

La pratique théâtrale, un outil d'apprentissage en Histoire.

Florence Ascione

▶ **To cite this version:**

Florence Ascione. La pratique théâtrale, un outil d'apprentissage en Histoire.. Education. 2014. dumas-01132091

HAL Id: dumas-01132091

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01132091

Submitted on 16 Mar 2015

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

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

h

UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
UNIVERSITE DE TOURS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Florence ASCIONE

Soutenu le : **25 juin 2014**

Pour obtenir le diplôme du :
Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement

Discipline : HISTOIRE

La pratique théâtrale, un outil d'apprentissage en Histoire.

Mémoire dirigé par : Pierre REYNAUD
Professeur d'histoire/géographie ESPE Centre Val de Loire

JURY :
- **Christophe MEUNIER**, professeur d'histoire/géographie ESPE Centre Val de Loire (Président du jury)
- **Pierre REYNAUD**, professeur d'histoire/géographie ESPE Centre Val de Loire

Je remercie M. Reynaud, ainsi que Florence Vanlerberghe pour sa précieuse collaboration durant l'élaboration de ce mémoire de recherche.

SOMMAIRE

Introduction *p 5*

I. Le théâtre dans l'Histoire : en quoi le théâtre est-il relié à l'Histoire ?

- *Le théâtre : un concept aux multiples facettes* *p 7*
- *Origines, significations et rôles du théâtre dans l'histoire* *p 8*
- *Rituels et théâtralisation : un fondement des sociétés* *p 12*
- *Place du corps : la reconquête d'une légitimité* *p 13*
- *Evolution et prépondérance du corps au théâtre* *p 15*
- *Histoire du théâtre à l'école : une intégration difficile du corps* *p 18*
- *Les apports du théâtre en milieu scolaire* *p 20*

II. Histoire et théâtre : En quoi la didactique de l'histoire s'enrichit-elle de la pratique théâtrale ?

- *Qu'est ce que l'Histoire ?* *p 24*
- *Evolution de l'Histoire à l'école* *p 25*
- Didactique de l'histoire : le constat des limites *p 26*
- *L'apprentissage par le corps : une autre entrée possible à l'école* *p 29*
- *Rôle du langage* *p 30*
- *Pédagogie de l'histoire : quels apports possibles du corps ?* *p 31*
- *Quel type de théâtre en histoire ?* *p 32*
- *Augusto Boal et le théâtre de l'Opprimé* *p 32*
- *L'apprentissage par le jeu de rôles : une pédagogie active* *p 37*
- *Jeu de rôles et jeu dramatique : vertus et importance du cadre* *p 38*
- *Le théâtre en Histoire dans une classe de CE2* *p 40*

Problématique et hypothèses *p 41*

III. Mise en œuvre du protocole d'expérimentation

- *Echantillon observé et organisation du protocole* *p 45*
- *Observations et bilans des séances théâtrales* *p 53*

- *Evaluation du protocole* *p 66*
- *Bilan et perspectives* *p 70*

Conclusion *p 72*

Bibliographie *p 73*

Annexes *p 78*

Introduction

Les premières observations issues de mon expérience dans le domaine de l'animation d'ateliers théâtraux en milieu scolaire sont à l'origine de ce mémoire. C'est dans ce contexte que j'ai pu observer le comportement d'enfants, la plupart du temps novices dans la pratique théâtrale, et qui avaient de vraies dispositions ainsi qu'une réelle motivation pour cette discipline. Dès lors que les enfants découvraient l'atelier théâtre à mon arrivée dans l'école, ils y trouvaient une forme nouvelle de plaisir qui les rendaient souvent suffisamment curieux pour revenir ultérieurement, et dès lors se montrer de plus en plus à l'aise, créatifs et investis au fil du temps. A ma connaissance, la plupart de ces enfants n'avaient pas particulièrement l'opportunité d'explorer la pratique théâtrale en classe. Il m'a semblé alors que cette dernière était encore trop rare à l'école primaire, en dépit des bienfaits évidents qu'elle procurait aux enfants qui s'y adonnaient.

Dans ma position actuelle de future professeure des écoles, et à la lumière de mes expériences théâtrales à la fois personnelles et professionnelles, j'attribue bien sûr un certain nombre de vertus à la pratique de l'exercice théâtral *au sein* de l'école. Le théâtre peut tout d'abord permettre aux enfants, quelles que soient leurs difficultés scolaires, sociales ou familiales, d'entamer un véritable développement personnel axé sur la confiance en soi, la découverte de soi, le rapport à l'Autre, l'écoute, la concentration, la mémoire, et la relaxation grâce au travail du corps, de la voix, et l'appréhension de l'espace. La condition nécessaire à l'instauration d'une pratique théâtrale en milieu scolaire sera toutefois de ne jamais aller à l'encontre du désir et des possibilités de chaque enfant. Dès lors, l'atelier théâtre pourra contribuer à l'estime de soi, à l'amélioration des liens intra-groupe, à la désinhibition des plus timides ou, au contraire, à la canalisation de l'énergie des plus dynamiques. L'atelier théâtre est à envisager comme un espace de décompression possible et de créativité permanente. Il peut générer plus de bien être chez les enfants et privilégier l'émergence d'une dimension sans doute encore trop rare à l'école : celle du *plaisir*. En l'occurrence, pour une majorité d'enfants, l'univers scolaire est rarement associé à ce dernier. La pratique d'exercices et de jeux théâtraux pourrait sans doute permettre d'inverser peu à peu cette tendance. Lorsque l'on réfléchit à tous les apports possibles de la pratique théâtrale en classe, on peut donc en déduire que celle-ci ne joue pas seulement un rôle récréatif, qui n'aurait nullement sa place dans

un lieu voué aux apprentissages et codifié par des exigences institutionnelles nécessairement incontournables. On peut aussi la concevoir comme un outil pédagogique à part entière et réfléchir ainsi aux moyens d'en développer les apports en termes de didactique, c'est à dire dans la mise en place des savoirs.

Afin d'explorer cette potentialité du théâtre et de découvrir ce que peut engendrer son intégration dans les enseignements menés en classe, l'objet de mon étude sera donc l'utilisation de la pratique de l'atelier théâtral théâtre outil potentiel de construction et de consolidation des savoirs dans le domaine de l'Histoire. Ce champ disciplinaire m'a paru en effet un terrain particulièrement propice à la mise en œuvre d'ateliers théâtraux. La succession de périodes historiques riches dont chacune revêt des spécificités sociales, culturelles, civiques, religieuses extrêmement marquées favorise la pratique théâtrale grâce à une extrême diversité de thèmes et de savoirs possibles à aborder sous cet angle.

D'un point de vue théorique cette recherche s'appuiera d'abord sur la place du théâtre dans l'Histoire, son évolution et ce en quoi il se connecte à l'Histoire du point de vue du rôle et de la place qu'il occupe en différentes époques, et notamment dans les rites sociaux et religieux. Ensuite, nous verrons en quoi les apprentissages, et plus spécifiquement celui de l'Histoire, doté de spécificités didactiques marquées, peuvent s'enrichir, d'une pratique corporelle et théâtrale. Enfin, nous évoquerons la mise en œuvre d'une expérimentation dans une classe de CE2 où des ateliers théâtraux, en parallèle des apprentissages en classe, ont été menés cette année. Nous analyserons l'impact potentiel de cette pratique théâtrale sur les élèves en termes de réussite scolaire et de motivation.

I. Le théâtre dans l'histoire : En quoi le théâtre est-il relié à l'histoire ?

❖ Le théâtre : un concept aux multiples facettes

Le théâtre contient en lui une pluralité de définitions qui font état de la complexité du concept qu'il sous-tend. Voici la définition qu'en propose Alain Viala dans son ouvrage *Histoire du théâtre*.[1]

> Le théâtre est un ensemble d'œuvres, et c'est aussi une pratique du spectacle, dont les œuvres écrites ne sont qu'une part ; et ce sont également des lieux, plus ou moins spécialisés, et des personnes, elles-mêmes plus ou moins spécialistes ; parfois, enfin c'est un rituel, qui peut s'inscrire dans des pratiques religieuses et politiques…

Par ailleurs le théâtre se caractérise par la nature éphémère[2] de la *performance* qu'il représente. L'importance de l'interaction comédiens/spectateurs est également prégnante. Le public regarde « un travail corporel, un exercice vocal et gestuel *adressés* »[3], la plupart du temps dans des lieux et décors spécifiques. La notion d'espace entre également en jeu et le découpage de « l'espace spectaculaire »[4] permet d'établir normalement une distinction entre *théâtre* et *rituel* grâce à l'établissement de deux instances : celle des spectateurs, qui regardent, observent ; celle des « praticiens »[5], qui font le spectacle. Etablissant une frontière délimitant généralement deux espaces frontaux, le théâtre tend cependant à brouiller les pistes en mêlant les activités des regardants et des regardés, en rendant parfois celles-ci interchangeables, remettant ainsi régulièrement en jeu la séparation symbolique d'usage entre les deux entités[6].

Le théâtre se caractérise par la pratique du *spectacle public*. « Il donne lieu avant tout à une perception sensible et suppose une réception collective. Il offre ses signes comme présents, comme un spectacle vivant… »[7] Il se distingue de toute

[1] *Histoire du théâtre*. VIALA Alain. Edition PUF, coll. Que sais-je ? Paris, 2012, p 5.
[2] *Qu'est ce que le théâtre ?* BIET Christian, TRIAU Christophe. Edition Gallimard, coll. Folio Essais. Paris, 2006. p7
[3] Ibid p 7
[4] Ibid p 7
[5] Ibid p 7
[6] Ibid p 7
[7] *Histoire du théâtre*. VIALA Alain. Edition PUF, coll. Que sais-je ? Paris, 2012, p 5.

autre forme de manifestations publiques dans la mesure où il est le lieu de *l'illusion*. Il constitue « une représentation, au sens premier du terme : il donne à voir quelque chose qui est une feinte, une fiction. »[8] Il montre une représentation de la réalité et la rend crédible par la *tekhnê*, soit la « mise en œuvre de procédés.»[9] Ces procédés sont multiples et varient selon les époques et les cultures mais s'appuient le plus couramment sur l'utilisation de costumes, décors, accessoires, masques et la construction d'une intrigue par des mots et spécifiquement l'introduction des dialogues. Le théâtre « associe plusieurs langages. La multiplicité des signes est une forme spécifique de l'illusion théâtrale. »[10] On pourrait ajouter qu'elle contribue à enrichir le théâtre dans sa pratique et dans le rendu qu'il offre au spectateur. Enfin, selon Edward Gordon Craig, « il existe un théâtre qui précède le texte, mais il ne s'agit pas d'un édifice de pierres ou de briques, il s'agit de l'édifice constitué par le corps de l'acteur. »[11] C'est précisément le rôle fondamental de cet élément qui alimentera cette recherche et sur lequel je m'attarderai ultérieurement.

❖ *Origines, significations et rôles du théâtre dans l'histoire*

Bien que le théâtre se distingue du rituel par la segmentation des espaces spectateurs/comédiens, il trouve néanmoins sa première source historique, dès l'Antiquité, dans les *rituels* religieux. Sa forme la plus ancienne serait celle du dithyrambe, « poème chanté et dansé en l'honneur d'un dieu »[12], liée elle-même à l'*agôn,* dialogue ritualisé et déclamé lui aussi en l'honneur d'un dieu, ou d'un défunt. Lors de ce type de cérémonial, les prêtres et quelques participants « figurent » [13] alors les dieux et les hommes à travers des chants et des danses, agrémentant leur mise en scène de masques et de costumes. Le théâtre devient par la suite *religieux* et *citoyen*. Ainsi en 534 av. JC, le tyran Pisistrate instaure le théâtre au sein des rituels collectifs d'Athènes. Il devient alors un théâtre au service des festivités de la cité, à la fois civique et religieux. Il sert de socle à une société qui se définit particulièrement au travers des divinités qu'elle vénère et qui régissent la vie

[8] *Histoire du théâtre*. VIALA Alain. Edition PUF, coll. Que sais-je ? Paris, 2012, p 5.
[9] Ibid p 6.
[10] Ibid p 7.
[11] *Le mouvement du corps,* MARC Yves in *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée.* Cahiers N°11 ANRAT. Edition Actes Sud, coll. Actes Sud Papiers, 2002. P 122

[12] *Histoire du théâtre*. VIALA Alain. Edition PUF, coll. Que sais-je ? Paris, 2012, p 11
[13] Ibid p 12.

quotidienne des individus, exprimant par là-même « l'unité et la puissance de la Cité » d'Athènes[14]. Progressivement les lieux symboliques tels que les autels et tombeaux cèdent la place à des sites spécifiques, permettant d'avoir un meilleur point de vue. C'est là qu'apparaît le *théatron*, lieu où l'on voit, qui sera le premier lieu structurant un espace réservé aux spectateurs (les gradins) et un espace scénique situé derrière l'orchestre, la *skéné*, où s'exprime un dialogue entre le chœur et un coryphée. C'est dans ce contexte que naît le théâtre antique tel qu'il est aujourd'hui connu. Parmi les cérémonies qui se déroulent, notamment en l'honneur de Dionysos, figurent des représentations théâtrales consistant en un concours auquel participent les citoyens. Ce qui est le plus remarquable dès cette époque, c'et que le théâtre tragique grec antique traite de sujets s'appuyant sur l'histoire et la mythologie. « […] Pour les contemporains, il s'agissait de deux aspects du passé collectif. »[15] L'une des fonctions premières du théâtre, semble donc être celle de représenter l'histoire propre à une civilisation, de reconstituer le passé commun à une société et de lui constituer ainsi une culture commune, une mémoire collective en s'appuyant sur des faits réels (tels que les guerres) et/ou sur des croyances religieuses. La « portée citoyenne »[16] du théâtre en tant qu'instrument civique et politique apparaît ici-même et montre l'importance caractéristique qu'il revêt par la suite dans les sociétés plus modernes et ce jusqu'à nos jours.

Dans l'Antiquité latine, le théâtre s'empare d'une autre fonction: celle des jeux (*ludi*) dont les premiers usages étaient liés à des rites de passage[17] permettant la réintégration des citoyens partis en campagne guerrière dans la Cité. La société romaine est alors une « société du spectacle »[18] et décline celui-ci en plusieurs formes :

- Spectacle du pouvoir avec les défilés des généraux triomphants,
- Spectacle de la puissance des grandes familles (déplacements, mariages funérailles),
- Spectacle religieux avec les rites sacrificiels,

[14] *Histoire du théâtre*. VIALA Alain. Edition PUF, coll. Que sais-je ? Paris, 2012, p 12.
[15] Ibid p 16
[16] Ibid p 16
[17] Ibid p 21
[18] Ibid p 21

- Spectacle de l'éloquence avec les discours prononcés par les orateurs du Sénat, ou lors des procès se déroulant au Forum.

Le théâtre relève, à travers la déclinaison de ces différents spectacles, de deux fonctions essentielles dans la société romaine, complémentaires et contradictoires à la fois : « manifester les hiérarchies entre les chefs, les riches, les prêtres et le petit peuple »[19] ; effacer ces mêmes hiérarchies pour « exprimer l'unité de la communauté »[20] à travers le plaisir partagé devant le spectacle des *ludi* par un public dont aucun membre de la société, quelque soit son rang ou son sexe, n'est évincé. Ces jeux incontournables dans la société de l'époque appartiennent à un espace réservé à la *sensibilité*, au *plaisir* des sens qui passe en priorité par l'ouïe et la vue. Le théâtre s'inspire alors de différentes sources et notamment de « l'histoire archaïque de Rome, donnant ainsi une dimension idéologique plus nationale »[21]. Aristote envisage la poésie comme *mimésis* c'est-à-dire « une imitation de la réalité ». Le théâtre est aussi le lieu d'expression de *l'éloquence* permettant la récupération de la parole politique du temps de la République, asservie alors par le fort pouvoir monarchique en place.

Entre le VIème et Xème siècle, la longue période du Moyen Age alimente aussi son théâtre par le biais de la pratique religieuse. A l'instar des sociétés antiques, la société médiévale se livre à des festivités religieuses dédiées au christianisme. Le fait religieux est alors au cœur des pratiques théâtrales et le théâtre lui-même est l'outil de développement de la foi. L'aspect didactique des représentations est central car celles-ci offrent « un spectacle vivant »[22] où les personnes sont amenées à incarner des personnages, emprunter leurs attitudes et prononcer mots qui les caractérisent. Ils offrent une *représentation* la plus réaliste possible d'épisodes bibliques, de miracles et visent au maximum la *vraisemblance* de toutes les situations interprétées. On se situe encore là dans une perspective d'imitation de la réalité ou d'un fait que l'on veut véhiculer comme tel grâce au réalisme de l'illusion produite. Il s'agit encore ici de constituer une base culturelle et religieuse commune à toute une société afin de permettre son unité, sa communion et de favoriser l'adhésion aux idées chrétiennes en offrant au public des spectacles

[19] *Histoire du théâtre*. VIALA Alain. Edition PUF, coll. Que sais-je ? Paris, 2012, p 21
[20] Ibid p 21
[21] Ibid p 25
[22] *Histoire du théâtre*. VIALA Alain. Edition PUF, coll. Que sais-je ? Paris, 2012, p 30

véhiculant des émotions et des sensations susceptibles de toucher le spectateur. La dimension didactique du théâtre repose aussi sur la formation des croyants. Elle gagne alors les écoles au sein des abbayes où l'on détourne des comédies de Plaute et Térence pour sensibiliser encore davantage les élèves à la morale chrétienne. Peu à peu, le Moyen Age va voir apparaitre un théâtre qui s'affranchit de la religion et qui s'inscrit dans la vie urbaine avec la naissance d'associations d'entrepreneurs du spectacle, d'acteurs amateurs connus pour leur aptitude particulière au jeu théâtral, l'apparition d'auteurs qui vont développer divers genres théâtraux qui s'intercaleront progressivement dans les représentations des récits religieux. Les machineries, décors et costumes se multiplient et contribuent au caractère de plus en plus spectaculaire de la représentation. Ici la représentation prend un double sens : celui de la représentation au sens littéral, celle qui représente, qui figure, qui donne à voir en mettant en images et en paroles un récit religieux, mais aussi celle qui est synonyme de spectacle. Peu à peu les figures religieuses se partagent les récits mis en scène avec de nouvelles typologies de personnages : le héros (Jeanne d'Arc, dans *Le Mystère du siège d'Orléans*) qui favorise l'émergence d'une dimension politique claire dans le théâtre médiéval ; l'homme ordinaire (*Moralité des enfants de maintenant*). On s'achemine vers des « spectacles éthiques »[23] où la dimension de la morale passe par l'illustration des actions de la vie quotidienne. Un théâtre profane, comique et populaire se constitue alors parallèlement à ce théâtre moral et religieux. Il prend racine dans le folklore des festivités religieuses et populaires du Carnaval. Arrive ensuite un théâtre subversif et plus caricatural (genres de la farce et de la sottie qui donne plus particulièrement libre cours à l'expression de la folie et de la fantaisie). Ces genres font la part belle aux passions que la pensée platonicienne redoute déjà dès l'Antiquité. Les conflits théologiques et l'émergence des guerres de religion, conjugué au développement de ces nouveaux genres théâtraux mettront d'ailleurs un terme progressif à l'essor du théâtre médiéval au milieu du XVIème siècle. Pendant les Temps Modernes, le théâtre occupera à nouveau sa fonction de maintien de l'unité politique, et d'illustration du pouvoir royal. Ce théâtre politique est à la fois pour le peuple un rituel d'accueil qui permet à une ville de manifester les honneurs qu'il se doit au roi en visite, mais aussi un moyen pour les puissants d'assoir leur souveraineté dans la

[23] *Histoire du théâtre*. VIALA Alain. Edition PUF, coll. Que sais-je ? Paris, 2012, p 39

mise en scène des ballets de Cour. Dans ces cérémonies fastueuses, les membres de la Cour et le Roi lui-même se mettent en scène. Les aristocrates dansent avec des danseurs professionnels pour symboliser l'union de la Cour et de son monarque. La Cour est alors « spectatrice et actrice, en symbole de l'unité politique »[24]. On y voit même Louis XIV s'y mettre en scène en dansant en costume d'Apollon, le dieu Soleil. Versailles sera d'ailleurs durant le règne de Louis XIV le premier *théâtre* de son règne, au sens métaphorique du terme.

Ce panorama succinct, et qui ne peut être exhaustif dans le cadre de cette recherche, montre que les origines du théâtre et de ses premières significations nous conduisent souvent à un théâtre qui fut d'abord un outil de rassemblement des sociétés, une pierre contribuant à l'édifice d'une *histoire* commune. Les rituels qu'il alimente et qui trouveront plus tard leur aboutissement dans des formes autonomes plus diversifiées et divertissantes, sont au service principalement de la religion, du pouvoir politique. Ces deux entités constituent bien évidemment des objets d'étude constants en histoire et dès lors la théâtralisation dont elles font l'objet et la signification de celle-ci peuvent constituer un objet d'étude pertinent en termes de reconstitution historique. Par ailleurs, la forte présence du théâtre dans les sociétés, et ce dès l'Antiquité, induit nécessairement l'idée sous-jacente de l'importance du corps des individus mis au service du théâtre et de ses différentes portées symboliques et rituelles dans une société.

❖ *Rituels et théâtralisation : un fondement des sociétés*

Comme nous l'avons vu, rituels et théâtre s'interpénètrent. D'un point de vue historique, il est important de s'attarder sur la fonction des rituels car elle est garante de la stabilité socio-politique des sociétés. C'est un médium de *communication symbolique* et de gestion des relations et des conflits[25]. D'après les recherches de G. Alsthoff, qui a notamment mis en avant la fonction symbolique du rituel au Moyen Age comme outil d'exercice du pouvoir, le rituel est codifié dans ses gestes et son langage. Cependant il les élargit en insistant particulièrement sur la notion

[24] *Histoire du théâtre*. VIALA Alain. Edition PUF, coll. Que sais-je ? Paris, 2012, p 49

[25] MOEGLIN Jean-Marie, « *Performative turn, communication politique et rituels au Moyen Âge.*» À propos de deux ouvrages récents, Le Moyen Age, 2007/2 Tome CXIII, p. 393-406. DOI : 10.3917/rma.132.0393.

d'*engagement* définitif de la personne que marque le rituel. Le rituel est une forme de contrat et non un spectacle, malgré la théâtralité qui le caractérise. Il a donc une *valeur performative*[26]. Sa forte valeur symbolique assure « la cohésion indispensable dans une société dépourvue d'un monopole étatique de la violence. »[27] Si l'on peut y percevoir la valeur symbolique du théâtre, il est toutefois très important d'établir une distinction qui n'est pas seulement liée, comme nous l'avons vu, à la délimitation des espaces regardants/regardés. Le théâtre est une illusion, le rituel n'en est pas une. Il s'appuie sur les codes du théâtre par des mises en scène, des stratégies narratives et même sur la préparation de scénarios en amont, mais c'est précisément ce décorum et ces effets liés au jeu des protagonistes et à la mise en scène qui lui confèrent toute sa valeur. Le rituel est performatif en ce sens qu'il donne à voir autre chose que la simple restitution d'un texte ou d'une histoire. Il est performatif en ce sens qu'il est « un acte créateur de sens et de réalité au lieu d'en être la simple reproduction. »[28] Il n'est pas une simple convention arbitraire, il véhicule un sens profond. Le théâtre se met à son service précisément pour être un vecteur d'images marquantes et d'émotion grâce à la mise en scène et à l'interprétation des protagonistes. Sans les artifices du théâtre, le rituel, paradoxalement, perdrait sa valeur intrinsèque et toute son authenticité. Bien évidemment, le corps incarné et investi de l'individu occupe une place prépondérante dans ce mode de fonctionnement. Voyons donc comment la perception de ce dernier a évolué.

❖ *Place du corps : la reconquête d'une légitimité*

Selon Pascal Ory, « longtemps le savant n'as pas eu de corps, excepté la tête »[29] . L'auteur attribue paradoxalement ce désintérêt, poursuivi d'ailleurs par l'historien, notamment à l'installation du christianisme. Or, comme nous l'avons vu précédemment, le christianisme au Moyen Age, procède à une mise en avant du corps de l'individu, un corps mis au service d'une théâtralité extrêmement prégnante dans la religion chrétienne de cette période et dans les représentations qu'elle souhaite véhiculer pour développer la foi des individus. L'intérêt tardif pour le corps

[26] MOEGLIN Jean-Marie, « *Performative turn, communication politique et rituels au Moyen Âge.*» À propos de deux ouvrages récents, Le Moyen Age, 2007/2 Tome CXIII, p. 393-406. DOI : 10.3917/rma.132.0393.
[27] Ibid p 394.
[28] Ibid p 398.
[29] *Histoire du corps.* ORY Pascal, in *Historiographies 1, concepts et débats* (sous la direction de C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, N. Offenstadt) Ed. FOLIO Histoire, 2010, p 262.

en histoire ne semble donc pas en accord avec certaines réalités historiques. Car qui dit théâtre dit nécessairement implication du corps… Jusque tard, les recherches sur le physique, « la dimension organique voire sensuelle »[30] des corps ne suscite que rejet ou indifférence de la part des chercheurs. Ory fait notamment allusion à l'étude de Marc Bloch sur les rois thaumaturges qui ne trouva guère d'écho en son temps. De même, en 1957, quand Ernst Kantorowitz s'intéresse à la « corporalité du pouvoir»[31]. L'intérêt effectif et croissant pour la question du corps en histoire se situe vers les années 70. Un intérêt lié sans doute

> aux mutations du statut du corps physique au sein des sociétés occidentales, en d'autres termes le grand processus de désinhibition issu des Trente Glorieuses, relayé dans la période suivante […] par une crise générale des grands récits propice à tous les recentrements sur le matériel et, d'abord, son essence : le corporel. [32]

On peut voir dans cet intérêt croissant pour la dimension physique une considération du corps comme élément s'inscrivant précisément dans un corpus de pratiques sociales ritualisées auxquelles il se rattache. Dans la continuité des travaux de Michel Foucault (notamment *Naissance de la clinique*, 1963 ; *Histoire de la sexualité*, 1976-1984)[33], Bourdieu joue notamment un rôle « dans la construction, à partir des années 70, d'une réflexion collective et transdisciplinaire sur les pratiques d'éducation physique et sportive. »[34] On passe alors de la perception d'une « instrumentalisation de l'exercice corporel (armée, école, olympisme…)»[35] à une considération du sport comme « industrie culturelle de la civilisation des loisirs »[36]. Ce changement de perception du corps entraîne alors dans son sillage une évolution de son historiographie, faisant ainsi une place prépondérante aux *représentations*,

> depuis la **représentation théologique**, particulièrement centrale […] dans un christianisme fondé sur l'incarnation du Sauveur, jusqu'à la **représentation esthétique**, désormais

[30] *Histoire du corps.* ORY Pascal, in *Historiographies 1, concepts et débats* (sous la direction de C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, N. Offenstadt) Ed. FOLIO Histoire, 2010, p 262.
[31] Ibid p 262
[32] *Histoire du corps.* ORY Pascal, in *Historiographies 1, concepts et débats* (sous la direction de C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, N. Offenstadt) Ed. FOLIO Histoire, 2010, p 263.

[33] *Histoire du corps.* ORY Pascal, in *Historiographies 1, concepts et débats* (sous la direction de C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, N. Offenstadt) Ed. FOLIO Histoire, 2010. P 262

[34] Ibid p 264
[35] Ibid p 265
[36] Ibid p 264

> omniprésente dans un monde occidental tendanciellement déchristianisé mais grand consommateur d'images […]. [37]

Progressivement on s'intéresse aux sens les plus charnels (goût, odorat, toucher) mais perçus durant des siècles comme les plus « ig-nobles »[38]. Le terme employé ici montre bien la déconsidération du corps, relégué au rang d'un subalterne au service de la tête, et dénué au sens premier de la moindre noblesse et du moindre intérêt. La valeur des sens corporels fait progressivement l'objet d'études avant-gardistes telles que *La Raison des gestes* (1990) de Jean-Claude Schmitt, et dont le titre nous montre bien l'absence de gratuité du geste dans nos sociétés, et la valeur symbolique qu'ils peuvent incarner dans leur fonctionnement. De même, la vue et l'ouïe font l'objet d'études approfondies redonnant valeur et sens à leur fonction. Elles donnent lieu notamment à des recherches sur les couleurs (Michel Pastoureau) ou encore à diverses enquêtes sur le statut du cri au Moyen Age. Il est intéressant de constater la revalorisation de ces deux derniers sens, car comme nous l'avons évoqué précédemment, l'ouïe et la vue sont dès l'Antiquité eux-mêmes revalorisés par la mise en place d'un dispositif scénique qui donnera précisément naissance au théâtre, ceci dans le but précis de servir au mieux les sens du spectateur, d'améliorer sa perception, de favoriser son implication face au spectacle qui lui est présenté. Le rôle fondamental du corps d'un point de vue historique a donc toujours existé, mais son histoire « fonctionne avant tout comme [une] autorisation de recherche »[39] du fait de sa reconnaissance tardive.

❖ *Evolution et prépondérance du corps au théâtre*

On peut observer une similitude intéressante entre la considération accordée au rôle du corps dans le champ historique et celle accordée à ce dernier par le théâtre. A l'instar du premier, la place du corps au théâtre a fait débat au début du siècle, puis dans les années 70. En 1907, Meyerhold, dans ses *Ecrits sur le théâtre*, théorise ainsi sa vision du corps dans sa discipline et la rupture qui s'impose entre deux conceptions désormais antagonistes de son art :

---

[37] Ibid p 265
[38] Ibid p 266
[39] *Histoire du corps.* ORY Pascal, in *Historiographies 1, concepts et débats* (sous la direction de C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, N. Offenstadt) Ed. FOLIO Histoire, 2010, p 267.

Gestes, poses, regards, silences déterminent la vérité de relations réciproques entre les hommes. Les mots ne disent pas tout. Cela signifie qu'il faut aussi sur scène un dessin des mouvements qui puisse atteindre le spectateur en situation **d'observation perspicace**… Les mots s'adressent à l'oreille, la plastique à l'œil. De cette manière l'imagination du spectateur travaille sous l'impact de deux impressions, l'une visuelle, l'autre auditive. En ce qui distingue l'ancien théâtre du nouveau, c'est que dans ce dernier la plastique et les mots sont soumis chacun à leur rythme propre et divorcent même à l'occasion. [40]

Ici Meyerhold fait référence au dynamisme qui constitue le corps autant dans les mouvements qu'il produit que dans son immobilité intégrale. Cette conception est fondamentale car elle démontre bien l'importance de chaque geste, posture ou regard comme étant le révélateur du lien entre les individus. Il souligne également l'importance des sens et le rôle du corps dans leur activation chez le spectateur comme nous l'avons évoqué ci-dessus.

En Grèce, une première dissociation s'opère entre parole et geste, le mouvement des corps en jeu passant par le mime et la danse sous la forme d'une saltation[41] alors que le chœur prend en charge le texte avec la parole et le chant. Sous un angle plus scientifique, Charles Magnin, dans *Les Origines du théâtre*[42], redéfinit les conventions en nommant l'acteur mime et l'auteur du texte parallèle le « mimographe »[43]. Une manière ici de reconsidérer le texte théâtral avant tout comme un support d'accompagnement de l'acteur mouvant, une matière première au service d'un corps expressif provoquant l'émotion et l'adhésion du spectateur par le mouvement (corps *é-mouvant*). On peut voir en effet dans l'étymologie-même du terme l'importance du mouvement comme vecteur d'émotion. A la Renaissance, la *Commedia dell'arte* fonde sa pratique sur un investissement physique complet de l'acteur et inspirera même la pantomime du XIXème siècle. Au XXème siècle, alors que le théâtre s'enlise dans « le réalisme bourgeois »[44], théoriciens et praticiens orientent leur conception de la discipline vers une plus grande réflexion sur sa dimension corporelle marquant ainsi la volonté de travailler sur une plus grande maîtrise et conscience du corps sur scène. « […] Le corps et le mouvement corporel dramatique deviennent de véritables enjeux esthétiques, appuis de jeu et

[40] *Le mouvement du corps,* MARC Yves in *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée.* Cahiers N°11 ANRAT. Edition Actes Sud, coll. Actes Sud Papiers, 2002, p 122.
[41] Ibid , p 123.
[42] Ibid , p 123.
[43] Ibid p 123.
[44] Ibid p 124.

d'expression. »[45]. On s'oriente vers la vision d'un acteur « sur-marionnette » (Gordon Craig) et le théâtre abstrait se développe progressivement au travers de différentes approches qui permettent d'accorder une plus grande importance au rythme et à la musique sur scène. Le statut de l'acteur évolue, et son corps est sa matière première. Constantin Stanislavski développe en Russie une école du théâtre favorisant l'entraînement corporel du comédien qu'il nomme « biomécanique »[46]. Son enseignement fait encore référence actuellement en la matière et a même donné naissance au célèbre *Actor's Studio*. La revendication de la prépondérance du corps permet au théâtre de s'acheminer vers une multiplicité des formes : danse expressionniste, clown, mime, bouffon, masque qui cache le visage au profit d'un véritable langage corporel. Avec des expérimentations théâtrales diverses (cris, nudités, happenings…), le corps se met au service de l'abstraction théâtrale [47] totale. En écho encore une fois aux évolutions sociétales, il se dessine une nouvelle considération du corps dans l'espace scénique devenant le vecteur principal de nouvelles formes expressives. Il se développe alors des *styles de jeu* qui diffèrent les comédiens les uns des autres allant même jusqu'à alimenter la notion de « modes d'énonciation corporelle »[48] différents. On s'éloigne considérablement de tout souci de réalisme, ou de simulacre de la réalité, contrairement aux siècles passés. Ce qui prime, c'est la « présence directe de l'acteur, dans l'ici et maintenant. »[49]

Aujourd'hui, pour une part importante et très active de la création scénique contemporaine, corps, mouvement et geste sont au centre des préoccupations de l'acteur dans toutes ses acceptions (comédien, mime, acrobate, marionnettiste…) mais aussi au cœur de celles du metteur en scène, chorégraphe et dramaturge dont la mission, pour ce dernier, est de capter notamment « les sens superposés des images scéniques ».[50] Rien d'étonnant alors à ce que le corps, progressivement questionné et reconnu par l'histoire et le théâtre, pénètre dans l'enceinte de l'école.

[45] *Le mouvement du corps,* MARC Yves in *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée.* Cahiers N°11 ANRAT. Edition Actes Sud, coll. Actes Sud Papiers, 2002, p 124.
[46] Ibid p124.
[47] Ibid p 125.
[48] Ibid p126.
[49] Ibid p126.
[50] *Le mouvement du corps,* MARC Yves in *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée.* Cahiers N°11 ANRAT. Edition Actes Sud, coll. Actes Sud Papiers, 2002, p 127.

❖ *Histoire du théâtre à l'école : une intégration difficile du corps*

Selon Philippe Meirieu[51], les liens école-théâtre reposent sur une histoire tumultueuse. Le théâtre a trouvé tardivement sa légitimité dans le cadre scolaire, et pendant très longtemps, toute forme de pratique artistique et d'expression de ce type relèvera d'un plaisir et d'une jubilation que l'éducation, dans son acception la plus large, rejette catégoriquement. Platon voit dans cette discipline une « séduction »[52] jugée dangereuse, mise au service de l'illusion et du mensonge et qui ne peut trouver sa place dans aucune forme d'apprentissage puisque ce dernier se doit précisément d'être le lieu de « *la résistance à la séduction* »[53]. Cette méfiance perdure jusqu'au siècle des Lumières. Rousseau exclut alors dans l'*Emile* les genres du théâtre et de la fable, et se méfie même des projections qu'infère la littérature. Il n'accepte pas tout ce qui « singe »[54] la réalité et, selon lui, toute forme d'apprentissage doit favoriser l'accès à l'expérience. Durant la Révolution française, l'opposition s'affirme entre deux courants : l'un, représenté par Condorcet, s'appuie sur l'instruction et la raison tandis que le second, représenté entre autres par Le Peletier de Saint-Fargeau, prône « l'expression artistique »[55] dans toute sa diversité comme moyen d'unir et de consolider les sujets de la nation.

Paradoxalement, et antérieurement à la Révolution, le théâtre trouve ses premières justifications dans quelques microcosmes éducatifs. Il effectue ses premières incursions dans l'enceinte de l'école chez les jésuites, qui sont les premiers à découvrir les « vertus pédagogiques »[56] de cette discipline. C'est ainsi que naît la « pédagogie ignacienne » et la « notion d'*exercices* ».[57]

---

[51] *Le Théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir…* MEIRIEU Philippe in Le *Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée. Cahiers N°11 ANRAT (Ed. Actes Sud Papiers, 2002)*

[52] Ibid.
[53] Ibid.
[54] Ibid.
[55] Ibid.

[56] *Le Théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir…* MEIRIEU Philippe in Le *Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée. Cahiers N°11 ANRAT (Ed. Actes Sud Papiers, 2002)*
[57] Ibid.

> Pour Ignace de Loyola, la formation de la personne passe par "l'exercice spirituel", qui est concentration, capacité de faire le vide en soi, de se rendre disponible à l'altérité, de faire taire ses passions pour laisser venir l'autre et, en particulier, "le Grand Autre", Dieu.[58]

L'enseignement théâtral se met ici au service de la maîtrise de soi et de la spiritualité, constituant encore une fois ici un facteur d'ouverture à la religion. Il se généralise dans les collèges tenus par la Compagnie de Jésus mais trouvera également son pendant dans l'école de filles de Saint-Cyr, dirigée par Mme de Maintenon, où les savoirs transmis aux jeunes élèves incluent aussi l'enseignement des arts, et en particulier celui du théâtre.

Du point de vue institutionnel, le théâtre a rencontré de véritables difficultés face au système scolaire avant d'obtenir la reconnaissance et la légitimité de sa pratique dans le cadre longtemps rigide et clos de l'école. Etrange paradoxe pourtant car l'école républicaine de Jules Ferry[59] a toujours implicitement mis en jeu le théâtre à travers le corps, la posture et la parole-mêmes du maître, celui-ci se mettant lui-même quotidiennement en scène dans l'espace scénique que représente la classe. Ainsi l'école n'a reconnu qu'au début des années 80 le véritable enjeu du théâtre et le bien-fondé de sa présence en classe. C'est à cette époque que voient le jour, puis se multiplient peu à peu les partenariats artistiques et culturels des écoles avec des professionnels du spectacle. Le théâtre fait progressivement l'objet de projets ambitieux : les PAE[60] (Projets d'action éducative), dans une optique de *productions de spectacles* aux ambitions élevées. On conscientise que ce nouveau médium est un instrument au service de la construction de la personne, du groupe et de l'individu, notamment dans l'usage qu'en ont fait très tôt certains pédagogues à l'origine de divers courants de l'Education nouvelle[61]. Maria Montessori, Célestin Freinet, et le mouvement de la pédagogie institutionnelle en sont d'illustres exemples. On peut également mentionner la pédagogie thérapeutique de Jacob Levy Moreno, qui recourt en particulier à l'exercice du *psychodrame* : improvisation théâtrale dont l'objectif est l'expression et la résolution des conflits face au groupe, et

[58] *Le Théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir…* MEIRIEU Philippe in Le *Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée. Cahiers N°11 ANRAT (Ed. Actes Sud Papiers, 2002)*.
[59] Ibid
[60] *Le Théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir…* MEIRIEU Philippe in Le *Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée. Cahiers N°11 ANRAT (Ed. Actes Sud Papiers, 2002).*

[61] *Les pédagogies nouvelles*, RESWEBER Jean-Paul, PUF collection Que sais-je, 2011.

dont la simple présence et action a des vertus thérapeutiques sur le *patient-acteur*. Ces nouveaux courants ont vu le jour en marge du système éducatif traditionnel et font d'abord l'objet d'une expérimentation auprès d'enfants handicapés et de jeunes souffrant de troubles du comportement. C'est la réussite de ces méthodes sur ce public dit *sensible* qui engendrera leur intégration progressive dans l'école laïque traditionnelle. La pédagogie institutionnelle[62] met d'ailleurs en place une forme de *ritualisation* du quotidien, à travers les conseils d'élèves, qui laisse place indirectement à la théâtralisation des us et coutumes de la classe et permet le bon fonctionnement de la mécanique du groupe.

En parallèle, *l'école du spectateur* favorise progressivement, dès l'école maternelle, l'accès des classes à de nombreux spectacles à destination du jeune public, leur permettant ainsi une sensibilisation aux arts de la scène. La pratique théâtrale auprès d'artistes professionnels demeure plus ponctuelle car elle s'inscrit dès le primaire dans le temps des horaires de classe. En effet, au début des années 2000, les classes à PAC (Projet artistique et culturel)[63] se multiplient et le ministère de l'Education Nationale souhaite l'ouverture de 20 000 classes à PAC dans le premier degré. Contrairement aux ateliers, la classe à PAC se déploie dans le cadre des heures de cours. Malgré la complexité logistique qui peut parfois réduire les ambitions de ce type de projet (8 à 15h de pratique avec les artistes), la volonté actuelle de l'Education Nationale consiste bel et bien à « placer la culture et les arts au cœur du système éducatif.»[64]

❖ *Les apports du théâtre en milieu scolaire*

Dans la perspective d'un *« théâtre-formation »* [65], comme le nomme Philippe Meirieu, le théâtre privilégie la construction de la personne par opposition au « théâtre-production »[66], mis au service d'un spectacle final dont le souci du rendu collectif risque parfois de l'emporter sur l'intérêt individuel des élèves. Pour Meirieu,

---

[62] *Les pédagogies nouvelles*, RESWEBER Jean-Paul, PUF collection Que sais-je, 7e édition 2011.

[63] *L'évolution des projets d'éducation artistique et culturelle en théâtre depuis les années 70.*RICHARD Alain. ANRAT Théâtréducation fiche n°3, http://www.anrat.asso.fr/

[64] *L'évolution des projets d'éducation artistique et culturelle en théâtre depuis les années 70.*RICHARD Alain. ANRAT Théâtréducation fiche n°3, http://www.anrat.asso.fr/

[65] *Le Théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir…* MEIRIEU Philippe in Le *Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée. Cahiers N°11 ANRAT (Ed. Actes Sud Papiers, 2002)*

[66] Ibid.

« transmettre est surtout une impasse mortifère dès lors que ce terme est compris comme un rapport de forces, au sens de la transmission mécanique ou du mimétisme identificatoire. »[67] Le poids de l'institution scolaire instaure des contraintes multiples de lieu, de temps et de programmes imposés par l'Etat. Dans ce contexte il est paradoxalement imposé à l'enfant de « désirer librement »[68] d'apprendre les savoirs que l'enseignant véhicule. Le désir d'apprendre ne peut être conditionné que par l'émergence d'une approche relationnelle avec l'élève lui donnant la possibilité de s'engager dans son apprentissage, générant ainsi un désir qui le « projette vers l'extériorité, vers des objets culturels à l'extérieur de lui-même. »[69] La transmission est par conséquent une difficulté proprement pédagogique car la pédagogie « doit penser simultanément l'exigence de la contrainte et la liberté d'apprendre. »[70] On sait désormais que la contrainte ne peut l'emporter sur le désir et que l'imposition de cette dernière provoque l'exclusion d'une forte proportion d'élèves. Pour aller à l'encontre de ce phénomène d'exclusion, les pédagogues ont recherché la mise en valeur d'une « pédagogie des conditions, des contextes, des environnements. »[71]

> […] Une pédagogie qui cherche à mettre en place toutes les conditions possibles pour que l'autre puisse exercer sa liberté d'apprendre, en sachant notre impouvoir absolu sur le déclenchement de cette liberté d'apprendre : chercher indéfectiblement, irréductiblement à transmettre tout en sachant que cette transmission est totalement subordonnée à la liberté qu'a l'autre de s'approprier ce que je lui transmets et que cette liberté, je ne peux qu'organiser les conditions pour qu'elle émerge mais en aucun cas la déclencher mécaniquement. [72]

Par conséquent, si l'on crée les conditions nécessaires à la réalisation d'une pédagogie de l'environnement, quels sont les apports possibles du théâtre en classe?

Selon Meirieu, [73] la pratique théâtrale en milieu scolaire a cinq objectifs potentiels :

- La ***focalisation*** **:** c'est la capacité à se fixer sur un objet. Cela repose sur la construction d'un regard sur le monde, un monde dans lequel l'enfant n'est

[67] *Théâtre et transmission*. MEIRIEU Philippe. www.meirieu.com consulté le 02/02/13.
[68] *Théâtre et transmission*. MEIRIEU Philippe. www.meirieu.com consulté le 02/02/13.
[69] Ibid, p 2.
[70] Ibid p 2.
[71] Ibid p 2.
[72] *Théâtre et transmission*. MEIRIEU Philippe. www.meirieu.com consulté le 02/02/13, p 2.
[73] Ibid, p 3.

plus passif. « Focaliser et apprendre à focaliser le regard »[74] comme support fondamental à la croissance et au développement cognitif de l'enfant.

- La ***linéarisation*** : la linéarisation qu'impose le spectacle théâtral avec ses rituels de début et de fin, mais aussi avec tous les codes qui le régissent dans sa structure-même, va à l'encontre d'une « culture du spot, du segment, de la déstructuration de la réalité. »[75] Cette même culture qui habite le quotidien des enfants notamment la télévision et les écrans multiples.
- La ***symbolisation*** : « C'est la capacité d'utiliser le langage le plus élaboré pour penser le monde. »[76] L'étude du décor, et plus particulièrement celle du *geste* permet de travailler la symbolisation. Ainsi Meirieu explique toute l'importance du geste au théâtre en reprenant l'une des célèbres séquences de répétition théâtrale de Louis Jouvet :

> Lever une main sur une scène, c'est faire passer toute l'intelligence et toute l'énergie du corps dans ses muscles et cette main, à elle seule, va exprimer toutes les mains du monde ; elle signifiera un salut ou, au contraire, une insulte, mais, dans tous les cas, elle est tout le contraire de la gesticulation.[77]

Les enfants sont sans cesse dans la gesticulation et il est important pour l'enseignant de les guider dans l'apprentissage de toute la portée d'un geste, aussi infime soit-il. Comment les gestes du corps, quels qu'ils soient, peuvent-ils faire sens pour celui qui les réalise comme pour celui qui les observe ? « C'est là le moyen d'accéder aux formes les plus fortes de l'humain, au sens, à l'intention, à l'intentionnalité qui structure le sujet, [et] qui est en permanence détruite par la gesticulation. »[78]

Selon Hubert Godard, « le corps est un, il réunit le mécanique, le sensoriel, le relationnel et le symbolique»[79]. La dimension symbolique du geste favorise alors l'engagement dans la métaphore de divers enjeux (conflit, lutte) et par là-même dans une « esthétique extra-quotidienne. »[80]

---

[74] *Théâtre et transmission*. MEIRIEU Philippe. www.meirieu.com consulté le 02/02/13, p. 3.
[75] *Théâtre et transmission*. MEIRIEU Philippe. www.meirieu.com consulté le 02/02/13, p 3.
[76] Ibid p. 3.
[77] Ibid p 3.
[78] Ibid p 3.
[79] *Le mouvement du corps,* MARC Yves in *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée.* Cahiers N°11 ANRAT. Edition Actes Sud, coll. Actes Sud Papiers, 2002, p 128.
[80] Ibid p 129.

- La ***distanciation*** : La structure-même du théâtre permet l'exercice du jugement critique.

> La distance et l'implication, l'identification avec le personnage et, en même temps, la nécessité et la possibilité, voire l'impératif, de se dés identifier parce que la structure l'impose, parce que la temporalité l'impose, parce que l'organisation de l'espace l'impose ; il y a là quelque chose de fondateur pour la personnalité. [81]

- La ***politisation*** : Politiser signifie *mettre le monde en enjeux*. On dit que le théâtre met le monde en jeu et bien il s'agit ici de le « mettre en enjeux ».[82]

Ces cinq objectifs mettent en relief l'utilité du théâtre comme médium de la construction et du développement de soi, à la fois à travers la pratique du jeu théâtral et l'éducation du regard de spectateur. On peut aisément imaginer que le recours au jeu théâtral comme support pédagogique permette alors de placer les élèves au cœur de la problématique des enjeux de l'histoire, et de celle des rituels et de leur signification au regard d'une réalité passée et présente où beaucoup de choses relèvent de la mise en scène du quotidien.

A présent que nous avons défini les rôles et places du théâtre et du corps dans l'histoire et dans l'éducation, ainsi que les passerelles qui lient ces différents domaines, tâchons de voir en quoi les disciplines scolaires, et plus spécifiquement l'histoire et la didactique qui lui est propre, pourraient s'agrémenter d'une pratique théâtrale.

[81] *Théâtre et transmission*. MEIRIEU Philippe. www.meirieu.com consulté le 02/02/13, p 3.

[82] Ibid p 3.

II. Histoire et théâtre : En quoi la didactique de l'histoire s'enrichit-elle de la pratique théâtrale ?

❖ *Qu'est ce que l'Histoire ?*

E. Carr cité dans l'ouvrage d'Alain Dalongeville répond ainsi à cette question : « L'historien est nécessairement sélectif. L'idée qu'il existe un noyau dur de faits existant objectivement et indépendamment de l'interprétation de l'historien est fausse et absurde, mais très difficile à extirper.»[83]

Ainsi l'existence d'une chronologie d'événements et l'importance qu'ils revêtent dans le champ historique sont nécessairement dépendantes de l'interprétation de l'historien. La vision de l'Histoire comme une chronologie de dates est bien évidemment réductrice car celle-ci « s'articule sur une trame événementielle que nul ne peut ignorer. » [84] Pour Dalongeville, les événements s'éclairent mutuellement et se répondent, quelle que soit leur place dans la chronologie de l'Histoire, pour faire sens au-delà de leur simple date. Ce sens est co-dépendant des apprentissages historiques. C'est lui qui permet de concevoir la date davantage comme un événement, c'est-à-dire un fait historique faisant date dans l'histoire, qui marque une *rupture*, une « transformation dans l'histoire des hommes. »[85]

La première prise de conscience à acquérir consiste à ne pas voir l'Histoire comme « une restitution du passé mais comme une ré-invention. »[86]

> Une première confusion doit être levée sur la nature même de l'entreprise historique, car le mot « histoire » désigne tout à la fois le passé et l'activité scientifique qui fouille, interroge ce passé. Etymologiquement, **l'histoire c'est la *recherche, l'enquête, chercher à savoir***. Et comme toute activité de recherche, elle ne peut confondre son matériau de recherche, sa pâte à modeler, et l'élaboration des questions qu'elle pose à ce passé.

[83] Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3. DALONGEVILLE Alain. Hachette Education Coll. Pédagogies pour demain, Paris, 1995, p 11-15.
[84] Ibid p 11-15.
[85] Ibid p 11-15.
[86] Ibid p 11-15.

C'est cette dimension de l'*enquête* qui donnera à cette recherche tout son sens dans la mesure où l'atelier de pratique théâtrale en cours d'histoire peut-être un *moyen physique* de mener l'enquête sur les événements du passé. On chercherait ainsi à reconstituer ces derniers par l'approche corporelle sous diverses formes d'improvisation visant à donner aux enfants la possibilité d'*expérimenter* des situations ayant appartenu au passé, et qui nous serons de toute façon éternellement inaccessibles dans leur pure objectivité. Chaque information émanant du passé ne peut être traitée dans une absolue objectivité et donnera toujours lieu à une interprétation qui nous éloignera un tant soit peu d'une vérité historique absolue. Par ailleurs, la *démarche d'investigation* que nous permettrait cette méthode serait un levier efficace des activités historiques « comme des moments de construction de la pensée de chacun d'entre les élèves. »[87]

❖ *Evolution de l'Histoire à l'école*

L'Histoire a connu de nombreuses mutations avant d'occuper sa place actuelle dans les programmes. Sa naissance en tant que discipline scolaire fut tardive et sa reconnaissance a connu de nombreuses étapes. Deux faits majeurs vont favoriser son entrée à l'école primaire[88]. Tout d'abord, la défaite de la France face aux Prussiens en 1870, perçue comme le symptôme d'un affaiblissement du sentiment national. L'Histoire devient alors l'outil potentiel d'une réactivation de ce sentiment. Par ailleurs, l'arrivée au ministère de l'Instruction publique d'historiens tels que Guizot ou Duruy va rendre ses lettres de noblesse à la discipline et permettre l'entrée définitive de cette dernière à l'école primaire. L'histoire demeure alors volontairement au service de la morale et de la patrie, et met en particulier l'accent sur les personnages emblématiques qui alimentent le « roman national »[89], tels que Vercingétorix par exemple.

---

[87] Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3. DALONGEVILLE Alain. Hachette Education Coll. Pédagogies pour demain, Paris, 1995, p 11-15.

[88] GARCIA Patrick, LEDUC Jean. *« Enseignement de l'histoire en France ».* DELACROIX C, DOSSEF, GARCIA P, OFFENSTADT N. *Historiographies 1, concepts et débats.* Paris : Gallimard, 2010, 646 P. (Folio Histoire), p. 124-139.

[89] Ibid

A partir du Second Empire les instructions ministérielles font référence à la nécessité d'une *démarche pédagogique* en histoire de la part des enseignants : adaptation des apprentissages en fonction de l'âge des élèves, prise en compte d'éléments de comparaison possibles entre présent et passé, etc. Dans les années 80, malgré l'évolution et la reconnaissance officielle de la discipline historique, celle-ci reste encore asservie à des impératifs politiques visant notamment la résistance face à « la crise de l'identité nationale. »[90] Cette tendance se heurte aux mutations de la société, à celle des publics scolaires, et à la volonté des enseignants. Aujourd'hui, l'éveil de l'esprit critique et l'enseignement de repères historiques[91] ont pris le pas en histoire, laissant l'enseignement des valeurs morales et citoyennes à l'éducation morale et civique qui, depuis quelques années constitue « le second pôle organisateur de l'école après le langage et la maîtrise de la langue française. »[92]

❖ Didactique de l'histoire : le constat des limites

La didactique, dans son acception globale, s'appuie, d'un côté sur « l'étude des procédures et processus d'enseignement et d'apprentissage», et de l'autre sur la « connaissance, maîtrise et mise en œuvre des moyens d'enseignement les plus appropriés.» [93] Elle porte sur l'*outillage conceptuel,* la *technique et* insiste sur la dimension de la *transmission*. Elle se focalise sur les *contenus disciplinaires* mais également sur les *compétences* à acquérir et les *acquis* des élèves.

Dans le cadre de la *mise en scène* des savoirs[94] en histoire, la didactique de la discipline a fait l'objet de plusieurs propositions pour repenser la transmission des savoirs. Les fondements traditionnels du cours d'histoire reposent sur deux formes :

---

[90] Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend. LE PELLEC Jacqueline, MARCOS-ALVAREZ Violette. Hachette Education, coll. *Ressources Formation,* p 30.

[91] Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend. LE PELLEC Jacqueline, MARCOS-ALVAREZ Violette. Hachette Education, coll. *Ressources Formation,* p 30

[92] Eduscol. *Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées à l'école primaire ? Constat et évolution en cours.* Mis à jour le 15 avril 2011. [Consulté le 20 novembre 2012].Disponible à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid46065/comment-l-histoire-et-la-geographie-sont-elles-enseignees-a-l-ecole-primaire%C2%A0-constat-et-evolution-en-cours.html

[93] Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend. LE PELLEC Jacqueline, MARCOS-ALVAREZ Violette. Hachette Education, coll. *Ressources Formation,* p 6-7.

[94] Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend. LE PELLEC Jacqueline, MARCOS-ALVAREZ Violette. Hachette Education, coll. *Ressources Formation,* chapitre III, p 65.

- **Le *cours magistral***, dont les limites découlent de la considération de l'élève comme une « *cire vierge* »[95], dépourvu de toute connaissance et représentation préexistante.
- **Le *cours dialogué*** dont les questions factices suscitent souvent les réponses des meilleurs élèves au détriment du groupe entier nécessairement hétérogène.

Dans un rapport publié sur Eduscol, l'enseignement de l'histoire-géographie à l'école élémentaire fait l'objet d'un « constat en demi-teinte. » [96] L'inspecteur général de l'Education nationale Philippe Claus relate des observations récurrentes dans beaucoup de classes observées : horaires inférieurs à la moyenne exigée par les programmes, utilisation de supports peu variés, recours à des manuels souvent obsolètes, usage surabondant des photocopies, celles-ci se substituant notamment à la trace écrite construite collectivement. Le cours dialogué prédomine à partir d'une analyse collective de documents photocopiés ne laissant pas de place suffisante au sein du débat aux *petits parleurs*. Par ailleurs, moins de la moitié des professeurs des écoles aident les élèves à structurer leur expression pour préciser clairement leurs observations et leur pensée. Les documents proposés servent parfois plus de prétexte déclencheur et ne font pas systématiquement l'objet d'une analyse approfondie, ce qui aiderait néanmoins dans le travail du langage et de la mise en mots. Les écrits sont jugés quant à eux « quantitativement insuffisants et qualitativement trop peu rigoureux.»[97] Il résulte de ces constats une inquiétude des observateurs concernant les acquis des élèves. Ces derniers ne « maîtrisent que des connaissances ponctuelles et superficielles, qui ne sont pas inutiles mais qui n'entrent pas dans une problématique précise et ne permettent pas la construction de notions essentielles. »[98]

---

[95] Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend. LE PELLEC Jacqueline, MARCOS-ALVAREZ Violette. Hachette Education, coll. *Ressources Formation,* p 6-7.

[96] Eduscol. *Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées à l'école primaire ? Constat et évolution en cours.* Mis à jour le 15 avril 2011. [Consulté le 20 novembre 2012].Disponible à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid46065/comment-l-histoire-et-la-geographie-sont-elles-enseignees-a-l-ecole-primaire%C2%A0-constat-et-evolution-en-cours.html

[97] Eduscol. *Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées à l'école primaire ? Constat et évolution en cours.* Mis à jour le 15 avril 2011. [Consulté le 20 novembre 2012]. Disponible à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid46065/comment-l-histoire-et-la-geographie-sont-elles-enseignees-a-l-ecole-primaire%C2%A0-constat-et-evolution-en-cours.html

[98] Ibid

Les solutions envisagées dès lors pour améliorer les résultats des élèves se centrent sur la nécessité d'un travail abouti sur le « dire, lire, écrire »[99] se focalisant sur une organisation des débats permettant une prise de parole homogène et moins de frontalité, sur la nécessité de l'apprentissage d'un lexique précis et le passage systématique par l'élaboration d'écrits de synthèse, de traces écrites collectives et individuelles. Dans le cadre des enquêtes menées par la DEPP (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance)[100], des ateliers de réflexion convergent vers un ensemble de propositions pouvant favoriser l'augmentation des acquis à l'école primaire : replacer le document à la place qui lui est due en cours et dans les évaluations, avec un travail fouillé autour de ce dernier ; varier les apprentissages mis en œuvre et s'interroger plus sur la « mise en activité des élèves»[101] ; favoriser les pratiques autonomes de l'oral et de l'écrit ; s'appuyer davantage sur les éléments concrets du quotidien (histoire et patrimoine locaux) ; et enfin s'appuyer davantage sur les supports numériques.

Force est de constater que le modèle pédagogique est encore trop influencé par la *dualité* évoquée ci-dessus. Et bien que l'on en connaisse les, l'enseignant a tendance à poursuivre la reproduction de ce modèle sans chercher particulièrement à diversifier ses pratiques ni à proposer des pédagogies innovantes. Il serait pourtant bon de s'interroger sur les nouvelles méthodes possibles à mettre en œuvre pour favoriser notamment la démarche d'enquête et une interaction réelle et non plus artificielle avec la classe *entière*. De même, en dépit des propositions pertinentes de la DEPP, n'y aurait-il pas encore d'autres méthodes pédagogiques envisageables ? Dans cette perspective, il semble donc pertinent d'explorer le rôle du corps dans l'éducation, les apports pédagogiques des méthodes centrées sur le corps dans différentes disciplines et de réfléchir à la possibilité d'une transposition de ces dernières en Histoire.

---

[99] Eduscol. *Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées à l'école primaire ? Constat et évolution en cours.* Mis à jour le 15 avril 2011. [Consulté le 20 novembre 2012]. Disponible à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid46065/comment-l-histoire-et-la-geographie-sont-elles-enseignees-a-l-ecole-primaire%C2%A0-constat-et-evolution-en-cours.html

[100] Eduscol, *Perspectives d'action*. *Actes du séminaire - Acquis des élèves et pratiques d'enseignement à l'école primaire, au collège et au lycée.* Mis à jour le 15 avril 2011. [Consulté le 20 novembre 2012]. Disponible à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid46068/perspectives-d-action.html

[101] Ibid.

❖ *L'apprentissage par le corps : une autre entrée possible à l'école*

Pour Henri Bergson (dans *La Pensée et le Mouvant, Matière et Mémoire*), l'enseignement pèche par l'excès verbal. « Un savoir tout de suite livresque comprime et supprime des activités qui ne demandaient qu'à prendre leur essor. » [102] Dans cette conception qui réhabilite clairement le statut du corps dans l'éducation, le processus physique est considéré comme un vecteur important d'apprentissage et de reconstitution concrète des savoirs rattachés à l'abstraction. Or, l'abstraction met à distance l'accès à la compréhension de l'apprenant**.** Le corps permet donc d'établir une reconnexion avec ces savoirs abstraits. De plus, « *apprendre par corps* renvoie, plus encore, à la reconnaissance attentive engageant l'effort d'attention, l'effort intellectuel.»[103] L'effort de remémoration d'un souvenir image issu du passé nécessite, pour le convoquer dans notre présent, une attitude spécifique du corps. Un va-et-vient s'effectue entre esprit et corps pour permettre la récupération d'un souvenir, d'un savoir. Cette reconnaissance attentive joue ici un rôle-clef dans le processus d'apprentissage. Selon Jean Piaget, ainsi fonctionne le processus d'apprentissage :

> Pour construire les structures intellectuelles, c'est-à-dire les pensées, l'enfant a besoin, […] d'interagir avec son environnement. **L'action de l'enfant sur les objets** qui l'entourent joue un rôle essentiel dans l'apprentissage. L'enfant prend ensuite une distance par rapport au réel, en intériorisant des schèmes d'action mentalement. Grâce à ce processus cognitif fondamental, **les actions réelles deviennent des opérations mentales.**[104]

Piaget établit donc une corrélation directe entre corps et cerveau. Maria Montessori s'appuie également sur le principe d'un apprentissage par le vécu et a mis en place dans les classes maternelles l'utilisation d'un matériel sensoriel favorisant le développement de l'intelligence. L'enfant raisonne par l'intermédiaire des actions qu'il exerce sur ces objets. Ces situations d'apprentissage liées au geste lui permettent alors de franchir plusieurs étapes cognitives qui le mènent du concret vers le concept, et du concept vers l'abstrait. Depuis, le passage par la manipulation

---

[102] VERDEAU Patricia. « Apprendre par corps, l'école de la vie »**.** Les Cahiers pédagogiques n°497, mai 2012, dossier « le corps à l'école », p 51 à 53.

[103] VERDEAU Patricia. « Apprendre par corps, l'école de la vie »**.** Les Cahiers pédagogiques n°497, mai 2012, dossier « le corps à l'école », p.52.

[104] COUPE Hélène, LAMANT Laetitia, DITTE Agnès. « Prendre le corps aux mots ». Les Cahiers pédagogiques n°497, mai 2012, p 46.

est resté d'ailleurs le socle fondamental de l'école maternelle mais dès l'arrivée en école élémentaire cette dimension disparaît quasiment au profit d'une plongée souvent trop rapide pour les jeunes élèves dans l'abstraction…Les travaux d'Alain Berthoz ont aussi souligné l'importance du corps dans les apprentissages. Il souligne notamment « la nécessité de concevoir des tâches mettant en jeu la mémoire des mouvements, permettant ainsi un meilleur traitement cognitif des informations et donc, une meilleure *représentation du monde*. » [105] Ces pratiques pédagogiques établissent des passerelles entre mouvement du corps et mouvement de l'esprit. La construction de la pensée et des savoirs s'appuie sur un va et vient entre corps et esprit, et le corps en action devient en quelque sorte moteur des processus d'apprentissage.

❖ *Rôle du langage*

Au-delà du rôle du corps, le langage s'avère tout aussi essentiel dans le processus d'apprentissage. Comme l'a montré Lev Vygotski, « l'activité pratique est intériorisée en activités mentales grâce aux mots, sources de formation des concepts »[106]. Les concepts se forment en effet plus facilement lorsque l'élève a la possibilité de *nommer* et *définir* les caractéristiques des objets qu'ils manipulent dans des activités relevant de la catégorisation. Si le corps en action s'avère facilitateur dans l'accès à l'abstraction, il ne peut se dissocier d'un vecteur fondamental : le langage. Le rôle de l'enseignant est alors prépondérant dans la structuration de son acquisition. Le rôle du langage en tant qu'outil structurant passe également par le dialogue, ou ce que l'on peut appeler *simulation dialoguée*[107] dans le cadre d'une séance d'histoire. C'est une « mise en voix du passé par les élèves, ou par l'enseignant, qui aide à communiquer et discuter des éléments disparates de la situation d'enseignement. »[108] Ces opérations langagières constituent des mises en intrigue d'une situation passée qui permet la reconstitution par le dialogue de la relation entre deux personnages (relation seigneur-paysan par exemple) et qui permet de donner aux participants du débat collectif « un sens à son interprétation

[105] COUPE Hélène, LAMANT Laetitia, DITTE Agnès. « Prendre le corps aux mots ». Les Cahiers pédagogiques n°497, mai 2012, p 46.
[106] COUPE Hélène, LAMANT Laetitia, DITTE Agnès. « Prendre le corps aux mots ». Les Cahiers pédagogiques n°497, mai 2012, p 46.
[107] Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historienne en classe. DOUSSOT Sylvain. Presses Universitaires de Rennes (Coll *Paideia),* 2011, p 230.
[108] Ibid p.230.

qui puisse être partagé. »[109] On convoque par ce procédé les absents, c'est-à-dire les protagonistes issus du passé, et l'orchestration de ces diverses voix aide à la compréhension des élèves. Dans l'étude des relations seigneurs-paysans, ces pratiques langagières peuvent permettre aux élèves, à partir de leurs propres représentations sociales d'intégrer la notion de soumission à une hiérarchie basée sur « un outil de contrainte sociale »[110] qui échappait jusqu'ici aux enfants : la peur.

❖ *Pédagogie de l'histoire : le langage, oui mais quels apports possibles du corps ?*

Selon Bergson, « […] On ne comprend que ce que l'on peut, en quelque mesure, réinventer. »[111] Ce point de vue on rejoint Dalongeville dans sa conception de l'enquête historique. Ainsi une pédagogie de la réinvention, de la relecture ou encore de la redécouverte par le corps pourrait peut-être se mettre au service des capacités de l'enfant, en privilégiant de nouvelles méthodes aux contenus. La pédagogie étant « la méthodologie de l'éducation, [qui] étudie les situations éducatives, les sélectionne, puis les organise et en assure l'exploitation selon les méthodes appropriées »[112] (cours dialogué, travail autonome des élèves sur fiches, travail de groupes…), il s'agit donc ici d'opérer des choix plus variés, en lien avec l'hétérogénéité du groupe-classe et avec les objectifs que se fixe l'enseignant. La pédagogie est centrée sur les élèves et la *relation* mise en place avec ces derniers. Elle s'articule autour de *valeurs* et implique un certain nombre de *postures* c'est-à-dire des types de communication, des styles d'enseignement différents impliquant en premier lieu la prise en compte de *la personne*. En tenant compte ainsi d'autres besoins des élèves, et de leurs particularités, on recourra à des stratégies pédagogiques variables. C'est là qu'intervient donc **l**e corps et la *stratégie pédagogique* d'une pratique théâtrale en classe.

---

[109] Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historienne en classe. DOUSSOT Sylvain. Presses Universitaires de Rennes (Coll. *Paideia)*, 2011, p. 231.

[110] Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historienne en classe. DOUSSOT Sylvain. Presses Universitaires de Rennes (Coll. *Paideia)*, 2011, p 232.

[111] VERDEAU Patricia. « Apprendre par corps, l'école de la vie ». Les Cahiers pédagogiques n°497, mai 2012, dossier « le corps à l'école », p 51 à 53.

[112] Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend. LE PELLEC Jacqueline, MARCOS-ALVAREZ Violette. Hachette Education, coll. *Ressources Formation,* chapitre III, p 26.

❖ *Quel type de théâtre en histoire ?*

On peut voir dans cette pratique le moyen de placer les élèves dans une démarche exploratoire et critique grâce à l'approche sensible qui leur permettrait de ne pas « se soumettre à des vérités élaborées par d'autres, à apprendre le produit de l'objectivité des spécialistes, mais plutôt [de s'inscrire] dans un *processus* de travail de la pensée qui permette de l'objectiver. »[113] En effet ce qui compte ici n'est pas le produit fini, l'aboutissement final en spectacle mais plutôt la mise en marche d'un processus d'étude par le corps dans le cadre d'un atelier conçu comme un laboratoire de recherche. De plus, l'approche sensible des événements permet potentiellement d'en extraire toute la symbolique et la portée par rapport au sens d'une situation historique. L'importance du symbole en histoire est à mettre ici en parallèle à celle du symbole au théâtre. Ainsi comme l'explique Meirieu, « le théâtre construit un espace où le geste a du sens, […] où les places sont identifiées, où les rôles peuvent être construits à partir des places… »[114] Or, toute cette dimension symbolique qui s'articule dans un espace-clef (espace-lieu et espace-temps), qui définit des rôles précis et où s'articulent des *drames* aux enjeux divers, est tout à fait transposable à l'échelle de la scène historique. On retrouve d'ailleurs ici la notion de *politisation* abordée dans le premier chapitre, et qui confère au théâtre cette dimension de *mise en enjeux du monde.* Le théâtre investissant l'Histoire serait dès lors un moyen d'interpréter plus aisément ses enjeux. Lorsque l'on prend conscience de ce parallèle et de tous les transferts possibles entre une scène de théâtre et une scène de l'Histoire (exemple du château de Versailles), il semble tout à fait logique d'utiliser cette passerelle avec une classe et ainsi de permettre aux élèves d'accéder au sens le plus immédiat de certains événements, de certains rituels, de certaines coutumes, cérémonies, autant de *gestes symboliques* qui contiennent à eux-seuls bien des réalités historiques de nature politique, religieuse, sociale notamment.

❖ *Augusto Boal et le théâtre de l'Opprimé*

Dans le contexte d'une approche théâtrale de l'Histoire, il est fort intéressant de s'inspirer de certains exercices tirés de la méthode du *Théâtre de l'opprimé*

[113] Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3. DALONGEVILLE Alain. Hachette Education Coll. Pédagogies pour demain, Paris, 1995, p 11-15.
[114] Ibid

fondée par Augusto Boal[115] dans les années 70. La dimension de ce théâtre, est à l'origine éminemment sociale et politique, et a depuis été réinvestie dans de nombreux domaines, y compris celui de l'enseignement. Son objectif est de « rendre visibles des conflits sociaux et politiques en soutenant la prise de parole de groupes marginalisés, opprimés par les pouvoirs totalitaires. »[116] Elle se fonde principalement sur l'outil du *théâtre forum* qui, en s'appuyant sur une question d'actualité ou un thème spécifique, permet aux comédiens d'interpréter une scène au dénouement dramatique. Le public, questionné par le metteur en scène est alors sollicité pour intervenir et réfléchir à des solutions collectives d'affrontement et de résolution des conflits joués. Chacun est à la fois *acteur* (car il agit) et *spectateur* (car il observe). Les participants sont donc définis comme des *spectacteurs.*[117] Ce théâtre place le débat collectif et l'interaction au cœur de ses préoccupations. Son objectif est *libérateur*.[118] C'est une démarche de « travail concret sur une situation concrète, à un moment donné, dans un lieu déterminé. C'est une étude, une analyse, une recherche »[119] permettant à l'origine à toute personne non-acteur de faire acte de résistance, par la fiction, dans une situation d'oppression réelle (politique, économique, etc.). Il repose sur deux principes fondamentaux :

- « Aider le spectateur _ *être passif, réceptif, dépositaire _ à se transformer en protagoniste d'une action dramatique, en sujet, en créateur, en transformateur.»*
- *Essayer de ne pas se contenter de réfléchir sur le passé, mais de préparer le futur. »*[120]

Ce second principe fait écho à la conception de l'histoire par Dalongeville qui ne réduit pas la discipline à l'unique étude du passé, qu'il est impossible par ailleurs de revivre [121] mais voit plutôt en cette étude celle des résonnances entre passé et présent. Cette vision de l'histoire permet de faire émerger toute la légitimité de son

[115] *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*. BOAL Augusto. Editions La Découverte, Paris, 2004, p 21.
[116] Site de la compagnie du Théâtre de l'Opprimé. [Consulté le 15 mai 2014]. Disponible à l'adresse : http://www.theatredelopprime.com/unemethode.html

[117] *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*. BOAL Augusto. Editions La Découverte, Paris, 2004, p 21.
[118] Ibid p 24.
[119] Ibid p 25.
[120] *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*. BOAL Augusto. Editions La Découverte, Paris, 2004, p 25.
[121] Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3. DALONGEVILLE Alain. Hachette Education Coll. Pédagogies pour demain, Paris, 1995. p 14.

enseignement auprès d'élèves qui ont souvent la vision d'une matière figée sur un « passé révolu »[122] et donc inutile à leurs yeux puisque sans lien avec leur présent.

Autres principes fondateurs du Théâtre de l'opprimé :

- Son efficacité s'appuie sur des exercices pratiqués *massivement.*
- Il s'appuie sur des thèmes réels, vrais et concrets. [123]

Ces exercices constitueraient la matière du laboratoire de recherche évoqué précédemment. Selon Peter Brook, [124] « le théâtre donne cette unique possibilité de comprendre dans l'action et dans l'émotion. » Ainsi *action* et *émotion* seront mises au service de l'investigation historique et de la compréhension par le *corps* et la *sensation*. Pour Didier Lastère, comédien au théâtre de l'Ephémère et partenaire artistique des écoles:

> La classe devient un terrain d'expérimentation avec un va et vient incessant entre la réflexion et la fabrication. Nous sommes dans une **classe plateau** où l'éducation et le savoir se fait au-delà des mots. Le geste, le regard, la voix deviennent des **outils pédagogiques**… »[125]

Ensemble, les élèves pourront réfléchir à leurs représentations de tel ou tel événement, de tel ou tel aspect d'une période de l'histoire, de tel ou tel personnage historique. A la manière du Théâtre de l'Opprimé d'Augusto Boal, [126] les spectateurs ont un regard critique et sont force de proposition et les acteurs sont à l'écoute de ces autres voix, dans le cadre d'une expérience collective et ludique. « Les jeux stimulent la *solidarité* nécessaire à la formation d'une équipe qui pourra vaincre seulement si, entre ses joueurs, il existe de la *collaboration*, de l'*entraide*. »[127]

Le ***Théâtre-Image*** pourra être dans ce contexte de laboratoire un exercice phare réutilisable sur toutes les périodes historiques. Il pourra faire suite à des

---

[122] Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3. DALONGEVILLE Alain. Hachette Education Coll. Pédagogies pour demain, Paris, 1995, p 15.

[123] Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3. DALONGEVILLE Alain. Hachette Education Coll. Pédagogies pour demain, Paris, 1995, p 26-27.

[124] *« Le théâtre, un outil fantastique pour l'éducation »,* BROOK Peter in*Le théâtre à l'école, qu'est-ce-que ça fait ?* Dossier coordonné par J-G CARASSO, J-L CABET et J6c LALLIAS, de l'ANRAT. CAHIERS PEDAGODIQUES – N° 337 – Octobre 1995, p 19.

[125] *Vers une école nouvelle*, LASTERE Didier in *Le théâtre à l'école, qu'est-ce-que ça fait ?* Dossier coordonné par J-G CARASSO, J-L CABET et J6c LALLIAS, de l'ANRAT. CAHIERS PEDAGODIQUES – N° 337 – Octobre 1995, p 22.

[126] *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*. BOAL Augusto. Editions La Découverte, Paris, 2004.

[127] Ibid p 105.

études de documents notamment pour concrétiser la dimension écrite ou visuelle de documents étudiés en classe et qui peuvent encore paraître abstraits pour les élèves. Dalongeville propose d'ailleurs une utilisation du *théâtre-image*, appelé *aussi théâtre-statue*, permettant à partir d'un corpus de documents d'exprimer par des tableaux vivants « les contradictions internes des sociétés incas »[128] en classe de CM2. Deux exercices sont alors possibles.

> On doit utiliser le corps des autres en « sculptant » un ensemble de statues, de manière à mettre en évidence opinions et sensations. Le joueur doit agir avec le corps des autres comme s'il était sculpteur et eux un tas d'argile : il lui faut décider de la position de chacun jusque dans les plus infimes détails de la physionomie.[129]

La sculpture démarre à partir d'un thème proposé par l'enseignant, qui ensuite dans une perspective d'échange collectif et d'expression spontanée [130] prendra une photographie du tableau réalisé par les sculpteurs. Les acteurs qui ont été sculptés donnent leur interprétation du tableau obtenu, lorsque tous ceux qui le souhaitent se sont exprimés, leur point de vue est alors confronté aux créateurs du tableau vivant qui expliquent leurs intentions. Ainsi, la confrontation des points de vue peut être commentée par l'enseignant et réorientée en fonction des points positifs qui doivent être validés en premier lieu, puis des erreurs éventuelles, des anachronismes possibles, oublis ou autres. On peut alors proposer aux élèves une seconde tentative, en inversant les rôles des participants, et ainsi faire évoluer le tableau. Habituellement, Boal réalise cet exercice avec de jeunes participants, dans le cadre de l'école mais autour de thèmes variés (la famille, l'école, le sport, le repas, l'hôpital psychiatrique…) mais cet exercice semble réutilisable dans le cadre de thématiques historiques. Les photographies prises à l'occasion de ce premier type d'activité, méritent d'être conservées car elles constituent une trace du travail effectué et sont un rappel concret des apprentissages. Elles servent aussi de référence pour s'améliorer lors d'une séance ultérieure par rapport à un modèle déjà existant mais encore perfectible. Elles permettent aussi une motivation supplémentaire de la part des élèves dans leur tentative de reconstitution, qui peuvent accroître leur précision et leur conviction dans le jeu. De plus, les séances suivantes peuvent faire évoluer la

[128] Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3. DALONGEVILLE Alain. Hachette Education Coll. Pédagogies pour demain, Paris, 1995. p 69.
[129] Ibid p 243.
[130] Ibid p 244.

base de cet exercice vers un tableau vivant. Ainsi, la séance suivante peut s'appuyer sur une succession de tableaux figés évoquant chacun les épisodes narratifs d'un même récit.[131] Ensuite, on pourra introduire la dimension du mime, puis plus tard celle du dialogue (improvisation parlée, jeu de rôles). La photographie des premiers tableaux peut se prolonger par une captation filmée des saynètes jouées par les élèves. Celles-ci pourront donner lieu aux mêmes échanges que la première fois autour de la photographie, et ainsi enrichir peu à peu la réflexion de la classe sur une situation ou un personnage. Cette pratique du *théâtre-image* a par exemple donné lieu, avec une classe d'adolescents, à la construction de plusieurs tableaux vivants en lien avec l'Histoire contemporaine, sur la thématique des politiques fascistes et nazies. Après la projection de films sur ces deux thèmes, des adolescents ont réalisé trois tableaux, dans le cadre d'un atelier théâtre sur le fascisme[132] :

- *Un discours de Mussolini*, mettant à contribution presque toute la classe pour interpréter les gardes du corps, les chemises noires et la foule saluant bras levés.
- *Un enfant dénonçant ses parents aux SS*, tableau mettant en scène cinq personnages.
- *Les fusillés*, mettant en scène les circonstances terribles d'une succession d'exécutions.

Ces trois *scènes-sculptures* ont été revécues par les élèves sans aucune intervention de la part des comédiens. Elles manifestaient une volonté de retranscrire ce qui avait le plus marqué les élèves dans les films projetés auparavant. Ces exercices permettent ainsi d'exprimer les émotions que peuvent générer certains événements de l'histoire et toute leur portée *dramatique*. Ils peuvent être préparés en amont par des documents visuels et audiovisuels comme le montre l'exemple de cette séance. La restitution du *théâtre-image* utilisé comme « outil d'exposé »[133] permet souvent de constater que les enfants ont une vision beaucoup plus riche

[131] *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*. BOAL Augusto. Editions La Découverte, Paris, 2004, p 244.
[132] *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*. BOAL Augusto. Editions La Découverte, Paris, 2004, p 249.
[133] *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*. BOAL Augusto. Editions La Découverte, Paris, 2004, p 245.

qu'on ne pourrait l'imaginer. Ils peuvent faire preuve d'une réflexion très pertinente sur les événements et qui serait souvent plus complexe à exprimer par l'écrit.

❖ *L'apprentissage par le jeu de rôles : une pédagogie active*

Alain Dalongeville a travaillé sur les différentes *stratégies d'apprentissage* en Histoire, visant à mettre l'élève dans une position d'implication active, d'investigation et de réflexion face à des *situations de recherche* fondées sur des documents. Parmi les situations de recherche qu'il propose : le *jeu de rôles*. [134]Le jeu de rôles se prépare avec la lecture de documents historiques qui permettent de nourrir la réflexion sur les personnages qu'incarneront les membres d'un groupe. « Le jeu de rôles est la mise en scène d'une situation problématique impliquant des personnages ayant un rôle donné. »[135] Ses finalités sont diverses (visée thérapeutique, formation professionnelle) mais il nous intéressera ici en tant que *méthode pédagogique active*, par opposition au modèle passif et magistral qui prédomine encore souvent en histoire-géographie. Les étapes du jeu de rôles permettent de passer par trois phases successives : la création, la préparation et les interventions[136] de l'animateur-enseignant qui permettent de structurer, moduler et argumenter autour des productions des élèves. Les méthodes pédagogiques actives favorisent l'activité et l'esprit d'initiative de l'apprenant en l'orientant vers la *découverte* par lui-même de ce qu'il doit apprendre. Selon les estimations évoquées par Alex Mucchieli[137], le sujet apprenant ne retiendrait que 20% de ce qu'il entend mais 90% de verbalise en faisant quelque chose qui convoque sa *réflexion* et nécessite son *implication.* De plus, la pédagogie active requiert l'utilisation de *motivations internes et personnelles* (motivations intrinsèques) de l'élève à la place de *motivations extrinsèques* (punition-récompense). Celles-ci permettent une meilleure intégration des savoirs. Le jeu de rôles se situe dans une perspective socioconstructiviste basée sur l'apprentissage en *groupe* et en *coopération* des participants. Il permet un renouvellement formel de *l'autorité pédagogique* et contribue à une diversification des tâches de l'enseignant selon les phases qui structurent le jeu : théoricien lors de la préparation, animateur

[134] Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3. DALONGEVILLE Alain. Hachette Education Coll. Pédagogies pour demain, Paris, 1995. P 73.

[135] MUCCHIELI Alex. *Les jeux de rôles.* Paris : Presses universitaires de France, 1983. (Coll. Que Sais-je ?), p.3.
[136] Ibid p. 3.
[137] Ibid p 102.

dans celle de formation active, vérificateur de la formation[138] dans la phase de contrôle de la formation, qu'on pourrait considérer comme une phase d'évaluation formative à ce stade de l'apprentissage. Cette évaluation permet davantage l'auto-évaluation des élèves, individuelle et collective, par rapport aux objectifs pédagogiques fixés préalablement. Ce type de pédagogie s'inscrit dans le sillage des pédagogies nouvelles et certains des grands représentants de ce mouvement ont recouru aux méthodes qui retiendront particulièrement notre attention dans cette recherche.

❖ *Jeu de rôles et jeu dramatique : vertus et importance du cadre*

Pour E. Claparède, le *jeu* est fondamental car c'est par l'action, engendrée par une motivation ou un besoin, que le savoir s'intègre. Le terme de *jeu* fait écho au *jeu dramatique*. Cette terminologie implique la dimension ludique, facteur de plaisir chez l'élève qui pratiquera le théâtre. Elle comprend néanmoins des règles qui permettent la réussite de tout exercice proposé et favorisent la progression de celui-ci. Ces contraintes permettent la rencontre entre le plaisir, issu d'une *spontanéité* érigée comme une valeur éducative, et le travail : « travail sur l'imaginaire, travail sur la confiance en soi, en l'autre, […] travail relationnel de groupe. Ces apprentissages par le jeu, qui ancrent le sentiment d'exister, se réalisent [bel et bien] dans un espace de travail […].»[139] L'élève, quel que soit son âge, travaille par le jeu dramatique l'élargissement de ses limites, l'intégration d'autrui et du monde dans leur lot d'inconnu et d'imprévu. L'individu développe alors une capacité d'adaptation à la nouveauté, et prend confiance dans sa capacité à résoudre les problèmes qui se présentent à lui. On reconnaît d'ailleurs aussi au jeu de rôles la possibilité active d'atteindre des objectifs psychologiques :

- *Maturation sociale,*
- *Formation à la réflexion,*
- *Entraînement à la formalisation,* qui permet de dépasser les préjugés et impressions premières,
- *Augmentation de la confiance maitre-élève,*
- *Amélioration de l'ambiance de classe,*

[138] Ibid p 103.
[139] PEROTTO Gérard. *« Une rencontre parfois orageuse»*. Les Cahiers pédagogiques n° 337, octobre 1995, p.14.

- *Emulation collective fructueuse et entraînement des élèves les plus faibles.*[140]

A contrario de ces effets positifs multiples, le danger d'une construction ou d'une animation de séance bancale peut avoir des effets néfastes : public dissipé, ascendant des plus forts sur le reste du groupe, désorganisation de la classe, perte de confiance en l'adulte référent, effets de compétition liés à des comportements plus ou moins associaux ; le *schématisme excessif* d'un jeu peut engendrer des idées erronées et qui risquent de perdurer. Enfin une implication trop grande de l'apprenant peut nuire à la distanciation intellectuelle nécessaire pour intégrer l'objectif pédagogique ciblé.[141] Les contraintes logistiques de l'espace-temps et les affinités des groupes sont également à prendre en compte dans la mise en œuvre.

Le jeu de rôles ne permet pas de *rejouer* l'histoire. Ce n'est pas sa vocation car nous savons que cette ambition est purement stérile car impossible. L'histoire est passée et ne se revivra jamais comme elle fut vécue à l'instant T où elle se déroula pour la première fois. Cependant, le jeu de rôle favorise la « lecture active »[142] des documents et l'émergence d'hypothèses de lecture qui reflètent par la même occasion les lectures du présent de l'élève projetées vers l'objet historique.

> Ce qui se joue dans l'acte de connaissance du sujet apprenant, c'est son rapport au concept abordé _ sa théorie du monde _, son rapport aux autres et à lui-même. Cette triade décloisonne les visions parcellaires de l'entreprise cognitive et didactique.[143]

Ainsi, cette nouvelle scène dans laquelle le « Je se met en scène »[144] devient une condition favorisant l'acte de connaissance et la construction de soi[145] car entrent en jeu une interprétation personnelle du passé et le présent des élèves. Le savoir va se construire alors sur la « confrontation conscientisée »[146] de ces deux éléments. Cette méthode de travail impulse aussi une confrontation aux autres favorable à l'émergence de points de vue créant le débat autour des documents, des ambiguïtés qu'ils peuvent mettre en avant et ainsi des interprétations qu'ils suscitent.

---

[140] MUCCHIELI Alex. *Les jeux de rôles.* Paris : Presses universitaires de France, 1983. (Coll. Que Sais-je ?), p 105.
[141] MUCCHIELI Alex. *Les jeux de rôles.* Paris : Presses universitaires de France, 1983. (Coll. Que Sais-je ?), p 106.
[142] Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3. DALONGEVILLE Alain. Hachette Education Coll. Pédagogies pour demain, Paris, 1995, p 74.
[143] Ibid, p 74.
[144] Ibid p 74.
[145] Ibid p 74.
[146] Ibid p 74.

La part d'imagination étant incontournable et nécessaire, les erreurs sont aussi constitutives du débat. Ici, elles deviennent un support à la construction du savoir, sans aucun jugement de valeur. L'intervention de l'enseignant permet aussi une incursion du cours magistral dans les séances de jeu de rôles, mais cette fois-ci elle se justifie par les besoins d'éclaircissement des élèves, et sert la dynamique du jeu dans une perspective de relance. Le cours magistral, mis au service de la situation problème devient alors complètement justifié et s'avère bénéfique puisque non imposé frontalement à des élèves passifs et inactifs dans leur apprentissage.[147] Le jeu de rôles permet à l'enseignant de travailler autant sur l'histoire que sur les *représentations* que les élèves en ont. Les résonnances avec le présent sont alors nombreuses et fécondes puisqu'elles influent positivement sur le statut-même de la discipline, jugée souvent à tort par l'élève comme une discipline du passé, donc une discipline inutile… Enfin, soulignons que l'imaginaire mis au service de cette situation n'est aucunement à bannir. En effet, l'histoire dans ses multiples réadaptations littéraires, cinématographiques a toujours véhiculé une large part de subjectivité et de fantasmes. Ici, « le jeu de rôles est un des moyens pour que le sujet apprenant laisse émerger cet imaginaire, le régule, et se recentre sur les objets de travail proposés. »[148]

❖ *Le théâtre en Histoire dans une classe de CE2*

Un article publié en 2011 dans *l'Ecole d'aujourd'hui élémentaire*[149] démontre que grâce à l'intervention d'un conseiller pédagogique spécialisé dans les arts du spectacle vivant et au travail de l'enseignante d'une classe de CE2, il est possible d'aborder l'Antiquité avec de jeunes élèves par le prisme de la pratique théâtrale. Ainsi, en complément d'autres séances vouées à l'étude des arts du spectacle vivant pendant l'Antiquité et à celle des monuments romains, l'enseignante a fait le choix d'étudier le corps en mouvement sur les vases grecs de cette période. Cette séance de théâtre, basée sur le mime, permettra de « faire ressentir aux élèves et percevoir les caractéristiques du théâtre antique »[150], son fonctionnement, et son organisation.

[147] Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3. DALONGEVILLE Alain. Hachette Education Coll. Pédagogies pour demain, Paris, 1995, p 75-76.
[148]Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3. DALONGEVILLE Alain. Hachette Education Coll. Pédagogies pour demain, Paris, 1995, p 75-76.
[149] Ibid
[14] L'Ecole d'aujourd'hui élémentaire, n°15, janvier 2011 : *L'histoire des arts, apprendre en pratiquant*. Nathan.

La reconstitution par le *corps* et le *mime* est un moyen de comprendre plus facilement en quoi consistent à l'époque les rituels liés à « l'importance des cultes et du sacré. »[151], mais aussi l'organisation du chœur et du coryphée dans le théâtre antique. C'est précisément le *vécu* des élèves et ce qu'ils auront *ressenti* qui va les préparer aux séances suivantes. Il s'agit d'une aide à la prise de conscience du corps, à la notion de rythme collectif qui permet littéralement de « revivre »[152] le théâtre antique. Les élèves sont ainsi placés dans une démarche d'investigation par le corps qui « donne du sens et une logique aux apprentissages en histoire des arts et en arts visuels.»[153] L'exemple précis d'une telle séance pousse à la réflexion sur l'articulation possible entre d'autres périodes historiques au programme en CE2 et la théâtralisation qu'il serait possible d'en faire dans le but de rendre leur apprentissage plus concret, et plus plaisant.

Problématique et hypothèses

Selon Walter Benjamin : « Notre présent le plus immédiat peut offrir une image intime de l'Autrefois. »[154] Voici une manière d'envisager une des potentialités du théâtre : la reconstitution du passé historique à travers son immédiateté.

L'Histoire repose d'abord sur *des* histoires. Elle se constitue en effet d'une multitude d'histoires, de personnages qu'il est possible de découvrir et de comprendre par le biais de la théâtralisation comme un outil de reconstitution des faits, mais aussi comme un outil qui offre une nouvelle perspective : intérioriser l'Histoire et ses personnages en se les réappropriant. Au-delà du récit qu'on peut en faire en classe, au-delà des documents qu'il est possible d'étudier, la théâtralisation de l'histoire semble un moyen de la mettre en abyme, de s'interroger *physiquement* et *verbalement* sur des notions aussi abstraites et lointaines pour de jeunes enfants que *« Qu'est-ce qu'un homme de Neandertal ? »* ou *« Qui était le fameux Roi Soleil ? »*. Le théâtre peut permettre plusieurs approches de l'histoire par le prisme

[151] L'Ecole d'aujourd'hui élémentaire, n°15, janvier 2011 : *L'histoire des arts, apprendre en pratiquant*. Nathan.
[152] Ibid.
[153] Ibid.
[154] LASSALE Jacques. « Fragments d'autrefois ». *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée.* Cahiers N°11 ANRAT (Ed. Actes Sud Papiers, 2002)

de la culture d'une époque, celui des rites d'une société, fortement théâtralisés comme nous l'avons vu, ou encore par celui qui se focalise sur des personnages emblématiques dont la représentation et la mise en scène en leur propre temps peuvent nous conduire à explorer ces mises en scène par nous-mêmes. Ce procédé positionnerait l'enfant comme un élève véritablement *acteur*, au sens premier, de ses apprentissages, ayant enfin la possibilité de porter un regard nouveau sur l'Histoire.

Nous savons que l'éloignement temporel des événements rend difficile leur compréhension par les enfants. En effet, de la maternelle au cycle 3, les élèves construisent progressivement leur rapport au temps et leur compréhension de cette entité abstraite. C'est pourquoi on part de la structuration du temps pour aller progressivement vers l'Histoire. En cycle 1, l'enseignant se focalise sur le « passé accessible, l'histoire de l'enfant » [155]. Il aborde ensuite en cycle 2 la mise en comparaison « des éléments du passé »[156] avec ceux du présent. Enfin en cycle 3, il se lance dans l'étude du « passé lointain, des temps préhistoriques au XXIème siècle »[157], ce que l'on appelle donc l'Histoire, nouveau champ disciplinaire que l'enfant, doté des repères essentiels et d'une plus grande capacité d'abstraction pourra enfin aborder dès le CE2. Selon les programmes du 19 juin 2008[158], l'étude de certaines questions « permet aux élèves d'identifier et de caractériser simplement les grandes périodes qui seront étudiées au collège. Elle s'effectue dans l'ordre chronologique par l'usage du récit et de l'observation de quelques documents patrimoniaux. » Ne pourrait-on pas cependant envisager d'aborder l'histoire par un autre biais qui serait complémentaire au récit et à l'étude de documents ? Raconter les événements et chercher à les comprendre et à les interpréter grâce à l'observation de documents adaptés à chaque niveau de classe est sans conteste une méthodologie nécessaire. Mais il subsiste pour les élèves une difficulté parfois plus ou moins persistante à dépasser la dimension abstraite que représentent des périodes historiques si éloignées d'eux, de leur mode de vie, de leur culture et de leur connaissance toute neuve du monde. Ne pourrait-on pas envisager alors le

---

155 Site de l'académie de Lyon [consulté le 15/05/14]. Disponible à l'adresse : http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/stfons/IMG/pdf/De_la_structuration_du_temps.pdf

156 Ibid
157 Ibid
158 Ministère de l'Education Nationale. B.O n°3 du 19 juin 2008, Hors-série.

théâtre comme un moyen de rendre concrets et tangibles certains événement et personnages issus du passé lointain ? De plus, l'histoire appartenant à l'item de la culture humaniste, et se travaillant aussi directement en lien avec l'histoire des arts, cette discipline pourrait d'autant plus constituer un terrain favorable, parmi d'autres, aux « pratiques artistiques individuelles ou collectives développant le sens esthétique, favorisant l'expression, la création réfléchie. »[159] Dès lors, le théâtre pourrait s'avérer une pratique artistique d'autant plus pertinente dans ce contexte d'apprentissage.

Nous avons vu par ailleurs que le théâtre offre la possibilité à celui qui le pratique de vivre et d'incarner pleinement, dans l'instant présent. On peut dès lors envisager un transfert de cette capacité de conscience, de présence et d'écoute totales dans le domaine de l'éducation. Le corps devenant un outil mis à contribution dans les apprentissages favoriserait la possibilité de vivre activement l'instant présent, en limitant par son investissement toute forme de déconcentration, de déconnection nuisible à l'écoute et à l'appropriation des savoirs. Le théâtre serait un moyen de conserver l'attention et la motivation des élèves.

Enfin, la légitimité du théâtre à l'école n'étant plus à prouver aujourd'hui, il est donc plausible que les enseignants s'emparent à leur tour de cette discipline, d'un côté comme medium d'une construction épanouissante des enfants dans leur *statut d'élève*, de l'autre comme un véritable *outil de transmission des savoirs*, jouant un rôle favorable dans les *processus d'apprentissages* des enfants.

Au final, le théâtre pourrait être à la fois un *outil pédagogique* au service d'un mieux-être de l'élève _ lui permettant d'appréhender une discipline artistique que l'on juge parfois à tort peu accessible _ mais aussi un outil facilitant l'acquisition des connaissances et la *transversalité* entre les disciplines. A partir de ces constats, je ferai donc les hypothèses suivantes :

- Les séances de théâtre peuvent permettre de consolider les connaissances des élèves acquises en classe.
- Ces séances favorisent la fixation des apprentissages et permettent donc aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats lors des évaluations finales.

[159] Ministère de l'Education Nationale. B.O n°3 du 19 juin 2008, Hors-série.

- Les séances de pratique théâtrale, en mettant le corps de l'élève à contribution et en le rendant nécessairement actif dans son processus d'apprentissage, peuvent augmenter sa motivation.

Nous partirons donc du principe que le théâtre en tant que *stratégie d'apprentissage* est facilitateur dans l'acquisition des savoirs historiques.

III. Mise en œuvre du protocole d'expérimentation

❖ *Echantillon observé et organisation du protocole*

• *Le terrain d'expérimentation*

Un protocole d'expérimentation de la pratique théâtrale en histoire a été mis en place à partir de juin 2013, dans une des deux classes de CE2 de l'école Morier, à Joué-lès-Tours. L'expérience a fait l'objet d'une préparation en amont avec la collaboration de l'enseignante Florence Vanlerberghe, sous la tutelle de qui j'avais effectué mon stage filé de M1. Dès le mois de juin, il a été décidé que j'interviendrais moi-même dans la gestion des ateliers théâtraux mais avec la participation active de l'enseignante titulaire à mes côtés, ce choix facilitant notamment par la suite la gestion du groupe-classe entier, qui a favorisé l'investissement des élèves.

• *Motivation initiale de l'enseignante*

Les élèves en début de CE2 n'ont pas toujours de connaissances en histoire et ne montrent pas toujours d'intérêt pour cette matière. En intégrant ce projet, l'enseignante pensait pouvoir susciter plus de curiosité des élèves et développer leur intérêt pour cette discipline. De plus, la projection dans le temps étant parfois difficile à acquérir, la vivre par le théâtre lui est apparu comme une "solution" pour sa compréhension.

- ***Description de l'échantillon de population choisi***

La classe est constituée de 27 élèves dont 17 garçons et 10 filles. Dans sa globalité, la classe est mixte socialement mais sept élèves se trouvent dans une plus grande précarité et sans suivi scolaire à la maison. Voici les traits caractéristiques relevés par ailleurs dans le groupe :

- Un groupe mixte d'élèves en grande difficulté scolaire, ayant beaucoup de mal à se mettre en avant dans l'enceinte de la classe.
- Un groupe de filles dont la plupart sont en retrait par rapport à l'agitation du groupe de garçons, largement majoritaire dans cette classe.
- Parmi les dix filles, trois sont en difficulté importante, et une élève en difficulté moyenne. La majeure partie des filles du groupe sont très scolaires et font preuve d'une assiduité constante.
- Un élève connait des difficultés scolaires et communicationnelles importantes, relevant probablement du handicap, avec des bilans psychologiques démarrés au cours de l'année. La communication est quasi inexistante avec l'enseignante. Il n'exprime pas son ressenti, ne met pas en mots faute de vocabulaire adapté et ne peut donc pas verbaliser les acquisitions de la classe quelles qu'elles soient.
- Un élève appareillé en raison d'importants problèmes d'audition
- Un élève en échec scolaire important : difficultés d'expression en classe et d'affirmation dans le groupe classe. Mise en place d'un PPRE (projet personnalisé de réussite éducative) dans l'année.

- ***La démarche adoptée***

Deux démarches étaient possibles :

- *La démarche déductive* : mettre en œuvre les séances à partir d'un corpus de documents et construire les compétences à partir des éléments fournis par les documents et qui font l'objet d'une analyse.
- *La démarche inductive*: l'apprentissage se fait en amont avec l'enseignante, en classe, et le théâtre met en scène les acquis des élèves avec une visée de

consolidation des savoirs. L'atelier peut avoir alors une fonction d'évaluation formative qui, par sa mise en œuvre vise à repérer les éventuelles difficultés et permet de reprendre et renforcer par l'approche corporelle les connaissances en cours d'acquisition.

Après réflexion, la deuxième démarche est apparue la plus évidente à mettre en place, compte tenu des caractéristiques du groupe-classe et surtout de l'âge des élèves. En effet, dans la démarche déductive, les jeux et exercices de théâtre peuvent d'abord s'organiser uniquement à partir des conceptions initiales des enfants, et par la suite le corpus de documents qu'ils étudient ensemble leur permet de rectifier peu à peu leur vision première et de construire de nouvelles représentations à partir des documents fournis. Cette démarche demandait beaucoup plus de temps que celui qui nous était imparti et me semblait trop complexe pour des élèves de CE2, dotée en début de cycle de représentations extrêmement limitées, ainsi qu'à l'enseignante. Les situations-problèmes, en particulier, inhérentes aux jeux de rôles peuvent s'envisager généralement en fin de cycle 3, mais surtout au collège et au lycée. Nous avons donc décidé, au départ, de construire les connaissances en classe et de voir comment elles se fixaient ensuite à travers le support du théâtre, et notamment le *théâtre image*, le mime et les déplacements dans l'espace scénique. La méthode active du jeu de rôles a fait tout de même l'objet d'une séance en période 3, sur laquelle nous reviendrons. On distingue normalement deux types de jeux de rôles :

- l'un de *sensibilisation* reposant sur une *situation-problème* qui permettra « d'acquérir une motivation après une expérience abordée sans intérêt particulier. »[160] Il s'agit surtout de créer ici les conditions de *motivation* pour une activité grâce à une expérience qui va permettre à l'élève de rencontrer, « dans une petite action *dramatique* les phénomènes pour lesquels on veut le former. »[161]
- l'un de *simulation*, qui se veut une reproduction parallèle des éléments principaux de la situation historique avec la situation de jeu.

[160] MUCCHIELI Alex. *Les jeux de rôles.* Paris : Presses universitaires de France, 1983. (Coll. Que Sais-je ?), p 106.
[161] Ibid p 107.

Je me suis focalisée sur la première catégorie, compte tenu de l'âge des participants, des conditions temporelles dont nous disposions dans le cadre de l'expérimentation, mais surtout des problèmes de discipline qu'avaient rencontrés en début d'année l'enseignante et qui contribuaient au manque de motivation d'un nombre important d'élèves dans les apprentissages.

- ***Progression proposée en fonction du programme d'histoire en CE2***

COMPETENCES PROGRAMME CE2 [162]	***TYPOLOGIE D'EXERCICES POSSIBLES***
PREHISTOIRE Les premières traces de la vie humaine : Savoir que l'homme de Tautavel précède l'homo sapiens dont nous descendons. Caractériser le mode de vie de l'homme du Paléolithique il y a 40 000 ans (chasse, pêche…). Repères : l'homme de Tautavel il y a 500 000 ans	***Marches et déplacements dans l'espace*** Chercher à reconstituer par la **posture du corps** et la recherche de gestes l'évolution de l'Homme (de l'australopithèque à l'homme de Cro Magnon) Corps qui se redresse, se grandit, comportement qui s'éloigne peu à peu du singe, de l'animalité pour entrer dans l'humanité (feu, arts, sédentarisation, ébauche d'un premier langage…)
PREHISTOIRE Caractériser le mode de vie de l'homme du Paléolithique il y a 40 000 ans (chasse, pêche…). Apparition de l'art : savoir que les peintures rupestres, notamment à Lascaux peuvent	***Evolution dans l'espace et illustrations corporelles et gestuelles (mime)*** Montrer les différents moments de la vie quotidienne du réveil jusqu'au coucher - Chasse/cueillette puis plus tard agriculture/élevage

[162] Ministère de l'Education Nationale. Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012, p 22-24.

être considérées comme les premières traces de dimension esthétique et sacrée. Repères : Lascaux, il y a 17 000 ans	- Art rupestre - Gestes imitant la fabrication des outils, des armes, etc. - Habitations
PREHISTOIRE Maitrise du fer et débuts de l'agriculture : - Dégager les évolutions majeures du mode de vie des hommes au Néolithique (sédentarisation, agriculture et maîtrise progressive des métaux) Vocabulaire : Paléolithique/Néolithique ; art ; nomadisme/sédentarisation	***Théâtre-image*** - Tableaux vivants représentant les périodes du Paléolithique et du Néolithique. - Comparaison concrète de deux époques majeures de la Préhistoire. (Polissage de la pierre, nouveaux outils, élevage, sédentarisation au Néolithique)
ANTIQUITE ***Les Gaulois*** - Dégager les principales caractéristiques de la civilisation gauloise avant la conquête romaine - Décrire la conquête de la Gaule à partir d'extraits de *La Guerre des Gaules* de Jules César confrontés à des sources archéologiques. Repères : Jules César et Vercingétorix ; 52 avant notre ère ; Alésia La romanisation de la Gaule : - Comprendre qu'une nouvelle civilisation, la civilisation gallo-romaine, se développe en mêlant les	***Mime et théâtre-image*** - La société gauloise et les relations hiérarchiques - Le siège d'Alésia et l'échec de Vercingétorix face à Jules César en 52 av. JC : les Gaulois face aux stratégies de l'armée romaine - Observation et réinterprétation du tableau représentant la **reddition de Vercingétorix** avec mise en parallèle de textes sources de l'époque. - **La vie d'un gaulois à l'époque de la romanisation** : Problème de la double vie de l'artisan gaulois

modes de vie et les techniques gaulois et romains.	imprégné de sa culture et celle du citoyen romain.
MOYEN AGE Les relations entre seigneurs et paysans : - Savoir que mille ans après la conquête de la Gaule, les seigneurs imposent leur domination sur les terres et les paysans.	***Théâtre image, mime*** ***Jeu de rôles - Simulation dialoguée*** - Compréhension de la relation de pouvoir qu'exerce le seigneur sur les paysans. - La vie quotidienne des paysans
MOYEN AGE Caractériser par l'étude de différents documents historiques et archéologiques le château fort, **le mode de vie seigneurial, et les liens entre seigneurs et paysans.** Vocabulaire : seigneur, seigneurie, vilain, redevances.	***Théâtre-Image*** - Les rituels de l'adoubement et de l'hommage
TEMPS MODERNES *Période du règne de Louis XIV abordée par l'enseignante en histoire des arts.* - Histoire : Découvrir les symboles et les enjeux du pouvoir royal (découle de l'analyse du tableau mais n'est pas une compétence exigée en CE2) - Histoire des arts : Connaître des peintures et sculptures des XVIIème et XVIIIème siècles (France)	***Théâtre-Image*** - Etude du tableau de Louis XIV réalisé par Hyacinthe Rigault : les symboles et la mise en scène (tableau avec poses, postures, regards et gestes significatifs) du pouvoir du Roi - Les *mises en scène* du pouvoir royal sous Louis XIV *le Roi Soleil* : le rituel du lever du Roi.
TEMPS MODERNES ***Les grandes découvertes***	***Simulation dialoguée / improvisation théâtrale***

- Savoir que les Européens se lancent à la découverte du monde grâce notamment aux progrès de la cartographie et de la navigation. - **Etre capable de raconter le voyage de Christophe Colomb et la découverte d'un nouveau monde.** Repères : 1492, Christophe Colomb en Amérique Vocabulaire : caravelle, boussole, imprimerie	- Relater **le voyage de Christophe Colomb**, à partir de l'album *Christophe Colomb*, de Peter Sis. La narration simple des événements les plus importants de cette aventure permet une transposition envisageable sur scène à partir de plusieurs lectures et d'un travail d'adaptation dialoguée (atelier d'écriture) en classe.
LE XXème SIECLE ET NOTRE EPOQUE ***La société de consommation*** - Savoir qu'après la Seconde Guerre mondiale, la France connaît une période de prospérité pendant laquelle les conditions de vie s'améliorent (alimentation, confort de l'habitation, moyens de transport). - A partir de documents de nature différente (publicité, affiche, graphique, extrait de film de fiction, photographie), prendre conscience du développement de la société de consommation. Vocabulaire : croissance, informatique, société de consommation, crise économique, développement durable.	***Saynètes, simulations dialoguées*** Partir des images de publicités et les reconstituer sous forme de saynètes montrant le statut de la femme au moment de l'avènement de cette nouvelle société. Atelier d'écriture en classe (transversalité en français/production d'écrit), phase de mise en scène et d'accessoirisassion, présentation des saynètes en atelier.

Ce tableau de progression, non exhaustif, avait pour finalité de vérifier si oui ou non chaque type de dispositif aurait un impact sur les apprentissages et la motivation des enfants. Cependant, les impératifs de l'emploi du temps scolaire n'ont pas

permis cette proposition de mise en œuvre dans son intégralité. Nous avons opté pour des ateliers permettant une mise en place et une mise en activité rapide et instantanée des élèves, basés essentiellement sur des exercices de représentation imagée de certains concepts (tableaux vivants, mimes, travail sur le déplacement et la posture des corps en fonction des chapitres, improvisations dialoguée à partir d'une situation-problème simple). Par ailleurs, l'enseignante de la classe ayant été longuement en arrêt maladie, nous avons dû réduire le nombre de séances prévues, et nous sommes donc consacrées seulement aux trois premiers chapitres de la programmation de CE2 : la Préhistoire, les Gaulois et les relations seigneur/paysan au Moyen Age (avec l'enseignante remplaçante présente en période 3 et 4).

- ***Organisation du travail d'atelier***

A l'issue du protocole mis en place il y a un an où nous avons élaboré un planning possible à partir de la première progression proposée. J'ai fourni ensuite à l'enseignante des exercices de théâtre et d'improvisation afin de lui permettre d'initier préalablement ses élèves à des exercices et jeu théâtraux basiques. Elle a donc mis en place des ateliers d'initiation théâtrale à partir du mois de décembre. L'objectif était de familiariser la classe avec cette pratique en organisant des ateliers hebdomadaires permettant un travail sur le corps, l'occupation de l'espace, la voix, le rythme et l'écoute collective. La fonction de ces ateliers était aussi d'accepter de se confronter au regard de l'autre, d'accepter le contact, d'être capable de s'exposer face à un public sans appréhension. Cela a permis de pouvoir démarrer les ateliers de théâtre-histoire avec des élèves déjà familiarisés à une pratique qui peut parfois surprendre, mettre mal à l'aise lorsqu'on ne l'a jamais abordée. Nous pouvions dès lors nous focaliser davantage sur les contenus disciplinaires des séances théâtrales.

A partir du mois de janvier, j'ai préparé des documents supports propices à la mise en œuvre des exercices Ces documents s'appuyaient sur différents manuels de CE2, et ont été soumis avant chaque séance d'atelier à l'enseignante. Il s'agissait d'images liées aux thèmes étudiés préalablement en classe puis abordés sous l'angle théâtral lors de la séance suivante afin de réaliser une *mise en situation*. Les documents permettaient un apport d'informations historiques ne passant que par le visuel mais leur fonction était également de fournir une base pouvant nourrir les représentations des élèves et alimenter leur imaginaire en vue des productions qui

leur seraient demandées. Les documents ont également fait l'objet d'une analyse des élèves lorsque ces derniers ont travaillé en petits groupes afin de réfléchir collectivement à des restitutions possibles des images, à leur mise en scène (positions, intentions, expressions des personnages, etc.) et comment celles-ci pouvaient plus ou moins bien les représenter.

D'un point de vue logistique, les ateliers se sont tous déroulés dans la salle polyvalente de l'école, espace totalement adapté pour leur mise en œuvre en classe entière. Du point de vue temporel, un certains nombre de paramètres ont modifié le calendrier préalablement envisagé avec l'enseignante, à savoir deux à trois séances de théâtre à partir d'octobre-novembre 2013 pour chaque période historique. En effet, l'enseignante a rencontré des difficultés plus grandes que prévu à établir dans les premières semaines de l'année un climat de classe propice à l'entrée dans des apprentissages à caractère disciplinaire et scientifique. Il lui a aussi fallu du temps pour assoir complètement l'autorité indispensable auprès des élèves et pour résoudre des problèmes de discipline dans et à l'extérieur de la classe. De plus, j'ai moi-même repris contact avec l'enseignante plus tard que prévu, et nos séances ont donc démarré en janvier dernier.

❖ *Observations et bilans des séances théâtrales*

Les informations suivantes s'appuient sur l'observation et l'animation simultanées des séances d'ateliers dont le contenu sera détaillé dans les fiches de préparations en annexes. Je me suis appuyée sur les bilans réalisés à l'issue de chaque séance grâce à une grille d'observation critérisée, sur les captations vidéos et les photographies prises pendant les ateliers, et enfin sur un entretien récapitulatif avec l'enseignante ayant eu lieu en mai dernier.

Chaque séance a duré environ 1 heure. Elle s'articulait sur un rebrassage collectif des notions systématique avant chaque exercice, puis une mise en situation à partir de documents-images et de consignes précises. Les productions des élèves ont toujours donné lieu à un enregistrement vidéo ou une photographie.

- ***Analyse de la séance 1 : Préhistoire (09/01/14), l'évolution de l'Homme, tableaux vivants du Paléolithique***

Cette toute première séance a très bien fonctionné. Grâce à l'initiation préalable les enfants ont acquis de bons réflexes de mise en œuvre des exercices, et une bonne réceptivité aux consignes données. Ils pratiquent majoritairement les exercices avec plaisir et motivation. Les enfants peuvent se montrer individuellement plus ou moins créatifs, actifs mais tout le groupe est investi durant la séance entière. Certains ou certaines peuvent être plus en retrait que d'autres mais personne n'a fait preuve de retenue à l'idée de s'impliquer dans les exercices proposés.

Faute de temps, tous les exercices de cette séance n'ont pas été réalisés, mais nous avons privilégié l'approfondissement de certaines notions à la multiplication d'exercices risquant d'être menés trop brièvement et en surface. Nous avons insisté sur la verbalisation individuelle et collective et l'observation des tableaux vivants a permis aussi la verbalisation par les élèves (commentaires et réajustements éventuels). Le premier exercice consacré aux marches dans l'espace représentant l'évolution de l'Homme, de l'australopithèque à l'homo sapiens sapiens (Cro-Magnon) a bien fonctionné. Les élèves ont été guidés par le bilan collectif qui a précédé, et par les commentaires de la maîtresse et de l'animatrice qui les ont guidés pendant la pratique de l'exercice. En effet, pour s'approprier chaque personnage, il est important de guider par un commentaire qui ouvre et cultive l'imaginaire des enfants et favorise l'identification aux personnages. Il serait intéressant d'approfondir l'exercice en peaufinant la posture (imaginer des obstacles naturels, climatiques, des dangers potentiels, etc.), les expressions, le faciès de l'homme qui est différent selon l'époque et qui sera de moins en moins simiesque (travail sur le front, les yeux, la position du menton, de la tête, du cou, du torse, des jambes…), la démarche de plus en plus droite, etc. Nous avons tâché d'orienter les élèves vers cette piste de l'expressivité du personnage mais certains faciès restent difficiles à représenter et les différences ne sont pas toujours assez visibles pour les élèves.

Les tableaux vivants du second exercice (théâtre image) ont été réalisés uniquement sur la période du Paléolithique. Cela a permis de constater que l'image modèle peut être un peu sclérosante. Elle permet d'alimenter leur imaginaire mais

peut aussi les enfermer dans un seul type de représentation. En effet, les enfants n'ont pas forcément représenté en tableau d'autres points qu'ils avaient pourtant abordés oralement durant le rebrassage collectif qui a introduit l'exercice.

Les vidéos et photos de la séance ont été par la suite diffusées sur TNI pour permettre aux élèves de les commenter avec l'enseignante et de revenir sur les points positifs et les points à améliorer dans les représentations proposées. Cela a permis d'approfondir la notion à posteriori, et ce processus a été systématiquement mis en place à l'issue des séances suivantes. A noter que cette séance n'a pas servi à consolider comme prévu les compétences en vue d'une évaluation future (celle-ci s'étant déroulée avant les vacances). Elle a néanmoins permis à l'enseignante de constater que les connaissances des élèves étaient bien meilleures que lors de l'évaluation écrite, moyennement réussie. Une autre fonction de l'atelier a permis de révéler la capacité des élèves à exprimer peut-être plus facilement leurs connaissances grâce à l'implication corporelle et à une situation de communication favorisant l'oralisation des réponses.

- ***Analyse de la séance 2: Antiquité - La hiérarchie sociale des Gaulois, le musée gaulois.***

Les tableaux vivants ont été réussis et les exercices globalement bien investis par les élèves. J'ai constaté beaucoup plus de difficultés pour l'expression orale sur l'exercice de la visite du musée qui impliquait le commentaire et la description du tableau vivant par un élève :

- Inhibition de certains élèves
- Manque de précision au niveau du lexique utilisé

Il est normal de rencontrer ce type de problème pour des enfants de cet âge car cela touche davantage à l'intime lorsqu'il faut se montrer et s'exprimer oralement devant les autres. Cette pratique serait à approfondir sur plusieurs séances pour mieux préciser les attentes : posture, projection de la voix, adresse au public et importance évidemment du vocabulaire en jeu dans les représentations corporelles des élèves. Lors des tableaux vivants, les représentations récurrentes des élèves ont été les suivantes : chasseur, chef gaulois, guerrier, serviteur/esclave, commerçant, artisan, paysan (pour un seul groupe).

Etonnamment la figure du druide n'a pas du tout été retenue par les enfants. De même plusieurs binômes lors de l'exercice du sculpteur et de la statue ont eu du mal à représenter ce personnage-clef de la société gauloise car ils n'avaient pas intégré sa définition et ses caractéristiques principales. A partir de là j'ai émis l'hypothèse suivante : un personnage dont la multiplicité des rôles le rend plus complexe aux yeux des enfants est difficile à représenter. Le lien à la religion le rend également plus abstrait. J'ai constaté aussi que le recours à l'atelier théâtre avait permis de faire apparaître cette carence au niveau de la compréhension d'une personnage. Cela serait peut-être passé plus inaperçu dans la stricte enceinte de la classe…

Sur les tableaux vivants proposés, voici les représentations et associations récurrentes des élèves:

- Commerce rattaché au vin, à la nourriture, aux outils et aux bijoux
- Artisanat : représentation du travail de la monnaie, des armes (épées) et des outils
- Soumission du serviteur envers son maître (rapport plus abstrait mais qui a pu figurer quand même dans quelques propositions).

La tendance à l'imitation entre les groupes et à l'enfermement dans un type de schéma se maintient. Les élèves ont rencontré parfois des difficultés à modifier les propositions pour les améliorer suite aux commentaires des élèves spectateurs. On peut l'expliquer par un manque de recul et de maturité lié à l'âge des enfants de CE2, et à l'hésitation à sortir d'une proposition confortable car peu investie physiquement pour certain(e)s élèves plus réservé(e)s.

En termes d'organisation matérielle, le corpus de documents a pu poser problème. Lorsqu'il y en a trop à disposition les groupes d'élèves ne savent pas toujours auxquels se référer. Une solution a donc été envisagée : centraliser les supports visuels en les accrochant aux fenêtres de la salle, en format A3. Chacun peut alors s'y référer librement sans se perdre dans le trop plein de documents distribué au groupe et sans nécessairement se laisser trop influencer par des supports omniprésents. L'idée étant aussi de réinterpréter *à sa façon* ce qui a été évoqué à l'oral et les documents soumis à se moment-là, sans nécessairement chercher à les reproduire avec exactitude. A ce stade des observations, il m'a

semblé nécessaire de réinterpréter les données des documents pour pouvoir mieux intégrer les savoirs qu'ils contiennent.

- ***Analyse de la séance 3 : la figure du druide***

Cette séance décrochée a permis d'opérer un focus sur le thème des druides : leurs différents rôles, leur statut spécifique dans la société gauloise et de se confronter ainsi à l'exercice de la représentation d'une figure plus abstraite. La partie consacrée au recueil des conceptions sur le druide a été longue mais j'ai fait le choix de clarifier collectivement le plus possible ces notions plus complexes qui touchent notamment à la religion, la justice et l'éducation dans la société gauloise. L'objectif était de rendre concret les multiples rôles du druide et créer une situation d'imprégnation favorable à un réinvestissement plus efficace dans la pratique théâtrale à suivre. La séance a été plus agitée et fait l'objet de moins de concentration que lors des précédentes. Néanmoins, la motivation du groupe était bien réelle. Elle s'est manifestée par une forme de « sur-dynamisme.» qui est assez caractéristique de cette classe, et varie selon les séances mais qui, lorsqu'il est canalisé, est un moteur pour l'atelier.

Le premier exercice autour du mime et de la transformation en statue restitue bien les savoirs brassés en début de séance. Les élèves parviennent à mettre des mots sur ce qu'ils font et ce qu'ils représentent. L'objectif étant de représenter un druide dans une de ses fonctions, il faut être conscient du choix de la posture que l'on adopte : *Qui suis-je ? Qu'est ce que je fais ? Et pourquoi je le fais ?* La réussite de cette phase prouve que cette dimension doit être progressivement creusée dans les séances ultérieures. Je désigne donc des statues au hasard et je leur demande de manière impromptue : *Que fais-tu ?* Les réponses attendues correspondent bien sûr à une situation cohérente par rapport à ce qui a été évoqué sur les différents rôles des druides et ce que ces fonctions les amène à faire en toute logique corporellement (posture, allure, expression) et dans leur vie quotidienne. Globalement les réponses ont été cohérentes et les postures des élèves figurent des personnages à l'allure professorale, religieuse qui incarnent une certaine sagesse et ont de la prestance. Les images proposées représentent :

- Des situations d'enseignement
- Le druide qui rend justice

- Le druide guérisseur et médecin : préparation de remèdes, de potions
- L'imprécation au cours d'une cérémonie religieuse : mains tendues vers le ciel

Lorsque certains enfants m'ont proposé une statue en situation de combat, j'ai demandé un retour du groupe et de l'enfant lui-même pour voir si cette situation était plausible ou non. En effet ce type de proposition, aussi rare furent-elles pendant l'atelier, montre que la dimension du druide n'a pas encore été acquise, celui-ci étant naturellement exempt de partir au combat, il ne peut en aucun cas se trouver dans l'attitude combative du guerrier gaulois. Mais certains garçons, nettement plus attirés par la figure du guerrier, prennent plaisir à représenter cette figure mais si ici elle est hors de propos…Un petit groupe de 3 enfants a également proposé un tableau intéressant bien que ne répondant pas exactement à la consigne… 2 d'entre eux étaient en train de se battre et le 3^{e} intervenait pour les séparer. Bien que l'exercice était un exercice individuel dans lequel chacun devait incarner un druide dans la fonction de son choix, ces derniers ont montré par cette proposition qu'ils avaient bien compris la fonction du juge, qui instaure l'équilibre et dissipe les querelles entre les individus.

La seconde partie de l'atelier a été consacrée pour la première fois aux saynètes. Un scenario de petite situation-problème (cf annexe) a été distribué à chaque groupe et à partir de celui-ci les élèves devaient imaginer une courte scène dialoguée qui illustre ce qui peut se passer normalement dans la situation décrite préalablement ou à partir de cette situation. Les résultats de cette première tentative ont été inexploitables pour plusieurs raisons :

- Problème d'organisation : les élèves trop vite livrés à eux-mêmes dans une situation d'improvisation trop difficile à gérer au final,
- Manque de temps pour la préparation du groupe d'où de nombreuses confusions et des difficultés à restituer le scenario prévu par le metteur en scène du groupe au départ.
- « Victimes » de l'improvisation, les élèves ont dérivé principalement vers le cabotinage, ne se sont pas écoutés, jouant par petits groupes isolés dans une même scène des situations soit inaudibles pour les spectateurs, soit hors du thème.

L'exercice comportait ce type de risques dès le départ car effectivement les enfants en situation d'improvisation sont peu à même de proposer des histoires cohérentes et qui tiennent en haleine le public. Cependant, ici j'ai pensé que la situation donnée par écrit et la possibilité de se préparer en amont en désignant un élève comme metteur en scène permettrait de donner des scènes très courtes et qui restitueraient juste les idées maîtresses vues pendant la séance… Les élèves auraient dû bénéficier de plus de temps de préparation, de plus d'étayage de la part des adultes par rapport à la compréhension des textes distribués (clarification des situations et de leurs enjeux, compréhension du lexique). Finalement, les deux premières saynètes intègrent bien la figure du druide et le fil conducteur de l'histoire proposée est encore présent dans les deux situations, mais les deux suivantes ont été nettement plus confuses : disparition ou effacement total du druide. Les élèves ont perdu de vue que le druide devait être la figure centrale de la scène et ont rendu la situation incompréhensible pour le public. Les objectifs à atteindre dans cet exercice n'ont pas été assez précisés en amont et l'organisation temporelle et spatiale était clairement inadaptée pour mettre en place un jeu de rôles correct avec des élèves de CE2. Pour remédier à cet échec, l'atelier a été repris quelques jours plus tard avec l'enseignante. La maîtresse a visionné les 4 saynètes et les a commentées avec la classe. Les élèves constatant d'eux-mêmes que les saynètes étaient peu compréhensibles, ils se sont alors lancés dans un travail d'écriture et de structuration d'une courte scène pour chaque groupe. Puis le jeu de rôles a été repris en atelier, mené par la maîtresse avec une trame claire cette fois-ci et une analyse préalable des scénarios proposés. Le travail s'est déroulé sur une matinée et les productions finales étaient plus courtes et plus efficaces, malgré encore un manque de précision en termes de lexique concernant la figure du druide et les fonctions en jeu dans la scène.

- ***Analyse de la séance 4: les armées gauloise et romaine***

Nous avons rapidement pris le parti d'approfondir le second exercice (la formation Tortue), en développant l'exercice sur plusieurs composantes :

- Le travail collectif en grand groupe (*Vivre ensemble*)
- L'écoute collective

- La précision de la représentation et de la logique qui sous-tend la stratégie observée en photo et dessin (Tortue de la légion romaine) : *quels enjeux ? quelles nécessités ?*
- Nous avons induit le déplacement de la Tortue obtenue dans chaque groupe puis nous avons réalisé une Tortue en classe entière

Lors de cette séance, axée sur les stratégies de combat des romains et la relation d'opposition guerrière entre les peuples gaulois, les filles n'ont pas du tout participé à l'oral, on peut l'expliquer par une identification moins évidente aux personnages de soldats romains… Le petit groupe d'élèves actifs à l'oral (six garçons majoritairement) a pris aussi l'initiative de l'organisation du travail d'atelier proposé par la suite. Ils se sont imposés comme leaders et ont été force de proposition en soumettant des idées pertinentes pour faire avancer l'exercice. La motivation de ces élèves (d'ordinaire déjà actifs lors des ateliers) a été flagrante. L'un d'entre eux est en grande difficulté scolaire et au début de l'année était en retrait et en manque de confiance. Cette séance, à l'instar de la précédente a permis de révéler cet élève devenu de plus en plus investi lors des séances de théâtre et de moins en moins effacé en classe. La classe a accepté la contrainte physique du contact corporel et du rapprochement physique. Les élèves ont fait preuve de patience également devant la contrainte du collectif et l'organisation plus difficile du groupe entier.

Cette séance a permis le travail de la compétence 7 du socle commun *Autonomie et initiative*. L'exercice de la Tortue a fonctionné par paliers. Chaque étape a permis ici d'approfondir la fonction initialement visée de l'atelier théâtre comme un *laboratoire de recherche,* en se référant aux documents proposés pour être au plus proche de la représentation dont on dispose, et grâce à un étayage plus soutenu de l'enseignante et moi-même.

Phase 1 : Les enfants s'agenouillent ou s'inclinent ce qui pose problème par rapport à l'observation des documents mis à disposition. Un leader est désigné pour être le sculpteur/metteur en scène de chaque groupe. Certains pensent à utiliser les comédiens pour incarner les soldats et les boucliers latéraux (représenter les accessoires-clefs manquants par le corps est une bonne idée).

Phase 2 : Observation du résultat par le leader de groupe qui modifie les propositions initiales si besoin et les améliore. On passe à la position debout, les

rangées de soldats sont plus visibles et mieux construites. On structure le groupe, on ressert les rangs. Petit à petit : construction de la tortue dont la représentation est beaucoup plus proche des documents.

Phase 3 : Tableau vivant.

Phase 4 : Animation du tableau et déplacement de chaque groupe dans la salle. Objectif : être ensemble pour que la stratégie soit efficace. Ici les enfants sont obligés de réfléchir aux enjeux vitaux qu'implique un déplacement collectif groupé et solidaire. Sans ce déplacement l'armée s'expose aux dangers extérieurs. Les élèves ont clairement cet enjeu à la fin de l'atelier.

Le second groupe est plus déconstruit et plus espacé dans les rangs mais l'autre groupe fait preuve de regard critique et commente notamment le problème d'un espace trop important entre les membres du groupe.

Phase 5 : Reconstitution d'une grande tortue collective de 26 élèves. On constate des difficultés dans l'écoute collective du grand groupe mais l'exercice aboutit. Deux guides sont désignés pour réaliser la tortue et l'un d'eux la dirige ensuite en mouvement.

L'évaluation sur les Gaulois a été réalisée en début de période 4, par l'enseignante remplaçante (ce qui peut influer sur le résultat attendu). Les résultats ont été assez bons mais difficiles à comparer à ceux de l'autre classe car les questions posées furent différentes. L'atelier de la formation Tortue a néanmoins eu un fort impact sur les réponses des enfants interrogés sur la stratégie de l'armée romaine lors du siège d' Alésia. La réponse attendue par la PE était : « affamer les Gaulois » mais un seul élève a donné cette réponse contre une majorité qui a répondu « la formation Tortue ». Ici, l'impact de l'atelier semble avoir été suffisamment fort pour biaiser la réponse des élèves, au risque de les conduire vers une réponse partiellement bonne.

- ***Analyse de la séance 5 : La relation seigneur-paysans au Moyen Age (11/03/14)***

Cette séance n'a pas consisté en une relecture théâtrale d'apprentissages déjà effectués en cours mais a été sur cette séance et la suivante un l'outil premier de

construction des savoirs en jeu. Cela a donc nécessité une première approche par une lecture de texte abordant le thème des corvées de paysans et un apport théorique magistral de l'enseignante et moi-même. Quatre brochures identiques ont été mises ensuite à disposition des élèves pour aborder par l'image (miniatures photocopiées) le mime et le tableau vivant représentant la vie quotidienne des paysans (dureté du labeur, variabilité des tâches) et la relation de soumission au seigneur. Le rapport de soumission est apparu dans les tableaux, mais plus rarement. Le groupe s'est montré investi, malgré des propositions limitées par rapport aux documents fournis. Peut-être y en avait-il trop, ou peut-être ne faisaient-elles pas toutes sens pour les élèves… C'est pour cela que nous avons pris soin de passer dans les groupes pour les aider à décrypter toutes les vignettes. Compte tenu du statut de cette séance qui a permis d'aborder pour la première fois l'item sur la vie des paysans, nous avons beaucoup insisté sur la reformulation des tableaux proposés et sur le lexique associé. A l'issue de cette séance, l'enseignante qui a accepté de suivre cette expérience inédite pour elle a estimé ne pas avoir à traiter de nouveau le sujet en classe et s'est estimée tout à fait satisfaite des résultats. Le climat de classe, lors de cette séance a commencé à devenir plus difficile à gérer. En effet, seule l'autorité de leur maîtresse n'a de valeur et les élèves ont beaucoup testé les limites avec l'autre enseignante. Nous avons pu néanmoins approfondir le sujet traité et avons reporté l'item suivant pour la dernière séance.

❖ *Analyse de la séance 6 : la relation seigneur-vassal (19/03/14)*

Cette séance toujours basée sur le théâtre image devait porter sur les rituels de l'adoubement et de l'hommage. La première partie, bien que se déroulant dans une ambiance peu concentrée a donné des productions visuelles intéressantes mais le passage à la verbalisation de la scène n'a pas été très fructueux, malgré la progression proposée : tableau vivant, reprise en mime, puis reprise dialoguée très courte. Les élèves n'ont pas tous pris la dernière étape au sérieux et le climat de classe étant trop dissipé après l'exercice et non réceptif au point suivant, j'ai choisi d'écourter la séance…

- ***Bilan général***

Les séances ont toujours été productives (excepté la dernière) et l'ambiance de la classe réceptive et motivée malgré l'effacement majoritaire des filles. Elles ont

montré une diversité de fonctions possibles de l'atelier théâtre en histoire qui permet d'envisager de varier sa place stratégique dans une séquence. Les ateliers nécessitent toujours un approfondissement par la mise en mot : *Qu'est ce que c'est ?* Joindre le geste à la parole est essentiel pour fixer les compétences attendues, et une utilisation pertinente des documents qui peut être difficile à doser. A partir d'un entretien récapitulatif avec l'enseignante titulaire voici les points forts que l'on peut dégager de cette expérience, selon ses propres constats durant l'année.

- ***Impact sur le Vivre Ensemble***

Les ateliers ont eu des retombées positives sur l'écoute et le regard de l'autre. Accepter le regard de l'autre, la critique, ne pas se moquer, oser faire, oser se montrer. La classe appréciant beaucoup les ateliers, voulait continuer à pouvoir se rendre en salle polyvalente pour y participer, et devait donc respecter les règles de *vivre ensemble* indispensables pour ne pas déranger les autres classes (ces déplacements étaient difficiles à gérer en début d'année). Les ateliers ont alors tenu le rôle d'une motivation extrinsèque permettant le respect des règles de vie collective.

- ***Intérêt de départ pour l'histoire***

Au départ les élèves n'avaient aucun intérêt pour l'histoire et manquaient aussi beaucoup de curiosité pour d'autres matières telles que la géographie et les sciences. Il a fallu susciter cet intérêt, leur demander d'être un peu curieux, d'aller chercher eux-mêmes des informations par le biais de petites recherches, révélant ainsi que un ou deux élèves avaient des connaissances. Les élèves ont commencé peu à peu à s'y intéresser et ont étudié des documents, mais la mise en route a été très longue. Dès lors, l'intérêt du théâtre a remotivé les élèves et leur a davantage donné envie de chercher. Les ateliers ont contribué à intéresser ceux qui étaient encore réticents face à cette matière lors de la première période. Il fallait en plus qu'ils se souviennent d'une séance à l'autre où ils allaient. Le réinvestissement en classe nécessitait de toute façon d'apprendre alors qu'ils n'auraient peut-être pas appris dans un contexte traditionnel. Les élèves étaient obligés de *comprendre* les choses, et de les garder en mémoire.

- ***Intérêt pour le théâtre***

Les élèves ont tout de suite été très contents, en tout cas la majorité du groupe l'était à l'idée de commencer cette activité. Certains enfants connaissaient déjà cette activité par le centre social, mais la plupart d'entre eux n'en avait pas encore fait. Il n'y a eu aucun rejet de l'activité, parfois un refus pacifique, un refus de se montrer devant tout le monde, mais jamais un refus de *faire* du théâtre. De la même manière, les parents ayant eu connaissance de ces ateliers ont été très satisfaits par cette initiative.

- ***Les apports du théâtre selon l'enseignante***

Le théâtre a été un facteur de motivation car il permettait de sortir du cadre strict des apprentissages en classe, ce qui convenait particulièrement à cette promotion d'élèves. Le fait qu'une autre personne intervienne a généré de l'intérêt pour eux, en ce sens que cela créait une ouverture du milieu scolaire vers l'extérieur. Selon l'enseignante, le théâtre a généré une motivation sur le *faire*, l'idée de *faire* une activité en sachant qu'on va y prendre du plaisir, qu'elle ne sera pas évaluée sur papier. Cette classe aimant bouger, l'enjeu était différent et se situait notamment dans le fait de *produire* des choses dans une activité où on peut bouger mettre le corps à contribution.

Au niveau des apprentissages, le théâtre a permis à l'enseignante de vérifier dans un premier temps ce qui avait été acquis ou pas, compris ou pas, car on peut acquérir des choses sans forcément les avoir comprises… Les ateliers permettaient donc de vérifier la compréhension des notions, de réajuster les idées qui n'étaient pas complètement terminées, et permettaient aussi de rendre plus précis les savoirs. Certains enfants n'auraient pas prêté attention à certaines notions sans ce passage par le théâtre (rôle du druide par exemple). Lorsqu'on commente la société gauloise sur le TNI ou sur un manuel, on ne la vit pas, ainsi tous les enfants un peu passifs écoutent mais ne prêtent pas forcément attention. Avec le théâtre ils n'ont pas vraiment le choix donc il faut vraiment qu'ils intègrent ce qu'on leur dit. Par conséquent, les apprentissages sont plus importants car ils sont obligés d'être acteurs dans leurs apprentissages. Ce point de vue de l'enseignante rejoint le cadre théorique posé précédemment qui argumente notamment en faveur de la capacité du théâtre à faire vivre l'instant présent de manière plus absolue grâce à l'implication physique, gestuelle.

- ***Le regard de la classe sur le travail effectué et l'estime de soi***

Le premier regard sur soi suscitait rires et gêne mais au fur et à mesure des visionnages sur TNI, cela se passait beaucoup mieux. Les élèves prenaient plaisir à se voir. Les visionnages servaient à faire le bilan des séances théâtrales et à rebrasser les notions en jeu. L'enseignante procédait en deux étapes : regarder les photos et les vidéos, puis revenir dessus en guidant le regard des élèves. *Qu'est ce qui est bien ?* Mettre en avant les points positifs, donner la priorité à ce qui est bien. On peut montrer tout ce qui est positif d'un enfant en particulier, et lorsqu'on incite à la critique, demander : Et si on devait modifier des choses ? Parler du général, et pas d'un enfant en particulier. Pour que les élèves osent continuer, et qu'on puisse se servir de ce qui a été dit en classe pour le réinvestir dans la séance suivante. Le guidage de l'enseignante permettait aussi aux élèves de se décentrer et de pouvoir exercer leur regard critique sur les représentations que donnaient à voir les exercices.

- ***Devenir élève et savoir être : des évolutions remarquables***

L'élève R. présentant une suspicion de handicap a participé aux activités comme tout le monde, sans se montrer créatif, sans oraliser il a plutôt imité les autres ou suivi leurs directives mais s'est prêté au jeu théâtral et à ses contraintes. Le théâtre a par ailleurs été un révélateur « éblouissant » pour un autre élève, R. Cet élève en difficulté depuis toujours (prise de parole, prononciation) ne parlant quasiment pas en CP a fait montre d'une incroyable confiance en lui pendant les ateliers et s'est révélé, y compris à l'oral, aux yeux de la classe, sans aucune appréhension des regards. Il s'est mis en avant, a été force de proposition, et a continué à prendre confiance en lui en classe et à l'extérieur. Indiscutablement la pratique théâtrale l'a aidé à trouver sa place. Une autre élève, A. s'est investie et a fait preuve d'un intérêt inhabituel pour l'activité (idem en musique). Enfin, l'élève A. ayant de graves problèmes de surdité, a commencé peu à peu à prendre la parole en classe. Cet élève performant ne se met pas en avant et le théâtre l'y a probablement un peu aidé.

❖ *Evaluation du protocole*

• *Evolution du protocole initial*

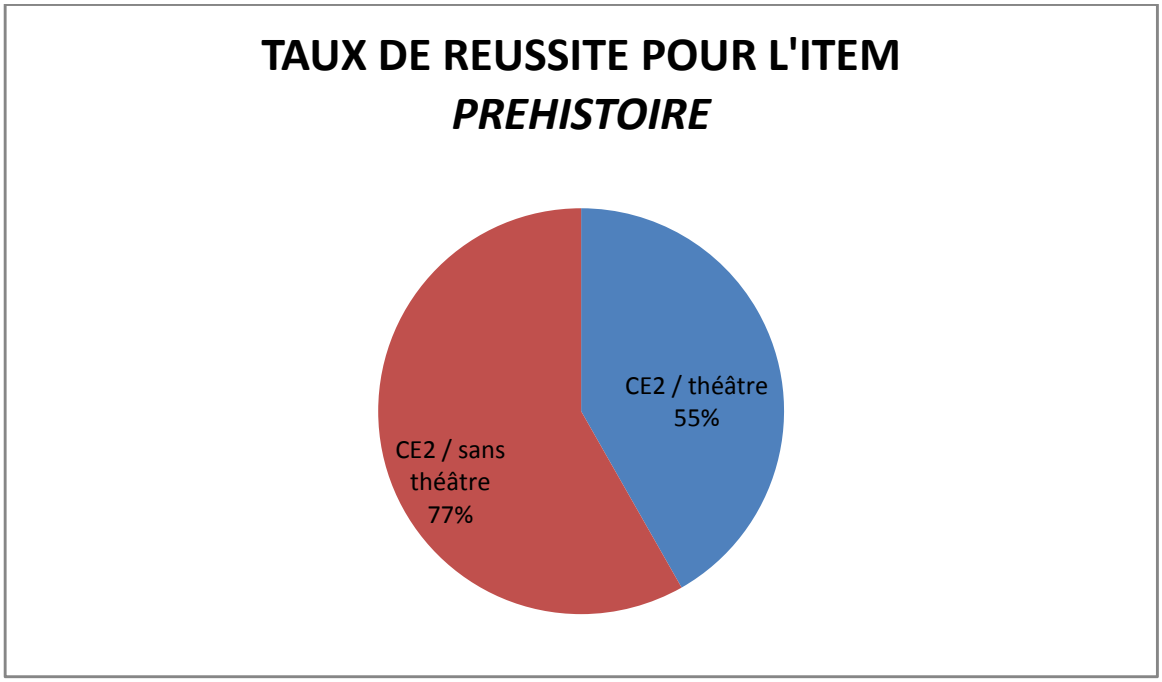
Les modalités d'évaluation de l'expérience menée, visant à savoir si les ateliers théâtraux ont eu ou non un impact positif sur les acquisitions des élèves de la classe observée devaient s'appuyer sur le protocole suivant : établir une comparaison des résultats des évaluations entre les deux classes de CE2 de l'école Morier, celles-ci étant élaborées en commun par les deux enseignantes et donc identiques d'une classe à l'autre. Cependant, durant l'année, les rythmes d'apprentissages des deux classes se sont progressivement décalés. J'ai constaté aussi que les évaluations pouvaient finalement différer entre elles en fonction des items plus spécifiquement travaillés par l'une ou l'autre des enseignantes. Ce phénomène, somme toute assez naturel, s'est accentué dès l'instant où les élèves ont été pris en charge par une nouvelle enseignante de mars à juin. La comparaison rigoureuse entre les deux classes était de ce fait très difficile. J'ai donc opté pour une évaluation sommative globale, portant sur tous les items travaillés en classe et en ateliers uniquement (cf questionnaire en annexes). L'enseignante de la seconde classe de CE2 a accepté de faire passer le test à ses élèves sur les chapitres *Préhistoire* et *Antiquité*, mais pas sur le chapitre *Seigneurs et paysans* au Moyen Age (ces points n'ayant pas été travaillés encore à ce moment-là avec sa classe, ni le chapitre achevé). Cela devait donc me permettre de vérifier les acquis des élèves sur le long terme et de comparer une classe ayant suivi les ateliers théâtre à une classe ne les ayant pas suivis. Ce mode d'évaluation m'a semblé plus pertinent au final car les contextes, les publics et les critères d'évaluations ne peuvent être rigoureusement les mêmes. J'ai souhaité également évaluer l'impact sur la motivation des élèves en histoire et ai donc distribué un questionnaire (cf annexes) relatif à leur intérêt pour le théâtre en classe et à l'expérience vécue.

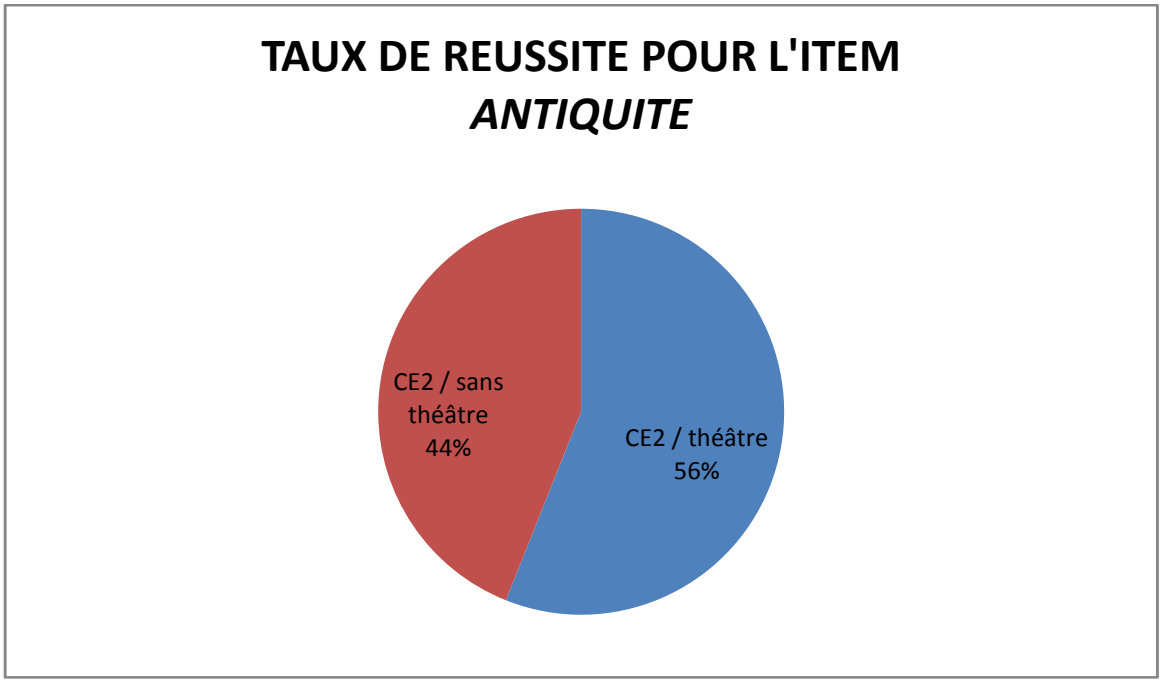
Il est important aussi de préciser que le changement de PE durant l'année a eu un impact important sur le comportement des élèves qui ont de nouveau adopté un comportement difficile à canaliser en classe pour l'enseignante remplaçante. Ce comportement a eu aussi des conséquences sur le déroulement des deux derniers

ateliers de mars (période du Moyen Age) et est à prendre en compte par rapport au contexte de l'évaluation finale de l'expérience menée.

- ***Résultats de l'expérience***

  - **Evaluation finale des connaissances**





Ces résultats, même s'ils n'ont qu'une simple valeur indicative et qu'ils relèvent de critères contextuels multiples montrent que le théâtre n'influe pas réellement, à l'échelle de notre expérience, sur les résultats. En effet, la classe sans théâtre a obtenu de meilleurs résultats sur la Préhistoire avec un écart de 22%, et ce malgré l'atelier récapitulatif mené en janvier et l'implication de ses participants. L'enseignante de la classe sans théâtre a précisé que dès le début de l'année, ses élèves ont été très motivés par la discipline de l'histoire. Or, nous savons que dans le cas de la classe avec théâtre, la motivation a été beaucoup plus longue à mettre en place. Le théâtre y a contribué, mais tardivement par rapport à l'étude de cette période historique. En revanche, le second graphique révèle un meilleur résultat de la classe théâtre avec un écart moins signifiant, de 12%. Cela pourrait s'expliquer par un impact positif du théâtre dans la mesure où cette séquence d'histoire a fait l'objet de trois séances d'atelier, qui ont donné lieu à des sessions de recherche assez productives. Cependant nous savons aussi que l'enseignante de la classe sans théâtre n'a pas travaillé forcément de la même manière que nous les différents items de cette période, accordant par exemple peu de place à la question de la stratégie de l'armée romaine. Pour bien comparer, il faudrait être sûr que chaque item a été travaillé en classe un certain temps, dans des conditions et avec un intérêt similaires. Cela est à rattacher aux méthodes pédagogiques, aux préférences des enseignants et à la part de subjectivité qui en découle. Cela influe forcément sur ces résultats qui ne peuvent être rigoureusement fiables. De plus, pour savoir si l'expérience réussie

de la séquence sur les Gaulois en théâtre aurait pu influer aussi positivement sur d'autres chapitres, il eut fallu pouvoir la reconduire, dans les mêmes conditions (présence de l'enseignante titulaire) et sur au moins un ou deux autres chapitres. Pour le Moyen Age aucune comparaison n'a été faite. La classe théâtre n'avait pas été évaluée. Les résultats ont montré une moyenne de moins de 50% de réussite dans la classe sur les deux questions posées.

- **Evaluation finale de la motivation des élèves**

En termes d'intérêt et de motivation, les réponses des élèves ont confirmé les impressions de l'enseignantes et mes observations en atelier. Sur 26 élèves questionnés en mai dernier, 17 ont beaucoup aimé le théâtre, 8 un peu et un seul n'a pas aimé (car il n'aimait pas l'histoire). La période préférée des élèves a été celle portant sur les Gaulois (20 élèves), ce qui expliquerait le bon résultat au questionnaire de connaissances. La Préhistoire arrive derrière avec 13 voix et seulement 5 voix pour le Moyen Age. Cela expliquerait aussi les résultats plus faibles sur ces deux chapitres, sans compter le manque de concentration sur les séances consacrées au Moyen Age qui a forcément eu un impact. Les moins bons résultats sur ce chapitre peuvent être aussi liés à une surcharge cognitive lors de la réalisation du test qui était relativement long…

Les arguments des élèves quant à l'intérêt portés pour toutes ces activités convergent vers plusieurs arguments récurrents dans les différentes questions qui demandaient une justification (pour ceux qui ont répondu) : pouvoir parler, pouvoir bouger, la dimension ludique, l'intérêt de la matière ou de la période étudiée, le fait de pouvoir apprendre des choses. Globalement, les élèves ont aimé tous les exercices proposés à même hauteur, excepté les situations dialoguées (12 élèves) qui effectivement ont souvent été source de difficulté. Ce serait là un point de travail à améliorer en atelier pour le rendre plus profitable aux élèves. Mais cela nécessite du travail en amont et beaucoup d'entraînement.

A l'exception de 2 élèves tous estiment que les ateliers les ont aidés à mieux retenir leurs leçons, certains disant que les ateliers donnaient des indices et rendaient plus faciles le travail. Ce sentiment a été partagé par des élèves de tout niveau, excepté une élève en grande difficulté qui n'a pas vraiment aimé l'activité et qui avoue ne jamais parvenir à retenir ses leçons. A noter que ce type de

réponses très positives peuvent être liées aussi au fait que les élèves veulent faire plaisir à la personne qui les interroge et qui a mené de surcroit les ateliers… Même s'il leur est demandé d'être sincères, ce critère peut influer sur les réponses à cette question.

Sur 26 élèves interrogés, 24 souhaiteraient refaire du théâtre en classe et 20 souhaiteraient en refaire dans le cadre des leçons d'histoire. Cela montre déjà l'impact extrêmement positif de cette démarche pédagogique, quels que soient les résultats des élèves en évaluation. A noter que même si un élève n'aimait pas l'histoire et une autre n'aimait pas le théâtre, chacun des deux a montré à travers ses réponses et son attitude en atelier, une réelle aptitude à s'adapter et à s'approprier les contraintes du cadre fixé soit par l'atelier théâtre lui-même, soit par son objet d'étude : l'histoire. L'un d'eux a même eu un sentiment positif de l'activité par rapport à une aide potentielle dans les apprentissages.

❖ *Bilan et perspectives*

Cette expérimentation a révélé un impact limité en termes de résultats et de maîtrise des compétences et savoirs à long termes. Notre hypothèse sur une amélioration des résultats des élèves ne s'est pas vérifiée, ou du moins nous manquons de matière pour pouvoir avoir des certitudes sur l'influence du théâtre sur les résultats attendus. Néanmoins, à n'en pas douter, l'impact sur la motivation a été très important et le théâtre est bien un outil d'apprentissage qui favorise la motivation des élèves. Parmi les élèves ayant obtenu les meilleurs résultats au test évaluatif, 50% d'entre eux n'avaient aucun intérêt ni motivation pour l'histoire en début d'année. Et ces mêmes enfants se sont investis dans tous les ateliers. Cela montre que le théâtre est bien un vecteur de réussite dans la mesure où il peut déjà mobiliser l'intérêt, la curiosité, le corps et l'intellect des élèves, en les rendant actifs dans une discipline où la passivité semble encore trop souvent de mise pour le corps enseignant…

- ***Interdisciplinarité et intérêt du projet de classe***

Le théâtre en histoire (comme dans d'autres disciplines d'ailleurs) est aussi facteur d'interdisciplinarité et favorise les passerelles entre différents domaines. Ici il a permis d'aborder les instruments de musique de la Préhistoire et de travailler sur les sons émis par ces instruments, ainsi que sur les gestes et danses primitives, puis les danses médiévales. Sans ce projet théâtre, l'enseignante n'aurait sans doute pas développé un tel projet en musique. Le théâtre ouvre donc des frontières parfois insoupçonnées. Il a permis notamment une transversalité avec le français (production d'écrit en atelier d'écriture, production dialoguée à l'oral), avec les arts visuels dans tout ce qui touche à l'analyse des images historiques. Enfin, on pourrait imaginer des transversalités possibles avec les arts visuels, les sciences, dans le cadre d'un projet de classe aboutissant à l'écriture, la mise en scène et la réalisation des décors/costumes pour un spectacle.

L'enseignante qui m'a accompagnée dans cette expérimentation reconduirait l'expérience sans problème mais en la concevant sur une année ou sur une demi-année, sous forme d'un projet de classe. Cela mérite et nécessite aussi d'y consacrer beaucoup de temps. Cela pourrait être au détriment d'autres matières, mais la transversalité possible à partir des différentes périodes historiques ne serait peut –être pas si sclérosante que cela. Il faudrait également privilégier des phases de préparation plus importantes en classe en se situant davantage dans une perspective de planification d'un projet à moyen ou long terme et dans une perspective de partenariat.

Conclusion

Le projet qui sous tend cette recherche a révélé que les arguments théoriques dont je disposais étaient conformes à la réalité du terrain. Les deux enseignantes ayant collaboré avec moi cette année ont apprécié la pertinence de cette démarche et souhaitent elles-mêmes la reconduire ultérieurement. Le théâtre n'est donc pas qu'une *illusion,* sa pratique permet de matérialiser, de toucher du doigt aussi d'autres réalités : celles d'élèves qui s'impliquent et qui prennent plaisir dans leurs apprentissages. Il prouve de manière tangible que l'ennui et la passivité ne sont pas une fatalité à l'école. Pour ma part, je réitèrerai cette expérience sans hésitation dans mes futures classes de cycle 3 car j'ai pu apprécier, même de façon ponctuelle, les différentes valeurs stratégiques d'un atelier théâtre incorporé dans une séquence d'histoire. C'est une vision nouvelle des apprentissages en histoire, encore trop méconnue mais qui mérite, à mon sens, d'être explorée.

Bibliographie

MONOGRAPHIE

- *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée.* Cahiers N°11 ANRAT (Ed. Actes Sud Papiers, 2002).

- *Qu'est ce que le théâtre ?* BIET Christian, TRIAU Christophe. Edition Gallimard, coll. Folio Essais. Paris, 2006. Introduction p 8 à 15.

- DALONGEVILLE Alain. *Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3.* Paris : Hachette Education, 1995, 128 p. (Pédagogies pour demain).

- DALONGEVILLE Alain, HUBER Michel. *Enseigner l'histoire autrement, devenir le héros des événements du passé.* Lyon : Editions de la Chronique sociale, 2002, 237 p.

- LE PELLEC Jacqueline, MARCOS-ALVAREZ Violette. *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*. Paris : Hachette, 1991, 123 p. (Ressources formation : Enjeux du système éducatif).

- DOUSSOT Sylvain. *Didactique de l'histoire, outils et pratiques de l'enquête historienne en classe*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2011, 313 p. (Paideia – Education, savoir, société).

- *GARCIA Patrick, LEDUC Jean. « Enseignement de l'histoire en France », p. 124-139.* in *Historiographies 1, concepts et débats* (sous la direction de C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, N. Offenstadt) Ed. FOLIO Histoire, 2010.

- ORY Pascal. *« Histoire du corps. »* in *Historiographies 1, concepts et débats* (sous la direction de C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, N. Offenstadt) Ed. FOLIO Histoire, 2010.

- MUCCHIELI Alex. *Les jeux de rôles.* Paris : Presses universitaires de France, 1983. (Coll. Que Sais-je ?). Chapitre IV : Le jeu de rôle comme méthode de pédagogie active (p. 102-123)

- RESWEBER Jean-Paul. *Les pédagogies nouvelles*. Paris : Presses universitaires de France, 1986. (Que sais-je ?).

- VIALA Alain. *Histoire du théâtre*. Paris : Presses universitaires de France, 2012, 127 p. (collection Que sais-je ?).

- *Le mouvement du corps***,** MARC Yves in *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée.* Cahiers N°11 ANRAT. Edition Actes Sud, coll. Actes Sud Papiers, 2002.

- *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*. BOAL Augusto. Editions La Découverte, Paris, 2004. 307 p.

MANUELS SCOLAIRES

- CLARY Maryse, DERMENJIAN Geneviève. *Histoire Géographie, CE2 cycle 3.* Paris : Hachette Education, 2009, 159 p. (Collection Les Ateliers Hachette). Chapitres Préhistoire et Antiquité (p 18-45)

- LE CALLENNEC Sophie (sous la direction de), MARTINETTI Françoise, ROLINET Laurence. *Histoire, cycle 3, CE2-CM1-CM2.* Paris : Editions Hatier, 2000, 205 p. Chapitre 7 : La société au Moyen Age, p 78-82

- FONTAINE François, LAMBLIN Christian, VERLON Brigitte*. 40 séquences d'histoire au CE2*. Paris : Editions Retz, 2007, 192 p. (Collection Atouts disciplines). Chapitre 1 Préhistoire (p 7-57)

PERIODIQUES / ARTICLES

- MOEGLIN Jean-Marie, « *Performative turn, communication politique et rituels au Moyen Âge.*» À propos de deux ouvrages récents, Le Moyen Age, 2007/2 Tome CXIII, p. 393-406. DOI : 10.3917/rma.132.0393.

- *Cahiers Pédagogiques*, octobre 1995, n°337. Dossier : « Le théâtre à l'é cole, qu'est-ce que c'est ? »

- VERDEAU Patricia: « Apprendre par corps, l'école de la vie». *Cahiers* pédagogiques, mai 2012, n°497, dossier « Le corps à l'école », p 51 à 53.

- DEFOSSE Vinciane : « Danser pour apprendre » *Cahiers* pédagogiques, mai 2012, n°497, dossier « Le corps à l'école », p 49.

- COUPE Hélène, LAMANT Laetitia, DITTE Agnès : « Prendre le corps aux mots » *Cahiers* pédagogiques, mai 2012, n°497, dossier « Le corps à l'école », p 46-47.

- GERARD Jacqueline : « Le théâtre des mots ». *Cahiers* pédagogiques, mai 2012, n°497, dossier « Le corps à l'école », p 53-5 4.

- Stéphanie DIZEL DOUMENGE : « L'histoire des arts, apprendre en pratiquant ». *L'Ecole d'aujourd'hui*, janvier 201, n°15.

- BROOK Peter. *« Le théâtre, un outil fantastique pour l'éducation »,* in *Le théâtre à l'école, qu'est-ce-que ça fait ?* Dossier coordonné par J-G CARASSO, J-L CABET et J6c LALLIAS, de l'ANRAT. CAHIERS PEDAGODIQUES – N° 337 – Octobre 1995.

- *Vers une école nouvelle*, LASTERE Didier in *Le théâtre à l'école, qu'est-ce-que ça fait ?* Dossier coordonné par J-G CARASSO, J-L CABET et J6c LALLIAS, de l'ANRAT. CAHIERS PEDAGODIQUES – N° 337 – Octobre 1995.

- PEROTTO Gérard. *« Une rencontre parfois orageuse»*. Les Cahiers pédagogiques n°337, octobre 1995.

- LASSALE Jacques. « Fragments d'autrefois ». *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée.* Cahiers N°11 ANRAT (Ed. Actes Sud Papiers, 2002).

WEBOGRAPHIE

- MEIRIEU Philippe. « Théâtre et transmission ». Conférence donnée au stage national du Pôle National de Ressources THEATRE, mars 2004. *Site de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie.* [Consulté le 02/02/13]. Disponible à l'adresse : http://meirieu.com/ARTICLES/THEATRE%20ET%20TRANSMISSION.pdf

- EDUSCOL. Portail national des professionnels de l'éducation. *Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées à l'école primaire ? Constat et évolution en cours.* Mis à jour le 15 avril 2011. [consulté le 20 novembre 2012]. Disponible à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid46065/comment-l-histoire-et-la-geographie-sont-elles-enseignees-a-l-ecole-primaire%C2%A0-constat-et-evolution-en-cours.html

- Eduscol, portail national des professionnels de l'éducation. *Perspectives d'action*. Mis à jour le 15 avril 2011. [Consulté le 20 novembre 2012]. Disponible à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid46068/perspectives-d-action.html

- ANRAT Théâtréducation. *L'évolution des projets d'éducation artistique et culturelle en théâtre depuis les années 70.* RICHARD Alain. [consulté le 02/02/13]. Disponible à l'adresse : http://www.anrat.asso.fr/images/pdf/fiche3.pdf

- Site de l'académie de Lyon [consulté le 15/05/14]. Disponible à l'adresse : http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/stfons/IMG/pdf/De_la_structuration_du_temps.pdf

- Site de l'académie de Grenoble [consulté le 10/03/14]. Disponible à l'adresse : *http://www.acgrenoble.fr/college/cotte.stvallier/hg/file/Fournel/resumes_cours_5e/dys_resume_paysan.pdf*

DECRETS, LOIS, CIRCULAIRES

- Ministère de l'Education Nationale. Le Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008.
- Ministère de l'Education Nationale. Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012.

Education.gouv.fr. *B.O 2012*. [consulté le 13/03/13]. Disponible à l'adresse : http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf

ANNEXES

DOCUMENTS SUPPORTS UTILISES POUR LES ATELIERS ET LES EVALUATIONS

SEQUENCES MISES EN ŒUVRE DANS LA CLASSE

SEQUENCE 1 : LA PREHISTOIRE

SEANCE 1 (09/01/2014)

Organisation globale :

- Classe entière + PE + animatrice de l'atelier (étudiante)
- **Durée prévisionnelle de la séance :** 45 minutes
- **Déroulement :** récapitulation de ce qui a été vu sur la Préhistoire avant Noël.

Photos et vidéos prises par l'étudiante pour les restituer à l'enseignante et lui permettre de revenir éventuellement avec les enfants sur ce qui a été fait et améliorer si besoin les exercices. De plus, les photos et les vidéos permettront une observation à posteriori de la séance par l'étudiante et lui permettra d'établir des constantes dans la pratique des élèves (points forts, difficultés…)

EXERCICE 1 : L'EVOLUTION DE L'HOMME DANS LE MONDE

Objectif disciplinaire : *découvrir l'évolution des différentes espèces qui ont peuplé le monde pendant la Préhistoire.*

Contenus notionnels :

- **Australopithèque (Lucy) :**
  - Taille : 1m20
  - Il marche en utilisant ses mains, se balance de gauche à droite.
- **Homo habilis**
  - Taille : environ 1m30
  - Encore courbé dans sa démarche => prononce des sons, fabrique des galets aménagés, mange la viande chassée ou trouvée, vit dans les arbres.

- **Homo erectus**
  - **Homme de Tautavel, en France :** Stature trapue, environ 70kg pour 1m65 ; face projetée en avant du crâne ; front fuyant et bourrelet osseux au-dessus des orbites.
  - Il domestique le feu, chasse, fabrique des bifaces, racloirs, pointes…

- **Homo sapiens**
  - **Homme de Neandertal**, **en France**
  - Stature massive, 90kg, environ pour 1m65 ; face projetée en avant du crâne ; front fuyant et bourrelet osseux au-dessus des orbites.
  - Il aménage les premières tombes.

- **Homo sapiens sapiens**
  - **Cro-Magnon, en France : notre ancêtre direct**
    - Stature élancée, 70kg pour plus d'1m70 ; face verticale ; front haut et arcades sourcilières peu saillantes.
    - Il taille des lames de silex, travaille l'os (harpon, aiguille), fabrique des propulseurs et des sagaies, coud des vêtements de peau.
    - Il maîtrise l'art.

CHOIX DE L'APPROCHE CORPORELLE

- ***Organisation :*** *classe entière en salle polyvalente*
- ***Durée prévisionnelle :*** *environ 15 minutes*
- ***Objectif :*** *appréhender physiquement par la posture corporelle (de façon mobile et statique) et la démarche les stades d'évolution de l'Homme.*

Marches et déplacements dans l'espace, en cherchant à reconstituer par la **posture du corps** et la recherche de gestes l'évolution de l'Homme (de l'australopithèque à l'homme de Cro-Magnon).

⇨ Le corps se redresse, se grandit.

⇨ Comportement et faciès qui s'éloignent peu à peu du singe, de l'animalité pour entrer dans l'humanité (feu, arts, sédentarisation, ébauche d'un premier langage…)

DEROULEMENT :

- **Préambule collectif :** *Vous souvenez-vous des différents hommes qui ont vécu en France pendant la Préhistoire ? Comment étaient-ils ?*
- **Rappel collectif et rebrassage des notions vues en classe avant les vacances de Noël**
- **CONSIGNE** : *Marchez et déplacez-vous dans l'espace en imitant les différents hommes dont nous venons de parler. Il faut que l'on arrive à les reconnaître.*

EXERCICE 2 : LA VIE DE L'HOMME DE TAUTAVEL

Objectif disciplinaire : *Découvrir le cadre de vie et les activités de l'homme de Tautavel.*

Contenus notionnels :

- Les hommes de cette époque sont de **bons chasseurs et pêcheurs, savent fabriquer des outils en pierre,** s'habillent de peaux de bête (climat froid).
- Beaucoup d'animaux sauvages autour d'eux : éléphant, lynx, loups, panthères, bisons…
- **Vie des chasseurs** : **dépecer** une bête (bœuf musqué), **chasser** le renne. On **guette** du haut de la grotte puis on chasse le troupeau dans la vallée (bisons par exemple).
- **Fabrication d'outils** à l'entrée de la grotte (outil important : percuteur, utilisé pour frapper la pierre que l'on taille).

EXERCICE THEATRAL PROPOSE

Evolutions dans l'espace et illustrations corporelles et gestuelles (mime) montrant les différents moments de la vie quotidienne du réveil jusqu'au coucher :

- Chasse/cueillette
- Gestes imitant la fabrication des outils.
- Habitations : vie à l'entrée des grottes puis constructions des premières huttes il y a 380 000 ans environ
- Découverte du feu (par l'homo erectus, notamment l'homme de Tautavel en France).

EXERCICE 3 : COMPARAISON PALEOLOTHIQUE / NEOLITHIQUE

Objectifs disciplinaires *: Identifier les grandes caractéristiques de chacune des deux périodes.*

Apports notionnels :

PERIODE DU PALEOLITHIQUE

- **Homme de TAUTAVEL**
  - Chasse et récupération des peaux, des os, et de la nourriture ; pêche, cueillette
  - Vie à l'entrée des grottes puis premières huttes avec foyer : **domestication du feu**
  - Fabrication outils avec percuteur
  - Froid climatique et animaux sauvages
  - Mode de vie **nomade**
- **Homme de NEANDERTHAL**
  - ⇨ Premières sépultures (- 45000)
  - ⇨ Début du langage

PERIODE DU NEOLITHIQUE

Changements climatiques :

- Nouvelles armes : arcs et pointes de flèches (chasse du petit gibier en forêt)
- Utilisation du bois (feu, armes et outils, maisons)
- Conservation de la nourriture donc POTERIE
- Agriculture et élevage
- Villages : **sédentarisation**

- Nouvelles techniques de fabrication d'outils = **pierre polie**
- Découverte du métal (or et cuivre, puis alliage : bronze)

EXERCICE CHOISI : LE THEATRE-IMAGE

Tableaux vivants représentant la période du Paléolithique et du Néolithique avec leurs évolutions respectives

DEROULEMENT

- Rebrassage collectif des notions rattachées à la période.
- Distribution d'un polycopié par groupe, représentant une scène de vie au Paléolithique.
- Division de la classe en 4 groupes. Chaque groupe se concerte pendant quelques minutes en s'inspirant du modèle.
- Présentation des tableaux proposés par chaque groupe (tableau + animation du tableau environ 30s)

➢ *Exercice mis en pratique (durée 20 minutes)*

L'ART RUPESTRE

Les hommes de Cro-Magnon artisans et artistes (Paléolithique supérieur - 40000 à - 12000)

Contenus notionnels : Peintures pariétales au fond des cavernes qui ne servaient pas d'habitat, loin de l'entrée et de la lumière et difficiles d'accès. Nécessité de petites lampes à graisse en pierre pour s'éclairer et d'échafaudages pour atteindre la partie haute des parois.

EXERCICES ENVISAGES

1. **Reconstitution d'une scène de vie**
    - **Objectif :** *représenter l'organisation humaine et matérielle qu'impliquait la réalisation des peintures rupestres.*
        - Fabrication d'échafaudages,
        - Préparation des colorants au feu, avec charbon de bois, argile…
        - Dessin des contours au charbon de bois,

        - Mise en couleur par soufflage ou remplissage.

    - **Organisation :** PHOTOS + débat permettant d'identifier les différentes actions et personnages

2. **Reconstitution et représentation de la fabrication d'outils en os**, fins et précis (harpons, pointes de sagaie, aiguilles à chas, propulseur…) et mimes montrant les gestes liés à l'utilisation de ces outils.

3. **Sculpture de petites statuettes (vénus)**

4. **Simulation dialoguée : la visite de Lascaux**
    - **Organisation :** classe divisée en petits groupes (un élève « guide » et son groupe de « visiteurs »
    - **Déroulement :** 5 minutes de préparation puis passage des groupes
    - **Consigne au guide :** *Imagine que tu fasses visiter à des touristes la grotte de Lascaux 2. Que leur montrerais-tu ? Quelles explications leur donnerais-tu ?*

SEQUENCE 2 : LES GAULOIS

SEANCE 1 : la société gauloise

Objectif disciplinaire : comprendre le fonctionnement de la société gauloise et la richesse de son artisanat.

Les Celtes, ou Gaulois, occupaient un territoire plus grand que celui de la France actuelle. Ces **peuples, souvent en guerre** les uns contre les autres, pratiquaient **l'agriculture, l'artisanat et le commerce.**

1. La société gauloise : 3 catégories de personnes

Les peuples sont dirigés par un chef et par une aristocratie composée de druides et de chevaliers, qui contrôlent l'économie. Les autres Gaulois sont agriculteurs ou artisans : ils ont très peu de liberté. Selon César, les Gaulois étaient très divisés.

- Les **druides**, qui s'occupent des **affaires religieuses**, **instruisent les jeunes**. Si un meurtre est commis, s'il y a une dispute au sujet d'un héritage ou des limites d'un terrain, ils **jugent et fixent les amendes**.
- Les **chevaliers** font **la guerre**. Selon sa **richesse**, chacun rassemble autour de lui un nombre plus ou moins grand de compagnons => constituent **leur armée**.
- Les **gens du peuple** sont presque des **esclaves**. On ne leur demande jamais leur avis. Ce sont essentiellement des **artisans** et des **agriculteurs.** Quand ils sont écrasés par leurs dettes ou par leurs impôts, ils se mettent au service des nobles.
- Les **femmes** ont **presque les mêmes droits** que les hommes, sauf celui d'être druide. Elles témoignent en justice, héritent, exercent une profession. Parfois elles enseignent l'art de la guerre et peuvent même diriger le royaume.

Définitions :

Chevalier : homme riche qui entretient une armée personnelle à son service.

Druide : prêtre gaulois, mais aussi juge et médecin => savant

Esclave : personne privée de liberté, achetée par une autre, pour être à son service.[163]

Cette catégorisation sociale peut donner lieu à plusieurs types d'exercices :

Théâtre image pour incarner physiquement chacun de ces personnages.

1. D'abord, collectivement dans l'espace => **déplacement collectif pendant lequel chacun cherche son personnage à travers l'allure, la démarche, les expressions**, etc. Clap des mains et les personnages se figent en **statues**. On doit pouvoir **les identifier** en fonction de la pose qui est prise.
2. On peut ensuite faire passer quelques enfants devant les autres (en statue) pour faire deviner quel gaulois il incarne.
3. Attribuer un personnage à chacun et le lui faire illustrer dans l'espace en mouvement, puis de manière statique.
4. Réaliser un tableau d'une société gauloise => théâtre image
   - ➔ *Le groupe qui observe (ou l'animatrice-enseignante) doit pouvoir identifier les personnes et trouver des indices de la hiérarchisation de cette société.*

   - ➔ *Propositions envisageables : allure prestigieuse, sagesse des druides ; fierté et pouvoir guerrier des chevaliers ; tristesse et mine renfrognée, allure un peu voûtée des malheureux gens du peuple, esclaves…*

- Avant de donner lieu à ces exercices, petit débat participatif sur la question.
- Appui sur des documents visuels et de courts textes qui permettent de dégager les concepts essentiels.

[163] (Appui sur le doc 1 page 77 (Retz) : Commentaires de la Guerre des Gaules, Jules César.) + p. 42 manuel d'histoire-géographie Hachette Education (coll. Les Ateliers Hachette).

L'idée n'est pas de piéger ou évaluer d'une quelconque manière les élèves. Il faut, au contraire, qu'ils se sentent libres d'exprimer leurs idées d'abord oralement, puis physiquement. Cela permettra aussi de recontextualiser ce qui a été vu en classe et d'éviter de partir sur des fausses pistes. N'oublions pas que cette séance a pour vocation de fixer au mieux l'apprentissage qui a été fait en classe, en revenant différemment sur la notion.

2. Artisanat et art gaulois

Les artisans habitent dans des petits villages dispersés dans la campagne. Leur travail est très soigné et réputé même en dehors de la Gaule. Ils fabriquent des armes et des outils en fer, de la verrerie, des bijoux, des tissus teints et brodés, de la poterie pour conserver vin, huile et grains (vases, amphores). Les Gaulois ont inventé de nombreux objets encore utilisés de nos jours : le tonneau et la roue cerclés de fer, la moissonneuse, la charrue, le moulin à blé…

Sélection de documents iconographiques => objets issus de l'artisanat gaulois : torque, épée, sculpture, pièce de monnaie, casque…

Saynète improvisée sur le thème du musée imaginaire => un enfant organise la visite et se positionne comme guide du groupe. Préparation en groupe au préalable.

Des élèves peuvent incarner des **tableaux vivants** (scènes de vie des artisans, des commerçants, des chevaliers, des druides, ou des statues individuelles représentant chaque type de personnage. Il peut aussi y avoir symbolisation d'un objet d'époque par un autre objet : charrue, moissonneuse, vase, épée, bouclier, torque…..

Les élèves se regroupent pendant 5 minutes et se mettent d'accord sur la distribution et la répartition des rôles. Les tableaux se constituent en une seule fois. Le ou les guides (ils peuvent être 2 maximum) se mettent d'accord sur ce qu'ils doivent présenter au groupe qui observe la visite.

Le groupe spectateur représente les visiteurs. Ils peuvent opérer un retour après la présentation. Il peut y avoir débat entre ce qui a été montré et la manière dont chaque individu a été représenté. Ce retour peut se faire également à postériori en classe avec les phots de l'atelier.

- **La visite du musée**

Des enfants seuls ou en petits groupes sont répartis dans l'espace. Ils prennent la pose pour représenter des toiles et/ou des sculptures dans un musée. Un guide arpente ce musée imaginaire avec quelques visiteurs qui lui posent des questions lorsque le besoin se fait sentir (notamment pour la relance de l'improvisation). En fonction de ce que les œuvres imaginaires donnent à voir, le guide donnera sa propre interprétation de ce qu'il voit. C'est un exercice où il est généralement difficile de garder son sérieux, mais justement intéressant pour la concentration et le travail de l'image figée.

SEANCE 2 : les druides

- **Focus : la figure emblématique du druide**
- **Les Gaulois : un peuple divisé**
- **Les armées gauloises et romaines**

Objectif disciplinaire 1: comprendre le rôle clef du druide et ses différentes fonctions dans la société gauloise.

Contenu disciplinaire : Les **druides** ont un rôle polyvalent et très important dans la société gauloise. Ce sont des nobles très influents et savants. Le druide est une personne située en haut de la hiérarchie sociale. Il contrôle, avec les chevaliers, l'économie. Il ne paie pas d'impôt et ne va pas à la guerre. Seule la fonction de druide n'est pas accessible aux femmes.

PRETRE : Ils s'occupent des **affaires religieuses**. Les cérémonies religieuses ont lieu dans un enclos sacré comportant un autel (table ou lieu de sacrifice) creusé dans le sol, un petit bois et un espace pour se réunir. Les druides sacrifient des animaux domestiques (offrandes = agneaux, porcelets, bœufs) que les chefs partagent avec les dieux au cours des banquets. Les Gaulois pensent qu'après leur mort, leur âme renaît dans une autre vie humaine.

Les druides sont considérés comme des intermédiaires entre les dieux et les hommes.

ENSEIGNANT : ils instruisent les jeunes. L'essentiel de leur enseignement porte sur le fait que les âmes ne périssent pas, mais qu'après la mort elles passent d'un corps dans un autre. Ils pensent que cette croyance est le meilleur stimulant du courage, parce qu'on a plus peur de la mort *(Jules César, la Guerre des gaules, livre VI).*

JUGE : Si un meurtre est commis, s'il y a une dispute au sujet d'un héritage ou des limites d'un terrain, **ils jugent et fixent les amendes.**

MEDECIN : cueillette du gui, potions et mixtures à base de plantes pour soigner.

Exercice de théâtre proposé

Phase 1 : Débat collectif et explications détaillées de la figure du druide (5 min environ)

Phase 2 : Echauffement collectif espace : trouver en mouvement, par le corps, l'allure, la démarche, l'attitude du druide (réflexion sur l'aspect vestimentaire).

CLAP : statue – arrêt sur image (à plusieurs reprises) avec vérification de la cohérence des gestes, attitudes et expressions par rapport au type de personnage incarné **=> réflexion collective sur la gestuelle du druide dans différentes situations et dans ses différentes fonctions.**

Phase 3 : Saynètes / Jeux de rôles courts pour mieux comprendre les différents rôles du druide, personne savante de la société gauloise.

Quatre scenarii proposés, chacun rédigés en fonction d'un rôle du druide :

JUGE : Patafix et Weetabix se disputent le champ qui se situe entre leurs 2 maisons… Patafix prétend que ce terrain appartenait à son grand-père depuis la bataille de Gergovie. Weetabix prétend que son propre grand-père avait acheté ce terrain pour dix pièces d'or au grand-père de Patafix avant qu'il meure… Comment résoudre le problème ?

MEDECIN : Le petit Topinambix a la mauvaise habitude de manger tout ce qu'il trouve dans les bois… A la recherche de baies pour le dessert, celui-ci a trouvé de drôles de petits champignons à taches blanches et les a rapportés à sa mère pour

lui faire une surprise. Pour voir s'ils avaient bon goût, Topinambix a goûté quelques champignons sur le chemin du retour. Depuis il est au plus mal… Que faire ?

PRETRE : Quelques membres de la tribu de Patafix ont apporté au druide Grand Economix des animaux de leur ferme pour une cérémonie religieuse en l'honneur de la déesse Epona. Que va-t-il se passer ?

ENSEIGNANT : Le druide Grand Economix, comme chaque après-midi va faire sa leçon dans la forêt près du village à ses jeunes élèves… Aujourd'hui il va leur parler de religion… mais de quoi va-t-il leur parler exactement ?

SEANCE N°3 : Les armées gauloises et romaines

La reddition de Vercingétorix

Objectif disciplinaire 1 : savoir que le peuple celte était un peuple divisé.

Contenu disciplinaire : Les Celtes, ou Gaulois, occupaient un territoire plus grand que celui de la France actuelle. Ces **peuples, souvent en guerre les uns contre les autres**, pratiquaient l'agriculture, l'artisanat et le commerce. Ils avaient des coutumes et langues différentes. Ces tribus s'affrontaient ou au contraire pouvaient s'allier pour lutter contre un ennemi commun (ex : rassemblement autour de Vercingétorix contre jules César). Grâce aux guerres, ils pouvaient étendre leur prestige, leur pouvoir et acquérir de nouvelles richesses (or, armes…)

Exercice de théâtre proposé

Comment, tous ensemble, pourriez-vous représenter les peuples gaulois ?

- Réflexion collective avec étayage pour la réalisation d'un ou plusieurs tableaux collectifs
- ***Question émergeante: « Quelle relation ont les peuples de Gaule entre eux ? Pourquoi ?***
- Tableaux attendus **: affrontements** / alliances de 2 ou 3 peuples.
- **Organisation : par demi-classe**

- *<u>Consigne</u> : Nous allons réfléchir ensemble. Dites-moi comment on pourrait représenter la relation entre les peuples de Gaule.*
- Mise en œuvre en s'appuyant sur la réflexion et les trouvailles des élèves

<u>Objectif disciplinaire 2</u> : Comprendre que les armées romaines et gauloises ont une organisation différente.

<u>Contenu disciplinaire</u> : L'armée romaine est puissante, s'entraîne de manière intensive et constante. Grande discipline et utilisation de **stratégies** contre l'ennemi.

- ⇨ Conquêtes multiples
- ⇨ Cadence de déplacements très rapide
- ⇨ Répartition sur le champ de bataille selon un plan, sous le commandement d'un officier
- ⇨ Tactique définie à l'avance

Le soldat romain et le guerrier gaulois ont un équipement comparable, mais ils ne se battent pas de la même manière. Le soldat romain (légionnaire) appartient à une armée disciplinée, entrainée et bien organisée. Le guerrier gaulois appartient à une tribu. Il obéit au chef de sa tribu mais peut refuser d'obéir au chef d'une autre tribu gauloise.

Les romains considèrent les guerriers gaulois comme des barbares, des sauvages vantards et irréfléchis (cf Strabon). César raconte dans *la Guerre des Gaules* la sévérité et la cruauté des punitions dans l'armée gauloise.

Exercice de théâtre proposé

D'après le modèle A3 proposé (photo + illustration ASTERIX), représenter collectivement la célèbre stratégie de la TORTUE utilisée dans l'armée romaine.

Organisation : par demi-groupe classe

Importance du travail d'écoute puisqu'on va travailler en grand groupe = s'écouter et s'observer attentivement les uns les autres.

Objectif disciplinaire 2 : Comprendre que Vercingétorix, devant la supériorité des Romains et pour le bien de son peuple, a dû rendre les armes et se laisser emprisonner par César = Notion de **défaite héroïque.**

Exercice de théâtre proposé

Faire la reconstitution en tableau vivant du célèbre tableau de L. Royer représentant la reddition de Vercingétorix.

Organisation : Diviser la classe en 3 groupes et reconstituer collectivement le tableau à partir du document représentant le tableau, distribué à chaque groupe.

SEQUENCE 3 : LE MOYEN AGE

Les relations entre seigneurs et paysans

Que disent les B.O 2012 pour cette période en CE2 ?

- Savoir que mille ans après la conquête de la Gaule, **les seigneurs imposent leur domination sur les terres et les paysans.**
- - Caractériser par l'étude de différents documents historiques et archéologiques le château fort, le **mode de vie seigneurial, et les liens entre seigneurs et paysans**. - À partir, par exemple, du calendrier « Les Riches heures du duc de Berry », raconter l'année d'un paysan du XVème siècle.
- ***Vocabulaire :*** *seigneur, seigneurie, vilain, redevances.*

SEANCE 1 (11/03/14)

Nous allons retravailler par le médium des tableaux vivants et du théâtre image.

Phase 1 : Rebrassage collectif sur le débat de la veille + apport d'éléments théoriques sur le thème qui nous intéresse principalement (présentation de documents images et textes).

Questions : que savez-vous sur le MA ?

Que savez-vous sur la société, les hommes du MA ? Comment est ce que fonctionnent les relations entre les différents ordres ?

- **Contenus notionnels : cf p 78 et 79 du manuel Hatier**
- **Texte n°2 p. 79 (manuel d'histoire de Hatier) : *LES TAXES ET LES CORVEES***
- **N°1 p. 78 : MINIATURES DES TRAVAUX AGRICOLES + n°3 p 79**
  Quels travaux font les paysans ici ?

Phase 2 : Approche corporelle par le mime

Consigne : *Essayez de mimer les situations représentées sur les miniatures, de les reproduire.*

Objectif : *Mettre en mouvement la miniature*

Organisation : 2 groupes de 6 et 2 groupes de 7

Matériel : un jeu de photocopies par groupe

Temps de réflexion et d'entrainement collectifs + étayage des PE en passant dans les groupe et en aidant à la mise en mots et en corps des actions.

Des photos seront prises à chaque passage des groupes.

- ⇨ A l'issue des passages de groupes, on pourra essayer de dresser un bilan collectif sur la posture corporelle récurrente du paysan au MA.
- ⇨ Courbé, soumis, asservi, pauvre…

Phase 3 : exercice du tableau vivant

Consigne : *A partir de ce que vous savez maintenant, essayez de créer un tableau/photo représentant un seigneur et son paysan.*

Propositions attendues : soumission du paysan, dureté, fierté du seigneur, le lien financier entre les 2, le rapport autoritaire de l'un envers l'autre, emprisonnement et dépendance des serfs => représentations d'une situation d'esclavagisme, d'exploitation de l'autre.

SEANCE 2 *:* les cérémonies de l'adoubement et de l'hommage (19/03/14)

- ⇨ Documents 2 et 3 p 83 (manuel Hatier)
- ⇨ **Contenus notionnels (p 82-83)**

Exercice : MIME => *reproduire les cérémonies de l'adoubement et de l'hommage (même principe que l'ex. 1)*

- ⇨ On constatera de nouveau l'image de la soumission de l'un envers l'autre
- ⇨ Système récurrent au MA dans les liens sociaux

Référence webographique aussi : document académie de Grenoble

http://www.acgrenoble.fr/college/cotte.stvallier/hg/file/Fournel/resumes_cours_5e/dys





_resume_paysan.pdf

SEANCE 2 : petites saynètes (à travailler peut-être en amont ou alors temps important de préparation pendant la séance théâtre)





Cérémonie de l’hommage



Cérémonie de l’adoubement

	GROUPE 1	GROUPE 2	GROUPE 3	GROUPE 4
Respect des consignes				
Concentration				
Ecoute collective				
Organisation et concertation entre les élèves (préparation)				
Jeu (implication : gestuelle, prise de parole)				

Modèle de grille d'analyse des séances

QUESTIONNAIRE

Qu'as-tu pensé des ateliers de théâtre en histoire ?

<u>QUESTION 1</u> : As-tu aimé les ateliers de théâtre en histoire cette année ?

- ✓ Non, pas du tout ☐
- ✓ Oui, un peu ☐
- ✓ Oui, beaucoup ☐

<u>QUESTION 2</u> : Si oui, quelles périodes historiques as-tu préférées?

Tu peux cocher plusieurs cases :

- ✓ La Préhistoire ☐
- ✓ Les Gaulois ☐
- ✓ Le Moyen-âge ☐

Pourquoi ?

……

……

……

<u>QUESTION 3</u> : Quels sont les exercices que tu as préférés ?

Tu peux cocher plusieurs cases :

- ✓ Les tableaux vivants et statues ☐
- ✓ Les exercices de mime ☐
- ✓ Se déplacer en jouant un personnage ☐
- ✓ Les improvisations ☐

Pourquoi ?

……

……

……

<u>QUESTION 4</u> : T'es-tu ennuyé pendant les ateliers ?

Non, jamais ☐

Oui, parfois ☐

Oui, tout le temps ☐

Pourquoi ?

……

……

……

<u>QUESTION 5</u> : Penses-tu que les ateliers t'ont aidé à mieux retenir tes leçons d'histoire ?

Non, pas du tout ☐

Oui, un peu ☐

Oui, beaucoup ☐

Pourquoi ?

……

……

……

<u>QUESTION 6</u> : Aimerais-tu refaire du théâtre à l'école ?

OUI ☐

NON ☐

Pourquoi ?

……

……

……

<u>QUESTION 7</u> : Aimerais-tu refaire du théâtre en histoire ?

OUI ☐

NON ☐

Pourquoi ?

……

……

……

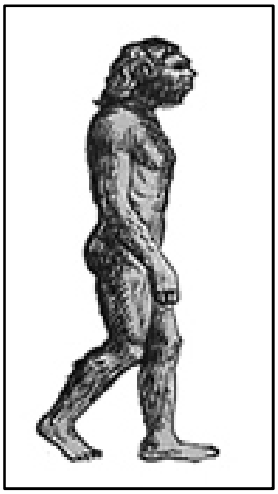
TEST D'HISTOIRE

LA PREHISTOIRE

- ***QUESTION 1 : Relie chaque image à la bonne étiquette.***







Australopithèque (Lucy)	**Homo sapiens sapiens (Cro-Magnon)**	**Homo sapiens (Néandertal)**

- ***QUESTION 2 : Numérote les 3 images dans le bon ordre.***

- ***QUESTION 3 : Que savaient faire les hommes à la fin du Paléolithique ?***

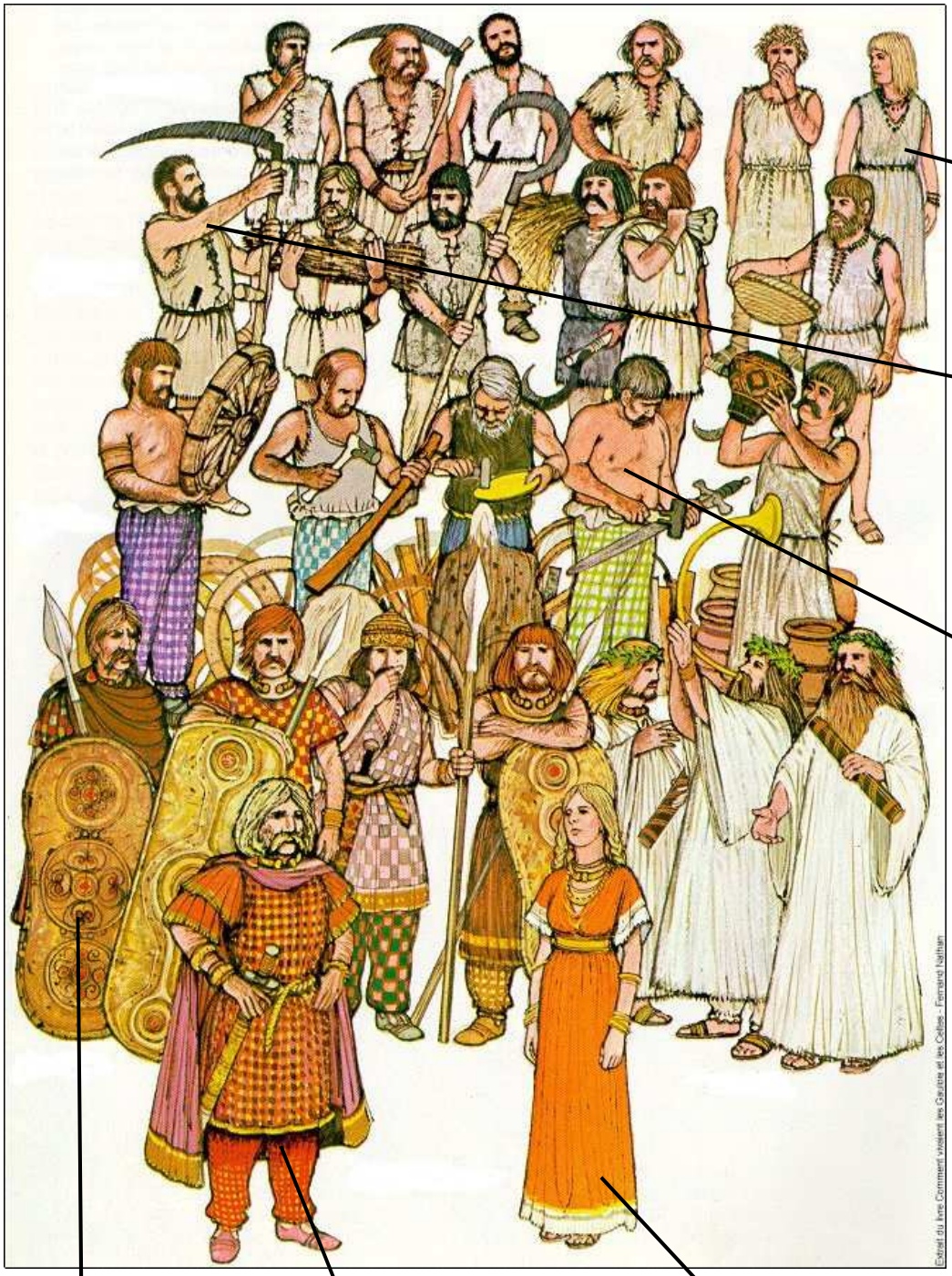
……

……

……

LES GAULOIS

- ***QUESTION 1 : Indique en face de chaque flèche le nom du personnage correspondant***



- ***QUESTION 2 :***



Qui est-ce ?

……

Quels sont ses rôles dans la société gauloise ?

……

……

- ***QUESTION 3 :***



Qui fabrique la monnaie ?

……

Cite d'autres objets que fabrique cet artisan :

……

……

- ***QUESTION 4 : Quelle était la différence entre l'armée gauloise et l'armée romaine ?***

……

……





LE MOYEN AGE

- ***QUESTION 1 : Cite plusieurs activités que faisaient les paysans au Moyen Age.***

……

……

- ***QUESTION 2 : Pour qui les paysans travaillaient-ils ?***

……

- ***QUESTION 3 :***
  - ***Explique la cérémonie de l'adoubement :***

    ……
    ……
  - ***A quoi sert cette cérémonie ?***

    ……



Florence ASCIONE

La pratique théâtrale, un outil d'apprentissage en Histoire

Résumé : Ce mémoire s'appuie sur les liens entre théâtre et histoire. Deux disciplines intrinsèquement liées dans leurs apports mutuels et dans leur évolution respective. Ce mémoire montre notamment que l'histoire s'est toujours nourrie du théâtre dans ses rituels sociétaux, religieux et politiques. Néanmoins, la place du corps a été paradoxalement tardivement reconnue et il a fait l'objet d'études épisodiques. De la même manière le corps, et par extension le théâtre, ont eu une reconnaissance tardive à l'école. On reconnait pourtant aujourd'hui leurs bienfaits multiples en matière de pédagogie et d'acquisition des apprentissages.

Ce mémoire s'interroge en parallèle sur la place et l'évolution de l'histoire et de se didactique. Une didactique figée dans des techniques frontales qui cultivent souvent la passivité de l'apprenant. Nous avons donc décidé d'intégrer les pratiques théâtrales à l'histoire et de rendre celle-ci plus vivante et plus accessibles auprès des jeunes élèves grâce au jeu de rôles et aux techniques du Théâtre de l'Opprimé. L'expérimentation mise en œuvre dans une classe de CE2 montre que l'impact de ces pratiques théâtrales n'a pas forcément beaucoup d'incidence sur les acquis des élèves. En revanche, c'est un apport réel en termes de motivation pour les élèves.

Mots clés : Histoire, théâtre, didactique, jeu de rôles, motivation.

Theater practice, a learning tool in History

Summary : This thesis is based on the relationship between theater and history. Two disciplines intrinsically linked in their mutual contributions and their respective evolution. Including this thesis shows that history has always nourished the theater in its societal rituals, religious and political. However, instead of the body was later recognized and paradoxically it has been episodic studies. Similarly the body, and by extension the theater, had a belated recognition to the school. Yet today we recognize their many benefits in terms of teaching and learning acquisition.

This thesis examines in parallel with the establishment and evolution of history and to teaching. Didactic frozen in front of techniques that often cultivate passivity of the learner. We decided to incorporate theatrical practices and history make it more lively and accessible to young students through role play and techniques of Theatre of the Oppressed. The experiment implemented in a class of CE2 shows that the impact of these theatrical practices does not necessarily have much impact on student achievement. However, it is a real contribution in terms of motivation for students.

Keywords: History, theater, teaching, role play, motivation.