ont été fusionnées, d'autres renommées pour mieux rendre compte des significations émergentes. Ce travail de réduction a permis d'aboutir à un nombre restreint de catégories pour les seconds entretiens : cinq catégories, auxquelles s'ajoute une catégorie consacrée aux limites du dispositif. Pour les premiers entretiens, la densité plus faible du matériau n'a pas rendu nécessaire une phase de codage systématique préalable : les trois catégories ont été construites directement à partir des récurrences identifiées lors des lectures répétées.

Enfin, une comparaison entre les entretiens initiaux et finaux a été réalisée pour chaque élève, afin d'identifier d'éventuelles transformations dans leur rapport à la lecture, à la compréhension et au dispositif de théâtralisation.

2.5.2. Les biais

La posture de praticien-chercheur implique une attention particulière aux biais possibles d'interprétation. Le fait d'enseigner dans la classe concernée peut influencer la façon dont les élèves s'expriment ou dont leurs propos sont interprétés. Kaufmann

(2016) observe qu'« il est frappant de constater combien très souvent les informateurs entrent dans le rôle de bons élèves, prenant très à cœur l'entretien et s'appliquant pour bien répondre à chacune des questions » (p. 62). La relation pédagogique habituelle, avec ce qu'elle implique de hiérarchie et d'attentes implicites, est susceptible d'orienter leurs réponses indépendamment de toute intention de ma part. Ce biais ne peut être éliminé ; il peut seulement être pris en compte dans l'interprétation des données.

Un autre biais est lié à ma propre conviction que la théâtralisation favorise la compréhension des textes et constitue un levier d'engagement pour les élèves. Cette position peut orienter, de manière consciente ou non, la conduite des entretiens et des échanges en classe, la conception du dispositif et l'interprétation des données. Il existe ainsi un risque d'introduire des suggestions, de reformuler les propos des élèves dans un sens attendu ou de valoriser certaines réponses.

Les entretiens ont par ailleurs confirmé un phénomène décrit par Kaufmann (2016) : certaines réponses sont restées laconiques. Kaufmann nomme ce phénomène « matériau pauvre » (p. 89) et indique qu'il exige une posture analytique plus offensive, qui exploite le moindre indice plutôt que de rester en surface. Cette contrainte implique cependant un risque : celui de projeter mes propres représentations sur un vécu que les élèves n'ont pas pleinement verbalisé.

2.6. Principes éthiques

La recherche a été menée dans le respect des principes éthiques en vigueur à la HEP-BEJUNE. Les élèves et leurs représentant·e·s légaux ont été informé·e·s des objectifs du projet et un consentement écrit a été recueilli. Comme mentionné plus haut, l'anonymat des participant·e·s est garanti par l'utilisation de prénoms fictifs, et les enregistrements ont été conservés de manière sécurisée et utilisés exclusivement dans le cadre du présent mémoire.

3. Analyse

Ce chapitre présente l'analyse des propos recueillis lors des deux séries d'entretiens. Il se compose de deux volets. Le premier se consacre à la restitution des données : il s'agit d'exposer, ce que les élèves ont dit de leur rapport à la lecture et de leur expérience de la théâtralisation. Le second propose une interprétation de ces données en les mettant en regard du cadre théorique développé dans la problématique, afin d'examiner dans quelle mesure le dispositif a pu soutenir les processus de compréhension en lecture.

3.1. Restitution des données

Cette première partie de l'analyse se consacre à la restitution des données issues des entretiens menés avec les élèves. Elle s'organise en trois parties : d'abord, le rapport que les élèves entretiennent avec la lecture avant la mise en place du dispositif, tel qu'il ressort des premiers entretiens ; ensuite, la manière dont ils et elles ont vécu la théâtralisation et les effets qu'ils et elles en ont perçus sur leur compréhension, à travers les seconds entretiens ; enfin, un regard croisé entre ces deux séries.

3.1.1. Premiers entretiens : rapport initial des élèves à la lecture

Les propos recueillis lors des premiers entretiens ont été regroupés en trois catégories : l'engagement des élèves face à la lecture / les obstacles à la compréhension / ce qui favorise la compréhension.

3.1.1.1. L'engagement des élèves face à la lecture

Les entretiens montrent que le rapport des élèves à la lecture est contrasté. Il varie selon chacun.e, selon l'humeur ou l'intérêt pour le texte proposé. Certain.e.s élèves expriment ainsi un plaisir de lire, tandis que d'autres manifestent une réticence, voire un rejet de l'activité. Albert évoque par exemple une relation ambivalente à la lecture lorsqu'il explique : « au début je me dis bon bah faut lire c'est un peu énervant, mais après, moi je lis, je me mets quand même à lire ». Il souligne également l'influence de son état émotionnel sur son engagement dans la lecture : « des fois c'est l'humeur que j'ai eu le matin ou l'après-midi ».

Chez plusieurs élèves, le rapport affectif à la lecture semble marqué par des expériences personnelles ou scolaires. Benoît évoque par exemple une situation de lecture à voix haute devant sa classe qu'il a mal vécue plusieurs années auparavant

et qui continue d'influencer sa relation à la lecture : « je me suis loupé deux fois. Et ben il y a tout le monde qui s'est moqué de moi. Donc depuis ça, voilà ».

D'autres élèves expriment au contraire un rapport plus positif à la lecture. Berth met en avant l'importance qu'elle accorde à cette activité, même lorsqu'elle n'en a pas particulièrement envie : « Même si j'ai pas spécialement envie, je lis quand même. Parce que pour moi la lecture c'est quand même important ». Elle ajoute également : « J'aime bien les livres ».

Face aux difficultés, les attitudes des élèves diffèrent également. Certains disent se décourager rapidement, comme Bernard qui affirme que quand il ne comprend pas ce qu'il lit : « moi je peux me décourager très vite ». À l'inverse, d'autres élèves mettent en avant leur persévérance face aux obstacles. Berth explique : « Moi, quand il y a quelque chose que j'arrive pas, je continue. Je n'arrête pas. Même que je me dis Oh mais c'est trop dur et ben je continue ».

Quand je questionne les élèves concernant leur possibilité de s'améliorer en lecture, tous les élèves confirment penser qu'une progression est effectivement possible en lecture. Albert souligne par exemple : « Ouais, on peut toujours s'améliorer ».

3.1.1.2. Les obstacles à la compréhension

Il ressort des entretiens que pour les élèves, comprendre ne consiste pas seulement à lire les mots, mais à saisir le sens global de l'histoire. Benoît formule cette idée de manière explicite : « Quand tu comprends, c'est que tu sais ce qui se passe, tu sais ce qui est arrivé ». Bernard exprime une représentation similaire lorsqu'il évoque le fait de « comprendre la situation ou ce qui se passe ».

Les élèves identifient plusieurs obstacles à la compréhension. Le vocabulaire inconnu constitue une difficulté fréquemment mentionnée. Berth explique par exemple : « je pense que je comprends pas des fois, parce qu'il y a des mots que je sais pas leur signification ». La complexité syntaxique est également évoquée par certains élèves. Bernard mentionne par exemple la difficulté liée à « des longues phrases ».

Les élèves soulignent aussi l'importance des supports de lecture. Berth évoque ainsi la taille de la police d'écriture : « quand vous me donnez les textes et que c'est des écritures petites, je n'arrive pas très bien à lire ». Mallory insiste quant à elle sur

l'importance de la présentation visuelle du texte et explique qu'elle utilise des couleurs pour se repérer dans sa lecture.

3.1.1.3. Ce qui favorise la compréhension

Lorsqu'ils et elles rencontrent des difficultés de compréhension, les élèves décrivent différentes stratégies pour accéder au sens du texte. La relecture apparaît comme la stratégie la plus fréquemment mentionnée. Albert explique par exemple qu'il relit plusieurs fois les phrases afin de mieux comprendre ce qu'il lit : « Je relis la phrase trois, quatre, cinq fois, je relis, je relis, je relis. Et après, si je comprends, je continue. Si je comprends toujours pas, bah je demande de l'aide ». Lorsque cette stratégie ne suffit pas, les élèves sollicitent souvent l'aide d'un tiers. Berth évoque ainsi : « souvent je vous demande, ou soit j'essaie de chercher dans ma mémoire ». Elle ajoute « je pourrais aller le chercher dans le dictionnaire ». Certain.e.s élèves mobilisent également des outils ou des supports pour faciliter la compréhension, comme l'écoute du texte sur une tablette. Albert souligne par ailleurs l'importance des supports visuels : « des fois avec les images, on comprend mieux quand il y a des images que quand on lit... pour des dyslexiques ». Enfin, certain.e.s élèves font appel à des stratégies de pause et de distanciation. Mallory explique : « je m'arrête, je regarde dehors, je pense cinq minutes et après je recommence à lire ». Elle mobilise également des stratégies de représentation mentale, s'imaginant l'histoire : « après, bah je m'imagine bien l'histoire. Enfin, pièce par pièce, comme un détective », ce qui lui permet de construire progressivement le sens du récit.

3.1.2. Seconds entretiens : effets perçus de la théâtralisation

Les propos recueillis font apparaître plusieurs dimensions récurrentes, qui ont été regroupées en catégories : la mise en scène du texte / l'engagement corporel / les représentations mentales / le travail collectif / la motivation. Il convient de noter que les deux premières catégories s'enchevêtrent fréquemment dans les propos des élèves : la mise en scène du texte et l'engagement corporel y apparaissent souvent comme deux facettes d'une même expérience. Elles ont été maintenues séparées pour des raisons de clarté analytique. Les propos recueillis font également apparaître certaines limites du dispositif qui figurent dans la dernière catégorie et seront reprises dans l'interprétation des résultats.

3.1.2.1. *Comprendre le texte en le mettant en scène*

Plusieurs élèves perçoivent la mise en scène du texte comme un élément qui facilite leur compréhension de l'histoire. D'après leurs propos, le fait de jouer les scènes semble leur permettre d'entrer plus concrètement dans le récit et d'en saisir plus facilement le déroulement.

Benoît explique par exemple que le fait de jouer l'histoire lui permet de mieux comprendre ce qu'il lit : « Les mouvements et tous les trucs de l'histoire, ben de un, on rigole bien, de deux ça montre l'histoire, on la comprend beaucoup mieux en le faisant ».

Le fait d'incarner un personnage semble également aider les élèves à mieux comprendre les rôles dans le récit. Albert explique par exemple que jouer un personnage lui permet de comprendre « quel rôle il joue ce personnage, à quoi il va servir dans le reste de l'histoire ». Il témoigne d'un changement dans sa façon de se représenter le récit : « cette fois, l'histoire on la faisait en vrai alors qu'avant c'était dans mon imagination ».

Berth évoque quant à elle l'importance de l'organisation spatiale de la scène comme aide à la compréhension. Le fait de réfléchir aux déplacements des personnages et à l'ordre dans lequel ils entrent en scène l'a aidée à saisir la structure de l'histoire : « dire qui faisait quoi et à quel moment on devait aller sur la scène, etc. ». Cette organisation de l'espace et des actions constitue pour elle une entrée concrète dans le récit, en rendant visible l'enchaînement des événements.

Mallory décrit le dispositif en des termes similaires : « on se faisait une idée de l'histoire en la racontant avec des personnages. C'était comme si on regardait un film ». Pour elle, jouer l'histoire permet d'en saisir le déroulement de façon plus concrète et immersive que la seule lecture. Elle précise par ailleurs que la préparation de la mise en scène l'a amenée à mobiliser une attention plus structurée au texte : « quand on va lire un texte, il faut calculer les personnages, les scènes où ça se déroule, à quel temps, comment et qu'est ce qui se passe, et les imprévus aussi ».

3.1.2.2. *Le rôle du corps et de l'action dans la compréhension*

Les entretiens mettent également en évidence le rôle du corps et de l'action dans la compréhension du texte. Le fait de se mettre en mouvement et d'utiliser des costumes semble permettre aux élèves de mieux saisir certaines situations du récit.

Benoît explique par exemple que le fait de jouer les scènes implique à la fois le corps et la parole : « En fait le truc c'est que, tu lis une fois, mais après si tu fais l'histoire, tu la comprends beaucoup mieux parce que tu fais les gestes que tu fais, tu dis les phrases, et ben voilà ». Cette mise en action du texte semble contribuer à une meilleure compréhension de l'histoire. Dans un autre moment de l'entretien, il illustre ce processus par un exemple concret : « S'il y a une mamie avec une tasse par exemple dans une histoire et que tu prends l'objet avec une tasse, tu te déguises en mamie par exemple. Ben là ça va, tu vas mieux comprendre le texte parce que tu le fais. En fait, c'est toi qui le fais, ça aide. En tout cas pour moi ».

Le corps semble également jouer un rôle dans la compréhension des personnages. Albert explique par exemple que le fait de jouer un rôle permet de mieux comprendre certains aspects du personnage : « Quel rôle il joue ce personnage, à quoi il va servir dans le reste de l'histoire ... ce que c'est son caractère, quelle est la personne, comment elle peut être habillée... ». Berth illustre également ce lien entre corps et compréhension : jouer l'expression « à grandes enjambées » l'a aidée à en saisir le sens. Elle souligne que le rôle de narratrice lui convient mieux que celui de personnage, car il lui permet de garder le texte sous les yeux : « quand tu fais ton personnage, tu dois direct mémoriser les phrases dans ta tête et tu ne peux pas relire le document ».

3.1.2.3. *Représentations mentales*

Les entretiens suggèrent également que la théâtralisation peut soutenir la construction de représentations mentales du récit. Plusieurs élèves évoquent le fait de s'imaginer les scènes de l'histoire afin de mieux en comprendre le déroulement.

Albert explique que lorsqu'il lit un texte, il cherche à se représenter les situations dans sa tête : « je m'imagine la scène dans la tête ». Il précise que cette capacité s'est renforcée avec les ateliers : « en lisant le texte, je mémorise, j'arrive à comprendre l'histoire dans ma tête et après, avec les trucs du texte qu'on doit lire, j'arrive à me remémorer dans ma tête la scène et tout, comment il faut faire ». La mise en scène

semble ainsi avoir transformé une stratégie déjà présente : passer par le jeu lui a permis de vivre l'histoire plutôt que de simplement se la figurer mentalement. Mallory exprime cette même idée en évoquant le fait de « se mettre dans la peau du personnage » pour « imaginer mieux l'histoire » et comprendre « à quoi sert ce personnage dans cette histoire ».

Benoît évoque également le lien entre jeu théâtral et représentations mentales. Lorsqu'il repense au texte travaillé en classe, il se souvient encore d'une phrase : « Ce n'est plus possible de laisser dévorer nos enfants sans rien faire », avant de préciser : « C'est moi qui la disais ». Le fait d'avoir incarné un personnage et prononcé ces mots semble avoir ancré certains éléments du récit dans sa mémoire d'une façon que la lecture seule n'aurait peut-être pas produite.

Bernard décrit quant à lui une démarche dans laquelle il reconstitue l'histoire morceau par morceau : « je prends tout, je rassemble et puis je mets genre partie par partie ». Il illustre ce processus à partir d'un extrait précis : « en contemplant l'énorme bloc de marbre, je m'imagine un bloc, n'importe de quelle couleur, puisqu'elle est en train de sculpter. Donc j'imagine voilà, je m'imagine une personne qui s'appelle Pygmalion, puis qui sculpte le bloc ». Le texte devient ainsi pour lui une matière à habiter plutôt qu'à déchiffrer.

3.1.2.4. Le rôle du collectif dans la compréhension

Les entretiens mettent également en évidence l'importance de la dimension collective dans le travail de compréhension. Le fait de travailler et de jouer le texte en groupe semble constituer un soutien pour plusieurs élèves.

Albert relève que le travail collectif permet de mieux avancer dans la compréhension du texte. Il souligne également que chacun peut contribuer à la réalisation de la scène : « quelqu'un doit faire ça, une autre ça, puisqu'on est plusieurs à faire et puisque c'est déjà mieux de le faire à plusieurs que tout seul ». Cette organisation collective semble favoriser les échanges entre les élèves et la mise en commun des idées. Selon lui, le groupe peut aider à clarifier certains éléments du récit et la confrontation des points de vue peut être utile pour comprendre l'histoire : « Parce que on comprend plus vite les choses et on finit, on fait plus vite les choses. Parce que vu qu'on est en groupe, il y a des personnes qui pensent à quelque chose, une personne qui pense à si, à ça ».

De son côté, Benoît évoque lui aussi le plaisir de travailler avec les autres élèves dans ce type d'activité : « Ben la compréhension de texte, ça va, mais après, quand je fais avec les copains et tout... Les mouvements et tous les trucs de l'histoire, ben de un, on rigole bien, de deux ça montre l'histoire, on la comprend beaucoup mieux en le faisant. Puis bah j'aime vraiment bien faire avec mes copains ».

Berth souligne également la dimension collective comme un élément positif du dispositif : « il y avait une bonne ambiance parce que du coup on travaillait tous ensemble et il n'y avait pas une personne qui faisait autre chose ».

3.1.2.5. *La théâtralisation comme levier de motivation*

Les entretiens montrent également que la théâtralisation semble influencer la motivation des élèves face à la lecture et à la compréhension des textes. Plusieurs élèves évoquent le fait que cette manière de travailler rend l'activité plus agréable et suscite davantage d'engagement.

Albert indique ce qu'il dirait à ses camarades pour leur décrire cette façon de travailler : « ça changerait ma motivation à travailler en groupe. Ça serait déjà plus drôle et plus sympa comme ça. On sort un peu des feuilles et des crayons et tout ça. Puis je leur dirais que ça m'aide quand même un peu plus ».

Bernard partage un enthousiasme similaire, en soulignant le plaisir que lui procure cette façon de travailler : « j'aime bien, c'est fun » et « c'est drôle parce que bon, certes, on fait un peu les cons, mais au moins on essaie de comprendre. Et puis mettre en scène quoi ». Il relève également l'effet que la perspective de jouer produit sur son engagement : « c'est mieux, genre t'as plus envie de le faire que de lire » et précise « si on va le jouer, je vais essayer de le comprendre ».

Mallory décrit quant à elle une expérience dans laquelle la frontière entre le travail et le jeu s'estompe : « on ne dirait pas qu'on lit, on ne dirait pas qu'on essaie de comprendre un texte. On dirait qu'on essaye d'un peu plus s'amuser, mais en même temps on travaille ». Elle indique par ailleurs que la perspective de la mise en scène constitue pour elle un levier d'engagement concret : « je vais plus me mettre au travail si je dois le mettre en scène ».

3.1.2.6. *Limites du dispositif*

Si plusieurs élèves évoquent les apports de la théâtralisation pour comprendre les textes, les entretiens révèlent que ce dispositif ne résout pas toutes les difficultés liées à la compréhension. Certains élèves soulignent que des obstacles liés au vocabulaire peuvent persister malgré le travail théâtral. Benoît mentionne notamment que le fait de jouer la pièce n'a rien changé concernant la problématique des mots difficiles.

Par ailleurs, pour Berth, le dispositif a généré du stress, notamment lié à la présence de la caméra lors de certaines séances : « quand vous nous avez dit la partie où vous avez filmé, ça m'a encore un peu plus stressée ». Elle précise que cela l'a empêchée de se concentrer. Il convient de préciser que l'usage de la caméra ne faisait pas partie du dispositif initial : elle a été introduite ponctuellement, à deux reprises, à la demande des élèves eux-mêmes, qui souhaitaient pouvoir visionner leurs prestations. Néanmoins, comme en témoigne Berth, cette pratique a pu constituer une source de stress inattendue. Cette dimension affective rappelle que les conditions de mise en œuvre du dispositif peuvent influencer l'engagement des élèves, indépendamment de leurs capacités de compréhension.

3.1.3. Regard croisé

Au-delà des catégories thématiques dégagées ci-dessus, relire les deux entretiens de chaque élève côte à côte permet de voir ce qui a bougé, ou non, dans leur manière d'aborder la lecture et la compréhension.

Albert entretenait avant le dispositif un rapport fluctuant à la lecture, selon l'humeur et le type de texte. Après le dispositif, il montre un entrain particulier à l'idée de travailler un texte, lorsque l'exercice demande de le mettre en scène. Il décrit aussi une nouvelle façon d'entrer dans un texte : repérer les personnages, relire, s'imaginer les scènes, sans que ses stratégies de base aient été fondamentalement modifiées.

Benoît portait dans le premier entretien le souvenir douloureux d'une lecture à voix haute qui a durablement teinté son rapport à la lecture devant les autres. Après le dispositif, il se souvient spontanément d'une phrase entière du texte et explique simplement : « C'est moi qui la disais ». Il décrit également comment incarner la démonsse « crispée » lui a permis de se représenter le personnage.

Bernard rejetait la lecture dans le premier entretien, décrochait vite face aux textes difficiles et s'appuyait sur la tablette pour accéder au sens par l'oral. C'est lui pour qui quelque chose semble avoir le plus bougé. Dans le second entretien, il dit commencer à comprendre des textes qu'il n'aurait pas lus avant, et fait le lien avec les ateliers. Il est aussi très honnête sur une limite : si un texte doit être joué, il s'y met ; sinon, il fait semblant de lire et le montre, livre à l'envers. L'effet motivationnel du dispositif est réel, mais conditionnel.

Berth lisait bien avant le dispositif, mais butait souvent sur la compréhension, notamment à cause du vocabulaire. Dans le second entretien, elle dit prêter davantage attention aux personnages et aux lieux : « Avant les ateliers, moi je lisais comme si c'était un paragraphe normal et puis je regardais pas trop les personnages ».

Mallory est celle pour qui le transfert de stratégies est le plus lisible. Avant le dispositif, elle utilisait des couleurs pour ne pas perdre le fil de sa lecture, sans analyser le texte. Après, elle décrit une méthode qu'elle n'avait pas avant : une première lecture globale, puis une relecture pour noter les personnages, puis une troisième pour les lieux et les temps. Elle le dit clairement : « ça c'est des choses que je ne faisais pas forcément avant ». Elle est aussi la seule à formuler ce que le théâtre change, dans ses propres mots : « ça te permet de mieux incarner le personnage de l'histoire et de te mettre dans l'histoire ».

3.2. Interprétation des résultats

Cette seconde partie met en lien les données restituées avec le cadre théorique développé dans la problématique, afin d'examiner les effets de la théâtralisation sur les processus de compréhension en lecture. Les catégories issues de la phase de restitution y sont reprises et examinées à travers ce prisme. Cette démarche reste exploratoire et ne vise pas à produire des résultats généralisables, mais à éclairer ce qu'un tel dispositif peut offrir à des élèves en difficulté scolaire.

Les premiers entretiens révèlent que la motivation à lire est présente chez les élèves, mais qu'elle reste fragile, tributaire du contexte, de l'intérêt pour le texte et des expériences antérieures. C'est dans cet espace que le dispositif de théâtralisation s'est inscrit, et c'est à partir de là que ses effets sont examinés.

Ces mêmes entretiens montrent que les obstacles à la compréhension sont multiples : ils touchent au langage, à la structure des textes et aux supports de lecture. Autant de dimensions que le dispositif a cherché à aborder autrement.

Enfin, les élèves mobilisent déjà des stratégies pour comprendre les textes, mais celles-ci restent souvent intuitives et peu conscientes. La stratégie évoquée par Mallory fait exception : elle rejoint l'une des stratégies centrales identifiées dans la littérature, à savoir la construction de représentations mentales, un point sur lequel nous reviendrons dans l'interprétation des effets du dispositif. Les stratégies spontanées décrites par les élèves — relire, recourir au dictionnaire — correspondent notamment à ce que Bianco (2016) classe dans la deuxième catégorie : les stratégies d'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte, centrées sur la construction d'une base de texte cohérente.

3.2.1. La mise en scène comme voie d'accès à la compréhension en lecture

Les propos des élèves sur la mise en scène convergent vers une même idée : jouer le texte semble les aider à mieux le comprendre. Ce constat rejoint les travaux sur la compréhension en lecture, qui montrent que comprendre un texte suppose une activité de construction de sens consistant à relier les informations et à élaborer une représentation cohérente (Bianco, 2016). Cette construction ne relève pas uniquement de processus cognitifs abstraits, mais mobilise également des dimensions perceptives, émotionnelles et corporelles impliquées dans l'expérience de lecture (Maitre de Pembroke, 2025). Dans cette perspective, la mise en scène peut favoriser l'appropriation du texte en engageant les élèves dans une activité où ils et elles doivent expliciter les liens du récit et construire une interprétation incarnée.

La mise en scène peut également être lue à la lumière du paradigme de la cognition incarnée que Maitre de Pembroke (2025) aborde sous l'angle de l'énaction, selon lequel perceptions, émotions et cognitions ne sont pas séparées dans l'expérience vécue. Dans un dispositif comparable, où des formateurs abordent des textes par des mises en corps partagées, elle observe que lire en associant des gestes aide à mieux saisir le sens du texte, et que ces gestes permettent ensuite de retrouver les mots sans effort d'apprentissage supplémentaire. Ces propos peuvent être mis en lien avec la distinction faite par Derkaoui et Legros (2016) entre compréhension et interprétation : la compréhension renvoie à ce qui est saisi par la majorité des lecteurs,

tandis que l'interprétation résulte d'un traitement plus approfondi activant l'imaginaire et les connaissances personnelles du lecteur. Ce que la théâtralisation semble activer, c'est précisément ce second niveau.

Les élèves ne décrivent pas seulement ici une meilleure restitution des faits narratifs, mais une forme d'appropriation qui relève davantage de l'interprétation au sens où l'entendent ces auteurs. Ce traitement approfondi passe notamment par les inférences, soit la capacité à établir des liens implicites que le texte ne formule pas explicitement, que la mise en scène semble précisément solliciter. Ces inférences sur les intentions, les émotions et les relations entre personnages relèvent précisément de la troisième catégorie de Bianco (2016), les stratégies pour aller au-delà du texte, qui visent à connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur pour comprendre l'implicite.

Plu souligne (2017) que la théâtralisation amène les élèves à résoudre ce que la seule lecture laisse dans l'implicite, les ellipses, les intentions des personnages, les relations entre eux. Incarner un personnage contraint l'élève à se poser des questions que la lecture silencieuse n'exige pas nécessairement. C'est précisément ce que décrivent certains élèves : l'un dit mieux comprendre le rôle de chaque personnage dans le récit lorsqu'il le joue, un autre explique comment incarner la démonsse lui a permis de se représenter ses émotions successives. Ce faisant, le jeu rend visible un travail interprétatif qui reste souvent invisible dans les activités de compréhension plus traditionnelles.

Ryngaert (2010) souligne que, là où la pédagogie traditionnelle valorise l'achèvement, le jeu autorise des essais et des formes souples qui ouvrent d'autres possibles. Pour des élèves en difficulté, cette absence de pression peut lever certains blocages et créer des conditions favorables à l'engagement dans le texte. La question de savoir si les processus mobilisés dans ce cadre sont ensuite réinvestis dans d'autres situations de lecture reste ouverte. Les réponses des élèves lors des deuxièmes entretiens sont à ce titre nuancées. Albert dit qu'il s'imaginerait les scènes dans sa tête même sans le théâtre, et que « si je devais refaire sur une feuille, je ferais la même chose », suggérant une certaine continuité entre les deux modalités. Mallory décrit spontanément une nouvelle façon de lire : repérer les personnages, les lieux et les temps en plusieurs lectures successives. Elle précise que ces réflexes sont nouveaux

pour elle. Cette démarche mobilise trois des quatre catégories de stratégies proposées par Bianco (2016). Le fait de relire plusieurs fois en s'appuyant sur la structure du texte narratif renvoie à la catégorie 2, les stratégies d'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte. Le fait de se poser des questions du type Qui ?, Où ? et Quand ? correspond à la catégorie 3, les stratégies pour aller au-delà du texte. En pour terminer, le fait d'organiser ces éléments dans une structure cohérente à travers plusieurs lectures successives relève de la catégorie 4, les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse.

Bernard, en revanche, reconnaît que « ça marche » sans pouvoir expliquer pourquoi, et admet qu'il persévère davantage dans la lecture lorsqu'il sait qu'il devra jouer le texte. Ces données suggèrent que si le dispositif semble favoriser un engagement plus actif avec le texte, le transfert de stratégies vers des situations de lecture ordinaire reste inégal selon les élèves. Vianin (2023) formule clairement cet enjeu : le transfert est l'un des défis fondamentaux de l'école, et il nécessite que l'enseignant accompagne les élèves par une phase de synthèse métacognitive permettant de pointer ce qui a été appris et d'envisager son utilisation dans d'autres contextes.

Cette interrogation sur le transfert invite à une mise en garde : comme le soulignent Bara et Tricot (2017), agir davantage ne signifie pas nécessairement apprendre davantage. L'engagement corporel peut accaparer l'attention des élèves au point de laisser moins de place à la construction du sens. Les données recueillies l'illustrent : Berth dit avoir été perturbée par les déplacements dans l'espace, au point que ces éléments ont parfois pris le dessus sur le travail de compréhension lui-même. Cela invite à ne pas surestimer les effets de la mise en scène et à rester attentif aux conditions dans lesquelles elle produit réellement un effet d'apprentissage.

3.2.2. Le corps comme lieu de la compréhension

Ce que les élèves décrivent à propos du corps rejoint directement ce que les travaux sur la cognition incarnée formulent. Bara et Tricot (2017) montrent que l'activité cognitive implique une interaction continue entre le cerveau, le corps et l'environnement, et que cette interaction favorise les apprentissages, dont la lecture. Les propos des élèves semblent aller dans ce sens : manipuler un objet, se déguiser, incarner un personnage transforme le texte en situation vécue et rend ses éléments plus concrets.

Bara et Tricot (2017) montrent en effet qu'un événement vécu à la fois visuellement et corporellement est mieux retenu, les interactions sensorimotrices enrichissant les traces en mémoire. Ce point éclaire le cas de Berth, qui décrit comment jouer l'expression « à grandes enjambées » lui a permis d'en saisir le sens, un apprentissage lexical qui est passé par le corps avant de passer par la réflexion.

Dans le paradigme de la cognition incarnée (Varela et al., 1993), la cognition ne relève pas d'un traitement abstrait de l'information, mais émerge de l'interaction du corps et des sens avec l'environnement. Ce que les élèves décrivent semble aller dans ce sens : incarner un personnage, mimer une action, occuper l'espace sont autant de formes concrètes par lesquelles le sens du récit se clarifie. Le corps n'est pas seulement un support de la compréhension : il peut être l'un des endroits où elle se construit.

Ce que décrivent Benoît et Mallory rejoint ce que Maître de Pembroke (2025) observe dans un contexte comparable : la mise en corps ne produit pas les mêmes effets selon les individus, et son apport varie selon la façon dont chacun s'engage dans l'activité. Pour Benoît, prendre un objet et se déguiser aide directement à comprendre le texte : « c'est toi qui le fais, ça aide ». Pour Mallory, incarner le personnage en faisant des mouvements « ça change qu'on peut se mettre dans la peau du personnage, imaginer mieux l'histoire et aussi mieux essayer de comprendre à quoi sert ce personnage dans l'histoire... enfin de savoir l'utilité du personnage dans cette histoire ».

Ces effets ne se retrouvent pas chez tous les élèves avec la même intensité : l'engagement corporel peut, selon les profils, faciliter la construction du sens ou au contraire représenter une contrainte supplémentaire.

3.2.3. La théâtralisation comme support à la représentation mentale

La construction de représentations mentales est identifiée dans le cadre théorique comme l'un des processus centraux de la compréhension. Giasson et Vandecasteele (2013) rappellent que comprendre un texte, c'est se construire une représentation mentale dynamique qui se transforme et s'enrichit au fil de la lecture. Giasson (2011) va plus loin en proposant l'imagerie mentale, le fait de se faire un film dans la tête, comme stratégie permettant de structurer et de conserver les informations en mémoire, tout en augmentant l'engagement du lecteur envers le texte.

Ce que les élèves décrivent suggère que la théâtralisation opère précisément sur ce plan. Plusieurs d'entre eux.elles évoquent spontanément le fait de s'imaginer les scènes, de se mettre dans la peau des personnages. Ce qui est notable, c'est le déplacement décrit par certains élèves : la représentation mentale, qui était jusqu'alors une activité intérieure et individuelle, devient avec la théâtralisation quelque chose de partagé et de visible. Le jeu externalise en quelque sorte ce film intérieur.

Ce déplacement est potentiellement significatif pour des élèves en difficulté. Albert le formule simplement : avec la théâtralisation, ce qu'il imaginait seul dans sa tête est devenu quelque chose de concret et de partagé avec le groupe. C'est précisément ce que l'enseignement explicite cherche à produire : rendre visible ce qui se passe habituellement dans la tête du lecteur, ces démarches que les élèves en difficulté ne voient pas et qu'on leur demande rarement d'explicitier (Cèbe & Goigoux, 2009). Dans le vocabulaire de Bianco (2016), visualiser et imaginer appartient précisément à la troisième catégorie de stratégies, celles qui visent à aller au-delà du texte. Ce que la théâtralisation réalise ici, c'est rendre cette stratégie visible et partagée, là où elle reste habituellement silencieuse et individuelle.

Dans ce dispositif, le jeu a créé les conditions pour que cette visibilité émerge, et les moments de retour réflexif ont permis de mettre des mots sur ce qui venait de se passer, de nommer les stratégies mobilisées et d'en faire un objet de conscience partagé.

Berth décrit une expérience différente. En tant que narratrice, observer les autres se placer dans l'espace lui a permis de suivre l'action, une représentation mentale du récit qui passe ici par le regard plutôt que par le corps. Le cas de Benoît, qui se souvient d'une phrase du texte précisément parce qu'il la prononçait lui-même lors du jeu, invite à se poser la question : ce souvenir est-il lié aux mouvements qu'il effectuait au même moment ? Tellier (2026) formule l'hypothèse que l'engagement corporel laisse des traces mnésiques particulières, mais les données recueillies ne permettent pas d'en être certain.

3.2.4. Le collectif comme espace de construction du sens

La dimension collective apparaît dans les entretiens comme un élément important du dispositif, non seulement comme source de plaisir, mais comme soutien possible à la compréhension. Les élèves décrivent le groupe comme un espace où les points de vue se confrontent, où les incompréhensions peuvent être clarifiées et où chacun contribue à construire le sens du récit.

Ce que les élèves décrivent rejoint ce que Giasson et Vandecasteele (2013) formulent à propos de la coconstruction de la signification par des discussions ouvertes. Selon ces auteures, l'élève se construit une représentation du texte au moyen d'échanges avec l'enseignant et les pairs. La théâtralisation crée précisément ce cadre : en préparant la mise en jeu, les élèves confrontent leurs lectures, justifient leurs interprétations et construisent ensemble la cohérence du récit.

Cèbe et Goigoux (2009) soulignent par ailleurs l'importance de la verbalisation et de la coopération entre pairs pour rendre les processus de compréhension visibles. Dans le dispositif décrit, cette verbalisation se produit de manière naturelle, non pas sous la forme d'exercices explicites, mais dans la nécessité pratique de s'accorder sur qui fait quoi, dans quel ordre, et pourquoi. Ce faisant, les élèves explicitent leur compréhension du texte sans que cela soit posé comme une tâche scolaire en soi.

Les élèves expriment deux dimensions au sujet du travail collectif. D'un côté, une dimension cognitive : le groupe aide à comprendre plus vite, à clarifier les éléments du récit. De l'autre, une dimension affective et ludique : la cohésion du groupe, le plaisir de travailler ensemble, la bonne ambiance. Ces deux dimensions semblent générer de la motivation, et celle-ci contribue à l'engagement dans la tâche de compréhension. Vianin (2023) rappelle que la motivation ne se décrète pas, mais se construit dans la relation pédagogique ; le collectif semble ici en constituer un levier concret.

3.2.5. La théâtralisation, source de motivation : apports et limites

Genucchi, Content et Chetail (2022) posent la motivation comme une condition préalable à tout apprentissage. Les auteurs sont particulièrement explicites sur ce point : aucune intervention sur la compréhension ne peut fonctionner si les élèves ne sont pas motivés à y prendre part. Ce que les élèves expriment va dans ce sens. Plusieurs d'entre eux.elles décrivent la théâtralisation comme une rupture avec les activités habituelles de compréhension, les feuilles, les crayons, les questionnaires, et

cette rupture semble avoir eu un effet sur leur engagement. Le dispositif a rendu le travail de compréhension plus concret, plus interactif et, selon leurs propres termes, plus drôle. Giasson (2011) montre que la motivation soutient l'attention et la persévérance du lecteur/de la lectrice.

On peut également noter que la motivation évoquée par les élèves est fortement liée au contexte collectif et au plaisir du jeu. On peut se demander dans quelle mesure cet engagement resterait présent à moyen long-terme. Un effet de nouveauté : sortir des habitudes scolaires ordinaires constitue en soi un facteur d'engagement, dont on peut légitimement se demander ce qu'il deviendrait sur le moyen ou long terme. De plus, la motivation évoquée par les élèves est également de nature sociale : c'est le fait de faire avec les autres, pas seulement le théâtre en lui-même, qui semble générateur d'engagement. Cette distinction entre la motivation liée au dispositif lui-même et celle liée au contexte collectif est difficile à démêler dans les données, mais elle invite à ne pas surestimer l'effet propre de la théâtralisation, indépendamment des conditions de sa mise en œuvre.

3.2.6. Retour sur la question de recherche

Les données recueillies permettent d'apporter des éléments de réponse à la question posée : quels sont les effets de la théâtralisation de textes narratifs sur la compréhension en lecture chez des élèves en classe de soutien du cycle 3 ?

L'hypothèse formulée supposait qu'un dispositif structuré, mobilisant la voix, le corps et l'interprétation collective, pourrait soutenir la construction du sens et favoriser l'appropriation de certaines stratégies de compréhension. Les données tendent à confirmer cette hypothèse, mais partiellement et sous conditions. Des effets ont été observés sur plusieurs processus liés à la compréhension : la construction de représentations mentales, la formulation d'inférences et l'adoption de nouvelles stratégies de lecture. Ces effets ne concernent pas l'ensemble des élèves de manière uniforme, et leur transfert vers d'autres situations de lecture reste inégal.

Le regard croisé entre les deux séries d'entretiens révèle des trajectoires contrastées. Pour certains élèves, des changements concrets et verbalisés sont perceptibles, jusqu'à modifier leur façon d'entrer dans un texte. Pour d'autres, les effets sont plus subtils : une transformation de stratégies déjà existantes plutôt qu'une rupture. Ces différences tiennent en partie aux profils de départ, qui étaient déjà contrastés avant

le dispositif. La théâtralisation n'a pas effacé ces écarts, mais les a traversés différemment selon chaque élève.

L'hypothèse est donc partiellement confirmée : la théâtralisation peut, dans certaines conditions, constituer un levier pour soutenir le développement de stratégies de compréhension, sans que cela ne puisse être généralisé ni garanti sur le long terme.

Ces éléments de réponse, situés et limités à ce dispositif particulier, ouvrent néanmoins des pistes qui méritent d'être prolongées. La conclusion revient sur les conditions dans lesquelles ces effets ont pu se produire, sur ce qu'ils révèlent du rapport de ces élèves à la lecture, et sur ce qu'ils suggèrent pour la pratique.

Conclusion

Cette recherche est partie d'un questionnement qui m'habite depuis plusieurs années : comment se fait-il qu'un nombre important d'élèves quittent l'école sans être autonomes en lecture ? Cela me questionne d'autant plus dans notre société où le recours à l'écrit est presque inévitable au quotidien. C'est ce questionnement, nourri par une affinité personnelle avec la pratique du théâtre, qui m'a conduit à explorer ce que la théâtralisation peut offrir à des élèves en difficulté de lecture.

Les éléments recueillis et leur interprétation permettent d'esquisser une réponse, nuancée. La théâtralisation semble pouvoir soutenir plusieurs processus impliqués dans la compréhension, à condition que les élèves soient engagés dans le dispositif. Et avec des adolescents qui ont souvent décroché de la lecture depuis longtemps, c'est peut-être par là qu'il faut commencer.

La dimension collective s'est révélée particulièrement parlante. Le groupe n'a pas seulement constitué un cadre agréable, il a été un vrai espace de construction du sens, où les incompréhensions pouvaient être dites, discutées, retravaillées ensemble.

Les données recueillies permettent aussi d'observer des liens entre les stratégies de compréhension identifiées dans le cadre théorique et ce que les élèves ont mobilisé durant le dispositif. Parmi les stratégies décrites par Bianco (2016), plusieurs ont émergé de manière concrète dans le jeu : visualiser et imaginer les scènes, faire des inférences sur les intentions et les émotions des personnages, se poser des questions et confronter les interprétations avec les pairs, reformuler ou paraphraser pour clarifier le sens, et, dans une moindre mesure, résumer et organiser les informations. Ces observations restent, pour certaines, en dehors du cadre méthodologique de cette recherche : elles n'ont pas été consignées dans un journal de bord et ne s'appuient donc pas sur des données systématiques. Un tel outil aurait pu constituer un complément précieux, permettant de documenter ce qui se passait durant les séances au-delà de ce que les entretiens ont pu capturer. Ces stratégies n'ont pas été enseignées de manière isolée, mais rendues nécessaires par la mise en jeu. C'est précisément cette nécessité qui semble en avoir favorisé l'appropriation, au moins partiellement et pour certains élèves.

Un autre élément qui m'a frappé : la motivation. Je l'avais pressentie comme un levier possible, mais ce que j'ai observé va un peu plus loin. Les élèves se sont engagés

parce que ça leur parlait, parce que pour une fois, on ne leur demandait pas de remplir une feuille, parce qu'il y avait une place pour eux dans l'activité, pas seulement pour leurs réponses. Sans cet engagement, il est probable que le dispositif aurait eu une portée plus limitée. Genucchi, Content et Chetail (2022) le disent d'ailleurs clairement : aucune intervention sur la compréhension ne peut fonctionner si les élèves ne sont pas motivés à y prendre part.

Ces résultats doivent cependant être lus avec prudence. La recherche s'est déroulée dans un contexte situé, avec un groupe restreint de cinq élèves, sur huit séances. Les données reposent sur des entretiens, c'est-à-dire sur ce que les élèves disent de leur expérience, pas sur une mesure directe de leur compréhension. Ces limites sont inhérentes à une démarche qualitative et exploratoire menée par un praticien dans sa propre classe. Elles invitent à ne pas généraliser les résultats, mais à les lire pour ce qu'ils sont : l'éclairage situé des effets perçus d'un dispositif, dans un contexte particulier.

Les entretiens ne décrivent pas uniquement des apports. Plusieurs éléments invitent à nuancer l'image d'un dispositif dont les effets seraient uniformes et systématiques. La question du transfert constitue une première limite. Dans quelle mesure ce qui a été mobilisé dans le jeu sera-t-il réinvesti dans une situation de lecture ordinaire ? Le cas d'Albert est à cet égard éclairant : il mobilisait déjà des représentations mentales avant le dispositif, et indique qu'il continuerait à le faire lors de lectures sur feuille. Cela suggère que la théâtralisation n'a pas nécessairement modifié ses stratégies de compréhension. Elle les a peut-être rendues plus concrètes, mais sans créer de rupture dans sa manière de lire. Les données ne permettent pas de répondre à cette question pour l'ensemble des élèves.

Une deuxième limite concerne le contexte de mise en œuvre. Les conditions étaient favorables : un groupe restreint, des élèves ouverts à ce type d'activité. Un autre groupe aurait pu se trouver dans une posture de refus. Le travail théâtral demande d'être mis en confiance, jouer devant ses camarades peut être intimidant. Certains élèves l'ont d'ailleurs mentionné lors des entretiens : sans que cela ne constitue un obstacle majeur, ils ont tout de même dû passer au-dessus de cette gêne.

Le choix du texte est une troisième dimension à prendre en considération. J'ai travaillé sur le même texte durant toutes les séances, ce qui a permis d'alléger la charge

cognitive : les élèves connaissaient déjà le récit et pouvaient approfondir une partie spécifique à chaque fois, plutôt que de se replonger dans un nouveau texte à chaque séance. Une certaine redondance s'est fait sentir vers la fin de la séquence, mais l'aspect ludique a chaque fois pris le dessus. J'avais envisagé de varier les textes, mais cela aurait considérablement alourdi le travail d'entrée dans la lecture, qui est précisément la partie la plus difficile pour ces élèves.

Au-delà de ces limites, la question de l'articulation entre enseignement explicite et approche théâtrale s'est révélée plus complexe que prévu. L'enseignement explicite repose sur des étapes définies et une rigueur d'organisation, tandis que la théâtralisation travaille avec ce qui émerge de la séance. Trouver comment ces deux logiques peuvent se nourrir mutuellement reste une question ouverte, et une piste que je souhaite continuer à explorer.

Ce travail a également constitué un apport personnel et professionnel important. Il m'a permis de me construire une base solide d'arguments pour légitimer l'approche théâtrale en classe, car faire du théâtre demande parfois à être justifié, à montrer qu'il ne s'agit pas simplement de s'amuser, quand bien même de nombreuses recherches montrent que l'on apprend mieux dans un contexte engageant. Au-delà de la théâtralisation, ce travail m'a ouvert à un champ plus large : la mise en mouvement, le fait d'apprendre par le corps me semble pouvoir s'adapter à bien d'autres matières et domaines. Ce mémoire est en quelque sorte une porte ouverte sur une suite à découvrir.

Il me faut aussi nommer ce que ce travail a représenté sur le plan du cadre pédagogique. Cadrer des séances de théâtralisation avec des adolescents, en particulier avec des élèves présentant un TDAH, n'est pas anodin. Certaines séances ont demandé un effort important pour maintenir un espace de travail suffisamment structuré sans brider l'énergie qui rendait le dispositif vivant. Les trois garçons ont apporté une dynamique joyeuse, presque enfantine, que l'on observe rarement chez des adolescents. Mallory a joué ses personnages avec une assurance tranquille, sans crainte du regard des autres. Berth a su, malgré ses angoisses, se prêter au jeu à chaque fois qu'elle était présente, même si le fait de ne participer qu'à la première période la mettait en décalage d'une séance à l'autre, ce qui a peut-être contribué à alimenter ces angoisses.

Un dernier apport, et non des moindres, est d'ordre humain. Prendre le temps de rencontrer chaque élève individuellement à l'occasion des entretiens a constitué un contact privilégié et enrichissant, une dimension que la pratique quotidienne de classe laisse rarement autant de place.

Enfin, cette recherche ouvre plusieurs perspectives. Une première piste consisterait à explorer plus précisément la question du transfert, en mobilisant des outils permettant d'observer les effets du dispositif dans des situations de lecture différées, par exemple à travers des tâches de rappel de récit. Une seconde piste pourrait porter sur l'articulation entre théâtralisation et enseignement explicite, afin de mieux comprendre comment ces approches peuvent se compléter dans l'enseignement de la compréhension. Et pour terminer, pourquoi ne pas adopter la théâtralisation à d'autres genres de textes ; argumentatif ou transmissif.

Bibliographie

- Académie de Paris. (2023). *Enseignement explicite : Édition 2023-2024*. Rectorat de Paris. https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_2784926/enseignement-explicite
- Altarelli, I., Borst, G., & Houdé, O. (2019). Les fondements cognitifs de la lecture. Dans A. Bentolila & B. Germain (Éds.), *L'apprentissage de la lecture* (pp. 47–55). Nathan.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293>
- Bara, F., & Tricot, A. (2017). Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apport des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive. *Recherches sur la philosophie et le langage*, 33, 219–249.
- Barbé, C. (Dir.). (1995). *Mille ans de contes : Mythologie — Histoires à raconter aux enfants avant d'aller dormir*. Milan.
- Bianco, M., Guérin, L., Lima, L., Nanot, M., & Reale-Bruyat, F. (2016). *11 stratégies pour apprendre à comprendre des textes narratifs : matériel photocopiable cycle 3 – SEGPA*. Hatier.
- Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar/>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien* (2e éd. refondue). Armand Colin.
- Brook, P. (1995). Le théâtre, un outil fantastique pour l'éducation. *Les cahiers pédagogiques*, 337, 18–19.
- Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2004). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*. IUFM d'Auvergne, Université Clermont-Ferrand II. <https://rouen-centre.circonscription.ac->

normandie.fr/IMG/pdf/enseigner_la_comprehension_cebe_goigoux_thomazet.pdf

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix : Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Retz.

CIIP. (s.d.). *Lire et analyser des textes de genres différents et en dégager les multiples sens*. Consulté le 2 octobre 2025 sur <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/7>

Clavier, É., & Horwitz, M. (2025). Avant-propos. Faire corps avec les apprentissages. *Cahiers pédagogiques*, 597, 17. <https://doi.org/10.3917/cape.597.0017>

Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.

Derkaoui, L., & Legros, D. (2016). Sémiotique cognitive et interprétation lors de la mise en scène d'un texte littéraire. *Al-Khitab*, 11(21), 3–20. <https://asjp.cerist.dz/en/article/23015>

Dubé, F., Bessette, L., & Ouellet, C. (2016). Développer la fluidité et la compréhension en lecture afin de prévenir les difficultés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 27–44. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0027>

Eschenauer, S. (2014). Faire corps avec ses langues : Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance. *e-CRINI*, 6. Editions du CRINI.

Eschenauer, S., Tellier, M., & Zappa, A. (2022). Encorporer les langues vivantes : Reconnaître la place du corps pour enseigner et pour apprendre. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 38. <https://hal.science/hal-03927899v1>

Erzinger, A. B., Pham, G., Prosperi, O., & Salvisberg, M. (Éds.). (2023). *PISA 2022 : La Suisse sous la loupe*. Université de Berne. <https://dx.doi.org/10.48350/187065>

Fayol, M. (2000). *La lecture au cycle III : Difficultés, prévention et remédiations*. Dans *Actes du séminaire national – La lecture : Cycle III*. Ministère de l'Éducation

nationale.

https://ien-viry-chatillon.ac-versailles.fr/IMG/pdf/actelecture_fayol_111977.pdf

Genucchi, M., Content, A., & Chetail, F. (2022). L'importance de la motivation à lire dans la compréhension en lecture chez les adolescents : le roman graphique, un outil prometteur ? *L'Année psychologique*, 122(4), 643–686. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.224.0643>

Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture* (3e éd.). De Boeck Université.

Giasson, J. (2011). *La lecture : De la théorie à la pratique* (3e éd.). De Boeck.

Giasson, J., & Vandecasteele, G. (2013). *La lecture : apprentissage et difficultés*. De Boeck.

Grosjean, B. (2018). *Dramaturgies de l'atelier-théâtre 1 : De la mise en jeu à la représentation*. Lansman.

Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2012). *L'enseignement explicite : une pratique efficace pour aider les élèves à réussir*. Chenelière Éducation.

Joole, P. (2008). *Comprendre des textes écrits*. Retz.

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

Liaudat, M. (2024). *Le « tapis à histoires » : Une aide à la compréhension pour les élèves en difficulté ?* [Mémoire de master, HEP-BEJUNE]. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/329955>

Maitre de Pembroke, E. (2025). Appréhender et comprendre les textes par une démarche sensible. *Contextes et didactiques*, 25. <https://doi.org/10.4000/14aa0>

Meirieu, P. (2002). Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir. Dans J.-C. Lallias, J. Lassalle & J.-P. Lorient (Éds.), *Le théâtre et l'école : Histoire et perspectives d'une relation passionnée* (p. 34). Actes Sud-Papiers/ANRAT.

Meirieu, P. (2004). *Théâtre et transmission*. Conférence donnée au stage national du Pôle National de Ressources Théâtre, mars 2004.

- OCDE. (2025). *Résultats du PISA 2022 (Volume I) : Apprentissage et équité dans l'éducation*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/165f1d07-fr>
- Plu, C. (2017). *Se confronter à la complexité des œuvres, comprendre des récits et les interpréter*. HAL. <https://hal.science/hal-03873987/document>
- Ryngaert, J.-P. (2010). *Jouer, représenter : pratiques dramatiques et formation*. Armand Colin.
- Tellier, M. (2026). Apprendre, c'est aussi engager le corps. *Le Français dans le Monde*, 463, 54-55.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Éditions du Seuil.
- Vianin, P. (2023). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur.

Annexes

Annexe 1 : Guide premier entretien

1. Rapport personnel à la lecture

- Comment te sens-tu quand tu dois lire un texte à l'école ? Quels sentiments ressens-tu quand tu penses à la lecture ? Quel type de lecture te plaît ? Pourquoi ? Au contraire, quel type de lecture te déplaît ? Pourquoi ?
- Est-ce que la lecture est parfois difficile ou stressante pour toi ? Peux-tu me dire dans quelles situations ? Y a-t-il des moments qui sont propices, pour toi, pour lire ? Dans quel(s) contexte(s) est-ce que tu te sens bien pour lire ?
- Est-ce qu'il t'arrive d'éviter de lire, ou de repousser le moment de lire ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui, selon toi, te décourage le plus quand tu lis ?
- Et au contraire : qu'est-ce qui t'aide à t'accrocher ou te motive à continuer ?

2. Représentation de la compréhension

- À ton avis, qu'est-ce que ça veut dire « comprendre un texte » ?
 - Et que veut dire « ne pas comprendre » ?
- Comment fais-tu pour savoir si tu as bien compris ?
- Que fais-tu quand tu sens que tu ne comprends pas ?

3. Stratégies de compréhension

- Quand tu lis une histoire et que tu veux bien comprendre, que fais-tu ?
- Quels sont tes “trucs” qui t'aident à comprendre quand tu lis un texte ?
- Donne-moi un exemple d'un moment où tu as bien compris une histoire ? Qu'est-ce que tu avais fait ? Comment t'es-tu senti suite à cela ?

4. Rapport à la difficulté et à l'effort

- Quand un texte est difficile, c'est comment pour toi ?
- Comment fais-tu pour ne pas abandonner ?
- Qu'est-ce qui te décourage le plus quand tu lis ?
- Que penses-tu de ta capacité à progresser en compréhension de lecture ?
- Comment décrirais-tu ta motivation à travailler ta compréhension en lecture ?
 - Pourquoi ?
 - Y a-t-il des éléments en lecture sur lesquels tu dois travailler davantage ?
 - Lesquels ?
- Qu'est-ce que tu ressens quand tu arrives enfin à comprendre une histoire difficile ?
- Quelles sont les activités qui facilitent à comprendre ? et celle qui ne t'aide pas ?

Annexe 2 : Guide second entretien

1. Rapport à la théâtralisation

Durant les dernières semaines, nous avons travaillé un texte en le mettant en scène de façon théâtrale...

Raconte-moi comment tu as vécu cette façon de travailler la compréhension de texte.

Relances

- Qu'est-ce que ça a changé pour toi de mettre le texte en scène pour essayer de le comprendre ?
- Qu'est-ce qui était différent d'une lecture habituelle ?
- Qu'est-ce qui change ? / Qu'est-ce qui reste pareil ?
- Peux-tu me donner un exemple précis ?

2. Stratégie de compréhension

Pendant les ateliers, as-tu découvert que tu as pu développer des stratégies pour comprendre le texte ?

Relances

- Comment faisais-tu pour comprendre le texte ?
- De quelle manière t'y es-tu pris pour comprendre ce que tu ne comprenais pas au début ?

Quand tu joues un personnage, qu'est-ce que cela te permet de comprendre dans l'histoire ?

Relances (si nécessaire) :

- Les émotions ?
- Les intentions ?
- Les relations entre les personnages ?

Aujourd'hui, quand tu lis un texte sans le jouer, comment t'y prends-tu ?

Relances

- Qu'est-ce que tu fais concrètement ?
- Est-ce qu'il y a des choses que tu fais différemment qu'avant ?
- Utilises-tu des choses apprises pendant les ateliers ?

3. Théâtre et visualisation

Lors des premiers entretiens, plusieurs élèves m'avaient dit qu'ils comprenaient mieux quand il y avait des images.

Quand tu joues le texte, qu'est-ce que ça change dans la façon dont tu imagines l'histoire ?

Relances :

- Imagines-tu plus facilement les scènes ?
- Est-ce que ça t'aide à mieux suivre l'histoire ?

4. Théâtre et obstacles (vocabulaire / phrases longues)

Dans le premier entretien, plusieurs élèves m'avaient parlé de mots difficiles ou de longues phrases.

Quand il y a des mots compliqués ou des phrases longues, qu'est-ce que le fait de jouer change pour toi ?

Relances :

- Qu'est-ce que ça change pour toi quand il y a des mots compliqués ?
- Qu'est-ce que ça change pour toi de jouer la scène ?

5. Rapport à la difficulté et à l'effort

Quand le texte est difficile, comment réagis-tu pendant les ateliers ?

Relances

- Est-ce que ça change quelque chose dans ta motivation si tu dois mettre le texte en scène ?

6. Questions ouvertes, conclusion

Si tu devais expliquer à quelqu'un ce que le théâtre change dans la compréhension d'une histoire, que dirais-tu ?

Relance

- Y a-t-il quelque chose d'important dont nous n'avons pas parlé