



HAL
open science

Ruses et tromperies médiévales : la pratique théâtrale pour développer des compétences et améliorer l'ambiance de classe

Anthony Herrero

► **To cite this version:**

Anthony Herrero. Ruses et tromperies médiévales : la pratique théâtrale pour développer des compétences et améliorer l'ambiance de classe. Education. 2018. dumas-01936734

HAL Id: dumas-01936734

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01936734>

Submitted on 27 Nov 2018

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Ruses et tromperies médiévales : la pratique théâtrale pour développer des compétences et améliorer l'ambiance de classe

Présenté par Anthony Herrero

Mémoire de M2 encadré par Corinne Denoyelle



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Anthony HERRERO

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Ruses et tromperies médiévales : la pratique théâtrale pour développer des compétences et améliorer l'ambiance de classe.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble
le 14/05/2018

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Anthony HERRERO
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
Ruses et tromperies médiévales: la pratique théâtrale pour
développer des compétences et améliorer l'ambiance de classe

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble le 14/05/2018

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord.

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Remerciements

Je souhaiterais tout d'abord remercier toute ma classe de CM1/CM2, mes élèves sans lesquels ce projet n'aurait pas pu se réaliser. Une classe très dynamique et parfois difficile, mais qui se révèle être une première expérience très formatrice d'entrée dans le métier !

J'aimerais aussi remercier Gaëtane Bouchet, ma PEMF qui m'a énormément appris grâce à ses visites et ses conseils. J'ai pu découvrir ce beau métier en étant bien suivi et cela m'a énormément aidé !

Un grand merci aussi à Corinne Denoyelle, qui m'a encadré et m'a grandement aidé à réaliser ce projet ! Grâce à elle, j'ai pu découvrir un domaine riche en ressources et mettre en place un projet vraiment très intéressant.

Et enfin, un très grand merci à Laura, pour son soutien de tous les jours, sa motivation et sa présence. Toujours là pour moi, à croire en moi, et cela compte énormément.

Sommaire

1. Introduction	1
2. Partie théorique	2
2.1. Etat de l'art	2
2.1.1. Apports psychosociaux de la pratique théâtrale	2
2.1.2. Les objectifs de la pratique théâtrale dans le milieu scolaire	4
2.1.3. Théâtre au cycle 3 : le lien aux programmes et au socle commun : compétences disciplinaires.....	5
2.1.4. L'inscription dans une démarche de projet.....	7
2.1.5. Le développement des compétences scolaires	8
2.1.6. Le choix d'une pièce médiévale	9
2.1.7. Le mythe du trickster.....	10
2.2. Problématique.....	12
3. Méthode.....	13
3.1. Participants	13
3.2. Matériel	13
3.3. Procédure.....	16
3.4. Séance sur le mythe du trickster.....	18
3.5. Jusqu'à la représentation, retour des vacances d'avril	19
4. Résultats	20
4.1. Questionnaire de pré-pratique	20
4.2. Premiers exercices de jeu théâtral sur des thèmes (marchand, procès).....	21
4.3. Séances d'analyse de la pièce de théâtre	21
4.4. Séances de pratique théâtrale à partir de la pièce : livre en main.....	22
4.5. Questionnaire de mi-pratique (retour des vacances d'avril)	23
4.6. Séance de pratique théâtrale : texte appris	26
4.7. Pédagogie par projet et effets observés	27
4.8. Séance sur le trickster.....	28
5. Discussion	28
5.1. Contexte	28
5.2. Mise en lien avec recherches antérieures – discussion des résultats.....	28
5.3. Limites et perspectives	30
6. Conclusion.....	33
7. Bibliographie.....	34
8. Annexes	36

1. Introduction

Lancer un projet théâtre dans une classe pose la question des apports scolaires pour les élèves. Comment construire ce projet de manière à ce qu'ils en retirent des apprentissages et des compétences scolaires ? Le théâtre est une activité souvent extra-scolaire qui a de nombreuses qualités et permet le développement de certaines compétences psychosociales telles que la confiance en soi, l'épanouissement personnel, la reconnaissance et le jeu de certaines émotions et d'autres apports encore. Dans ce projet, nous avons étudié comment intégrer un projet permettant d'utiliser la pratique théâtrale au service de l'enseignement, pour que les élèves découvrent cette activité tout en progressant dans leurs compétences et leurs apprentissages scolaires. En effet, l'utilisation d'une pièce de théâtre médiévale faisant partie du genre de la farce permet d'étudier le genre théâtral en lui-même et ainsi de travailler différentes compétences en français, éducation physique et sportive, et éducation morale et civique. Tout ce travail permet donc de mêler différents apports linguistiques, des phases de mise en voix, d'actions et de déplacements sur la scène, de débats autour de la morale, ou encore la découverte du personnage rusé, tout en mettant en valeur certaines différences culturelles entre le Moyen-Age et notre époque ... Le but de cette étude était donc de déterminer si l'utilisation et l'analyse d'une pièce de théâtre tirée de l'époque médiévale et son aboutissement sous la forme d'une représentation finale pourrait permettre l'étude culturelle du Moyen-Age et aussi améliorer l'ambiance de la classe, tout en développant les compétences de chaque élève. Dans cette optique, nous avons mis en place différentes séances autour de l'analyse de la pièce de théâtre, de la pratique théâtrale, de l'étude du rusé et de la morale, tout en travaillant autour d'une démarche de projet où les élèves sont acteurs et participent à la prise de décision. Dans la première partie, nous décrivons tout d'abord la littérature qui nous a permis de soutenir cette étude, autour des compétences psychosociales et scolaires développées par le théâtre, des appuis sur le Bulletin Officiel (programmes et socle commun), de la démarche de projet via son fonctionnement et ses avantages, et du choix d'une pièce médiévale amenant à notre problématique et nos hypothèses. Puis, nous décrivons la méthode utilisée pour mener cette étude et les différentes séances mises en place. A la suite de cela, nous analyserons les résultats suite à l'observation de la classe et par rapport aux réponses des élèves aux questionnaires qualitatifs. Enfin, nous discuterons ces résultats et aborderons les limites et perspectives de cette étude dans notre dernière partie.

2. Partie théorique

2.1. Etat de l'art

2.1.1. Apports psychosociaux de la pratique théâtrale

Le théâtre met en jeu un ensemble d'attitudes et de comportements dont la valeur et l'apport éducatif ont été prouvés. Même si le contexte de notre étude pose le théâtre comme une activité dans un cadre scolaire choisi par l'enseignant, on peut supposer que les élèves bénéficieront tout de même des apports du théâtre en termes de compétences sociales. Lorsque l'on joue dans une pièce de théâtre, il faut se concentrer sur soi, sa parole, son jeu, ses mouvements, son regard, autant que sur l'autre, en observant le regard, le mouvement, des autres comédiens, en les écoutant, en observant et en interprétant les différentes expressions qui les parcourent. L'entraînement à la pratique du théâtre permet ainsi de développer des compétences liées à l'écoute, à l'observation et à la communication.

En utilisant le théâtre à l'école, nous avons voulu changer les modalités d'enseignement afin de développer de nouvelles compétences chez les élèves. Pour autant, les règles de vie de la classe sont toujours les mêmes, et les élèves suivent un apprentissage et développent des connaissances. Mais à côté de cela, ils développent aussi d'autres compétences grâce au théâtre. Comme nous le développerons plus tard, la séquence suit les programmes officiels de français et permet aussi une interdisciplinarité avec l'EPS et l'EMC. Même si nous sommes hors de la classe, le théâtre permet le développement de certaines compétences et l'acquisition de connaissances faisant partie du cadre scolaire. Ainsi, nous essayons aussi de développer leur créativité, leur esprit critique via l'observation de leurs pairs. En effet, être acteur les amène à se concentrer sur la bonne exécution du rôle, le respect des didascalies, de l'intonation, du déplacement, ..., et être spectateur est aussi un travail à part entière car ils doivent observer leurs camarades et les éléments cités plus haut, pour pouvoir donner leurs avis et les conseiller par la suite.

Le théâtre permet ainsi le développement de compétences psychosociales (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). Selon eux, différentes études effectuées et en cours de confirmation montreraient que « les cours de théâtre permettraient d'améliorer l'empathie, et la capacité à comprendre le point de vue des autres et à réguler ses émotions ». Dans une autre étude, il a été montré que la pratique du théâtre sur le temps libre permet aux individus de progresser positivement sur leur développement personnel et social (Hughes & Wilson, 2004). Cette étude s'intéresse donc aux compétences et aux qualités dont une jeune personne a besoin pour s'épanouir et progresser dans le bien-être vers le monde adulte, tout en étant

autonome et en montrant de la confiance en soi. Les interviews faites dans le cadre de cette recherche ont montré que les participants pensent que les compétences développées dans le cadre de la pratique théâtrale volontaire s'étendent et se transfèrent à d'autres versants de leur vie, comme par exemple dans leurs relations sociales, ou dans leurs capacités d'adaptation. Plus précisément, les jeunes personnes interviewées citent des compétences sociales et personnelles telles que la découverte et l'analyse plus poussées de leurs propres sentiments et ressentis, avec lesquels ils pourraient se sentir moins à l'aise dans leur vie quotidienne, la prise de risques (prendre part à des expériences au théâtre dont ils auraient peur dans d'autres situations), la capacité à s'auto-motiver et à travailler en utilisant son imagination. De manière générale, dans les questionnaires, ils citent aussi l'augmentation de la confiance en soi, de leurs performances, l'amélioration de leurs relations sociales leur capacité à s'améliorer, à travailler avec d'autres individus, ou encore une ouverture d'esprit plus grande. Enfin, dans le cadre de l'étude d'une méthode d'éducation à la santé sur des individus jeunes, les chercheurs ont utilisé le théâtre comme vecteur pour tester le développement des compétences sociales, l'apprentissage de problématiques liées à l'éducation à la santé et leurs compétences relatives aux cours d'arts (comprenant par exemple le théâtre, on peut donc faire une équivalence avec la prestation artistique en EPS en France). Après différentes sessions de travail sous forme d'ateliers, les étudiants devaient participer à une représentation théâtrale. Les résultats ont montré que les étudiants ont affirmé avoir appris des sujets sur l'éducation à la santé, et qu'ils ont aussi amélioré leurs compétences sociales et leur confiance en eux (Douglas, Warwick, Whitty & Aggleton, 2000). Cette étude montre ainsi que l'utilisation du théâtre comme vecteur dans les apprentissages permet tout autant de progresser dans les apprentissages que dans les compétences sociales. En outre, la pratique théâtrale via un programme de 10 semaines a montré qu'il y avait une augmentation significative de la capacité à savoir prendre un rôle et des améliorations dans le concept de soi (Wright, 2006). Enfin, en France, des chercheurs ont étudié les apports d'une pratique théâtrale au lycée (Hugon, Villatte & Léonardis, 2011). Ils ont ainsi pu montrer que les élèves ayant une activité théâtrale citent d'eux-mêmes cette activité comme un vecteur de leurs « apprentissages relationnels, affectifs et liés au développement personnel », reprenant ainsi l'idée du développement de certaines compétences sociales et personnelles grâce au théâtre. Ils sont aussi davantage aptes à avoir des propos réfléchis sur « la construction de soi et leurs expériences de vie ». Les chercheurs encouragent donc l'utilisation du théâtre en milieu scolaire pour ses vertus épanouissantes et l'ouverture qu'il permet vers soi et vers les autres.

2.1.2. Les objectifs de la pratique théâtrale dans le milieu scolaire

Outre le développement des compétences psychosociales, le théâtre permet plus spécifiquement dans le milieu scolaire de travailler différents objectifs. Philippe Meirieu nous présente le théâtre comme un lieu possible de transmission (Meirieu, 2004). Pour mettre cela en valeur, il a défini cinq objectifs possibles de la pratique du théâtre dans le cadre scolaire : la focalisation, la linéarisation, la symbolisation, la distanciation et la politisation.

Tout d'abord, il définit la focalisation comme la capacité à fixer son attention, son regard sur un objet. L'élève pourra ainsi par la pratique du théâtre, apprendre à regarder quelque chose précisément, en l'analysant et en l'étudiant. Il prend l'exemple du décor et de l'éclairage pour étayer son propos, il apprend ainsi aux enseignants travaillant avec lui à orienter le regard des élèves, à le focaliser, vers des éléments précis, par exemple la fonction du décor ou de l'éclairage dans une scène. Cette focalisation du regard permet chez les élèves d'apprendre à analyser d'une manière précise en s'intéressant à un objet en particulier.

Meirieu pose en second objectif la linéarisation. Pour lui, le théâtre permet de travailler avec les élèves sur un format linéaire, pour contrer les effets d'une vision segmentée qu'il impute par exemple à la télévision. Selon lui, les élèves d'aujourd'hui passent énormément de temps devant les écrans en général, dont la télévision par exemple, pouvant ainsi passer d'une émission à une autre, en faisant plusieurs activités en même temps, empêchant ainsi l'enfant de se construire avec des activités régulières et structurées. Le théâtre comme lieu de transmission permet à l'enseignant d'utiliser la littérature et le jeu théâtral comme un lieu structuré, pour permettre l'apprentissage, via des rituels de début et de fin de séance, et des codes propres au théâtre qui permettent à l'élève de se construire une représentation linéaire et d'apprendre via des contenus structurés.

Puis, il pose comme troisième objectif la symbolisation. Pour lui, l'élève peut apprendre, grâce à la pratique théâtrale, la puissance d'un simple geste. Il n'est donc pas question de gesticulation, mais plutôt d'utiliser un geste anodin, comme lever une main, pour faire passer sur scène une multitude de significations qu'il faudra analyser et comprendre grâce au contexte. Un simple geste peut ainsi avoir plusieurs sens, et sur scène, ce sera l'intentionnalité que l'élève mettra dans ce geste qui conditionnera la compréhension faite par les autres élèves. La pratique théâtrale à l'école primaire permettra donc à l'élève selon Meirieu d'utiliser un langage élaboré, c'est-à-dire par exemple un geste muni d'une intentionnalité spécifique, pour penser le monde d'une certaine manière, pour donner un sens précis à son geste, qui sera palpable par les autres élèves grâce à ce travail durant les séances sur la symbolique d'un geste ou d'un décor.

Ensuite, il pose comme quatrième objectif de la pratique théâtrale la distanciation. En effet, l'apprentissage du théâtre permet aux élèves de prendre de la distance par rapport à ce qu'ils observent et à ce qu'ils jouent. Avant la représentation, les élèves étudient la pièce de théâtre, et même s'ils peuvent s'identifier à un personnage, ils apprennent ensuite à l'analyser, à prendre de la distance pour mieux comprendre ce personnage, ou même de manière plus générale encore, la scène elle-même.

Enfin, il s'intéresse à un dernier objectif de la pratique théâtrale, la politisation. Pour lui, le théâtre permet de « mettre en enjeux ». Ce n'est donc pas au sens politique du terme qu'il décrit un objectif de politisation, mais plutôt dans le sens du questionnement par les élèves. Le théâtre permet d'étudier des questions importantes, tant culturelles que philosophiques. Meirieu prend l'exemple des « contradictions fondatrices de l'être humain ». Par exemple, l'antagonisme entre le désir d'être aimé, et celui d'être libre, ou encore ce désir d'autonomie qui contraste avec celui d'être en groupe. La pratique théâtrale permet donc de mettre en jeu les différents enjeux, les différentes contradictions de notre société, ou même de l'être humain, et de pouvoir traiter ainsi différents thèmes de par la mise en scène. D'un point de vue enseignant, cet objectif amène à voir la question d'un mode interdisciplinaire, où il serait intéressant de poursuivre les débats en classe en Education Morale et Civique par exemple.

Grâce à ces cinq objectifs, Meirieu pose donc les bases d'une pratique théâtrale comme lieu de transmission pour les élèves, où ils peuvent apprendre à distancier, à se questionner, à découvrir la symbolisation et sa puissance pour exprimer des idées, à travailler dans la linéarité et à se focaliser sur une activité, ou une réflexion à la fois.

2.1.3. Théâtre au cycle 3 : le lien aux programmes et au socle commun : compétences disciplinaires

Dans les nouveaux programmes de 2015 publiés au Bulletin Officiel de l'Education Nationale (Ministère de l'Éducation nationale, 2015), l'une des connaissances faisant partie du cycle 3 en français dans le langage oral est : « parler en prenant en compte son auditoire ». A la suite de cela, on retrouve donc des compétences associées telles que : « oraliser une œuvre de la littérature orale ou écrite », « mobilisation des ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris (clarté de l'articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, souffle ; communication non-verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques) », ou encore « techniques de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre en particulier) ». Les programmes officiels prennent donc en compte la dimension du théâtre

pour l'apprentissage du français au cycle 3, en insistant sur les différentes ressources qui peuvent être utilisées, en passant autant par la voix que par le corps. On retrouve mention du théâtre dans la lecture et la compréhension de l'écrit, où il fait partie des œuvres possibles à étudier pour la mise en œuvre d'une démarche de compréhension, ou encore la construction des caractéristiques et des spécificités des genres littéraires. On trouve au cycle 3 un nombre précis d'ouvrages de littérature de jeunesse et d'œuvres classiques à lire selon l'année. Les pièces de théâtre faisant partie des textes conseillés, elles peuvent ainsi permettre l'étude du genre du théâtre, tout en permettant en culture littéraire et artistique d'aborder l'un des thèmes préconisés. On retrouve par exemple dans le Bulletin Officiel l'enjeu littéraire « la morale en questions », où l'on peut avec les élèves interroger certains fondements de la société, comme par exemple « la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs ». L'étude d'une pièce de théâtre de littérature jeunesse, comme il sera question dans ce mémoire, permet donc, en accord avec les programmes, d'analyser les valeurs morales que les personnages mettent en valeur et les actions qui en découlent. Ces interrogations nous permettent donc d'étudier en classe le sens de la morale, et de questionner les actions faites par les personnages de la pièce, tout en aiguisant le développement de l'esprit critique des élèves.

En lien avec cette interrogation sur les valeurs et la morale, le théâtre nous permet ici de travailler en interdisciplinarité avec l'éducation morale et civique (EMC). Comme le préconise le Bulletin Officiel, on encourage la mise en œuvre d'une articulation entre l'EMC et les autres disciplines. Le B.O. préconise ainsi la mise en activité des élèves pour favoriser et « développer une disposition à raisonner ». Dans le cadre de la dimension du jugement, on accompagne ainsi l'élève dans la formation de leur jugement moral, pour être ainsi apte à discuter les choix moraux faits par d'autres personnes ou pour réfléchir sur les leurs. Dans cette pièce de théâtre, on peut ainsi étudier les choix moraux faits par les principaux protagonistes, tout en étudiant leurs points de vue, les raisons qui les ont poussés à cette décision et les conséquences morales qu'elles entraînent. Dans le cadre de la dimension de la sensibilité, qui consiste à viser certains objectifs, tels que : « Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments », « s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie », « se sentir membre d'une collectivité », le B.O. nous propose comme exemple de pratique le jeu théâtral. La dimension de la sensibilité permet ainsi de travailler l'écoute et le respect des émotions d'autrui, ainsi que les siennes, en parallèle avec la mise en mot et la discussion des émotions. Le théâtre permet donc par l'EMC de travailler autant la morale que les émotions, en passant par des phases d'analyse et des phases de jeu théâtral. Ces éléments corroborent la partie sur les compétences psychosociales décrite plus haute et nous montre que le B.O.

encourage aussi leur développement dans la cadre de la pratique théâtrale.

Enfin, en Education Physique et Sportive (EPS), le théâtre permet de travailler cette catégorie : « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique ». En effet, les élèves vont devoir monter par eux-mêmes une prestation, une représentation comme projet final. Pour cela, ils vont devoir travailler ensemble leur langage oral, ainsi que les mouvements qui seront associés à leur présence sur scène. Le projet permet donc de travailler ces points en accord avec le B.O.

Enfin, ce projet est aussi en accord avec le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (Ministère de l'Éducation nationale, 2015). Plus précisément, il contribue à l'acquisition du domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer » grâce à son étude de la « langue française » et l'utilisation « des langages des arts et du corps » (justifié auparavant dans les compétences disciplinaires). Puis, ce projet amène aussi au développement des compétences du domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre », via « la conduite de projets individuels ou collectifs », autant via le travail en groupe qu'avec la démarche de projet que nous développerons dans la prochaine partie. Ensuite, il permet aussi de travailler le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » via le contenu que nous avons décrit en EMC. Enfin, il permet l'acquisition du domaine 5 « Les représentations du monde et de l'activité humaine » en amenant à travailler sur le Moyen-Age et une œuvre de littérature française. Nous allons donc maintenant pouvoir définir et illustrer la démarche de projet, qui concorde avec le socle et les programmes.

2.1.4. L'inscription dans une démarche de projet

Dans le cadre de ce projet qui devrait aboutir à une représentation théâtrale, mais qui doit pour autant mêler des enseignements en français, EMC et EPS, on peut s'appuyer sur la démarche de projet pour le réaliser. Cette dernière consiste en plusieurs points (Perrenoud, 1999). Tout d'abord, le projet est géré de manière collective par le groupe classe ; c'est-à-dire que l'enseignant ne peut pas prendre l'ensemble des décisions concernant le projet, il anime et dirige, mais c'est au groupe classe que revient une partie des décisions. Le projet doit amener à une production concrète, typiquement dans notre cas une représentation finale. Le projet doit aussi comprendre de nombreuses activités et tâches que chaque élève peut remplir à un moment ou à un autre, et donc il doit permettre à chaque élève d'avoir un rôle actif, selon ses choix et ses intérêts. Outre les connaissances disciplinaires, le projet doit permettre de développer des savoirs et savoir-faire propres à la gestion de projet tels que la planification, la coordination, ou encore la prise de décision. Enfin, il doit aussi permettre l'apprentissage de

notions qui peuvent être identifiées par la suite, par exemple dans notre cas en français, EMC et EPS. On attendra ainsi de cette démarche de projet que les élèves apprennent par essais/erreurs, s'évaluent entre eux et s'autoévaluent aussi. On les amènera ainsi à coopérer pour prendre leurs décisions, par exemple relatives au choix des rôles, à la gestion de la scène, des didascalies, ... La démarche de projet pourra ainsi permettre de développer leur autonomie. En effet, il est possible d'user de l'observation personnelle et de l'observation des pairs pour améliorer le jeu théâtral par exemple. Enfin, la démarche de projet permet dans notre cas de donner du sens aux apprentissages. En travaillant sur une pièce de théâtre et en la mettant en scène, les élèves vont travailler d'une manière différente les concepts de genre théâtral, d'expression orale, la culture littéraire autour du rusé et de la morale, ou encore la prestation artistique de l'EPS. On peut ajouter que la démarche de projet pourrait bénéficier à l'ambiance de groupe, et aider chaque élève à prendre davantage confiance en soi lorsqu'il propose ses idées, défend ses arguments, et participe à la réalisation finale en tant que membre du groupe.

2.1.5. Le développement des compétences scolaires

Outre le développement des compétences sociales que nous avons décrit plus haut, le théâtre permet aussi en parallèle le développement des compétences scolaires. Nous allons maintenant nous intéresser à différentes études où les chercheurs ont utilisé le théâtre comme vecteur pour tester l'amélioration des compétences scolaires. Pour cela, Vaughn et Winner (2000) ont analysé la différence de score au SAT (Scholastic Assessment Test) entre des étudiants suivant des cours d'arts (théâtre, musique, danse, ...), et ceux n'en suivant pas. Le SAT est un test d'entrée pour les universités américaines qui se basent sur des épreuves permettant l'évaluation de la rédaction, la compréhension écrite et les mathématiques. Ils ont observé que les étudiants prenant des cours de pratique théâtrale obtenaient de meilleurs scores que les étudiants ne prenant aucun cours d'art. Dans la même idée, des chercheurs se sont intéressés au taux de réussite d'un test portant sur les sciences et plus particulièrement sur les concepts écologiques, tout en recevant un apprentissage comprenant de la pratique théâtrale (Çokadar & Yılmaz, 2010). Ils ont pu montrer que les cours d'expression théâtrale ont permis aux élèves de réussir le test portant sur les sciences mieux que ceux ne suivant pas ces cours. En se focalisant davantage sur les compétences en français, une méta-analyse sur l'impact du théâtre sur les compétences verbales faite par Podlozny (2000) a montré que la participation à des cours de théâtre dans la classe a permis à des élèves de les améliorer. Dans la même idée, nous avons déjà cité Wright (2006) qui a aussi montré dans son étude que la

pratique théâtrale via un programme de 10 semaines amène une augmentation significative de la maîtrise du vocabulaire. Ces études permettent donc de montrer que la pratique théâtrale tend à améliorer les compétences en français comme nous pourrions nous y attendre, mais elles permettent de développer aussi l'ensemble des compétences scolaires.

2.1.6. Le choix d'une pièce médiévale

Dans le cycle 3, l'étude du Moyen-Age se fait en CM1. Dans le B.O., il n'est plus nommé directement et se retrouve ainsi désigné seulement lors du cycle 4. Pour autant, le Moyen-Age reste un sujet d'étude important, qui, même s'il n'est pas traité directement en tant que tel, permet d'aborder de nombreuses connaissances obligatoires. La littérature du Moyen-Age est riche et vaste, avec par exemple de longs poèmes sur des faits historiques appelés chansons de gestes avec *La chanson de Roland* (Stanesco, 1997), des romans comme *Tristan et Iseult* ou *Aucassin et Nicolette*. Concernant le théâtre, il est tout d'abord représenté à cette époque sous une forme religieuse (Baumgartner, 1999) où les clercs mettent en scène le péché originel sous la forme de dialogues accompagnés de chants. Puis, à la fin du XIIème siècle, le théâtre sort des églises et devient un théâtre profane, continuant tout de même à mettre en scène des faits religieux, mais en commençant à utiliser une scène, des décors, des déplacements, ... Il aura fallu du temps pour qu'au XIIIème siècle, le théâtre se développe et certains textes commencent à être écrits à Arras, en Picardie, le milieu urbain permettant plus facilement au théâtre de se désolidariser de l'Eglise et de commencer à s'organiser. Au XIVème siècle, les *Passions* décrivent la Passion du Christ sous forme de textes narratifs ponctués de dialogues. Quant aux *Mystères*, toujours autour de la Passion du Christ, mais aussi d'évènements historiques ou de descriptions de la vie de différents saints, ils approchent davantage de notre conception du théâtre en utilisant une scène pour raconter leurs histoires. Ces spectacles peuvent ainsi durer plusieurs semaines et utilisent de plus en plus d'individus pour être menés à bien, tout en commençant à favoriser une utilisation encore plus grande de décors, de matériel et d'artifices. Le texte qui nous intéresse, *La farce de Pathelin*, aurait été écrit vers la fin du Moyen-Age, plus précisément vers la fin du XVème siècle, par un auteur inconnu et fait partie des fables. Ces dernières représentent un style théâtral apparu vers le XVème siècle d'après le Larousse. C'est un genre comique qui est très spécifiquement français et met en scène des affaires de tromperie entre des gens de milieu moyen, en proposant ainsi une intrigue qui mêle la ruse ou le hasard. On peut même considérer que la farce est « la comédie du Moyen-Age » (Schoell, 1985). Les sujets qui prédominent, et ce sont ceux de *La farce de Pathelin*, peuvent être par exemple « des luttes entre la ruse et la naïveté

dans des situations concrètes ». D'après Baumgartner (1999), les farces « s'ancrent dans les très anciennes traditions des fêtes et rites de Carnaval et des différentes fêtes populaires ». Leur contenu peut être très vaste et elles sont « uniquement destinées à faire rire ». Les besoins et les préoccupations des personnages sont très basiques et utilisent majoritairement les ressorts comiques de la tromperie. Elle cite aussi *La Farce de Pathelin* comme « la plus célèbre des farces conservées », et elle la met en valeur par son « intrigue à double rebondissement », et ses nombreuses qualités comiques autour de la ruse, des tromperies autour du langage, et aussi du « triomphe [d'] un soi-disant sot, plus rusé que son maître ». Le fait d'utiliser une pièce datant du Moyen-Age mais réadaptée par *L'Ecole des loisirs* pour être comprise par des enfants ayant entre 8 et 10 ans permet ici d'étudier le décalage culturel de cette pièce de théâtre par rapport à notre époque. En effet, le vocabulaire est ainsi plus à leur portée, et cela leur donne accès à des différences culturelles, car même si nous parlons du même pays, l'époque est totalement différente. Les élèves entendent donc parler de deniers, de sous, d'aunes, ou encore d'un procès sur la place publique. On peut ainsi lister avec eux les ressemblances (des médicaments pour se soigner, la proximité des métiers avec ceux d'aujourd'hui : juge, médecin, avocat ; et ceux qu'ils connaissent mais qu'ils ont perdu de vue : berger), comme on peut lister les différences (la monnaie, l'unité de mesure, ...). L'utilisation d'une pièce médiévale permet donc de travailler sur les ressemblances et les différences culturelles, tout en utilisant la pièce comme un tremplin pour la découverte d'un vocabulaire nouveau et atypique.

2.1.7. Le mythe du trickster

En s'emparant d'une farce du Moyen-Age comme pièce de théâtre à analyser, nous avons ainsi l'occasion de nous intéresser aussi plus spécifiquement au personnage du « trickster ». Dans le Larousse, il est défini comme le « personnage qui, dans des mythologies très différentes, joue un rôle consistant à dérégler le jeu normal des événements, à plaisanter sur les dieux, etc. (C'est le corbeau ou le coyote qui jouent ce rôle dans les mythes amérindiens ; Renart, Till Eulenspiegel dans les contes d'Europe.) ». Dans la farce de Pathelin, les personnages se croient plus rusés les uns que les autres et on aboutit ici à la description de plusieurs personnages cherchant à changer le cours des événements à leur avantage comme l'indique la définition. Maître Guillaume cherchera tout d'abord à tromper Pathelin en lui vendant le drap bien trop cher, mais finalement Pathelin se fera passer pour malade pour ne pas avoir à le payer. Puis il conseillera l'Agnelet pour tromper Maître Guillaume, mais c'est Pathelin qui se retrouvera dupé au final lorsque l'Agnelet utilise la stratégie donnée par

Pathelin pour ne pas le payer (Eigenmann, 1987). Le trickster trouve sa puissance dans la transgression des tabous pour obtenir ce qu'il souhaite (Makarius, 1969), et il contourne les interdits dans ce but. On est donc face à un héros qui va utiliser des manigances que la société ne se permet pas d'utiliser pour arriver à ses fins. Dans *La farce de Pathelin*, l'Agnelet échappe à son procès grâce à la stratégie donnée par Pathelin, qui se base sur le fait de se faire passer pour un fou, puis il en fait de même après face à Pathelin pour ne pas avoir à le payer. L'Agnelet avait pourtant confirmé qu'il paierait Pathelin à la suite du procès. Cette pièce nous permet ainsi de travailler sur ce personnage imprévisible, qui va utiliser la ruse (Vallier, 2011). De plus, les élèves ont une connaissance du trickster dans la culture d'aujourd'hui. Tout d'abord dans la mythologie grecque qu'ils peuvent connaître grâce à certaines de leurs lectures ; dans cette classe, ils ont comme lecture offerte *Le Feuilleton d'Hermès* (Szac & Duvivier, 2006). En effet, dans cet ouvrage, les élèves découvrent un personnage divin, Hermès, qui va utiliser plutôt la ruse que la force pour arriver à ses fins. Hermès est dans la culture commune le dieu des voleurs : dès son plus jeune âge il invente une ruse pour voler le troupeau d'Apollon sans se faire remarquer (Brown, 1990). Au niveau pédagogique, l'utilisation du livre « Le Feuilleton d'Hermès » permet de travailler en culture littéraire sur « l'étude du rusé et de la morale ». En effet, son utilisation en classe liée à des questions de compréhension et pouvant être reprise en EMC permet de travailler avec les élèves sur ce mythe du trickster, où ils se rendent vite compte que la ruse et les belles paroles permettent à Hermès d'obtenir ce qu'il souhaite et de parvenir à ses fins. Le contraste entre les valeurs apprises en société et les manigances d'Hermès est difficile, car ce dernier se permet de mentir pour y arriver, ou bien il détourne la vérité en enjolivant les faits à sa manière. Au niveau pédagogique, il est ainsi intéressant de travailler avec les élèves sur la place du trickster dans la société, et le respect des valeurs qu'on leur inculque en comparaison à ce personnage. Dans la mythologie grecque, on retrouve aussi le personnage d'Ulysse, qui utilise la ruse plutôt que la force lors de ses aventures, et on peut retrouver le même format sous forme de feuilleton, comme pour Hermès (Szac, 2015). Ulysse correspond aussi au personnage du trickster, transgressant les règles et rusant pour survivre et rentrer chez lui (Portulas, 1994). Pour finir et faire un lien avec le monde cinématographique, il serait intéressant de faire un parallèle avec le personnage de Loki de la mythologie scandinave. Il est connu des élèves de par ses apparitions dans les films appartenant à la franchise Marvel. Recueilli par Odin, le dieu des dieux scandinaves, et faisant ainsi partie du panthéon des dieux, Loki est un dieu fourbe et rusé qui utilisera toujours son intelligence pour obtenir ce qu'il souhaite. Dans les films, il est souvent opposé à Thor, son frère, qui lui est un dieu

puissant, qui se bat et utilise la force pour parvenir à ses fins, au contraire de Loki, brisant les tabous en prenant l'identité de différentes personnes dont son père adoptif, volant quand cela l'arrange, mentant, rusant et trompant pour assouvir ses propres envies (Bassil-Morozow, 2017). Pédagogiquement, le mythe du trickster pourra ainsi être élargi à différents personnages, plus connus du jeune public de CM1/CM2.

2.2. Problématique

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons voulu mettre en place un projet intégrant l'étude d'une pièce de théâtre médiévale et la pratique théâtrale. En effet, utiliser une pièce du Moyen-Age réadaptée permet une découverte culturelle et littéraire, ce qui va nous amener à nous intéresser aux coutumes, aux mœurs, aux métiers et au vocabulaire spécifique de l'époque médiévale. Concernant la pratique théâtrale, différentes recherches ont montré que le théâtre permettait de développer des compétences psychosociales et sociales, de favoriser l'ouverture aux autres et à soi-même, et aussi d'améliorer le développement des compétences scolaires. Cette manière ludique de faire classe en dehors de la classe, tout en respectant les programmes officiels nous a amené à présenter ce projet d'analyse d'une pièce de théâtre médiévale, *La farce de Pathelin*, tout en proposant aux élèves une représentation finale.

On posera donc comme problématique à notre question de recherche : « Comment l'étude d'une pièce médiévale et son aboutissement sous forme de représentation peut permettre d'étudier culturellement le Moyen-Age, ainsi qu'améliorer l'ambiance de la classe tout en développant les compétences de chaque élève ? »

Nous posons donc ici deux pistes de recherche spécifiques. Tout d'abord, nous allons nous intéresser à l'étude la pièce de théâtre et à ses spécificités. En effet, « La farce de Pathelin » est une pièce médiévale qui va nous permettre de travailler avec les élèves les différences et ressemblances culturelles entre les deux époques. De plus, il y aura un travail important au niveau de la mise en scène qui va engager les élèves dans une démarche de projet, où ils auront à prendre des décisions concernant les personnages, les costumes, la gestion de la scène, des rôles, etc... Nous attendons donc de voir le travail que cela va représenter en terme culturel et l'idée qu'ils auront à la fin concernant le Moyen-Age comparée aux stéréotypes classiques. On s'intéressera aussi à l'étude du trickster. Un personnage qu'ils connaissent dans leur univers culturel mais qu'ils n'ont encore jamais étudié au niveau des décisions morales et de son rapport à la société. En outre, nous nous intéresserons aux effets sur l'ambiance de classe et le développement de chaque élève autant dans ses compétences scolaires que ses compétences personnelles. Le théâtre a certains effets

reconnus lors de sa pratique, autant scolaires que sociaux. La démarche de projet va les amener à prendre des décisions concernant la pièce et sa mise en scène et mettra en jeu autant des compétences scolaires (français, EPS, EMC), que des compétences psychosociales (empathie, confiance en soi, prise de parole, prise de décision, investissement dans le groupe, ...). Ces compétences seront analysées qualitativement et nous nous intéresserons aussi à la motivation dégagée par un tel projet lors de sa réalisation et l'investissement des élèves qui en découle. La pratique théâtrale pourrait aussi permettre d'améliorer l'ambiance de classe, en étant favorisée par l'écoute et la confiance qui seraient créées grâce aux sessions de pratique. En effet, le fait de jouer, de monter sur scène, d'essayer malgré son stress pourrait réunir les élèves, les lier davantage entre eux, et serait un vrai défi pour les plus stressés. Les amener à une prestation artistique au final est donc déjà un véritable enjeu pédagogique ici.

Nous faisons donc les hypothèses que les élèves vont apprendre positivement de ce projet concernant les différences culturelles entre le Moyen-Age et leur époque. Puis, nous faisons aussi l'hypothèse que ce projet théâtre favorisera positivement l'ambiance de la classe et le développement de leurs compétences scolaires et psychosociales.

3. Méthode

3.1. Participants

Les élèves ayant participé à ce mémoire font partie d'une classe de CM1/CM2 à l'école Bizanet de Grenoble. La classe est constituée de 7 CM1 et 18 CM2. En tout, il y a 10 filles et 15 garçons. Dans un premier questionnaire pour sonder le ressenti de la classe par rapport au projet théâtre, pour savoir qui avait déjà joué, ce qu'ils connaissaient du théâtre et des métiers correspondants, et de ce qu'ils pensaient apprendre du projet, 13 élèves sur 21 (61,90%) ont répondu qu'ils avaient déjà joué dans une pièce de théâtre. Le contexte de cette classe montrait donc une certaine prédisposition à la pratique théâtrale. Pour autant, et cet avis est partagé avec ma collègue, cette classe est difficile à cause de certains comportements perturbateurs. En règle générale, le travail en groupe même bien cadré est difficile, les élèves s'écoutent peu et l'ambiance de la classe n'est pas très bonne. Malgré un très grand travail autour du respect, les conflits restent courants et difficiles à gérer.

3.2. Matériel

La pièce de théâtre choisie pour ce projet est « La farce de Pathelin », édition de 1989, adaptée par l'école des loisirs. Cette œuvre est une adaptation d'une farce du XV^{ème} siècle

par E. Dupuis et illustrée par Louis-Maurice Boutet de Monvel. Elle a été décomposée au XXème siècle en trois actes et met en scène différents personnages : Maître Pierre Pathelin, Guillemette, Maître Guillaume, l'Agnelet et le juge. La quatrième de couverture nous propose ce résumé : « le drapier trompe l'avocat sur le prix du drap, Pathelin trompe le drapier en feignant une grave maladie pour ne pas lui payer le drap. Le berger trompe le drapier et l'avocat et c'est lui, le plus ignorant, qui a raison de l'astuce du marchand et de l'habileté professionnelle de l'avocat ». Comme dit Guillemette, la femme de Pathelin : « le dupeur est souvent dupé ». C'est même sur cette phrase que finit « La farce de Pathelin ». Cette pièce de théâtre nous a ainsi permis de travailler de multiples domaines, tels que la compréhension de texte, l'étude de la morale, l'analyse du genre théâtral et plus particulièrement de la farce, ou encore la prestation artistique via la pratique théâtrale.

Avant la distribution des livres, les élèves ont dû remplir un questionnaire portant sur leur avis concernant le projet théâtre. Je leur avais présenté succinctement le projet : l'analyse d'une pièce de théâtre ensemble, puis le travail de la mise en scène pour au final aboutir à une représentation. Nous avons commencé les séances d'exercices théâtraux à ce moment-là. Suite à cela, je leur avais donné ce questionnaire à remplir en classe, qui comprenait cinq questions : « Que penses-tu du projet théâtre en place dans la classe ? ». J'espérais par cette question un avis général sur le projet en lui-même, permettant ainsi de voir les élèves qui étaient enthousiastes par rapport à ce projet, et ceux qui étaient moins motivés. En seconde question, il y avait : « Comment te sens-tu par rapport à l'idée de faire du théâtre ? ». Cette question permettait de se rendre compte des élèves qui pourraient être stressés par rapport à la pratique théâtrale. En effet, parler devant tout le monde et jouer un rôle peut être stressant, et il était donc important qu'en plus de mon observation durant les séances je puisse avoir un aperçu des élèves qui pourraient être en difficulté à l'idée de faire du théâtre. La troisième question était : « As-tu déjà joué dans une pièce de théâtre ? Si oui, peux-tu en dire plus sur ce que tu as fait ? ». Cette question visait à se rendre compte des élèves qui auraient déjà participé dans une pièce de théâtre, et qui pourraient donc être plus à l'aise. Cela m'a ainsi permis de cibler plus facilement des élèves qui pourraient m'assister pour les exemples de lecture de scène, ou lors des exercices de pratique théâtrale, étant donné qu'ils avaient déjà suivi des cours. De même, cela m'a permis de me rendre compte des élèves qui n'avaient jamais fait de théâtre, pour être plus à même de les accompagner lors des activités. La quatrième question était : « Que connais-tu du théâtre et des métiers qui lui correspondent ? ». Cette question était un préambule à une séance que je souhaiterais organiser sur les métiers du théâtre pour leur faire découvrir l'ensemble des acteurs que cela implique de créer et de jouer

une pièce de théâtre. Enfin, la dernière question était : « Que penses-tu apprendre de ce projet ? ». Je m'intéressais ici aux compétences métacognitives des élèves, de leur capacité à se rendre compte de ce qu'ils pourraient apprendre de ce projet. En effet, mes objectifs sont multiples et croisent autant des compétences scolaires des programmes que des compétences psychosociales, et j'étais donc intéressé par l'avis subjectif de mes élèves concernant ce qu'ils penseraient apprendre, ce que je pourrais comparer au questionnaire final en leur demandant ce qu'ils ont appris.

Dans la même idée, à la suite des vacances d'avril, je leur ai distribué un second questionnaire portant sur la pratique théâtrale à mi-parcours. A ce moment-là, nous avons déjà effectué plusieurs fois les différentes scènes livre en main et ils allaient commencer la pratique sans livre, étant donné qu'ils devaient apprendre leur rôle pendant les vacances. Ce questionnaire comprenait cinq questions : « Que penses-tu du projet théâtre en place dans la classe ? ». Cette première question reste donc exactement la même que dans le premier questionnaire. L'intérêt ici, c'était de voir l'évolution du ressenti général face au projet, et ainsi de déterminer si l'avis des élèves avait changé suite à l'étude de la pièce et la pratique théâtrale. En seconde question, nous avons : « Comment te sens-tu lorsque tu es en train de jouer un rôle ? ». Je me suis intéressé ici à l'aspect émotionnel de la pratique théâtrale ; c'est-à-dire les émotions que les élèves pouvaient ressentir, les effets que cela pouvait avoir sur eux, et la manière dont ils les percevaient. Je pourrais ainsi cibler ceux qui ressentaient encore du stress à l'idée d'être sur scène. Puis, j'ai ajouté une troisième question : « As-tu des idées pour améliorer ce projet ? ». Même si j'essaie de prendre du temps en classe pour les faire participer, j'ai voulu leur laisser l'opportunité de proposer librement des améliorations, ce qui me permettrait de leur faire un retour par la suite. En quatrième question, nous avons : « Que penses-tu de la pièce de théâtre *La farce de Pathelin* ? ». Elle permettait de cibler les avis des élèves sur cette pièce, en espérant qu'ils développeraient leurs points de vue. De plus, la pièce étant la base du projet théâtral, il serait intéressant de voir avec les élèves qui ne l'apprécient guère les raisons, et si cela peut être dû à un problème de compréhension par exemple. Enfin, la dernière question reprenait celle du premier questionnaire : « Que penses-tu apprendre de ce projet ? ». A mi-parcours, je trouvais cela intéressant de voir l'évolution des mentalités, et au niveau métacognitif le retour qu'ils pouvaient me donner sur ce qu'ils étaient en train d'apprendre. Cette question permettra déjà une première comparaison entre le début du projet et le milieu du projet (qui risque d'être notre point d'ancrage pour la comparaison dans ce mémoire, étant donné que le projet est davantage voué à se finir en juin).

3.3. Procédure

Le projet avait été présenté aux élèves en décembre 2017. A ce stade-là, ils avaient seulement appris qu'ils allaient travailler sur une pièce de théâtre, l'étudier en classe, et l'objectif était de la présenter à la fin de l'année devant d'autres élèves, ainsi que devant leurs parents.

Les activités autour du théâtre ont été mises en place progressivement, elles ont commencé début janvier 2018. Les premiers exercices proposés concernaient l'expression corporelle. Deux séances de 45 minutes ont eu lieu. Elles ont toutes deux commencé par un temps de relaxation, les élèves étaient allongés, les yeux fermés, et se concentraient sur leur respiration. Ils ont essayé ensuite de synchroniser leurs expirations et leurs inspirations, ensemble. Puis, ils devaient ensuite se lever, s'échauffer avec des massages du visage, de la tête, des bras, des jambes, etc... A la suite de ces exercices, les élèves marchaient dans la salle, sans parler et sans se bousculer, d'une manière neutre. La suite de la séance était ponctuée de changements spécifiques qu'ils devaient essayer d'appliquer dans leur démarche : par exemple, marcher sur la pointe des pieds comme s'ils ne voulaient pas réveiller quelqu'un, en reculant sans se cogner contre les autres élèves, ou alors d'une démarche heureuse, triste, ou en mimant la vieillesse, ... Toutes ces activités amenaient ensuite à suivre une histoire qui était dictée et reprenait certains des éléments vus juste avant. Le but de cette histoire à vivre était de savoir écouter et adapter son expression corporelle à la consigne. Cette manière de faire a été utilisée lors de deux séances. A la suite de cela, une troisième séance spécifique a été mise en place. Après les échauffements classiques de début de séance, l'histoire à vivre était cette fois-ci sur le thème du commerce. Les élèves étaient en situation d'achat, devaient regarder un article, mimer des réactions spécifiques face à cet article, face à son prix, négocier avec le vendeur, etc... Toutes ces expressions corporelles étaient à faire en silence, en jouant avec ses mains, son visage, ses mouvements, ... Après avoir vécu cette histoire, les élèves ont pu se mettre en groupe et créer cette fois-ci une mise en scène à plusieurs sur le thème de l'histoire à vivre par groupes de 4 ou 5. Ils ont eu environ 10 minutes pour préparer leur présentation, et chaque groupe est ensuite passé devant les autres. A la fin de leurs représentations, les élèves ont pu dire ce qu'ils avaient apprécié de cet atelier et des présentations de chaque groupe.

Le même dispositif a été réutilisé en amont des pratiques de séance théâtrale reliées au livre. Après un début de séance autour de petits ateliers (présentation, miroir, guider une autre personne ayant les yeux fermés), le sujet de la mise en scène a été dévoilé et la pratique théâtrale du jour s'est faite sur le thème du procès. Après 10 minutes de préparation, les

groupes de 4 ou 5 sont passés chacun à leur tour, avec un temps limité à 3 minutes cette fois-ci. Puis, nous avons fini une fois de plus par un temps de recueil des impressions.

A la suite de la distribution de la pièce de théâtre en début de quatrième période, nous avons pu commencer à mettre en place les séances de pratique théâtrale autour de la pièce (voir certaines photographies en Annexe 2). Pour cela, différentes séances ont été conjointement mises en place. Tout d'abord, les jeudis, une heure était consacrée à l'analyse de la pièce. Découvrir la structure d'une pièce de théâtre, c'est-à-dire la manière dont les dialogues sont organisés, les didascalies, ou encore l'enchaînement entre actes et scènes. Puis, des séances de compréhension de texte ont été mises en place pour chaque scène (pour plus de précisions, voir Annexe 1) : la séance commençait par une lecture de la scène en partageant les différents personnages entre les élèves, puis certaines questions de compréhension étaient posées aux élèves pour éclaircir le sujet de cette scène, et enfin un résumé était proposé par différents élèves pour aboutir à un résumé commun. Tout cela a été fait sur six jeudis. En parallèle, les vendredis, les séances de pratique théâtrale étaient organisées. Pour changer de la salle de classe et permettre d'avoir une scène plus grande, le préau intérieur a été choisi. Les élèves pouvaient choisir le personnage qu'ils souhaitaient jouer en amont, et ces séances-là étaient consacrées à la pratique théâtrale. Nous écoutions donc chaque scène une par une, les élèves jouaient livre à la main, et ensuite plusieurs élèves étaient interrogés pour donner leurs ressentis, leur regard sur l'intonation, les mouvements, le respect des didascalies, la place sur la scène, etc... Tous ces points précis avaient été auparavant travaillés les jeudis et une affiche a été faite pour mettre en valeur les points importants à observer lors de ces séances de pratique théâtrale.

Lors de la dernière semaine de la quatrième période (semaine 6/6), le choix des rôles a pu être fait par les élèves. J'ai créé un tableau avec chaque scène de chaque acte, comprenant les personnages présents à chaque fois, et avec trois tirets dans la case de chaque personnage de chaque scène. Les élèves avaient dû réfléchir en amont aux trois rôles qu'ils souhaiteraient avoir dans la pièce. Ils sont passés chacun à tour de rôle remplir ce tableau en indiquant leur prénom, et entre parenthèses le numéro (1, 2 ou 3) de préférence correspondant à ce rôle. J'ai ainsi pu donner à ceux qui étaient les seuls à vouloir en vœu 1 leur rôle, puis j'ai ensuite dû tirer au hasard les rôles suivants pour les élèves qui souhaitaient obtenir le même rôle que d'autres en vœu numéro 1. Ce partage s'est très bien passé et a abouti à la distribution des 28 rôles pour 25 élèves. Pour les vacances, nous avons fait ensemble un point sur la manière d'apprendre un rôle, en partageant les méthodes de chacun, puis il a été donné comme devoir d'essayer d'apprendre son rôle pour la rentrée (fin avril 2018).

3.4. Séance sur le mythe du trickster

Entre les séances de pratique théâtrale, une ou plusieurs séances seront aussi consacrées à la question de la culture littéraire correspondant au B.O. en français. En effet, l'étude de « La farce de Pathelin » nous permet de nous intéresser plus spécifiquement au mythe du trickster. Dans cette pièce de théâtre, Guillemette prévient son mari Maître Pathelin dès le début, « le dupeur est souvent dupé ». Comme on peut le voir au fil de la pièce, Maître Guillaume trompe d'abord Pathelin sur le prix du drap, mais celui-ci avait prévu de le duper dès le début, il se fait ainsi passer pour malade dans le but de ne pas payer le drap. Puis, c'est au tour de l'Agnelet d'utiliser l'habile manœuvre de Pathelin pour tromper Maître Guillaume et le juge, et au final utiliser cette même stratégie contre Pathelin pour ne pas avoir à le payer. Cette pièce permet donc d'étudier le rusé, le personnage qui utilise l'intelligence plutôt que la force, et la morale qui l'accompagne. Cette séance (voir Annexe 1) sera l'occasion de travailler sur le rusé dans la pièce, mais aussi en général. Il serait donc intéressant de demander aux élèves quels sont les autres personnages dupeurs qu'ils connaissent, et de les aiguiller par exemple sur l'univers Marvel pour étudier Loki. Au contraire de son frère Thor, fort et valeureux, Loki utilise la ruse, le mensonge et sa malice pour obtenir ce qu'il souhaite et se sortir des situations délicates. On peut donc toucher ici au mythe d'un personnage rusé, qui est dépeint dans différentes mythologies, et sous de multiples noms dans les histoires créées par l'être humain. Il sera possible de faire un lien avec l'EMC sur le respect de la morale par cette individu rusé, et interroger les élèves sur le paradoxe de présenter très souvent ce personnage rusé alors même qu'on les enjoint à ne pas mentir. On pourrait aller encore plus loin en regardant la place du personnage face aux autres. On remarque face à Thor, Loki se positionne majoritairement comme le méchant, mais qu'en est-il d'Hermès et d'Ulysse ? Nous pourrions analyser l'avis des élèves sur cette question et leurs justifications. De même, il y a un certain contraste intéressant à traiter : pourquoi est-ce le menteur qui obtient ce qu'il souhaite à la fin ? Pathelin, même s'il a été dupé par l'Agnelet, a obtenu son drap. L'Agnelet a gagné son procès, et ne paie pas Pathelin. Et Maître Guillaume, qui ment en pensant faire une bonne affaire, et qui finalement se retrouve dupé autant par Pathelin que par l'Agnelet. Nous orienterons donc la discussion avec les élèves sur la morale de cette histoire, que se passe-t-il pour les tricksters de cette pièce ? Comment se situent-ils par rapport aux contraintes sociales et aux attendus sociaux ?

3.5. Jusqu'à la représentation, retour des vacances d'avril

Pour les élèves, l'aboutissement final de ce projet théâtre est la représentation devant leurs camarades et leurs parents. Pour parvenir à cela, au retour des vacances d'avril, des séances de pratique théâtrale vont être encore une fois mises en place, mais elles seront davantage orientées sur le travail du mouvement, des gestes, des expressions faciales, du déplacement dans l'espace scénique, etc... On cherchera ainsi à aiguiser l'expertise du groupe sur la pratique artistique, et la mobilisation des ressources de la voix et du corps pour parvenir à une présentation qui respecterait les critères définis en classe. L'esprit critique des élèves concernant les prestations sera de plus en plus aiguisé, leurs remarques de plus en plus tournées vers le respect des points essentiels sur scène, et j'espère donc qu'ils pourront être acteurs de leur représentation, en étant eux-mêmes capables, en tant que groupe, de viser ce qui est à améliorer, ce qui est à reproduire, et ce qui peut faire rire. En effet, il ne faut pas oublier la teneur comique de cette pièce de théâtre. Dans cette optique, je pense aussi orienter les discussions sur le versant comique de chaque scène, et ainsi pouvoir élargir en classe sur les ficelles comiques de chaque situation. Cela permettrait ainsi de définir avec eux les différents comiques (de situation, de répétition, ...). Cette analyse pourrait ainsi leur permettre de se rendre compte de ce qui est comique dans leur scène, et donc ainsi de pouvoir la jouer plus finement. L'analyse en classe entière permet ainsi ici de profiter de la sensibilité de chacun et de l'expertise de chaque élève de la classe pour mettre en commun ce qu'ils pensent, et ainsi obtenir une représentation qui leur ressemble.

Dans un autre temps, je souhaite travailler aussi avec les élèves sur la préparation de la représentation elle-même, avec des questions essentielles, telles que : « où la jouer ? », « comment alterner entre les différentes scènes, les différents personnages ? », « comment reconnaître chaque personnage alors que la personne qui le jouera sera différente ? ». Dans cette optique, une ou plusieurs séances seront consacrées à la mise en place de la représentation, en cherchant par exemple des objets spécifiques à un personnage pour le repérer à chaque scène malgré le changement de comédien, ou comment créer l'illusion d'une scène dans un simple préau d'école élémentaire par exemple. Tous ces sujets seront travaillés avec les élèves pour les inclure dans la préparation de leur projet, pour les rendre autonomes et aptes à réfléchir collectivement. On se situe ici sur un versant collectif de l'apprentissage, où ils devront chercher ensemble comment résoudre différents problèmes, tout en prenant en compte le point de vue des autres.

4. Résultats

4.1. Questionnaire de pré-pratique

Lors de la mise en place de ce projet théâtre, un questionnaire leur avait été donné. A ce stade-là, les élèves n'avaient qu'un vague aperçu du projet. Ils savaient qu'ils allaient travailler sur une pièce de théâtre, et que l'aboutissement serait une représentation devant leurs parents et leurs camarades. Ce questionnaire avait permis de prendre la température avant de lancer le projet sur l'investissement des élèves et leur intérêt pour ce projet. Lorsqu'on leur demande ce qu'ils pensent du projet théâtre, 18 élèves sur 21 (85,71%) se déclarent pour ce projet : « je pense que ça fera du bien à tout le monde », ils trouvent « bien » l'idée, ou encore le projet « amusant et intéressant ». On peut lire aussi qu'une élève est « ravie d'en faire », et un autre élève déclare que cela pourrait « faire sortir nos émotions fortes ». Ils sont ainsi contents de « faire du théâtre, surtout en classe », et du côté des apports pour le groupe, on retrouve même l'envie d'une élève : « C'est une bonne idée car les élèves pourront apprendre à travailler ensemble en groupe car il me semble que ce n'est pas le cas pour l'instant ». Cette dernière phrase montre tout à fait l'un des objectifs que j'avais et qui était partagé par ma collègue lorsque je lui ai parlé de ce projet théâtre. Comme cela a été dit, le contexte de cette classe est difficile, les élèves arrivent peu à travailler ensemble, et j'avais donc comme idée et objectif que le théâtre les aiderait à travailler davantage ensemble, à se faire confiance, à s'écouter, et donc à instaurer un climat de classe plus favorable aux apprentissages et à leur bien-être, ou du moins le favoriser. Grâce à ce questionnaire, j'ai aussi pu m'intéresser à ce que les élèves penseraient apprendre de ce projet théâtre. A la cinquième question, j'ai ainsi eu différentes réponses, telles que : « je pense que ça va me faire du bien pour moi et je pense pour tout le monde », ainsi que « à bien me coordonner avec les autres », ou encore : « beaucoup de choses : être moins timide, ne pas avoir peur de m'exprimer, ... ». On peut donc remarquer dans ces premiers avis qu'ils espèrent autant faire des progrès personnellement, que collectivement. Ne pas avoir peur de s'exprimer passe par la confiance en soi et aussi par le fait qu'on fait confiance à l'autre, en espérant qu'il va nous écouter et nous respecter. Se coordonner avec les autres implique un travail collectif, ainsi qu'un travail individuel. Avant même de commencer, certains élèves avaient donc déjà cerné les points importants du travail qu'ils allaient entreprendre. Travailler sur soi, apprendre pour soi et sur soi, mais aussi travailler en collaboration avec les autres, et apprendre avec eux et grâce à eux.

4.2. Premiers exercices de jeu théâtral sur des thèmes (marchand, procès)

Les premiers exercices de pratique théâtrale ont été ardues à diriger. Dans cette classe au tempérament dynamique mais difficile à canaliser, les exercices de relaxation de début de séance et de travail en groupe étaient difficilement calmes. Certains élèves plus perturbateurs que d'autres ne respectaient pas les consignes des activités et perturbaient le groupe. Il était par exemple difficile de faire respecter le silence lors de l'histoire à vivre. Pour compenser cela, certains élèves ont été exclus de la séance, pour que les autres puissent profiter des apports de l'activité et réussir à la terminer. Concernant les élèves exclus, ils étaient réintégrés après la récréation marquant la fin de la première partie de la séance. Certains comprenaient la raison de leur exclusion et étaient capables de l'expliquer, d'autres ne se rendaient pas compte et continuaient à dire qu'ils ne faisaient rien. En règle générale, lors de ces séances les élèves se sont montrés très inventifs. Ils ont apprécié les moments de création où la classe est assise en rond, et où chacun allait à tour de rôle au milieu pour faire un geste en particulier tout en disant son prénom. Ce moment de présentation a été effectué deux fois en début de séance et a majoritairement plu à chaque élève. Tous ont su trouver un geste qui leur ressemblait et qu'ils souhaitaient partager. J'espère que cette activité leur a permis de prendre plus confiance dans la classe, dans leurs camarades, et ainsi de voir que chacun était accepté tel qu'il était.

Un autre point important lors de ces séances de pratique théâtrale concerne les activités autour des mises en scène (commerce et procès). Les élèves ont su habilement lors de ces activités s'intéresser à un sujet, et se l'approprier très rapidement. Certains avaient déjà trouvé certaines ficelles du comique et ont ainsi fait des jeux de mots sur les noms ou bien utilisé des comiques de répétition pour amuser leurs camarades. Le fait d'avoir utilisé le commerce en tant qu'histoire à vivre en silence, au niveau des expressions, des mouvements, etc... a vraiment permis aux élèves de s'approprier davantage le thème. En effet, le scénario était écrit, ils l'avaient « vécu », et tous ont ressenti cette activité comme plus comique et plus plaisante que celle du procès. Lors de ces activités, des retours ont eu lieu après les prestations. En règle générale, les élèves ont trouvé leurs camarades amusants et ils ont aussi trouvé que certains paraissaient naturels, bien dans leurs rôles et qu'ils avaient bien réussi à raconter l'histoire selon le thème donné.

4.3. Séances d'analyse de la pièce de théâtre

Suite à la distribution des pièces de théâtre aux élèves, je leur ai demandé de lire certaines scènes d'une semaine à l'autre. Puis nous faisons ensemble l'analyse de cette scène

après avoir refait une lecture en classe. J'ai pu remarquer un investissement important des élèves. Ils voulaient participer et faire l'un des personnages de la lecture, ils étaient tous intéressés pour partager leur résumé et ils étaient très attentifs lors de ces séances. La gestion du temps en collectif peut parfois être difficile pourtant, mais j'ai l'impression que le projet théâtre avec la lecture en classe et ensuite la compréhension puis le résumé les ont intéressés. Au fil de séances, ils ont appris à être plus précis sur les résumés, en ciblant mieux les personnages et les actions, et en étant de plus en plus concis. Concernant la lecture à haute voix, ils arrivaient remarquablement bien à mettre le ton pour une première lecture à haute voix, et ceci avec la classe qui les écoute. Ma tutrice académique a elle aussi remarqué la justesse avec laquelle ils s'exprimaient et la vitesse avec laquelle ils s'étaient emparés des personnages. On peut donc mettre en valeur ici l'aspect motivationnel de ces séances de découverte des scènes, qui réussit à intéresser les élèves et qui permet de s'intéresser à de la compréhension de texte. L'appartenance à un projet, le fait qu'ils apprennent ici à bien comprendre la scène pour la jouer ensuite pourrait avoir joué sur leur investissement.

4.4. Séances de pratique théâtrale à partir de la pièce : livre en main

Après la quatrième période, l'ambiance de classe est toujours difficile, mais pour autant, j'ai pu remarquer que lors des séances de pratique théâtrale, la majorité des élèves fait preuve de respect et d'une très grande écoute par rapport à leurs camarades. Les prestations sont écoutées, commentées à la suite et analysées finement. La mise en place des critères importants à observer les a bien aidés à mieux se positionner en observateurs plutôt qu'en spectateurs et ils peuvent ainsi relever ce qui était bien fait, bien joué et ce qui est à améliorer. Ils arrivent ainsi à analyser la manière dont les didascalies sont interprétées, et en les guidant, ils arrivent même à envisager différentes manières de les jouer et ainsi trouver un compromis entre eux. A part quelques perturbateurs, les séances se passent majoritairement bien alors que j'étais plutôt sceptique face à ces séances de pratique théâtrale qui sont assez longues. Lors des commentaires après chaque scène, les élèves font des remarques sur l'intonation employée par leurs camarades, remarquent quand il y a un changement dans la scène (un élève qui va se sentir plus en confiance et va mieux interpréter son personnage en arrivant à jouer les sentiments que l'on pourrait interpréter dans le texte, tout cela livre en main). Leur sensibilité à l'égard de la pratique théâtrale s'est donc améliorée et en fin de quatrième période, ils étaient donc capables d'analyser le jeu théâtral et de conseiller leurs camarades.

De plus, ils ont été très matures sur le partage des rôles. Certains ont eu leur rôle en premier vœu, alors que d'autres, parfois cinq élèves en même temps, souhaitaient le même

rôle (le juge dans l'acte III scène III). L'une des résolutions possibles était le hasard, et elle m'a été proposée par les élèves, et plusieurs ont aussi confirmé que cela leur convenait. Beaucoup n'ont pas eu le rôle qu'ils souhaitaient en premier vœu et pour autant ils l'ont agréablement bien pris, et avant les vacances, chaque élève avait son rôle et ne semblait pas réfractaire au fait de l'apprendre.

4.5. Questionnaire de mi-pratique (retour des vacances d'avril)

Ce questionnaire prend place au retour des vacances d'avril et donc après l'apprentissage par cœur de leur rôle. Il permettait de prendre connaissance de l'avis et des ressentis des élèves alors qu'ils allaient commencer la pratique théâtrale sans le livre. L'étude de la différence entre le premier et le second questionnaire montre qualitativement une différence positive sur l'appréciation générale du projet. Majoritairement, les élèves qui trouvaient déjà le projet intéressant continuent à éprouver cela, et par contre, certains élèves qui n'appréciaient pas le projet ont désormais une position plus neutre. Plus spécifiquement un élève est passé de l'idée que ce projet serait « ennuyeux » à celle que le projet pourrait « être un bon passe-temps ». Derrière cette réponse ironique, c'est un élève qui est tout de même devenu plus motivé avec les séances, et qui est aussi passé en pré-pratique d'un commentaire indiquant qu'il aurait préféré ne pas faire de théâtre à une réponse indiquant qu'il ne ressentait pas de sensations particulières lorsqu'il joue son rôle. Dans un cas similaire, un élève indique qu'il ne pense rien du projet théâtre en pré-pratique, puis répond ensuite au second questionnaire qu'il pense que ce projet est bien. Qualitativement, on peut donc en déduire que cet élève éprouve désormais plus d'intérêt pour ce projet et que le premier participe même s'il n'est pas très enthousiaste à l'idée de le faire.

Pour en revenir au second questionnaire, concernant la première question, sur 24 élèves, 21 donnent un retour positif sur le projet théâtre. On retrouve les mêmes idées que dans le premier questionnaire, certains élèves trouvent ça « bien », « amusant », « instructif », « intéressant », et le considèrent comme « une très bonne idée ». Plus précisément et en rapport avec nos hypothèses, on retrouve le témoignage d'une élève : « je trouve ça bien parce que j'apprends à faire des émotions alors que je ne le suis pas ». Derrière l'utilisation de ses mots, on peut facilement faire l'hypothèse qu'elle voulait dire jouer une émotion, la colère par exemple, alors qu'elle n'est pas en colère. On retrouve donc le témoignage d'un développement des compétences psychosociales pour cette élève, et des compétences scolaires aussi (EMC). Dans la même idée, une autre élève a répondu : « j'aime beaucoup le théâtre et je trouve ça très amusant, on peut exprimer plein d'émotions ». Ces élèves ont donc

bien fait un lien avec le travail et le jeu sur différentes émotions. Pour l'appréciation du projet en lui-même, une élève répond : « je pense que c'est un magnifique projet et que tous les enfants devraient faire au moins une pièce de théâtre dans leur vie » et une autre lie l'école et le théâtre : « je pense que c'est très bien de nous faire faire du théâtre à l'école ». La réponse d'un élève amène aussi à réfléchir sur les apports au niveau culturel et historique pour eux : « bien, ça sera génial car on va jouer le rôle des personnages du Moyen-Age ». Ils ont donc bien identifié le fait qu'ils allaient jouer des individus d'une époque précise, avec leurs spécificités et différences par rapport à leur époque.

Dans leurs réponses à la seconde question concernant leurs ressentis lorsqu'ils sont en train de jouer, on retrouve plusieurs fois ces différents termes : « à l'aise », « très bien », « détendu », « contente », certains ressentent tout de même « un peu de stress » ou se sentent « timide ». Un élève a répondu qu'il ressentait « de la fierté » en jouant un rôle, réponse que l'on pourrait lier à nos objectifs et au développement de la confiance en soi par exemple. Une élève se sent « bien, très bien » et elle indique : « c'est comme si je suis dans le rôle ». Elle met ici en valeur le fait qu'elle ne fait pas que réciter des répliques, elle rentre dans le rôle et joue réellement son personnage, comme si elle voulait le faire vivre. Cette réponse vient d'une élève qui peut être timide en classe mais qui pour autant est très expressive en jouant son rôle. Outre mon observation personnelle que j'avais bien sûr gardée pour moi, quelques élèves ont fait remarquer lors des retours sur les pratiques des scènes qu'ils avaient été impressionnés par elle, par son jeu dynamique et en contraste avec sa posture en classe. D'autres élèves témoignent à leur manière en citant le côté émotionnel : « je me sens envahie par le rôle et par l'émotion », « je me sens heureuse, contente avec plein d'émotions à faire partager », « je me sens comme libérée de tout problème et dans mon univers », et « je me sens bien, heureuse et aussi j'ai un peu peur de me tromper ». Malgré le côté stressant que peut avoir la pratique théâtrale sur les élèves, beaucoup mettent en valeur que cela les rend heureux. On peut lier leurs réponses à l'épanouissement et au développement personnel que certaines recherches avaient pu mettre en valeur. De même, les élèves citent d'eux-mêmes le partage des émotions, la force qu'elles peuvent avoir et l'investissement dans leur rôle, montrant ainsi qualitativement le développement de compétences psychosociales.

La troisième question portait sur les améliorations à apporter à ce projet. Majoritairement, peu d'élèves ont proposé des idées, mais voici les réponses de certains : « essayer de faire porter un objet à chaque personnage pour le reconnaître ». Même si cela avait été dit en groupe classe, il parle une fois de plus de cette idée et montre son importance. Un élève a aussi proposé de mettre en place des enceintes pour certains bruitages de la pièce.

Dans l'idée d'un rituel, une élève propose que chaque jour une scène soit jouée pour aider à apprendre le rôle. Enfin, un élève rappelle l'importance des déguisements et des décors et propose d'en reparler prochainement.

Concernant la quatrième question portant sur ce qu'ils pensent de *La farce de Pathelin*, en général les élèves trouvent cela « drôle et joyeux ». Une élève commente en disant qu'elle « adore parce que c'est de la comédie » et une autre ajoute « j'aime bien tous les mots anciens qu'il y a, ça varie des autres pièces ». Ces réponses montrent qu'elles ont bien identifié le côté comique de la pièce, de cette farce et aussi son côté ancien. En effet, même si cette pièce a été réadaptée pour cette tranche d'âge, elle n'en reste pas moins une pièce du Moyen-Age avec des différences en termes de vocabulaire quotidien pour eux, telles que la monnaie, la mesure, ... Cette réponse montre bien l'accord avec l'objectif autour des compétences scolaires. Une autre élève répond : « je l'adore car il y a de l'humour et du suspense » et un élève ajoute : « j'aime beaucoup le jeu du farceur trompé ». Ils la trouvent « très rigolote, amusante et malicieuse » et concluent « au final, tout le monde est perdant (sauf l'Agnelet) ». Majoritairement, on peut donc voir que cette pièce a plu à la classe, même si elle n'en est pas devenue leur préférée comme certains l'ont précisé. Pour autant, ils ont bien ciblé le thème de cette farce, mariant tromperies, suspense, humour et morale à propos du dupeur dupé.

La cinquième question portait sur ce qu'ils pensaient apprendre de ce projet. En majorité, beaucoup répondent « apprendre à jouer du théâtre », ou « à faire du théâtre ». Derrière cette réponse large, certains ont ciblé davantage ce que d'autres auraient pu vouloir dire. En effet, une élève répond qu'elle « pense acquérir plus de maîtrise au niveau des expressions du visage ». On est davantage ici dans le domaine de l'EPS avec la manifestation d'une performance artistique, où le visage entre en scène et aussi dans la découverte des émotions, quelle expression de visage correspond à quelle émotion. Dans un versant davantage centré sur le développement et l'épanouissement personnel, une élève répond : « beaucoup de choses car le théâtre m'apprend des choses sur la vie ». Il aurait été intéressant d'en savoir plus ici et de voir exactement quelles sont ces choses que le théâtre lui apprend (confiance en soi, empathie, ... ?). En termes de capacités cognitives, un élève répond que le projet pourrait lui permettre d'augmenter sa capacité de mémoire. Concernant l'apport et le développement des compétences scolaires, on peut cibler plus spécifiquement des retours en français : apprendre « de nouveaux mots », « à bien articuler les phrases », ou encore à « s'exprimer ». Ces réponses vont dans le sens des apprentissages scolaires, et plus spécifiquement ici dans le cadre du langage oral ou du vocabulaire. On peut même lier le vocabulaire à la découverte culturelle du Moyen-Age, où les mots qu'ils découvrent sont en

rapport avec les différences observées comme nous l'avons déjà mis en valeur.

En résumé, ce second questionnaire nous aura bien éclairés sur les apports qualitatifs de ce projet et l'appréciation générale positive qu'en ont les élèves.

4.6. Séance de pratique théâtrale : texte appris

Au retour des vacances d'avril, nous avons pu commencer les séances de pratique théâtrale sans utiliser le livre pour ceux qui le souhaitent (voir Annexe 3). Les élèves devaient normalement apprendre leur rôle pendant les vacances. Le résultat ici est plutôt positif. Les élèves sont revenus très enthousiastes et pressés de pouvoir commencer à jouer pour certains. Majoritairement ils commencent à connaître leurs textes et utilisent très peu le livre. Pour ceux arrivant à jouer sans, il leur arrive de changer certains mots mais tout cela en gardant le même sens pour leur phrase, cela montre la bonne compréhension du texte par les élèves. Lorsqu'ils oublient, je n'ai qu'à leur souffler le début de leur réplique et ils reprennent immédiatement. La classe en général apprécie beaucoup ces nouveaux moments de pratique, les élèves rient davantage lors des scènes comiques et leurs commentaires pendant les retours reflètent bien les efforts faits par leurs camarades. Ils trouvent les scènes bien plus drôles, saluent l'apprentissage de la scène et les intonations employées par les différents élèves. En termes de différenciation pédagogique, j'ai pu proposer à une élève qui a plus de difficultés pour l'apprentissage de sa scène une méthode spécifique. Lors de l'une de ses répliques, elle doit normalement apprendre un texte long d'une douzaine de lignes expliquant la fable du corbeau et du renard. Elle m'a confié avant de passer avoir beaucoup de mal à apprendre cette réplique. A la suite d'un essai en passant devant tout le monde, je lui ai demandé de simplement résumer la fable. Elle a alors très bien réussi à le faire. Je lui ai donc proposé pour la prochaine fois de résumer la fable plutôt que d'apprendre par cœur la réplique. Lors de son second passage, elle a toujours eu quelques difficultés mais tout de même moins et elle semblait plus en confiance en utilisant cette méthode.

En résumé, le fait de passer à une pratique théâtrale sans le livre rend la pièce beaucoup plus vivante et les élèves encore plus motivés. La représentation ayant lieu après la soutenance je ne peux qu'espérer que ces progrès en termes d'apprentissage, de langage oral (intonation, jeu sur les émotions) et de déplacements sur la scène (activité artistique) continueront à s'améliorer pour montrer l'évolution de leurs compétences scolaires et psychosociales (confiance en soi, capacité à jouer un rôle, ...).

4.7. Pédagogie par projet et effets observés

Lors de l'introduction, nous avons pu mettre en valeur les attentes et les effets de la pédagogie par projet. Tout d'abord, ce projet a bien été mené pour l'instant de manière collective par la classe. En effet, le choix des rôles s'est fait ensemble et lorsqu'il y avait plusieurs élèves qui souhaitaient le même, ils ont choisi d'eux-mêmes de distribuer ces rôles au hasard. J'ai aussi eu l'occasion de faire une séance sur la mise en place de la représentation. La discussion a été collective et les décisions seront prises ensemble aussi après le rendu du mémoire. Mais je peux au moins partager les premières propositions venant des élèves. Ils ont discuté de l'endroit où pourrait avoir lieu la représentation. Des gymnases ont été proposés, des salles aussi, ainsi que la chapelle du Musée Dauphinois. Les élèves devaient demander aux personnes qu'ils connaissaient s'il serait possible de les utiliser. A ce jour, nous avons la possibilité d'utiliser la chapelle du Musée Dauphinois si les dates concordent. Les élèves prendront ensemble la décision lorsque chacun aura demandé si l'endroit auquel il pensait serait disponible. La date aussi a été discutée. Une élève partant vivre à l'étranger aux alentours du 22 juin, ils ont commencé à proposer quelques dates pour la représentation pour faire en sorte qu'elle soit toujours là. La date définitive sera liée à l'emplacement de la représentation, mais ils seront attentifs à ce que ce soit avant le 22 juin. Bien sûr ils ont commencé à discuter des costumes et ont parlé une fois de plus de l'idée d'un accessoire spécifique à chaque personnage pour les reconnaître (cape noire, chapeau, marteau, robe, perruque). Ils ont soulevé d'eux-mêmes le problème des figurants (je rappelle que j'animais la discussion ici mais que les propositions viennent spécifiquement d'eux), en disant que dans certaines scènes les didascalies suggéraient la présence de personnes autres que celles citées dans la scène. Ils pensent ainsi définir un nombre de figurants pour chaque scène. Enfin, ils réfléchissent à un quizz en fin de représentation, pouvant porter sur la compréhension des spectateurs, ainsi qu'à une affiche décrivant les différents élèves et leurs rôles, ou encore une présentation de chaque personnage à la fin (tous les Pathelin entrent en scène par exemple). Leurs réflexions sont donc nombreuses et intéressantes et ils sont sur la bonne voie pour prendre les décisions par eux-mêmes, en s'entendant sur les justifications et en s'écoutant surtout, ce qui est concordant avec les objectifs autour de l'ambiance de classe. Ils développent de plus les compétences spécifiques à la gestion de projet telles que la planification, la gestion et la prise de décision en collectif. Les retours qu'ils font ensemble sur leurs prestations lors des séances de pratique théâtrale montrent bien leur volonté d'apprendre par essais/erreurs en prenant en compte les commentaires des autres élèves aussi.

4.8. Séance sur le trickster

Cette séance sur le trickster a eu lieu avant le rendu du mémoire mais sa mise en œuvre ne s'est pas passée exactement comme prévu. L'organisation de la classe et de l'emploi du temps m'a amené à la faire un vendredi en début d'après-midi et les élèves ont été très difficiles à gérer. J'ai pour autant pu amener la discussion sur certains personnages considérés comme tricksters et les élèves ont pu citer Loki, le renard dans la fable, Tintin, Sherlock Holmes, Ulysse ou encore d'autres personnages tirés de références qui m'étaient inconnues mais dont leur description correspondait à celle du trickster. Malgré la difficulté à mener cette séance à cause du comportement de certains élèves, je peux tout de même conclure sur l'idée qu'ils ont pu faire le rapprochement entre le trickster décrit par cette pièce de théâtre et d'autres personnages de leur culture personnelle, tout en se définissant plus spécifiquement les caractéristiques qui lui sont propres.

5. Discussion

5.1. Contexte

Cette étude a été faite pour réfléchir sur l'apport de l'analyse d'une pièce de théâtre médiévale intégrant de la pratique théâtrale. L'un des objectifs portait sur l'apprentissage grâce à ce projet des différences culturelles entre le Moyen-Age et aujourd'hui. Cela passait par l'étude du vocabulaire, des métiers, des descriptions et des actions dans la pièce de théâtre, et nous faisons l'hypothèse que ce projet allait amener à développer les connaissances des élèves sur ces sujets. Notre second objectif concernait la contribution de ce projet aux compétences scolaires et psychosociales des élèves. Nous faisons l'hypothèse que la pratique théâtrale permettrait d'améliorer l'ambiance de la classe tout en développant activement les compétences scolaires et psychosociales des élèves. Ce projet mettait donc en œuvre des séances d'analyse de la pièce ainsi que des séances de jeu théâtral.

5.2. Mise en lien avec recherches antérieures – discussion des résultats

Notre première hypothèse portait sur l'apprentissage par les élèves des différences culturelles entre le Moyen-Age et leur époque. Concernant ce premier point, il n'a pas été vraiment mis en relation avec des recherches antérieures et a été peu traité dans les résultats. En effet, la découverte des différences culturelles s'est faite au fil des séances avec les questions de vocabulaire ou encore le jeu théâtral que certains élèves pouvaient produire pour exprimer ce qu'ils pensaient de leur personnage. N'ayant pas décrit activement ce point dans

les résultats, je vais le discuter ici. Lors des séances, les élèves étaient très curieux de ces mots comme « la clavelée », « une aune », « un sou », « un écu », ... L'analyse avec eux a permis de traiter ces points de vocabulaire et de leur expliquer ainsi le sens de ses mots. Nous avons pu alors contraster ensemble nos systèmes actuels de monnaie ou de mesure, comparés à ceux du Moyen-Age. Lors du jeu théâtral, certains élèves ont aussi proposé une interprétation très spécifique de leur personnage en modifiant leur accent, pour apparemment mettre en valeur un côté « homme de la campagne ». J'aurais préféré pouvoir traiter davantage cette hypothèse et ce point précis autour de la comparaison mais je n'ai pas eu l'occasion de le faire. Si ce projet devait être réalisé une fois de plus, je pense que je passerais plus de temps sur la création de costumes, de décors ou d'accessoires, me permettant ainsi de travailler avec les élèves sur la création de la monnaie du Moyen-Age, de costumes propres à ceux utilisés à ce temps-là et réfléchir avec eux aux décors pour être davantage en accord avec la culture propre à cette époque.

Notre seconde hypothèse nous amenait à réfléchir par rapport aux éventuels effets positifs du projet théâtre sur l'ambiance de classe et l'amélioration et le développement des compétences scolaires et psychosociales. Pour étayer cela, nous avons cité différentes études portant sur les compétences psychosociales et indiquant que le jeu théâtral permettait l'augmentation de la confiance en soi, favorisait le développement personnel, l'épanouissement et la capacité à prendre un rôle. Toutes ces études nous avaient amenés à considérer que ce projet pourrait permettre aussi aux élèves de progresser sur la gestion de leurs émotions, sur leur confiance en soi et au final favoriser l'ambiance de la classe. Au vu des résultats, nous ne pouvons pas affirmer que le projet a permis l'amélioration de l'ambiance de la classe. Il y a toujours beaucoup de conflits, même lors des séances de pratique et la gestion de la classe est toujours difficile. Peut-être que cela ne suffit pas et que ces séances majoritairement collectives sont très difficiles pour un groupe qui a du mal à s'entendre et à s'écouter. On peut quand même mettre en valeur leur investissement lors de certaines séances de pratique théâtrale par rapport à l'écoute et aux commentaires sur les prestations observées ; même si ce n'est pas le même contenu que les premières séances d'expression corporelle, j'ai remarqué une différence flagrante en termes d'investissement et de respect des consignes. En outre, sur le versant des compétences psychosociales, il s'avère qu'au niveau qualitatif les retours des élèves sont plutôt positifs. Beaucoup mettent en valeur ce qu'ils ressentent lorsqu'ils jouent, que cela les aide à libérer leurs émotions, à les exprimer et qu'ils aiment jouer un rôle malgré la présence de stress parfois. Ils jugent le projet théâtre très positivement et apprécient beaucoup d'avoir la possibilité d'en faire. Nous ne pouvons

pas affirmer quantitativement une amélioration des compétences psychosociales, mais les retours des élèves sur le questionnaire de mi-pratique tendent à faire penser que ce projet participe pour certains à leur développement et leur épanouissement personnel. Si je devais refaire ce projet, je souhaiterais ainsi me baser sur des échelles quantitatives pour mieux me rendre compte de ces améliorations en proposant sur la même idée que les questionnaires une comparaison avant-après. Concernant les compétences scolaires, j'ai pu me rendre compte d'une nette amélioration de leurs productions orales lors de la pratique théâtrale par rapport à leurs intonations. De nombreuses compétences du B.O. traitent de ce point et la pédagogie par projet avec les retours des élèves sur les productions de leurs camarades permettent encore plus l'amélioration de leur mise en voix du texte. Cette étude les a donc bien amenés à travailler sur les compétences orales, la culture littéraire via l'étude du rusé et de la morale (même si l'étude du trickster a été difficile dans la mise en œuvre, ils ont su citer d'autres personnages ; j'aimerais aussi avant la fin de l'année mettre en place une séance en EMC sur la morale lors d'un débat philosophique), ainsi que la lecture et la compréhension de texte grâce à l'étude d'une pièce de théâtre du Moyen-Age réadaptée pour leur âge. Nos résultats vont donc dans le sens d'une amélioration des compétences scolaires et psychosociales, même s'il faudrait pour les compétences psychosociales une analyse plus poussée quantitativement et pour les compétences scolaires il faudrait réfléchir à une évaluation plus détaillée, et c'est dans cette idée que je vais mettre en place bientôt une évaluation sur la compréhension de la pièce de théâtre. Ils mettent tout de même en évidence le bon fonctionnement de l'étude d'une pièce de théâtre accompagnée de pratique théâtrale, permettant ainsi de remplir plusieurs objectifs en même temps. Concernant l'ambiance de la classe, certaines séances restent difficiles et d'autres se passent vraiment très bien, je ne peux donc que me fier à mon ressenti et j'ai tout de même l'impression que les conflits sont moins violents et que les élèves s'écoutent particulièrement bien lors de la pratique théâtrale, comparé aux premières séances.

5.3. Limites et perspectives

Ce projet a été plutôt riche en termes de contenu. Pour autant, je n'ai pas mis en place d'évaluations permettant de vérifier les compétences acquises par mes élèves. Concernant celles à l'oral, je pense profiter d'une répétition générale pour évaluer leur niveau d'apprentissage, la concordance du ton avec leur personnage et ainsi la mise en voix de leur texte. Ce sera donc une évaluation faite après la soutenance. Par rapport à l'éducation physique et sportive, je pense aussi profiter d'une répétition, en leur indiquant qu'ils seront évalués, pour cette fois-ci prendre en compte leur présence physique et artistique dans la

scène, c'est-à-dire leur investissement sur scène, la manière dont ils occupent l'espace, leurs gestes, ... Enfin, par l'observation des compétences de français en lecture-compréhension et en culture littéraire, j'aimerais prévoir une évaluation sommative sur leur compréhension de la pièce de théâtre avec des questions autour de la reconnaissance de faits, de la description de personnages ou d'actions. Cette évaluation sera peut-être mise en place et traitée avant la soutenance. En termes de perspectives, j'aimerais avoir le temps de faire un débat philosophique sur le rusé, la morale et le respect de la loi mais je ne peux pas affirmer avoir le temps de le faire avant la soutenance. J'aimerais aussi proposer une production d'écrit ayant pour thème : « Continue *La farce de Pathelin* : Pathelin rentre voir Guillemette pour lui raconter ce qu'il s'est passé, écris cette scène. Attention à bien respecter les règles d'une pièce de théâtre (dialogues, didascalies, noms des personnages, ...) ». Ce prolongement pourrait permettre de fixer les règles d'écriture d'une pièce de théâtre, tout en travaillant le versant de la production d'écrit.

Lors de la séquence sur l'analyse théâtrale, le travail principal a été la compréhension de la pièce. En effet, je m'étais fixé comme objectif que les élèves comprennent les différentes scènes, pour qu'au final ils aient une compréhension globale de la pièce afin de pouvoir la jouer. Pour autant, et suite aux conseils de ma tutrice académique, je pense qu'il aurait été plus intéressant d'élargir le champ d'analyse de la pièce. En effet, je n'ai travaillé que très peu avec mes élèves sur les ficelles du comique, alors même que nous étudions ensemble une farce, genre comique du théâtre. Cette limite a pu se ressentir lors des différentes phases de pratique où finalement certains élèves ne saisissaient pas forcément le comique de la situation, et cela se ressentait sur leur lecture de la pièce. A l'avenir, si je devais reproduire ce projet, j'aimerais donc focaliser davantage l'analyse de chaque scène sur l'étude des ficelles comiques de chaque scène. Il serait en effet pertinent de commencer par quelques questions de compréhension comme je l'ai fait, mais pour autant il faudrait ensuite travailler avec les élèves sur ce qui rend ce passage comique. Qu'est-ce qui dans cette scène fera rire les spectateurs ? Il deviendrait donc ici intéressant de travailler avec les élèves sur ce qui les fait rire, puis de définir ces différents types de comique. On pourrait ainsi par exemple créer une affiche récapitulative des différents types de comique avec leurs définitions (comique de mots, de gestes, de situation, de caractère), et des exemples correspondants.

Une autre limite à ce projet a été le manque de visites extérieures. En effet, il aurait été intéressant pour les élèves de profiter de l'expérience d'être spectateur à une pièce de théâtre, ainsi que de pouvoir rencontrer des professionnels. Si ce projet est amené à être refait, je pense que je préparerai davantage sur l'année entière. Je pourrais ainsi mieux organiser mes

séances et prendre davantage le temps de la réflexion sur certains sujets, ou encore sur les apprentissages autour de la pièce. De plus, j'aimerais pouvoir donner l'opportunité à mes élèves d'assister à une pièce de théâtre faite par de vrais comédiens, par exemple en organisant une sortie à la Maison de la Culture de Grenoble (MC2). Cette visite serait un ajout très important au projet car il permettrait aux élèves de pouvoir être spectateur d'une véritable pièce, avant de commencer à travailler eux-mêmes sur une pièce de théâtre. Cela leur permettrait de découvrir l'organisation de la scène, mais aussi de la pièce sur scène (découpage des actes et scènes), ou encore le jeu de rôles de véritables comédiens. Ils seraient ainsi plus à même de pouvoir commenter leur travail en aval, et ainsi se conseiller et s'améliorer mutuellement.

Dans la même idée, il aurait été intéressant de faire venir des comédiens en classe pour répondre à leurs questions. Cela aurait pu se faire à la suite de la visite de la MC2, et avec les comédiens de la pièce dont les élèves auraient été spectateurs. Ils auraient ainsi pu préparer des questions à poser aux comédiens en retour de l'observation de la pièce, et aussi en amont de leur pratique théâtrale pour être mieux préparés. Cette découverte aurait aussi permis de travailler sur les différents professionnels nécessaires à une pièce de théâtre, ce qui aurait permis aux élèves de mieux préparer leur mise en scène et leur travail sur l'organisation de la représentation. Il serait aussi intéressant d'intégrer davantage les collègues de l'équipe enseignante, peut-être en les faisant assister avec leurs classes à certaines répétitions pour avoir des points de vue extérieurs. En effet, plus la classe est investie dans le projet, plus elle a du mal à prendre de la distance pour s'observer. L'intervention de collègues privilégie ainsi le travail en équipe et la multiplicité des points de vue. Cela pourrait être abordé par exemple en amont lors d'un conseil des maîtres où nous pourrions prévoir un plan d'action impliquant plusieurs classes avec différents rôles dans ce projet (une classe effectue la représentation, une autre classe travaille davantage sur les côtés artistiques et historiques en s'intéressant à la production des costumes et des décors, ...). Concernant le travail en équipe et la réflexion collective, j'ai pu faire ce travail à plus petite échelle lorsque nous avons travaillé en cours de « Démarche Projet » sur ce projet théâtre à quatre professeurs des écoles stagiaires, et le fait d'expliquer mon projet puis de discuter avec eux des points d'amélioration et des points positifs a été très enrichissant.

Tout ce qui a été dit précédemment permet de mettre en valeur un point précis à améliorer, c'est l'intégration de ce projet dans le « Parcours Educatif Artistique et Culturel » (PEAC) de 2015. En effet, le PEAC est une construction commune entre les enseignements, les projets et les partenariats. Il repose sur trois champs spécifiques de l'éducation artistique et

culturelle qui sont : « des rencontres, des pratiques, des connaissances ». Ce projet théâtre, et l'ensemble des améliorations que nous pointons, permettrait de l'intégrer à part entière dans le PEAC des élèves. En effet, il se base bien sur l'appropriation de connaissances, et en termes d'améliorations, s'il était réutilisé, je souhaiterais favoriser des rencontres avec des professionnels du théâtre, intégrer davantage le travail en équipe, et améliorer encore davantage la pratique théâtrale.

Dans le cadre de ma pratique professionnelle, ce projet m'a permis une fois de plus d'apprendre à mieux cibler mes objectifs en général. En effet, en parallèle de mon suivi par ma PEMF, mener cette étude m'a amené à reconsidérer plusieurs fois mes choix de séance pour arriver à définir des objectifs précis, être davantage en concordance avec les programmes et préparer chaque séance pour qu'elle soit profitable aux élèves. J'ai aussi pu me rendre compte des bénéfices de la démarche projet, avec une classe qui savait s'écouter lors des propositions et avec des élèves qui se responsabilisaient pour décider ensemble. Cela m'a aussi permis de voir différentes méthodes pour travailler des compétences. Même si je travaille encore les évaluations en parallèle, l'étude et le jeu autour d'une pièce de théâtre ont permis de travailler des compétences d'une manière différente, mais tout aussi intéressante. Enfin, le projet théâtre n'est pas encore fini et je ne peux donc pas encore assurer que la représentation se passera bien, mais l'investissement de mes élèves m'amène à penser qu'ils feront de leur mieux et en retireront quelque chose de positif au final, malgré les hauts et les bas de ce projet !

6. Conclusion

Cette étude permet de mettre en valeur l'entrain général éprouvé par les élèves lors d'un projet basé sur le théâtre. Leurs réponses aux questionnaires, leurs réactions lors des retours, leur motivation lors des séances de pratique montrent qu'un tel projet a des effets sur la classe, même s'ils n'ont pas été mesurés quantitativement. Malgré cela, l'investissement et la planification sur l'année pourraient permettre de travailler encore davantage les différents domaines scolaires, tout en utilisant plus la démarche de projet pour responsabiliser les élèves. C'est un projet que j'espère pouvoir reproduire un jour, après l'avoir amélioré grâce à l'expérience que je pourrais acquérir durant mes prochaines années en tant que professeur des écoles, de par ses intérêts scolaires et psychosociaux pour les élèves et aussi pour tout le plaisir que ça a été de mener un tel projet cette année.

7. Bibliographie

- Bassil-Morozow, H. (2017). Loki then and now: the trickster against civilization. *International Journal of Jungian Studies*, 9(2), 84-96.
- Baumgartner, E. (1999). *La littérature française du Moyen-Age*. Dunod.
- Brown, N. O. (1990). *Hermes the thief: The evolution of a myth*. SteinerBooks.
- Çokadar, H., & Yilmaz, G. C. (2010). Teaching ecosystems and matter cycles with creative drama activities. *Journal of Science Education and Technology*, 19(1), 80-89.
- Douglas, N., Warwick, I., Whitty, G., & Aggleton, P. (2000). Vital youth: evaluating a theatre in health education project. *Health Education*, 100(5), 207-215.
- Eigenmann, E. (1987). Pathelin ou la fausse monnaie du discours. *Littératures*, 16(1), 7-12.
- Farce. (s. d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/farce/51217>
- Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1), 57-72.
- Hugon, M., Villatte, A., & Léonardis, M. D. (2011). Pratique théâtrale et rapport au savoir: Approche comparative entre lycéens pratiquant le théâtre et lycéens «tout venant». *L'orientation scolaire et professionnelle*, (40/1).
- Makarius, L. (1969). Le mythe du «Trickster». *Revue de l'Histoire des Religions*, 17-46.
- Meirieu, P. (2004). Théâtre et transmission. In *Conférence donnée au stage national du Pôle National de Ressources THEATRE*, (mars 2004). [http://www.meirieu.com/ARTICLES/THEATRE% 20ET% 20TRANSMISSION. Pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/THEATRE%20ET%20TRANSMISSION.Pdf).
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Décret n° 2013-682 du 24-7-2013 modifié. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, 26 novembre. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n° 2015-372 du 31-3-2015. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, 23 avril. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834
- Moyen-Age (s. d.). Dans *Encyclopédie Larousse en ligne*. Repéré

- à http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Moyen_%C3%82ge/71867
- Pernoud, R. (2014). *Pour en finir avec le Moyen Age*. Le Seuil.
- Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi ? Comment ?
Retrieved February, 12, 2003.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education, 34(3/4)*, 239-275.
- Portulas, J. (1994). De Vita Homeri. *Mètis. Anthropologie des mondes grecs anciens, 9(1)*, 351-357.
- Schoell, M. K. (1985). La vie quotidienne selon la farce. *Cahiers de l'Association internationale des études françaises, 37(1)*, 39-54.
- Stanesco, M. (1997). *Lire le Moyen âge*. FeniXX.
- Szac, M., & Duviol, J. M. (2006). *Le feuilleton d'Hermès: la mythologie grecque en cent épisodes*. Bayard jeunesse.
- Szac, M. (2015). *Le feuilleton d'Ulysse: la mythologie grecque en cent épisodes*. Bayard jeunesse.
- Trickster (s. d.). Dans *Encyclopédie Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/trickster/79579>
- Vallier, G. F. (2011). *Le concept du héros imprévisible. Système religieux yorùbá (Bénin-Nigeria). Èsù, l'improbable Trickster* (No. 204, pp. 811-845). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Vaughn, K., & Winner, E. (2000). SAT scores of students who study the arts: What we can and cannot conclude about the association. *Journal of Aesthetic Education, 34(3/4)*, 77-89.
- Winner, E., T. Goldstein & S. Vincent-Lancrin (2013), *L'art pour l'art ? Un aperçu*, Éditions OCDE.
- Wright, P. R. (2006). Drama education and development of self: Myth or reality?. *Social psychology of education, 9(1)*, 43-65.

8. Annexes

Annexe 1 : Plan de séquence d'analyse théâtrale de *La farce de Pathelin*

Cycle : 3	Niveau : CM1/CM2	Discipline : Français
Titre de la séquence : Analyse de la pièce de théâtre : « La farce de Pathelin »		
Compétences fondamentales : <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un texte littéraire et l'interpréter. - Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. - Contrôler sa compréhension, être un lecteur autonome. 	Objectifs de la séquence : <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identifier et mémoriser les informations importantes, en particulier les personnages, de leurs actions et de leurs relations (récits, théâtre), mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, mise en relation du texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences). - Mobiliser des connaissances lexicales et des connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes. - Construire les caractéristiques et spécificités des genres littéraires (conte, fable, poésie, roman, nouvelle, théâtre) et des formes associant texte et image (album, bande dessinée). - Mettre en œuvre une démarche de compréhension : identifier et hiérarchiser les informations importantes, mettre en relation ces informations, repérer et mettre en relation les liens logiques et chronologiques, interpréter à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites (inférences). - Exprimer les justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses; s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées. 	
Questions traitées : <ul style="list-style-type: none"> - La morale en questions 	Culture littéraire : <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir des récits, des récits de vie, des fables, des albums, des pièces de théâtre qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs, la préservation de l'environnement. - Comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions. - S'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société. 	
Attendus de fin de cycle : <ul style="list-style-type: none"> - Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture. 		

Séance 1 : Titre de la séance : Découverte acte I scène I et bases du théâtre Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> - Construire les caractéristiques et spécificités des genres littéraires (conte, fable, poésie, roman, nouvelle, théâtre) et des formes associant texte et image (album, bande dessinée). - Mettre en œuvre une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identifier et mémoriser les informations importantes, en 	Durée : 40 minutes
--	--------------------

particulier les personnages, de leurs actions et de leurs relations (récits, théâtre), mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, mise en relation du texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences).	
--	--

Situations, activités et ressources des élèves	Rôle du PE et consignes	Pistes de différenciation
<p>Phase 1 : 10 minutes – Collectif :</p> <p>Prennent connaissance des premiers éléments</p> <p>Lient les informations entre elles et avec leurs connaissances</p>	<p>Cette séance fait suite à la distribution et à la lecture personnelle par les élèves de l'acte I scène I en devoir.</p> <p>« Etudions ensemble comment se présente une pièce de théâtre : qui voudrait lire ce qui est écrit en page 4 ? »</p> <p>Lecture par les élèves de la page comprenant les personnages, le lieu de l'action et l'époque à laquelle elle a eu lieu</p> <p>« Qu'est-ce que ces indices nous laissent penser par rapport à l'histoire ? »</p> <p>On attend ici une histoire autour d'un procès, en Normandie (montrer sur la carte de France), et avec en tout 5 personnages, et tout cela au Moyen-Age</p>	
<p>Phase 2 : 5 minutes – Collectif :</p> <p>Ecotent la première scène de la pièce de théâtre</p> <p>Se familiarisent avec le théâtre, les didascalies et le nom des personnages annonçant la réplique</p>	<p>Lecture par le maître des pages 5 à 7 :</p> <p>« Ecoutez bien cette première lecture, nous parlerons ensuite de la manière dont ce passage est construit, puis nous en ferons un résumé »</p> <p>Pour cette première scène, lecture seulement par le PE, et lire les didascalies, ainsi que les noms des personnages</p>	
<p>Phase 3 : 10 minutes – Collectif puis individuel :</p> <p>Découvrent les bases du genre théâtral</p> <p>Réfléchissent aux différentes indications parcourant le texte</p> <p>Copient la trace écrite</p>	<p>« Avez-vous des questions autour du vocabulaire ? »</p> <p>Répondre aux questions de compréhension et de vocabulaire, faire participer la classe si certains le souhaitent</p> <p>« Qui sont les personnages ? » « Comment le voyez-vous ? »</p> <p>Le nom à gauche de la tirade est celui du personnage qui parle.</p> <p>« Qu'est-ce que représentent les phrase en italique ? »</p> <p>Elles servent à indiquer l'action, à indiquer le jeu théâtral, ce sont des didascalies</p> <p>Copier ces informations dans le cahier de la pièce de théâtre</p>	
<p>Phase 4 : 15 minutes – Collectif</p>	<p>« Comment pourriez-vous résumer en deux phrases ce qu'il se passe dans cette scène ? »</p>	

<p>puis individuel :</p> <p>Proposent leurs résumés et débattent de la pertinence des propositions</p> <p>Copient la trace écrite</p>	<p>Ecouter les propositions des élèves, noter les éléments importants, pour arriver ainsi à un résumé fait par la classe</p>	
---	--	--

<p>Séances 2-3-4 : (le plan étant sensiblement le même, j'ai résumé ces séances en une seule)</p> <p>Titre des séances : Découvertes des différentes scènes</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre une démarche de compréhension : identifier et hiérarchiser les informations importantes, mettre en relation ces informations, repérer et mettre en relation les liens logiques et chronologiques, interpréter à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites (inférences). - Exprimer les justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses; s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées. - Mettre en œuvre une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identifier et mémoriser les informations importantes, en particulier les personnages, de leurs actions et de leurs relations (récits, théâtre), mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, mise en relation du texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences). 	<p>Durée : 40 minutes</p>
--	---------------------------

Situations, activités et ressources des élèves	Rôle du PE et consignes	Matériel et supports
<p>Phase 0 (spécifique séance 3) : 10 minutes – Collectif :</p>	<p>« Parlons aujourd'hui du découpage, nous avons vu la semaine dernière l'acte I en entier et nous avons commencé l'acte II : d'après vous, comment se découpe une pièce de théâtre ? »</p> <p>Amener les élèves à proposer le découpage en plusieurs actes, qui sont divisés eux aussi en plusieurs scènes</p> <p>En faire une trace écrite et copier dans le cahier de la pièce de théâtre</p>	
<p>Phase 1 : 5 minutes – Collectif :</p> <p>Se rappellent des éléments vus sur les dernières séances</p>	<p>Rappel des scènes déjà vues ensemble</p> <p>« Qu'avons-nous vu lors de la dernière séance ? »</p> <p>En profiter pour poser quelques questions de compréhension</p>	
<p>Phase 2 : 10 minutes – Collectif :</p> <p>Ecotent la scène en cours de la pièce de théâtre</p> <p>Travaillent la lecture, l'intonation pour ceux qui lisent</p> <p>Travaillent l'écoute, la compréhension,</p>	<p>Lecture par les élèves et le maître de la nouvelle scène</p> <p>« Comme d'habitude, soyez attentifs lors de cette lecture, parlerons des différents événements et nous en ferons un résumé en commun »</p> <p>Faire attention aux didascalies, au ton à donner, aux erreurs de lecture</p>	

et l'analyse pour ceux qui écoutent		
<p>Phase 3 : 10 minutes – Collectif puis individuel :</p> <p>Font le tour des éléments clés de la scène, restituent ce qu'ils ont entendu, posent des questions de compréhension</p>	<p>« Avez-vous des questions autour du vocabulaire ? »</p> <p>Répondre aux questions de compréhension et de vocabulaire, faire participer la classe si certains le souhaitent</p> <p>« Qui sont les personnages de la scène ? Quels sont les événements ayant lieu ? »</p> <p>Si certains éléments sont manquants, aiguiller à l'aide de questions de compréhension (ou démarrer pour là pour varier)</p>	
<p>Phase 4 : 15 minutes – Collectif puis individuel :</p> <p>Proposent leurs résumés et débattent de la pertinence des propositions</p> <p>Copient la trace écrite</p>	<p>« Comment pourriez-vous résumer en deux phrases ce qu'il se passe dans cette scène ? »</p> <p>Ecouter les propositions des élèves, noter les éléments importants, pour arriver ainsi à un résumé fait par la classe</p>	
<i>Phase 5</i>	<i>Recommencer à la phase 2 si cela est possible pour une nouvelle scène</i>	

Séance 5 : Titre de la séance :

CM1/CM2 : Analyser Acte III – scènes I, II et III – travail en groupe

Durée : 55 minutes

Objectifs :

- Mettre en œuvre une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identifier et mémoriser les informations importantes, en particulier les personnages, de leurs actions et de leurs relations (récits, théâtre), mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, mise en relation du texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences).
- Mobiliser des connaissances lexicales et des connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes.
- Mettre en œuvre une démarche de compréhension : identifier et hiérarchiser les informations importantes, mettre en relation ces informations, repérer et mettre en relation les liens logiques et chronologiques, interpréter à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites (inférences).
- Exprimer les justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses; s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées.

Situations, activités et ressources des élèves	Rôle du PE et consignes	Pistes de différenciation
Phase 1 : 15 minutes - Collectif : Ecoute de la lecture des scènes Repérage des différentes intonations Travaillent la lecture, l'intonation pour ceux qui lisent Travaillent l'écoute, la compréhension, et l'analyse pour ceux qui écoutent	Lire en classe entière les scènes I, II et III de l'acte III Distribuer les rôles, discuter des intonations après scène	
Phase 2 : 20 minutes – Groupes : Répondent aux questions de compréhension Ecrivent sur une affiche pour le présenter après au groupe Proposent un résumé de leur scène Orientent leur lecture vers la recherche d'éléments	Mise en groupe : <i>3 scènes, donc 1 groupe par scène (2 groupes de 8 et un groupe de 9)</i> « Vous allez être en groupe pour répondre à différentes questions sur l'une des scènes que l'on vient de lire. A la suite de cela, il faudra aussi faire un résumé de deux phrases comme on a l'habitude d'en faire : vous avez une affiche à votre disposition pour tout cela. Après ce temps en groupe, vous viendrez présenter votre affiche devant la classe » <i>Acte III – scène I :</i> « Quels sont les personnages ? » « Que reproche le drapier à son berger ? » « Où est convoqué le berger pour que la justice soit faite ? » « Pourquoi Maître Guillaume parle-t-il de draps ? »	<i>Proposer le dictionnaire</i>

	<p><i>Acte III – scène II :</i></p> <p>« Quels sont les personnages ? » « Que fait alors le berger pour l'aider à se défendre ? » « Qu'est-ce que la clavelée ? » « Comment s'appelle le berger ? » « Quelle est l'astuce de maitre Pathelin pour gagner le procès ? » « Que lui promet le berger ? »</p> <p><i>Acte III – scène III :</i></p> <p>« Quels sont les personnages de cette scène ? » « Pourquoi le drapier est-il surpris ? » « Que fait maitre Pathelin pour se cacher ? » « Qu'est-ce qu'une « ineptie » ? » « Que mélange le drapier ? » « Que demande maitre Pathelin au juge ? Pour qui fait-il passer le berger ? » « Que décide le juge ? »</p>	
Phase 3 : 20 minutes - Collectif :	Faire passer les groupes scène par scène	
Mettent en commun leurs productions	Demander des précisions si besoin par rapport aux questions	
Ecoutent les propositions des autres élèves	Voir s'il y a des modifications à apporter aux résumés pour la trace écrite à coller plus tard	

<p>Séance 6 :</p> <p>Titre des séances : Découvertes des scènes 4 et 5 de l'acte III</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre une démarche de compréhension : identifier et hiérarchiser les informations importantes, mettre en relation ces informations, repérer et mettre en relation les liens logiques et chronologiques, interpréter à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites (inférences). - Exprimer les justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses; s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées. - Mettre en œuvre une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identifier et mémoriser les informations importantes, en particulier les personnages, de leurs actions et de leurs relations (récits, théâtre), mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, mise en relation du texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences). 	Durée : 40 minutes
---	--------------------

Situations, activités et ressources des élèves	Rôle du PE et consignes	Matériel et supports
Phase 1 : 5 minutes – Collectif :	Rappel des scènes déjà vues ensemble	
Se rappellent des éléments vus sur les	« Qu'avons-nous vu lors de la dernière séance ? »	

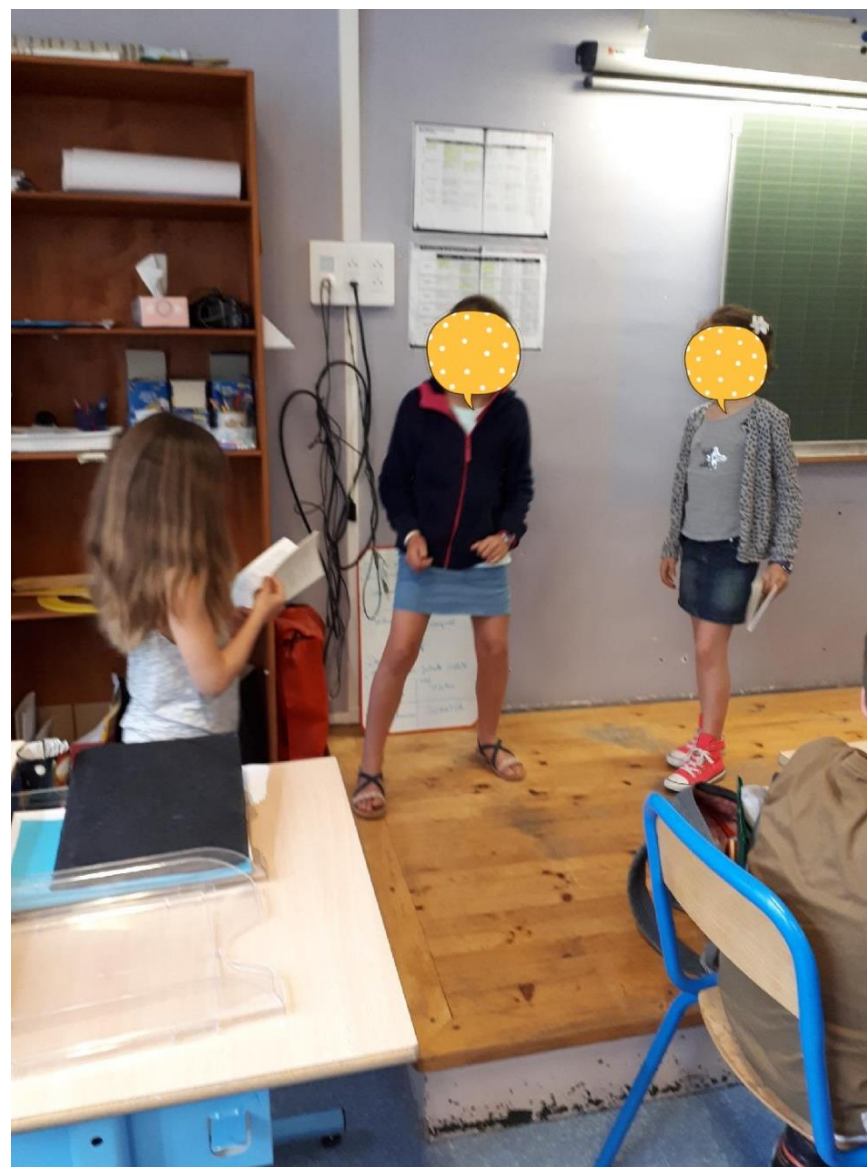
dernières séances	En profiter pour poser quelques questions de compréhension	
Phase 2 : 10 minutes – Collectif : Écoutent les scènes en cours de la pièce de théâtre Travaillent la lecture, l'intonation pour ceux qui lisent Travaillent l'écoute, la compréhension, et l'analyse pour ceux qui écoutent	Lecture par les élèves et le maître des deux nouvelles scènes « Comme d'habitude, soyez attentifs lors de cette lecture, parlerons des différents événements et nous en ferons un résumé en commun » Faire attention aux didascalies, au ton à donner, aux erreurs de lecture	
Phase 3 : 10 minutes – Collectif puis individuel : Font le tour des éléments clés des scènes, restituent ce qu'ils ont entendu, posent des questions de compréhension	« Avez-vous des questions autour du vocabulaire ? » Répondre aux questions de compréhension et de vocabulaire, faire participer la classe si certains le souhaitent « Qui sont les personnages de la scène ? Quels sont les événements ayant lieu ? » Si certains éléments sont manquants, aiguiller à l'aide de questions de compréhension (ou démarrer pour là pour varier)	
Phase 4 : 15 minutes – Collectif puis individuel : Proposent leurs résumés et débattent de la pertinence des propositions Copient la trace écrite	« Comment pourriez-vous résumer en deux phrases ce qu'il se passe dans ces deux scènes ? » Écouter les propositions des élèves, noter les éléments importants, pour arriver ainsi à un résumé par scène fait par la classe	

Séance 7 : Titre de la séance : Le personnage du trickster Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser des connaissances lexicales et des connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes. - Exprimer les justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses; s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées. 	Durée : 55 minutes
---	--------------------

Situations, activités et ressources des élèves	Rôle du PE et consignes	Pistes de différenciation
Phase 1 : 5 minutes – Collectif : Se rappellent des éléments vus sur les	Rappel des deux dernières scènes de la pièce de théâtre	

dernières séances		
Phase 2 : 10 minutes – Collectif : Mettent en commun leurs idées à propos de la dernière phrase	<p>« On va maintenant s'intéresser à la dernière phrase de la pièce de théâtre : le dupeur est souvent dupé. Que pensez-vous de ce que Pathelin dit ? »</p> <p>On attend ici des propositions autour de la ruse et des conséquences qu'elle peut avoir, qu'il y a toujours quelqu'un de plus rusé que soi</p> <p>Continuer sur « dressons ensemble un descriptif du personnage rusé, qu'est-ce que l'on peut dire sur lui ? »</p> <p>Attente de propositions comme : « menteur, use de belles paroles, ne respecte pas la loi, ... »</p>	
Phase 3 : 10 minutes – Individuel : Font le tour des personnages connus qui ont ce rôle de trickster Dressent un portrait et mettent en relation des éléments entre eux	<p>« Prenez 10 minutes tout seul et essayez de noter tous les personnages rusés que vous connaissez en dehors de cette pièce de théâtre. Dressez un petit portrait d'eux indiquant ce qui les rend rusés, ce qu'ils ont fait pour que vous les catégorisiez comme cela »</p> <p>Passer dans les rangs pour orienter les recherches, aide à la compréhension et à l'explicitation</p>	<i>Laisser la possibilité d'utiliser l'ordinateur pour vérifier une référence en surveillant ?</i>
Phase 4 : 15 minutes – Collectif : Proposent leurs personnages et mettent en commun leur vision de ce qui les rend rusés	<p>« Maintenant, mettons en commun, quels sont ceux qui voudraient nous présenter leurs personnages ? »</p> <p>Faire passer les élèves devant la classe, laisser la possibilité de poser des questions de compréhension, orienter la discussion sur pourquoi ils sont rusés, et qu'est-ce qui relie les personnages entre eux</p>	
Phase 5 : 15 minutes - Collectif : Définissent les éléments clés d'un personnage Mettent en commun leurs propositions et débattent des caractéristiques	<p>« A la suite de la découverte de ces personnages, choisissez-en un par îlot et décrivez-le ensemble pour le décrire à la classe ensuite »</p> <p>Passer dans les rangs pour vérifier la compréhension et éclaircir</p> <p>Ecouter les personnages de chaque groupe, débattre ensemble de sa correspondance au personnage du trickster</p> <p>Préparer une trace écrite pour la classe à distribuer</p>	

Annexe 2 : Photographies prises lors séances livres en main



Annexe 3 : Photographies prises lors des séances sans livres (si les élèves s'en sentent capables)



Année universitaire 2017-2018

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**Mention Premier degré****Titre du mémoire :** Ruses et tromperies médiévales : la pratique théâtrale pour développer des compétences et améliorer l'ambiance de classe**Auteur :** Anthony Herrero**Résumé :**

Le théâtre permet le développement de compétences scolaires et psychosociales. En utilisant une pièce de théâtre médiévale, nous avons voulu étudier en CM1/CM2 les différences culturelles entre notre époque et celle de la pièce, tout en utilisant la pratique théâtrale pour essayer d'améliorer l'ambiance de la classe et développer les compétences des élèves. Nous avons utilisé des questionnaires qualitatifs ainsi que l'observation lors des séances d'analyse et de pratique. Nos résultats nous montrent que cette étude permet de travailler sur les différences culturelles, même si elles auraient mérité d'être plus poussées. Ils montrent aussi que qualitativement les élèves ont apprécié participer à ce projet et certains de leurs témoignages amènent à penser qu'il y a eu une augmentation de certaines compétences psychosociales et scolaires. Cette étude pourrait être approfondie et améliorée pour affiner ces résultats.

Mots-clés : médiéval, théâtre, CM1, CM2, compétences scolaires, compétences psychosociales, différences culturelles, ambiance de classe

Summary :

Playing theatre is an activity which is recognized for developing psychosocial and school skills. In this study, we used a medieval play in CM1 and CM2 to discover cultural differences between our age and the medieval one. Moreover we wanted to put in practice this play to improve the overall atmosphere of the class and develop the pupils' skills. We worked with qualitative questionnaires and observation during lessons and practice sessions. Our results showed that this study brings focus on cultural differences even if we did not work on it a lot. We also found that pupils show interest for practical sessions and some of their testimonies let us think that it improved their psychosocial and school skills. It would be interesting to continue this study for more precise results.

Keywords: medieval, theatre, CM1, CM2, school skills, psychosocial skills, cultural differences, class atmosphere