



Les enjeux de la théâtralisation pour comparer des modes de vie au cycle 2

Gwendoline Lainé

► To cite this version:

Gwendoline Lainé. Les enjeux de la théâtralisation pour comparer des modes de vie au cycle 2. Education. 2021. dumas-03273408

HAL Id: dumas-03273408

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03273408>

Submitted on 29 Jun 2021

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire de recherche en géographie

**Les enjeux de la théâtralisation pour comparer des modes
de vie au cycle 2.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master 2

Gwendoline Lainé

Mémoire soutenu le 26 mai 2021

En présence de la commission de soutenance composée de :

Lucie Gomes, directrice de mémoire.

Et de Sylvie Caillemet, professeure des écoles maître formatrice (PEMF)

Remerciements

Les remerciements donnent l'occasion d'exprimer notre gratitude envers les personnes qui nous aident à nous épanouir dans cette année de formation parfois difficile, mais surtout très épanouissante.

Je tiens, en premier lieu, à remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Lucie Gomes, qui m'a guidée lors de la rédaction de ce mémoire, à travers notamment ses précieux conseils et sa grande bienveillance. Elle a su prendre en compte mon rythme de professeure des écoles stagiaire parfois assez chargé, et a répondu à toutes mes interrogations quant au processus de recherche.

Je tiens également à remercier ma tutrice PEMF, Sylvie Caillemet, qui m'a accompagnée durant cette année de formation. En m'aidant à réfléchir sur ma pratique et en me fournissant de nombreux conseils, j'ai pu prendre confiance en moi et débiter ma carrière de manière optimale. De plus, elle a su m'aider dans certains moments plus difficiles à gérer, avec sa réactivité et sa très grande bienveillance.

Je remercie aussi ma classe de CE1-CE2, qui s'est largement portée enthousiaste quant à l'idée d'être filmée, et m'a apportée toute sa confiance dans son exploitation. Cette première classe a été d'un dynamisme sans faille, et bien qu'elle ne fût pas de tout repos, elle m'a fait énormément apprendre.

Enfin, je remercie mes collègues professeures des écoles de l'INSPE d'Angers avec qui j'ai largement échangé durant cette année. En faisant évoluer nos pratiques et en en testant de nouvelles ensemble, ce collectif permet de renouveler sans cesse sa façon de concevoir son enseignement, tout en le partageant.

Sommaire

Introduction	4
I. Construction du questionnement initial	6
A) Problématique et hypothèses de recherche	6
B) Méthodologie de la recherche, contexte de recueil des données	6
II. Cadre théorique : approche didactique du sujet.....	10
A) Les savoirs enseignés en géographie : évolutions épistémologiques et didactiques .	10
B) Enseigner la « comparaison des modes de vie » au cycle 2	12
C) Les enjeux de la théâtralisation : entre jeu corporel, projet d'appropriation et nouvelle méthode d'apprentissage.	16
III. Analyse de la pratique.....	20
A) La comparaison, nouvelle méthode d'apprentissage chez les élèves.	20
B) Préparer deux mises en scène en comparant des modes de vie : réussites et difficultés.	26
C) Les raisons possibles du faible ancrage des savoirs dans notre recueil de données	33
IV. Piste d'améliorations du dispositif et prolongements.....	38
A) La théâtralisation au quotidien ? Familiarisation avec la pratique et dépassement des difficultés.	38
B) L'espace « scène » à repenser dans le cadre d'une approche comparative	38
Conclusion.....	40
Bibliographie	42
Annexes	43
Quatrième de couverture	51

Introduction

« Le théâtre est un point d'optique. Tout ce qui existe dans le monde, dans l'histoire, dans la vie, dans l'homme, tout doit et peut s'y réfléchir, mais sous la baguette magique de l'art » (Victor Hugo)

Faire du théâtre a toujours été pour moi un projet, sans qu'il ne soit réalisé. En effet, celui-ci est vecteur d'épanouissement personnel à mon sens, permettant à la fois l'expression d'une émotion vécue, mais aussi l'appropriation d'une mise en scène. Faire du théâtre est aussi un moyen pour s'exprimer très largement, mais peut à mon sens avoir une finalité de dévoiler qui l'on est vraiment. Ainsi, travaillant avec les enfants puis avec les adolescents depuis quelques années, j'ai tenté de favoriser ces « jeux d'expression » pour que chacun puisse trouver sa place. Dans un cadre extra-scolaire, cela me permettait d'offrir un terrain de jeu à ces individus en quête d'affirmation de soi. Alors, après l'obtention de mon concours pour être professeure des écoles, je me questionnais quant à l'usage de ces jeux théâtraux à l'école. Ont-ils leur place, malgré une certaine rigidité des *Programmes* ? L'école permet-elle aussi d'offrir un espace ouvert à l'expression ? Tant de questionnements qui m'ont guidée dans ma recherche.

En parallèle, mes trois années de Licence d'Histoire à l'Université d'Angers m'ont aussi donné le goût pour enseigner la discipline. Les enjeux du questionnement historique et de son enseignement à l'école primaire m'ont toujours passionnée. C'est pourquoi j'ai rédigé un mini mémoire en master 1 s'intitulant « La théâtralisation favorise-t-elle la compréhension des sources historiques en cycle 3 ? ». En effet, j'ai pu observer en stage la mise en place d'ateliers théâtraux dans une classe de CM2 lors d'une séance sur les différents ordres médiévaux et leurs caractéristiques. Ayant commencé mes recherches sur le sujet, j'ai décidé de poursuivre cette année ma démarche entreprise.

Mon terrain de recherches étant d'ores et déjà trouvé puisque j'ai ma classe de CE1-CE2 en responsabilité cette année, cela s'avérait déjà passionnant. Pour autant, cette année, c'est du côté de la géographie que je me suis penchée, car un sujet sur les marchés du monde m'intéressait particulièrement. L'aspect comparatif était un nouvel enjeu pour mes élèves, et l'évaluer par la mise en scène me semblait opportun. En effet, je pensais que par ce jeu de rôle, nous pouvions cerner directement les différences et les points communs.

Croisant alors mes questionnements sur la pratique théâtrale et sur les enjeux de la géographie, mon sujet s'est peu à peu dessiné, laissant place à des recherches passionnantes.

Ma recherche a donc eu lieu en novembre, et devait laisser place à la mise en scène du côté géographique. Il fallait alors que ma préparation évolue quant au guidage des élèves et à leurs activités. Pour incarner les acteurs de chaque terrain d'étude, en l'occurrence ceux des marchés étudiés, les élèves devaient au préalable étudier chaque marché pour que les savoirs soient bien ancrés. C'est de cette manière que j'ai créé ma séquence. Je devais ainsi fortement les guider, surtout dans les dernières séances de théâtralisation. Pour autant, beaucoup de questionnements sont très vite arrivés car cette pratique étant nouvelle pour moi comme pour eux, je n'avais pas autant de clés que je le souhaitais. En effet, il s'agissait pour les élèves de théâtraliser dans un but d'évaluation de leurs connaissances géographiques ; mais aussi les entraîner dans une démarche interactive et socioconstructiviste afin qu'ils prennent goût à la discipline d'une autre façon. De plus, la comparaison pouvait engendrer quelques difficultés de compréhension, ce que j'appréhendais beaucoup. La théâtralisation des cours en géographie changerait-elle alors la perception parfois « classique » et biaisée que les élèves ont de la discipline ? Induit-elle de meilleurs résultats chez les élèves en difficulté, ou, au contraire, les freine-t-elle dans leurs apprentissages ? Peut-on ajouter ce type de pratique à l'éventail pédagogique de l'enseignant polyvalent du premier degré ?

Il conviendra donc, dans cette recherche, de dresser une problématique croisant deux terrains de recherche principaux : la mise en scène croisée à cette finalité comparative en géographie. La question centrale de ma recherche a donc été la suivante : quels sont les enjeux de la théâtralisation pour comparer des modes de vie au cycle 2 ?

Les lectures devant ainsi se porter sur deux champs, nous analyserons d'une part les évolutions didactiques en géographie ainsi que les enjeux d'enseigner la comparaison dans cette discipline ; puis les finalités d'une théâtralisation scolaire en classe d'autre part. Il a d'ailleurs été souvent difficile de croiser ces deux terrains de recherche. En effet, il existe peu de références au sujet de la comparaison en géographie. De plus, la théâtralisation étant un large sujet transdisciplinaire, il ne fallait pas s'éloigner des finalités de sa pratique scolaire. Croiser les deux thématiques a donc été un cheminement assez difficile mais qui s'est avéré très intéressant pour approcher à la fois la didactique de la géographie et les savoirs en jeu, mais aussi la pédagogie au sujet de nouvelles pratiques développées en classe.

I. Construction du questionnaire initial

A) Problématique et hypothèses de recherche

Mon sujet croise deux thématiques principales. Il s'agira d'abord de s'intéresser à la comparaison des modes de vie au cycle 2 et ses enjeux. De surcroît, cette comparaison des modes de vie se fera dans le même temps qu'une mise en scène théâtrale comme séance finale. Deux notions apparaissent donc ici : la comparaison des modes de vie, liée à la théâtralisation comme nouvelle méthode d'apprentissage. Ma question de recherche s'articulera donc autour des enjeux de la théâtralisation pour comparer des modes de vie au cycle 2.

Mes hypothèses sur ce sujet sont multiples. D'une part, théâtraliser pourrait favoriser une meilleure appropriation des connaissances et des enjeux géographiques, avec une mise en action dynamique, un travail de groupe par les élèves et pour les élèves. Cette mise en scène s'inscrirait alors dans une pédagogie de projet. La « motivation », concept probant de cette décennie, pourrait donc peut-être s'éclaircir avec nouvelle méthode d'enseignement et donc d'apprentissage.

D'autre part, cette méthode de mise en action de connaissances théoriques pourrait aussi favoriser les stéréotypes, avec des comparaisons trop stigmatisées. Les élèves de cycle 2 n'étant que peu préparés à comparer et à problématiser lors de leur début de scolarité, cette méthode pourrait donc mettre en péril la problématisation d'un sujet comparatif comme celui présenté ici. De plus, la théâtralisation engendre une mise en scène, qui implique la gestuelle corporelle, mais aussi une certaine qualité d'expression orale. Ceci pourrait ainsi freiner certains élèves qui sont peu à l'aise avec cette pratique, notamment les élèves en difficulté à ce sujet.

B) Méthodologie de la recherche, contexte de recueil des données

Pour effectuer une analyse pertinente au sujet des enjeux de la théâtralisation dans la comparaison des modes de vie au cycle 2, j'ai donc filmé plusieurs séances dans la classe où je suis Professeure des Ecoles Stagiaire (PES). Le recueil de données s'est réalisé dans la classe de CE1-CE2 où j'enseigne à mi-temps depuis la rentrée de septembre. L'école se situe à une quinzaine de kilomètres d'une agglomération, dans un milieu périurbain où les catégories sociales sont diverses. Les élèves de ma classe sont pour la plupart issus d'un milieu social de classe moyenne voire favorisée, avec cependant une minorité d'élèves dont les parents sont en difficulté sociale. Cette classe est composée de 23 élèves, dont 13 CE1 et 10 CE2, avec 11 filles et 12 garçons. Au sujet du contexte de classe, un élève de CE1 a révélé de graves troubles comportementaux depuis septembre et des aménagements au sujet de sa

scolarité ont été mis en place. Il n'était donc présent en classe que le matin jusqu'à début décembre, puis exclu temporairement de décembre à mi-janvier. Il n'a donc pas participé au travail de groupe autour du tableau comparatif ni à celui de théâtralisation.

Les modalités de travail au sein de notre classe sont diverses mais nos méthodes privilégient la manipulation, l'interaction et la mise en groupe régulière. Le travail de groupe fait donc partie du quotidien des élèves puisque nous travaillons en ateliers aussi bien en mathématiques qu'en français. Pour autant, en début d'année, des mésententes entre certains élèves venaient parfois perturber la tâche première. Depuis le milieu de la deuxième période, ma collègue et moi avons relativement constaté les progrès du groupe classe à ce sujet.

Ainsi, j'ai en charge l'intégralité du domaine *Questionner le monde* dans ma classe, ce qui me permet d'adapter l'emploi du temps en fonction de mes besoins. J'ai donc filmé trois séances entre la fin du mois de novembre et la dernière semaine avant les vacances de décembre. J'avais prévu de filmer seulement les deux dernières mais la séance 4 autour de la grille comparative a finalement été découpée en deux séances pour permettre un travail plus pertinent dans un temps plus long. Ce travail de recherche prend donc appui sur un projet de séquence autour de la comparaison de deux marchés du monde : le marché hebdomadaire de Brissac-Quincé en France et le marché quotidien flottant de Cai Rang au Vietnam. Ma séquence s'inscrit dans les *Programmes* du cycle 2, avec pour thèmes « *Explorer les organisations du monde : comparer quelques modes de vie des hommes et des femmes.* » mais aussi « *Découvrir un espace de la ville ou du village. Explorer les organisations du monde : découvrir le rôle des commerçants et des habitants* ». Elle fait directement le lien avec le *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture* en ce qui concerne la compréhension et l'acceptation des différences par exemple. Les objectifs principaux de la séquence sont donc de connaître les modes de vie caractéristiques de deux régions du monde différentes mais aussi le rôle des acteurs. Malheureusement, mon projet se voulait au départ transdisciplinaire entre le domaine géographique et le domaine historique. Je souhaitais mettre en lien les activités et les acteurs du marché avec leurs évolutions historiques. Un des primeurs du marché de Brissac-Quincé devait donc intervenir pour évoquer l'aspect historique courant novembre dans la classe. Cependant, un manque de disponibilité de sa part n'a pas permis la mise en place de cette intervention. Par manque de sources, je n'ai donc pas pu traiter l'aspect historique des marchés. J'ai alors centré la séquence sur l'aspect géographique, inscrivant le projet dans d'autres perspectives.

En comparant deux modes de vie différents, la théâtralisation était alors l'objectif final, permettant ainsi de mettre en scène ces deux marchés du monde. Je pouvais donc cerner si

les différents enjeux de séquence avaient été compris à travers cette nouvelle modalité de travail.

J'ai donc filmé les séances 4, 4bis et 5. Au préalable, les séances 1 à 3 ont permis d'étudier des documents sur le marché de Brissac-Quincé d'abord, puis sur celui de Cai Rang. Ces trois séances se sont déroulées en groupe de 4 ou 5 élèves et j'ai choisi de garder les mêmes groupes du début à la fin de cette séquence pour ainsi permettre une continuité du travail. J'ai au préalable choisi la composition des groupes, pour mélanger les CE1 et les CE2 ainsi que les différents niveaux scolaires.

J'ai d'abord filmé les séances 4 et 4bis : il s'agissait de remplir une grille comparative des deux marchés. Se présentant sous la forme d'un tableau à double entrée, quelques élèves de CE1 ont eu quelques difficultés de lecture, notamment Julie pour qui le décodage est loin d'être acquis. Une fois la difficulté levée, le travail de comparaison prenait appui sur les trois séances de début de séquence et les élèves avaient à disposition tous les documents déjà travaillés, notamment la trace écrite sur le marché de Brissac-Quincé et celle sur le marché de Cai Rang. Les lignes du tableau comportaient 5 thèmes : les produits du marché, les acteurs du marché, le lieu du marché, l'organisation du marché, la date et les horaires du marché. Les colonnes étaient au nombre de deux : le marché de Brissac-Quincé et le marché du Vietnam. Les élèves avaient vingt-cinq minutes pour remplir le tableau puis une mise en commun devait s'effectuer en groupe classe. Cependant, comme indiqué précédemment, j'ai choisi de découper cette séance en deux pour permettre une plus grande temporalité. En effet, en circulant dans les groupes, j'ai remarqué que certains n'avaient pas eu le temps de remplir plus de deux ou trois cases dû à une mauvaise gestion du temps ou de l'organisation du travail à faire. L'ensemble des élèves a alors eu quinze minutes supplémentaires lors de la séance 4bis pour finir le travail, moment filmé. Puis j'ai choisi de ne pas filmer la mise en commun, puisqu'elle ne me semblait pas pertinente concernant mon sujet de recherche.

Ensuite, j'ai filmé la séance 5 : elle s'est déroulée en deux temps. J'ai d'abord filmé la préparation en groupe de la théâtralisation, puis la mise en scène devant le groupe classe. Les élèves avaient vingt-cinq minutes pour préparer deux petites mises en scènes : une présentant le marché de Brissac-Quincé, et une celui de Cai Rang. Je me suis centrée sur les deux mêmes groupes pour la préparation. J'ai ensuite filmé tous les groupes pour qu'ils conservent une trace vidéo de leur travail mais je me fixerai sur la continuité de la réflexion des deux mêmes groupes lors de mon analyse.

Pour ce faire, j'ai utilisé plusieurs outils. Pour les séances 4 et 4bis, j'ai surtout utilisé mon téléphone portable, mais aussi un enregistreur vocal en ligne pour un groupe lors des séances 4bis et 5. Pour ces deux séances, j'ai focalisé mon attention sur deux groupes en

particulier : le premier groupe est celui de Nolan, Lilou, Naomie et Liam (échange entre Mathis et Liam entre la séance 4bis et 5 pour des raisons d'équilibre CE1-CE2 et l'absence de Lilou lors de la séance 4bis) ; le second groupe est quant à lui composé de Julie, Laure, Clémentin, Coline et Noéla. A noter également que Julie était absente lors de la séance finale de théâtralisation. Lors de la séance 4bis, j'ai donc placé mon téléphone portable sur la table de ce second groupe. Je l'ai posé verticalement contre un dictionnaire pour faire en sorte de voir et d'écouter l'ensemble du groupe. La prise de son a été bonne, l'image a été correcte malgré un manque de cadrage vers Julie qui ne parlait que très peu. Julie est en effet une élève de CE1 assez réservée et qui a de grosses difficultés de compréhension, mais aussi en lecture et en écriture. Laure est en CE1, Coline et Noéla en CE2. Elles ont toutes les trois un bon niveau scolaire. Clémentin est quant à lui en CE2 et est un élève assez perturbateur en classe. Il a de très grosses capacités de compréhension mais son agitation perpétuelle lui cause souvent quelques problèmes de comportement. Pour le premier groupe composé de Mathis, Nolan et Naomie lors de la séance 4bis, j'ai utilisé un enregistreur vocal en ligne sur mon ordinateur. Ils devaient travailler avec une élève de CE1, Lilou, qui était absente, c'est pour cela qu'ils ne sont que trois CE2. Lilou les rejoint en séance 5. C'est une élève au bon niveau scolaire mais qui peut avoir des difficultés ponctuelles de compréhension. Nolan, en CE2, est quant à lui un élève moteur du groupe, au très bon niveau scolaire. Naomie a aussi un bon niveau scolaire mais elle est assez « rêveuse » et très bavarde. Mathis a quant à lui quelques difficultés de compréhension, mais reste très volontaire. J'ai volontairement échangé en séance 5 Mathis et Liam pour équilibrer le nombre de CE1 et de CE2. Liam est un élève de CE1 aux grandes difficultés scolaires. Il n'est pas lecteur ni scripteur, et reste très faible dans ses capacités de compréhension. Un dossier est d'ailleurs en cours pour qu'il rejoigne une classe Ulis à la rentrée prochaine. Ce groupe est donc volontairement hétérogène, ce qui semble intéressant dans les échanges. Pour celui-ci, j'ai donc placé mon ordinateur sur l'îlot où ils travaillaient lors des séances 4bis et 5. Je n'ai donc eu que la prise de son. Leurs voix sont assez audibles même si les rires de Naomie ont souvent perturbé la retranscription. Il conviendra ainsi de prendre en compte le contexte du recueil des données pour les analyser pertinemment.

II. Cadre théorique : approche didactique du sujet

Des références sur le sujet m'ont été indispensables pour analyser mes données. Afin d'obtenir une grille de lecture complète, il fallait donc se pencher sur la didactique de la géographie en tant que telle puis sur cette méthode comparative employée tout au long de ma séquence. En outre, certains auteurs ont travaillé sur les finalités d'une pratique théâtrale à l'école, ce qui permet dans ma recherche de croiser leurs regards au vu des éventuels résultats obtenus.

A) Les savoirs enseignés en géographie : évolutions épistémologiques et didactiques

1. L'orientation des savoirs géographiques officiels

« La didactique de la géographie a comme centre d'intérêt principal la transmission et l'appropriation de façons de penser le monde tel que la géographie le conçoit : « avec la Terre comme référence » (Retailé, 2000, p. 273) ; c'est-à-dire sa surface qu'aménagent et transforment les sociétés humaines » explique Jean-François Thémènes pour débiter sa note de synthèse parue en 2016¹. Bien qu'une épistémologie y soit aujourd'hui posée, les liens entre les savoirs universitaires et les savoirs scolaires sont à analyser. En effet, jusqu'aux années 1960 et à la « crise de la géographie », les géographes français ne ressentaient pas spécifiquement le besoin de renouveler les méthodes de leur discipline. Ils légitimaient le caractère très concret de la géographie, et, à quelques exceptions près, manifestaient une claire réticence à traiter des questions abstraites et théoriques. L'école régionale classique (vidalienne) dominait alors largement la géographie française, étant également la plus reconnue et la plus influente à l'échelle internationale. Les outils et les méthodes furent au centre de la géographie classique puisqu'ils servaient à la discipline, ce qui fut à l'origine de la confusion outil-discipline. Dans cette conception, il y eut équivalence entre l'espace vu comme une réalité objective et les outils quels qu'ils soient (paysage, terrain, cartes, photographies, etc), considérés comme contenant le savoir géographique. Il en découla que la géographie fut comme une science d'observation qui servait à dévoiler le réel ou ses représentations. Ce point de vue scientifique fut alors bouleversé durant les années 1970-1980, moment de crise, qui fut l'occasion de multiples débats sur la nature et les méthodes de cette géographie trop figée. Des critiques à l'encontre de la géographie classique nourrirent une réflexion épistémologique très riche sur la discipline. C'est dans ce moment de recomposition et de renouvellement disciplinaire qu'apparaît alors réellement la didactique de la géographie. Celle-ci, sous l'égide de nouvelles méthodes en géographie, a pris pour parti d'élaborer un savoir géographique scolaire nouveau accompagné d'outils d'apprentissage renouvelés. Malgré le

¹ THEMENES Jean-François, « La didactique de la géographie », *Revue française de pédagogie*, 2016.

flou quant à l'hétérogénéité du champ des savoirs dans lequel elle s'inscrit, la géographie scolaire ajoute donc des concepts d'espace, puis de territoire, à partir desquels, dans le sillage de la géographie scientifique, elle définit son approche du monde à partir de ces années 1990. Jean-François Thémines explicite cette approche en affirmant que « les didacticiens se sont donc attachés à des questions situées à la charnière de l'épistémologie des savoirs géographiques, de l'étude des représentations cognitives et sociales de l'espace des sociétés humaines, et de l'étude des pratiques enseignantes en contexte de changement disciplinaire. » Plus que des savoirs, il s'agit d'analyser la culture disciplinaire qui est transmise au sein de chaque classe, mais aussi les contenus enseignés, en lien avec les finalités de l'institution scolaire. En effet, l'enseignement de la géographie a aussi pour objectif la préparation de l'action des futurs citoyens sur leurs territoires. Cependant, la réalité sur le terrain questionne. Finalement, il s'agira de se questionner ce que la géographie scolaire fait apprendre aux élèves. Les didacticiens apportent à cette question une réponse partielle, avec un clivage marqué. Dans la note de synthèse du didacticien Thémines, « un seuil sépare deux mondes scolaires, celui du « savoir faible (Lefort, 1992) d'une géographie dénuée d'enjeux d'apprentissages (où domine la localisation et l'inventaire, le dépaysement et le commentaire de l'actualité) dont le fonctionnement est plutôt bien décrit, et celui d'un « savoir penser le monde (Retaillé, 2000 ; Thémines, 2006 ; Hertig, 2012) dont l'apprentissage, sans doute plus conforme aux finalités affichées par l'institution scolaire, résulte de conditions plus difficiles à établir. »

2. Apprendre la géographie à l'école : analyses et controverses des pratiques effectives

La discipline géographique telle qu'elle est enseignée à l'école semble donc encore aujourd'hui en tension. Le renouvellement des propositions des didacticiens concernant les outils géographiques scolaires telles que, par exemples, des cartes et des images, compliquent aussi la mise en scène des savoirs, puisqu'elles supposent de rompre avec la linéarisation de l'espace et ouvrent les apprentissages de l'image à l'argumentation personnelle et à l'interprétation. Entre les nouvelles pratiques problématisées et interprétatives au sujet des relations entre l'homme et son territoire ; et les méthodes classiques de cartographie ou de description, les enseignants hésitent encore. En effet, les enseignants sont, selon Jean-François Thémines, « des acteurs en tension ». Les différentes études récentes montrent que la géographie est aussi bien pour l'élève que pour le professeur, moyen d'interprétation personnelle tant psychologique que politique. L'enjeu étant l'appropriation d'abord disciplinaire puis la diffusion des savoirs aux élèves, l'enseignant est parfois dans un entre-deux difficile à saisir. L'analyse des discours géographiques des professeurs, fortement

imprégnée de leur expérience première du monde, montre une « difficile et inégale maîtrise de la matrice disciplinaire de la géographie scolaire » (Philippot, Glaudel & Charpentier, 2016, p. 57). En tant qu'enseignante à l'école primaire, je suis donc moi-même confrontée à cette complexité qu'est la géographie scolaire aujourd'hui. Enseigner des savoirs complexes, à la croisée des actions des hommes sur leur territoire, fait partie d'une logique de problématisation et d'appropriation, parfois loin des approches didactiques dans la classe.

B) Enseigner la « comparaison des modes de vie » au cycle 2

1. Enseigner la géographie à l'école primaire

La géographie a souvent été perçue comme une discipline de l'entre-deux, entre science sociale et science de la nature. Elle pouvait et peut donc encore, avoir une place ambiguë dans l'enseignement, et être délaissée au profit de l'enseignement de l'histoire ou des sciences. Celle-ci s'est pourtant peu à peu imposée comme une discipline aux multiples enjeux, prenant part dans la pédagogie de projet encouragée par l'Education Nationale. La géographie a ainsi vu son contenu scolaire évoluer au fil des Programmes. Dans l'ouvrage de Christine Vergnolle-Mainar, *La géographie dans l'enseignement, une discipline en dialogue*, certains points saillants sont analysés. En effet, l'auteure montre que la géographie scolaire n'a pas réellement connu de rupture majeure comme d'autres disciplines. Son enseignement a évolué en suivant les évolutions de la géographie des universitaires, mais aussi les nouveaux axes d'un enseignement transdisciplinaire et problématisé.

Dès les programmes de 2002, des avancées significatives amenaient déjà vers une géographie scolaire renouvelée. En effet, en rappelant dès l'introduction des *Programmes* que la géographie se définit comme « l'étude de l'organisation de l'espace par les sociétés », les textes officiels proposaient une approche problématisée pour l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire. Plus que des connaissances ponctuelles de cartographie ou de lecture de document, les élèves devaient alors croiser les axes d'analyse afin d'en comprendre le fonctionnement. Cependant, en 2008, les nouveaux programmes de l'école primaire marquèrent un certain recul. Si l'objectif affiché pour l'enseignement de la géographie restait proche de 2002 : « décrire et comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires », la lecture des thèmes d'étude à travailler et des commentaires qui les accompagnaient, mettaient en évidence un paradigme perceptible, qui se traduisait en effet par un recentrage sur les niveaux scolaires nationaux, régionaux et locaux. L'entrée souvent privilégiée semblait ainsi être la description de cartes, la présentation de données relevant de la géographie physique (reliefs, climats, cours d'eau) et la volonté de donner aux élèves des repères. Le risque étant alors de provoquer un retour des nomenclatures, un enseignement

encyclopédique transmissif sans réel analyse et problématisation. L'enseignement de la géographie problématisée, en lien avec la transdisciplinarité de l'enseignement, serait alors renvoyé aux années suivantes. Depuis, de nouveaux axes ont été décidés pour l'école primaire, mettant en lumière les nouveaux savoirs de référence qui répondent aux attentes de l'institution scolaire aujourd'hui. En effet, en 2016, la mise en place du *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (S4C)*, a notamment permis à la géographie de prendre un nouvel essor. Plus que des connaissances, la priorité est donnée avec les nouveaux programmes et le S4C, aux compétences développées chez les élèves. Alors, il ne s'agit plus seulement de savoir placer des villes sur un planisphère, mais il est prioritaire de comprendre leurs enjeux et leurs interactions. Comprendre un document, comparer des modes de vie, effectuer un schéma explicatif, décrire et analyser : les nouveaux axes sont donnés et mettent un point d'honneur à davantage problématiser les savoirs. L'enjeu de « parcours » révélé depuis ces dernières années et notamment ce croisement entre les disciplines, primordial aussi bien dès la maternelle que jusqu'au lycée, inclut aussi véritablement l'enseignement de la géographie comme une discipline aux multiples croisements. D'une « exploration de l'espace vécu » au cycle 1, à « la découverte du monde » au cycle 2, préparant à la géographie du cycle 3, l'étude des rapports entre l'espace et les sociétés est aujourd'hui bien ancrée dans les pratiques. Il paraît aussi important de souligner l'essor des « éducation à... » (la santé, le développement durable, la citoyenneté) qui entraîne une nouvelle réflexion géographique dans le cursus des élèves.

Ainsi, l'enseignement de la géographie à l'école primaire suit les différents stades de développement de l'enfant afin de permettre de passer d'un espace vécu en début de cycle 1 à un espace conçu, représenté en fin de cycle 3. Le cycle 2 est donc, d'une certaine manière, une étape fondamentale préalable à la géographie conceptuelle et problématisée. Dans une stratégie d'exploration et de découverte du monde qui les entoure, l'enseignement de la découverte de l'espace est privilégié selon la découverte de l'espace par élargissements successifs du cercle proche de la vie de l'élève, c'est-à-dire : ma classe, mon école, mon village, mon pays... Cette progression est en lien avec le développement de l'enfant, qui en classe de CE1 puis en CE2, passe de l'espace perçu à l'espace représenté. C'est une période de transition dans la construction du concept d'espace chez l'enfant.

La construction d'une séquence d'enseignement au cycle 2 s'appuie donc sur ces différentes ressources : l'évolution de la géographie universitaire, dans les programmes, en lien avec le développement de l'enfant. Les programmes sont assez vastes et permettent une liberté pédagogique pour l'enseignant au cycle 2, qui doit bien sûr répondre aux objectifs ministériels. Ainsi, la variété des supports et des thèmes abordés permet d'entrer dans une pédagogie de projet qui met l'élève au cœur du processus.

2. Dans les Programmes, la comparaison des modes de vie au cycle 2

La comparaison des modes de vie au cycle 2 s'inscrit alors pleinement dans les *Programmes* de 2016. Cet enseignement s'inclut au sein du domaine *Questionner le monde* qui comprend l'espace, le temps et le vivant ; il s'agit alors également d'explorer les différentes organisations du monde et les interactions entre les sociétés. En effet, « les élèves prennent progressivement conscience qu'ils évoluent et agissent dans une société organisée. »²

Le cycle 2 donne ainsi une nouvelle dimension en introduisant explicitement la notion de comparaison. Les *Programmes* de 2016 expliquent également que cette comparaison a un sens et qu'elle ne peut être menée sans en prendre les précautions nécessaire : « elle permet aux élèves de comprendre qu'ils font partie d'un monde en constante évolution et d'un monde où différentes cultures coexistent dans l'espace. On ne vise cependant pas la connaissance exhaustive d'un mode de vie, dans un lieu ou un temps donné ; cela demanderait aux élèves une véritable capacité à analyser un système complexe qui ne relève pas du cycle 2. » Il convient alors d'éviter quelques écueils. Les recommandations sont nombreuses tant des difficultés peuvent se présenter rapidement à ce sujet. D'abord, la comparaison ne doit pas être au service du renforcement des stéréotypes culturels. Il convient également de ne pas sombrer dans le déterminisme : il faut toujours contrebalancer les théories apportées. Des contraintes aux atouts de ces espaces, un certain équilibre est à trouver dans la construction d'une séquence d'enseignement. Dans la séquence sur les marchés du monde présentée par la suite, il convient d'analyser précisément les enjeux de ces deux espaces. En mêlant l'espace vécu qu'est le marché de leur propre village de Brissac-Quincé à l'espace lointain du marché de Cai Rang au Vietnam, la séquence s'inscrit dans ce décentrement préconisé dans les recommandations ministérielles. En comparant ces deux marchés par le biais de la théâtralisation notamment, la mobilisation des compétences langagières centrales au cycle 2 est, elle aussi, largement développée. Cette séquence s'ancre pour cela dans le domaine 1 du *Socle Commun, de Connaissances, de Compétences et de Culture*. De même, les compétences mobilisées dans la séquence permettent aux élèves de prendre conscience des enjeux dans la représentation du monde et de l'activité humaine (domaine 5 du S4C). Ce thème permet alors d'introduire les différentes façons dont les hommes investissent leur espace et leur époque, afin de préparer l'enseignement de géographie qui sera proposé au cycle 3 autour de la notion « habiter ».

²Fiche éducol, « Comparer des modes de vie. Introduction »
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Temps_et_espaces/19/6/RA16_C2_QMON_Intro-compar-mod-vie_DM_577196.pdf

3. La dimension comparative en géographie : « croiser les terrains » (analyse d'Antoine Fleury, *Croiser les terrains en géographie*)

La méthode comparative est employée tout au long de la séquence menée en classe. Ainsi, il est intéressant de se questionner sur cette démarche, qui peut d'ailleurs facilement déstabiliser les élèves mais aussi l'enseignant(e). Plusieurs questions sont alors rapidement apparues : Comment l'employer efficacement en géographie ? Quels sont les apports de cette méthode, mais quelles peuvent aussi en être les limites ?

Pour analyser ces différents points, un article d'Antoine Fleury intitulé *Croiser les terrains en géographie* donne plusieurs clés de lecture. Ce docteur en géographie chargé de recherche au CNRS permet d'analyser finement cette démarche pour ainsi en cerner les enjeux.

Le géographe commence d'abord son propos par affirmer que la dimension comparative « est aujourd'hui pleinement intégrée par les sciences sociales ». Pour autant, il se questionne sur cette démarche de va-et-vient permanent entre des terrains parfois radicalement différents. Il s'appuie alors sur cette démarche de « croisement » explicitée par Werner et Zimmermann en 2004. Les différents supports méthodologiques sont ensuite appliqués et analysés dans la pratique géographique de Fleury.

Tout d'abord, l'ouvrage de Werner et Zimmerman, intitulé *De la comparaison à l'histoire croisée* (2004), fournit un cadre intéressant à exploiter. Les auteurs expliquent que la méthode du croisement est double. Il faut ainsi employer une approche multidimensionnelle : les historiens expliquent alors que « les entités ou les objets ne sont pas considérés seulement les uns par rapport aux autres, mais également les uns à travers les autres, en termes de relations, d'intersections, de circulation ». Il faut donc faire, pour chaque objet d'étude, une enquête approfondie du cas, sans pour autant en oublier les croisements qui peuvent les lier. L'ouvrage évoque également un « caractère dynamique et actif du croisement ». En effet, tout objet d'étude évolue dans la temporalité. Par exemple, pour transposer au projet de séquence, le marché du Cai Rang au Vietnam a largement évolué ces temps-ci. Ce marché connaît de réelles difficultés économiques en raison de la crise sanitaire de la Covid-19. En parallèle, le marché de Brissac-Quincé en France ne subit pas de la même manière cette pandémie et poursuit son activité. Ces aspects n'ont pas été évoqués réellement lors du projet, ce qui peut d'ailleurs être regrettable, puisque les deux marchés se confrontent à un nouveau contexte, quoique récent, mais non négligeable. Ainsi, la construction de la comparaison doit prendre en compte le caractère actif du modèle. Werner et Zimmerman concluent d'ailleurs : « Plutôt qu'un modèle analytique, qui reviendrait à figer les choses, le croisement offre donc la possibilité d'appréhender la complexité et le changement ».

Le croisement des terrains par comparaison permettrait donc de saisir leurs dynamiques. De même, il est inévitable de comprendre la méthodologie que cette démarche implique. Antoine Fleury l'explique à plusieurs reprises : la comparaison nécessite à la fois un va-et-vient entre plusieurs terrains, ce qui implique nécessairement un décentrement du regard ; mais aussi évidemment une grille de lecture nouvelle qui doit être structurée.

Cette démarche comparative peut paraître tel un véritable défi au cycle 2, pour des élèves qui entrent à peine dans l'écrit, et dont la problématisation est encore lointaine. Pourtant, il semble nécessaire de pousser les élèves à cette démarche réflexive qu'est la comparaison. Cela permet à la fois de déconstruire des stéréotypes sur les territoires lointains, et ainsi les ouvrir totalement au monde qui les entoure. Antoine Fleury exprime d'ailleurs dans son article que des comparaisons entre territoires proches suffisent pour y cerner les croisements et les différences. C'est une des limites de cette démarche selon lui, puisqu'il dit que « comparer avec des terrains proches est parfois aussi utile que de comparer avec des territoires lointains ». Pour autant, pour ouvrir les élèves au monde, j'ai souhaité les décentrer réellement en « explorant les organisations du monde » comme l'évoquent les Programmes de 2016, sans rester focalisé sur la France. En m'appuyant davantage sur les différences entre ces deux marchés, ils pourraient donc comprendre qu'un modèle occidental connu n'est pas forcément celui répandu partout sur la planète. En croisant les terrains de l'activité du « marché », les élèves pourraient donc comparer leurs enjeux et y cerner à la fois leurs points communs, mais aussi leurs différences. Antoine Fleury évoque d'ailleurs une autre limite à cette démarche comparative : « même si c'est revendiqué, il s'est finalement agi de poser un regard occidental (...), même si c'était pour le déconstruire ». En effet, les élèves ont du mal à changer de point de vue, ce qui est normal à cet âge. Il faudra donc poursuivre cette pratique comparative dans d'autres domaines scolaires pour que ce travail soit sur une longue temporalité.

C) Les enjeux de la théâtralisation : entre jeu corporel, projet d'appropriation et nouvelle méthode d'apprentissage.

L'objectif final de la séquence est alors de théâtraliser en mettant en scène les deux marchés étudiés au cours des séances. Ainsi, les enjeux de la théâtralisation au service de la comparaison se doivent d'être profondément analysés. La mise en scène d'ordre corporelle et actionnelle permet-elle une appropriation des connaissances ? Favorise-t-elle l'investissement des élèves ? Ou au contraire, est-elle un frein aux difficultés des élèves ?

1. La pratique théâtrale en milieu scolaire : d'une histoire tumultueuse aux nouveaux objectifs d'une perspective actionnelle

Pour Philippe Meirieu, grand pédagogue français et professeur en sciences de l'éducation, les liens école-théâtre reposent sur une histoire tumultueuse. Le théâtre a longtemps été rejeté à l'école puisqu'il était perçu comme une « illusion » où la vérité scientifique n'avait pas lieu d'être. La théâtralisation dans les apprentissages s'est alors peu à peu développée, en corrélation avec la perspective actionnelle et la pédagogie socioconstructiviste du XXe siècle. Selon Meirieu, la pratique théâtrale en milieu scolaire a ainsi cinq objectifs : 1) La focalisation : elle développe la capacité de se fixer sur un objet et permet la construction d'un nouveau regard actif sur le monde ; 2) La linéarisation : le spectacle théâtral instaure des codes qui structurent les apprentissages et va donc à l'encontre de la déstructuration de la réalité (par exemple les médias) ; 3) La symbolisation : qui correspond à la capacité d'utiliser le langage adapté et élaboré pour penser le monde. Elle est aussi en lien avec la gestuelle utilisée ; 4) La distanciation : « L'exercice du regard critique mais aussi la distance et l'implication, l'identification avec le personnage et, en même temps, la nécessité et la possibilité, voire l'impératif, de se désidentifier parce que la structure l'impose, parce que la temporalité l'impose, parce que l'organisation de l'espace l'impose ; il y a là quelque chose de fondateur pour la personnalité » ; 5) La politisation : qui peut être vue comme « mettre le monde en jeu et le question ». Ces cinq objectifs réunis, l'utilité du théâtre à l'école serait alors un outil à la construction de soi mais également au service de l'élève qui se placerait au cœur des enjeux historiques et géographiques, à la fois dans sa posture d'acteur mais aussi de spectateur. Il conviendra alors d'analyser les données avec pertinence pour les confronter à une perspective utilitaire qui correspondrait à ces objets.

Pour autant, la pratique théâtrale met en lumière des enjeux qui peuvent parfois dépasser cette perspective. Selon Kévin Scribot, qui a analysé dans son mémoire de recherche la pratique théâtrale sous l'angle des enjeux de domination « L'émotion est au centre de la pratique théâtrale, elle est son objectif comme son origine. Or, cette émotion est exclue des salles de classe, car vectrice de désordre, d'irrationalité, bref, elle ne permet pas la création d'une ambiance propice au travail et à l'apprentissage. Du moins, c'est ce que l'on peut penser. Cependant, si cette émotion est jugulée, justifiée par la pratique théâtrale, et surtout si elle est mise au service d'un savoir, peut-elle s'avérer être une alliée ? Peut-elle permettre de développer un savoir construit et respectant la méthode propre à notre discipline ? ». En effet, jouer un rôle pour l'élève dépasse sa posture habituelle. Pour qu'un jeu de rôle soit réussi, l'engagement corporel et langagier de l'élève devenu acteur, doit être entier. C'est ainsi une des difficultés de ce projet, puisque tout élève n'est pas toujours à l'aise avec son corps, avec ses émotions, ou bien encore avec le langage qu'il doit produire. L'utilité du théâtre comme

modalité questionne donc complètement les cinq objectifs prévalus par Philippe Meirieu mais ne doit sans aucun doute occulter l'implication émotionnelle et corporelle qu'implique ce jeu langagier.

En effet, l'élève est impliqué intégralement par le corps et par l'esprit dans cette pratique scolaire peu banale. L'ouvrage *Faire du théâtre avec ses élèves* explicite également, d'un autre point de vue que celui de Meirieu, les enjeux individuels de cette technique théâtrale. Dès le chapitre 1, les auteures nous les expliquent : « Chacun, selon ses capacités, doit se sentir responsable de la cohésion du groupe : s'investir, s'exprimer sans étouffer les autres, s'imposer une autodiscipline, honorer ses engagements. S'exprimer, c'est dépasser sa peur du jugement de l'autre tout en le respectant ». C'est là donc plus qu'un simple exercice oral, mais bien l'engagement de tous qui est en jeu. Les auteures vont même plus loin en analysant cette pratique comme « l'expérience de la solidarité, de l'interdépendance, du plaisir de construire ensemble ». Cinq objectifs plus généraux du théâtre à l'école primaire sont ainsi cités : 1) Se faire comprendre (articuler), se faire entendre (porter la voix), s'exposer aux regards (ne pas se cacher) ; 2) Rendre son personnage et son discours vivants (intonation, expression du visage, démarche, aspect physique, regard) ; 3) Construire son discours et sa scène pour apporter un point de vue sur une question, une réponse à un problème, ou exprimer une émotion ; 4) Construire sa scène et son improvisation pour susciter l'intérêt du public ; 5) S'amuser et amuser les autres. Ces cinq finalités de la pratique théâtrale, bien que générales, sont toutefois à prendre en compte dans notre analyse géographique.

2. Le rôle du dialogue simulé comme jeu langagier : méthode d'appropriation des savoirs ?

A l'école primaire, les rapports enseignant/élève sont aussi parfois une des sources de difficulté des élèves à s'impliquer dans le cours, il convient alors de s'interroger sur nos pratiques pour cibler davantage cette expérience alternative qu'est celle du théâtre. L'ennui ressenti par l'élève dans une classe peut provenir de plusieurs facteurs, tant personnels que liés au cadre de la classe ou encore aux modalités de travail proposées. Parmi ces facteurs, le « découpage » et l'alternance des phases orales et écrites à l'intérieur d'une séance ainsi que la « routine » de travail parfois instaurée, sont des points sur lesquels l'enseignant peut agir directement. Il faut donc faire le point sur les modalités pédagogiques alternatives existantes, et de nombreux enseignants se sont déjà posé la question de savoir comment changer la routine du cours dit « classique ». Les recherches sur le constructivisme donnent d'abord des pistes intéressantes sur la manière dont notre projet a pu être envisagé. En effet, le constructivisme est une théorie de l'apprentissage développée dès 1964 par le psychologue Piaget « fondée sur l'idée que la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une

activité mentale »³. Alors, son idée fondamentale est la suivante : à partir de nos expériences vécues, nous construisons des connaissances, en reconstruisant la réalité. Ce modèle peut être utilisé dans n'importe quelle action humaine, et dans notre cas, dans les apprentissages scolaires. Ainsi, selon Piaget, un individu confronté à une situation problème mobilise un certain nombre d'activités cognitives (appelées schèmes dans sa théorie) qui se caractérisent surtout par deux processus : l'assimilation ou l'accommodation. L'assimilation consiste à incorporer les nouvelles informations au sein d'une structure cognitive déjà existante, tandis que « l'accommodation » permet à la structure cognitive de se modifier afin d'accueillir les nouveaux éléments appris. Ce double processus ferait donc intervenir à la fois l'accommodation et l'assimilation, venant renouveler la compréhension de la réalité. Cette démarche cognitive est donc fondamentalement basée sur l'expérience. Ainsi, si l'on se base sur cette théorie, un des principes reste que l'on apprend mieux lorsque la connaissance que l'on doit acquérir est « explorée » et « appropriée », par la mise en pratique. Pour l'élève, apprendre se traduirait donc par une expérience active d'appropriation et de vécu et non par la récitation et le « par-cœur ».

L'article de Yannick Le Marec, Sylvain Doussot et Anne Vézier, intitulé « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire » et paru en 2009 dans la revue *Éducation et didactique* nous donne aussi quelques pistes de réflexion. La partie de l'article sur la relation entre la pensée et le langage dans la construction des savoirs (en histoire ici, mais facilement transposable en géographie) semble notamment très pertinente. En effet, les auteurs notent l'importance de travailler les « scénarios logiques » spontanés et mettent en lumière le rôle du dialogue simulé. Une interrogation particulière à partir de leurs propos s'affirme alors : « Comment évaluer l'apport de ces dialogues simulés à l'accès aux savoirs historiques [et dans notre cas, géographiques] des élèves concernés ? ». De même, les mises en dialogue sont, selon les didacticiens « la marque d'une activité qui correspond à une opération fondamentale de l'enquête historique [ou géographique dans notre cas] qui consiste à travailler la distance et l'altérité par la construction des intentions des personnages et du contexte de leur action ». Les auteurs montrent que l'un des points du récit historique d'Henri Moniot souligne que le dialogue simulé apporte une nouvelle modalité pratique d'extension et de complexification que l'histoire procure aux personnages joués. Ainsi, cet article nous offre de nombreuses pistes de réflexion autour du rôle du dialogue simulé dans les apprentissages. Saisir la complexité de l'action des hommes sur leur territoire est un des enjeux majeurs de la discipline géographique, et une mise en scène est à questionner quant à sa plus-value.

³ KERZIL Jennifer, « Constructivisme », L'ABC de la VAE, Toulouse, ERES, Éducation - Formation, 2009.

III. Analyse de la pratique

« Le théâtre propose des visions du monde (transformées par une démarche artistique) et donne ainsi matière à réflexions et analyses sur la réalité qui nous entoure » expliquaient Sophie Balazard et Elisabeth Gentet-Ravasco. Qu'en est-il alors dans cette classe de CE1-CE2 au vu des données ?

A) La comparaison, nouvelle méthode d'apprentissage chez les élèves.

La comparaison comme technique d'apprentissage est au cycle 2 une manière de comparer des modes de vie, d'en cerner les enjeux, les différences et les points communs. Elle semble à la fois difficile pour certains élèves, et abordable pour d'autres. Tout d'abord, analysons les propos tenus dans le groupe de Julie, Laure, Clémentin, Coline et Noéla. On peut en effet remarquer un guidage de la part de l'enseignante, nécessaire pour orienter puis pour synthétiser les idées.

1	Enseignante	Alors, qu'est-ce que vous trouvez comme éléments ?
2	Clémentin	Moi j'ai trouvé du fromage, des produits laitiers, des oranges, des ananas et... les aliments !
3	Enseignante	Essayez de trouver les différences et les points communs.
4	Clémentin	Alors, les acteurs du marché...
5	Noéla	Il y a un fromager, des primeurs.
6	Clémentin	Les acteurs, bah...
7	Coline	L'horaire c'est quoi du marché de Brissac ?
8	Laure	12h !
9	Noéla	C'est de 8h à...euh... 13h ! C'est ça ?
10	Enseignante	Alors qu'est-ce qui est différent entre le marché de Brissac et le marché du Vietnam par exemple ?
11	Noéla	Que le Vietnam et bin c'est sur l'eau et le marché de Brissac c'est sur euh bah la route.
12	Clémentin	Les marchands c'est différent ! En horaire j'dirais de 9h à 14h.
13	Coline	Où est-ce que tu vois l'horaire ?
14	Noéla	Et bah la différence c'est qu'en fait celui du Vietnam et bah ça ouvre plus tôt, ça ouvre à 3h du matin et ça finit à 9h.
15	Laure	C'est différent parce que l'autre c'est de 8h à 12h.
16	Enseignante	Et donc en quoi c'est différent ?
17	Noéla	Ba c'est pas la même heure.

L'enseignante prend la parole 4 fois sur 17, ce qui est déjà conséquent dans un travail de groupe censé être entre élèves. Aux tours de parole 1, 3, 10 et 16, on voit qu'elle redirige les élèves vers la tâche finale comparative, en se centrant d'ailleurs davantage sur les différences, plutôt que sur les points communs. L'une des premières missions de l'enseignante est en effet d'engager l'intérêt et l'adhésion de l'élève envers les exigences de la tâche, c'est ce que Bruner appelle l'enrôlement. Ici, on voit que l'enseignante questionne aussi les réponses des élèves. En effet, Jérôme Bruner, l'un des pionniers de la révolution dite « cognitive », est une référence en ce qui concerne les fonctions d'étayage propres aux rôles

de l'enseignant. Il en définit six principales. Rappelons alors ces six rôles pour ensuite analyser celui de l'enseignante dans ce passage. Tout d'abord, la première fonction reste l'enrôlement, c'est la tâche principale du professeur qui veille à engager l'intérêt de l'élève et à tisser ses connaissances en faisant du lien. La seconde est la réduction des degrés de liberté, c'est-à-dire la simplification de la tâche pour l'élève afin qu'il atteigne plus facilement le résultat. Le maintien de l'orientation et donc de l'attention de l'élève est la troisième fonction, la quatrième étant la signalisation des caractéristiques dominantes (ré-explication de la tâche, écart entre la production et les attentes). La présentation du modèle est la cinquième fonction de l'enseignant, qui peut produire l'action afin que l'élève l'imité au mieux. Enfin, la sixième fonction possible du professeur est le contrôle de la frustration, souvent présente lorsqu'un élève est en difficulté face à une tâche. Dans l'extrait présenté ici, on voit donc que l'enseignante guide par la première fonction ses élèves, mais on peut aussi percevoir une certaine simplification de la tâche lorsqu'elle n'évoque plus les points communs mais se centre seulement sur les différences. On peut d'ailleurs se questionner sur cette deuxième fonction, qui n'est peut-être pas réellement volontaire par l'enseignant.

De plus, la comparaison reste difficile et on le voit lors des échanges entre élèves dans ce groupe, ce qui peut expliquer la forte présence de l'enseignante dans cet extrait. En effet, au début de la discussion, au tour de parole 2, Clémentin, élève qui a tendance à souvent s'éparpiller dans ses réponses, cite tous les produits trouvés dans les deux marchés. L'enseignante pose donc l'idée de « trouver les différences et les points communs ». Alors, Clémentin semble chercher quels sont les acteurs des marchés, tandis que Coline, Laure et Noéla, se recentrent sur les horaires (tours de parole 4 à 9). Coline demande quels sont les horaires du marché de Brissac et cible donc sa question sur un terrain particulier. Laure lui répond une heure, et Noéla cite les horaires exacts, hésitant quand même quant à sa réponse. Ici, on perçoit alors toute la complexité de comparer en extrayant les bonnes informations pour chaque marché. Lorsque le géographe Antoine Fleury explique que la comparaison nécessite à la fois un va-et-vient entre plusieurs terrains, ce qui implique nécessairement un décentrement du regard ; mais aussi évidemment une grille de lecture nouvelle qui doit être structurée, il est évident que tous ces enjeux sont ici présents. Noéla, pourtant élève sans difficulté, peine à effectuer ce chemin d'« aller-retour » entre deux terrains distincts. Clémentin, qui peine déjà à organiser ses propos lorsqu'il intervient dans la classe, est quant à lui totalement déstabilisé quant à cette nouvelle structure de recherche. Au début du travail, comparer semble alors une méthode compliquée.

Puis, au tour de parole 10, l'enseignante questionne les élèves sur les différences entre le marché de Brissac et celui de Cai Rang. Elle se centre ainsi pour la première fois sur les

différences entre les marchés, peut-être pour focaliser l'attention des élèves sur des informations qui ne se croiseraient pas, comme les horaires précédemment évoqués. Noéla répond immédiatement, en analysant l'une des différentes saillantes entre ces deux marchés, qu'est le lieu et l'organisation du marché. Elle explique donc au tour de parole 11 « Que le Vietnam et bin c'est sur l'eau et le marché de Brissac c'est sur euh bah la route ». On pourrait ainsi se questionner sur ce que retiennent les élèves de cette comparaison entre deux terrains d'enquêtes : les grandes différences entre ce qu'ils connaissent (ici, le marché « sur la route » de Brissac) et ce qu'ils ne connaissent pas, et qui paraît étranger voire exotique comme modèle à leurs yeux. Ce questionnement fait sens avec l'analyse que fait Antoine Fleury lorsqu'il évoque le point de vue occidental comme l'une des dérives à la comparaison.

De surcroît, pour Clémentin, la structuration de ses propos est trop difficile : il évoque dans sa réponse au tour de parole 12 à la fois les marchands comme « différents » dans les deux marchés, mais aussi les horaires, confondant l'heure de fin du marché de Cai Rang (14h) avec l'heure de début du marché de Brissac (8h). On perçoit ici la complexité à comparer sans mélanger les informations entre elles. Pour un élève tel que Clémentin, agité en permanence lorsqu'il faut travailler en groupe et s'exprimer en son sein, cela semble complexe. On peut donc se questionner sur la capacité de comparaison, pour des élèves ayant peu de pré-requis en structuration langagière.

Dans ce groupe, Noéla permet de revenir à la tâche comparative. Cette élève de CE2 permet en effet de mener le groupe vers la compréhension, ce que l'on perçoit cela dans ses différentes interventions. Au tour de parole 14, elle signale à son groupe l'écart entre les deux marchés, au niveau des horaires, en répondant implicitement à la question de l'enseignante « Et bah la différence c'est qu'en fait celui du Vietnam et bah ça ouvre plus tôt, ça ouvre à 3h du matin et ça finit à 9h ». Cela permet à Laure, élève en CE1, de comprendre la structuration de la comparaison entre les deux terrains. Elle assimile l'information de Noéla sur le marché de Cai Rang, pour comparer avec les informations extraites sur le marché de Brissac, et en tire des conclusions au tour de parole 15 : « C'est différent parce que l'autre c'est de 8h à 12h ». Pour Noéla et Laure, on perçoit ici une bonne compréhension de la démarche comparative : elles sont en bonne voie pour structurer leur pensée et acquérir la méthodologie. Cependant, en analysant ses données, il semble important de voir ici que ce sont des élèves ayant des pré-requis solides (Laure et Noéla étant des élèves sans difficultés et au très bon niveau scolaire). Nous poursuivrons cette analyse en se questionnant sur cette question de pré-requis et de différences entre les élèves.

22	Laure	En fait le lieu du marché il est pas vraiment, euh, c'est pas pareil, c'est pas le même endroit et c'est pas la même heure, c'est pas le
----	-------	--

		même jour, c'est pas tout ça. Alors que le marché de Brissac c'est un jeudi de 8h à 12h, le Vietnam bah c'est presque tous les jours. C'est plus tôt.
23	Julie (lève la main pour appeler l'enseignante)	Madame, c'est écrit quoi là ?
24	Enseignante	La date, les horaires du marché.
25	Coline	C'est pas tous les jours à Brissac !
26	Julie	Je sais même pas quoi écrire.

A la fin de l'extrait précédent, on voit en effet une réelle différence entre Laure/Coline et Julie. Alors que Laure vient d'étayer son propos comparatif avec précision (tour de parole 22) et que Coline comprend peu à peu la démarche comparative (tour de parole 25), Julie demande à l'enseignante de l'aider à lire une information, car la lecture la bloque. On voit là un exemple de décalage cognitif entre les deux groupes d'élèves. Coline et Laure sont en effet rentrées dans la structuration de leur pensée, comparant les éléments qui leurs sont proposés. Julie est quant à elle à un stade de lecture difficile, puis d'écriture impossible (tour de parole 26). Ainsi, Julie ne peut accéder au travail de comparaison car un pré-requis élémentaire la bloque. Bien qu'elle s'investisse à la tâche, ses difficultés sont trop présentes pour aller plus loin. Julie est en effet une élève de CE1 suivie par le RASED pour ses difficultés en lecture notamment (décodage de phrases complexes difficile), mais aussi pour l'encodage. Il convient donc de se demander encore une fois si seuls les élèves sans difficultés au préalable peuvent accéder à la démarche comparative, ou si celle-ci doit être différenciée... voire différée au cycle 3 pour ces élèves. Comme Antoine Fleury l'évoque, « cette démarche comparative peut paraître tel un véritable défi au cycle 2, pour des élèves qui entrent à peine dans l'écrit, et dont la problématisation est encore lointaine. »

Poursuivons notre analyse avec le groupe composé de Nolan, Mathis et Naomie. Nous pouvons analyser de la même manière leurs propos lors de la séance de travail de groupe autour du tableau comparatif. Ces trois élèves sont en CE2. Nolan a un très bon niveau scolaire, Naomie un niveau correct, et Mathis est quant à lui plutôt en difficulté. En utilisant la même grille de lecture que l'autre groupe, notre analyse s'étoffe alors.

1	Nolan	Alors faut qu'on écrive fromager, primeur, boucher...
2	Mathis	Nolan, ça commence à 5h et ça se termine à 13h, à 13h du mat' !
3	Naomie	Ouais ça se termine à 13h du mat' !
4	Nolan	Alors l'organisation ça se passe sur les trottoirs.
5	Naomie	Sur les rues des trottoirs !
6	Mathis	Sur les trottoirs, tro-tro-toirs !
7	Nolan	Alors le lieu du marché. Bah c'est Brissac Loire Aubance.
8	Mathis	Brissac-Quincé-Loire-Aubance.

Au début de l'extrait, on peut voir que les trois élèves sont aussi dispersés dans leurs réponses : Nolan évoque les acteurs du marché, Mathis les horaires, puis ils passent rapidement à l'organisation et au lieu du marché. Ils catégorisent donc les éléments ce qui pourrait leur permettre une certaine « structuration ». Nolan joue d'ailleurs ce rôle de « synthétiseur » avec le connecteur « alors » qui revient à plusieurs reprises au début de ces prises de parole (1, 4, 7). Ainsi, au début de leur travail, le travail semble être ciblé sur le marché de Brissac-Quincé. Pourtant, Mathis évoque les horaires du marché de Cai Rang entremêlées à l'horaire de fin de celui de Brissac-Quincé. Encore une fois, le phénomène d'aller-retour difficile analysé par Antoine Fleury est omniprésent. La lecture comparative semble déjà complexe.

9	Nolan (<i>lisant sa trace écrite sur le marché de Brissac-Quincé</i>)	Il se situe au centre de la ville.
10	Naomie	Au centre de la ville.
11	Nolan	Ok au centre de la ville. Alors la date...les horaires du marché...
12	Naomie	Mais attends y'a pas d'horaires au marché ?
13	Nolan	Si les horaires du marché. Alors la date, les horaires du marché...
14	Mathis	Alors c'est le groupe de Marco, Maria... qui avait travaillé dessus. Mais allez travailler là !
15	Naomie	Arrête !
16	Nolan	Alors le marché se déroule tous les jeudis !
17	Naomie	Le jeudi...
18	Mathis	Le jeu-di et ça se termine le ven-dre-di !
19	Nolan	Donc le jeudi à 8h !
20	Mathis	Non à 5h ! A 5h !
21	Nolan	Jusqu'à 13h.
22	Mathis	Mais pas à 8h il commence à 5h du mat' !
23	Nolan	Mais non à 8h !
24	Mathis (<i>s'exclamant</i>)	Mais non 5h du mat' et il termine à 13h du mat' !
25	Nolan	Mais non il commence à 8h et il termine à 13h !
26	Mathis (criant sur Nolan)	Nan ! Mais ça commence à 5h j'te dis euh ! Et il termine à 13h ! Ça commence à 5h et ça se termine à 13h !

Par la suite, les difficultés se poursuivent et génèrent même un conflit entre les deux élèves, Nolan et Mathis. D'abord, une confusion est perceptible au tour de parole 18 de Mathis, qui explique que le marché se déroule « Le jeu-di et ça se termine le ven-dre-di ! », ce qui voudrait dire que le marché est en continu pendant 24h, ou plus... Les autres élèves n'y reviennent pas et ciblent leurs propos sur les horaires précis, ce qui provoque alors des contestations. Nolan extrait en effet les bonnes informations : le marché de Brissac-Quincé se déroule de 8h à 13h, comme il l'évoque des tours de paroles 19 à 25. Mathis a quant à lui confondu l'horaire

de début du marché de Cai Rang (« 5h du mat ») avec celui du marché de Brissac-Quincé. Cela lui génère de la frustration car il semble sûr de lui, et sait qu'il a lu cette information dans les documents. Ainsi, comparer pour Mathis semble problématique : d'habitude en difficulté dans les domaines fondamentaux (mathématiques et français), mais plus à l'aise dans les disciplines telles que la géographie, l'histoire ou les sciences, cette nouvelle démarche est difficile pour lui car elle croise plusieurs compétences : croiser les terrains, lire et en extraire les informations sans les mêler, en cerner les enjeux. Sans se remettre en question, on peut percevoir chez cet élève de l'énervement mais surtout de l'incompréhension, d'une grille non linéaire, sûrement inhabituelle. Déjà, on peut voir que cette démarche déstabilise les élèves, notamment en difficulté.

27	Nolan (<i>lui montrant la trace écrite sur le marché de Brissac-Quincé</i>)	Regarde Mathis !
----	---	------------------

C'est alors la « preuve » de Nolan au tour de parole 27, qui lui montre la trace écrite sur le marché de Brissac-Quincé, qui va remettre en question les propos de Mathis. Celui-ci, en lui montrant l'information, réussit à le convaincre et à l'emmener vers la connaissance des faits réels.

De plus, on peut analyser l'implication de Mathis dans le projet de comparaison, comme on peut le voir dans cet extrait :

30	Mathis	Arrêtez de faire des bruits chelous, l'ordinateur il enregistre tout qu'est-ce qu'on dit !
31	Naomie	Qu'est-ce qu'on dit ? Qu'est-ce qu'on dit ? Tout ce qu'on dit. Et puis non je dis pas des trucs chelous c'est Nolan qui approche et qui dit voilà voilà voilà...
32	Mathis	Arrête on travaille !
33	Naomie (relisant sa feuille)	Donc le jeudi 8h à 13h. Il y a des légumes, des légumes et des légumes partout.
34	Mathis	Des fruits et des légumes.
35	Mathis et Nolan	<i>Hors sujet. Ils évoquent les minutes passées.</i>
36	Mathis	C'est bien les gars on continue !

Il tente de recentrer le groupe au « travail » lors des tours de parole 30 et 32. De même, il semble motivé et investi dans le projet de comparaison, comme en témoigne le tour de parole 36 « C'est bien les gars on continue ! ». L'entrain de cet élève relate d'un projet comparatif qui le motive, malgré ses difficultés.

La comparaison semble pour les élèves une **nouvelle démarche qu'il faut comprendre et s'approprier. Ils ont ainsi besoin d'étayage de la part de l'enseignante**

ou des autres élèves ayant bien compris la structure. Il semble important de se questionner également sur les **enjeux supplémentaires que semble présenter ici la comparaison pour les élèves en difficulté.** Il conviendra donc d'analyser à la fois l'appropriation de la démarche géographique pour le groupe entier, mais surtout pour chaque élève, pour en saisir toutes les nuances.

B) Préparer deux mises en scène en comparant des modes de vie : réussites et difficultés.

De l'étude de document à la préparation à la théâtralisation, les élèves doivent lier les savoirs, c'est-à-dire le fond, à la mise en scène, c'est-à-dire la forme. Après la séance sur le tableau comparatif entre les deux marchés, les élèves sont donc amenés à préparer la théâtralisation des deux marchés étudiés, puis à passer devant les autres élèves, le public. La consigne donnée est donc de mettre en scène ce qu'ils ont compris sur l'organisation des deux marchés, en « jouant la scène » ou plutôt « les deux scènes (celle de Cai Rang, et de Brissac-Quincé). Cela permet une évaluation sommative, même si, nous le verrons plus tard, la forme originale peut nuancer les connaissances pourtant acquises précédemment.

Après avoir analysé la démarche comparative et ses enjeux, concentrons-nous donc maintenant sur les réussites et les difficultés qu'entremêle cette comparaison avec la théâtralisation.

Tout d'abord, nous utiliserons principalement la grille de lecture de Philippe Meirieu car il semble important d'analyser les données selon ses cinq objectifs. Nous croiserons cette analyse avec les finalités exprimées par les auteures de *Faire de théâtre avec ses élèves : techniques théâtrales et expression orale*, qui ont en effet réfléchi d'une autre manière sur la pratique théâtrale en classe.

- 1) **L'objectif de focalisation** : se fixer sur un objet, permet la construction d'un nouveau regard actif sur le monde.

Cet objectif, en théorie, a largement été travaillé dans cette séquence. En effet, le va-et-vient incessant entre les deux terrains de comparaison, a mobilisé diverses compétences. Tout d'abord, les élèves devaient se centrer sur un marché pour en saisir toutes les caractéristiques, puis faire de même pour l'autre marché, pour ensuite les comparer. Analysons alors les mises en scène des deux groupes à ce sujet.

Lors du passage sur scène, le groupe de Nolan, Naomie, Laure et Liam, s'est focalisé sur le marché de Cai Rang. Il apparaît pourtant des confusions lorsqu'ils passent devant le

public, comme le témoignent les interventions de Nolan et Naomie lors des tours de parole 26 et 27.

26	Nolan	Attends faut qu'on dise le marché de Brissac aussi !
27	Naomie	Donc là le marché du Vietnam. La scène du marché du Vietnam.
28	Nolan	Qui veut des fruits et des légumes ?
29	Naomie	Moi j'en veux moi j'en veux !
30	Liam (<i>penchant son corps sur le côté</i>)	Bonjour, je pourrais avoir du fromage avec...une vache ?
31	Tiago (<i>spectateur</i>)	Pwa, avec une vache !
32	Enseignante	On passe au marché de Brissac.
33	Nolan	Ah. On l'a pas fait !
34	Enseignante	Vous l'avez pas fait ?
35	Nolan	Oui !
36	Enseignante	D'accord, bon bah c'est pas grave. Merci !

Alors que Nolan se souvient qu'il faut aussi faire une scène sur le marché de Brissac, suite aux autres passages sur scènes des différents groupes, Naomie ne l'entend pas et présente le marché du Vietnam. C'est l'intervention de l'enseignante, qui essaye d'accélérer la mise en scène pour percevoir les deux marchés, qui les fait réaliser qu'il leur manque une scène. L'enseignante relativise alors au tour de parole 36 en leur disant que « c'est pas grave ». On pourrait d'ailleurs interroger cette position, qui se place plutôt du côté du rôle du contrôle de la frustration si l'on suit les fonctions de Bruner ; ou c'est alors simplement par manque de temps, ce qui est tout à fait envisageable. **Ici, le groupe s'est donc focalisé sur un marché en particulier, mais l'objectif comparatif n'est ainsi pas rempli.**

Le passage sur scène du groupe 2 est quant à lui différent. En effet, les élèves explicitent bien les deux scènes au tour de parole 1 « Voici le marché de Brissac » puis aux tours de parole 15 et 16 « Allez on échange les rôles » « C'est parti » lorsque l'enseignante leur dit de passer à la scène du Vietnam.

1	Coline	Voici le marché de Brissac.
2	Clémentin (<i>s'approchant vers le bureau</i>)	Bonjour !
3	Noéla	Bonjour, qu'est-ce que vous voulez ?
4	Clémentin	Euh je voudrais bien un cahier de leçon...
5	Coline	Tenez, ça fera six euros !
6	Clémentin	Et une règle.
7	Coline	Ça fera sept euros !
8	Clémentin	Tenez. Merci !

9	Laure (<i>s'approchant vers le bureau</i>)	Bonjour ! Je voudrais une trousse et ces cahiers de liaison.
10	Noéla	Tenez ! Ça fera soixante euros.
11	Clémentin (<i>faisant la queue derrière Laure, puis s'approchant à son tour du bureau</i>)	Bonjour ! Je voudrais bien deux cahiers de liaison et un livre s'il vous plaît.
12	Clémentin (<i>s'éloignant du bureau</i>)	Mince, j'ai oublié mon porte-monnaie attendez...
13	Enseignante	Allez, on passe au marché du Vietnam.
14	Tiago (<i>spectateur</i>)	C'est trop drôle moi j'adore Clémentin qu'a oublié son porte-monnaie !
15	Clémentin (<i>s'adressant à Laure et Noéla</i>)	Allez on échange les rôles !
16	Noéla et Coline (<i>remettant toutes les affaires scolaires déjà prises sur le bureau</i>)	C'est parti.

Ce groupe a donc bien identifié chaque scène mais pas les enjeux de savoir liés à chaque terrain géographique étudié. En effet, ils reproduisent la même scène avec les mêmes produits, et c'est un simple changement des rôles qui symbolise ce passage à l'autre terrain.

La focalisation n'est donc pas totalement acquise dans ce groupe non plus.

- 2) **L'objectif de linéarisation** : le spectacle théâtral instaure des codes qui structurent les apprentissages et va donc à l'encontre de la déstructuration de la réalité (par exemple les médias).

Analysons le travail des deux groupes sous le prisme de la linéarisation. La théâtralisation structure-t-elle davantage les apprentissages ?

1	Enseignante	C'est parti !
2	Nolan	Donc moi j'suis un marchand.
3	Lilou	Moi j'suis la cliente !
4	Liam	Bah moi j'veux bien, je suis le marchand, je suis le marchand !
5	Lilou	Mais la personne pour lire la scène et tout ça là...
6	Liam	Bah sinon Noémie ?
7	Nolan	Toute façon y'aura 2 marchands
8	Lilou	Donc moi j'suis la cliente, Naomie aussi et eux les marchands.

Dans le groupe 1, dès le début du travail préparatif à la mise en scène, le groupe de Nolan, Lilou, Liam et Naomie est très actif. Ils se répartissent ainsi les rôles, s'impliquant dans la mise en scène, avec ce « je » et ce « moi » omniprésents dès le début, ce qui prouvent leur investissement dans ce projet.

29	Naomie	Ouais ! Des fruits et des légumes bien frais ! Qui veut des fruits et des légumes bien frais ? Là t'écris tout ce que tu veux écrire et tu liras. Qui veut des fruits et des légumes bien frais ? Et moi je dis : moi j'en veux moi j'en veux !
30	Nolan	Ouais toi t'es dans le même bateau. Et toi Liam t'es dans le même bateau ?
31	Liam	Bah oui !
32	Nolan	Toi t'es à l'arrière ! Ecrivez ce que vous voulez dire, moi je dis qui veut des fruits et des légumes bien frais.

On peut par la suite voir une structuration peu habituelle chez les élèves : dans ce groupe, Naomie élabore l'idée de l'écriture d'un scénario lors du tour de parole 29 lorsqu'elle dit à Nolan « Là t'écris tout ce que tu veux écrire et tu liras. ». Cette structuration des idées est pour Naomie un exercice compliqué, puisque cette élève a tendance à très souvent s'éparpiller surtout à l'oral. Le fait qu'elle s'aide d'un support écrit tel un véritable scénario montre qu'elle s'approprie les codes de cette nouvelle pratique théâtrale. Pour Naomie, cette méthode interactive est un véritable changement : elle a ainsi besoin de structurer par l'écrit les idées de chacun et s'improvise metteuse en scène. Nolan reprend alors son idée, qu'il doit trouver intéressante, au tour de parole 32, en affirmant : « Ecrivez ce que vous voulez dire ». La mise en place de rôles au théâtre tels que les metteurs en scène, les scénaristes, et les acteurs, permettrait donc cette structuration. Dans ce groupe, les injonctions de Nolan et Naomie « toi t'es à l'arrière, toi t'es dans le même bateau, t'écris, tu dis » des tours de parole 29 à 32 montrent aussi que ce sont davantage les élèves de CE2 qui vont s'approprier cette place. Liam et Lilou en CE1 sont en effet des acteurs qui écoutent attentivement les deux CE2 et, même s'ils n'hésitent pas à donner leurs idées, sont plus en retrait ici.

Dans le groupe 2, on peut tout d'abord faire les mêmes remarques quant à l'appropriation du projet par les élèves. Des tours de parole 1 à 15, des propos tels que « nous on est », « moi je suis » sont également omniprésents. Tout de suite, l'identification des acteurs est entière. Nous reviendrons d'ailleurs sur ce point sous l'angle d'un autre objectif par la suite. En tout cas, les élèves sont motivés et souhaitent structurer leur travail, comme le souligne Coline dès le début, en questionnant ses camarades : « Alors, comment on fait ? »

1	Coline	Alors, comment on fait ?
2	Noéla	Moi j'veux bien être la cliente.
3	Clémentin	Moi on disait que j'étais en voiture et vous vous me jetez les produits par la fenêtre !
4	Noéla	Mais non on fait Brissac ?
5	Coline	On fait les deux !
6	Clémentin	Donc on disait que moi j'étais en voiture et vous me jetez les produits.
7	Laure	Mais on n'est pas au Vietnam !
8	Coline	Mais non on est à Brissac !
9	Clémentin	Ah bah on disait que...

10	Noéla	Moi je suis la cliente.
11	Clémentin	Moi j'suis le client.
12	Laure (<i>s'adressant à Coline</i>)	Donc nous on est les vendeuses.
13	Coline	Ok donc nous on est les vendeuses et vous...
14	Laure	Moi je vends des habits...
15	Coline	Et moi je vends des fruits et des légumes.
16	Noéla	Et bah... c'est parti !

La structuration est un peu plus longue dans ce groupe mais est pour autant très présente, elle est même l'objectif principal de ce début de travail. En effet, des tours de parole 1 à 16, les élèves se centrent sur la répartition des rôles, preuve qu'ils ont compris la démarche souhaitée. En discutant entre eux, chacun s'approprie un acteur : la cliente pour Noéla, un client en voiture pour Clémentin, et Laure et Coline des vendeuses. Bien que les filles soient obligées de recadrer Clémentin qui s'éparpille encore une fois, on voit là une véritable implication de tous et un réel besoin de structurer le travail.

L'objectif de linéarisation exprimé par Philippe Meirieu semble donc accompli si l'on analyse les propos tenus dans les deux groupes.

- 3) **L'objectif de symbolisation** : capacité d'utiliser le langage adapté et élaboré pour penser le monde, en lien avec la gestuelle.

Lors de la phase préparatoire dans le groupe de Coline, Clémentin, Noéla et Laure, on peut d'abord percevoir des difficultés à utiliser un langage adapté quant au projet comparatif sur les marchés. En effet, Clémentin perçoit la modalité de travail comme une façon de « faire rire les autres », ce qui peut nuancer la pertinence de ses interventions.

17	Coline	Bonjour, vous voulez des fruits de la passion ? Des amangues ?
18	Clémentin (<i>rieur</i>)	Une p'tite fesse de poulet !
19	Noéla	Arrête !
20	Clémentin	Une p'tite cuisse de poulet !
21	Coline	Cinquante-trois euros !
22	Noéla	Et est-ce que je peux avoir des fleurs s'il vous plait ?
23	Clémentin (<i>rieur</i>)	Tiens, mon amour !
24	Coline	Cinquante-cinq euros alors !
25	Noéla	Mais non dans le Vietnam y'a pas d'euros !
26	Elèves	<i>Hors sujet. Le groupe s'amuse à faire des grimaces devant le téléphone.</i>
27	Noéla	Maitresse on a fini !
28	Clémentin	J'espère que ça va être drôle ! Que tout le monde va rigoler.

En analysant les tours de parole et la gestuelle de Clémentin mais aussi de ses camarades, on peut voir qu'un déficit de langage adapté au projet est présent, mais surtout qu'une finalité comique apparaît, surtout pour Clémentin. Celui-ci exprime d'ailleurs cette finalité au tour de

parole 28 lorsqu'il dit : « J'espère que ça va être drôle ! Que tout le monde va rigoler ». Cet objectif comique à destination d'un public et lié à un projet qui a une visée. Ce discours est ainsi **en totale corrélation avec les deux objectifs cités dans l'ouvrage *Faire du théâtre avec ses élèves* qui sont : 4) Construire sa scène et son improvisation pour susciter l'intérêt du public ; 5) S'amuser et amuser les autres.** Ici, les propos de Clémentin sont totalement ancrés dans ces objectifs différents : il prend la pratique théâtrale dans le sens où il amuse son public, mais en oublie finalement les savoirs en jeu.

En outre, si l'on se penche davantage sur le passage sur scène de ce groupe, on peut dresser un bilan qui rejoint celui précédemment évoqué, en l'accentuant d'ailleurs.

17	Coline	Voici le marché de Brissac.
18	Clémentin (<i>s'approchant vers le bureau</i>)	Bonjour !
19	Noéla	Bonjour, qu'est-ce que vous voulez ?
20	Clémentin	Euh je voudrais bien un cahier de leçon...
21	Coline	Tenez, ça fera six euros !
22	Clémentin	Et une règle.
23	Coline	Ça fera sept euros !
24	Clémentin	Tenez. Merci !
25	Laure (<i>s'approchant vers le bureau</i>)	Bonjour ! Je voudrais une trousse et ces cahiers de liaison.
26	Noéla	Tenez ! Ça fera soixante euros.
27	Clémentin (<i>faisant la queue derrière Laure, puis s'approchant à son tour du bureau</i>)	Bonjour ! Je voudrais bien deux cahiers de liaison et un livre s'il vous plait.
28	Clémentin (<i>s'éloignant du bureau</i>)	Mince, j'ai oublié mon porte-monnaie attendez...
29	Enseignante	Allez, on passe au marché du Vietnam.
30	Tiago (<i>spectateur</i>)	C'est trop drôle moi j'adore Clémentin qu'a oublié son porte-monnaie !
31	Clémentin (<i>s'adressant à Laure et Noéla</i>)	Allez on échange les rôles !
32	Noéla et Coline (<i>remettant toutes les affaires scolaires déjà prises sur le bureau</i>)	C'est parti.
33	Noéla, Clémentin, Coline et Laure	<i>Les élèves ne changent pas la disposition par rapport au marché de Brissac. Ils sont debout, derrière et devant le bureau.</i>
34	Noéla	Bonjour ! Je voudrais un <i>j'aime lire</i> , une règle.
35	Clémentin	Ca coûtera quatre euros et quatre-vingt-dix centimes. Tenez !

36	Coline	Bonjour ! Je voudrais bien ce livre avec... un livre de <i>La Reine des Neiges</i> , un bonnet et un cahier de leçons.
37	Clémentin	D'accord. Tenez !
38	Coline	Ah mince, j'ai oublié mon porte-monnaie !
39	Clémentin	Allez le chercher !
40	Coline (s'éloignant puis revenant au bureau)	Tenez, merci ! Au revoir !
41	Clémentin	Au revoir !

Ce groupe, nous l'avons vu auparavant, avaient travaillé sur les deux marchés en utilisant le lexique approprié et s'étaient approprié les enjeux de savoir, bien que quelques dérives venant de Clémentin étaient déjà perceptibles. La mise en scène est totalement perçue comme un moyen de « faire rire » les autres comme l'avait souligné Clémentin (dernier tour de parole lors de la phase préparatoire). L'utilisation de leurs fournitures comme produits montre un tout autre intérêt trouvé par les élèves. Ils ne vendent plus les produits présents dans les deux marchés : les différents fruits et légumes, vêtements et fleurs, sont occultés ; pour laisser place à des fournitures scolaires qui n'ont rien à voir avec les savoirs en jeu. Utiliser ses objets en les explicitant ne répond pas du tout aux objectifs de l'enseignante, qui souhaitaient les évaluer sur leur compréhension en matière géographique. Ici, c'est une manière pour Clémentin surtout de « se montrer » et « d'être drôle » devant les autres. Coline, Noéla et Laure, se sont elles aussi éprises de cette pratique, et jouent le jeu comme Clémentin. La réplique « Ah mince, j'ai oublié mon porte-monnaie ! » devient « la phrase comique », à répéter pour faire rire les spectateurs. Le public a donc totalement son rôle dans cette pratique. Les savoirs sont ainsi oubliés pour laisser place à une scène comique. L'évaluation sommative prévue par l'enseignante est dans ce cas compliqué.

Approchons maintenant le groupe 1 de Liam, Nolan, Naomie et Lilou. Cet extrait est issu de leur passage sur scène et rejoint ainsi les deux objectifs cités précédemment (4) *Construire sa scène et son improvisation pour susciter l'intérêt du public ; 5) S'amuser et amuser les autres*).

23	Liam (<i>s'adressant à Liam, en prenant un accent et en essayant d'imiter une langue inconnue</i>)	Bonne jour..lo lo ra chi ma... Des chips !
24	Nolan	Un paquet de chips ?
25	Spectateurs	<i>Rires.</i>
26	Enseignante	Parlez plus fort car en plus avec les rires des spectateurs je n'entends rien.

27	Naomie (s'adressant à Nolan)	Euh... j'peux avoir du fromage s'il vous plait ?
----	---------------------------------	--

Dans cet extrait, on peut voir qu'au lieu d'utiliser le langage adapté ainsi que le vocabulaire étudié en classe, Liam, élève en grande difficulté scolaire, renforce les stéréotypes autour des accents des pays asiatiques. Il essaye d'imiter un accent qu'il n'a pas du tout évoqué dans les préparations, pour faire rire le public, ce qui fonctionne d'ailleurs. Pour Liam, en grande difficulté scolaire, cette modalité théâtrale le met en avant et ne le place plus en situation d'échec face à ses camarades. Passer sur scène devant les autres et les faire rire est donc pour lui une réussite !

Ici, l'objectif de symbolisation n'est pas acquis. Il laisse totalement la place aux deux autres finalités du théâtre évoquées par Sophie Balazard et Elisabeth Gentet-Ravasco dans leur ouvrage : 4) Construire sa scène et son improvisation pour susciter l'intérêt du public ; 5) S'amuser et amuser les autres. Les objectifs finaux de la pratique théâtrale en classe seraient-ils au détriment de l'apprentissage des savoirs géographiques dans ce cas ?

- 4) **L'objectif de distanciation** : exercice du regard critique, distanciation, implication et en même temps la désidentification.

La distanciation, comme nous l'avons vu dans les objectifs précédents, est difficilement réalisée. En effet, les différentes présences du « moi » et du « je » peuvent nuancer ces exercices de distanciation et de regard critique. Pour autant, il paraît difficile pour les élèves de se désidentifier tant ils s'investissent. Il faudrait questionner cet objectif, qui joue sur un double tableau distanciation / implication.

- 5) **L'objectif de politisation** : qui peut être vu comme « mettre le monde en jeu et le question » n'a pas été traité, les données n'étant pas pertinente de ce point de vue.

C) Les raisons possibles du faible ancrage des savoirs dans notre recueil de données

Le projet initial pour ces séances de théâtralisation en géographie était une façon pour les élèves de s'inclure dans un cadre original, rompant avec leurs habitudes. L'objectif était donc aussi de remobiliser ceux qui avaient du mal à fonctionner dans un cadre trop « scolaire

», tout en permettant aux élèves de s'épanouir dans cette pratique, de tester de nouvelles manières d'apprendre. Pourtant, au vu de l'exploitation des données, on perçoit un très faible ancrage des savoirs lors du passage sur scène. Il faut donc se questionner sur cette pratique puisqu'elle vise bien évidemment dans la pratique scolaire à une appropriation des savoirs, non effective dans notre cas. Comment peut-on expliquer cette « perte » de connaissances entre le travail documentaire plus traditionnel et la nouvelle théâtralisation des savoirs ?

En effet, les deux objectifs principaux définis dans cette séquence sont les suivants :

- Découvrir les enjeux du marché de ma ville puis ceux d'un marché lointain en comparant ces deux espaces d'activités.
- Comprendre les caractéristiques de chaque marché en utilisant la grille de comparaison : produits vendus, lieux, acteurs, organisation et temporalité.

Ces deux objectifs sont en lien avec la compétence plus générale de comparer des modes de vie en cycle 2, tout en essayant de problématiser les connaissances. La théâtralisation n'étant alors qu'un moyen pour évaluer la compréhension comparative, les critères d'évaluation n'étaient au préalable pas du tout en lien avec cette pratique.

Ainsi, en prenant en compte cette grille d'évaluation lors de la séance finale, l'enseignante se voit en difficulté. Par un rôle d'observation, le professeur peut bien sûr tout au long de la séquence prendre des notes et faire évoluer son enseignement. Dans ce cas, il s'agit d'évaluer de manière formative, tout au long de la séquence. Ici, j'ai choisi de les évaluer de manière sommative par la théâtralisation mais j'observais par les différents travaux de groupe si les élèves comprenaient ou non les savoirs en jeu. On peut l'observer lors de la séance sur le tableau comparatif, puisque beaucoup des élèves filmés semblent comprendre les différences et les points communs entre les deux marchés. Sans forcément problématiser, ils commencent à dresser les caractéristiques de chaque marché et comparent ce qui est différent. Ils ne cherchent pas forcément le « pourquoi » mais dressent déjà un tableau effectif de ce qu'ils ont compris dans les documents.

Dans le groupe de Laure, Noéla, Julie, Coline et Clémentin, on peut l'observer par plusieurs interventions, menées notamment par Noéla et Laure.

Noéla indique au tour de parole 11 un des points essentiels compris par de nombreux élèves de la classe, au sujet du lieu et de l'organisation du marché. Le marché de Cai Rang étant un marché flottant, cette différence est ici bien cernée.

11	Noéla	Que le Vietnam et bin c'est sur l'eau et le marché de Brissac c'est sur euh bah la route.
----	-------	---

A son tour, Laure évoque au tour de parole 22 les différences entre les deux espaces d'activité : elle insiste ici sur le lieu des marchés, mais aussi sur leur fréquence temporelle et leurs horaires.

22	Laure	En fait le lieu du marché il est pas vraiment, euh, c'est pas pareil, c'est pas le même endroit et c'est pas la même heure, c'est pas le même jour, c'est pas tout ça. Alors que le marché de Brissac c'est un jeudi de 8h à 12h, le Vietnam bah c'est presque tous les jours. C'est plus tôt.
----	-------	--

Si l'on se base sur ses deux interventions, le groupe semble sur la bonne voie en ce qui concerne la comparaison. Pourtant, comme nous avons pu l'analyser lors de la séance finale, il existe un très faible ancrage des savoirs dans la mise en scène proposée par ce groupe. Que ce soit au niveau des horaires ou du lieu du marché par exemple, les élèves ne transmettent pas ce qu'ils savent pourtant.

De même, les compétences auraient pu être validées pour certains élèves lors de la séance sur le tableau comparatif dans le groupe de Nolan, Mathis et Naomie. Ce groupe a quand même fait apparaître dans la mise en scène quelques caractéristiques du marché de Cai Rang, notamment l'organisation d'un marché flottant, les différents rôles, et les produits vendus. Cependant, tout l'aspect comparatif a été oublié dans leur théâtralisation puisqu'ils n'ont mis en scène qu'un marché, ce qui pourrait donc bloquer l'évaluation à ce moment donné. Il convient donc de s'interroger sur les raisons expliquant cette « perte de savoirs géographiques ».

« Le théâtre, art fédérateur, permet à l'enseignant de travailler la maîtrise du langage oral, au cœur des programmes de l'école, par une approche globale des techniques d'expression qui prend appui sur l'imagination et l'invention de ses élèves » expliquent Sophie Balazard et Elisabeth Gentet-Ravasco dans leur ouvrage. Ainsi, le théâtre est-il une pratique contre-productive pour ancrer des savoirs géographiques qui ne laissent que peu la place à l'imagination ? Sa place est-elle réservée à un usage scolaire en français et à l'interprétation littéraire ? Ou bien encore, cette pratique dépasse-t-elle trop le cadre scolaire ? Ces questions sont tangibles quant à l'analyse des données. Il est important alors de découvrir les éléments qui ont pu faire dériver cette séance de théâtralisation géographique en séance d'improvisation pour certains, ou bien d'expression orale pour d'autres.

La première raison peut être l'arrivée d'une nouvelle pratique non répandue dans la classe, et plus largement dans l'école. De plus, ce renouveau n'a peut-être pas été correctement accompagné, oubliant quelques pré-requis à travailler. En effet, les deux auteures précédemment évoquées le disent, « la pratique dramatique permet un jeu constant

entre « faire » et « regarder » et « analyser » ». Il faut ainsi travailler à la fois sur l'écriture, le jeu, la mise en scène, la voix/le son et les arts plastiques éventuellement pour le décor. En choisissant de travailler sur le théâtre en géographie, j'ai tout de suite été dans l'action d'« analyser » sans avoir travaillé le jeu théâtral plus globalement auparavant. Ainsi, ce formidable désir de jeu de l'élève a pris le dessus sur les savoirs enseignés. Mon objectif de séquence étant la comparaison de deux marchés du monde, la pratique théâtrale était perçue comme une modalité d'évaluation comme une autre, bien qu'elle soit travaillée durant deux séances puisqu'elle était plus originale. Les enjeux de la théâtralisation sont pourtant bien plus nombreux : on pourrait revenir sur ceux évoqués à la fois par Sophie Balazard et Elisabeth Gentet-Ravasco, mais aussi sur ceux de Philippe Meirieu. En activant le processus par d'autres entrées pluridisciplinaires tels que le français ou les arts, ils auraient pu lier les savoirs géographiques qu'ils avaient acquis auparavant (lors des deux séances d'études de documents) avec des techniques plus « artistiques » qu'ils auraient travaillées en parallèle. Ce projet aurait permis aux élèves de s'épanouir dans le projet artistique sans en oublier le principal : les savoirs géographiques en jeu. On peut donc supposer une certaine surcharge cognitive présente chez les élèves à ce moment. L'expression de soi devant un public tout en maîtrisant son corps a donc pris davantage de place vis-à-vis des savoirs en jeu, ce qui peut, à cet âge et à ce niveau de scolarité, s'expliquer.

La seconde raison qui expliquerait ce faible ancrage des savoirs lors de la séance finale peut aussi être liée à la formation et aux choix de l'enseignant dans le processus. Nous l'avons vu, les différents rôles que j'occupe lors des séances sont divers et variés. Me lançant en même temps qu'eux dans cette nouvelle pratique, j'aborde leurs travaux sans vraiment savoir quels vont être les différents résultats lors de la séance finale. Pourtant, les auteures l'affirment : « Le travail avec les élèves exige une grande implication de l'enseignant. Celui-ci guide, encourage, explique, stimule, répète, relance. L'attention doit être constante et l'engagement total. Le maître, qui sait exactement ce qu'il veut obtenir des élèves, doit être convaincant parce que convaincu. ». Bien sûr, quelques lectures m'ont aidé dans le processus et mon implication était bien présente ; mais puisqu'une pratique s'introduisait dans une autre, les objectifs définis n'étaient peut-être pas appropriés à ce moment, puisque je privilégiais la géographie et son approche comparative dans ma grille d'évaluation, sans tenir compte des obstacles liés à la théâtralisation. Cette grille a d'ailleurs finalement évolué a posteriori pour prendre en compte l'ensemble de la séquence, et surtout les travaux des élèves sur les documents, pour me permettre d'être la plus objective possible dans l'évaluation des savoirs. De plus, l'exercice de comparaison et de l'exercice théâtral mélangés étaient peut-être trop complexes et ambitieux pour des élèves de CE1-CE2 en période 2. Je me suis donc centrée sur leur compréhension des objets de savoir sur ces deux marchés, et donc sur la comparaison

des modes de vie. On voit d'ailleurs que les élèves en difficulté tels que Mathis ou Liam privilégient souvent l'un des deux champs, tout comme les quelques éléments perturbateurs comme Clémentin. Le choix de faire des groupes hétérogènes a pour autant été volontaire et me semble être une richesse quant aux échanges qu'il y a pu avoir dans les groupes. Finalement, comparer et mettre en scène étaient deux nouveautés pour les élèves, et c'est bien ce choix enseignant qui peut être discuté. Dans *Faire du théâtre avec ses élèves*, il est bien noté que « le théâtre n'est pas une matière scolaire, et c'est en respectant sa spécificité qu'il viendra au service d'une démarche pédagogique ». L'activité théâtrale est en effet source de découverte et d'expérimentation, la temporalité du projet et sa complexité sont ainsi peut être responsables de quelques dérives

De même, il semble intéressant de s'interroger sur ma pratique en général, puisque certaines séances, surtout dans ma position d'enseignante novice, peuvent parfois échouer malgré toute ma bonne volonté. En effet, lors de la phase préparatoire, il s'agit de bien identifier les difficultés possibles pour les élèves ainsi que les aides mises à leur disposition pour les surmonter : pour chaque élève de la classe, il faut analyser ce qui peut être un obstacle à la compréhension et ce qui peut au contraire être une aide pour y remédier. Cet aspect, que ce soit dans le domaine « questionner le monde » ou dans d'autres domaines tels que le français ou les mathématiques, est fondamental pour parvenir à remplir mes objectifs. Ici, je n'avais par exemple peut-être pas assez analysé en amont les enjeux qu'entraînerait la mise en scène. Différencier est fondamental, tant dans les travaux de groupe que dans les évaluations. Par exemple, il ne faudrait peut-être pas avoir les mêmes exigences d'évaluation envers Liam et Mathis qu'envers Noéla et Nolan. Les élèves en difficulté tels que Liam et Mathis valideront certainement plus difficilement que d'autres l'identification des différences et points communs entre les deux marchés, tandis qu'on attendra davantage de Noéla et Nolan qui pourront quant à eux problématiser davantage les savoirs et donner ainsi des clés de compréhension à l'ensemble du groupe. En exploitant en aval les données et les productions, ma pratique ne pourra qu'évoluer positivement. Je compte en effet prendre appui sur cette expérience, moins classique et plus originale soit-elle, pour l'appliquer à différents champs de mon enseignement futur.

IV. Piste d'améliorations du dispositif et prolongements

A) La théâtralisation au quotidien ? Familiarisation avec la pratique et dépassement des difficultés.

Dans le prolongement des études sur le socioconstructivisme et surtout sur la pédagogie dite « active », l'élève devient l'acteur principal de sa formation, de ses savoirs et compétences. Ainsi, par la pédagogie de projet, les élèves travaillent en groupe et confrontent leurs idées, ce qui permet à chacun d'optimiser son rôle. Cette pédagogie est très intéressante dans un projet de classe plus global, or, dans notre cas, elle a été réalisée de manière ponctuelle, ce qui a pu perturber la mise en œuvre. Un projet théâtral plus important peut se monter en amont, prendre beaucoup de temps et mobiliser des moyens plus conséquents, mais ce n'était pas l'objectif ici. Cependant, la théâtralisation peut être au service de la géographie, si le travail d'expression orale et de début de scénarisation a déjà été préétabli ou a lieu dans d'autres disciplines, pour éviter de multiplier les obstacles, comme nous l'avons constaté dans l'analyse. Il est aussi possible de prévoir d'autres types de travaux tout au long de l'année qui se rapprocheront plus du « jeu de rôle » comme on pouvait le présenter ici ; cela permettrait aux élèves une plus grande familiarisation avec la pratique, et donc certaine augmentation qualitative en terme de prestations.

Dans l'ouvrage *Faire du théâtre avec ses élèves*, j'ai beaucoup appris quant à l'approche pluridisciplinaire et presque indispensable à effectuer dans la classe pour que cette démarche soit réellement pertinente. Les auteures insistent sur le fait qu'il ne faut pas vouloir obtenir de bons résultats de suite, ce que j'attendais peut-être en menant cette séquence. C'est en effet petit à petit que les élèves pourront prendre conscience de leurs possibilités pour apprendre à exploiter un art, au service d'un savoir.

B) L'espace « scène » à repenser dans le cadre d'une approche comparative

Nonobstant, bien que la pratique théâtrale soit pensée et réfléchi sur de nombreux points, l'une de ses caractéristiques n'a pas été exploitée davantage, alors qu'elle paraît fondamentale. L'espace scène, important pour la mise en place de l'instauration d'un jeu entre les acteurs et le public, a été minoré. Etant dans la discipline géographique, j'ai fait le choix de ne pas me centrer sur la création d'un décor ou de costumes, privilégiant les questionnements géographiques et les enjeux autour de la comparaison des deux marchés. Pourtant, en prenant du recul sur mes recherches, il me semble primordial de revenir sur cette démarche. Ayant deux terrains géographiques, les élèves devaient en effet représenter deux scènes. Cependant, je ne leur offrai qu'un espace scénique, un seul décor inchangé par rapport aux

pratiques habituelles en classe, un unique espace d'expression. Cela a donc pu être un obstacle lors du passage sur scène. Il aurait sûrement fallu privilégier deux espaces, pour que les deux scènes soient successives mais bien distinctes, ce qui aurait ainsi permis le repérage comparatif pour les élèves ; deux terrains de représentation pour une comparaison optimale. Le décor aurait aussi pu être travaillé : cela aurait permis aux élèves de créer chaque espace, étant un moyen évaluatif dans leur compréhension des deux marchés. La pertinence dans leurs mises en scènes et le réinvestissement des savoirs auraient pu, peut-être, être mieux exploités.

Conclusion

Mes recherches m'ont beaucoup apporté quant à ma pratique future, bien qu'elles soient sans doute incomplètes puisqu'il faudrait un temps plus long pour recueillir différents données sur des champs multiples. Croiser deux thématiques telles que la comparaison et la théâtralisation a été difficile quant aux lectures théoriques, mais passionnant lorsque tout s'est finalement dessiné. En effet, j'ai pu obtenir quelques résultats assez intéressants quant à mes hypothèses de départ.

Tout d'abord, les bienfaits du théâtre sont nombreux dans l'épanouissement du groupe classe et d'un point de vue personnel. Les élèves ont été investis et se sont dévoilés, chacun à leur manière. Il me semble important de laisser à sa classe un espace d'expression et de créativité où les émotions peuvent elles aussi jouer un rôle, et ne doivent pas être occultées. La théâtralisation a donc montré un certain potentiel, d'autant qu'elle semble s'accorder aux renouvellements du métier d'enseignant. De plus, la motivation des élèves peut être améliorée grâce à ces nouvelles pratiques, étant donné qu'ils se rendent compte qu'il existe de nombreuses façons d'apprendre. Les commentaires des élèves après chaque séance étaient très positifs et font ressortir leur investissement.

Toutefois, dans l'approche comparative géographique, les apports didactiques de cette pratique semble fortement à nuancer. Le renouvellement des pratiques étant un point incontournable dans mon année de formation d'enseignante stagiaire, ce type de travail m'a aidé afin de renouveler l'intérêt des élèves par exemple. Cependant, au vu des résultats de recherche obtenus, il n'est absolument pas question de généraliser cette pratique en géographie. En effet, les savoirs ont particulièrement laissé place au rire et à l'affirmation de soi, en laissant de côté tous les enjeux de la séquence sur ces deux marchés du monde. Au vu des savoirs en jeu tels que la comparaison de deux modes de vie bien distincts mais aussi la compréhension de chaque organisation plutôt commerciale d'un côté et plutôt touristique de l'autre, on ne pourrait dire que tout a été ancré et pertinent chez les élèves. C'est pourquoi une restructuration du dispositif permettra, dans un renouvellement possible de cette pratique, de préserver tous les bienfaits créés par la pratique théâtrale sans occulter les savoirs des enjeux de comparaison en géographie ; afin qu'ils ne soient plus éclipsés par la place trop importante du jeu et de la mise en scène, dans la perspective que le théâtre devienne en lui-même un enjeu didactique, et non seulement ludique pour certains.

L'analyse des dramaturges Sophie Balazard et Elisabeth Gentet-Ravasco ainsi que l'approche du pédagogue Philippe Meirieu ont été révélatrices. En effet, cette pratique par le jeu doit prendre place dans un cadre structuré, en répondant à des finalités, les élèves ayant

toutes les clés en main pour comprendre les enjeux et se questionner. Cette double lecture théorique a été fortement intéressante pour cerner des résultats réellement nuancés. Elle pourra ainsi me servir dans des perspectives futures. En effet, on perçoit bien dans les résultats obtenus que les élèves en difficulté n'ont pas plus été en réussite dans la discipline, parfois troublés par l'enjeu comparatif, puis par la mise en scène. Certains comme Liam ont privilégié le jeu de rôle en favorisant la stigmatisation, laissant le questionnement géographique de côté. D'autres comme Clémentin, assez agité dans des situations plus « classiques », l'étaient encore davantage lorsqu'il fallait se mettre en scène devant un public ; laissant place à l'humour. Ces élèves se sont appropriés la pratique à leur manière, n'étant pas en difficulté sur la modalité théâtrale qui leur laissait un champ de réussite plus ouvert, au détriment de la discipline en question. Ainsi, pour permettre une pertinence sans faille de cette modalité, il conviendra de l'appréhender sous l'angle de ces élèves aussi, et de la modifier au besoin, en différenciant sûrement davantage. Après cette recherche, les enjeux étant plus clairs pour moi, ma pédagogie en la matière ne pourra être que meilleure.

Ainsi, même si mes élèves n'ont pas pu entièrement comprendre la complexité des enjeux géographiques à travers la finalité théâtrale, il s'avère que ce travail de recherche m'aura permis de comprendre certains aspects nécessaires à la réussite de l'enseignant, parmi lesquels apparaît un objectif primordial : une nouvelle modalité tel que le jeu ou le théâtre doit être au service des savoirs géographiques avant tout ; ces pratiques nouvelles ne devant être qu'un outil au service des connaissances.

Bibliographie

Approche géographique croisée entre la comparaison et la théâtralisation

Les enjeux du théâtre en classe

ASCIONE Florence, *La pratique théâtrale, un outil d'apprentissage en Histoire*, Education. 2014.

BALAZARD Sophie et GENTET-RAVASCO Elisabeth, *Faire du théâtre avec ses élèves. Techniques théâtrales et expression orale*, Paris, Hachette Edition, 2016.

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

MEIRIEU Philippe, *Théâtre et transmission*, www.meirieu.com, consulté le 08/04/20, p. 3.

SCRIBOT Kévin, *La pratique théâtrale dans l'apprentissage des enjeux de domination*, page 7, Education, 2019.

L'enseignement de la géographie et de la méthode comparative

FLEURY Antoine, *Croiser les terrains en géographie*. Communication au colloque « À travers l'espace de la méthode : les dimensions du terrain en géographie », Arras, 18-20 juin 2008.

PHILIPPOT Thierry, GLAUDEL Anne et CHARPENTIER Philippe, « Enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'analyse didactique du travail enseignant de l'école primaire en géographie », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, n°4, p. 41-66, 2016.

THEMINES Jean-François, « La didactique de la géographie », page 21 à 25, *Revue française de pédagogie*, 2016.

VERGNOLLE-MAINAR Christine, *La géographie dans l'enseignement, une discipline en dialogue*, Presses Universitaires de Rennes, 2011.

Les Programmes et outils pour l'enseignant :

Les *Programmes* du cycle 2, paru dans le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 consacré aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.

Fiche *éduscol*, « Comparer des modes de vie. Introduction »
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Temps_et_espaces/19/6/RA16_C2_QMON_Intro-compar-mod-vie_DM_577196.pdf

Annexes

Retranscriptions

Séance de travail de groupe autour du tableau comparatif :

Groupe de Julie, Laure, Clémentin, Coline et Noéla

1	Enseignante	Alors, qu'est-ce que vous trouvez comme éléments ?
2	Clémentin	Moi j'ai trouvé du fromage, des produits laitiers, des oranges, des ananas et... les aliments !
3	Enseignante	Essayez de trouver les différences et les points communs.
4	Clémentin	Alors, les acteurs du marché...
5	Noéla	Il y a un fromager, des primeurs.
6	Clémentin	Les acteurs, bah...
7	Coline	L'horaire c'est quoi du marché de Brissac ?
8	Laure	12h !
9	Noéla	C'est de 8h à...euh... 13h ! C'est ça ?
10	Enseignante	Alors qu'est-ce qui est différent entre le marché de Brissac et le marché du Vietnam par exemple ?
11	Noéla	Que le Vietnam et bin c'est sur l'eau et le marché de Brissac c'est sur euh bah la route.
12	Clémentin	Les marchands c'est différent ! En horaire j'dirais de 9h à 14h.
13	Coline	Où est-ce que tu vois l'horaire ?
14	Noéla	Et bah la différence c'est qu'en fait celui du Vietnam et bah ça ouvre plus tôt, ça ouvre à 3h du matin et ça finit à 9h.
15	Laure	C'est différent parce que l'autre c'est de 8h à 12h.
16	Enseignante	Et donc en quoi c'est différent ?
17	Noéla	Ba c'est pas la même heure.
18	Enseignante	<i>Hors sujet</i>
19	Laure	Je cherchais les...euh... comment ça se passe.
20	Coline	Laure j'ai un petit problème : comment ça s'écrit pastèque ?
21	Laure	C'est marqué sur la feuille. P-a-s-te-q-u-e.
22	Laure	En fait le lieu du marché il est pas vraiment, euh, c'est pas pareil, c'est pas le même endroit et c'est pas la même heure, c'est pas le même jour, c'est pas tout ça. Alors que le marché de Brissac c'est un jeudi de 8h à 12h, le Vietnam bah c'est presque tous les jours. C'est plus tôt.
23	Julie (lève la main pour appeler l'enseignante)	Madame, c'est écrit quoi là ?
24	Enseignante	La date, les horaires du marché.
25	Coline	C'est pas tous les jours à Brissac !
26	Julie	Je sais même pas quoi écrire.
27	Noéla (écrivant sur sa feuille à la case « Marché de Brissac : horaires et dates du marché »)	Tous les jours de 8h à 13h

Séance pour terminer le tableau comparatif, préalable à la théâtralisation :

Groupe de Mathis Nolan et Naomie

1	Nolan	Alors faut qu'on écrive fromager, primeur, boucher...
2	Mathis	Nolan, ça commence à 5h et ça se termine à 13h, à 13h du mat' !
3	Naomie	Ouais ça se termine à 13h du mat' !
4	Nolan	Alors l'organisation ça se passe sur les trottoirs.
5	Naomie	Sur les rues des trottoirs !
6	Mathis	Sur les trottoirs, tro-tro-toirs !
7	Nolan	Alors le lieu du marché. Bah c'est Brissac Loire Aubance.
8	Mathis	Brissac-Quincé-Loire-Aubance.
9	Nolan (<i>lisant sa trace écrite sur le marché de Brissac-Quincé</i>)	Il se situe au centre de la ville.
10	Naomie	Au centre de la ville.
11	Nolan	Ok au centre de la ville. Alors la date...les horaires du marché...
12	Naomie	Mais attends y'a pas d'horaires au marché ?
13	Nolan	Si les horaires du marché. Alors la date, les horaires du marché...
14	Mathis	Alors c'est le groupe de Marco, Maria... qui avait travaillé dessus. Mais allez travailler là !
15	Naomie	Arrête !
16	Nolan	Alors le marché se déroule tous les jeudis !
17	Naomie	Le jeudi...
18	Mathis	Le jeu-di et ça se termine le ven-dre-di !
19	Nolan	Donc le jeudi à 8h !
20	Mathis	Non à 5h ! A 5h !
21	Nolan	Jusqu'à 13h.
22	Mathis	Mais pas à 8h il commence à 5h du mat' !
23	Nolan	Mais non à 8h !
24	Mathis (<i>s'exclamant</i>)	Mais non 5h du mat' et il termine à 13h du mat' !
25	Nolan	Mais non il commence à 8h et il termine à 13h !
26	Mathis (<i>criant sur Nolan</i>)	Nan ! Mais ça commence à 5h j'te dis euh ! Et il termine à 13h ! Ça commence à 5h et ça se termine à 13h !
27	Nolan (<i>lui montrant la trace écrite sur le marché de Brissac-Quincé</i>)	Regarde Mathis !
28	Naomie et Nolan	<i>Rires</i>
29	Nolan	Voilà voilà aaaaaaah
30	Mathis	Arrêtez de faire des bruits chelous, l'ordinateur il enregistre tout qu'est-ce qu'on dit !
31	Naomie	Qu'est-ce qu'on dit ? Qu'est-ce qu'on dit ? Tout ce qu'on dit. Et puis non je dis pas des trucs chelous c'est Nolan qui approche et qui dit voilà voilà voilà...
32	Mathis	Arrête on travaille !

33	Naomie (relisant sa feuille)	Donc le jeudi 8h à 13h. Il y a des légumes, des légumes et des légumes partout.
34	Mathis	Des fruits et des légumes.
35	Mathis et Nolan	<i>Hors sujet. Ils évoquent les minutes passées.</i>
36	Mathis	C'est bien les gars on continue !
37	Nolan	Oui donc tout ce qu'on mange.

Séance finale : préparation à la théâtralisation

Groupe 1 : Groupe de Nolan, Naomie, Lilou et Liam

1	Enseignante	C'est parti !
2	Nolan	Donc moi j'suis un marchand.
3	Lilou	Moi j'suis la cliente !
4	Liam	Bah moi j'veux bien, je suis le marchand, je suis le marchand !
5	Lilou	Mais la personne pour lire la scène et tout ça là...
6	Liam	Bah sinon Noémie ?
7	Nolan	Toute façon y'aura 2 marchands
8	Lilou	Donc moi j'suis la cliente, Naomie aussi et eux les marchands.
9	Enseignante	Vous travaillez sur quel marché là ?
10	Lilou	Du Vietnam.
11	Enseignante	D'accord alors réfléchissez à ce que vous pouvez faire.
12	Nolan	Au pire moi je vends des patates. Et je prends ma trousse et...
13	Liam	Vroum vroum !
14	Nolan	Mais non moi j'prends mon bateau !
15	Naomie	Oui voilà !
16	Nolan	Et moi j'suis à l'intérieur et je dis « qui veut des fruits et des légumes bien frais ? »
17	Naomie	Ouais !
18	Nolan (essayant d'imiter le bruit du bateau)	Donc moi j'suis dans un bateau et je fais « mmmmmmmmm »...
19	Naomie	Mais on va pas fabriquer un bateau !
20	Liam	Mais au pire les gars...
21	Nolan	Mais on va pas construire un bateau qui fait deux mètres de long !
22	Naomie	Non mais euh, rigole pas. Ecris toute ta scène, c'que tu veux écrire. Mets des légumes bien frais et tout !
23	Nolan	Donnez-moi des idées.
24	Naomie	Par exemple tu dis des fruits et des légumes bien frais !
25	Lilou	Alors des kiwis euh...
26	Nolan	Attends faut qu'on dise le marché de Brissac aussi !
27	Naomie	Donc là le marché du Vietnam. La scène du marché du Vietnam.
28	Nolan	Qui veut des fruits et des légumes ?
29	Naomie	Ouais ! Des fruits et des légumes bien frais ! Qui veut des fruits et des légumes bien frais ? Là t'écrit tout ce que tu veux écrire et tu liras. Qui veut des fruits et des légumes bien frais ? Et moi je dis : moi j'en veux moi j'en veux !
30	Nolan	Ouais toi t'es dans le même bateau. Et toi Liam t'es dans le même bateau ?

31	Liam	Bah oui !
32	Nolan	Toi t'es à l'arrière ! Ecrivez ce que vous voulez dire, moi je dis qui veut des fruits et des légumes bien frais.
33	Lilou	Ah oui j'ai une idée ! Toi tu dis le bateau coule !
34	Nolan	Mais non ! Toi Liam ? Toi Liam tu dis « eho, matelot ! », ah ouais dis ça !
35	Naomie	Bon qui veut des fruits et des légumes bien frais ? « Oh, oh matelots » dit le capitaine.
36	Lilou (à l'enseignante)	Maitresse on a presque fini notre première scène !
37	Enseignante	D'accord, passez à la deuxième scène alors.
38	Lilian	Et moi j'dis oh matelot !
39	Naomie (lisant son scénario)	« Qui veut des légumes bien frais ? Moi j'en veux moi j'en veux ! Ah, à fond matelot ! »
40	Liam	Moi j'dis oh matelot à fond !
41	Nolan	Tu veux des fruits comme quoi, du kiwi ?
42	Liam	Et bah moi, du poisson !
43	Naomie	Tu veux quoi, de l'orange ?
44	Liam	Je veux de l'orangina s'il vous plaît ! Et toi tu peux dire, vous avez des saucisses encore ?
45	Nolan	Ok. Tenez !
46	Liam	Et tu me les lances !
47	Naomie	Et j'vais dire « ça coûte combien ? », 5 euros. Voilà on lit tout. Vas-y lit !
48	Nolan	Lilou ! Lilou ! Lilou ! Lilou tu viens ? Viens, on va essayer de s'entraîner.
49	Naomie	Alors, après on étudie l'autre marché. « Qui veut des fruits et des légumes frais ? » et toi tu dis « moi j'veux du poisson moi j'veux du poisson » !
50	Nolan (encourageant les autres à se lever)	On fait la scène, on fait la scène !
51	Naomie	Ok. Moi j'arrive en bateau.
52	Nolan	Qui veut des fruits et des légumes bien frais ?
53	Naomie	Moi j'en veux moi j'en veux !
54	Liam	Eh oh matelot !
55	Nolan	Qu'est-ce que vous voulez ?
56	Naomie	De l'orange !
57	Nolan	Tenez !

Groupe 2 : Clémentin, Coline, Noéla, Laure

28	Coline	Alors, comment on fait ?
29	Noéla	Moi j'veux bien être la cliente.
30	Clémentin	Moi on disait que j'étais en voiture et vous vous me jetez les produits par la fenêtre !
31	Noéla	Mais non on fait Brissac ?
32	Coline	On fait les deux !
33	Clémentin	Donc on disait que moi j'étais en voiture et vous me jetez les produits.
34	Laure	Mais on n'est pas au Vietnam !
35	Coline	Mais non on est à Brissac !
36	Clémentin	Ah bah on disait que...
37	Noéla	Moi je suis la cliente.

38	Clémentin	Moi j'suis le client.
39	Laure (<i>s'adressant à Coline</i>)	Donc nous on est les vendeuses.
40	Coline	Ok donc nous on est les vendeuses et vous...
41	Laure	Moi je vends des habits...
42	Coline	Et moi je vends des fruits et des légumes.
43	Noéla	Et bah... c'est parti !
44	Coline	Bonjour ! Qui veut des fruits et des légumes ?
45	Clémentin	Moi je veux trois pastèques et quatre carottes.
46	Coline	Teeeeeenez ! Alors ça fera trois kilogrammes. Ça fera trois cents euros !
47	Laure (<i>s'adressant à Noéla</i>)	Bonjour madame ! Vous voulez combien... euh... vous voulez quoi comme habits ?
48	Noéla	Je voudrais bien une robe, euh rose.
49	Coline	Rose et violette ?
50	Laure	Et vous voulez une jupe ?
51	Noéla	Hum... oui ! Tenez l'argent.
52	Clémentin	On a fini !
53	Coline (<i>s'adressant à Noéla</i>)	Bon vous voulez quoi ? Des pastèques, des litchis ?
54	Noéla	Ouais, euh aussi des fraises et framboises.
55	Laure (<i>s'adressant à Clémentin</i>)	Bonjour monsieur qu'est-ce que vous voulez ?
56	Clémentin	Hum... Je voudrais... 10 pommes ! 10 pommes.
57	Laure	Mais... je suis une marchande d'habits !
58	Clémentin	Ah, bon je voudrais trois pantalons euh, jean. Et quatre maillots de Paris : un Neymar, un Di Maria, un Verratti et un Mbappé.
59	Coline	Vous voudriez une robe de soirée ?
60	Clémentin	Oh non j'ai une cravate ? Une cravate une cravate !
61	Coline	Ça fera dix euros cinquante-cinq.
62	Clémentin (<i>s'adressant à Coline</i>)	Eh, j'pourrais avoir dix pastèques et dix carottes ?
63	Coline	Tenez, tenez !
64	Clémentin et Coline (<i>s'adressant à l'enseignante</i>)	Maitresse, on a terminé ! On a terminé !
65	Enseignante	Essayez de réfléchir encore j'ai pas que vous ayez tout fini !
66	Laure	Oh mais on n'a pas fait le marché du Cai Rang !
67	Coline	Oh, j'ai une idée ! Bonjour, vous voulez du riz ?
68	Clémentin (<i>agité et faisant des grimaces devant le téléphone</i>)	Ouiiiiiiiii !
69	Laure	Et Clémentin y'a pas d'euros au Vietnam !
70	Coline	Bonjour, vous voulez des fruits de la passion ? Des amangues ?
71	Clémentin (<i>rieur</i>)	Une p'tite fesse de poulet !
72	Noéla	Arrête !
73	Clémentin	Une p'tite cuisse de poulet !
74	Coline	Cinquante-trois euros !
75	Noéla	Et est-ce que je peux avoir des fleurs s'il vous plaît ?

76	Clémentin (<i>rieur</i>)	Tiens, mon amour !
77	Coline	Cinquante-cinq euros alors !
78	Noéla	Mais non dans le Vietnam y'a pas d'euros !
79	Elèves	<i>Hors sujet. Le groupe s'amuse à faire des grimaces devant le téléphone.</i>
80	Noéla	Maitresse on a fini !
81	Clémentin	J'espère que ça va être drôle ! Que tout le monde va rigoler.

Théâtralisation par groupe, devant le groupe classe :

Groupe 1 : Nolan, Lilou, Naomie, Liam

Contexte : Les quatre élèves sont debout. Naomie, Lilou et Nolan tiennent dans leurs mains le texte qu'ils ont écrit.

1	Enseignante	Allez, c'est parti !
2	Nolan	Le marché du Vietnam !
3	Nolan (<i>tenant le texte dans sa main mais sans le lire</i>)	Qui veut des fruits et des légumes bien frais ?
4	Naomie (<i>lisant son texte</i>)	Moi j'en veux moi j'en veux !
5	Liam (<i>les mains sur les hanches</i>)	Oh matelot !
6	Nolan (<i>reprenant son texte pour le lire</i>)	A fond ! Tu veux quoi ?
7	Naomie (<i>lisant son texte</i>)	Je veux de l'orange. Euh... ça coûte combien ?
8	Nolan (<i>sans lire son texte</i>)	Cinq euros ! Tenez.
9	Naomie (<i>lui tendant la main pour prendre le produit</i>)	Merci !
10	Lilou	Je... veux...
11	Naomie (<i>chuchotant</i>)	Attends ! C'est à toi Nolan...
12	Nolan	Qui veut des fruits et des légumes bien frais ?
13	Lilou (<i>lisant avec difficulté son texte</i>)	Moi. Je veux. Mais j'en veux du poisson.
14	Naomie (<i>chuchotant</i>)	Atten-ten-ten...
15	Lilou (<i>lisant son texte</i>)	Ça coûte combien ?
16	Nolan (<i>lisant son texte</i>)	Ça coûte cinq. Six euros.
17	Naomie (<i>se rapprochant de Lilou et chuchotant quelque chose au groupe</i>)	<i>Inaudible.</i>
18	Liam (<i>s'adressant à Liam, en prenant un accent et en</i>	Bonne jour..lo lo ra chi ma... Des chips !

	<i>essayant d'imiter une langue inconnue)</i>	
19	Nolan	Un paquet de chips ?
20	Spectateurs	<i>Rires.</i>
21	Enseignante	Parlez plus fort car en plus avec les rires des spectateurs je n'entends rien.
22	Naomie (<i>s'adressant à Nolan</i>)	Euh... j'ai peut-être du fromage s'il vous plaît ?
23	Nolan	Oui ça fera sept euros, tenez !
24	Naomie	Merci !
25	Liam (<i>s'adressant à Nolan</i>)	
26	Nolan	Attends faut qu'on dise le marché de Brissac aussi !
27	Naomie	Donc là le marché du Vietnam. La scène du marché du Vietnam.
28	Nolan	Qui veut des fruits et des légumes ?
29	Naomie	Moi j'en veux moi j'en veux !
30	Liam (<i>penchant son corps sur le côté</i>)	Bonjour, je pourrais avoir du fromage avec...une vache ?
31	Tiago (<i>spectateur</i>)	Pwa, avec une vache !
32	Enseignante	On passe au marché de Brissac.
33	Nolan	Ah. On l'a pas fait !
34	Enseignante	Vous l'avez pas fait ?
35	Nolan	Oui !
36	Enseignante	D'accord, bon bah c'est pas grave. Merci !

Groupe 2 : Clémentin, Noéla, Coline et Laure.

Contexte : Le groupe est passé en troisième position, après deux autres groupes. Noéla et Coline se situent debout, derrière leur bureau qu'elles ont déplacé. Clémentin et Laure se situent devant. Toutes leurs fournitures scolaires (cahiers, trousse, règle...) sont éparpillés sur ce bureau.

42	Coline	Voici le marché de Brissac.
43	Clémentin (<i>s'approchant vers le bureau</i>)	Bonjour !
44	Noéla	Bonjour, qu'est-ce que vous voulez ?
45	Clémentin	Euh je voudrais bien un cahier de leçon...
46	Coline	Tenez, ça fera six euros !
47	Clémentin	Et une règle.
48	Coline	Ça fera sept euros !
49	Clémentin	Tenez. Merci !
50	Laure (<i>s'approchant vers le bureau</i>)	Bonjour ! Je voudrais une trousse et ces cahiers de liaison.
51	Noéla	Tenez ! Ça fera soixante euros.

52	Clémentin (<i>faisant la queue derrière Laure, puis s'approchant à son tour du bureau</i>)	Bonjour ! Je voudrais bien deux cahiers de liaison et un livre s'il vous plaît.
53	Clémentin (<i>s'éloignant du bureau</i>)	Mince, j'ai oublié mon porte-monnaie attendez...
54	Enseignante	Allez, on passe au marché du Vietnam.
55	Tiago (<i>spectateur</i>)	C'est trop drôle moi j'adore Clémentin qu'a oublié son porte-monnaie !
56	Clémentin (<i>s'adressant à Laure et Noéla</i>)	Allez on échange les rôles !
57	Noéla et Coline (<i>remettant toutes les affaires scolaires déjà prises sur le bureau</i>)	C'est parti.
58	Noéla, Clémentin, Coline et Laure	<i>Les élèves ne changent pas la disposition par rapport au marché de Brissac. Ils sont debout, derrière et devant le bureau.</i>
59	Noéla	Bonjour ! Je voudrais un <i>j'aime lire</i> , une règle.
60	Clémentin	Ca coûtera quatre euros et quatre-vingt-dix centimes. Tenez !
61	Coline	Bonjour ! Je voudrais bien ce livre avec... un livre de <i>La Reine des Neiges</i> , un bonnet et un cahier de leçons.
62	Clémentin	D'accord. Tenez !
63	Coline	Ah mince, j'ai oublié mon porte-monnaie !
64	Clémentin	Allez le chercher !
65	Coline (<i>s'éloignant puis revenant au bureau</i>)	Tenez, merci ! Au revoir !
66	Clémentin	Au revoir !

Tableau comparatif à remplir - fiche élève (format réduit)

COMPARONS CES DEUX MARCHÉS DU MONDE !

	LE MARCHÉ DE BRISSAC-QUINCÉ	LE MARCHÉ DE CAI RANG AU VIETNAM
LES PRODUITS DU MARCHÉ		
LES ACTEURS DU MARCHÉ		
L'ORGANISATION DU MARCHÉ		
LE LIEU DU MARCHÉ		
LA DATE, LES HORAIRES DU MARCHÉ		

Quatrième de couverture

En français

Mots-clefs : théâtralisation, mise en scène, géographie, comparaison, marchés, pratique enseignante, socioconstructivisme

Résumé : L'objet de ce mémoire est de comprendre les enjeux de la théâtralisation pour comparer des modes de vie dans une classe de cycle 2. L'étude s'est déroulée lors d'une séquence sur deux marchés du monde. Croisant deux champs, de multiples lectures doivent s'entremêler : à la fois de la part des didacticiens en géographie, par des pédagogues en sciences de l'éducation mais aussi par des chercheurs et dramaturges. Mon mémoire s'interroge donc parallèlement sur la place d'une nouvelle manière d'enseigner la géographie par la mise en scène, tout en initiant aussi la comparaison avec les élèves. L'expérimentation mise en œuvre dans une classe de CE1-CE2 montre que l'impact de cette pratique théâtrale est important. Elle met en valeur l'élève puisque celui-ci s'approprie une démarche, et elle permet également de révéler son investissement. La classe a été motivée tout au long du processus. Cependant, il y a aussi eu une mauvaise incidence sur les acquis des élèves. En effet, les savoirs géographiques ont été laissés de côté pour favoriser l'aspect ludique d'une mise en scène. Des perspectives d'amélioration sont donc possibles et les résultats à nuancer.

In English

Keywords : theatricalization, production, geography, comparison, market place, teaching practice, socioconstructivism

Resume :

The object of this geographic's writing is to understand the stakes of theatricalization in order to compare lifestyles in primary school. The study took place during a streak in two markets around the world. Crossing two outlook, multiple readings must be intertwined : both on the part of geography teachers, by educators in educational sciences but also by researchers and playwrights. My writting therefore wonders at the same time about the place of a new way of teaching geography through staging, while also initiating comparison with pupils. The experimentation carried out in a CE1-CE2 class shows that the impact of this theatrical practice is significant. It showcases the student since he appropriates an approach, and it also allows them to reveal their investment. The class was motivated throughout the process. However, there was also a bad impact on student achievement. Indeed, geographic knowledge has been set aside to promote the playful aspect of a staging. Prospects for improvement are therefore possible and the results must be qualified.