



HAL
open science

La théâtralisation des cours en histoire

Hervé Fasquel

► **To cite this version:**

| Hervé Fasquel. La théâtralisation des cours en histoire. Education. 2015. dumas-01254399

HAL Id: dumas-01254399

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01254399>

Submitted on 12 Jan 2016

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.

ECRIT REFLEXIF DE MASTER 2

MASTER MEEF Histoire-Géographie – Année 2014-2015
ESPE Académie de Toulouse, Ecole Interne UT2-Jean Jaurès

Présenté et soutenu par :

Hervé FASQUEL

**LA THÉÂTRALISATION DES COURS
EN HISTOIRE**

Encadrement :

Tutrice ESPE : Sandrine LINGER

Tuteur collègue : Emmanuel MAYEN

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
Du constructivisme aux serious games, le ludique au service de l'éducation.....	6
Rendre le cours dynamique par la mise en scène : la théâtralisation dans la classe.....	15
Des pratiques alternatives : optimiser la mise en scène pour apprendre différemment.....	29
CONCLUSION	43
BIBLIOGRAPHIE	45
ANNEXES 1.....	48
ANNEXES 2.....	52
ANNEXES 3.....	55
ANNEXES 4.....	58
Table des matières.....	60

INTRODUCTION

Un constat sur l'enseignement de l'Histoire

L'Histoire est une matière qui n'attire pas les élèves de façon égale. Certains peuvent se montrer très intéressés par la discipline elle-même, d'autres aiment particulièrement les anecdotes qui ponctuent le cours, mais une partie d'entre eux ont des difficultés à sortir du cadre scolaire de ce qui reste un enseignement dans le cadre du collège. Ils peuvent avoir simplement du mal à se mettre au travail, ou au contraire en vouloir plus que ce qui est fait en classe pendant un cours de cinquante minutes. Un premier questionnement vient donc naturellement : comment rendre l'histoire agréable à apprendre – et de fait à enseigner ? Quelles façons de transmettre seraient plus efficaces pour capter l'attention des élèves, les amener à s'intéresser et retenir des notions, des personnages, des faits historiques ?

Nous travaillons avec des enfants ou adolescents qui ont grandi avec une présence quasi permanente de la télévision et du numérique. Pour eux, il est normal de se sentir plus attiré par une certaine interactivité, par le fait d'avoir le contrôle sur ce qu'ils voient ou entendent, ou bien encore par une information dynamique. On sait que le cadre scolaire a souvent tendance à repousser une petite partie des élèves, du fait notamment de l'âge – et du besoin de s'affirmer ou de contourner les règles – et ils ressentent alors le collège comme une contrainte voire une « corvée ». Pour rattraper ces élèves, il faudrait donc ponctuellement arriver à sortir du cadre scolaire et du rapport professeur/élève.

La question des programmes et directives officielles

Les programmes sont conçus de manière à apporter un ensemble de connaissances, de capacités, de méthodes aux enfants, de manière à former les citoyens qu'ils sont appelés à devenir. Or, les programmes d'Histoire au collège sont souvent très chargés : beaucoup de connaissances doivent être transmises tandis que le temps ne permet pas réellement de s'attarder dessus, de développer. De même, ces connaissances doivent être enseignées en suivant un ensemble de « démarches » et méthodes imposées, malgré la volonté apparente de laisser place à une certaine « liberté pédagogique ». Vouloir innover dans sa pratique et sortir des sentiers battus se heurte donc d'abord aux instructions officielles et peuvent freiner certains projets. Il faut se demander comment on peut articuler la liberté pédagogique et

notre volonté d'intéresser les élèves avec des outils officiels parfois éloignés de ce qu'on voudrait réaliser.

Le projet : changer d'approche avec la mise en scène

Si le rapport professeur/élève est parfois à la source des difficultés des élèves à s'impliquer dans le cours, peut-être faut-il y réfléchir. L'ennui ressenti par l'élève dans une salle de classe peut provenir de plusieurs facteurs, tant personnels que liés au cadre de la classe. Parmi ces facteurs, le « découpage » traditionnel d'une séance de cours et la « routine » sont des points sur lesquels l'enseignant peut agir directement.

Nous allons donc envisager la tenue d'une ou deux séances où sera en apparence laissé de côté le travail « d'historien » à proprement parlé, c'est-à-dire l'étude de documents historiques, leur critique et l'apport théorique, pour laisser au professeur le soin de « devenir » le thème abordé. Dans ce cadre-là, il ne s'agira plus de faire une étude du passé uniquement grâce à ses traces, mais d'incarner la période étudiée, en s'immergeant dans l'événement lui-même, en le « vivant ».

L'idée sous-tendant cette manière de procéder tient à la mise en scène. La place du professeur sera donc de guider les élèves d'une manière différente que d'habitude, en incarnant un personnage – historique ou imaginaire – en rapport avec le thème étudié. Nous relevons deux façons de procéder : 1) L'immersion en se projetant comme acteur effectif de la période étudiée, comme faisant partie de l'histoire ; 2) L'immersion en tant « qu'observateur », par l'intermédiaire d'un scénario de type « voyage dans le temps ». Dans les deux cas, le mot-clef est « immersion », le professeur, comme les élèves, se prendra au jeu et l'accent sera mis sur la mise en scène et surtout sur la « théâtralisation » du cours.

La théâtralisation des cours d'Histoire change-t-elle la perception que les élèves ont de la discipline ? Induit-elle de meilleurs résultats chez les élèves en difficulté ? Peut-on ajouter ce type de pratique à l'éventail pédagogique de l'enseignant d'Histoire-Géographie-Education Civique ?

Dans un premier chapitre, nous feront un point bref sur les recherches pédagogiques sur le constructivisme depuis Piaget, en évoquant la pédagogie par projet. On viendra assez vite par la suite à évoquer le principe du *serious game* et comment il rentre dans ce cadre de la pédagogie « active ». Les jeux seront notamment envisagés sous l'angle du « jeu de rôles »

puisque c'est sur cet axe que nous orienterons notre développement dans le deuxième chapitre. On traitera enfin de la place de l'histoire dans le paysage audio-visuel à travers quelques exemples de films, séries et jeux vidéo, pour voir comment l'histoire a investi les médias et a pu devenir un objet ludique. On posera donc la question de savoir s'il n'est pas possible de se servir de l'aspect ludique et interactif de l'histoire aujourd'hui dans le cadre de l'enseignement.

Partant de la présence de l'histoire dans des médias comme le cinéma et la télévision, le deuxième chapitre commencera sur l'exemple d'une séance construite à partir de plusieurs extraits vidéo ainsi qu'une mise en scène. Il s'agira d'une séance sur « être noble au Moyen Âge ». Nous laisserons l'aspect scientifique de côté – même s'il sous-tendra notre démonstration – pour nous attarder sur la forme, notamment avec la mise en scène d'un adoubement. Tirant quelques leçons de cette première expérience, nous détaillerons la préparation et la mise en place d'une séquence dans le même genre, mais cette fois plus orientée dans l'interactivité avec les élèves, en y intégrant du jeu de rôles et du travail par groupe. Le principe de base étant le même : travail à partir d'extraits vidéos et d'une mise en scène pour s'immerger dans le cours.

Le dernier chapitre s'attachera à traiter les données recueillies à l'issue des séances réalisées sur ce thème¹. Nous verrons comment les élèves se sont comportés face à ces situations, ce qu'ils en ont pensé, comment ils l'ont vécu, et ce qu'ils en ont retenu. A l'issue de ce traitement, nous verrons si l'expérience s'est révélée utile, et ce sur plusieurs points : la motivation des élèves à participer au cours a-t-elle changé ? Le contenu factuel est-il mieux intégré par les élèves ? Quel aura été l'effet sur les élèves en difficulté ? Sur les élèves peu motivés ? Enfin, des hypothèses seront formulées sur les points forts et les points à améliorer.

¹ Pour le bien de la compréhension, l'orthographe a en général été corrigé pour les citations.

Chapitre I

Du constructivisme aux serious games, le ludique au service de l'éducation

Dans l'optique qui sous-tend notre projet, un certain fond théorique est nécessaire. Il faut également faire le point sur les modalités pédagogiques alternatives existantes, car de nombreux enseignants se sont déjà posé la question de savoir comment changer la routine du cours dit « classique ». Les recherches sur le constructivisme donnent des pistes intéressantes sur la manière dont notre projet doit être envisagé. D'ailleurs, la pédagogie dite « par projet » sera abordée, notamment pour envisager un travail sur une durée plus longue qui impliquerait encore plus les élèves. Etant donné que notre projet de séances prévoit une mise en scène, aborder les principes de *serious games* et de jeux de rôles avec ce qui existe déjà fournira une base importante. Enfin, nous évoquerons la présence de l'Histoire dans le paysage audiovisuel et vidéoludique, afin de montrer la place de l'Histoire dans le quotidien des élèves.

1 – Du constructivisme à la pédagogie par projet : rendre l'élève acteur de son savoir

1-1 – Piaget et le constructivisme

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage développée dès 1964 par Jean W.-F. Piaget (1896-1980) « fondée sur l'idée que la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité mentale »². L'idée est que nous construisons des connaissances en reconstruisant la réalité, à partir de nos expériences. Cette théorie s'appuie sur le principe du « schème », ou structure cognitive : des ensembles organisés d'opérations ou de mouvements permettant les actions. Ces structures seront mobilisées dans la réalisation de n'importe quelle action, et, dans le cas qui nous concerne, dans l'apprentissage. Selon Piaget, un individu confronté à une situation à problème va mobiliser un certain nombre de ces schèmes par deux processus : l'assimilation ou l'accommodation. « L'assimilation » consiste à incorporer les nouvelles informations au sein d'une structure cognitive préexistante, tandis que « l'accommodation » voit la structure cognitive se modifier afin d'accueillir les nouveaux éléments. Tout apprentissage verrait donc intervenir ce double processus, venant renouveler la compréhension de la réalité. Cette démarche cognitive est donc fondée sur l'expérience.

De fait, enseigner selon cette théorie revient à partir du principe que l'on apprend mieux lorsque la connaissance que l'on doit acquérir est « explorée » et « appropriée », par la mise en pratique. Ainsi, si l'on suit ce point de vue, apprendre c'est construire sa propre signification des choses à partir d'un apprentissage actif et non par la récitation et le « par-cœur ».

Les théories de Piaget sont certes datées et parfois remises en question, mais elles n'en restent pas moins intéressantes : Le principe du constructivisme se rapproche de l'idée selon laquelle rendre les élèves acteurs de leur apprentissage est nécessaire et très probablement bénéfique. C'est à travers la découverte de nouveaux éléments jusqu'alors inconnus que les élèves apprendront de nouvelles choses et les assimileront plus efficacement. Si l'on analyse les méthodes d'enseignement actuellement encouragées, ces principes font partie des pratiques pédagogiques fréquentes. En effet, plaçons-nous sous l'angle de l'enseignement de l'Histoire, puisque c'est notre propos ici. Une séance est organisée le plus souvent autour d'un

² KERZIL Jennifer, « Constructivisme », *L'ABC de la VAE*, Toulouse, ERES, «Éducation - Formation», 2009, 264p.

« document-maître » que les élèves vont étudier, grâce à un certain nombre de questions et d'indications annexes. Le propos de la leçon sera donc mis en lumière grâce au travail préparatoire des élèves sur un document historique. Les méthodes intégrées petit-à-petit au cours de la scolarité permettent donc aux élèves de réaliser des tâches de plus en plus complexes et donc de s'approprier les connaissances plus efficacement.

Pourquoi alors envisager des pratiques alternatives ? La question qu'il faut alors se poser est : est-ce que les pratiques pédagogiques utilisées impliquent suffisamment les élèves dans l'acquisition de connaissances ? Si les élèves sont de plus en plus mis en activité, cette façon induit un problème différent : la lassitude. Le modèle de séance d'Histoire de base s'articule autour d'un schéma assez récurrent : Accroche – Problématisation – mise au travail – correction dialoguée – trace écrite. Certes, cette présentation est très schématique et ignore les innombrables variations d'un enseignant à l'autre, mais il s'agit là du modèle de base présenté aux futurs professeurs. La lassitude créée par la répétition de ce type de séance est aussi un des reproches qui est fait à la systématisation de l'étude de cas en géographie. Si elle permet une approche très concrète de notions et concepts géographiques, la méthode « Etude de cas – Mise en perspective » devient vite répétitive, même si elle implique l'élève dans la construction de son savoir.

Ainsi, pour rompre avec ce schématisme, le principe de « pédagogie par projet » fait son chemin et propose de nouveaux axes pour impliquer davantage les élèves dans la construction de leurs connaissances et compétences.

1-2 – La pédagogie par projet : impliquer l'élève de A à Z

Ce type de pédagogie tend à se développer dans l'école ces trente dernières années. Dans les *Dossiers d'actualité* de l'ENS de Lyon, Catherine REVERDY fait un point sur les apports de ce type de travail³, notamment grâce aux travaux de Jean PROULX. Celui-ci définit la pédagogie par projet comme « un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans

³ REVERDY Catherine, « des projets pour mieux apprendre ? », *Dossier d'actualité veille et analyse*, n°82, Février 2013.

un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable »⁴. C. Reverdy se pose la question de savoir pourquoi cette pédagogie est délicate à mettre en place et si elle apporte une réelle plus-value pour les élèves. Notons que ce type de pédagogie est un moteur du principe des TPE du lycée, où ce sont les élèves – guidés par leurs enseignants – qui mènent des recherches en pluridisciplinarité, ou encore des « itinéraires de découverte » qui avaient lieu au collège.

On peut voir que cette notion de « projet » et dans le prolongement des études sur le constructivisme et surtout sur la pédagogie dite « active », où l'élève devient l'acteur principal de la formation de ses savoirs et compétences. De plus, il ne s'agit plus de travail individuel : dans la pédagogie par projet, les élèves doivent travailler en constante concertation. L'avancement du projet se fait par la confrontation des idées et l'optimisation du travail de chacun.

Or, pour le cas qui nous concerne plus directement, on peut relever quelques difficultés dans la mise en œuvre d'une telle pédagogie : un projet se monte très en amont, il prend du temps, mobilise des moyens et, pour qu'il soit réalisé en interdisciplinarité, un planning strict. Pour ce qui est de notre étude, nous ne pourrions donc nous focaliser sur ce type de pédagogie. En effet, si le principe est très intéressant, le travail que nous envisageons avec les élèves est préétabli, et ce sera plutôt leurs réactions face au travail que nous proposons qui seront étudiées. Le « projet » que nous avons est plus ponctuel et ne demande pas de temps de préparation pour les élèves eux-mêmes. Cela-dit, cette voie reste intéressante, et nous verrons qu'il peut-être envisageable d'intégrer beaucoup plus les élèves dans la préparation d'un scénario de cours, mais il faut alors prévoir un autre type de travail qui se rapprochera plus du « jeu de rôle », cela a d'ailleurs déjà été expérimenté par d'autres enseignants.

⁴ PROULX Jean, *Apprentissage par projet*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004.

2 – Apprendre avec les jeux

2-1 – Les *serious games*

Dans sa thèse, Julian ALVAREZ définit le *serious game* selon ces termes : « Application informatique, dont l'objectif est de combiner à la fois des aspects sérieux (*Serious*) tels, de manière non exhaustive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (*Game*). Une telle association a donc pour but de s'écarter du simple divertissement »⁵. Il faut donc distinguer les « jeux sérieux » des jeux vidéo, ces derniers ayant un but de divertissement allié à une démarche artistique. De fait, pour les *serious games*, le jeu devient une activité « sérieuse » qui s'adresse à un public très large. Selon le site eduscol.fr, « l'une des conditions fondamentales du jeu est qu'on y entre de son plein gré et qu'on peut en sortir quand on le désire ».

Rémi SUSSAN, journaliste spécialisé dans les nouvelles technologies, s'intéressant notamment aux retombées sociologiques de l'usage des techniques, explique dans un article que les études se multiplient sur les bienfaits psychologiques des jeux, de l'extension de la mémoire de travail aux capacités visio-spatiales. Il cite notamment le cas d'une étude sur un groupe de jeunes adolescentes jouant à *Tetris*, qui aurait montré que ce jeu aurait même la capacité d'épaissir certaines régions de la matière grise. De même, selon une étude menée en 2004 au centre médical de Beth Israël à New York, « les chirurgiens qui jouent à des jeux vidéo plus de trois heures par semaine commettent 37% moins d'erreurs dans la salle d'opération que ceux qui ne jouent pas »⁶.

Avec les *serious games*, nous sortons certes de ce que nous prévoyons dans notre étude, mais l'important réside dans le fait que des recherches montrent que l'apprentissage par le jeu, ici le jeu vidéo, est efficace tant chez les enfants que les adultes. L'avantage que représentent les jeux vidéo est qu'ils sont un élément quasi-incontournable de l'environnement des enfants et adolescents de nos jours. Les élèves ont une certaine culture vidéoludique qu'il est souvent intéressant de mobiliser pour illustrer un cours ou déconstruire des représentations. Le

⁵ ALVAREZ Juilan, *Du Jeu vidéo au Serious Game : approches culturelle, pragmatique et formelle*. Thèse spécialité science de la communication et de l'information, Toulouse : Université de Toulouse II, Université de Toulouse III, décembre 2007, 445 p.

⁶ SUSSAN Rémi, « Soyons sérieux, jouons ! (1/5) : Prendre le jeu au sérieux », internet ACTU.net, <http://www.internetactu.net/2010/01/28/soyons-serieux-jouons-15-prendre-le-jeu-au-serieux/>, Janvier 2010 (consulté le 23/04/2015).

principe des jeux sérieux peut cela-dit être étendu, et l'on peut alors imaginer des séances se montant autour du jeu sans passer par l'aspect numérique.

2-2 – Le jeu de rôle en classe, quelles possibilités ?

L'académie de Caen a mis en ligne une importante base de données sur l'utilisation des jeux en Histoire, Géographie et éducation civique, appelée *Réseau LUDUS*⁷. Ce site met à disposition des enseignants tout un fond pédagogique pour traiter de nombreux thème sous l'angle du jeu. Il décrit sa démarche ainsi :

« pour que l'apprentissage rime plus souvent avec plaisir, pour faire naître et développer l'intérêt et la motivation des élèves pour comprendre, par l'utilisation de simulation, des mécanismes complexes pour travailler sur des situations et des problèmes plus proches de la vie quotidienne pour favoriser l'action et la réflexion des élèves passifs et des élèves en difficulté. Le jeu en classe n'est pas une fin en soi : il est utilisé pour comprendre et apprendre des faits, des notions, des mécanismes, des attitudes des programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique. Et contrairement aux idées reçues, jouer en classe ne prend pas plus de temps qu'une autre activité, ne transforme pas forcément le groupe en foire d'empoigne et les élèves en psychopathes, ne glorifie pas automatiquement la compétition, la guerre et les conflits, ne nécessite pas un investissement personnel démesuré, est parfaitement évaluable. »⁸

Nous ne nous attarderons pas ici sur les modalités précises de mise en œuvre de ce type de travail, l'important est que tous les jeux présents ont été testés en situation réelle. Par conséquent, ils donnent un aperçu de ce qui est faisable en cours avec les élèves et surtout cela montre que l'intérêt pédagogique est réel.

Attardons-nous sur un des jeux proposés, qui se situe dans le cadre de la séquence sur l'Occident féodal en classe de Cinquième. Ce jeux est intitulé « Mystère au monastère », créé par Rodolphe Bondiguel. C'est un jeu de rôle pédagogique fondé sur le modèle d'un véritable jeu de rôle (fiche de personnage, scénario sous la forme d'enquête, règles précises de jeu et d'évolution des personnages) dont l'action se déroule dans l'abbaye de Fontenay. Les élèves

⁷ <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/>

⁸ <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/ppas.htm>

y incarnent des moines. Les « personnages non joueurs »⁹, sont interprétés par le professeur, qui joue donc le rôle de « meneur de jeu ». Les élèves interprètent un personnage par binôme et tentent de résoudre le scénario, sur le mode collaboratif. Chaque binôme incarne le personnage, ainsi le meneur de jeu pourra appeler les élèves par le nom du personnage, renforçant l'immersion. Ce qui est d'autant plus intéressant avec ce travail, c'est qu'il est possible d'écrire un nouvel univers de jeu en reprenant les règles, ce que l'auteur a fait en collaboration avec Corinne Vivien pour créer le jeu « Mystère à Rome ».

Grâce aux nombreux travaux présents sur le *Réseau LUDUS*, on sait qu'il existe de nombreuses façons d'intégrer le jeu dans la classe, notamment pour ce qui nous intéresse faire une immersion totale dans la leçon grâce au jeu de rôle. A partir de cela, on peut alors imaginer plusieurs variations autour de ce thème afin de rattacher la question de l'immersion et de la mise en scène aux cours d'Histoire que nous avons préparé pour cette étude.

Il reste un point à explorer : si la mise en scène et l'enseignement sous forme de jeu est un axe que nous allons utiliser, l'animation de la séance est capitale, et on fera à nouveau appel à la culture audiovisuelle des élèves pour y parvenir.

⁹ Personnages virtuels avec lesquels le ou les joueurs interagissent.

3 – La fiction historique dans le paysage audio-visuel et vidéoludique

3-1 – Le cinéma et la télévision

La télévision et le cinéma se sont toujours plus ou moins servis de faits historiques pour nourrir les scénarios. Les élèves grandissent entourés de références historiques sur leurs écrans, il est ainsi du rôle du professeur d'Histoire de leur faire faire la part des choses entre Histoire et fiction. Or, il est assez fréquent qu'au contraire les élèves n'imaginent pas que les personnages mis en scènes dans tel film ou dans telle série télévisée aient pu exister.

C'est là que la ressource peut être intéressante. En accommodant une séance sur un thème donnée avec des extraits de fiction historique, on peut faire plusieurs choses : mobiliser un « vécu » particulier qui existe hors de l'école, utiliser des références qu'ils connaissent déjà, et leur permettre de satisfaire une curiosité qui a pu être éveillée en amont du cours.

Prenons l'exemple de la série *Kaamelott* d'Alexandre Astier (2005). Il s'agit d'une pure fiction, s'appuyant sur la mythologie celtique et chrétienne, avec des héros et des lieux qui disposent déjà d'une ou souvent plusieurs histoires. Malgré le thème et la façon dont elle est traitée, le fond théorique et scientifique est réel, et le scénariste utilise une trame événementielle plus ou moins attestée. Certes, de nombreux anachronismes ou approximations égrainent les épisodes, mais comme nous le verrons par la suite, le scénario de base d'un épisode peut se révéler riche en données exploitables.

Dans un article de *Communication et langage*, Laurence Alfonsi explique qu'il y a un véritable retour à l'Histoire dans la recherche cinématographique. Il semble que le cinéma n'apparaît plus désormais comme « reflet », mais comme une écriture spécifique de l'Histoire. Dans cet article en particulier traitant du film *Lucie Aubrac* et de sa réception, il s'agit de reconnaître la place du septième art dans l'historiographie de la Résistance : On étudie « les choix historiques que le cinéma propose, les contraintes qu'il subit, les sources qu'il privilégie et la façon dont il contribue à la formation de la conscience historique et sociale »¹⁰. De fait, on s'aperçoit que l'Histoire au cinéma ne pose pas forcément la question du « vrai », mais plutôt des questions technique (l'utilisation des sources) et psychologiques (le message que le réalisateur veut faire passer et la réception par le public). Ainsi, l'utilisation en classe d'extraits d'œuvres

¹⁰ ALFONSI Laurence, « La réception du film *Lucie Aubrac* », In: *Communication et langages*, N°116, 2ème trimestre 1998, p.39-57.

cinématographiques ne pose pas non plus de réel problème, si tant est que le professeur fasse la part des choses avec les élèves.

3-2 – Les jeux vidéo

Sans nous appesantir sur la question, qui a tendance à sortir du cadre de notre projet, il faut cependant remarquer que le jeu vidéo se sert beaucoup de thèmes historiques, auxquels les élèves peuvent être sensibles. Il n'est pas rare de nos jours que des studios travaillent en collaboration avec des historiens pour produire une œuvre vidéoludique, ce qui se rapproche beaucoup de la démarche des réalisateurs de fictions historiques au cinéma ou à la télévision.

Prenons un exemple particulièrement récent : tout d'abord la série des jeux *Total War*. Cette série renvoie à des jeux dits de stratégie se déroulant dans des périodes historiques diverses, de l'antiquité romaine à l'Empire napoléonien. Laissant de côté toute considération « technique », cette série possède un fondement scientifique très poussé et la dernière production sur l'empire romain a été récompensée en 2013 par le prix *Historia* dans la catégorie jeux vidéo¹¹.

Cela nous intéresse pour un aspect particulier : la question des ressources pouvant être mobilisées en cours. Faire référence à ce qui touche plutôt aux loisirs des élèves peut aider à se déconnecter du cadre scolaire, que ce soit par simple association d'idées ou même pour illustrer un chapitre grâce à une reconstitution. Par exemple, la reconstitution du pont du Rialto à Venise alors qu'il était encore en bois, dans le jeu *Assassin's Creed*¹², pourra nous aider à illustrer ce à quoi pouvait ressembler ce pont avant d'être rebâti en pierre.

Ces considérations étant faites, nous voyons qu'il existe plusieurs manières de rompre avec le cadre habituel d'un cours d'Histoire de collège pour traiter d'un thème particulier. Dans le chapitre qui suit, nous nous attacherons donc à mobiliser ces différents aspects pour créer des séances particulières.

¹¹ <http://www.historia.fr/web/evenement/prix-historia-2013-01-10-2013-105804>

¹² *Assassin's Creed II*, jeu vidéo d'action-aventure et d'infiltration développé par le studio Ubisoft Montréal.

Chapitre II

Rendre le cours dynamique par la mise en scène : la théâtralisation dans la classe

Nous allons maintenant expliciter le projet qui sous-tend notre démonstration. Grâce aux quelques recherches sur les possibilités pédagogiques du jeu et des médias de l'audiovisuel, nous allons d'abord montrer comment cela a pu être utilisé pour une séance sur la vie des nobles au Moyen Âge. Ensuite, avec les données récoltées à l'issue de cette séance, nous envisagerons cette fois deux séances articulées autour de Venise et de la famille Polo. Les deux essais ont été réalisés en envisageant les deux moyens de théâtraliser une séance : la séance sur le Moyen Âge est en immersion « totale », c'est-à-dire le professeur et les élèves incarnant des personnages-types de l'époque étudiée ; les séances sur Venise sont en immersion « observation », c'est-à-dire axées sur le principe du voyage dans le temps.

1 – Un premier essai de théâtralisation : un adoubement en classe

Pour ce premier projet, nous nous situons dans la deuxième partie du programme de Cinquième, « l'Occident féodal, XIe – XVe siècle », et nous intervenons pour le premier thème, « paysans et seigneurs ». Après une séance sur le fonctionnement d'une seigneurie, puis une deuxième sur les travaux des paysans au Moyen Âge, il reste une troisième question à aborder, celle « décrire quelques aspects du mode de vie noble » comme le demande la partie « capacités » du programme. C'est sur cette séance que nous avons décidé de placer notre première tentative de mise en scène et de théâtralisation.

1-1 – Découpage de la séance

Cette séance a été préparée en suivant le principe de l'immersion « totale ». Plus précisément, cela consiste à se mettre « dans la peau » des acteurs de l'époque. Pour ce cas-là, le professeur incarne donc un seigneur féodal vivant aux alentours du XIe siècle, et la classe représente alors la seigneurie qui a été étudiée précédemment. Les élèves savent donc déjà comment fonctionne une seigneurie, ce qu'on y trouve, qui y possède les terres et qui les exploite. La plus importante partie de la séance consistera à expliquer de façon active l'adoubement d'un jeune chevalier. Notons que cette séance nécessite du matériel, notamment un vidéoprojecteur et des enceintes afin de pouvoir diffuser des extraits vidéos dans de bonnes conditions.

Dans un premier temps, présentation de la séance par le professeur, habillé en tenue médiévale. C'est par ce premier contact que l'immersion doit commencer : on explique aux élèves que la séance du jour est particulière et qu'ils ne travailleront pas comme d'habitude. On leur demande seulement une feuille simple pour prendre quelques notes à certains moments, mais le choix a été fait de privilégier la mise en scène à la trace écrite. Une fois la séance exposée, rappel des séances précédentes sur la seigneurie et les paysans en prenant les élèves comme acteurs directs :

- « Vous êtes donc des paysans vivant dans ma seigneurie, qu'est-ce que vous me devez à moi, votre seigneur ? »
- « Et moi, en échange, je vous apporte quoi ? »

Avec ce simple dialogue, la théâtralisation prend forme.

Ensuite, nous expliquons brièvement qu'un seigneur est un noble, et qu'à ce titre il a des « occupations » particulières. Puis nous nous servons d'extraits vidéos pour que les élèves déduisent à quoi sert l'adoubement. Le premier extrait choisi est un épisode de la série *Kaamelott*, que nous avons traité précédemment, traitant de l'adoubement¹³. Dans cet épisode, après un passage appuyé sur le terme-même « d'adoubement », le roi Arthur se rend compte que Perceval n'a jamais été adoubé, et explique donc que s'il n'est pas adoubé, il n'est pas chevalier. La scène de l'adoubement est très rapide, mais importante pour la démonstration qui suit :

Arthur s'approche de Perceval en sortant Excalibur.

Perceval : « Arrêtez j'disais ça comme ça j'sais pas lire !! »

Arthur : « Mais ne soyez pas con, j'vais vous adouber maintenant ce s'ra fait. »

Père Blaise : « Heu Sire c'est pas très réglementaire ça... »

Arthur : « Au point où il en est le règlement ! Allez. »

Père Blaise met son capuchon : « In nomine patri et fili es spiri... »

Arthur le coupe : « Bon bon bon allez c'est bon ! Que Dieu te fasse chevalier, pour ton honneur et celui de ton lignage. *range son épée* - Allez emballer c'est pesé. »

Un intérêt double pour cette scène : l'aspect humoristique accroche les élèves, et ensuite le déroulement exprime les deux points importants que sont l'adoubement par un seigneur déjà chevalier – ici le roi, donc le suzerain « suprême » – et l'aspect religieux de la cérémonie, qui sans être un sacrement fait intervenir un prêtre – le Père Blaise. Ce n'est donc pas ici le déroulement historique de l'adoubement qui est important, mais sa signification et le principe de la cérémonie. Ainsi, la scène est décortiquée avec les élèves, auxquels des questions précises sont posées :

1 – Comment s'appelle la cérémonie présentée ?

2 – A quoi sert-elle ?

3 – Est-ce que c'est une cérémonie laïque ? (sans religion)

Dans un second temps, c'est le justement le déroulement de la cérémonie qui va nous intéresser. Pour se faire, on se servira cette fois de la scène de l'adoubement extraite du film *Kingdom of Heaven*¹⁴. Cette scène montre les aspects les plus importants de l'adoubement du

¹³ « L'adoubement », *Kaamelott*, saison 1, épisode 40.

¹⁴ *Kingdom of Heaven*, film germano-américano-britannique, réalisé par Ridley Scott, 2005.

chevalier : Le cadre solennel, la tenue sobre, le serment du jeune chevalier, la *colée*, la remise de l'épée, puis le nouveau chevalier se lève. Si elle est réalisée de façon dramatique, cette scène n'en reste pas moins bien documentée, en témoigne le passage sur l'adoubement dans *La société féodale* de Marc Bloch :

Le rituel en est à plusieurs actes. Au postulant, généralement à peine sorti de l'adolescence, un chevalier plus ancien remet d'abord les armes significatives de son futur état. Notamment, il le ceint de l'épée. Puis vient, presque toujours, un grand coup que, du plat de la main, ce parrain assène sur la nuque ou la joue du garçon : la « paumée » ou « colée » des documents français. Épreuve de force ? Ou bien, comme le pensèrent, dès le moyen âge, certains interprètes un peu tardifs, mode de fixation du souvenir, qui, au jeune homme, devra, selon le mot de Raimon Lull, rappeler, sa vie durant, la « promesse ».¹⁵

C'est d'ailleurs cette dernière interprétation qui est privilégiée dans la scène projetée. Le retour se fait donc sur le déroulement de la cérémonie et notamment sur l'élément qui vient symboliser le nouveau statut de chevalier : l'épée. On appuie sur ce dernier élément car c'est autour de celui-ci que se monte l'étape suivante : la mise en scène de l'adoubement avec les élèves.

Après avoir observé le fonctionnement de l'adoubement, les élèves sont donc appelés à le « vivre » en direct, c'est dans cette activité que la mise en scène et la théâtralisation prennent tout leur sens. Nous avons mobilisé pour l'occasion une épée d'escrime médiévale – non tranchante mais aux poids et proportions authentiques – ainsi que deux épées en bois aux dimensions équivalentes. Dans la mise en scène, le professeur explique qu'en tant que seigneur il a besoin d'aide pour tenir la seigneurie représentée par la classe, il appelle donc les délégués à représenter deux jeunes nobles, futurs chevaliers, et les délégués suppléants représentant leurs futurs écuyers. Les délégués seront donc adoubés en suivant la cérémonie vue précédemment, un « coup » du plat de l'épée sur l'épaule remplaçant la « colée » - ce qui est attesté historiquement d'ailleurs. L'aspect religieux, étant donné le cadre scolaire publique, n'est pas conservé, les délégués « jurant » plutôt de faire respecter la charte de vie de classe écrite avec eux en début d'année. Les élèves reçoivent chacun à l'issue de la cérémonie une épée en bois symbolisant leur nouveau statut.

¹⁵ BLOCH Marc, *La société féodale*, t. II : *Les classes et le gouvernement des hommes*, 1940

La suite du cours s'axe maintenant sur une autre activité particulière au noble et découlant de la cérémonie de l'adoubement. Le « seigneur » introduit cette seconde partie en expliquant qu'en tant que jeune chevalier il a parcouru le royaume pour faire ses preuves lors d'événements particuliers, les tournois, qui se déroulaient au début par « équipes » et qui se sont petit à petit individualisés pour voir apparaître de réels « champions »¹⁶. Peu d'éléments sont donnés à l'oral, on omet d'ailleurs à dessein de prononcer les termes de « tournois » et de « joute », car on diffuse aux élèves un nouvel extrait de film pour les mettre en situation de spectateurs. La vidéo choisie est un extrait du film *Chevalier*¹⁷, mettant en scène une joute. Après cet extrait, les élèves répondent à deux questions pour compléter l'étude :

6 – Comment s'appelle l'occupation présentée ?

7 – A qui est-elle réservée ?

Le cours étant sur le point de se conclure, les élèves ont un peu de temps pour, à l'écrit, répondre à une question simple posée à l'oral : « Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? ». Nous nous attacherons à exploiter plus précisément les réponses à cette question dans le troisième chapitre, ce qui nous intéresse maintenant, c'est le déroulement effectif de la séance et le retour immédiat des élèves.

1-2 – Retour sur les impressions des élèves et du professeur

Il est intéressant ici d'exploiter les impressions des élèves. Ils ont été prévenus le cours précédent qu'il y aurait quelque chose de particulier pour cette leçon, qu'on changerait des cours habituels. La découverte du professeur en costume médiéval est déjà intéressante à observer, la plupart des élèves rient d'abord, une grande partie exprime vite sa curiosité pour la raison de cette tenue particulière. C'est ce sur quoi nous avons pu rebondir pour expliquer les modalités de la séance. Celle-ci ayant été réalisée avec deux classes assez différentes, il est possible d'observer des variations, mais au final ce n'est que pour quelques élèves que nous avons dû faire une mise au point sur le comportement qu'il est attendu d'eux : si la manière de faire le cours change, ils doivent toujours agir de façon à ce que le professeur n'ait pas à interrompre le cours pour un rappel à l'ordre.

¹⁶ Pour cet aspect, DUBY Georges, *Le dimanche de Bouvines, 27 juillet 1214*, 1973.

¹⁷ *Chevalier*, film américain de Brian Helgeland, 2001.

Constatons que nous n'avons d'ailleurs pas eu beaucoup d'occasions de remobiliser les élèves pendant le déroulement de la séance. Les élèves se sont montrés curieux pour la plupart, et ont beaucoup cherché à participer, à poser des questions ou à y répondre. De fait, la séance a pu être menée à son terme, en ayant pu garder du temps pour expliquer les notions complexes et pour rédiger la réponse à la dernière question posée. Le fait d'avoir choisi les délégués et leurs suppléants pour la cérémonie de l'adoubement semble avoir été un arbitraire nécessaire pour éviter tout chahut lors de la mise en scène. Or, une différence a pu être visible entre les deux classes : Si les élèves de la classe de 5°5 semblent avoir été motivés pour passer au tableau à ce moment-là, les délégués de la classe de 5°3 ont eu plus de mal, disons plus de retenue à participer à la mise en scène. Nous devons donc relativiser la place de la théâtralisation quand vient le tour des élèves, il est probable que certains soient mal à l'aise, même si le choix des délégués avait aussi pour but de pallier à ce possible problème. On pourra donc envisager, pour améliorer cette séance, un volontariat préalable, mais qui nécessitera alors de rendre leur rôle plus important dans le déroulement de la séance.

Il aura aussi été intéressant d'observer les réactions après la tenue de la séance. A la fin déjà, certains élèves ont manifesté leur enthousiasme à avoir participé au cours. Pendant quelques cours qui ont suivi la tenue de la séance théâtralisée, certains élèves ont demandé à plusieurs reprises si l'expérience pouvait être renouvelée. Cette séance ayant été réalisée avec les moyens dont nous disposons déjà, la tenue d'une nouvelle séance dans cette optique nécessiterait probablement un investissement préalable, ce qui nous a donc amené à réfléchir sur les modalités de renouvellement de ce type de cours mis en scène.

Il apparaît qu'à travers cette séance, nous avons pu mobiliser les élèves grâce à certains axes que nous avons présentés précédemment : la rupture franche avec les pratiques habituelles a permis de garder les élèves attentifs, vu la nouveauté de la méthode utilisée ; les élèves se sont plus ou moins pris au jeu, même si l'aspect « jeu de rôle » n'a pas été pleinement construit, les élèves se sont impliqués dans le déroulement du cours ; l'utilisation de ressources audiovisuelles humoristiques ou dramatiques a induit une autre forme d'attention, tout en constituant aussi une « pause » pour les élèves. Il nous appartient maintenant de nous demander comment l'on peut rendre les élèves plus actifs dans la séance, car dans ce premier essai, le professeur reste celui qui garde la parole, les élèves ne faisant que réagir à ses questions, en dehors de la scène de l'adoubement. Par conséquent, nous allons envisager une

deuxième façon de faire, cette fois en « immersion-observation » comme expliqué précédemment.

2 – Un scénario de voyage dans le temps : rencontrer Marco Polo

La réalisation de cette mise en scène se fait toujours dans la partie II « l'Occident féodal », cette fois pour le thème 4 « l'expansion de l'Occident ». Les programmes insistent sur le fait que l'étude doit être conduite à partir : d'un exemple au choix d'un circuit commercial et de ses pôles ou d'une famille de banquiers ou de marchands – ici nous choisissons de rassembler les deux thèmes autour de la famille de Niccolò Polo ; d'un exemple au choix d'une grande ville et de son architecture – donc Venise au Moyen Âge. La dernière partie sur la croisade sera abordée lors d'un cours « classique ». Comme la séance vue précédemment, ce travail nécessite un vidéoprojecteur et un logiciel de présentation afin de réaliser un fond dynamique et interactif, ainsi que de quelques éléments de costume.

2-1 – Le thème du voyage dans le temps

Le travail du professeur restera théâtral dans cette séquence, mais par contre la mise en scène va différer. L'idée est de travailler à la façon d'une « classe découverte », d'où le voyage dans le temps. Nous avons donc décidé d'ancrer cette expérience dans des modalités existantes, et de travailler en s'inspirant de la série télévisée de science-fiction britannique *Doctor Who*¹⁸. Ce programme met en scène un personnage – le *Docteur* – voyageant dans le temps et l'espace grâce à une machine ayant l'apparence d'une cabine téléphonique anglaise bleue des années 1960. Ce personnage est toujours accompagné de personnes lambda à qui il fait visiter une planète ou une époque. Si dans chaque épisode des événements viennent perturber l'Histoire en y intégrant de la science-fiction, nous laisserons de côté ce dernier aspect pour nous concentrer sur l'idée de voyage dans le temps. Pour préparer les élèves, nous avons donc passé le début d'un épisode qui se déroule à Venise, afin de planter le décor.

Les raisons de ces choix sont multiples. Il s'agit d'abord de varier les modalités de théâtralisation des séances afin d'observer comment les élèves y réagissent, et les différences entre les points de vue comme « acteurs de l'Histoire » et comme « observateurs ». Ensuite, choisir de parler de voyage dans le temps peut introduire le cours comme une forme de

¹⁸ Série télévisée britannique de science-fiction créée par Sydney Newman et Donald Wilson, diffusée depuis 1963 sur *BBC One*.

divertissement et être perçu de manière différente. Enfin, utiliser comme fond une série de science-fiction parfois connue des élèves vient mobiliser leur vécu en dehors de la classe.

2-2 – Déroulement des séances et mise en activité

L'introduction de la première séance par le professeur est cette fois plus rapide que pour la précédente. Ils savent déjà que la séance doit être différente, et qu'ils seront mobilisés autrement pendant l'heure. Nous verrons dans un premier temps la version du premier cours sur Venise pour la classe de 5°5, puis les variations induites pour la classe de 5°3. La deuxième séance sera présentée dans un troisième temps.

2-2-1 – Classe de 5°5

Le cadre est le suivant : le professeur incarne le *Docteur*, le voyageur dans le temps, et les élèves l'accompagnent. Avant toute intervention supplémentaire, un bref extrait de la série *Marco Polo*¹⁹ est diffusé, montrant l'activité du jeune Marco comme petit marchand circulant dans les canaux, et l'entrée du bateau de Niccolò dans Venise. Une courte reprise permet de situer dans le temps – vers 1270, la date étant dans l'extrait – et de nommer les personnages. Juste après, est projeté l'intérieur de sa machine à remonter le temps, avec un message de Niccolò Polo, demandant au *Docteur* de l'aider à retrouver son fils Marco dans la ville de



Venise, tandis qu'il rentre de son voyage. L'activité est amenée ainsi : après avoir situé Venise sur une carte, la machine à remonter le temps démarre mais une « erreur de calcul » la fait atterrir dans la Venise du XX^e siècle²⁰. Afin de remédier à la situation, la classe sera divisée en groupes qui partent visiter chacun un monument

¹⁹ Série télévisée américaine, diffusée depuis 2014 sur *Netflix*. La série est créée et écrite par John Fusco et produite par The Weinstein Company.

²⁰ Figure 1

célèbre de Venise, pour le situer dans le temps et voir si Marco Polo aurait pu fréquenter cet endroit à son époque – notons que chacun des monuments est présent au Moyen Âge, mais plus ou moins tardif. Le but pédagogique est de travailler sur les particularités architecturales et économiques de Venise au Moyen Âge.

Il y a en tout six monuments ou lieux importants devant être traités, donc six groupes de recherche. La consigne est de faire « comme si » les élèves visitaient en direct le lieu avec l'aide d'une fiche de renseignement²¹, et on leur demandera de faire une restitution orale de cette « visite » à la classe. Ils sont guidés avec quelques questions simples : de quand date le monument ou le lieu visité ? Y a-t-il des particularités architecturales ? Quel type d'activité on pouvait y trouver ? Aurait-on pu y croiser Marco Polo et pourquoi ? Les élèves travaillent avec les consignes projetées au tableau, après avoir affiché une image satellite de Venise, avec les lieux localisés²².



Le travail est prévu pour durer entre 15 et 20 minutes, certains groupes disposent d'œuvres d'art sur leur fiche qu'il est intéressant de pouvoir brièvement commenter lors de la restitution orale, dans ce cas-là, le professeur les guide pendant le travail en autonomie. Nous nous heurtons ainsi à la première difficulté rencontrée : le travail de groupe. Organisé au début pour rendre les élèves plus actifs que dans la séance précédente, la mise en activité a été plus difficile que prévu. Nous envisageons trois raisons à cela : premièrement, l'activité était probablement complexe et les consignes trop vagues pour certains groupes ayant plus de difficultés – nous avons pourtant essayé de remettre les dossiers les moins compliqués aux groupes le nécessitant. Or, et c'est la deuxième raison, cette classe demeure difficile à canaliser, avec une forte hétérogénéité, il est donc probable que l'autonomie dans ce cadre particulier n'ait pas été l'approche la plus pertinente. Enfin, ce cours se plaçant en fin de journée, de 16h à 17h, les élèves ont plus de mal à se concentrer de manière générale. Ces

²¹ Voir Annexes

²² Figure 2

dernières remarque se confirme par ailleurs lors de la restitution à l'oral : les élèves ne se sont pas montré suffisamment à l'écoute les uns des autres, et les élèves passant à l'oral n'étaient donc pas à l'aise.

Après la restitution orale, le temps qu'il reste doit nous permettre de décrire quel type de ville est Venise au Moyen Âge – une grande ville, puissance économique par sa flotte marchande et militaire grâce à l'arsenal, et sous influences artistiques byzantine et occidentale – et de finalement retrouver Marco Polo grâce aux déductions qu'on aura pu faire sur son métier et les lieux qu'il pouvait fréquenter, on le trouvera alors non-loin du pont du Rialto. Les élèves semblent aussi avoir eu du mal à faire ces dernières déductions. Enfin, pour conclure, un autre extrait de *Marco Polo* est diffusé, où l'on assiste à la rencontre avec son père qu'il n'a jamais connu et sa décision de le suivre dans son prochain voyage.

2-2-2 – Classe de 5°3



Devant les difficultés de canaliser le travail de groupe de la classe précédente, nous avons décidé de modifier les modalités de travail : cette fois, les élèves se voient distribuer au hasard une fiche, donc seuls quelques élèves ont le même lieu sous les yeux. De même, la demande de Niccolò faite au *Docteur* de venir l'aider à retrouver son

fils est modifiée : cette fois il propose de venir visiter Venise en sa compagnie²³. La mise en scène rejoint le travail de l'autre classe dans la mesure où « l'erreur » d'époque est à nouveau faite.

Cette fois, le cours est dialogué dans son ensemble, ce qui correspond à ce qui a été réalisé pour le cours sur les chevaliers. La consigne est équivalente à l'autre classe, il va falloir retrouver les lieux probables où l'on pourrait retrouver Niccolò une fois que « l'erreur

²³ Figure 3

d'époque » aura été corrigée. Il est laissé quelques minutes aux élèves pour prendre connaissance du lieu qu'ils visitent, en leur affichant ces consignes :

Se rendre dans les lieux indiqués par le détecteur du T.A.R.D.I.S.²⁴ et se renseigner sur leurs rôles dans la ville.

Repérer les informations-clefs

(Où? Quand? Qu'est-ce que c'est? Qu'est-ce qu'on y voit? A quoi ça sert?)

La restitution se fait alors par le professeur, en mobilisant à chaque fois les élèves ayant le dossier correspondant. Si ici la prise de parole à l'oral n'est plus travaillée, on a plus de chance de faire participer les élèves qui interviennent peu à l'oral en temps normal. Pour rester dans l'immersion active, un élève est désigné « navigateur », c'est-à-dire que son travail consistera à gérer l'ordinateur pendant la restitution – le diaporama présenté étant interactif, il faut cliquer sur l'image satellite pour accéder aux lieux étudiés, et sur certains icônes pour revenir à l'image principale. La conclusion reste identique sur les caractéristiques de la ville et sur la localisation de Niccolò et Marco Polo.

Avec cette classe, nous avons moins été pris par le temps, ce que nécessite du travail en groupe. De plus, les élèves semblent avoir été mieux mobilisés et motivés par cette façon de faire. Ainsi, la conclusion a pu être creusée un peu plus, et l'extrait vidéo final prolongé de manière à voir Niccolò et Marco sur leur navire, introduisant par conséquent la séance suivante : le voyage de Marco Polo.

2-2-3 – Deuxième séance : le voyage de Marco Polo

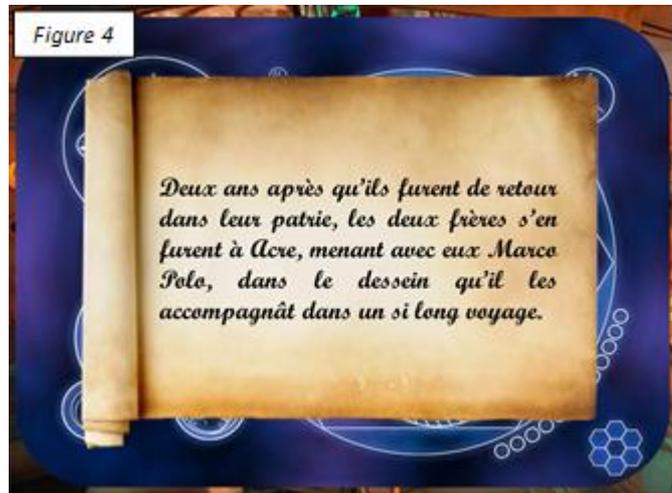
La première séance théâtralisée a permis de décrire la ville de Venise au Moyen Âge en introduisant la famille Polo. Cette seconde séance vient maintenant expliquer ce que Marco Polo et son voyage ont de particulier.

La mise en scène tourne maintenant autour du fait que la classe doit retrouver les Polo le long de la route qu'ils ont emprunté. Or, nous les avons perdu de vue quand ils ont quitté le port de Venise, il nous faut donc plus d'informations afin de reconstituer sommairement leur trajet le long de la route commerciale. Puisque nous incarnons des voyageurs dans le temps, nous avons la possibilité de savoir ce qui est advenu après le voyage de Marco Polo : il a écrit un

²⁴ Nom de la machine à remonter le temps

livre intitulé *Le Devisement du Monde*²⁵, dans lequel il raconte son voyage. Si le livre est plus centré sur son expérience à la cours de Kubilaï Khan, l'empereur de Chine, il répertorie toutes les étrangetés qu'il a observées lors de son périple. Notons que certains aspects fantastiques sont tout de même à relativiser, mais nous ne les utiliserons pas avec les élèves.

Pour réaliser ce travail, neuf extraits sont distribués aléatoirement parmi les élèves²⁶, chacun ayant, dans la mise en scène, trouvé un fragment de l'œuvre de Marco Polo. Le but est à nouveau de faire intervenir le plus possible d'élèves à l'oral. A partir de ça, le trajet sera reconstitué en cours dialogué grâce aux informations recueillies. Par ailleurs, il



est évident que le circuit simple ne constitue pas le seul objectif : à travers les textes, les élèves pourront aussi comprendre pourquoi Marco, son père et son oncle – qui voyageait avec eux – se sont arrêtés à ces endroits. En tant que marchands, ils avaient certains biens à acheter sur



la route ou du ravitaillement à faire avant le désert de Gobi. Ainsi, deux éléments sont successivement projetés au tableau : l'extrait de texte, puis une carte indiquant le lieu cité²⁷. Les élèves ont aussi une carte qu'ils remplissent au fur et à mesure, ceci étant leur seule trace du cours. Le trajet de retour étant essentiellement maritime, il est expliqué rapidement par le professeur.

²⁵ Connu aussi sous le nom de *Il Milione* ou *Le Livre des Merveilles*, écrit en 1298. Traduction utilisée : Édition de E. Müller, 1888, consulté en ligne :

http://fr.wikisource.org/wiki/Le_Devisement_du_monde_%28fran%C3%A7ais_moderne%29.

²⁶ Voir Annexes

²⁷ Figures 4 et 5

A certains points de l'avancement, une rupture est marquée par la diffusion d'extraits de *Marco Polo*, illustrant son voyage. Une scène est notamment mise à profit pour expliquer les dangers du périple de la famille de marchands : les tempêtes de sables montrant la dangerosité de la traversée du désert, et les attaques éventuelles par des brigands. A la fin, la scène de l'entrée dans le palais du Khan vient conclure, scène qui montre jusqu'où les Vénitiens se sont aventurés – l'actuel Beijing – et les raisons de la curiosité du Khan pour ceux qu'il nomme les Latins – particulièrement la religion chrétienne.

De la même manière que la séance précédente, nous avons pu noter des différences de réception chez les élèves. La classe de 5°5 cette fois s'est montrée plus attentive, tandis que les 5°3 ont été particulièrement difficiles à canaliser. Cette fois-ci, ce fut la classe de 5°3 qui se trouvait sur le dernier créneau de la journée, qui plus est le vendredi d'avant les vacances. De fait, il a été convenu avec eux qu'étant donné les problèmes de dispersion pendant le cours, la récréation servirait à regarder la scène finale dans le palais. Nous envisagerons dans le troisième chapitre quels auraient pu être les variations de mise en œuvre pour cette séance afin d'optimiser le travail et l'attention des élèves.

A la fin du cours, quelques minutes leur ont été laissées pour répondre à ces questions : « Avez-vous apprécié ces deux dernières séances ? Pourquoi ? Qu'est-ce que vous enlèveriez ou ajouteriez ? ». Nous avons bien appuyé sur le fait que la réponse était anonyme s'ils le désiraient, et qu'ils n'hésitent donc pas à exprimer leur opinion réelle sur le contenu des deux derniers cours, afin que nous ayons une base de réflexion efficace. Il s'agit maintenant de traiter des données recueillies à l'issue des séances théâtralisées. Nous verrons ce que les élèves en ont pensé et ce qu'ils ont retenu. De plus, pour les élèves qui avaient le temps, il leur a été demandé de rappeler ce qu'ils avaient appris, comme pour la séance sur la vie des nobles.

Chapitre III

Des pratiques alternatives : optimiser la mise en scène pour apprendre différemment

Nous allons maintenant nous attacher à traiter les impressions que nous avons eues pendant et après les séances théâtralisées, ainsi que les données récoltées à la fin grâce aux « productions » des élèves.

Nous verrons si l'expérience s'est révélée utile, et ce sur plusieurs points : la motivation des élèves à participer au cours a-t-elle changé ? Le contenu factuel est-il mieux intégré par les élèves ? Ont-ils mieux retenu les « leçons » ? Quel aura été l'effet sur les élèves en difficulté ? Sur les élèves peu motivés ? A l'issue de ce traitement, des hypothèses seront formulées sur les points forts et les points à améliorer.

1 – Retour sur les pratiques : quels effets sur les élèves ?

Le projet initial pour ces séances de théâtralisations en cours d'Histoire était d'offrir aux élèves un cadre original, rompant avec leurs habitudes. L'objectif était donc de remobiliser ceux qui avaient du mal à fonctionner dans un cadre trop « scolaire », tout en permettant aux « bons » élèves de s'amuser avec le cours, de tester de nouvelles manières d'apprendre. Les productions écrites demandées aux élèves à l'issue de ces séances nous permettront d'avoir un aperçu des effets de la mise en scène théâtralisée sur leur perception du cours. Dans un premier temps, nous étudierons les textes écrits après le cours sur la vie des nobles au Moyen Âge pour analyser ce que les élèves ont pu retenir d'eux-mêmes sans avoir proposé de trace écrite. Nous avons aussi demandé le même travail aux élèves lors des séances sur Venise, mais après avoir rédigé leur « avis » sur les contenus. Les retours sur les impressions concernant le cours sur Venise et Marco Polo permettra de faire le point sur l'intérêt que les élèves ont porté à cette façon de travailler.

1-1 – Une trace écrite personnelle : « qu'ai-je retenu du cours ? »

Ayant à disposition les quelques questions qui leur ont été posées pendant le cours, les élèves ont pu rédiger leur réponse avec un « aide-mémoire », ce qui peut en partie biaiser nos résultats dans certains cas. Or, on constate qu'il y a tout de même plusieurs types de réponses données. Notons qu'une consigne supplémentaire a été donnée à l'attention des élèves qui auraient le temps et l'inspiration : « répondre à cette question comme si vous étiez vous-même un jeune noble », certains élèves ayant particulièrement apprécié le fait de s'immerger dans le rôle d'un personnage historique.

1-1-1 – Contenu limité pour certains

Certains élèves ont rendu une production assez limitée en terme de contenu, ce qui nous fait nous interroger sur ce qu'ils ou elles ont réellement retenu. Par exemple :

- « Un noble c'est comme un roi qui fait des tournois »²⁸
- « Il chante un chant religieux.

²⁸ Moufida, 5°5

C'est une cérémonie religieuse.

La bague et l'épée. »²⁹

Dans le premier cas, on a une élève en difficulté de manière générale au collège, qui a tout de même compris une partie du cours : l'allusion au roi fait référence au statut des seigneurs et renvoie au cours sur la seigneurie médiévale, quand nous avons expliqué que roi et seigneurs étaient issus du même « groupe ». Le terme « tournois » montre qu'elle a suivi le cours jusqu'à son terme. On peut donc ici poser la question de l'effet du cours pour les élèves ayant déjà du mal avec le système scolaire. Le second cas présenté dénote une attention particulière aux extraits vidéo diffusés pendant la séance. Le « chant religieux » renvoie à l'épisode de *Kaamelott* dans lequel le Père Blaise chante en latin pour introduire l'adoubement, tandis que la bague et l'épée font référence à la scène de l'adoubement du film *Kingdom of Heaven*, où Balian le jeune chevalier reçoit la bague et l'épée de son père. Le travail étant anonyme, il est difficile de l'utiliser plus, il s'agit probablement d'un élève ayant déjà du mal à se concentrer sur le cours étant donné qu'il ne se sert pas de la mise en perspective des vidéos, mais rappelle seulement la scène « brute ». Sur les 53 travaux récupérés pour les deux classes à la fin de cette séance, nous en comptons 9 dans cette catégorie : cela prend en compte les élèves qui ne sont pas allés au bout du travail demandé et n'ont donc pas répondu à la question finale (5 travaux, équilibre entre les deux classes) et ceux qui ont répondu trop brièvement, ou pas sérieusement (4 travaux de 5°5), voire aussi une élève qui n'a guère réinvesti ce que l'on venait de voir : « Les nobles s'habillent bien, ils ont une meilleure vie que les paysans, ils sont nourris, ont une bonne vie »³⁰.

A la fin des cours sur Venise et Marco Polo, certains élèves ont eu plus de mal à formuler ce qu'ils avaient appris et à faire le tri, qu'à se souvenir de ce qui avait été fait. Étant donné que nous avons choisi de privilégier leurs commentaires sur la mise en scène, nous ne pouvons pas faire de réelles déductions sur les manques. Or, certains élèves en difficulté ont pourtant pris soin d'écrire sur ce qu'ils avaient retenu. Par exemple, cette élève qui a des difficultés d'expression écrite : « Je retiens tous les rapports entre Marco Polo à Venise, les monuments et qu'il était marchand, puisqu'il était aussi jeune, environ 16/17 ans »³¹. Certes le rendu est

²⁹ Anonyme, 5°5

³⁰ Laurine, 5°5

³¹ Johanna, 5°3

court, mais elle a tout de même pris le temps de noter un résumé de ce qu'elle avait fait pendant ces deux séances.

1-1-2 – L'essentiel semble intégré

Parmi le reste des élèves, les travaux sont plus divers, un certain nombre d'entre eux reprend l'essentiel de ce qui a été vu et le résume efficacement :

- « Le mode de vie noble : s'il veut devenir chevalier il faut qu'il soit adoubé, ils font des tournois et il se passe dans ces tournois des joutes. Ils n'ont pas le droit de travailler. »
- « Pour être chevalier il faut être adoubé. Il participe à des tournois pour gagner de l'argent, ils font des banquets. »
- « Un chevalier ne devient chevalier sans la cérémonie de l'adoubement et surtout sans l'épée. Suite à ça, il a des avantages, dont participer aux tournois de joute. »
- « Le noble est adoubé, il devient chevalier et peut ensuite participer aux tournois. »³²

Ces travaux sont représentatifs d'une partie assez importante des textes relevés, citant l'essentiel de ce qui a été vu et maîtrisant les conséquences logiques de l'adoubement. Il est cependant difficile d'évaluer si les élèves en question ont écrit tout ce dont ils se sont souvenus à la fin, s'ils manquaient de temps pour en dire plus, ou bien s'ils estimaient que ce résumé suffisait. Nous avons ici néanmoins reproduit les textes les plus courts et les plus simples, car beaucoup des travaux remis par les élèves sont plus longs, développant l'un ou l'autre des éléments vus pendant la séance :

- « D'abord, nous commençons par l'adoubement, ensuite il faut s'occuper. Alors on fait des tournois : la joute. On se battait contre un adversaire. Ensuite, on gagne de l'argent ».
- « Le chevalier se fait adouber par le seigneur. Cette cérémonie (l'adoubement) est en rapport avec Dieu. Quand il est chevalier, il participe à des tournois, pour le prestige et l'argent. Certains jeux pouvaient être dangereux »³³.

On peut donc voir que la plupart des élèves ont une bonne réception du cours et peuvent en restituer l'essentiel. Au vu de la variété des travaux, il est difficile d'établir combien d'entre eux sont dans ce cas, mais il s'agit de la majorité des élèves³⁴. Il nous appartient par ailleurs

³² Livia, Jean-François, Marieme, 5°3 ; Kelyan, 5°5

³³ Pierre P., anonyme, 5°5

³⁴ Suivant le décompte adopté, on obtient entre 35 et 40 élèves.

de rajouter certains élèves ayant tenu à développer leur réponse tout en jouant le jeu de l'immersion :

- « Je suis en train d'être adoubé. Le seigneur me dit "protège les paysans, dit toujours la vérité, bat-toi pour ton peuple". J'obtiens mon épée et reçois une colée. Ça y est, je suis chevalier. Je vais devoir m'entraîner et faire des combats de joute. Je vais me donner et gagner. Noah de Clarac »
- « Ma vie de noble (de chevalier) est bien, j'ai bien été chevalier grâce à l'adoubement du seigneur. Il y avait un problème, je n'avais pas le droit de travailler alors pour gagner de l'argent je faisais les joutes, les guerres, et j'avais un écuyer [...] jusqu'à ce qu'il devienne chevalier lui-même »³⁵.

Un petit nombre d'élèves a d'ailleurs réussi à mobiliser les aspects essentiels de l'adoubement, que sont par exemple la colée et surtout l'épée, symbole du chevalier.

Dans le cas du travail qui a été réalisé sur Venise, on peut faire le même constat. Même s'il y a des confusions ou des approximations, et que le temps a manqué, ils ont pour la plupart compris que la ville de Venise était tournée vers le commerce et la Méditerranée :

- « Venise est une ville marchande liée à l'eau »
- « Venise est une ville marchande et liée à l'eau. C'est pour ça que Venise est riche. Il y a des ponts, un arsenal et des églises. [...] »
- « Venise est une ville riche, commerçante et religieuse. [...] Venise est une ville qui construit beaucoup de bateaux. »³⁶

De même, les élèves ayant été impliqués ont su restituer que Marco Polo était un marchand et un grand voyageur :

- « On a vu le voyage de Marco Polo, les différents arrêts dans les pays, il se termine à (Beijing) Khanbalik à l'époque, et qui démarre à Venise »
- « Marco Polo était un marchand, tout comme son père Niccolo Polo »
- « Marco Polo est un célèbre voyageur qui a fait le tour du monde avec son père »³⁷

1-1-3 – Quelques remarques

L'ensemble des deux classes avec lesquelles ce travail a été réalisé peut donc d'une certaine façon être divisé en trois groupes : un groupe d'élèves probablement en difficultés, que ce soit au niveau de la gestion du temps pour répondre à la question posée ou n'ayant pas bien

³⁵ Noah, 5°3 (Son nom de famille complet étant Clarac-Niang, il a ajouté la particule « de » dans sa signature), Anonyme, 5°3

³⁶ Deux anonymes, Louis, 5°3

³⁷ Nicolas, deux anonymes, 5°3

compris le cours ; un groupe important mais assez hétérogène qui a compris la séance et les aspects de la vie des nobles au Moyen Âge ; et enfin quelques élèves ayant particulièrement structuré leur propos et étant resté dans le principe de l'immersion jusqu'au bout.

Une question nous est apparue face à cette répartition des élèves au vu des travaux relevés : peut-on ici se placer dans le principe de la « constante macabre » ? Ce phénomène serait observé lors des notations d'évaluations, et on y verrait la même proportion de mauvaises notes quel que soit le sujet et quel que soit le correcteur, indépendamment de la qualité véritable des réponses données par les élèves. André Antibi, le créateur du terme, le définit ainsi : « Par "Constante macabre", j'entends qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Ce pourcentage est la constante macabre »³⁸. Il semble que cette théorie issue de la sociologie de l'éducation ait fait l'objet d'études sérieuses concernant l'évaluation des élèves. Pourtant, ne s'agissant pas ici d'évaluation chiffrée ou ayant un quelconque enjeu de classement, notre étude des travaux d'élèves nous amène par conséquent à nous demander d'où peuvent venir les difficultés rencontrées ce jour, celles-ci ayant malheureusement été confirmées dans les mois qui ont suivi cette séance. Il faut par contre relativiser ce point de vue apparemment pessimiste : certains élèves qualifiés de « difficiles » se sont montrés très productifs à l'oral lors de cette séance, contrairement aux cours plus classiques.

Une autre remarque concerne cette fois le choix d'avoir privilégié largement le contenu oral et dialogué de cette séance, sans avoir prévu de « trace écrite ». Quelques élèves ont eu des confusions dans le travail rendu, notamment au niveau des termes :

- « Pour devenir noble il faut être chevalier [...] »
- « Un seigneur ne peut pas participer à la joute [...] »³⁹

1-2 – Ce qu'en ont pensé les élèves

Après avoir eu un aperçu de ce que les élèves sont capables de retenir comme contenu de ce type de séance, il va être intéressant d'observer quelles ont pu être leurs remarques sur les

³⁸ ANTIBI André, *La constante macabre*, 2003, édition Math'Adore

³⁹ Alexandre, Enola, 5^o3

deux cours traitant de Venise et Marco Polo. Rappelons ce que nous leur avons demandé : « Avez-vous apprécié ces deux dernières séances ? Pourquoi ? Qu'est-ce que vous enlèveriez ou ajouteriez ? ». L'idée est donc d'avoir le meilleur retour possible, les réponses à la dernière question sont les plus précieuses, mais tous les élèves n'y ont pas répondu de façon égale. Il y a d'ailleurs une importante différence entre les deux classes : la classe de 5°3 a pris plus de temps pour répondre à cette question de ressenti, leurs réponses sont donc plus exploitables. Cela tient très probablement au manque de temps à la fin de la seconde séance faite avec la classe de 5°5, qui a fourni des réponses plus courtes.

Nous avons en tout 49 traces écrites, le nombre d'élèves ayant été plus faible que d'habitude cette semaine d'avant les vacances d'Avril. Parmi eux, 10 ont fait des formes de suggestions pour expliquer ce qu'ils avaient moins apprécié dans ces séances, les 39 autres se divisent entre ceux qui ont simplement « aimé » ou pas ces séances (8 élèves), ceux qui n'ont pas répondu (2 élèves) et ceux qui donnent au moins une raison à leur appréciation.

1-2-1 – Pourquoi les élèves ont pu apprécier ou non

Les deux seules remarques négatives concernent la deuxième séance axée sur le voyage de Marco Polo, le problème étant qu'aucune raison n'est donnée : « [...] mais la deuxième j'ai moins aimé que la première »⁴⁰, « [...] mais à la deuxième heure c'était un peu nul »⁴¹. Nous pouvons deviner les raisons possibles de cette opinion en nous fondant sur les remarques d'autres élèves concernant le bruit ambiant pendant cette deuxième heure. En effet, comme nous l'avons expliqué plus haut, la deuxième séance avec la classe de 5°3 a été plus difficile à mener à son terme compte-tenu du fait que les élèves se sont montrés en général peu attentifs. D'ailleurs, les élèves eux-mêmes s'en font les témoins :

- « Excusez-moi pour les bavardages »
- « [...] mis à part les élèves qui perturbent et empêchent une bonne ambiance »
- « Ce que j'ai pas aimé c'est les bavardages même si j'en fait partie »⁴²

Nous pouvons supposer par conséquent que cette deuxième séance a moins mobilisé l'attention des élèves, peut-être car la finalité du travail sur les textes n'était pas assez claire,

⁴⁰ Inès, 5°3

⁴¹ Souhila, 5°3 ; notons que cette élève a failli être exclue de cours.

⁴² Anonyme, Romain, Johanna, 5°3

ou que celui-ci manquait de dynamisme. Les élèves ont pourtant compris que cette séance changeait de l'habitude, et le « coup de gueule »⁴³ du professeur dans la dernière partie du cours a probablement poussé certains élèves à s'excuser de leur comportement bavard sur leur compte-rendu. Nous pourrions déduire par la suite ce qui a moins bien fonctionné grâce aux suggestions de certains élèves.

Concernant les raisons pour lesquelles les élèves ont aimé ces séances, les raisons ont été rassemblées ainsi :

Changement de l'habitude	16	Instructif	4
« Effets spéciaux » (diaporama interactif et sonore)	7	Moins ennuyeux	2
Utilisation d'extraits vidéo	7	Professeur costumé	2
Ludique	4	Travail par groupe	2
Intéressant	4	Théâtralisation / incarner des personnages	2
Amusant	4		

Figure 6

Ce qui ressort le plus est donc le changement comparé aux séances habituelles, surtout si on cumule certains points : le « changement » cité tel quel, les « effets spéciaux » utilisés pour réaliser le diaporama, le costume du professeur et la mise en scène théâtralisée, on arrive alors à 27 allusions aux réelles nouveautés de ce travail. Ainsi, le renouvellement de l'activité est une des choses qui marque le plus les élèves, ce qui est en accord avec nos hypothèses de départ. Notons par ailleurs que lors de la séance sur la vie des nobles, deux élèves ont fait une remarque dans ce sens, appréciant le changement, alors que cela ne leur était pas demandé. De plus, la « mise en scène » – diaporama dynamique et interactif, costume, travail théâtralisé, utilisation ludique des ressources – semble avoir été particulièrement appréciée. Suivant les commentaires, il est donc acquis que la rupture importante avec les séances habituelles constitue la raison essentielle de l'intérêt des élèves pour la séance, d'autant que l'on compte trois élèves ayant explicitement émis le souhait de recommencer ce genre de cours.

1-2-2 – Quelques suggestions à explorer

⁴³ Yassine, 5°3

Nous allons maintenant nous appesantir sur les quelques brèves suggestions faites par les élèves eux-mêmes. En effet, nous leur avons demandé de ne pas hésiter à dire ce qu'ils auraient aimé faire, ce qu'ils auraient aimé prolongé, ou au contraire les activités qu'ils auraient préféré raccourcir.

Nous avons vu précédemment que deux élèves ont moins apprécié la deuxième séance, sur le voyage de Marco Polo, sans donner de raisons. Parmi ceux qui ont émis des suggestions, certains ont parlé de la place peut-être encore trop importante accordée aux textes :

- « La lecture des textes était un peu longue »
- « Ce que j'ai pas trop aimé c'est quand on a lu, c'était un peu ennuyeux »⁴⁴

Il est donc probable que ce type d'activité se rapprochait trop de ce qui est fait en classe en temps normal : l'étude de documents et l'extraction d'informations.

D'autres élèves s'arrêtent quant à eux aux élèves ayant pu perturber le cours :

- « Malheureusement on a pas pu finir complètement à cause de nous tous »
- « Il faut faire sortir les gens qui dérangent »
- « Il faut faire sortir les perturbateurs »⁴⁵

Il semble que malgré les changements et la mise en scène, certains élèves décrochent rapidement. Le problème que nous rencontrons pour extrapoler ici, c'est que les classes de 5°3 et 5°5 semble dysfonctionner dans de nombreuses matières, ce qui est ressorti après deux conseils de classe et des entretiens avec leurs autres professeurs. C'est pourquoi s'il faut encore réfléchir pour accrocher encore plus les élèves, l'on peut se permettre de penser que la théâtralisation a pu aider à en canaliser certains.

Cinq élèves ont émis leur désir d'augmenter la place des vidéos et des « effets spéciaux » utilisés dans le diaporama. Ces remarques confirment nos premières remarques sur la place de l'audiovisuel dans le quotidien des élèves, et s'il n'est pas toujours possible d'augmenter le temps consacré aux extraits dans ce genre de travail, la façon de les exploiter est peut-être à travailler un peu plus. Or, on peut associer ces propositions à celles de deux élèves :

- « J'aurais aimé qu'il y ait une petite mise en scène façon improvisation théâtrale »
- « J'aimerais plus d'animé comme on avait fait pour la chevalerie l'adoubement »⁴⁶

⁴⁴ Anonyme, Emilie, 5°3

⁴⁵ Anis, Joss, Anonyme, 5°3

⁴⁶ Anonyme ; Sarah, 5°3

Non seulement les élèves se sont souvenu de l'activité précédente et d'un terme qui n'a été écrit nulle part dans leur cahier, mais ils ont exprimé leur envie de plus s'intégrer au travail de mise en scène et de théâtralisation. Ce travail, associé à l'utilisation optimale du logiciel de présentation type *Powerpoint* pourrait donc sans doute éviter de diffuser plus d'extraits vidéo.

On peut donc conclure ces suggestions par le fait que les séances – notamment la deuxième – sont peut-être apparues comme incomplètes, n'exploitant pas assez les principes que nous avons exposés. Il faut donc maintenant faire le point sur l'apport réel de ces séances, et la façon dont on pourra envisager une suite ou un renouvellement.

2 – Mise en perspective : quelles leçons tirer de cette expérience ?

Nous allons diviser notre analyse en trois points afin de mieux mettre en valeur ce qui a été accompli. Dans un premier temps, nous résumerons les points forts de ces séances, tant dans la mise en œuvre que dans les retours que nous en avons eu. Ensuite, nous étudierons quels sont les points à améliorer pour un renouvellement de ces séances. Enfin, nous tenterons de synthétiser quels auront été les apports pour les élèves en termes de motivation, d'implication etc.

2-1 – Pourquoi ces séances ont pu fonctionner

Comme nous avons pu l'expliquer, la rupture avec l'habitude est le réel point fort de ces séances. Les élèves semblent habitués et souvent lassés du fonctionnement traditionnel d'un cours, que ce soit en Histoire ou même ailleurs : certains élèves ont souligné le fait qu'il s'agissait du seul cours où ils avaient participé à une telle mise en scène. Il est donc clair que la théâtralisation a au moins pour avantage d'éloigner les élèves du cadre scolaire. De plus, l'absence de trace écrite réelle, l'absence d'enjeux d'évaluations et de notation semble d'une certaine manière « libérer » les élèves de cette pression.

Quelques élèves ont été sensibles au fait de les intégrer plus activement dans la tenue des séances : Yassine nous écrit « j'ai aimé car on a travaillé en groupe », alors que dans sa classe, la 5^e3, il n'y a pas réellement eu de pédagogie par groupe comme on l'entend. Il semble plutôt que ce soit la synergie entre tous les élèves et le professeur lors des différents échanges qu'il ait apprécié. C'est ce qui explique d'ailleurs que certains aient réclamés plus de « théâtre », probablement pour encore plus les impliquer dans ce qui se passe dans la classe. Cela vient donc confirmer l'utilité d'un travail axé sur la construction du savoir par les élèves eux-mêmes, mais tout en étant guidés par une mise en scène originale.

Il semble que le fait de limiter le contenu au profit de la mise en scène ait été bénéfique, les élèves arrivent alors à se concentrer sur les points essentiels, sans forcément se rendre compte qu'ils découvrent de nouvelles notions, apprennent de nouveaux termes etc. Cette remarque fait partie des points qui sont difficiles à concilier avec la réalisation effective des instructions officielles. Etant souvent très complètes voire exigeantes, nous avons parfois du mal à entrevoir les éléments essentiels à faire passer, et ceux plus secondaires.

2-2 – Quels effets sur les élèves et sur l’ambiance de classe

Si l’on sait que parfois l’existence d’une note finale oblige les élèves à s’impliquer et travailler, ici au contraire c’est l’absence d’enjeu fort qui aide les élèves à participer à la théâtralisation et à la mise en scène du cours. Nous avons vu que les séances ont pu fonctionner en grande partie grâce à la rupture des habitudes, cette rupture influe donc sur la perception que les élèves ont du cours, de la matière, voire du professeur :

- « L’année dernière je n’aimais pas l’histoire, E-C, géo. Grâce à vous, vous m’avez redonné goût à ces matières »⁴⁷
- « *Un super prof que pour c’est donner à fond pour le faire pour nous* »⁴⁸
- « Franchement meilleur cours de cette année »⁴⁹

Si les compliments sont certes à relativiser, cela dénote au moins deux choses : la matière leur apparaît de façon différente qu’une contrainte, comme nous avons espéré en planifiant ces séances ; le professeur peut apparaître, même ponctuellement, non plus comme celui qui impose ses exercices et ses connaissances, mais comme celui qui vient réellement apporter ce dont les élèves peuvent avoir besoin. Beaucoup d’élèves ont, à l’oral ou à l’écrit, manifesté leur enthousiasme devant le professeur « déguisé », et tout l’aspect mise en scène aura probablement joué dans ce sens.

L’observation de la classe en activité nous a permis de constater que des élèves qui sont parfois en refus de travail essayent de s’impliquer, cherchant à s’intégrer dans la mise en scène. Cette remarque reste limitée, car certains élèves absents lors de ces séances font justement partie de ceux qui manquent d’intérêt pour la matière, il nous est donc difficile de compléter cette analyse avec des données plus détaillées.

2-3 – Améliorer l’existant grâce aux retours des élèves

⁴⁷ Laurine, 5°5

⁴⁸ Mattis, 5°3 ; nous n’avons pas corrigé cette phrase car si le message est compris, la syntaxe est peu compréhensible.

⁴⁹ Baptiste, 5°3

Si nous avons d'ores et déjà montré que ce type de séance pouvait se montrer bénéfique, certains aspects du travail que nous avons fait restent à améliorer pour optimiser les résultats chez les élèves.

Suivant les remarques des élèves, on peut déduire que l'aspect « jeu de rôle » n'a pas été suffisamment exploité. Les élèves ne se sont pas toujours sentis assez impliqués dans le déroulement de la mise en scène sur Venise, alors que la reconstitution de l'adoubement a été particulièrement appréciée. Il nous appartient donc de creuser plus cet aspect de nos expérimentations : la mise en activité. Après la réalisation de la seconde séance sur Venise, il semble que l'approche des textes était trop linéaire et pas assez dynamique. Or, c'est dans ce cadre-là que l'on aurait pu mettre en œuvre un réel travail par groupes, actif et théâtralisé. Les textes, plutôt que d'être commentés à l'oral, auraient sans doute dû être beaucoup plus exploités en autonomie : on aurait pu envisager de distribuer ou projeter une carte de l'Eurasie et de laisser le soin aux élèves de reconstituer le trajet de Marco Polo avec les informations dont ils disposent. Ce travail serait sûrement mieux intégré au concept de « voyage dans le temps », tandis qu'il s'agit d'une opération typique du métier d'historien.

C'est dans cette optique que la place des extraits vidéo dans la séance doit être réfléchie, dépendant de ce qu'on veut construire avec les élèves. Si nous avons trouvé un certain équilibre dans la séance sur la vie des nobles, le cours sur Venise et Marco Polo reste à perfectionner pour cet aspect. Le cours sur le voyage de Marco Polo à travers l'Asie mériterait sans doute une vidéo introductive et de conclusion, en oubliant les extraits venant ponctuer la séance, d'autant plus si nous modifions les modalités de travail comme nous venons de le voir.

Afin de proposer des activités dynamiques et intégrées à une mise en scène théâtralisée, le décryptage systématique des jeux proposés par le réseau *Ludus* nous semble un bon point de départ. En effet, si nous pouvons associer un jeu de rôle ayant déjà prouvé son efficacité à un travail de théâtralisation, l'implication des élèves serait alors renforcée et la rupture avec l'habitude encore plus importante. L'utilisation de la pédagogie par projet peut alors être intéressante ici, car le scénario peut être monté avec les élèves, constituant l'aboutissement d'une séquence par exemple. Par ailleurs, nous avons précédemment dit que la théâtralisation pouvait mettre certains élèves mal à l'aise, nous supposons que cette difficulté peut être contrebalancée par la mise en activité : les élèves les plus à l'aise pour prendre la parole et

agir dans la mise en scène seront mobilisés plus directement, tandis que les plus timides peuvent être pris dans le mouvement et oser plus.

Il est difficile d'envisager quelles modifications doivent intervenir afin d'améliorer l'ambiance générale de cours et éviter les perturbations récurrentes. Nous lions ce problème aux défauts dans la conception-même de la séance, où les élèves n'ont pas tous compris la finalité de ce qu'ils faisaient. Il est aussi probable que les problèmes découlent d'une ambiance générale détériorée dans ces classes depuis le début de l'année, et l'on touche ici aux questions de travail de toute l'équipe pédagogique.

CONCLUSION

La théâtralisation en cours d'Histoire a montré un certain potentiel, d'autant qu'il semble s'accorder aux renouvellements du métier d'enseignant.

Les recherches en pédagogie montrent qu'impliquer les élèves dans la construction de leur savoir et de leurs compétences est très efficace, même si cela demande parfois une construction précoce, comme pour la pédagogie par projet. Dans cette optique, travailler avec les *serious games* et les jeux de rôle aide à capter l'attention des élèves, notamment de ceux qui tendent vers le refus de travailler. La présence de l'Histoire dans les productions audiovisuelles et vidéoludiques rend l'Histoire plus accessible pour les élèves, ce qui doit de fait constituer pour nous un atout.

Nous avons ainsi, en accord avec ces différents aspects, monté trois séances autour du principe de mise en scène et d'immersion dans l'Histoire. La première a fait revivre aux élèves le mode de vie des acteurs, ce que nous avons appelé « l'immersion totale », tandis que les deux autres ont fait voyager les élèves et découvrir l'Histoire en tant que spectateurs, ou « immersion observation ». Cela nous a permis de voir les avantages et les limites de chaque mise en scène.

Enfin, les retours par écrit des élèves nous ont apporté des données précieuses sur leur ressenti et les effets que ces séances ont eu sur leurs apprentissages. Il semble que plus la mise en scène est poussée et les notions simples, meilleure sera la mémorisation par les élèves. De plus, la perception des élèves du cadre scolaire et leur motivation peut être améliorée grâce à la théâtralisation, étant donné qu'ils se rendent compte qu'il existe de nombreuses façons d'apprendre l'Histoire. Les commentaires des élèves nous auront surtout aidés à envisager des améliorations pour ce type de travail, ainsi que des pistes de réflexion.

La théâtralisation des cours d'Histoire change bien la perception que les élèves ont de la discipline, et même celle qu'ils peuvent avoir du professeur, ou de l'école. Il est difficile de dire si elle améliore les résultats des élèves, ce qui est sûr c'est que la motivation et l'envie de participer ont été visibles. La rupture de l'habitude étant un point incontournable, ce type de travail aide à renouveler l'intérêt des élèves, mais il n'est cependant pas question de généraliser cette pratique. En effet, d'une part les instructions officielles nous en empêche,

mais surtout, cela doit s'ajouter à une variation générale des modalités de cours : cours « classiques », jeux, visites, projets etc. De plus, la tenue de telles séances dépend tout de même de la relation nouée avec les élèves d'une part, et du caractère de l'enseignant d'autre part.

Nous concluons qu'il est donc totalement envisageable d'ajouter ce type d'expérimentation à l'éventail des pratiques pédagogiques, au vu des apports constatés, et même d'étendre la théâtralisation à la Géographie et l'Education Civique.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

Constructivisme et pédagogie par projet

KERZIL Jennifer, « Constructivisme », *L'ABC de la VAE*, Toulouse, ERES, «Éducation - Formation», 2009

PIAGET Jean, *Six études de psychologie*, Paris, Éditions Gonthier, 1964

PROULX Jean, *Apprentissage par projet*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004

REVERDY Catherine, « des projets pour mieux apprendre ? », *Dossier d'actualité veille et analyse*, n°82, Février 2013

Les jeux et le théâtre en classe

ALVAREZ Juilan, *Du Jeu vidéo au Serious Game : approches culturelle, pragmatique et formelle*. Thèse spécialité science de la communication et de l'information, Toulouse : Université de Toulouse II, Université de Toulouse III, décembre 2007

BINEAU Nathalie et Yannick, « À l'école du théâtre », *Cahiers pédagogiques*, N° 519, février 2015

AYME Yvana, « Le jeu en classe », *Cahiers pédagogiques*, N°448, décembre 2006

L'Histoire et le paysage audiovisuel

ALFONSI Laurence, « La réception du film Lucie Aubrac », *In: Communication et langages*, N°116, 2ème trimestre 1998, p.39-57

LAVRILLEUX Guy et ZAMARON Alain, « Quel cinéma! », *Cahiers pédagogiques*, N° 512, mars 2014

Divers

BLOCH Marc, *La société féodale*, t. II : *Les classes et le gouvernement des hommes*, 1940

DUBY Georges, *Le dimanche de Bouvines, 27 juillet 1214*, 1973

SITOGRAPHIE

Réseau LUDUS : <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/>

SUSSAN Rémi, « Soyons sérieux, jouons ! (1/5) : Prendre le jeu au sérieux », internet ACTU.net, <http://www.internetactu.net/2010/01/28/soyons-serieux-jouons-15-prendre-le-jeu-au-serieux/>, Janvier 2010 (consulté le 23/04/2015)

FILMOGRAPHIE

Chevalier, film américain de Brian Helgeland, 2001

Doctor Who, Série télévisée britannique de science-fiction créée par Sydney Newman et Donald Wilson, *BBC One*, diffusé depuis 1963

Kaamelott, série française d'Alexandre Astier, Alain Kappauf et Jean-Yves Robin

Kingdom of Heaven, film germano-américano-britannique, réalisé par Ridley Scott, 2005

Marco Polo, Série télévisée américaine, créée et écrite par John Fusco et produite par The Weinstein Company, *Netflix*, diffusé depuis 2014

ANNEXES

ANNEXES 1

Dossiers sur Venise⁵⁰

⁵⁰ Les pages originales sont au format A4 pour une meilleure exploitation par les élèves.

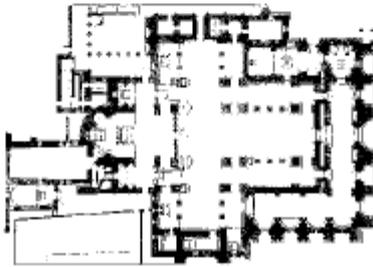
La basilique San Marco



Vous voilà au centre de la ville, dans le sestiere (grand quartier) San Marco. Sur la grande place, vous vous trouvez face à une immense église au style particulier...



Regardez bien comment elle est construite ! Comparez-là aux églises que vous connaissez et à ce que vous savez des églises romanes ou gothiques...

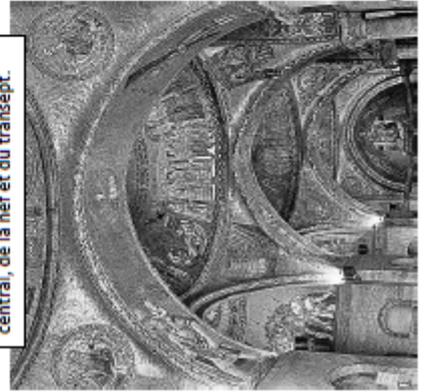


Point Historique :

La première église dédiée à Saint-Marc fut bâtie dans les années 829 à 832, sur l'emplacement de la chapelle privée du palais des Doges. Elle fut détruite par l'incendie en 976, en même temps que le palais des Doges, l'église Saint-Théodore et 200 maisons alentour. D'après les textes de l'époque il restait encore la moitié de l'église Saint-Marc. On a donc commencé par réparer l'église. Vers 1060, le doge Domenico Contarini décide de reconstruire la basilique en englobant l'église Saint-Théodore. Les architectes de la nouvelle église viennent de Constantinople pour bâtir « un superbe temple singulier et rare ».

Vous regardez à vos pieds, le vent a fait glisser un morceau de papier, il est signé d'un certain Mr Houssaye, le titre est *Voyage à Venise*, 1850 :

Mosaïques dorées du dôme central, de la nef et du transept.



Cette merveille Grecque, romaine et gothique, ce sauge des Mille et une Nuits, ce poème plein de vie et de couleur qui chante plutôt la gloire de l'art que la gloire de Dieu. Dieu, dans sa simplicité de bon père de famille, n'aime pas toutes ces éblouissantes richesses. Jamais on n'a confondu si harmonieusement les styles divers du génie architectural, la suprême élégance des Grecs et le luxe éclatant des Byzantins.

L'Arsenal de Venise



Vous vous rendez à l'Est de la ville, dans un sestiere (grand quartier) nommé Castello, et en continuant vers l'Est vous passez une très grande porte.



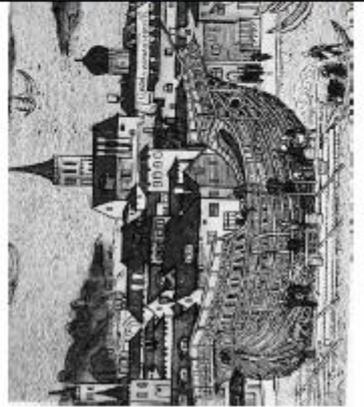
Point Historique :

Un chantier naval existe sur ce site depuis le VIII^e siècle alors que Venise est un fournisseur de l'Empire byzantin.

L'arsenal de Venise, est construit en 1104 sur l'initiative du doge. Ce chantier naval est important dans la construction de l'empire vénitien, en multipliant sa puissance navale.

3km de murailles en briques rouges, il emploie jusqu'à 16 000 personnes à son apogée et peut être considéré comme l'un des premiers sites « industriels » apparus en Europe. L'origine du terme « arsenal » proviendrait de l'arabe Dar-al sina qui signifie « atelier ». Entre 1304 et 1325, soit un siècle plus tard, le site s'agrandit avec L'Arsenale nuovo qui quadruple sa surface.

Sur un banc, un vieux monsieur est en train de parler à des touristes :



« Sur 25 hectares, on trouvait des fonderies, des fabriques de fusils, de rames et de mats, des entrepôts de bois, de charbon, de poudre... »

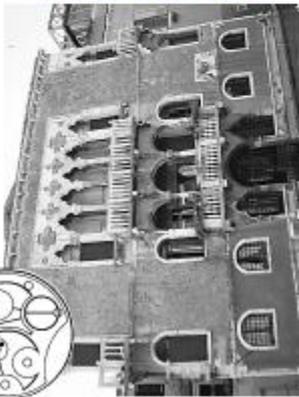
Les constructions étaient extrêmement rapides ; aucune activité industrielle en Europe ne pouvait lui être comparée.

Par un système de passage devant les ouvertures des ateliers, on pouvait charger successivement tous les équipements à embarquer : les cordages, les armes, les rames, les réserves alimentaires et les hommes.

Une galère s'équipait en une seule journée. Pour défendre la colonie de Chypre, l'arsenal équipa et arma 150 navires de guerre en deux mois.

De toute façon, l'arsenal maintenait toujours une réserve de 100 galères en état de fonctionnement immédiat. »

Le Palais Mastelli del Cammello



Vous arrivez sur une place au bord d'un canal dans le sestiere (grand quartier) Cannaregio, où se trouve un grand palais. Sur la façade donnant sur le Rio de la Madonna de l'Orto (un des canaux de Venise), on peut

apercevoir un bas-relief.

En contournant la place sur laquelle donne ce palais, vous y voyez 4 statues de personnages et le nom de la place : « Campo Dei Mori (ce qui veut dire « la place des Maures » en italien).

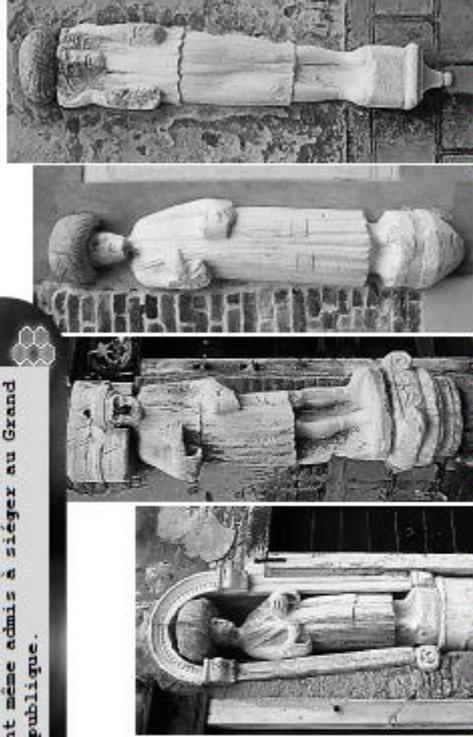
Observez bien le décor, ces personnages en particulier, quel peut-être leur métier...

Point Historique :

Ces statues, dont trois d'entre elles représenteraient les frères Mastelli, ont une histoire qui commence en 1112.

En 1112, trois Grecs originaires de Morée (en Grèce), sont venus s'installer à Venise. Le nom de famille qu'ils adoptèrent en tant que vénitiens, Mastelli, se référerait aux "baquets" d'argents et autres pièces de monnaies qu'ils avaient amenés avec eux, selon la légende.

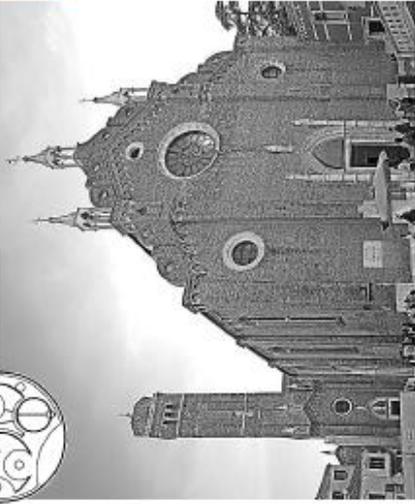
Ils furent s'installer sans difficultés à Venise, ils furent même admis à siéger au Grand Conseil de la République.



En observant de plus près leur « coiffure », vous remarquerez qu'elle n'est pas de la même couleur que les habits, d'ailleurs la coiffure est moins usée que le reste de la statue... Et puis on dirait qu'il y a des traces de marteau entre la tête et cette « coiffure »... Qu'est-ce que cela peut vouloir dire ?

Basilique Santa Maria Gloriosa dei Frari

En arrivant du sestiere (grand quartier) San Polo, vous vous arrêtez devant une grande église construite en brique claire.



Point Historique :

L'église Sainte Marie des Frères était considérée comme la seconde après la basilique Saint Marc. Elle fut commencée en 1250 par les frères Franciscains. Le campanile (tour), le plus élevé de la ville après celui de Saint Marc (80m), fut achevé en 1396. La façade ne fut achevée qu'en 1440 et l'autel en 1516 seulement, elle ne fut consacrée qu'en 1492.

L'extérieur est tout en briques visibles et, dans l'intérieur à trois nefs en forme de croix latine, sont renfermées de très importantes et d'innombrables œuvres d'art, notamment de Titien, et de nombreux monuments funéraires de grands hommes vénitiens.

Le tableau a été commandé pour être un signe d'action de grâce après la victoire sur les Turcs par le vénitien Jacopo Pesaro et Titien le peint à genoux devant la Vierge tandis qu'un porte-étendard en armure traîne un prisonnier turc derrière lui.

Titien,
Madonna di Ca' Pesaro



Sépultures dans l'église :

- ❖ Le sénateur Pietro Bernardo († 1538)
- ❖ Le Doge Francesco Dandolo
- ❖ Le Doge Francesco Foscarini († 1457)
- ❖ Le capitaine de vaisseau Jacopo Marcello, commandant de la flotte vénitienne
- ❖ Le compositeur Claudio Monteverdi († 1643)
- ❖ Le Bienheureux Pacifico dei Frari (fondateur de l'église actuelle) de 1437.
- ❖ Alvis Pasqualino († 1528), Procureur de Venise
- ❖ Le capitaine Benedetto Pesaro († 1503), capitaine général de la flotte vénitienne
- ❖ Le Doge Giovanni Pesaro
- ❖ L'évêque Jacopo Pesaro († 1547)
- ❖ Le condottière (soldat) Paolo Savelli
- ❖ Le peintre Titien († 1576)

Le pont du Rialto



En arrivant du sestiere (grand quartier) San Polo, pour aller vers le sestiere San Marco vous passez sur un pont très particulier, qui semble attirer beaucoup de touristes.

C'est un pont entièrement en pierres blanches, très large. Quand vous passez dessus, vous voyez qu'il y a de nombreuses boutiques sur le pont lui-même.



Point Historique :

Le pont de Rialto est le plus ancien des quatre ponts qui traversent le Grand Canal, dans l'un des quartiers les plus commerçants de Venise.

Au XIVe siècle, il est le centre d'une "Bourse du Rialto" en plein air, où on achète des navires, ce qui facilite le développement d'une flotte commerciale et le quadruplement de la superficie de l'Arsenal de Venise. Après l'écroulement de 1444, on réédifia une structure en bois avec un passage entre deux rangées de boutiques et une partie centrale en pont-levis. L'unique arche du pont de bois du Rialto avait une hauteur de 7,50 mètres. Au début du XVIe siècle, la République souhaita le reconstruire et Antonio da Ponte assura la reconstruction de 1598 à 1591.



Le palais ducal (palais des Doges)



Vous vous rendez au Sud du quartier central de la ville, le sestiere (grand quartier) San Marco. Là, presque au bord de l'eau, vous vous trouvez face à un immense bâtiment, à l'architecture particulière.

Un guide vous dit qu'il s'agit d'une des œuvres les plus imaginatives de Venise, mariant l'art gothique et l'art byzantin.

Point Historique :

Un premier palais des Doges fut détruit par un grand incendie en 976. En 1340 débute la construction de la Sala Nuova du Grand Conseil, achevée qu'en 1366.

Après l'incendie de 1577, les autorités vénitienes décidèrent d'ouvrir un concours pour l'exécution d'une représentation du Paradis. Ce concours eut lieu entre 1578 et 1582. C'est Véronèse qui fut déclaré lauréat mais il ne réalisa pas ce projet, et un nouveau concours fut organisé à sa mort. C'est Jacopo Tintoretto qui réalisa le travail avec son fils.

Les doges de Venise y ont habité jusqu'en 1797. Ce palais fut pendant de nombreux siècles le siège de l'administration. Les pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire y étaient centralisés entre les mains du doge.

A l'intérieur, il y a plein d'œuvres d'art, dont trois représentant des dieux et déesses grecs. Pourquoi donc avoir peint ces peintures précises dans ce palais ?

Salle des audiences : Jupiter foudroyant les Vices (médaillon décorant le centre du plafond)



Salle du Collège : Mars et Neptune



Salles du conseil : Junon dispensant ses dons à Venise



ANNEXES 2

Extraits du Devisement du monde

Livre 1, Chapitre 1

L'an de Jésus-Christ 1253, sous l'empire du prince Baudoin, empereur de Constantinople, deux gentilshommes de la très illustre famille des Polo, à Venise, s'embarquèrent sur un vaisseau chargé de plusieurs sortes de marchandises pour le compte des Vénitiens.

Marco Polo, *Le Devisement du monde* (aussi connu sous le nom de *Livre des Merveilles*), 1298

Livre 1, Chapitre 6

Deux ans après qu'ils furent de retour dans leur patrie, les deux frères Niccolò et Maffeo s'en furent à Acre, menant avec eux Marco Polo, dans le dessein qu'il les accompagnât dans un si long voyage.

Marco Polo, *Le Devisement du monde* (aussi connu sous le nom de *Livre des Merveilles*), 1298

Livre 1, Chapitre 21

Kerman est une ville très renommée, où se trouvent beaucoup de ces pierres précieuses qu'on appelle vulgairement turquoises. De même sont ici des mines d'acier. Pareillement, on y a des faucons excellents, le vol desquels est très vite, et qui néanmoins sont plus petits que les étrangers. Kerman a des artisans qui fabriquent quantité de brides, éperons, selles, épées, arcs, carquois, et d'autres instruments, selon la coutume de ce pays-là. Les femmes sont occupées de la broderie, et font des couvertures.

Marco Polo, *Le Devisement du monde* (aussi connu sous le nom de *Livre des Merveilles*), 1298

Livre 1, Chapitre 38

En sortant de là on vient à la province de Kachghar. Il y a dans cette province des vignes, des vergers, des arbres fruitiers, de la soie et toutes sortes de légumes. Les habitants ont leur langue particulière, sont bons négociants et bons artisans. Ils sont aussi mahométans, quoiqu'il y ait entre eux quelques chrétiens, qui ont leurs églises particulières.

Marco Polo, *Le Devisement du monde* (aussi connu sous le nom de *Livre des Merveilles*), 1298

Livre 1, Chapitre 44

Lop est une grande ville à l'entrée d'un grand désert ; les marchands qui veulent traverser le grand désert doivent s'y pourvoir de vivres. Ils s'y reposent pendant quelque temps pour acheter des mulets ou de forts ânes, pour porter leurs provisions. Les voyageurs rencontrent quelquefois dans ce désert des eaux douces, en sorte qu'ils en ont tous les jours de nouvelles pendant les trente jours qu'il faut au moins employer pour le passer ; mais c'est quelquefois en si petite quantité qu'à peine y en a-t-il suffisamment pour une bande raisonnable de voyageurs.

Marco Polo, *Le Devisement du monde* (aussi connu sous le nom de *Livre des Merveilles*), 1298

Livre 1, Chapitre 51

Après avoir passé le grand désert, on vient à la ville de Karakorum, d'où les Tartares ont pris leur origine. Car ils ont premièrement habité dans les campagnes de ce pays-là, n'ayant encore ni villes ni villages, et campant seulement où ils trouvaient des pâturages et de l'eau pour nourrir leur bétail. Ils n'avaient point non plus de prince de leur nation ; mais ils étaient tributaires d'un certain grand roi nommé Uncham.

Marco Polo, *Le Devisement du monde* (aussi connu sous le nom de *Livre des Merveilles*), 1298

Livre 1, Chapitre 3

Mon père et mon oncle ayant été conduits devant le Grand Khan, ils en furent reçus avec beaucoup de bonté ; il les interrogea sur plusieurs choses, mais surtout il voulut savoir ce qu'était la religion chrétienne, et ce qu'était le pape, qui en est le chef.

Marco Polo, *Le Devisement du monde* (aussi connu sous le nom de *Livre des Merveilles*), 1298

Livre 1, Chapitre 8

Marco se fit bientôt aux manières de la cour de l'empereur des Tartares. Et ayant appris les quatre différentes langues de cette nation, l'empereur le chargea d'une affaire dans un pays éloigné et où il ne pouvait pas se rendre en moins de six mois. Après qu'il avait expédié les affaires de sa commission, il employait le reste du temps à observer les propriétés des pays. Et c'est de cette manière qu'il a procuré à nos Occidentaux la connaissance de ce qui fera la matière du second livre.

Marco Polo, *Le Devisement du monde* (aussi connu sous le nom de *Livre des Merveilles*), 1298

Livre 2, Chapitre 9

L'empereur demeure dans la ville royale de Khanbalik pendant trois mois de l'année, décembre, janvier et février. Son palais est immense. Les murailles en sont élevées de dix pas et fort épaisses ; elles sont blanchies et rougies en dehors. À chaque coin de ce carré il y a un magnifique palais, comme autant de forteresses. C'est dans ces palais que l'on garde les armes, les instruments de guerre.

Marco Polo, *Le Devisement du monde* (aussi connu sous le nom de *Livre des Merveilles*), 1298

ANNEXES 3

Exemples de travaux d'élèves sur « la vie des nobles »

La vie d'un noble.

D'abord, nous commençons par l'adoubement ensuite il faut s'entraîner. Alors on fait des tournois: la Joute. On se bat avec un adversaire, ensuite on gagne de l'argent.

Pierre P., 5°5

Je suis en train d'être adoubé. Le seigneur me dit "Protège les paysans, dit toujours la vérité, bat-toi pour ton peuple". J'obtiens mon épée et reçois une cotte. Ça y'est je suis chevalier. Je vais devoir m'entraîner et faire des combats de joute. Je vais me donner et gagner.

Noah, 5°3

Noah de Clarac

~~Clarac~~



Les nobles s'habitent bien, ils ont une meilleure vie que les paysans, ils sont nourris, on un bon vie

Laurine, 5°5

Ma vie de noble (de chevalier) est bien j'ai été chevalier grâce à l'adoubement du seigneur il y avait un problème je n'avais pas le droit de travailler alors pour gagner de l'argent je faisais les joutes les guerres est j'avais un essai qui me durait 6 ans de 14 à 20 j'espérais qu'il devient chevalier lui-même etc.

Anonyme, 5°3

Tant que seigneur je vais vous raconter ma vie de chevalier. Avant que j'étais chevalier j'étais un seigneur je le suis encore mais j'ai été même chevalier. J'ai fait l'adoubement et quand je me suis levé j'étais devenu chevalier, après j'ai fait la joute est plein d'autres entraînements (la chasse).

Eda, 5°3

ANNEXES 4

Exemples d'avis pour les séances sur Venise et Marco Polo

ça me plus parceque :

- c'est différent
- le costumme
- le cours n'est pas trop chargé

Je voudrais qu'on repasse un cours comme celui-ci (avec le costumme bien sûr) excusez moi pour les bavardage

Anonyme

J'ai bien aimé avec tous les petits bruits chacun une feuille pour lire on a fait des blagues c'était bien. Un super prof que pour c'est donner à fond pour le faire pour nous.

Mattis, 5³

L'année dernière je n'aimais pas l'histoire, EC, Géo. Grâce à vous, vous m'avez redonné goût à ces matières

Merci.

Laurine, 5⁵

J'ai bien aimé ces 2 heures spéciales car ça change d'habitude. Juste il faut faire sortir les perturbateurs. Le cours est, complet avec les effets spéciaux. J'aurais aimé qu'il y ai une petite mise en scène façon improvisation théâtrale. Sinon superbe.

Anonyme

Conclusion :

J'ai bien aimé car c'est ludique et que vous êtes le seul à faire et en plus on apprend mieux c'est plus sympa.

Ce que j'ai pas trop aimé c'est quand on a lu c'était un peu ennuyant

Emilie, 5³

Table des matières

SOMMAIRE	1
INTRODUCTION.....	3
Du constructivisme aux serious games, le ludique au service de l'éducation.....	6
1 – Du constructivisme à la pédagogie par projet : rendre l'élève acteur de son savoir.....	7
1-1 – Piaget et le constructivisme.....	7
1-2 – La pédagogie par projet : impliquer l'élève de A à Z.....	8
2 – Apprendre avec les jeux.....	10
2-1 – Les <i>serious games</i>	10
2-2 – Le jeu de rôle en classe, quelles possibilités ?.....	11
3 – La fiction historique dans le paysage audio-visuel et vidéoludique.....	13
3-1 – Le cinéma et la télévision.....	13
3-2 – Les jeux vidéo.....	14
Rendre le cours dynamique par la mise en scène : la théâtralisation dans la classe.....	15
1 – Un premier essai de théâtralisation : un adoubement en classe.....	16
1-1 – Découpage de la séance.....	16
1-2 – Retour sur les impressions des élèves et du professeur.....	19
2 – Un scénario de voyage dans le temps : rencontrer Marco Polo.....	22
2-1 – Le thème du voyage dans le temps.....	22
2-2 – Déroulement des séances et mise en activité.....	23
Des pratiques alternatives : optimiser la mise en scène pour apprendre différemment	29
1 – Retour sur les pratiques : quels effets sur les élèves ?.....	30
1-1 – Une trace écrite personnelle : « qu'ai-je retenu du cours ? ».....	30
1-2 – Ce qu'en ont pensé les élèves.....	34
2 – Mise en perspective : quelles leçons tirer de cette expérience ?.....	39
2-1 – Pourquoi ces séances ont pu fonctionner.....	39
2-2 – Quels effets sur les élèves et sur l'ambiance de classe.....	40
2-3 – Améliorer l'existant grâce aux retours des élèves.....	40
CONCLUSION.....	43
BIBLIOGRAPHIE	45
ANNEXES 1.....	48
ANNEXES 2.....	52
ANNEXES 3.....	55
ANNEXES 4.....	58