



**INSPE Académie de Limoges  
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation  
Premier degré  
Professeur des écoles**

2022/2023

**Théâtre et documents : deux pratiques pour les apprentissages en  
Histoire**

**Frédérique PEYROT**

Stage effectué du 1er septembre au 8 juillet 2023  
École élémentaire Paul Langevin

Stage encadré par  
**Lucie GOMES**  
Directrice de recherche



## Remerciements

---

Tout d'abord, je souhaiterais remercier ma directrice de recherche, Lucie Gomes, pour sa disponibilité, sa bienveillance, mais aussi et surtout ses conseils. Elle a su m'apporter de nombreuses clés afin de m'aiguiller dans l'élaboration de ce mémoire en didactique de l'histoire.

J'aimerais également remercier mes proches, ma famille et mes amis, pour leur soutien considérable : ils ont été un pilier fondamental durant tout le long de ce travail. Je tiens tout particulièrement à souligner leur patience pour les (nombreuses) relectures que j'ai demandées, mais aussi pour tous les moments où je n'ai parlé que de ce travail.

Enfin, je souhaiterais saluer mes camarades de promotion pour leur investissement et leur écoute, un clin d'œil pour la fin de ce travail conséquent, malgré la période difficile que nous traversons, en tous points.

## Droits d'auteurs

---

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



## Table des matières

---

Introduction.....	5
1. Le cadre théorique : de l'utilisation des documents à du théâtre en classe d'histoire pour la construction et l'acquisition de savoirs par les élèves.....	6
1.1. L'utilisation des documents et du théâtre : sources et ressources (pertinentes) pour l'enseignant.....	7
1.1.1. La relation avec l'enseignant : entre choix et pertinence .....	7
1.1.2. La double utilisation des documents et du théâtre en classe d'histoire .....	9
1.1.3. Les documents et le théâtre pour une meilleure conceptualisation historique .....	10
1.2. La posture des élèves .....	12
1.2.1. Favoriser la participation, rendre les élèves actifs .....	13
1.2.2. Interpréter : entre esprit critique et compréhension .....	15
1.2.3. La pratique théâtrale en classe d'histoire .....	17
1.3. Pour aller vers les apprentissages .....	18
1.3.1. Les documents sont essentiels, une véritable tradition .....	18
1.3.2. Vers une ouverture plus large quant à leur nature.....	21
1.3.3. Le théâtre à l'école : un outil pour innover en classe d'histoire .....	22
2. Vivre l'utilisation des documents et le théâtre en classe d'histoire : entre observation et expérimentation au travers de séances en classe .....	26
2.1. Contextualisation .....	26
2.2. Analyses de séances.....	27
2.2.1. Séance du vendredi 19 novembre 2021 (Master 1).....	27
2.2.2. Séance du vendredi 26 novembre 2021 (Master 1).....	37
2.2.3. Séance du jeudi 19 novembre 2022 (Master 2).....	40
2.3. Comparaison : les documents et le théâtre .....	47
Conclusion.....	50
Références bibliographiques.....	52
Annexes .....	55

## Introduction

---

Aujourd'hui, il est impensable d'imaginer une séquence d'histoire, voire même une séance, sans l'utilisation d'un quelconque document. Cependant, il faut signaler que cela n'a pas toujours été le cas. En effet, la forme traditionnelle des cours d'histoire que nous fréquentons de nos jours est loin d'avoir été aussi systématique en classe. Si nous remontons plusieurs années en arrière, je parle de nombreuses décennies, les savoirs historiques étaient transmis oralement avec comme seul support la parole magistrale et véridique de l'enseignant. Les supports éventuels pour soutenir et compléter les propos étaient rares et donc peu utilisés. Désormais, ce n'est plus le cas : les documents occupent une place centrale, ils sont quasiment automatiques, dans les séances d'histoire parce qu'ils incarnent un témoin pertinent pour les apprentissages, mais aussi parce qu'ils rendent les élèves actifs et intéressés. Incarner une posture de petit historien amène l'élève à vivre et s'approprier les savoirs nouveaux. De plus, ces derniers sont fortement recommandés par les instructions officielles : c'est peu dire du rôle fondamental qu'ils incarnent et des opportunités qu'ils offrent. Au travers de mes nombreuses lectures au sujet de la didactique de l'histoire, j'ai pu découvrir toutes les possibilités de ce champ de connaissances. Mes expériences professionnelles ainsi que mes questionnements m'ont permis d'orienter mes travaux de première année sur l'utilisation des documents dans la discipline qu'est l'histoire. Les nombreux articles scientifiques lus à cette occasion et mon questionnement personnel m'ont poussé à m'interroger, en premier lieu, sur la pertinence des documents et leur utilisation centrale en classe. Ce travail, impulsé en première année, a fait émerger une nouvelle réflexion qui est mon fil conducteur dans cette seconde année de recherche. En effet, j'ai souhaité me tourner vers une innovation pédagogique : le théâtre en classe d'histoire. La pertinence des supports joue un rôle majeur quant à l'appropriation des connaissances et la compréhension des apprentissages. Les questions de l'utilisation des documents et du théâtre interrogent la notion de choix de la part l'enseignant quant à leur pertinence en classe. Elles poussent également à s'interroger sur la posture que les élèves vont incarner face à ces derniers. Ainsi, pour que ces éléments soient efficaces et pertinents, pour qu'ils atteignent les finalités et les objectifs visés, l'enseignant doit avoir mené, en profondeur, un véritable travail de recherches, de questionnements et doit détenir une connaissance satisfaisante de ses élèves et de sa classe. Je dois avouer que j'avais quelques craintes, au départ, quant au fait de faire faire du théâtre aux jeunes élèves. En effet, j'ai imaginé des obstacles pour mon expérimentation, car la pratique théâtrale demande beaucoup de soi et d'autrui. De plus, il ne s'agit pas d'un exercice simple et naturel. Ces obstacles ont rapidement été franchis face à l'intérêt que mes élèves ont porté à cette pratique.

Après m'être questionnée sur la finalité pour les apprentissages de l'utilisation des documents en classe d'histoire, ma réflexion tend vers une nouvelle problématique. Ainsi, je souhaite orienter mon travail sur : ***le théâtre en classe est-il tout aussi propice que les documents pour les apprentissages ?***

L'objectif de ce travail est de questionner ces deux modalités didactiques, qui se veulent relativement différentes, afin de comparer leurs apports sur les apprentissages.

## 1. Le cadre théorique : de l'utilisation des documents à du théâtre en classe d'histoire pour la construction et l'acquisition de savoirs par les élèves

---

L'objectif de cette première partie est d'exposer un cadre théorique basé sur des travaux reconnus afin de pouvoir proposer des outils permettant l'analyse de séances observées et menées. Il s'agit d'une démarche de recherche que l'on nomme déductive parce qu'on cherche d'abord à poser des fondements généraux pour comprendre les enjeux du sujet avant de s'orienter vers un point plus particulier, plus précis.

Il me semble essentiel, avant toute chose, d'expliquer quel a été le point de départ de ma réflexion.

Tout a commencé lors de mes premières lectures sur la didactique de l'histoire, point d'appui de toutes les recherches ultérieures. Cette dernière incarne un vaste domaine marqué par de multiples travaux, point de départ de questions et points de vue variés. D'emblée, la note de synthèse<sup>1</sup> de Nicole Lautier et de Nicole Allieu-Mary s'est présentée à moi. Il s'agit d'un texte fondamental, un support incontournable lorsqu'on veut travailler autour de la didactique de l'histoire et ce quel que soit l'angle que nous souhaitons développer par la suite ou l'horizon vers lequel nous nous dirigeons. Essentiel, ce texte met en lumière la spécificité de l'histoire. Au fil des pages, les autrices nous permettent de comprendre ce qu'incarne réellement la didactique de l'histoire ainsi que son importance. Une réelle prise de conscience quant à l'extrême diversité et richesse des travaux et des études qui ont été menés au fur et à mesure des années. En effet, savoir qu'une telle discipline fait l'objet de nombreux questionnements et remises en question montre sa complexité et son importance tant dans notre enseignement que dans la société. Nous comprenons donc que l'histoire enseignée évolue et s'affine en fonction de la « demande sociale », comme le soulignent les autrices.

L'objectif ici n'est pas d'énumérer toutes les études mises en valeur par les autrices dans leur note de synthèse, mais simplement d'en souligner la pluralité et la diversité. En effet, cette richesse permet de constater tous les supports potentiels qui existent en histoire, et ce point est fondamental pour la suite de mon sujet. Mieux maîtriser les enjeux de la didactique de l'histoire me semble être une clé indispensable pour travailler en profondeur tout sujet afférent. Cette note de synthèse se concentre également sur la multitude de supports qui accompagnent cette discipline, c'est là le point de départ de mon sujet. Elle met l'accent sur la triple posture des documents qui sont entre objectivité et subjectivité, entre transmission de connaissances et recherche d'une posture critique, entre dualités communes et parlantes pour nous citoyens, en classe d'histoire et dans la société.

Je souhaite aussi appuyer ma réflexion sur l'ouvrage incontournable d'Antoine Prost<sup>2</sup> qui, dès le premier chapitre, affirme : « *l'histoire, c'est ce que font les historiens* ». En d'autres termes, puisque les élèves ne sont pas de petits historiens, ils ne feraient pas d'histoire à l'école. Selon lui, cette discipline scolaire, nommée histoire, n'est pas une « essence éternelle ». Tel n'est pourtant pas l'avis des didacticiens : certes, les élèves ne sont pas des experts dans cette discipline, mais on peut néanmoins, en classe, se rapprocher de l'histoire des historiens.

---

<sup>1</sup> *La didactique de l'histoire* de Nicole Lautier et Nicole Allieu-Marie (2008)

<sup>2</sup> *Douze leçons sur l'histoire* d'Antoine Prost (1996)

## **1.1. L'utilisation des documents et du théâtre : sources et ressources (pertinentes) pour l'enseignant**

Avant de développer, auprès des élèves, la pertinence de l'utilisation de documents en classe d'histoire, il est essentiel de présenter l'enjeu qu'ils incarnent du point de vue de l'enseignant qui les utilise. En effet, ce dernier réalise en amont un travail conséquent pour que sa séance d'histoire prenne tout son sens, et que, bien évidemment, les documents présentés qui servent de support aux propos soient les plus efficaces possibles.

### **1.1.1. La relation avec l'enseignant : entre choix et pertinence**

La note de synthèse<sup>3</sup> de Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary souligne l'enjeu de la formation des enseignants. Pointer du doigt cette dernière revient donc à prouver à quel point la sélection des documents en classe d'histoire doit se faire d'une manière précise et réfléchie. Il s'agit là de tout un travail de réflexion. Il est important pour moi de souligner ce point puisqu'il me permet d'établir un lien entre l'utilisation des documents en classe et l'appropriation des apprentissages visés en fonction des choix de l'enseignant. Effectivement, ce dernier doit être en mesure de sélectionner des supports quant à leur pertinence et leur fonctionnement auprès des élèves.

Il est bien entendu évident qu'un enseignant ne peut, en préparant sa séance d'histoire, choisir n'importe quel document sur le sujet qu'il aborde. Bien que ces derniers foisonnent et soient disponibles partout, l'enseignant doit être en mesure de les analyser, de vérifier les sources et de prélever ceux qu'il garantit comme intéressants pour son travail en classe. De plus, les documents sélectionnés pour les apprentissages peuvent se décliner en plusieurs natures : images, textes, témoignages, documentaires, films, audio... Cette diversité facilite des incarnations multiples en classe, sous-entend aussi des modalités de travail différentes (travail individuel, en groupe, en collectif, à l'oral ou à l'écrit...) et limite les effets, non souhaités, de lassitude et de blocage quant à l'activité de la classe. Ainsi, les nouveaux apprentissages ne sont pas empêchés. L'histoire doit incarner, pour les élèves, un enjeu de recherches et de soif d'apprendre ; ils doivent se sentir acteurs de leurs recherches d'informations et les connaissances au travers des documents sur lesquels ils travaillent et se questionnent. Leur offrir de la diversité et de la pluralité les places en perpétuelle évolution à la fois dans leur posture de travail, mais aussi dans leur rôle d'élèves en tant que sujets apprenants. Tel ne serait pas le cas avec une même logique de travail, sans cesse utilisée, qui rendrait cette tâche de recherches beaucoup plus pénible.

Les ressources sont tout aussi diverses les unes que les autres et se rejoignent sur un point : elles sont toutes pertinentes et intéressantes pour une utilisation réfléchie en classe et pour les apprentissages. Cependant, il y a une nuance à prendre en compte : toutes ne sont pas adéquates au même moment. La question est de savoir laquelle est la plus justifiable in situ. Tout un travail de questionnement et de mise en perspective s'ouvre alors à l'enseignant. Une mise en perspective pour choisir les documents en vue de les articuler avec les propos apportés, mais aussi pour anticiper les questions éventuelles et les difficultés des élèves. Cela suppose une connaissance sans failles de sa classe - la différenciation ne se fait pas sur le vif - mais aussi la prise d'un certain recul pour toucher du doigt les potentielles limites des documents.

---

<sup>3</sup> Ibidem (Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary)

Outre le choix des documents, l'enseignant doit aussi veiller à l'articulation entre sa parole et les temps de travail sur documents. L'ensemble doit être maîtrisé et orchestré pour que les élèves puissent tirer, au mieux, partie des apprentissages visés.

Choisir des documents comme supports pour un cours, c'est également penser à sa posture en tant qu'enseignant. Effectivement, les fonctions d'étayage doivent être réfléchies, en amont, afin de rythmer la séance et ne pas prendre le pas sur les documents. L'enseignant maîtrise alors la structure de son travail et dose la nature de ses interventions afin de laisser les élèves exploiter les supports. L'étude des documents en histoire peut permettre de découler sur une innovation pédagogique telle que le théâtre lorsque l'enseignant décide d'aborder les apprentissages différemment.

Afin d'explicitier au mieux ce qu'est une innovation pédagogique, il s'agit d'une pratique pédagogique qui se veut innovante du point de vue des élèves : l'enseignant porte son attention sur une action différente pour les apprenants. J'ai décidé d'axer mon travail sur la mise en place du théâtre en classe parce qu'il s'agit d'une discipline que j'ai moi-même exercée dans mon parcours scolaire. Je sais alors ce qu'il implique, ce qu'il exige en termes de travail, de rigueur et d'investissement et je sais aussi qu'il est bénéfique en de nombreux points que nous rencontrerons au cours de ce travail. Ainsi, je me suis questionnée sur sa pertinence en classe et du point de vue des apprentissages alors j'ai décidé d'expérimenter dans mes cours d'histoire avec cet outil. Tout comme pour les documents, l'enseignant doit également opérer des choix et fournir une préparation importante. Bien que cette pratique se fait une place de plus en plus visible au sein de l'institution scolaire, elle reste tout de même encore trop timide. Cela peut s'expliquer par la non-adhésion à cet art de la part des enseignants, mais aussi parce qu'ils peuvent se sentir non légitimes d'une telle pratique dans les disciplines. En effet, le théâtre, tel que nous le connaissons dans toutes ses dimensions, peut effrayer du point de vue de la pratique qu'il implique et du matériel qui en découle. Or, dans son article<sup>4</sup>, Jean-Louis Besson démontre que, pour exister, il n'a pas besoin de décors, de nouvelles technologies ou encore de salles entièrement équipées. Pour exister, seule la présence d'« *êtres humains qui évoluent dans un espace et devant un public* » est essentielle. Ainsi, la salle de classe est idéale et peut se prêter à la pratique théâtrale. L'enseignant se trouve alors déchargé de tous ces aspects qui peuvent le freiner ou l'effrayer. De plus, la formation est également explicitée ici. Il ne s'agit pas, pour l'auteur, de faire des enseignants des professionnels de théâtre, mais de les familiariser avec cet outil artistique qui a toute sa place au sein de l'école. En effet, il ne s'agit pas là d'une éducation culturelle, mais d'une éducation par l'art : ainsi, la formation des enseignants doit être initiale et continue est essentielle (Cali Kroonen). Il est intéressant d'avoir conscience que cette piste est pertinente, et que des intervenants professionnels peuvent être sollicités à des fins d'apprentissage. De plus, Jacques Delcuvellerie est cité dans l'article<sup>5</sup> de Michel Desmaretz avec la citation suivante : « *je te le dis, tu n'enseigneras jamais rien mieux que ce que tu découvres en même temps que ton élève* ». Il fait appel ici aux espaces symboliques partagés entre l'enseignant et ses élèves : il tente d'enseigner ce qu'il cherche, à mettre en scène les éléments et les apprentissages, mais toute la magie de l'outil théâtrale est le moment présent, l'investissement et l'incarnation des élèves.

---

<sup>4</sup> *Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie* de Jean-Louis Besson (2005)

<sup>5</sup> *Du théâtre à l'école : à la croisée de la création et des logiques scolaires* de Michel Desmaretz (2015)



Michel Desmarests développe dans son article<sup>6</sup> un point qui rejoint ce qui vient d'être développé. En effet, il souligne que l'ancrage du théâtre dans « l'espace-temps scolaire » n'est pas naturel, car il met en jeu une proposition didactique qui ouvre des aires d'expériences qu'il nomme « transitionnelles » parce qu'elles sont inhabituelles et de ce fait, elles sont inconnues ou occultées à l'école. Ainsi, le théâtre favorise l'interpellation du monde de l'école, afin d'avoir un impact dans toutes les matières et auprès des enseignants, du point de vue de leur posture. Le rôle de ces derniers se dessine alors au fur et à mesure. En effet, ils conservent leur statut de professeur avec les missions qui lui sont propres, mais il développe aussi des compétences de metteur en scène et d'éveilleur lorsqu'il met en place du théâtre dans sa classe. Effectivement, il doit encourager l'élève à laisser émerger les propositions qu'il porte en lui-même tout en lui apportant des clés qui puissent favoriser cette démarche.

Le théâtre possède des effets positifs multiples pour les apprentissages, mais il possède également certaines limites. Si la séance est bancale ou si les élèves ne perçoivent pas explicitement les enjeux et ce qu'on attend d'eux, ils peuvent être dissipés, désorganiser la classe, créer des tensions entre les membres du groupe-classe ou encore perdre la confiance en l'adulte. Ainsi, l'enseignant à tout intérêt à bien mettre en œuvre sa séance : il possède un rôle indispensable dans la création, la préparation, mais aussi dans son orchestration et ses interventions.

Lors de la préparation, l'enseignant doit donc être attentif et articuler à bon escient les éléments pour qu'ils incarnent un enjeu d'apprentissage tant dans sa séance qu'auprès de ses élèves.

### **1.1.2. La double utilisation des documents et du théâtre en classe d'histoire**

De nombreux travaux ont su prouver la réelle importance et pertinence de l'utilisation des documents en classe d'histoire. Ce qui en ressort, c'est le fait que ces derniers incarnent une double posture : ils servent à la fois à présenter des données factuelles pour illustrer la parole magistrale, tout en initiant les élèves aux démarches de l'histoire appelée savante dans le sens où elle participe à la construction des savoirs. Didier Cariou, dans son article<sup>7</sup>, nous expose bien cette binarité du document. Il est essentiel d'avoir en tête que le but ultime des didacticiens est de faire faire de l'histoire aux élèves. Il s'agit donc d'une méthode régulière que de les exposer face à un document qu'ils doivent analyser et questionner en classe d'histoire. Leur objectif est d'en ressortir tous les éléments qu'ils doivent trouver pour tendre vers les apprentissages en jeu. Une nouvelle fois, le travail de l'enseignant est de mener ce raisonnement en orchestrant la séance à l'aide d'étapes incontournables. Ces dernières sont traditionnelles pour bien définir et cibler les connaissances visées qui doivent être apprises à cet instant. Quant à lui, le théâtre permet aux élèves de vivre les événements, d'incarner les apprentissages : son utilisation en classe semble donc être intéressante pour faire de l'histoire. Bien qu'il s'agisse d'une pratique peu utilisée en classe et que les travaux de recherche à son sujet sont maigres, je suis décidée à expérimenter cette innovation pédagogique en classe afin de constater si elle répond aux mêmes attentes que les documents et si les apprentissages visés arrivent à être atteints.

Le but ultime est, pour ces deux outils, que les connaissances viennent appuyer, compléter et enrichir celles apportées par l'enseignant et sa parole magistrale.

---

<sup>6</sup> Ibidem (Desmarests)

<sup>7</sup> *Information ou indices ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire* de Didier Cariou (2016)

Cependant, faire faire de l'histoire aux élèves ne s'arrête pas à retenir des documents pour qu'ils travaillent purement et simplement dessus ou leur faire faire du théâtre sur un sujet historique. Les rendre actifs, c'est également leur proposer des supports pertinents relevant d'un perpétuel questionnement pour qu'ils soient accessibles tout en étant résistants. Ainsi, les élèves seront d'autant plus investis. Pour appuyer ce point, François Audigier a rédigé un article<sup>8</sup> au travers duquel il développe le fait que l'utilisation des documents en classe d'histoire est pertinente parce qu'elle favorise l'assimilation et l'intériorisation des apprentissages grâce à la méthode qu'elle induit. En effet, un travail sur documents en classe sous-entend une méthode active, qui place les élèves acteurs de leurs apprentissages, car ils prennent part à la recherche. Cette discipline favorise grandement l'investissement des élèves et, par ce biais, ils intériorisent d'autant plus les apprentissages. Le théâtre induit également ces axes : les élèves jouent, incarnent, échangent... En d'autres termes, ils vivent pour mieux retenir. Utiliser son corps, sa voix, sa mémoire favorise l'assimilation des éléments mis en jeu. Une nouvelle fois, le rôle de l'enseignant est présenté comme étant central parce qu'il élabore un travail cohérent et réfléchi : il apporte toutes les aides et substituts nécessaires afin de comprendre et d'intérioriser les savoirs qu'il vise. Il est également en mesure de faire appuyer ses propos par ce travail sur documents ou par le théâtre. Cette articulation favorise réellement les apprentissages, lorsqu'elle est pertinente et qu'elle fait sens pour les élèves.

L'objectif, conforme aux instructions, est donc de développer un esprit critique qui s'affinera au fil des années scolaires et fera des élèves de futurs citoyens libres et réfléchis. Comme dans d'autre discipline à l'école, un véritable enjeu se joue au niveau de la discipline qu'est l'histoire, où la réussite des élèves sera le fruit de la pertinence du travail de l'enseignant.

### **1.1.3. Les documents et le théâtre pour une meilleure conceptualisation historique**

Le travail de l'enseignant ne s'arrête pas à choisir des documents parce qu'ils correspondent au sujet et vont de pair avec la parole magistrale qu'il propose lors de certains temps en classe d'histoire ; mais il doit également penser à l'accessibilité qu'ils offrent et pour cela, il doit être en osmose avec sa classe et ses élèves. Les nombreuses études (note de synthèse sur *la didactique de l'histoire* de Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary) ont prouvé que l'histoire prend tout son sens auprès des élèves lorsque les quatre processus cognitifs spécifiques sont mobilisés en classe : le temps historique (c'est-à-dire la construction du temps caractérisé par le rapport entre « avant » et « après », cette construction est longue et difficile pour les élèves), la conceptualisation (il s'agit de la capacité d'un individu à se représenter les choses de manière abstraite), la problématisation (c'est-à-dire la capacité à se poser des questions pour faire avancer la pensée et le travail) et la construction des schèmes explicatifs (c'est-à-dire les structures des actions construites grâce à la répétition de ces actions dans des circonstances semblables). En d'autres termes, la pratique professorale doit permettre aux élèves d'entrer petit à petit et au fil du temps dans la conceptualisation historique, notion loin d'être rapide, simple et naturelle. En effet, l'histoire est une discipline relativement difficile d'assimilation pour les élèves parce qu'elle repose beaucoup sur l'abstraction des événements. Ainsi, tout un travail préparatoire élaboré aux cycles précédents permet une assimilation plus solide du temps. Tous ces points, qui ne « parlent pas » naturellement aux élèves, seront d'autant plus accessibles grâce au soutien des documents.

---

<sup>8</sup> *Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires* de François Audigier (1995)

Par ailleurs, Sylvain Doussot et Nadine Fink ont rédigé un article<sup>9</sup> dans lequel ils soulèvent ce point essentiel de la difficulté pour les élèves de travailler sur le temps historique et la conceptualisation de ce dernier. Après avoir présenté la pluralité des documents qui permettent aux élèves d'acquérir les apprentissages et compétences demandés par les instructions officielles ; ils se sont penchés sur un type particulier de document : les témoignages. Ces derniers sont d'autant plus pertinents qu'ils incarnent une réelle valeur historique, ils présentent une époque parce qu'ils ont été élaborés durant cette dernière. De plus, tout leur attrait singulier et personnel parle plus aux élèves qu'une représentation d'un événement au travers d'une peinture. En d'autres termes, ce type de document est d'autant plus pertinent qu'il met en lumière une dimension historique intéressante et enrichissante pour les élèves parce qu'il agit directement sur leurs processus d'enquête en classe d'histoire. Au travers de leur utilisation, les élèves sont alors en mesure d'esquisser un début de conceptualisation historique qui est relativement difficile. Cependant, ce type de support suppose de bien prendre en compte les liens étroits établis entre le passé et le présent. En effet, le passé est exposé au travers d'une posture, d'une parole singulière et individuelle que les élèves tentent de comprendre et d'expliquer au travers d'une vision critique de l'époque dans laquelle ils vivent. Ils ne connaissent pas de manière générale l'époque qu'ils étudient au travers du support ; mais c'est ce dernier, et grâce à d'autres qui le complètent, qui va amener à la généralisation des propos et donc à la conceptualisation du temps historique. L'enseignant doit donc choisir des témoignages qui font sens auprès des élèves, qui s'articulent et qui permettront, par la suite, d'entrer en osmose avec la période historique étudiée. Période historique qu'il exposera avec sa parole magistrale après ce travail de recherches. Les élèves seront alors en mesure d'élaborer la dimension collective de l'histoire, dimension difficile à comprendre et intérioriser et qui repose en grande partie sur l'utilisation des documents. Les témoignages favorisent les questionnements complets et ouvrent la porte à une généralisation plus assimilable. Grâce à une méthode plus inductive, la conceptualisation est ensuite plus pertinente, parlante et possible.

Au travers du chapitre « Autour du document » dans son ouvrage fondateur<sup>10</sup>, Henri Moniot a démontré que les documents étaient nombreux, notamment ceux réalisés pour l'enseignement et donc prêts à être reçus. En les présentant ainsi, il prouve bien que la conceptualisation historique est complexe et délicate pour les élèves et que le document incarne une véritable clé, un vecteur essentiel pour y parvenir. C'est donc pour cela que ces derniers sont axés en ce sens. Lorsqu'il est bien convoqué pour un usage scolaire, le document possède des éléments préexistants simples qui sont donc accessibles, mais ils n'en restent pas moins des sources pertinentes, au sens des historiens, pour comprendre le passé parce qu'ils incarnent un morceau de source historique. Il expose ainsi le rythme binaire utilisé par les enseignants entre le cours dit magistral et l'exploitation des documents qui incarne un véritable temps essentiel pour atteindre les compétences et les apprentissages visés. Entre temps plus calmes et activité, les élèves écoutent, mais aussi travaillent, ouvrent leur curiosité, aiguillent leur esprit critique et se déplacent sur la voie de la pédagogie de la découverte pour assimiler les connaissances nouvelles. Cette alternance, bien que prouvée dans de nombreux travaux, est d'autant plus efficace pour la conceptualisation historique parce qu'elle permet aux élèves d'être actifs et donc de s'approprier les apprentissages tout en comprenant et assimilant les

---

<sup>9</sup> *Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages* De Sylvain Doussot et Nadine Fink (2019)

<sup>10</sup> *Didactique de l'histoire* d'Henri Moniot (1993)

nouveaux savoirs grâce aux apports de l'enseignant ; mais aussi grâce à son orchestration parfaite pré et postséance. Ainsi, l'équilibre est à trouver entre l'activité des élèves et la magistralité de l'enseignant.

Le théâtre en classe d'histoire favorise lui aussi une bonne conceptualisation historique. En effet, Jean-Louis Besson<sup>11</sup> avance les propos que cet outil peut aider aux apprentissages visés par l'enseignant, mais possède également des vertus pour des fins qui lui sont extérieures comme la formation de la personne et du citoyen, la découverte de soi-même ou encore la découverte de grands textes du répertoire français. Tous ces axes transversaux sont également des missions de l'école, le théâtre peut donc être un vecteur de plus pour les atteindre. Tout comme les documents qui ne permettent pas aux élèves d'être de petits historiens, mais simplement de travailler l'histoire, le théâtre permet aux élèves de vivre les apprentissages autrement sans pour autant les faire devenir des acteurs. Le théâtre est donc une stratégie didactique qui lie la connaissance de soi, de la société, des autres et l'apprentissage des savoirs.

Il peut également être intéressant de souligner le fait que le théâtre est une pratique qui date de l'Antiquité. Ainsi, les plus grands philosophes, tels que Socrate, ont réfléchi sur la pratique théâtrale. Ce dernier développe le concept de la maïeutique, qui peut être pensé et intimement lié au théâtre. En effet, la maïeutique est une « *technique qui consiste à bien interroger une personne pour lui faire exprimer (« accoucher») des connaissances* ». Ainsi, cette méthode suscite la mise en forme des pensées qui peuvent être confuses grâce au dialogue. Or, le théâtre ce sont des échanges, des dialogues, voire des fois de l'improvisation. De ce fait, s'intéresser à la mise en place de la pratique de théâtre en classe, notamment en cours d'histoire, c'est se questionner pour favoriser la conceptualisation historique et les apprentissages.

L'enseignant possède également un rôle prépondérant dans une séance d'histoire où le théâtre est utilisé. En effet, il se doit de mener le langage qui est l'outil structurant pour le dialogue au théâtre et pour les simulations de dialogue en histoire. En effet, la « mise en voix du passé » par les élèves peut être une piste intéressante pour favoriser la conceptualisation historique. La reconstitution du passé par le dialogue peut tout à fait être légitime du point de vue des apprentissages.

Que ce soient les documents ou le théâtre, ils incarnent un véritable enjeu pour les élèves, qui doivent à leur tour refléter une posture et une méthode active de travail propice aux apprentissages, mais aussi aux compétences. Nous allons maintenant nous pencher sur la place des élèves.

## **1.2. La posture des élèves**

L'utilisation des documents ou la mise en place de la pratique théâtrale en classe d'histoire permet aussi de décomposer la séance d'histoire en plusieurs temps. Ainsi, les élèves ne sont plus seulement en totale écoute de la parole magistrale qui déverse les savoirs. Mais ils sont désormais plus actifs puisque cette fameuse parole enseignante est partagée avec des activités, essentiellement basées sur des documents divers et variés ou sur des temps de pratique mêlés à des moments d'échanges et de débriefing où les élèves s'investissent.

---

<sup>11</sup> Ibidem (Besson)

### 1.2.1. Favoriser la participation, rendre les élèves actifs

Pour être actif face aux documents, être investi quant aux tâches à réaliser et se sentir concerné, l'élève doit avoir assimilé une certaine méthode de travail parce qu'elle incarne tout simplement un véritable enjeu dans cette discipline. Au travers de son article<sup>12</sup>, François Audigier a développé tout un aspect au sujet de la paresse et la passivité des élèves en classe d'histoire si ces derniers ne sont pas confrontés, mis au contact de la réalité au travers de documents retenus et pertinents. Il démontre même que l'utilisation des documents est alors la solution qui permet d'étudier, d'interroger, de réfléchir, d'exploiter et de comprendre les savoirs historiques, la réalité, qui sont l'objectif en horizon. En effet, les documents viennent renforcer les savoirs qui sont donc plus parlants, compréhensifs et indispensables pour les élèves. Il s'agit bien là des objectifs visés lors d'une séance d'histoire et si les documents participent bien à cette réussite, les enseignants ont tout intérêt à placer leurs élèves actifs face aux documents pour les amener vers les apprentissages qui sont au bout du chemin.

Rendre les élèves actifs et acteurs de leurs apprentissages, c'est également les confronter à des documents divers et variés du point de vue de leur nature afin de leur offrir une pluralité qui incarne une véritable richesse tant pour l'acquisition des connaissances que pour le développement de l'esprit critique. Ce dernier s'étoffe tout au long de la scolarité et incarne un véritable enjeu dans la discipline qu'est l'histoire : il développe le fait de s'informer, d'évaluer une information, de distinguer les faits et les interprétations, de confronter les interprétations également dans le but de les évaluer entre elles. En posant ces quelques lignes, nous pouvons constater que l'histoire épouse parfaitement ces objectifs, notamment lors de la lecture et du travail sur documents. Les élèves doivent être capables, au fur et à mesure de leur scolarité et de leur vie par la suite, de réaliser toutes ces tâches face à une situation. C'est donc pour cela que la discipline historique s'appuie autant sur les documents aujourd'hui. De plus, proposer divers supports, c'est également imposer aux élèves de changer de postures face à eux : bien que toujours actifs, ils doivent s'adapter pour questionner au mieux le document qu'ils ont en face d'eux. Je souhaite ici poser mon attention sur une forme particulière de document utilisée de temps en temps en classe d'histoire : le film, de fiction ou documentaire. Sylvain Doussot, auteur d'un article<sup>13</sup> axé sur ce point, s'est penché sur la pertinence d'une projection de film en classe d'histoire, qui incarne un document au même titre qu'un autre plus traditionnel, comme une image par exemple. Outre l'aspect sociologique du texte sur lequel je ne me suis pas intéressée, car il ne s'agit pas de mon sujet, l'auteur a proposé l'utilisation du film parce qu'il incarne l'hétérogénéité de l'histoire et permet d'offrir aux élèves « *des personnages et des actions singuliers qui font corps avec un contexte enrichi par l'image* »<sup>14</sup>. En effet, il est difficile pour des élèves de maîtriser la pluralité des discours tout en les interprétant en vue des attentes demandées. Ils ont relativement tendance à juxtaposer ces discours multiples en laissant le champ de l'interprétation à l'enseignant. Cependant, le film possède un caractère réaliste, qui se veut être très parlant pour les élèves, il soutient leurs conceptions. Le cas du film, par exemple, attire leur attention, pique leur curiosité et capte leur regard, peut-être même que les élèves peuvent s'identifier à certains personnages ou certaines situations. Il permet un mélange ainsi qu'un apport foisonnant et riche

---

<sup>12</sup> *Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires* de François Audigier (1995)

<sup>13</sup> *Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation* de Sylvain Doussot (2015)

<sup>14</sup> *Ibidem* (Doussot), p. 165

d'informations ; il se distingue de la parole magistrale par les images qui incarnent les propos. Ainsi, les élèves sont d'autant plus motivés, concernés et attentifs à un travail avec un tel support. De plus, les élèves parviennent d'autant plus à mettre en relation leurs savoirs déjà acquis et les éléments nouveaux présents dans les documents lorsque ces derniers viennent compléter la parole de l'enseignant, la soutenir et l'incarner. Ils sont d'autant plus acteurs de leur travail lorsqu'ils doivent prendre une certaine distance, pour comprendre et interpréter.

Rendre les élèves actifs en classe d'histoire, c'est également écrire. L'écriture possède elle aussi une place centrale dans les programmes puisqu'elle incarne des enjeux divers et variés, mais fondamentaux pour l'évolution d'un élève. Sa transversalité se retrouve donc dans la discipline historique. Et lorsqu'elle s'appuie sur les mêmes enjeux que ceux mis en avant avec une utilisation de documents, elle prend alors ampleur et sens. Les apprentissages ne peuvent qu'être amplifiés par toutes les dimensions qui sont mises en lumière et l'élève se retrouve une nouvelle fois actif, acteur de ce qu'il réalise. Didier Cariou s'est interrogé sur cette question de l'écriture en classe d'histoire dans un de ses articles<sup>15</sup>. Il nous permet d'abord de sentir à quel point l'histoire est un champ de recherches en perpétuelle évolution, grâce aux approfondissements et nouvelles investigations. Jusque-là, nous avons constaté que l'utilisation des documents en histoire était incontournable pour les apprentissages et l'auteur a développé un angle nouveau par rapport à ces derniers : il s'est questionné sur le fait d'amener les élèves à « *penser en histoire en faisant écrire des textes d'histoire* »<sup>16</sup>. Il décrit cette démarche comme un processus de construction des savoirs, au même titre que le travail de questionnement sur un document parce que les élèves développent « *un degré d'adhésion ou de distance* »<sup>17</sup> par rapport à ce qu'ils écrivent. Il soutient également que cette démarche est beaucoup plus pertinente que d'énumérer des faits mémorisés : les élèves s'approprient les savoirs et sont capables de les argumenter (« *en racontant, on conceptualise, en racontant, on explique* »)<sup>18</sup>. L'appropriation des savoirs historiques est essentielle, il y a une réelle nécessité de favoriser la manipulation pour l'appropriation des repères temporels pour entrer dans un processus de construction du temps historique, plutôt que de rester dans une mémorisation factuelle des savoirs. Pour reprendre la notion d'étayage de Bruner, l'enseignant peut, au travers de ce travail, se placer dans la catégorie de la « démonstration » aussi appelée « présentation de modèles » afin d'amener les apprenants à mieux comprendre ce qui est attendu et de les pousser à réaliser la tâche demandée, qui prendrait bien plus de sens pour leurs apprentissages et les rendrait d'autant plus actifs. Cette notion s'explique par la présentation d'un modèle par l'adulte que l'élève peut alors imiter pour parachever sa réalisation. L'objectif étant toujours de favoriser une méthode active efficace pour que les élèves participent à l'élaboration de leurs apprentissages, parce qu'ils en sont aussi acteurs.

La pratique théâtrale favorise elle aussi la participation des élèves puisqu'ils n'ont d'autre choix que d'être actifs lorsqu'ils font du théâtre. Ils incarnent les choses par le corps et la voix et sont donc investis dans l'apprentissage mis en jeu. Ainsi, le théâtre est un véritable outil introductif au processus d'apprentissage lorsqu'il est incarné par les élèves. En effet, Jean-Louis

---

<sup>15</sup> *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire* de Didier Cariou (2012)

<sup>16</sup> Ibidem (Cariou), p. 68

<sup>17</sup> Ibidem (Cariou), p. 93

<sup>18</sup> Ibidem (Cariou), p. 195-196

Besson<sup>19</sup> démontre que les élèves cheminent, grâce au théâtre, à travers la connaissance afin d'acquérir les notions et les clés qui permettent de mieux prendre en main et de comprendre les apprentissages. L'activité des élèves est donc ici intéressante.

De plus, Michel Desmarests<sup>20</sup> expose le fait que le théâtre induit une dynamique du jeu. Cette dernière offre une contraction avec le système habituel de travail. En effet, les élèves peuvent parfois être enfermés dans une posture plus passive au sein de certaines disciplines ou pendant certains temps de travail. Puisque l'enfant a besoin de bouger, il s'agit là d'un besoin physiologique on ne peut plus démontré, les temps théâtraux permettent aux élèves d'être en action, en mouvement et cela peut même engendrer une certaine motivation. En effet, l'absence de désir et de plaisir en classe peut être un véritable frein pour les apprentissages. Or le théâtre offre l'opportunité d'assister, de lire, de jouer, de bouger, d'échanger et de réfléchir ensemble. Il peut être utilisé dans des temps plus ou moins formels, mais il favorise tout de même la construction des apprentissages.

En rejouant l'histoire, les élèves se mettent en scène à travers « je » grâce au théâtre. Certes, faire intervenir le corps et la voix en classe d'histoire rend les élèves actifs. Mais ce qui les amène à être davantage en mouvement, c'est cette touche personnelle de l'interprétation du passé, la part d'imagination qui les aide à entrer dans une pratique théâtrale. Il s'agit là d'une nécessité pour découler sur les apprentissages. Le fait de n'avoir aucun jugement de valeur et d'utiliser le théâtre comme un support pour la construction du savoir favorise l'investissement, mais également les échanges lors des débats qui suivent les temps de pratique. En effet, il est beaucoup plus simple de revenir sur les éléments, de pointer les erreurs qui sont constitutives des savoirs et des apprentissages, mais également de souligner les éléments opportuns, pertinents et intéressants. Il s'agit là de tout un temps où les élèves participent et apprennent ce qui est visé.

### **1.2.2. Interpréter : entre esprit critique et compréhension**

Lorsqu'un élève se retrouve dans une posture active face à un travail sur document, il doit être en mesure de l'interpréter à l'aide de son esprit critique qui se développe au fur et à mesure des années, mais aussi de sa compréhension pour que les apprentissages deviennent accessibles et soient plus facilement assimilés. L'esprit critique a pour objectif de rendre l'élève capable de penser par lui-même pour être un citoyen libre et actif dans la société : il permet d'éveiller et de mettre en action l'écoute, la curiosité, la modestie, l'autonomie et la lucidité dans toute la transversalité qui s'offre à lui. Outre les documents, la pratique théâtrale favorise elle aussi le développement de l'esprit critique. En effet, elle se place au cœur de la formation citoyenne et permet aux élèves de prendre de la distance sur les réalités du monde. Quant à elle, la compréhension est également une compétence transversale qui trouve sa place dans l'histoire. Ces deux éléments sont liés et se mêlent lorsque les élèves font appel à eux pour interpréter un document ou pour s'investir dans la pratique théâtrale et en tirer les apprentissages visés. Pour autant, il ne s'agit pas de processus rapides et simples : c'est également pour cela que l'utilisation des documents en classe d'histoire est aussi prépondérante et demande une attention particulière et répétitive pour devenir familière. C'est aussi pour cela que la mise en place du théâtre semble être un outil intéressant en de nombreux points.

---

<sup>19</sup> Ibidem (Besson)

<sup>20</sup> Ibidem (Desmarests)

Lucie Gomes s'est intéressée à l'esprit critique avec une proximité certaine au travers de son article<sup>21</sup> où elle a souhaité se questionner sur le fait « d'être compétent » en classe d'histoire, notamment au travers de l'utilisation des documents. Elle s'est également interrogée sur la question de l'objectivité d'un document, comme source du passé, en démontrant la subtilité de ce terme : en tant qu'élèves, nous avons tous considéré un document comme objectif lorsqu'il relatait, avec l'exactitude reconnue par la société, le passé historique. Cependant, l'auteurice a su montrer, à travers les recherches présentées dans son article, que l'objectivité d'un document n'existe pas comme telle : il s'agit plutôt de prendre ce dernier sous l'angle de la sincérité. En d'autres termes, tous les documents sont subjectifs, avec une plus ou moins grande subjectivité. Subjectivité qu'il faut mesurer au travers de la sincérité de l'historien dans l'élaboration de son document par rapport au passé. C'est cette limite que nous confondons souvent avec l'objectivité. Nous comprenons alors de manière relativement claire que pour interpréter un document, il faut bien entendu le comprendre c'est-à-dire comprendre ce qu'il dit, expose, propose, met en lumière ; mais un élève doit aussi être en mesure de prendre de la distance par rapport à ce dernier afin de mesurer son degré de sincérité, donc son objectivité plus ou moins prononcée. Je me questionne alors ici quant à l'objectivité au travers de la pratique théâtrale : puisque les élèves interprètent, est-ce qu'ils peuvent réellement être objectifs ou est-ce qu'ils seraient bien plus axés sur la subjectivité ? Dans tous les cas, l'esprit critique incarne donc bien un enjeu en classe d'histoire. Ce processus est long, et nécessite beaucoup de travail : un travail développé lors d'une utilisation de documents ou une pratique théâtrale régulière et essentielle. Savoir interpréter un document en classe et savoir vivre les éléments en les mettant en scène c'est également amener les élèves à faire appel à ces deux processus lorsqu'ils se retrouvent face à leur travail de manière active : l'esprit critique et la compréhension qui permettront une conceptualisation historique plus fluide et fine dans le but d'une appropriation plus sûre des apprentissages.

Cependant, interpréter un document à l'aide de son esprit critique et de sa compréhension est d'autant plus intéressant lorsqu'on maîtrise l'articulation des deux échelles de lecture pour faire sens. Pourtant, même si ces deux échelles ne sont pas totalement maîtrisées dès le départ, puisqu'il s'agit d'un processus long qui nécessite du temps et une répétition certaine pour une bonne appropriation, il est important que les élèves puissent en avoir conscience pour adopter la bonne posture en histoire. Lucie Gomes met en lumière, grâce à ses observations présentées au sein d'un nouvel article<sup>22</sup>, le processus de construction des savoirs problématisés. Elle démontre qu'il existe une tension entre les données présentées en classe d'histoire et les modèles explicatifs mis en œuvre. Ainsi, elle met en évidence le fait que la problématisation en histoire est spécifique à l'étude du passé. Se présente alors à nous le rôle central et systématique des documents, que les élèves considèrent comme des preuves du passé : ces supports, ces sources donnent à voir et disent la vérité parce qu'ils sont transparents. En extraire des informations serait alors la tâche à réaliser en histoire. Cependant, l'objectif en classe d'histoire est d'amener les élèves à mettre en place un esprit critique face aux documents. Il s'agit de savoir le questionner pour mieux l'utiliser. Ainsi, les élèves doivent être en mesure d'utiliser, de mêler et de mettre en évidence les deux échelles de lecture d'un document : l'échelle macro et l'échelle micro. Pour définir respectivement ces

---

<sup>21</sup> *L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent* de Lucie Gomes (2019)

<sup>22</sup> *La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les guerres de Vendée* de Lucie Gomes (2019)



dernières, il s'agit d'une part de présenter le document avec ses données contextuelles ; et d'autre part de prélever des informations dans ce dernier. Telles sont les activités que l'on fait habituellement faire aux élèves en classe d'histoire. L'autrice démontre que c'est avec cette articulation de ces deux échelles de lecture que les élèves parviennent à se construire le savoir historique. Ils produisent des allers-retours successifs pour comprendre, comprendre ce qu'ils ont sélectionné et mis en relation avec les traces du passé.

Du point de vue de la pratique théâtrale, l'articulation des échelles de lecture me semble plus délicate, car moins perceptible pour les élèves. Mais, est-elle seulement possible ? Il s'agit là d'une pratique qui demande aux élèves une posture et des efforts relativement différents que ceux mis en jeu lors du travail sur documents. Le théâtre peut s'appuyer sur un travail sur documents, traditionnels, préalable où les élèves construisent les éléments avec l'enseignant. Puis, toujours dans l'optique d'un travail actif pertinent pour les apprentissages, ils peuvent participer à l'élaboration de la pièce ou des saynètes qui mettent en lumière tout ce qui a été travaillé et les connaissances abordées. Ainsi, les apprenants se trouvent dans une nouvelle posture de travail qui permet d'innover en classe d'histoire et de vivre les apprentissages autrement. De plus, cela double leur investissement et ils abordent de différentes manières les compétences et les apprentissages visés. Mettre en jeu les échelles de lecture peut favoriser leur perception dans un travail sur documents en classe d'histoire et la pratique théâtrale favorise de son côté l'assimilation des apprentissages.

Au travers de ces deux outils, nous nous situons une nouvelle fois dans une posture relativement active de la part des élèves : avoir conscience de l'existence de ces deux échelles de lecture, c'est les prendre en compte pour la suite (avant même de savoir les utiliser de manière autonome et de les reconnaître directement dans des documents différents), faire appel à son esprit critique et à ces outils pour une compréhension du document qui permet une interprétation plus poussée, plus pertinente et plus intéressante. Une nouvelle fois, ces processus différents, mais complémentaires participent à l'appropriation des apprentissages parce qu'ils rendent les élèves actifs et investis. Plus ils vont être travaillés, plus ils vont devenir naturels et automatiques. Les élèves deviendront alors de plus en plus pertinents en classe d'histoire. Il ne faudra compter ni son temps ni son travail pour venir à bout des difficultés.

### 1.2.3. La pratique théâtrale en classe d'histoire

Comme le souligne Jean-Louis Besson<sup>23</sup>, le théâtre est formateur. En effet, la pratique théâtrale induit directement une imagination par le corps des éléments. Ainsi, les élèves s'investissent émotionnellement. Là où le corps et la voix sont des tremplins, les émotions et les interprétations cheminent les apprentissages. La place du corps est importante puisqu'il est lui-même dans l'acte d'apprendre : selon lui, il faut « *imaginer le théâtre comme un terrain efficient* ». En effet, le mariage entre le cognitif, l'affectif et le corporel peut tout à fait être intéressant pour aller vers les apprentissages.

Selon Michel Desmarests<sup>24</sup>, la pratique théâtrale est une « terre étrangère » pour les élèves : elle a le pouvoir de les surprendre et de les intéresser. Elle a également la faculté de proposer une nouvelle conception du savoir qui est le résultat d'une association de la connaissance intuitive et de la connaissance cognitive. Ainsi, le théâtre est un outil pédagogique intéressant qui permet des regards et des concepts nouveaux du point de vue de la didactique.

Pratiquer le théâtre en classe, c'est également faire appel à l'action de l'élève, qu'elle soit orale ou corporelle, qui est liée à celle de l'enseignant. En effet, il s'agit là d'un véritable plaisir d'un

---

<sup>23</sup> Ibidem (Besson)

<sup>24</sup> Ibidem (Desmarests)

partage humain : les élèves pratiquent, tentent et proposent tandis que l'enseignant observe, écoute et intervient pour apporter des éléments ou pour susciter d'autres actes de la part de ses élèves. Cette pratique de « l'action didactique conjointe » de l'enseignant et des élèves est une des originalités de l'atelier théâtre. Ce dernier possède tout à fait sa place dans la classe, il a des choses à dire à l'école et il change le regard de l'élève. En effet, ce dernier est divertit, ému, et apprend quelque chose sur lui-même ou sur le monde. Les élèves se construisent avec eux-mêmes, à travers eux-mêmes et auprès des autres qui sont de véritables partenaires.

Nous pouvons également faire appel aux travaux de Gaston Bachelard au sujet des « obstacles épistémologiques ». Selon lui, cette notion dépeint l'immense chantier lié à nos représentations mentales, nos idées préconçues et nos préjugés. Le théâtre peut donc être une porte ouverte à cela : avant de construire des connaissances dans l'esprit des élèves, il est essentiel de déconstruire leurs préconceptions. Il s'agit d'un sujet pointé du doigt par les didacticiens.

Les ateliers d'expression théâtrale nécessitent deux éléments : le corps des élèves et le contenu de l'exercice. Il a été démontré que l'engagement du corps de chacun permet d'entrer dans les apprentissages. Ainsi, selon l'auteur, ces ateliers s'inscrivent dans un cheminement logique, où sont liées didactique et pédagogie, afin de structurer les apprentissages et de construire les compétences disciplinaires. En effet, le statut du corps est un vecteur important d'apprentissage, car il permet d'intérioriser les savoirs, qui sont de l'ordre de l'abstrait, grâce à une reconstitution concrète. L'abstraction rendant plus difficile l'accès à la compréhension pour les élèves, le corps, par le théâtre, est donc un outil pertinent et intéressant qui mérite d'être expérimenté en classe, notamment en classe d'histoire où le temps lointain peut être délicat à la compréhension et l'intériorisation. Patricia Verdeau a dit : « *apprendre par corps renvoie, plus encore, à la reconnaissance attentive engageant l'effort d'attention, l'effort intellectuel* ».

Ainsi, la pratique théâtrale en classe d'histoire permet de placer les élèves dans une démarche exploratoire où ils approchent les apprentissages par le sensible, les émotions, la perception et l'intériorisation des éléments. Le théâtre a tout à fait sa place en classe d'histoire : il permet de donner du sens à une situation historique par le biais du corps. De plus, les pédagogies actives favorisent l'activité des élèves et leur esprit d'initiative : la découverte par soi-même de ce qu'on doit apprendre renforce d'autant plus les apprentissages. Il a été démontré que les sujets apprenants retiendraient beaucoup plus les éléments lorsqu'ils verbalisent avec implication que lorsqu'ils entendent simplement. Et c'est tout ce qu'offre le théâtre, notamment en classe d'histoire.

### **1.3. Pour aller vers les apprentissages**

Pour toutes les raisons explicitées ci-dessus, les documents possèdent une place prépondérante dans les programmes et sur le terrain : une place qui témoigne de leur pertinence et de leur efficacité.

#### **1.3.1. Les documents sont essentiels, une véritable tradition**

Comme nous l'avons vu précédemment, les documents en classe d'histoire sont aujourd'hui, et ce depuis plusieurs décennies, systématiques et incontournables : à tel point qu'ils incarnent presque une certaine tradition. Cette place centrale dans les programmes, liée à la demande de l'école qui s'affine et s'adapte au fil des années, les met au cœur des démarches et des

apprentissages en classe d'histoire. François Audigier souligne, dans un article<sup>25</sup> pertinent ici, le fait que cette discipline est relativement complexe, car les savoirs foisonnent, les définitions débordent et apprendre tous ces contenus relève d'un travail dense qui nécessite temps et patience. Ainsi, rendre l'élève actif de ses apprentissages est une méthode on ne peut plus pertinente dans cette discipline. Cependant, l'école est aussi là pour montrer la limite de ces derniers et apprendre aux élèves à en tirer des informations tout en les triant ; l'esprit critique est donc bien une clé de réussite. Au travers de ce biais, nous pouvons pointer du doigt le fait que la nécessité du document est étroitement liée à son rôle traditionnel et automatique bien qu'il soit une clé essentielle.

Dans l'optique d'énoncer cette tradition et cette pertinence, Didier Cariou a écrit, en réponse à une analyse de Sylvain Doussot, un article<sup>26</sup> où il expose le fait que l'utilisation de documents en classe permet de s'interroger sur le « comment rendre l'histoire enseignable ». En effet, il expose, rapidement, de différentes et traditionnelles étapes en classe d'histoire : le professeur questionne les élèves sur les documents qui servent de support au cours, ces derniers proposent des réponses relativement partielles parce qu'ils ne savent pas toujours questionner un document dans son ensemble et entrer dans une posture de réflexion et d'esprit critique, puis le professeur valide ou non ces réponses avant de donner les explications et généraliser le cours à partir du constat des élèves. Il cherche également à démontrer que l'utilisation du document est à la fois pertinente et essentielle : « *pas de documents, pas d'histoire* »<sup>27</sup>. Mais il ne faut pas laisser pour compte les travaux des historiens auprès des documents afin de rendre ces derniers exploitables et pertinents en classe d'histoire. En effet, le travail d'historien consiste à mener des enquêtes pour répondre à un problème que ces derniers ont soulevé, ils énoncent donc des hypothèses qu'ils vérifient grâce à une critique fine des documents qui sont alors considérés comme traces du passé. Les documents apportent des indices que les historiens décortiquent, analysent et exploitent. Ils sont donc centraux en classe : les élèves s'engagent dans une démarche critique pour sélectionner des informations trouvées dans les documents avant de les confronter et les articuler avec les savoirs qu'ils ont déjà. Ce n'est pas tout à fait le même travail que celui des historiens, mais, à leur échelle, les élèves font de la recherche et exploitent les documents. Nous sommes aujourd'hui face à des pratiques habituelles en classe d'histoire où les élèves interprètent, de manière globale même si ce n'est pas toujours le cas, les attentes du professeur en s'orientant vers des « *réponses supposées attendues* »<sup>28</sup>. Tel est le contrat didactique qui suit sa linéarité : présentation du document, recherche d'informations et explications.

Afin de souligner, d'une autre manière, ce point canonique - parce que pertinent - de l'utilisation des documents en classe d'histoire, je souhaite m'appuyer sur un nouvel article<sup>29</sup> de François Audigier tiré d'un colloque<sup>30</sup> dans lequel il présente les « modèles » de l'institution scolaire. En d'autres termes, ce qui est recommandé. Nous pouvons apercevoir que les documents sont d'ores et déjà présentés comme incontournables, telle une sorte de tradition. Il s'interroge donc

---

<sup>25</sup> *Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires* de François Audigier (1995)

<sup>26</sup> *Quelles références aux pratiques de savoir en classe d'histoire ?* de Didier Cariou (2018)

<sup>27</sup> Ibidem (citation de Febvre, 1992), p. 22

<sup>28</sup> Ibidem (Cariou), p. 78

<sup>29</sup> *Documents en classe : traditions, mythes et réalités* de François Audigier (1995)

<sup>30</sup> *Autour des Documents : des moyens pour quelles fins ?* (1995)

sur les finalités mises en jeu avec les documents en classe d'histoire, et la logique grâce à laquelle ces derniers sont mêlés pour y parvenir. Il pointe du doigt des limites : est-ce que les finalités sont les mêmes avec tous les documents ? Est-ce que les mêmes questions sont en jeu ? Faisons-nous les mêmes traitements ? Est-ce que ce sont les mêmes compétences qui sont dans le viseur ?

Dans le but de pointer du doigt le fait que les documents se placent au service des apprentissages, l'auteur expose deux aspects : le lien entre document et souci de pédagogie ; et le lien entre document et connaissance. Le premier aspect s'intéresse à l'usage des documents en tant que concrétisation des propos, pour montrer et remplacer le réel dont il est le substitut. Le second aspect place le document comme nécessaire en classe puisqu'il est au service des connaissances que le professeur doit transmettre, les documents incarnent donc des *traces*.

Pour continuer dans cette optique, un second chapitre<sup>31</sup> de ce même colloque peut être, selon moi, intéressant à ce stade. Il s'agit d'un texte qui nous vient d'Henri Moniot. Une nouvelle fois, cet auteur expose l'intérêt, bien plus que prouvé, de l'utilisation de documents en classe d'histoire qu'il présente comme « *prêt pour réception* » auprès des élèves. Il précise également que la fréquentation des documents qui incarnent des traces du passé, des vestiges est très pertinente en classe : « *Le document est excellent comme objet d'entrée dans ce qu'on étudie, comme appel à informations, pas comme donneur d'information à la manière de...* »<sup>32</sup>. Ainsi il annonce bien, à son tour, que l'utilisation de document en histoire est une procédure incontournable parce qu'elle met en jeu de multiples aspects. En effet, cette pratique est pertinente et indispensable pour la diversité des supports qu'elle prend en compte, pour les activités intellectuelles mises en jeu, pour les fonctions que lui accorde l'enseignant dans la classe, mais à plus grande échelle pour les fonctions institutionnelles, pour la gestion des apprentissages, pour les finalités, pour les statuts... En d'autres termes, cette pratique met en jeu une diversité des demandes non négligeable qui rythme au quotidien les classes d'histoire. Il est important de préciser la finalité principale de l'utilisation de documents, de mettre des mots sur ce que nous voyons depuis le départ sur ce travail : favoriser la rencontre des savoirs, des savoir-faire et des attitudes. Une nouvelle fois, l'auteur expose la partie intégrante qu'incarne l'enseignant en choisissant les documents qui vont nourrir ses séances : la relation est intime entre les documents qui vont être étudiés, les objets d'apprentissages mis en jeu et les tâches à réaliser qui sont visées. On ne choisit pas un document par hasard, il est pertinent, lié à des objectifs et des compétences qui sont dans le viseur et surtout, ils sont à une certaine portée de compréhension. Cette visée traditionnelle n'est pertinente du point de vue des apprentissages qu'au travers du travail de l'enseignant et de celui des élèves.

Cependant, qui dit utilisation classique, dit type de document classique. En d'autres termes, les documents utilisés en classe ont relativement souvent la même nature ou du moins, certaines natures sont plus favorisées et prises en compte que d'autres. Or, il existe de nombreux documents, avec des natures toutes aussi diverses et pertinentes les unes que les autres. Cette diversité est une richesse, elle ne doit pas effrayer l'enseignant et les élèves, habitués à une étude classique et automatique des documents récurrents, mais elle doit être exploitée et prise en compte pour faire évoluer les pratiques, permettre aux élèves de travailler sur des documents variés tout en développant leur esprit critique face à plusieurs supports.

---

<sup>31</sup> *L'usage de documents face à ses rationalisations savantes en histoire* d'Henri Moniot (1995)

<sup>32</sup> *Ibidem* (Moniot), p. 26

### 1.3.2. Vers une ouverture plus large quant à leur nature

Parmi les natures dites classiques des documents auxquelles nous pouvons être confrontés en histoire, nous retrouvons les images (de toutes sortes : peintures, photographies...), les textes, mais aussi les cartes ; dans l'optique où les plans et les premiers jets de croquis ont bien été assimilés par les élèves. Mais qu'en est-il de la dimension documentaire des faits ? Je parle ici de l'utilisation de vidéos (docu-fiction, vidéos explicatives...), de films et par conséquent du cinéma. Nous avons déjà entrouvert cette brèche de la diversité des documents, dont le film, un peu plus haut dans la réflexion, mais il me semble intéressant de retrouver ce chemin emprunté. En effet, le cinéma peut être une nature, un type de document utile et perspicace pour une ouverture plus large du travail en classe.

Pour continuer dans cette optique, l'ouvrage<sup>33</sup> de Dominique Briand permet de comprendre plus intimement cette nouvelle forme de document quant à son utilisation à l'école et sa pertinence auprès du public.

Selon l'auteur, l'utilisation du film et du cinéma en classe d'histoire est pertinente. Il s'agit pour lui d'une source qualitative qui est bénéfique pour les apprentissages si l'enseignant sait comment le traiter et l'amener auprès de ses élèves. Il développe également le concept de la « fréquentation » : nous fréquentons quotidiennement les écrans qui permettent d'être en contact, de voir et de comprendre des « *représentations du passé plus ou moins vraisemblables* »<sup>34</sup>. Le film permet également au public de développer des émotions lors de son visionnage : ainsi, ces dernières favorisent l'assimilation, la mémorisation et donc les apprentissages. L'auteur de cet article regroupe tous les supports filmiques : ceux du cinéma, les documentaires... Tous sont pertinents et intéressants lorsqu'ils sont utilisés en classe. Enfin, l'auteur démontre une nouvelle facette du film : il favorise le débat. Rappelons que la verbalisation, le partage et les échanges sont des objectifs visés par l'institution scolaire. Les élèves doivent acquérir ces compétences au cours de leur scolarité, en plus des apprentissages à connaître et retenir : le film incarne donc une utilisation pertinente en classe d'histoire. C'est donc pour cela que j'ai souhaité mettre en lumière cette forme de document parce qu'elle permet de travailler et de développer de nombreuses compétences qui se veulent être transversales. Ainsi, nous pouvons constater une nouvelle fois la pertinence du point de vue des apprentissages de la traditionnelle utilisation des documents en histoire en apportant une sorte de nouveauté, de modernité, une touche de fraîcheur.

Pour conclure ce point quant à l'appropriation des connaissances et des apprentissages grâce à l'aide des documents, il me semble pertinent d'ouvrir la réflexion à l'aide de l'article<sup>35</sup> de Yannick Le Marec, Sylvain Doussot et Anne Vézier. En effet, en son sein, les auteurs ont mis en lumière la construction du savoir historique. Ils ont développé le fait que penser en histoire signifie avoir assimilé la périodisation et la conceptualisation des schèmes explicatifs ; ou du moins commencé à assimiler ces processus relativement complexes. Ce qu'il est important de souligner ici, c'est que l'utilisation, de manière récurrente, des documents aux formes et natures diverses favorise ces processus. De plus, les auteurs rappellent le fonctionnement traditionnel d'une séance d'histoire, à travers la succession de boucles didactiques (tout aussi canoniques) : questions, réponses, évaluation, formalisation et apport de compléments. Ils

---

<sup>33</sup> *Le cinéma peut-il nous apprendre l'histoire de la France ?* de Dominique Briand (2013)

<sup>34</sup> Ibidem (Briand), p. 164

<sup>35</sup> *Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire* de Yannick Le Marec, Sylvain Doussot et Anne Vézier (2009)

pointent également du doigt un élément indispensable qui vient compléter l'utilisation des documents : le langage. En effet, c'est un outil de régulation de la boucle didactique, notamment lors des débats où il présente un véritable intérêt. Ils avertissent toutefois que les pratiques langagières n'incarnent pas seulement un outil de communication, mais bien un instrument pour penser, construire et apprendre. Ces dernières accompagnent donc à merveille le travail sur document en classe d'histoire parce qu'elles aident la construction de l'espace des contraintes. Cet espace est la condition qui rend possible la production de savoirs explicatifs en histoire. Le langage incarne un véritable enjeu en cours d'histoire parce qu'il est polyvalent et transparent, mais aussi parce qu'il permet de mettre en ambivalence les savoirs savants et les savoirs scolaires.

Nous pouvons également nous questionner quant à l'âge des élèves pour travailler sur les documents et sur le théâtre. À mon sens, je pense que cela est possible avec tous les élèves, mais ce qui va diverger c'est la nature de ces outils, leur exploitation en classe et les attendus de l'enseignant.

Le voyage vers l'acquisition des connaissances en histoire est donc plus pertinent et plus efficace grâce à l'utilisation des documents et de la pratique théâtrale, de manière conjointe ou disjointe.

Là où les documents incarnent une véritable tradition et une diversité qui se veut riche en classe d'histoire, la pratique théâtrale permet quant à elle d'innover pour travailler les temps historiques.

### **1.3.3. Le théâtre à l'école : un outil pour innover en classe d'histoire**

Il me semble intéressant d'introduire les propos dans cette partie avec des éléments apportés par le réseau *Canopé*, qui est un outil pour la formation des enseignants. Selon cette plateforme, les petits ateliers de théâtre sont intéressants en classe : « *initier les enfants au théâtre, dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle à l'école, c'est favoriser leur rencontre avec des textes, des métiers, des lieux. C'est les accompagner dans la construction de savoirs, dans l'appropriation de codes, mais c'est aussi leur donner l'occasion de s'essayer, même de façon courte et expérimentale, à une pratique qui engage le corps et les sens* ». De ce fait, pourquoi ne pas mettre en place du théâtre en classe d'histoire ?

Outre les nombreux bénéfices que cela apporte à l'élève tel que le développement de la sensibilité, de la confiance en soi et du respect des autres, mais aussi l'évolution des compétences en termes d'esprit critique, d'argumentation et d'engagement. Le théâtre permet aussi de mieux comprendre le monde et les « représentations » de ce dernier sous une forme plus symbolique. Cette innovation pédagogique peut donc être intéressante d'un point de vue didactique pour aller vers les apprentissages mis en jeu dans le théâtre. Faire exister le théâtre à l'école, et en classe, c'est permettre aux élèves d'aborder et de vivre autrement les apprentissages.

La pratique théâtrale tient tout à fait sa place dans les programmes de l'école avec le parcours de l'éducation artistique et culturelle. Elle permet de « fréquenter » de nouveaux éléments pour permettre la construction de connaissances, de « s'approprier » les codes du théâtre et de « pratiquer » pour un engagement plus intéressant et pertinent en classe, notamment en classe d'histoire.

L'article de Jean-Louis Besson<sup>36</sup> souligne cet aspect intéressant du théâtre lorsqu'il est utilisé en classe : il démontre que faire vivre le théâtre à l'école permet aux élèves de vivre le « modèle type de théâtre ». En effet, faire du théâtre en classe n'est pas faire du théâtre à

---

<sup>36</sup> Ibidem (Besson)

partie entière, mais il permet de mettre en jeu des situations, des personnages, des gestes, mais aussi des paroles qui ont leur place et une certaine pertinence dans les disciplines, notamment l'histoire. Bien que cette pratique soit encore timide dans les classes, liée aux réticences de la part du corps enseignant, il s'agit bien d'un outil qui permet d'innover en classe d'histoire parce qu'il est intéressant auprès des élèves et que l'enseignant peut en tirer profit dans son enseignement.

Un autre aspect, que développe Jean-Louis Besson, qui peut convaincre les enseignants de mettre en place la pratique théâtrale en classe d'histoire, est tout l'axe qui concerne les émotions. Ces dernières étaient totalement refoulées durant l'Antiquité où le théâtre avait pourtant une place majeure dans la société. Des philosophes, comme Platon, considéraient l'instruction théâtrale comme un tremplin pour le développement de la rationalité des individus. Ainsi, la pratique théâtrale permettait de valoriser l'intellect seulement si la dimension affective était tenue à l'écart, car les sentiments n'étaient pas fiables. Or aujourd'hui, ce n'est plus du tout le cas, nous sommes même dans une radicale contradiction. En effet, les émotions sont importantes à l'école à tel point qu'elles ont leur place dans les programmes. Ainsi, la transversalité de la pratique des émotions à l'école peut tout à fait se retrouver en classe d'histoire par le biais du théâtre. En effet, ce dernier incarne un instrument intéressant à la fois pour la construction de la personne et des apprentissages. En effet, le théâtre est de plus en plus utilisé dans des domaines étrangers à l'art dramatique en lui-même, donc pourquoi pas en classe d'histoire ? De plus, il accompagne le cheminement cognitif des élèves : c'est là tout notre intérêt pour l'acquisition des apprentissages. En effet, la pratique théâtrale lie le corps, la parole et les connaissances : cette complémentarité et la mise en relation des éléments entre le langage, l'esprit, le corps et le champ cognitif semblent tout à fait possibles en classe d'histoire et légitime pour les apprentissages visés par l'enseignant.

Le théâtre, pointé du doigt ici comme un outil en classe d'histoire, un support pour entrer dans la discipline, interroge également des aspects transversaux et essentiels à l'école : le statut du savoir, celui de l'erreur et les matières de l'enseignement dans lesquelles il peut être pertinent. C'est bien là tout l'intérêt que souligne Michel Desmarests dans son article<sup>37</sup>. En effet, il démontre que la pratique théâtrale permet le développement de compétences, transversales et spécifiques à l'histoire, mais aussi celui des apprentissages. De plus, le théâtre permet l'acceptation de l'erreur et de l'essai : la répétition encourage, l'apprentissage est alors travaillé et la prise de conscience du contenu n'en est que plus bénéfique. Il s'agit donc d'une innovation pédagogique intéressante, qui mérite d'être pensée didactiquement de la part de l'enseignant. Il fait donc le lien avec le constructivisme didactique et démontre que pour apprendre réellement, l'élève ne doit pas « *simplement recevoir l'exposition d'un savoir nouveau, mais il doit « changer de savoir » c'est-à-dire détruire ou modifier son savoir antérieur* » (Desmarests). Ainsi, cette rupture épistémologique est intéressante en classe d'histoire par le biais du théâtre pour les processus d'apprentissages puisque le savoir est mis en jeu au travers d'un engagement corporel. Le contenu est alors reçu par les élèves, d'une manière différente, mais tout aussi légitime. L'éducation artistique a alors tout intérêt à se construire en dialogue étroit avec d'autres disciplines : le théâtre en histoire est alors un levier pour innover en classe et acquérir les apprentissages.

L'auteur développe également un axe au sujet des transpositions didactiques. En effet, il souligne que l'activité théâtrale n'est pas transférable telle quelle dans le monde scolaire, mais elle est transposable : cette relation de transmission des apprentissages est donc touchée du doigt. Nous retrouvons ici ce que Jean-Louis Besson appelle le « modèle type du théâtre ».

---

<sup>37</sup> Ibidem (Desmarests)

La pratique théâtrale permet de mettre en lumière et de rendre compte des moments où l'expérience devient un tremplin pour les savoirs. Ces derniers dansent entre le texte théâtral (souvent proposé par l'enseignant, car les savoirs doivent être présents) et leur incarnation scénique au travers du corps. Le cœur de l'enseignement théâtral en classe d'histoire réside entre les exercices et les partages d'expérience. Ce qui peut être d'autant plus pertinent, c'est la collaboration avec les élèves dans le processus de création. En effet, les savoirs pourraient alors s'élaborer dans le travail qui les chemine. La question des contenus peut être de deux ordres : les construire en amont pour que les élèves puissent les incarner et les répéter pour mieux les intérioriser ou en aval durant le processus d'enseignement pour que les élèves participent à cette élaboration sur l'instant. Dans tous les cas, le théâtre peut incarner un intéressant chemin d'accès aux savoirs, notamment au travers de tout ce que l'on a démontré, mais aussi avec les aspects fondamentaux de l'action.

La pratique théâtrale est un des outils pour innover en classe d'histoire. Emmanuel Wallon a dit : « *Pour réussir dans ses missions, l'école a besoin d'associer la découverte, la connaissance et la pratique des arts. L'éducation artistique favorise les relations avec l'extérieur, la transversalité entre les disciplines, la motivation des élèves et par conséquent leur réussite* ». Nous comprenons donc que cette innovation n'est pas du tout ridicule pour l'appropriation des savoirs mis en jeu. En classe d'histoire, je pense qu'il ne s'agit pas de seulement « restituer » le passé, mais aussi de le « réinventer » pour mieux se l'approprier. L'atelier théâtral en classe d'histoire peut donc être un moyen physique de mener l'enquête sur les événements du passé. Les élèves vivent, incarnent les éléments, touchent d'une manière différente et innovante les apprentissages. Donner aux élèves la possibilité d'expérimenter les choses notamment avec leur corps, leur voix et leurs émotions est une dimension légitime : les faits passés sont parfois complexes et peuvent sembler inaccessibles. Le théâtre induit également un va-et-vient entre le corps et l'esprit : la remémoration de l'effort fourni dans la pratique et des savoirs explicités, de se souvenir des éléments passés mis en jeu et de leur mise en lumière dans le présent en classe... Les élèves récupèrent le souvenir de leur pratique et de leur travail pour le transformer en un savoir.

Si l'on convoque Jean Piaget, ce dernier souligne l'importance de l'action des enfants sur les objets et les actions réelles qui deviennent par la suite des opérations mentales. Si l'on convoque Maria Montessori, cette dernière soutient qu'il y a une corrélation directe entre le corps et le cerveau : les élèves apprennent par le vécu. Le théâtre est donc un vecteur pertinent dans le processus d'apprentissage.

Le théâtre permet de convoquer les protagonistes du passé, incarnés par les élèves qui orchestrent alors les éléments pour mieux les comprendre. De plus, la pratique théâtrale est tout à fait intéressante et possible avec l'hétérogénéité du groupe-classe : chaque élève a des besoins, des difficultés, des particularités. Il s'agit là d'une clé pour l'enseignant, car la pratique théâtrale peut alors faire bouger les lignes « habituelles » et permettre aux élèves de comprendre et d'acquérir autrement. Cette innovation en classe d'histoire est un vecteur, une piste possible. De plus, il apporte tout un aspect de plaisir dans le travail.

Cet outil peut également gommer les conflits au sein de la classe, renforcer la relation entre le maître et ses élèves, dépasser les préjugés, améliorer l'ambiance de la classe... Tous ces aspects qui sont primordiaux pour un climat scolaire serein et indispensable pour les apprentissages.

Le travail ici porte sur l'utilisation des documents et la mise en place de la pratique théâtrale en classe d'histoire. Ces deux outils semblent tout à fait pertinents pour les apprentissages et pour l'investissement des élèves. En première année de master, j'ai observé une séance



d'histoire où les documents étaient utilisés. En deuxième année de master, j'ai expérimenté la pratique théâtrale en classe d'histoire. Le but de la recherche n'est pas de dire quel outil est le plus pertinent pour les apprentissages et auprès des élèves, mais de les comparer et de voir si tous les deux facilitent bien les apprentissages en classe d'histoire.

## 2. Vivre l'utilisation des documents et le théâtre en classe d'histoire : entre observation et expérimentation au travers de séances en classe

---

### 2.1. Contextualisation

En première année de master, j'ai réalisé mon premier stage de pratique accompagnée à l'École Élémentaire Jacques Prévert à Guéret (Creuse). Situé dans un quartier relativement défavorisé, le public accueilli possède de grandes difficultés, à la fois au niveau des apprentissages, mais aussi d'un point de vue personnel. J'ai eu la chance d'être immergée dans une classe de cycle 3 (CM1-CM2) auprès de 22 élèves. Cette classe expose des apprenants avec des niveaux relativement hétérogènes, mais ce sont aussi des enfants curieux, investis dans leurs apprentissages et vraiment pertinents dans leur participation ainsi que leur réflexion. J'ai effectué mes enregistrements lors de deux séances d'histoire appartenant au thème « Et avant la France ? » dans la rubrique « Au temps des rois » des programmes, au sujet de Clovis. Pour la première des deux séances filmées, il s'agissait de la genèse de ce chapitre : j'étais donc immergée au cœur des premiers apprentissages. Détail que je ne savais pas au départ et qui s'est avéré être révélateur et pertinent afin de définir le thème de mon mémoire. En effet, l'utilisation de documents m'a interpellée : c'est cet aspect qui a servi de point de départ à ma réflexion, et mis en place le thème de mon mémoire.

En seconde année de master, j'ai décidé de faire évoluer mon sujet vers le théâtre. Depuis la fin de la première année de recherche, cette idée est dans ma tête et me semble suffisamment intéressante pour être pointée du doigt et exploitée, d'autant plus que mes articles sont peu nombreux à ce sujet. Mon poste de contractuelle alternante me permet d'être en classe une fois par semaine dans l'école élémentaire Paul Langevin à Guéret (Creuse). Cette école accueille un public avec une diversité importante, point qui se veut être la réalité des écoles aujourd'hui. Ainsi, je suis auprès de 16 élèves en classe de CP (cycle 2) tous les jeudis. Lors de notre première rencontre, le mémoire et les recherches toujours en tête, j'ai demandé à l'enseignante titulaire de la classe d'avoir une séquence personnelle en structuration du temps afin de mener, sur le terrain, mes expérimentations par le biais du théâtre. Elle m'a donc accordé une liberté totale pour cette discipline : j'avais toutes les clés en main pour mener le théâtre à l'école, notamment en classe d'histoire. Il me semble intéressant de souligner le fait que j'ai, dans cette classe, un élève totalement sourd. Ce point, ainsi que celui de l'âge des élèves, a été source de craintes quant à la mise en place de la pratique théâtrale en classe d'histoire. Je me suis imaginé des obstacles, des impossibilités, des barrières... Cependant, j'ai tout de même souhaité tenter, essayer. En effet, le cycle 2 est un cycle riche et exploitable en termes de structuration du temps. J'ai simplement adapté la pratique théâtrale en fonction des nombreux facteurs à prendre en compte et de la connaissance de mes élèves qui s'est peaufinée au fil des semaines. Je me suis lancée dans l'expérimentation du théâtre de mimes et d'improvisation. La séquence (annexes) s'est déclinée en plusieurs séances. La séance consacrée à la pratique théâtrale est la dernière et elle met en lumière l'évolution des jeux au cours du temps : les jeux de nos grands-parents et ceux d'aujourd'hui.

Au fil de ce travail, de mes années d'études et de mes stages, j'ai concentré mes lectures scientifiques autour de plusieurs et différents articles qui balayent la didactique de l'histoire de manière générale pour certains, sur divers sujets autour des documents et leur utilisation en classe d'histoire pour d'autres et enfin sur la pratique théâtrale à l'école pour les derniers. Ces articles sont alors essentiels pour proposer une analyse précise des deux séances observées en première année et de la séance menée en seconde année. Comme expliqué au travers du cadre théorique, je souhaite m'interroger sur une comparaison entre l'utilisation des

documents et la pratique théâtrale en classe d'histoire, notamment sur leur pertinence, mais aussi les limites, leur exploitation et leurs finalités quant à l'acquisition des apprentissages et des compétences chez les élèves. Grâce à mes lectures, mes observations, mais aussi mes actions au sein de la classe, il m'est alors possible de mener un raisonnement et une argumentation relativement complets quant aux transcriptions qui suivent.

## 2.2. Analyses de séances

### 2.2.1. Séance du vendredi 19 novembre 2021 (Master 1)

J'ai eu la chance d'assister et d'avoir la possibilité de filmer la toute première séance d'histoire consacrée au roi Clovis. Ainsi, j'étais immergée au cœur du travail de l'enseignante pour la mise en place des savoirs nouveaux, mais aussi des premières interprétations des élèves, des premières et potentielles réactivations de savoirs et, bien entendu, du premier travail basé sur l'utilisation de documents pour aborder ce sujet et apporter les connaissances nécessaires. Par ce fait, j'ai pu observer le cheminement emprunté pour travailler autour du document.

Pour commencer, l'enseignante a amené le sujet par des questions simples, ouvertes et qui permettent d'établir un constat et de faire naître les premiers jets. Cette méthode traditionnelle d'amener le travail et de mener la discussion est appelée, par Nicole Tutiaux-Guillon, la boucle didactique et par Dominique Bucheton, le tissage. À partir de là, les réactions des élèves ont été à la fois nombreuses et diverses : quand certains disaient ne rien savoir, presque à n'avoir jamais entendu le nom, d'autres avaient connaissance de ce dernier (mais sans apports complémentaires) et quelques-uns, peu nombreux, avaient quelques connaissances à ce sujet.

Le but ici est de laisser les élèves entrer dans le sujet afin de pouvoir, par la suite, l'appréhender avec les documents proposés. Nous pouvons ici faire un lien avec les travaux du psychologue Jérôme Bruner au sujet de l'étaillage. En effet au travers de ce concept, il s'est intéressé à une catégorisation pour les différentes formes d'intervention d'un enseignant. En d'autres termes, il a pointé du doigt les différentes modalités que l'enseignant met en place dans ses séances pour avancer en classe. En ce qui concerne ce court extrait de séance, nous nous situons plutôt dans la catégorie de l'« enrôlement » : le comportement du tuteur (ici l'enseignante) est adapté pour éveiller la curiosité des élèves, pour qu'ils soient intéressés par la tâche à réaliser.

8	Pierre	C'était le roi des francs dans la Gaule, et ensuite des générations plus tard il y a un autre Clovis qui a mis en place la France.
9	PE	Donc il y a eu 2 Clovis ?
10	Pierre	2e du nom. Même 3 ou...
11	PE	Donc il y a eu plusieurs Clovis.
12	Jules	L'année dernière, on avait vu, il y en avait 3.
13	Baptiste	Quoi ? Moi je m'en souviens plus.
14	Bastien	<i>Chuchote</i> Comment qu'on peut s'en rappeler de l'année dernière...
15	Jean	Il y en a eu 3 oui.
16	PE	Quoi d'autre ? <i>Silence</i> C'est tout ce que vous pensez savoir sur Clovis ?
17	Quentin	Non, euh oui...

18	PE	Rien d'autre ? Bon, alors on va déjà regarder une première image et ensuite on regardera un petit documentaire, mais vous aurez des questions auxquelles il va falloir que vous répondiez à partir de ce documentaire vidéo, d'accord ? Donc dans un premier temps, on va regarder une image. <i>Elle installe l'image sur le tableau en allumant le vidéo projecteur.</i> <i>Un élève lève la main.</i> Qu'est-ce qu'il y a ?
19	Pierre	Moi je suis allé au Puy du Fou et j'ai fait quelque chose. En gros, c'était tu marchais, et tu retraçais la vie de Clovis.
20	Jean	Ah ouiiiiii...!
21	Bastien	Maîtresse, tu peux éteindre la lumière s'il te plait.
22	PE	Et tu n'as pas d'autres informations alors ? Tu ne peux pas me dire d'autres choses ?
23	Pierre	Euh... je crois que ça parlait de Clovis 3 donc euh...
24	Jean	J'crois que, euh, maîtresse ?
25	PE	Bien, alors déjà on va observer cette image : vous allez me dire ce que vous voyez, puis ce que c'est comme type d'image, ce que vous pouvez m'en dire...
26	Baptiste	On dirait qu'il est en train de se baigner...
27	Jean	Non c'est pas du tout ça... Maîtresse ?
28	PE	Chut ! Mais levez la main si vous avez des choses à dire !
29	Lucie	Euh... Il est dans une sorte de tonneau, avec des personnes...
30	PE	Alors quand tu dis « il » tu parles de qui ?
31	Jean	Le roi
32	Lucie	Le roi oui, et bah il y a des personnes autour
33	PE	Quel roi ?
34	Pierre	C'est Clovis, celui avec la couronne.
35	Lucie	Oui Clovis...
36	Pierre	Bah oui, c'est marqué « Le baptême de Clovis »...
37	PE	Levez la main s'il vous plait !

Pour en revenir au peu d'élèves qui possèdent quelques connaissances au sujet de ce roi, le cas de Pierre, toujours très pertinent grâce à ses nombreuses et solides connaissances, est un exemple clé. En effet, il définit directement Clovis comme étant le « roi des Francs dans la Gaule » (tdp8). Avec le soutien de Jules, qui va également participer à des échanges intéressants, ils font appel à des connaissances qu'ils ont déjà, parce qu'ils ont étudié ce sujet l'année précédente. Le contrat didactique est donc respecté et mis en place, puisque les élèves parviennent à réutiliser des savoirs déjà-là, des acquis qu'ils mobilisent pour faire avancer le groupe-classe.

L'article<sup>38</sup> de Sylvain Doussot peut être intéressant ici. En effet, il présente les documents comme pertinents pour les apprentissages, notamment quand les élèves parviennent à mettre en relation les savoirs déjà acquis et les éléments présents dans le document. Ainsi, les cas de Pierre et de Jules montrent cela, mais aussi l'inégalité des compétences d'interprétation qui sont présentes dans cette classe qui se veut être très hétérogène.

<sup>38</sup> *Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation* de Sylvain Doussot (2015)

Pour donner suite à cette première étape assez pauvre en termes d'apports de savoirs de la part des élèves, nous savons seulement à ce stade que Clovis était le roi des Francs en Gaule. L'enseignante s'est ensuite penchée sur l'utilisation de deux documents (une peinture et un petit documentaire adapté à leur âge). Dans les tours de parole suivants, les échanges sont seulement axés autour de la peinture.



"Le baptême de Clovis" en 496 ou 498. Saint-Rémi, évêque de Reims, baptise Clovis. Enluminure française, XIVE siècle (1350).

L'enseignante affiche l'image ci-contre au tableau et commence à donner ses premières consignes : « vous allez me dire ce que vous voyez, puis ce que c'est comme type d'image, ce que vous pouvez m'en dire... » (tdp18). Ici, nous nous situons clairement sur l'analyse traditionnelle d'une image en classe. De plus, avec ces consignes, l'enseignante se présente devant le tableau pour tenir en main le cheminement et la réflexion afin d'amener les élèves là où elle le souhaite : la mise en place de son étayage lui permet de faire des choix qui se veulent être les plus pertinents possibles pour rythmer sa séance. Par son expérience, mais aussi avec une logique d'enseignement, elle sait où se placer dans

la classe, comment mener cette dernière avec ses questions, mais aussi le rôle qu'elle doit adopter à chaque étape du travail. L'utilisation du document est également un choix, un support non négligeable pour l'acquisition des connaissances qu'elle vise. En effet, cette enluminure aux couleurs attrayantes expose une étape importante dans le règne de Clovis : son baptême pour devenir chrétien. Les élèves commencent alors à dire ce qu'ils voient « on dirait qu'il est en train de se baigner » (tdp26) ou encore « il est dans une sorte de tonneau, avec des personnes » (tdp29). Des paroles sur lesquelles l'enseignante sait directement rebondir, sûrement parce qu'elle les avait anticipées : « alors quand tu dis « il », tu parles de qui ? » (tdp30). Une nouvelle fois, l'enseignante mène la danse pour amener les élèves à dire ce qu'elle souhaite qu'ils touchent : « le roi » (tdp31), « quel roi ? » (tdp33). Enfin, certains élèves parviennent à associer la figure du roi avec Clovis ; notamment grâce à la couronne qui se veut être l'indice présent dans l'image. Ce lien a été possible de deux manières : soit parce qu'ils se rappellent que le sujet du jour est Clovis, et comme il a été le roi des Francs, le roi sur cette photo est forcément lui. Soit parce qu'ils ont entamé le processus de mélanger les échelles de lecture comme Pierre, qui a été pertinent dans l'utilisation de la légende pour comprendre l'image en vue de l'interpréter.

Le déroulement de cette séance fait appel aux travaux de Didier Cariou<sup>39</sup> dans lesquels il développe ce que l'on appelle la démarche indicielle, c'est-à-dire le fait de prélever des indices dans un document dans le but de mener une enquête. Cette dernière incarne un enjeu, une compétence à acquérir en classe d'histoire. Ici, la démarche indicielle n'est pas encore acquise et maîtrisée parce qu'elle est bien trop complexe encore. Cependant, les élèves entament une lecture informative : il s'agit de prélever des informations dans un document. Cette lecture est une étape, la première, qui est loin d'être naturelle et simple par sa complexité, mais qui est

<sup>39</sup> *Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire* de Didier Cariou (2016)

importante et essentielle pour parvenir à maîtriser une lecture indiciare d'un document par la suite. Dans ce court extrait, la lecture informative est côtoyée au travers de cette peinture : nous l'avons montré grâce à l'indice de la couronne ; là où la légende incarne une information à part entière (elle prouve que c'est le roi Clovis, au-delà de la couronne qui le présente comme un roi).

Les travaux de Lucie Gomes<sup>40</sup> font également le lien à ce stade de la séance. Bien que ce ne soit ni le niveau de la classe ni le sujet du cours d'histoire qui m'intéressent ici, l'article est pertinent quant à l'articulation des échelles de lecture pour mon analyse. En effet, dans ce court extrait de retranscriptions, les élèves sont confrontés à l'articulation des échelles macro et micro d'un document. Il s'agit d'une faculté relativement complexe à mettre en place à ce jeune âge, cependant, le cas de Pierre montre un début de maîtrise : il n'est pas encore dans l'articulation, mais il sent une subtilité. Il pointe du doigt, sans le nommer, le fait qu'un document possède différentes entrées pour le lire et le comprendre. C'est là que nous retrouvons nos échelles de lecture. L'échelle micro repose ici sur l'indice de la couronne mis en rapport avec le sujet du jour, Clovis ; et l'échelle macro est mise en avant avec l'utilisation de la légende. Ainsi, Pierre a su toucher ces deux échelles, sans réellement les articuler, sans faire de lien direct avec le sujet du cours d'histoire, pour dire que la personne avec la couronne est le roi Clovis. En d'autres termes : il ne s'est pas dit « ça doit être Clovis, car aujourd'hui on parle de lui », mais il a su faire le lien « le document nous dit que Clovis est présent sur l'image, il s'agissait d'un roi, donc le personnage avec la couronne est Clovis ». Il a bien su lier tous les éléments mis à sa disposition parce qu'il a entamé le processus de réflexion autour des échelles de lecture d'un document.

La conclusion a donc été nette : c'est Clovis, car « c'est marqué « *Le baptême de Clovis* » » (tdp36). Grâce à cette phrase, les élèves savent donc qui est représenté sur l'image, mais aussi la scène qui leur est montrée. Savoir mélanger les échelles de lecture entre ce que je vois sur l'image, mes interprétations et ce que cette dernière me dit de véridique est une capacité essentielle pour savoir questionner un document en classe d'histoire, pour acquérir des connaissances nouvelles et durables, mais aussi pour développer son esprit critique qui, rappelons-le, est l'un des vecteurs des programmes.

64	PE	Parce qu'il porte une couronne. Qui est-ce qu'il y a autour de lui ?
65	Mathéo	Des gens qui le baptisent. On dirait qu'il y a un prêtre.
66	PE	Oui, alors on va voir. Vous avez vu qu'il y a des informations en dessous, d'accord ? Donc le personnage qui est un train de lui verser quelque chose sur la tête...
67	Jean	De l'eau bénite !
68	PE	Oui, de l'eau. C'est marqué que c'est « Saint-Rémy, l'évêque de... »
69	Jean	De Rennes !
70	PE	De Reims ! Reims c'est une ville française. Donc en effet ici on a bien Clovis. Alors c'est pas un tonneau, ça porte un nom : ça s'appelle le baptistère. C'est un endroit où on se fait baptiser. Dans quelle religion on se fait baptiser ?
71	Pierre	Chrétienne.

<sup>40</sup> *La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les guerres de Vendée* de Lucie Gomes (2019)

72	PE	Oui, ce sont chez les chrétiens. Ça aussi c'est important, il va falloir que vous le reteniez. Il est en train de se faire baptiser. Est-ce que c'est un bébé ?
73	Plusieurs élèves	Nooon
74	PE	C'est un adulte. Et ça aussi c'est important à garder en mémoire. D'accord ? Et puis on a un personnage là aussi, qui ça peut être ?
75	Pierre	Sa femme ?
76	Bastien	Sa fille ?
77	Jean	C'est Clothilde !
78	PE	Oui ici c'est marqué « Clothilde, la femme de Clovis qui était chrétienne et qui a incité son mari à se convertir ». On va y revenir à tout ça, ne vous inquiétez pas. En quelle année il s'est fait baptiser ?
79	Pierre	496
80	PE	496. Or la reproduction elle date du ?
81	Plusieurs élèves	14e siècle !
82	PE	Oui, 14e siècle. Donc est-ce que cette scène a été reproduite au moment où il s'est fait baptiser ?
83	Plusieurs élèves	Non
84	PE	Non, pourquoi ?
85	Mathéo	Parce que ils ne devaient pas connaître...
86	PE	Ils ne devaient pas connaître quoi ?
87	Mathéo	Bah la manière de reproduire...

La suite de la séance, retranscrite ici, nous montre d'autant plus ce début d'entrée dans l'interprétation du document.

Pour commencer, nous pouvons fortement observer que l'étayage mis en place par l'enseignante a une nouvelle fois changé et évolué : à ce stade de la séance, elle se situe au tableau parce qu'elle récupère les rênes de la séance. En effet, elle reprend totalement en main le débat « vous avez vu qu'il y a des informations en dessous [...] le personnage qui est en train de lui verser de l'eau sur la tête [...] » (tdp66) afin d'amener les élèves à directement lire ce qui est écrit sous le document. Nous pouvons donc imaginer qu'elle les pousse à réaliser cette étape, qui n'est pas naturelle pour eux, car ils étaient encore concentrés et focalisés sur ce qu'ils voyaient « des gens qui le baptisent, on dirait qu'il y a un prêtre » (tdp65).

De plus, elle va apporter des éléments nouveaux et non identifiables au travers du document, mais qui incarnent des enjeux quant à sa compréhension. En d'autres termes, elle va apporter des éléments fondamentaux, des connaissances extérieures qui vont permettre aux élèves de comprendre et d'interpréter le document, ce qu'il représente et pourquoi il est important ainsi qu'utilisé. C'est exactement ce qu'il se passe au tour de parole numéro 70.

Mais aussi, elle continue de poser des questions aux élèves « dans quelle religion on se fait baptiser ? » (tdp70), « est-ce que c'est un bébé ? » (tdp72), « on a un personnage là aussi, qui ça peut être ? » (tdp74) ou encore « en quelle année il s'est fait baptiser ? » (tdp78) afin de maintenir le débat et de ne pas lâcher tout ce cheminement établi. Nous pouvons également le ressentir au travers de ses « d'accord ? » (tdp66 et 74) où elle s'assure que les élèves sont bien toujours en phase et concentrés sur le travail.

Il est également important de souligner le fait, dans son étayage, qu'elle confirme ou infirme désormais les réponses de ses élèves « oui de l'eau » (tdp68), « de Reims ! Donc en effet, on

a bien Clovis » (tdp70), « oui, ce sont chez les chrétiens » (tdp72) ou encore « oui ici c'est marqué « Clothilde, la femme de Clovis qui était chrétienne et qui a incité son mari à se convertir » » (tdp78).

Une nouvelle fois, elle dit à plusieurs reprises dans cet extrait « ça aussi c'est important, il faut le garder en mémoire » (tdp72 et 74).

Elle est dans une triple posture pour faire avancer la séance où elle apporte des connaissances nouvelles tout en posant des questions dans le but d'avoir des réponses qu'elle confirme ou infirme dans la foulée afin de casser le rythme de la séance. Paradoxalement, elle repousse une nouvelle fois quelques éléments pour « plus tard » (tdp78) tout simplement parce qu'elle a dans le viseur la lecture indiciare du document ; les éléments soulevés incarnent donc de nouvelles clés pour la suite.

Par ailleurs, à la fin de cet extrait, l'enseignante fait appel à un élément qu'elle avait demandé de retenir « pour plus tard, car c'est très important » au sujet de la date de la reproduction.

En effet, elle fait faire le lien à ses élèves grâce à ses questions que la date du baptême de Clovis date de « 496 » (tdp79), mais que la date de la peinture date du « 14<sup>ÈME</sup> siècle » (plusieurs élèves, tdp81) ; étape très intéressante pour notre fameuse recherche indiciare.

Puis elle continue : « donc est-ce que cette scène a été reproduite au moment où il s'est fait baptiser ? » (tdp82) ce à quoi les élèves répondent « non » (tdp83), nous sommes-là aux portes d'une lecture indiciare d'un document parce que les élèves brûlent la subtilité de la recherche sur laquelle ils se penchent. Cependant, lorsque l'enseignante demande « non, pourquoi ? » (tdp84), Mathéo lui répond « parce qu'ils ne devaient pas connaître » (tdp85) ; elle insiste alors pour lui faire prononcer les mots qui prouveront qu'ils ont atteint cette lecture indiciare, de recherche essentielle et fondatrice... Il finit par dire « ben la manière de reproduire... » (tdp87). Le constat est donc relativement clair : ils n'ont pas encore compris la lecture indiciare de ce document. Les auteurs démontrent que cette étape ce n'est pas facile, il s'agit d'un cheminement relativement complexe lors d'un travail sur documents.

88	Jules	Non ! C'est que Clovis...
89	PE	Moui...
90	Jules	Clovis n'était pas encore connu donc on ne savait pas trop son histoire...
91	Pierre	Bah si c'était le chef des Francs !
92	PE	Alors oui, il n'était pas trop connu, mais pour l'époque, en 496, est-ce que cette scène était suffisamment importante pour qu'on la reproduise à l'instant ?
93	Plusieurs élèves	Non
94	PE	Non, par contre si elle a été reproduite au 14e siècle, et des reproductions de ce baptême il y en a plein, ça veut dire quoi ?
95	Jean	C'est que ça a marqué une période très importante pour euh...
96	PE	Oui donc c'est que cette scène, ce moment-là, a été très importante et on va voir pourquoi. D'accord ?
97	Mathéo	Ah oui, peut être que... non rien
98	PE	Oui, oui, vas-y, émet des hypothèses...
99	Mathéo	Parce que, pour certains pays je le sais, mais je ne sais pas si pour la France c'est pareil, pour faire un mariage à l'Église il faut être chrétien.
100	PE	Alors il était déjà marié avec Clothilde, qui elle était chrétienne et lui ne l'était pas.
101	Jean	Je pense que c'est que quand il est devenu chrétien, il a versé beaucoup d'argent à l'Église pour qu'elle s'agrandisse. Je pense que l'Église, elle demandait un peu d'argent à Clovis pour qu'il l'aide à faire des réparations par exemple.



102	PE	Donc pour toi ce baptême là ça a profité à l'Église ?
103	Jean	Oui
104	PE	Et est-ce que ça a profité à Clovis ?
105	Plusieurs élèves	Oui et aussi à sa femme...
106	Jules	Et aussi, ah non, mais ça c'était à l'époque des Romains, mais quand ils se faisaient battre il y avait une personne, je sais plus comment elle s'appelle, qui avait interdit de maltraiter les chrétiens.
107	PE	Oui, mais ça, c'était au moment de l'Empire romain, pas au moment de Clovis. Donc maintenant, vous allez regarder le documentaire et vous allez comprendre pourquoi ce moment-là est devenu important dans l'Histoire de France ; et qu'est-ce que ça a permis à Clovis ? Vous avez fait des hypothèses : vous avez dit que ça avait profité à l'Église, mais peut-être que ça a profité aussi à Clovis cette histoire de baptême. Bien, alors pour vous aider dans la vidéo là, je vous ai préparé un petit questionnaire ce matin. <i>Affiche le questionnaire au tableau</i> On va d'abord lire les questions que vous allez avoir sur une petite feuille et ensuite on va regarder le film plusieurs fois, d'accord ? Et ensuite, on fera peut-être des retours sur certaines parties.

Nous pouvons constater que les élèves ne comprennent plus vraiment ce que l'enseignante attend d'eux sûrement parce qu'ils sont arrivés au bout de l'émission de savoirs de sens commun. En effet, ils ne parviennent pas à entrer dans la lecture indiciaire, ils n'arrivent pas à expliquer le « pourquoi » des questions de l'adulte. L'utilisation du document est intéressante en classe d'histoire, mais elle l'est encore plus lorsque les élèves arrivent à percevoir ce qui se cache après avoir fourni un travail de réflexion et d'analyse tout autour. Elle est pourtant bien soulevée ici par l'enseignante, mais les élèves ont du mal à l'entrevoir et la nommer : sûrement parce que nous sommes encore dans une phase de mise en place du processus où tout est encore fragile et délicat pour prendre le recul nécessaire afin d'expliquer.

Puis l'enseignante sent le moment où elle doit faire intervenir le second document qui sert également de support à ce cours et qui était prévu dans la continuité de la séance. Ce dernier est d'une tout autre nature, ce qui va permettre aux élèves de travailler sur ce sujet au travers d'une autre entrée : cela est tout à fait pertinent et intéressant, d'autant plus que le rythme va être changé. Une nouvelle fois préparée et sous le coude, l'enseignante avait bien prévu que le premier document n'allait pas suffire pour balayer et comprendre tous les aspects de sa leçon. Elle a su adopter une posture critique par rapport à ses choix : en choisissant ce premier document, elle savait ce qu'il allait être vu et ce qu'il allait manquer pour la suite, éléments complémentaires qu'elle sait apporter avec un second support. Tout ce travail en amont prouve bien le temps passé et nécessaire lors de la préparation pour penser tous les angles qui doivent être abordés dans la leçon et ce que les documents disent de ce sujet. Une articulation entre les supports et la parole magistrale peut alors être construite, pensée autour de choix pédagogiques et didactiques.

Elle fait donc distribuer, par les deux élèves de service, le petit questionnaire (Annexes) qu'elle a conçu pour aller de pair avec le documentaire vidéo. Après une lecture commune des questions et une légère explication sur chacune d'elles afin d'éclaircir les attendus, de nommer le vocabulaire et d'éloigner tout doute ou l'incompréhension, l'enseignante projette la vidéo et reste assise à la chaise de son bureau.

Je souhaite maintenant faire le lien avec deux articles que j'ai intégrés dans ma bibliographie.

Le premier<sup>41</sup> est celui de Sylvain Doussot. Bien qu'il s'agisse, dans ma séance, d'un documentaire réalisé pour des élèves de cycle 3 qui n'expose donc pas aux élèves une pluralité des acteurs et des discours qui peuvent être difficiles à interpréter, au contraire de l'article de l'auteur. Ce support n'en reste pas moins un petit film qui possède donc un caractère réaliste aux yeux des élèves. Les supports, en d'autres termes l'utilisation des documents, sont très favorisés en classe d'histoire non pas parce qu'ils sont originaux ou « sympas » ; mais parce qu'ils incarnent une réelle pertinence pour les apprentissages.

Le second ouvrage<sup>42</sup> que je souhaitais mettre en lumière ici est celui de Dominique Briand.

Selon l'auteur, l'utilisation des sources en classe d'histoire est pertinente parce qu'il s'agit d'une richesse à exploiter du point de vue de la diversité, de la multitude, mais aussi des effets sur les élèves. Le cinéma est donc l'un des vecteurs des apprentissages : selon l'auteur, il s'agit d'une source bénéfique pour les apprentissages si l'enseignant sait comment le traiter et l'amener auprès de ses élèves. Ce dont l'enseignante de la classe m'a fait part lors de nos échanges sur mes recherches : elle n'utilise que des documentaires vidéo qui sont destinés pour l'âge de ses élèves, qui sont conçus pour les apprentissages et l'utilisation en classe. Ainsi, elle se retrouve parfaitement dans l'utilisation à bon escient des sources.

Je souhaite ici faire un petit point de focale sur les témoignages. En effet, l'article<sup>43</sup> de Sylvain Doussot et de Nadine Fink me semble intéressant même si les élèves sont, in situ, confrontés à une non-présence de ces derniers. Leur utilisation n'en est pas moins intéressante : lorsque les élèves sont confrontés à un travail sur les témoignages, ils se retrouvent face à un document où passé et présent se mêlent. Mais avec la peinture du 14<sup>e</sup> siècle, qui est une reproduction d'années bien antérieures, se pose justement la question des témoignages quant à la date précise de la scène représentée. Les élèves comprennent donc que sans témoignages écrits, il est difficile d'être certain de la véracité des faits ; leur importance est donc primordiale en histoire et ils matérialisent un document, une source essentielle et non négligeable pour travailler en classe. Il est tout de même essentiel de prendre avec des pincettes ce point. En effet, même avec des témoignages écrits, l'aspect de la véracité peut être remis en cause : ce type de document porte en lui un aspect personnel, qui laisse apparaître ce que les auteurs souhaitent dire et montrer, tout dépend du point de vue et de l'avis de la personne. Pour lier ce travail sur les témoignages, il me semble pertinent de faire appel à Antoine Prost<sup>44</sup>. Pour commencer, il développe, au sein de ce dernier, la conviction de l'opinion publique qui se veut être solide et intemporelle tant son ancrage est fort : « *en histoire, il y a des faits et il faut les savoir* »<sup>45</sup>. Ces « choses » à savoir ne sont que le reflet des faits et des dates que l'on doit apprendre et mémoriser dans le but d'être dans une optique d'apprendre l'histoire. Pour en revenir à ce qu'est pour lui l'histoire, il met bien en lumière le fait que l'histoire incarne un enjeu totalement différent en fonction de si l'on est du côté de l'enseignement ou du côté de la recherche. Effectivement d'un point de vue didactique, donc ce qui se passe en classe, les faits sont les faits ; tandis que du point de vue de la recherche, les faits doivent être élaborés et ainsi se faire. Tout au long de l'ouvrage, il fait régulièrement appel à deux autres historiens : Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos. Pour ce qui est

---

<sup>41</sup> *Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation* de Sylvain Doussot (2015)

<sup>42</sup> *Le cinéma peut-il nous apprendre l'histoire de la France ?* de Dominique Briand (2013)

<sup>43</sup> *Faire problématiser les élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages* de Sylvain Doussot et Nadine Fink (2019)

<sup>44</sup> *Douze leçons sur l'histoire* d'Antoine Prost (1996)

<sup>45</sup> *Ibidem* (Prost), p. 55

du sujet des faits, il les sollicite dans le but de démontrer que les faits ne sont pas tout faits, justement. En effet, ils ont besoin d'un temps conséquent pour les construire, mais une fois qu'ils sont élaborés, ils deviennent définitifs (nous pouvons souligner une certaine véracité d'un point de vue sociétal). Ainsi, nous allons à nouveau souligner le point de l'importance du développement de l'esprit critique ; car il est étroitement lié aux faits. En effet, il est essentiel d'éduquer le regard, qui n'est pas une attitude naturelle - elle s'apprend - que porte par la suite l'historien sur ses sources. Ce point est d'autant plus essentiel parce que « *les faits sont têtus* »<sup>46</sup>. Toujours dans la continuité des faits, la connaissance de l'histoire est axée sur les traces : cette discipline porte en elle la connaissance du passé (mais pas que, car un fait n'est pas juste passé, il a été présent), nous avons donc besoin des traces. Pour faire écho à ces propos, Seignobos a dit « *il n'y a de faits historiques que par position* »<sup>47</sup>. En d'autres termes, il n'y a pas de faits sans questions, car l'histoire possède un statut de science : pour avoir l'histoire, il faut des faits et des questions qui ont un statut primordial dans la construction de cette discipline. Cette dernière se construit au travers des questions des historiens, qui construisent les faits grâce aux sources et aux documents, aux traces qui sont en lien avec leurs questionnements et qu'ils utilisent pour y répondre.

Un nouveau lien est possible avec l'ouvrage de Dominique Briand<sup>48</sup>. En effet, l'auteur développe en son sein le fait que les documentaires permettent de développer des émotions lors de son visionnage : ainsi, ces dernières favorisent l'assimilation, la mémorisation et donc les apprentissages. De plus, les documentaires favorisent les échanges qui sont des compétences visées essentielles dans une scolarité.

La question de l'objectivité du document peut également se poser. Nous pouvons alors établir un lien avec l'article de Lucie Gomes<sup>49</sup>. En effet, il est important de souligner que les élèves ont tendance à considérer un document comme objectif parce qu'il relate le passé historique. Mais il faut savoir prendre ce terme avec des pincettes : tous les documents sont subjectifs et c'est au travers du travail des historiens que cette subjectivité est plus ou moins bonne ; donc objective ou non. Bien que les faits historiques résultent d'une « facturation historique » (Prost) et donc quelque part d'une interprétation, le document vidéo utilisé par l'enseignante était relativement attentif quant aux savoirs historiques énoncés. En effet, je n'ai pas ressenti un jugement extérieur et tranché vis-à-vis des éléments apportés, il s'agissait des connaissances communes pour tous au sujet de Clovis, des faits historiques relativement partagés, si je peux dire.

Si l'on fait une nouvelle fois un petit lien avec l'article<sup>50</sup> de Doussot et Fink sur les témoignages, bien que la légende n'en soit pas un, nous pouvons dire que cette dernière permet néanmoins une certaine conceptualisation historique même s'il s'agit d'une légende... Comment démêler le vrai du faux ? En effet, sont appelées légendes différentes formes de faits : des faits réels déroulés comme tels, des faits déformés ou amplifiés, des faits inventés de toute pièce... Bien que la légende puisse avoir un statut écrit et/ou oral lors de sa propagation au fil du temps, on ne sait jamais sa véritable source. Pour en revenir à la légende de Clovis présentée lors de la séance, cette dernière permet de conceptualiser sa personne et de comprendre certains faits

---

<sup>46</sup> Ibidem (Prost), p. 57

<sup>47</sup> Ibidem (Prost), p. 68

<sup>48</sup> *Le cinéma peut-il nous apprendre l'histoire de la France ?* de Dominique Briand (2013)

<sup>49</sup> *L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent* de Lucie Gomes (2019)

<sup>50</sup> *Faire problématiser les élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages* de Sylvain Doussot et Nadine Fink (2019)

historiques qui sont présentés en classe d'histoire : mais est-ce qu'il s'agit de la réalité ? D'une invention ? D'une interprétation ?

186	PE	Pourquoi on parle plus de légende finalement que d'histoire réelle ?
187	Quentin	Car on n'est pas vraiment sûrs de tout...
188	PE	Voilà, car encore une fois personne ne l'a écrite cette histoire, il n'y a pas de témoignages écrits, ni de photographies qui prouvent ce qu'il s'est passé. Du coup, comment elle est arrivée jusqu'à nous cette histoire à votre avis ?
189	Mathéo	De génération en génération, on l'a imaginée ?
190	PE	Ce n'est pas qu'on l'a imaginée non...
191	Jules	De génération en génération, c'est passé, mais euh...
192	PE	Mais comment ?
193	Jules	Bah en parlant
194	PE	Voilà en parlant, oralement. C'est de l'histoire qu'on raconte. Mais qu'est-ce qu'il se passe avec les histoires qu'on raconte quand quelqu'un reprend une histoire pour la raconter...?
195	Jules	Ça les déforme, mais c'est de l'héritage...
196	PE	Oui, c'est de l'héritage, on est d'accord. Mais au fil de temps, ça risque de se déformer. Et avant qu'elles ne soient écrites et posées telles quelles, peut-être qu'elles ont été déformées avant. C'est pour ça qu'on parle de légende : on n'a pas de certitude que ça s'est passé exactement comme ça.
197	Jean	C'est pour ça que tout à l'heure on a dit qu'il était rancunier...
198	PE	Voilà, vous aviez tous remarqué ?
199	Plusieurs élèves	Oui
200	PE	<i>Reprend le paperboard</i> Est-ce que vous voyez des choses à rajouter dans ce qu'on a dit ?
201	Plusieurs élèves	Non
202	PE	<i>Interroge un élève</i> Lis-nous tout ce qu'on a écrit en faisant des phrases à partir des éléments de notre carte mentale. La prochaine fois, on fera la trace écrite à partir de tout cela.

Grâce à tout le travail établi durant la séance, les élèves se trouvent dans une posture plus performante notamment grâce à l'acquisition et la compréhension de la démarche indicielle. En effet, lorsque l'enseignante demande « pourquoi on parle plus de légende finalement que d'histoire réelle » (tdp186), les élèves ont tout de suite compris que c'était parce qu'on n'était « pas sûrs que ça se soit passé » (tdp187). Cette réaction montre qu'ils sont entrés dans une lecture plus axée sur la recherche et qu'ils ont compris l'enjeu du document. Ils sont même allés plus loin, toujours grâce au pilotage de l'enseignante, en disant qu'une légende se transmettait oralement, donc elle risquait d'être modifiée au fur et à mesure du temps et que cela renforçait encore plus le fait qu'elle ne soit pas véridique. En faisant cela, l'enseignante a mené le débat et apporté toutes les connaissances extérieures à celles présentes dans les documents, mais nécessaires pour justement comprendre et assimiler ces derniers. Le support du paperboard incarne un enjeu et une clé pour la suite : une carte mentale réalisée par la classe est le début d'une trace écrite qui se veut pertinente pour la suite des apprentissages.

## 2.2.2. Séance du vendredi 26 novembre 2021 (Master 1)

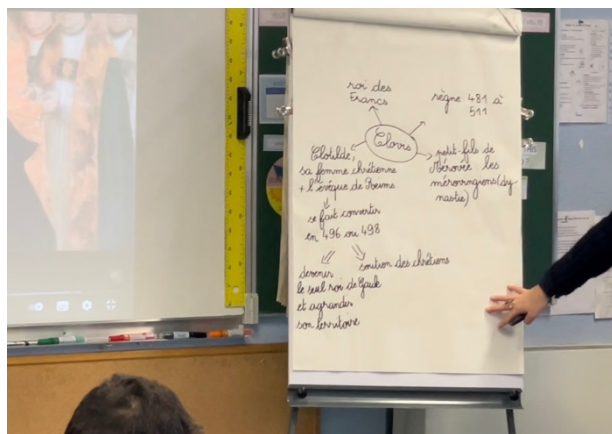
Afin de continuer cette analyse et de montrer au travers de cette expérience le fait que les documents utilisés pour le travail favorisent les apprentissages et sont réellement pertinents en classe d'histoire, je souhaite désormais présenter une seconde séance, consacrée au chapitre sur Clovis. En effet, cette nouvelle séance (Annexe 2), qui se déroule une semaine après la première, permet de rendre compte de cet état des lieux.

Dans les tours de paroles 1 à 29, nous pouvons constater que l'enseignante mène la discussion : le cœur de ses paroles est un récapitulatif de la séance précédente afin de rendre compte de ce que les élèves ont retenu. Voici un court extrait pour illustrer mes propos :

1	PE	Bien, nous allons terminer le travail sur Clovis. Pouvez-vous me rappeler ce que nous avons vu la dernière fois ?
2	Mathéo	On a parlé du Vase de Soissons.
3	PE	Oui le Vase de Soissons, je vous avais donné à lire cette légende. Mais on ne va pas en parler là de la légende du Vase de Soissons. Moi ce qui m'intéresse ce sont les autres informations que l'on avait vues sur lui la semaine dernière. À part le fait que ce soit le roi des Francs, qu'est-ce qu'on avait appris aussi ?
4	Jean	Que sa femme lui a dit de se convertir en chrétien !
5	PE	Elle lui a dit et ça suffit ?
6	Jean	Non euh elle l'a convaincu que c'était la meilleure religion avec euh le pape...
7	PE	Non, ce n'était pas le pape. Qui était ce personnage important ?
8	Mathéo	L'évêque Saint-Rémy.
9	PE	Un évêque. Pourquoi ils ont essayé de le convaincre que ça pouvait être important de se faire convertir ?
10	Mathéo	Il pouvait avoir d'autres compagnons de combat pour euh étendre son Royaume.
11	PE	Oui, oui, c'est ça...
12	Jules	En plus, plus de la moitié des habitants étaient chrétiens donc ça lui a apporté du soutien.
13	Jean	Oui, tous les chrétiens lui apportent de l'aide, etc.
14	PE	Quand vous parlez de conversion, vous ne dites pas à quelle religion il s'est converti...
15	Jean	Chrétien !

Au travers de questions ciblées pour se concentrer directement sur tous les points abordés durant la première séance, l'enseignante fait appel à la mémoire des élèves pour qu'ils disent tout ce qu'ils ont retenu du travail grâce aux documents. Nous pouvons constater que durant ces échanges, l'enseignante confirme les propos ou les ajuste lorsque c'est nécessaire, mais ne donne pas les réponses à la place de ses élèves. La conclusion est sans appel : l'utilisation des documents a été efficace puisque les élèves se rappellent tout ce qu'ils ont vu et abordé au sujet de Clovis. Il s'agit donc d'un constat plutôt positif, mais qui est d'ores et déjà à nuancer : il s'agit du court terme. En effet, les éléments sont encore frais dans la mémoire des élèves ; il s'agit de leur dernière séance d'histoire, du dernier sujet, du dernier travail sur documents. Ainsi, lorsque l'enseignante présente le paperboard où leurs traces sont encore là (réel intérêt de cet outil), mais aussi l'affichage de l'enluminure au tableau : les éléments refont surface et les points abordés dans la séance précédente prennent tout leur sens.

Puis, elle a affiché les notes qu'ils avaient prises sur le paperboard la semaine précédente afin de les lire à voix haute pour vérifier tout ce qu'ils ont redit jusque-là. Tous les points ont été revus : les éléments importants, la définition de la dynastie, le rapport entre les dates... La première séance a été entièrement revue au travers des souvenirs. En effet, elle a même redemandé la subtilité de « pourquoi 496 ou 498 ? » (tdp22) afin que les élèves puissent apporter les éléments qu'ils avaient définis au travers de la lecture indicielle du document. Cette phase de tissage est importante puisqu'elle permet de remettre en mémoire de travail les éléments nécessaires à la nouvelle séance.



Notes sur le paperboard de la classe

Les élèves ont donc bien fait le lien entre les savoirs nouveaux qu'ils ont à l'évidence bien retenus et les explications plus historiques que l'enseignante avait apportées. Une fois les fondements bien posés et clairs dans les esprits, ils pourront rédiger la trace finale (qui a eu lieu la semaine suivante). Mais avant, l'enseignante souhaite réaliser les cartes qui représentent l'évolution du territoire de Clovis au fil de son règne, et qui constituent une partie de la leçon.

Cette leçon au sujet de Clovis, qui s'est étendu sur deux séances, s'est appuyée sur plusieurs et divers documents. Ces derniers ont favorisé les échanges, aussi divers qu'enrichissants, l'assimilation des apprentissages, mais aussi la mémorisation et la réactivation des souvenirs autour de ce travail. Les élèves se sont montrés investis et intéressés : durant les phrases de discussion, durant les phases d'observation et de travail, mais aussi durant la rédaction de la trace écrite au travers des cartes. L'utilisation de tous ces supports s'est révélée être intéressante et pertinente. Nous pouvons souligner que le travail de l'enseignante est fondamental : elle a su lier les documents de manière stratégique, et elle a abordé les points essentiels au travers d'eux en veillant toujours à faire en sorte que les élèves arrivent là où elle le souhaite et soient prêts à comprendre les éléments plus difficiles aux bons moments. Ainsi, ils ont pu atteindre la lecture indicielle des documents après une lecture informative ; étape nécessaire pour comprendre la réalité historique qu'elle a présentée.

L'utilisation des documents en classe d'histoire, pour cette leçon, a été, je pense, relativement efficace quant à l'acquisition des connaissances nouvelles d'abord en ce qui concerne le court terme. Cela signifie déjà que les éléments abordés en classe la semaine précédente ont été assimilés et compris. En effet, nous avons longtemps discuté, durant mon stage, du sujet de mon mémoire et donc des leçons d'histoire de manière plus générale (comme je savais que je n'allais pas aller jusqu'au bout du travail sur Clovis ; j'ai donc aimé avoir une explication plus complète bien que projetée). L'enseignante m'a affirmé procéder comme cela pour la majorité de ses leçons, parce que c'est ainsi, avec des documents divers et variés, que les élèves suivent mieux les séances et assimilent davantage les apprentissages nouveaux. À la fin du travail sur documents, elle laisse toujours leurs notes sur le paperboard avant de réaliser une trace écrite en guise de leçon de manière collective. Cette dernière est coconstruite avec les élèves, notamment pour les tournures de phrases et l'organisation des éléments, un peu comme une dictée à l'adulte, où l'enseignante donne bien sûr son avis et confirme en dernier ce qu'ils vont écrire. Cependant, cette manière de faire prouve à quel point les élèves sont

actifs : plus ils se sentent investis et participent, mieux ils retiennent les apprentissages. Ainsi, le travail sur documents prend tout son sens.

Je souhaite ici établir un lien avec un article de ma bibliographie commentée de Didier Cariou<sup>51</sup>. Bien que les élèves aient ici écrit leur leçon à la suite d'un travail sur documents, ils ont tout de même été acteurs de cette dernière et selon moi ce n'est pas négligeable et relativement lié à cet article. En effet, l'auteur dit que les élèves apprennent davantage à « *penser en histoire en faisant écrire des textes d'histoire* ». En effet, les élèves ont ici réussi à penser l'histoire de Clovis en organisant toutes les données qu'ils possédaient à son sujet. Cela s'incarne par un processus de construction de savoirs qui favorise l'appropriation de ces derniers.

À ce stade de mon analyse, il me semble intéressant de faire le lien avec deux lectures sur lesquelles je me suis appuyée durant mes recherches.

La première est un article<sup>52</sup> de Didier Cariou qu'il a rédigé en réponse à un travail de Sylvain Doussot. Après avoir démontré et fondé ses propos autour de l'utilité et la pertinence des documents en classe d'histoire, il développe ici les différentes étapes traditionnelles qui rythment un travail sur document. Selon lui, et nous pouvons les repositionner, ces dernières sont les suivantes : le professeur questionne les élèves sur les documents qui servent de support au cours, ces derniers proposent des réponses relativement partielles parce qu'ils ne savent pas toujours questionner un document dans son ensemble et entrer dans une posture de réflexion et d'esprit critique, puis le professeur valide ou non ces réponses avant de donner les explications et généraliser le cours à partir du constat des élèves. Au travers des retranscriptions, nous pouvons constater que l'enseignante suit un peu ces étapes ; même si elle travaille davantage auprès de ses élèves. En effet, elle mène le débat au travers de questions ciblées pour les amener d'elles-mêmes à toucher les savoirs visés au lieu de les donner directement et de manière rapide, sans travail profond. De plus, elle utilise deux documents différents pour apporter un maximum de savoirs dans le but de compléter au mieux ses propos et que ces derniers se fassent écho de manière efficace. Enfin, elle réactive leurs savoirs en les questionnant au lieu de faire un récapitulatif de son propre chef et elle les fait participer à la constitution de la trace écrite. Toutes ces étapes, en plus des « traditionnelles » présentées par Cariou, fondent la véritable efficacité du déroulé de cette leçon. Nous pouvons constater que ce schéma est celui utilisé en classe lors de mes observations, un peu comme une synthèse de la séance.

La seconde lecture pertinente ici est l'article<sup>53</sup> de François Audigier. En effet, il démontre que la demande de l'école a évolué au fil des années et que les documents occupent une nouvelle place dans les cours d'histoire : ils sont au cœur des démarches et des apprentissages. Tout simplement parce que leur utilité et leur pertinence ne cessent d'évoluer et d'être prouvées dans des recherches, mais également au quotidien, sur le terrain. Ainsi, l'élève est actif face à ses apprentissages et investit lorsqu'il travaille sur un document. Ce qui prouve à quel point ils incarnent une clé fondatrice.

---

<sup>51</sup> *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire* de Didier Cariou (2012)

<sup>52</sup> *Quelles références aux pratiques de savoir en classe d'histoire ?* de Didier Cariou (2018)

<sup>53</sup> *Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaire* de François Audigier (1995)

Je souhaite également m'appuyer de nouveau sur l'article<sup>54</sup> d'Henri Moniot, car ses mots font écho à ce stade de mon travail : « *Le document est excellent comme objet d'entrée dans ce qu'on étudie, comme appel à informations, pas comme donneur d'information à la manière de...* »<sup>55</sup>. Au travers de cette retranscription, nous pouvons bel et bien constater que les documents ont été utilisés pour entrer dans le sujet. Cette utilisation a été efficace à la fois dans le déroulement de la première séance (comme objet de travail), mais aussi dans la séance suivante lorsqu'ils faisaient un récapitulatif sur les savoirs retenus. Les documents représentent une véritable source historique et appuient les paroles de l'enseignante. Les résultats satisfaisants, rien que dans la seconde séance, incarnent une preuve que l'utilisation de documents en classe d'histoire favorise l'appropriation des savoirs et des connaissances...

### 2.2.3. Séance du jeudi 19 novembre 2022 (Master 2)

Cette séance était consacrée à l'évolution des jeux au fil du temps. Nous avons travaillé sur la comparaison des jeux de nos grands-parents et ceux d'aujourd'hui. J'ai décidé d'analyser le moment du débriefing, à la fin de la séance après la récréation, car c'est celui que je trouve le plus pertinent du point de vue de la construction des apprentissages. Les élèves ont vécu les jeux et leur évolution au travers de la pratique théâtrale avant d'échanger et de mettre en lumière les apprentissages lors du débat. Avant de m'intéresser à l'analyse de ce morceau de la séance, je souhaite exposer le déroulement de cette dernière, qui a été très riche et enrichissante, afin de voir le cheminement.

Phase & durée	Titre	Déroulement	Modalités
1 Découverte 10 min	Avant, c'était comment ?	Lire l'album « <i>Grand-pépé Philomin</i> » (album qui parle de la relation entre un petit garçon et son arrière-grand-père. Ce dernier lui raconte sa jeunesse et les jeux auxquels il jouait plus jeune). Poser des questions : que se passe-t-il entre le petit garçon et son arrière-grand-père ? Quels étaient les jeux de grand-pépé Philomin ? <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ S'aider du texte et des images.</li> <li>➤ Relever les éléments au tableau.</li> </ul>	Collectif Oral
2 Recherche 5 min	Et vous ?	Mettre les élèves en trinômes : avec quels jeux vous jouez, vous, aujourd'hui ? Dessiner leur jeu sur une feuille.	Trinômes Écrit
3 Mise en commun 5 minutes	Les évolutions des jeux au fil du temps	Recueillir les productions des élèves : les afficher au tableau. Chaque groupe présente son dessin : et vous aussi vous jouez à ça chez vous ? Confronter avec des photos préparées des jouets de nos grands-parents (tirés de l'album et d'autres supplémentaires pour les découvrir). Conclusion : des jeux différents et des jeux en commun.	Collectif Oral
4 Recherche 10 min	Théâtre/imitation	Théâtre muet et d'improvisation : individuellement, faire deviner un jeu d'autrefois en mimant. Retrouver les jeux d'autrefois, les noms et comment on y jouait. Objectif : retenir les jeux d'avant	Individuel/collectif Muet/Oral
5 Bilan 15 minutes	Débriefing	Faire un retour sur ce qu'il s'est passé : moment d'échanges et de questions. Pourquoi avez-vous trouvé la réponse ? Pourquoi n'avez-vous pas trouvé la réponse ? Comment a fait X pour vous présenter le jeu ? = tout est lié aux gestes. Faire ressortir le nom des jeux.	Collectif Oral

<sup>54</sup> *L'usage de documents face à ses rationalisations savantes en histoire* d'Henri Moniot (1994)

<sup>55</sup> *Ibidem* (Moniot), p. 26



La séance a été relativement dense et enrichissante. Les élèves, bien qu'ils soient en CP, étaient impliqués et actifs durant toutes les phases. Je redoutais les deux étapes les plus importantes pour leurs apprentissages et pour mon mémoire : la pratique théâtrale et le débriefing. Je dois avouer qu'avec l'âge de mes élèves, c'est ce qui me questionnait le plus. Cependant, j'ai été agréablement surprise. En effet, la partie théâtre de ma séance s'est très bien déroulée. Tous les élèves sont passés un à un devant le reste de la classe pour mimer un jeu, sans que personne ne refuse de passer, même l'élève sourd. Les consignes ont été rapidement comprises et nous sommes vite entrés dans la pratique. J'ai beaucoup aimé voir mes élèves plus effacés et timides au quotidien participer et prendre plaisir à s'impliquer dans un tout autre travail. Puisqu'il s'agissait de théâtre muet et d'improvisation, j'ai été satisfaite des propositions des élèves : je n'avais pas assez d'images de jeux pour le nombre d'élèves, ce qui fait que deux élèves sont passés sur un même jeu à plusieurs reprises, mais cela n'a pas figé leur imagination. En effet, ils proposaient des improvisations différentes. Les autres élèves devaient retrouver le jeu mimé et je dois souligner leur pertinence dans les réponses : ils s'efforçaient bien de donner le nom du jeu à chaque fois. La répétition a été une clé pour retenir tous les nouveaux apports.

Lors de ma préparation, pour une telle séance, je me suis posé beaucoup de questions. Comment mener la pratique théâtrale ? Comment mener le débriefing ? En ce qui concerne ce dernier, je me suis demandé si je devais le faire « à chaud » juste après la pratique, ou plutôt « à froid » en laissant passer un peu de temps... L'heure de la récréation a fait ce choix pour moi : nous sommes sortis juste après le théâtre et nous avons fait le débriefing au retour de la récréation.

Cette étape a été, à mon sens, la plus intéressante et importante : c'est là que j'ai pu mesurer l'ampleur du travail effectué et rendre compte des apprentissages retenus. Au travers de plusieurs questions et d'une réelle discussion au sujet de la pratique théâtrale et des éléments qui ont constitué la séance, les élèves ont une nouvelle fois beaucoup participé. Ils ont su faire un retour sur les interventions de chacun, me redonner le nom des jeux de nos grands-parents et comparer ces jeux avec ceux d'aujourd'hui afin de voir une évolution. De plus, nombreux ont été ceux qui ont fait du lien avec leur famille, leurs connaissances extérieures. J'ai vu les savoirs se construire à ce moment-là. Leur permettre de vivre les éléments et les apprentissages mis en jeu (et en scène), c'est leur offrir la possibilité de retenir autrement. Il est maintenant temps d'observer et d'analyser l'extrait qui concerne le temps du débriefing.

247	PE	Donc, qu'est-ce qu'on a fait avant de sortir en récréation ?
248	Max	On a travaillé sur euh... sur les jeux euh...
249	Marine	Moi je m'en rappelle maîtresse !
250	PE	Sur les jeux de qui ?
251	Tom	Moi je sais ! Du pépé
252	Max	Oui du grand-père
253	Lucie	De nos grands-parents
254	PE	Oui exactement on a travaillé sur les jeux de nos grands-parents. Est-ce que vous avez découvert de nouveaux jeux, des jeux que vous ne connaissiez pas ?
255	Élèves	Ouiiiii
256	PE	On a parlé de quels jeux alors ?
257	Tom	Le truc de vélo là, la course
258	PE	La course de quoi ?
259	Thibault	Mais non c'est la course de pneus
260	Tom	Ah oui la course de pneus
261	PE	Oui, c'est la course de pneus très bien.
		On a vu quoi d'autre Romane ?
262	Juliette	La corde à sauter
263	Tom	La balançoire aussi
264	PE	Oui très bien
265	Marion	Les billes
266	Tom	La marelle
267	Lucie	Les osselets
268	PE	Oui, bravo !

269	Ana	Les toupies
270	Marine	Le vélo
271	Margot	Le jeu de l'oie et les petits chevaux
272	Max	Oui les vieux jeux de société
273	PE	Oui, super !
274	Madeleine	Ah oui les poupées bizarres
275	PE	Vous vous souvenez avec qui elles étaient faites ?
276	Tom	Le maïs
277	PE	Oui, très bien !
278	Enzo	Les billes les billes
279	PE	Oui très bien les billes
280	Gérard	Le ballon aussi
281	Marine	Le colin-maillard
282	PE	Vous avez juste oublié celui qui vole...
283	Ana	Le cerf-volant !
284	PE	Oui, très bien !  Donc là, vous venez de me redonner tous les jeux, que l'on a travaillé aujourd'hui, auxquels jouaient nos grands-parents.  Comment on a fait pour parler de ces jeux ? Quelle a été l'activité que l'on a faite pour apprendre ces jeux ?
285	Max	Je m'en rappelle plus...
286	Tom	On a pris une feuille de travail et on a dessiné des jeux qu'on jouait aujourd'hui.
287	PE	Oui pour les jeux auxquels on joue aujourd'hui, vous les avez dessinés. Mais pour parler des jeux de nos grands-parents, on a fait quoi comme activité ?
288	Marine	Dessiner.
289	PE	Non ça c'était pour vos jeux à vous. Je parle de quand vous passez devant tout le monde... ?
290	Enzo	Quoi ?
291	Tom	Tu nous disais des trucs dans l'oreille et on devait le faire deviner.
292	Marion	Oui, on devait le faire deviner.
293	PE	Mais deviner comment ? Vous deviez faire quoi pour le faire deviner ?
294	Tom	En faisant des gestes
295	Madeleine	Oui des signes
296	PE	Voilà avec des gestes et des signes : vous vous souvenez comment on dit ?
297	Marion	Mimer
298	PE	Voilà ! Vous avez mimé les jeux de nos grands-parents.  L'objectif du théâtre muet c'était de vous faire découvrir les jeux de nos grands-parents et que vous les reteniez grâce aux mimes. Comme ça, on peut aussi comparer les jeux de nos grands-parents, et vos jeux auxquels vous jouez aujourd'hui.
299	PE	Est-ce qu'il y a des jeux en commun entre nos grands-parents et vous ?
300	Madeleine	La balançoire
301	Gérard	Le ballon
302	Tom	Le vélo
303	Marine	La marelle
304	Marion	La corde à sauter
305	PE	Oui, exactement ! Il y en a plusieurs. Et est-ce qu'il y a des jeux qui sont propres à nos grands-parents et auxquels vous n'avez pas joué ?
306	Lucie	Les osselets
307	Thibault	La course de pneus
308	PE	Oui, exactement !  Et si je pense aux petits chevaux, à la corde à sauter... tous ces jeux existent bien encore aujourd'hui aussi ?
309	Élèves	Ouiiii
310	PE	Mais est-ce qu'ils sont pareils ?
311	Élèves	Nooooo
312	PE	Donc du coup, dites-moi : qu'est-ce qui a changé ?
313	Marine	Bah les petits chevaux
314	PE	Quoi, les petits chevaux ?
315	Marine	Bah ils sont pas trop pareils
316	PE	Qu'est-ce qui change selon toi ?
317	Tom	Bah c'est la matière : avant c'était que du bois et aujourd'hui il y a les deux avec le plastique.
318	PE	Oui, très bien le matériau !  Et si je pense à la poupée...
319	Tom	Elle était en tissu
320	Julie	Non c'était du maïs
321	PE	Oui, elle était faite avec un épi de maïs, très bien ! Parce qu'aujourd'hui elles sont comment ?
322	Tom	Avec du plastique
323	PE	Oui ! Et la corde à sauter elle était comment avant ?
324	Tom	En bois

325	Marine	Et une ficelle
326	PE	Exactement et aujourd'hui, elles sont surtout comment ?
327	Gérard	En plastique aussi
328	PE	Et les toupies elles étaient faites comment avant ?
329	Gérard	Rondes
330	PE	Oui, mais le matériau ?
331	Tom	En bois elles aussi
332	PE	Et aujourd'hui ?
333	Marine	En plastique
334	Gérard	Et en ferraille aussi
335	PE	Très bien ! Donc si on fait un récapitulatif de tout ce qu'on vient de dire : il y a des jeux auxquels seuls nos grands-parents jouaient comme les osselets et la course de pneus ; ce sont des jeux qui se sont un peu perdus aujourd'hui. Il y a des jeux qui vous sont propres et qui n'existaient pas à l'époque de nos grands-parents comme quoi par exemple ?
336	Tom	La switch, la PlayStation...
337	Marine	La tablette
338	PE	Oui, les consoles et les jeux vidéo
339	Marion	Le téléphone portable aussi
340	PE	Oui tout ce qui touche aux écrans !  Et du coup, il y a aussi des jeux qui sont restés comme la corde à sauter, la toupie... Ces jeux qui sont en commun avec l'époque de nos grands-parents et notre époque, est-ce qu'ils sont exactement pareils ?
341	Élèves	Nooon
342	Tom	Non pas tout à fait
343	PE	Voilà ! Ils ont évolué, ils ont des matériaux différents, ils ne sont plus faits de la même manière.  Je voulais également vous poser une question : est-ce que vos grands-parents vous parlent un peu de leurs anciens jeux ou pas du tout ?
344	Marine	Non pas du tout
345	Élèves	Nooon
346	Juliette	Moi on joue aux petits chevaux et au jeu de l'oie.
347	PE	Super ! Pendant les vacances, vous pourrez leur demander à quels jeux ils jouaient quand ils étaient petits, si vous y pensez et si vous le pouvez : peut-être que vous allez retrouver des jeux qu'on a vus ensemble comme les osselets, la corde à sauter, la course de pneus...
348	Juliette	Par exemple, ma mamie elle m'a appris à faire de la corde à sauter et c'est elle qui m'a dit qu'elle en faisait.
349	PE	C'est super ça ! Et oui, c'est un vieux jeu.
350	Thibault	Moi mon papy il m'a expliqué les billes, mais j'ai pas tout compris.
351	PE	Oui des fois les jeux ne sont pas très simples.  Je voulais également attirer votre attention sur un petit point. Aujourd'hui, lorsque vous jouez à la console, aux petites voitures... vous jouez où ?
352	Max	Bah dans notre chambre !
353	PE	Oui donc vous êtes dans une maison, à l'intérieur.  Et si on reprend les jeux de nos grands-parents : les billes, les osselets, la course de pneus, le colin-maillard, la balançoire, le vélo...
354	Tom	Ah bah ils jouaient tout le temps dehors !
355	PE	Oui ! Ils étaient essentiellement à l'extérieur pour jouer et ils étaient la plupart du temps avec qui pour jouer ?
356	Lucie	Les copains !
357	PE	Exactement ! Ils étaient essentiellement en groupe pour jouer dehors. Vous voyez c'est aussi une différence qu'on peut relever.
358	Enzo	Quoi ?
359	PE	<i>Répète avec des gestes et en articulant.</i> On disait que nos grands-parents, les papys, jouaient dehors avec les amis.  Si l'on prend le jeu des petits chevaux ou le jeu de l'oie, ils se jouent à l'intérieur quand même, mais est-ce qu'on y joue tout seul ?
360	Élèves	Nooon
361	PE	Voilà : nos grands-parents jouaient presque toujours en groupe avec leurs amis, et essentiellement dehors.  Donc aujourd'hui, vous avez vu l'évolution des jeux. On a travaillé sur les jeux de nos arrière-grands-parents, de nos grands-parents pour les découvrir et les apprendre ; et pour les comparer avec les vôtres. Est-ce qu'il y avait des jeux que vous ne connaissiez pas ?
362	Élèves	Oui
363	Marine	Oui la course de pneus et les osselets
364	Tom	Oui pareil
365	Max	Oui moi aussi
366	Gérard	Oui

367	PE	Oui, c'était aussi mon objectif de vous faire découvrir d'anciens jeux que vous ne connaissiez pas. Mais je voulais aussi vous montrer que certains jeux sont encore là aujourd'hui, mais sont juste différents. C'est important de voir l'évolution et les changements entre les générations. Et est-ce que vous avez aimé imiter les jeux avec le théâtre muet ?
368	Élèves	Ouiiiii
369	Tom	Oui, et on voit comment ça se joue
370	PE	Oui, exactement ! Nous pourrions donc en refaire. Et bien, voilà, vous venez de travailler sur les jeux de nos grands-parents. J'espère que vous allez bien les retenir pour en parler à la maison. Timéo, peux-tu retirer l'étiquette « le temps » du tableau ?

Je souhaite mettre en lumière ici la partie débriefing de ma séance, car je la trouve intéressante du point de vue des réponses et des interventions des élèves. En effet, ils ont été particulièrement actifs durant ce moment, ce qui a rendu les échanges multiples et pertinents. Dans un premier temps, nous pouvons constater que nombreux ont été les élèves qui ont pris la parole durant cette phase, et durant la séance de manière plus générale. Avec la connaissance que j'ai de ma classe et de mes élèves, je peux assurer que plusieurs d'entre eux, même ceux qui sont assez timides et dans la retenue d'ordinaire, ont été assez actifs. Il s'agit là d'un axe que j'ai souligné dans mon cadre théorique grâce à mes lectures : le théâtre permet de développer la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres. J'ai donc pris énormément de plaisir à mener cette séance, car nous avons développé et enrichi notre relation. J'ai découvert mes élèves autrement. C'est d'ailleurs, là encore, l'un des points intéressants du théâtre : les élèves développent un autre rapport à la confiance pour leur professeur, et inversement, ce qui favorise le climat de classe entre tous les acteurs.

De plus, je tiens à souligner la simplicité, que nous avons rencontrée dans les articles, pour mettre en place le théâtre dans la classe : mon seul matériel à préparer en amont a été les photos des jeux de nos grands-parents. À partir de ce moment-là, mes élèves sont passés individuellement face au reste du groupe-classe. Il s'agit bien là de la définition même du théâtre : des personnes qui se mettent en scène devant un public.

Pour en revenir à cet extrait de retranscription, nous pouvons constater que les élèves ont su redonner tous les jeux découverts et étudiés durant la séance (tdp 257 à 284). Ils se sont également remémorés comment avait été mimé chaque jeu et quels avaient été les gestes qui leur permettaient de deviner. En effet, cela n'est pas inscrit dans la transcription, car ils n'ont pas verbalisé les mimes, mais ils les ont reproduits les gestes tout en donnant le bon nom du jeu, effort qu'il est important de préciser afin de souligner leur investissement et leur assimilation. En effet, après avoir explicité et replacé le contexte du jour, la découverte des jeux de nos grands-parents, les élèves ont rappelé les jeux qui ont été abordés durant le travail avant la récréation.

Puis, nous sommes rentrés dans la dimension des jeux connus et des jeux nouveaux qu'ils ont découverts grâce à ce travail. En effet, nous avons d'abord seulement pointé du doigt l'enjeu des matériaux (tdp 275) puis grâce à mon cheminement de pensée et mes questions, comme « Ces jeux qui sont en commun avec l'époque de nos grands-parents et notre époque, est-ce qu'ils sont exactement pareils ? » (tdp 340), nous sommes au fur et à mesure, allés un peu plus loin dans la réflexion et dans la comparaison des jeux d'hier et d'aujourd'hui. En effet, nous avons abordé l'évolution des jeux, notamment au travers des matériaux (tdp 308 à 335). En d'autres termes, les élèves ont su verbaliser l'existence de jeux communs entre l'époque de leurs grands-parents et la leur, notamment grâce à la connaissance de ces jeux, mais ils ont constaté que ces derniers étaient différents. Nous sommes donc entrés dans une analyse plus fine et plus intéressante des jeux. Nous sommes allés au-delà de la découverte de nouveaux jeux par le biais de la pratique théâtrale, de réels apprentissages étaient en jeu. De plus, la trame du débriefing nous a amenées à échanger autour de la comparaison des jeux

entre ces deux « temps ». Les élèves ont d'abord parlé des jeux communs entre les grands-parents et eux-mêmes (tdp 299 à 305) avant de différencier les jeux qui sont propres à l'époque de leurs grands-parents, ces jeux nouveaux qu'ils ne connaissaient pas avant cette séance (tdp 305 à 308). Ainsi, nous avons réussi à regrouper les jeux en trois catégories : ceux de nos grands-parents et qui se sont un peu perdus, ceux qui existaient avant et qui existent toujours aujourd'hui (qui ont cependant évolué) et ceux qui sont propres aux enfants d'aujourd'hui. Pour la tranche de comparaison des jeux, nous avons abordé les matériaux afin de constater la différence de fabrication entre les deux époques et notamment la prépondérance du plastique aujourd'hui. Cela a été relativement clair dans l'esprit des élèves. Je suis également satisfaite de la retenue du nom des jeux. L'objectif de cette séance se retrouve donc ici : outre les nouveaux apprentissages, les élèves devaient découvrir des jeux de nos grands-parents pour en constater l'évolution avec ceux d'aujourd'hui.

Il m'a également semblé intéressant, pour entrer dans cette phase de débriefing, de demander aux élèves d'explicitier l'activité qu'ils venaient de faire (tdp 284). Cela m'a permis de les questionner sur la forme du travail, l'outil avec lequel nous avons travaillé et cela pour la première fois. Nous avons mis en lumière le théâtre muet et d'improvisation (tdp 289 à 298) : ses enjeux, ce qu'il incarne et représente. Pour que cet outil prenne tout son sens auprès des élèves, qu'il soit intériorisé et efficace, il faut que ces derniers comprennent son utilité et sa portée. Cette étape du débriefing m'a également permis de faire une passerelle à la fin de ce dernier. En effet, lors du bilan, pour clôturer cette discussion riche, j'ai tenu à mettre en. Mots, pour eux, l'objectif du jour, le travail que nous venions de réaliser pour qu'ils constatent ce qu'ils ont été capables de faire et ce qu'ils ont appris. Je n'ai pas hésité à leur demander s'ils avaient apprécié travailler de nouveaux éléments par le biais de la pratique théâtrale, car le théâtre est nouveau pour eux. J'ai eu des retours positifs sur cette activité, le retour des élèves a été on ne peut plus catégorique quant à leur plaisir d'avoir abordé les apprentissages autrement (tdp 367 à 370).

De plus, j'ai souhaité que les apprentissages aillent plus loin dans la réflexion. Ainsi, après avoir fait le lien avec leurs jeux d'aujourd'hui (tdp 335 à 343), nous avons fait le lien avec leurs familles (tdp 343 à 351). En effet, j'ai demandé aux élèves si leurs grands-parents leur avaient déjà parlé de leur jeunesse, de leur vie, des jeux auxquels ils jouaient... Un peu à la manière de grand-pépé Philomin de l'album. Certains ont répondu favorablement et d'autres négativement, nous sommes entrés dans une petite phase d'échanges à ce sujet. Ce qui a été intéressant, c'est la construction des propos et des savoirs à ce moment-là : en faisant du lien avec leur histoire ou celle de leur camarade, mais dans tous les cas cela reste du concret, les élèves retiennent mieux et assimilent mieux les éléments.

Cette phase nous a également offert l'opportunité d'engager un nouvel angle en termes d'apprentissages sur l'évolution des jeux. En effet, dans une nouvelle, mais différente, phase de comparaison, nous avons constaté que les enfants jouaient différemment entre les deux époques (de manière assez générale, nos grands-parents jouaient essentiellement dehors et avec leurs copains, tandis qu'aujourd'hui, les enfants jouent essentiellement à l'intérieur et seuls). L'évolution des jeux entre ces deux temps nous a permis de travailler les différents modes de vie entre deux générations distinctes, point fort dans les programmes de l'école. Les élèves ont donc fait du bien et réalisé une comparaison entre le temps d'avant et le temps de maintenant. Mettre le doigt sur les apprentissages et verbaliser les savoirs nouveaux, c'est rendre compte du chemin parcouru durant la séance (tdp 361 à 366).

Dans le but d'analyser la place de ma parole dans ce temps important pour la construction des savoirs, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Bruner, qui a développé la notion d'étayage. Cette notion se définit comme « *l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte*

*permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ* ». Pour revenir à la fonction d'étayage que j'ai utilisé lors de ma séance, nous pouvons voir dans la transcription que j'ai mené le débriefing par des questions ciblées qui ont permis d'arriver aux savoirs visés. Bruner appelle cela le « maintien de l'orientation » qui se définit comme le fait de maintenir la recherche d'un objectif défini. Effectivement, grâce à de l'entrain et de la sympathie, le professeur soutient et maintient la motivation des élèves afin d'éviter qu'ils rétrogradent. Cette rétrogradation est expliquée en classe lorsque les élèves font dévier la réflexion. Ainsi, l'enseignant est là pour se concentrer sur l'objectif qu'il vise. Mon objectif était que les élèves apprennent de nouveaux jeux, qui appartiennent à une autre époque, et qu'ils soient capables de les comparer pour constater une évolution. Mes questions ont alors été dans ce sens pour guider la réflexion vers cette finalité.

Le rôle de mes questions est essentiel pour creuser la nature du savoir en jeu pour les élèves dans cette séance. Cette dernière leur a permis de connaître des jeux anciens, oui, mais l'enjeu était vraiment de constater l'écart avec aujourd'hui dans la perception temporelle. Ce travail de comparaison des époques, des générations et des modes de vie est une véritable entrée dans les programmes.

Si l'on s'intéresse à l'article d'Olivier Blond-Rzewuski<sup>56</sup> sur le questionnement philosophique, ce dernier souligne le fait que ces débats incarnent un véritable vecteur des apprentissages et permettent aux élèves d'adopter une posture d'apprenant. Cela est constaté dans ma séance : les élèves construisent leurs savoirs par les interactions et apprennent véritablement parce qu'ils donnent du sens aux apprentissages. La pratique théâtrale aide en ce sens, et les interactions qui suivent viennent consolider ce processus. Donner du sens aux apprentissages, c'est également parvenir à « mieux se connaître », à maîtriser « ce qu'il y a à connaître », à établir « des liens entre la situation d'apprentissages et son projet personnel » et se distancier « de la situation d'apprentissage, par des activités métacognitives ». Ainsi, les élèves incarnent plusieurs postures : psychologue, épistémologue, stratège et enfin analysant. Tous ces rôles favorisent les échanges, le débat et donc les apprentissages. En effet, ces derniers sont portés par la parole. En échangeant, les élèves lient les savoirs entre eux, développent les connaissances et construisent progressivement leurs apprentissages. La place de l'enseignant est centrale dans un débriefing. En effet, son rôle principal est de mener le débat et d'amener les élèves là où il souhaite qu'ils aillent. Ainsi, il est essentiel de faire émerger des « mots pour débattre » (ici des questions ciblées) à partir du support (ici la pratique théâtrale). Lors de ces discussions porteuses de sens et de savoirs, il est essentiel que les élèves verbalisent et formulent, seuls, ce qu'ils souhaitent dire. Ensuite, pairs et enseignants peuvent rebondir, reformuler, compléter... Ces étapes sont essentielles pour que les savoirs se construisent progressivement et qu'ils soient, au mieux, assimilés par les élèves. L'enseignant doit avoir, en amont, préparé les questions importantes pour mener ce temps fort de la séance. Cependant, il doit aussi avoir, du mieux possible, imaginé des réponses d'élèves dans le but de savoir comment rebondir, relancer la discussion sans que cette dernière ne quitte la réflexion principale et s'éloigne de l'objectif. Il ne s'agit pas là d'un exercice simple, à la fois pour l'enseignant, mais aussi pour les élèves, mais ce dernier apporte des clés non négligeables pour les apprentissages visés et toutes les compétences travaillées. C'est bien ce que nous pouvons constater dans cette séance.

Nous pouvons donc constater que le travail sur l'évolution des jeux de nos grands-parents à aujourd'hui a été pertinent et intéressant pour les élèves. Ils ont été actifs et investis, et la

---

<sup>56</sup> *L'intérêt de la DVP pour (re)donner du sens aux apprentissages* d'Olivier Blond-Rzewuski (2019)

pratique théâtrale a été l'un des vecteurs pour cela. La parole, dans ce type de séance, possède toute sa place. Le débriefing a été le moment clé où nous pouvons constater que les apprentissages sont là, en train de se faire une place dans leur mémoire, et que les compétences mises en jeu ont été elles aussi touchées. De plus, les élèves ont pris plaisir à se mettre en scène, ils sont prêts à le refaire. C'est bien là un indicateur important : des élèves qui prennent plaisir, qui sont actifs et qui participent, apprennent et retiennent bien mieux. Faire vivre les choses, les rendre explicites, mettre en lumière les compétences et les objectifs, mettre un mot sur les apprentissages, les rendre accessibles autrement, bouger les lignes dans la classe... Tous ces vecteurs sont propices aux apprentissages. Je constate aujourd'hui, lorsque je reparle avec mes élèves des jeux de nos grands-parents lors des récréations ou des moments moins « formels » dans la classe, que les apprentissages sont bien retenus. Questionner le monde d'avant et le comparer avec celui d'aujourd'hui est un travail qui plaît énormément aux élèves de cet âge. Appréhender l'histoire avec le théâtre, passer par la pratique théâtrale, c'est permettre aux élèves de vivre les éléments lointains pour mieux les comprendre. Au travers de l'exemple des jeux de nos grands-parents, les élèves se sont plus rendu compte, à mon sens, de comment on jouait à ces jeux et ce qu'ils incarnaient pour nos anciens. C'est d'autant plus parlant pour eux qu'une simple explication magistrale. C'est toujours pour cette finalité que j'ai souhaité mettre en place du théâtre dans ma classe.

Je tiens à conclure cette analyse en soulignant le fait que j'avais toutes les conditions idéales pour mener une telle séance dans ma classe. En effet, les 15 élèves sont tous actifs et motivés, ils ne présentent pas de difficultés « majeures ». Ils possèdent, certes, des facilités et des difficultés différentes, mais cela reste le quotidien d'une classe. Mis à part l'élève qui est sourd et qui me fait repenser plusieurs éléments au quotidien, le groupe-classe roule plutôt bien par son entraide, ses connaissances diverses, mais complémentaires et son dynamisme. J'ai souhaité mettre en place du théâtre de mime et d'improvisation selon plusieurs vecteurs : l'âge de mes élèves (il leur est difficile de retenir un texte par cœur, notamment s'ils ne mettent pas de sens derrière), l'élève sourd (il lui est difficile de bien parler), mais aussi parce que se mettre en scène relève d'un travail assez difficile, surtout la première fois. De ce fait, mes résultats sont satisfaisants du point de vue de ma problématique, mais je tiens à souligner une limite : est-ce qu'ils seraient reproductibles ou non dans une autre classe et avec des élèves différents ? En effet, ma classe est idéale pour expérimenter et mettre en place de nouvelles choses. Mais je ne pense pas que ce soit aussi simple ailleurs : pour le fait de pratiquer le théâtre en développant le plaisir et l'investissement, je pense constater les mêmes résultats, mais pour ce qui est des résultats en termes d'apprentissages, je ne sais pas.

### **2.3. Comparaison : les documents et le théâtre**

Les outils utilisés en classe sur mes deux années de master sont différents, mais méritent tous deux un intérêt particulier pour leurs points forts, mais aussi leurs limites. L'objectif ici n'est pas de comparer ces deux modalités didactiques afin de découler sur le choix unique de l'un ou l'autre pour une utilisation en classe d'histoire, mais plutôt de les questionner afin de comparer leurs apports pour les apprentissages.

En première année de master, la recherche est basée sur des observations sur le terrain. Nous n'avons donc aucun pouvoir sur le déroulement de la séance, sur les apprentissages visés et sur les modalités utilisées en classe. C'est donc pour cela que j'ai orienté mon sujet vers ce que j'étais confrontée : l'utilisation des documents. Bien que cette utilisation soit relativement connue et classique, elle n'en reste pas moins intéressante et pertinente. En effet, j'ai observé de véritables résultats sur l'acquisition des apprentissages chez les élèves. En revanche, en seconde année, nous devons mener et expérimenter en classe. Pour mener ce travail, j'ai

donc formulé deux hypothèses de recherche. La première, qui est mon hypothèse centrale, est formulée de la manière suivante : « le théâtre est un outil intéressant pour l'appropriation des savoirs ». La seconde s'intitule « Le théâtre est pertinent en histoire et pour toutes les compétences transversales ». En effet, ce qui est particulier en histoire, c'est ce rapport au passé. Ainsi, le théâtre est un levier pour aller vers ce dernier, pour le visiter et pour l'incarner. Il favorise alors le développement de compétences chez les élèves qui sont reliées à la discipline d'histoire, mais aussi de manière plus ouverte aux autres disciplines et à la vie collective. Grâce à mes lectures scientifiques, qui m'ont apporté des bases et des clés pour mener la pratique théâtrale en classe, mais aussi grâce aux résultats observés lors de cette séance, je peux confirmer mes deux hypothèses de recherche.

Les documents et le théâtre sont pour moi des outils pour apprendre, de véritables alliés pour l'enseignant et pour les apprentissages. En effet, l'utilisation des documents en classe d'histoire relève d'une pratique relativement fréquente. Celle de la pratique théâtrale est plus timide. Cependant, le théâtre peut être utilisé pour l'histoire : il permet de vivre le passé, d'aborder les éléments autrement. En faisant jouer les élèves, ils comprennent mieux les éléments historiques, car ils les incarnent, les vivent et leur donnent une voix.

Afin de donner de la valeur à ce que j'expose, je souhaite faire référence ici à certains auteurs de mon cadre théorique pour souligner cette comparaison entre les deux outils. Le théâtre et les documents sont deux pratiques intéressantes en classe.

Comme je l'ai montré dans mon mémoire de master 1, en ce qui concerne les documents, Didier Cariou met en lumière dans son article<sup>57</sup> le fait que l'utilisation des documents en classe d'histoire est propice aux apprentissages auprès des élèves. Ainsi, il démontre la double utilisation de ces derniers : ils présentent à la fois des données qui permettent d'illustrer la parole magistrale tout en initiant les élèves à l'histoire afin qu'ils construisent les savoirs en jeu. Dans la discipline qu'est l'histoire, c'est une tactique qui fonctionne en classe et auprès des élèves.

Comme j'ai pu l'exposer dans ce mémoire de master 2, je souhaite de nouveau citer Michel Desmarests pour le théâtre, cette innovation pédagogique : « Je te le dis, tu n'enseigneras jamais rien mieux que ce que tu découvres en même temps que ton élève »<sup>58</sup>. En prononçant ces mots, l'auteur fait référence à ce qu'il nomme les « espaces symboliques partagés » entre l'enseignant et ses élèves. Ces espaces, grâce à l'intermédiaire de la pratique théâtrale, permettent aux élèves de vivre le moment présent et de construire les éléments au même instant, de développer leur investissement et leur motivation, mais aussi d'incarner les éléments. En effet, ces ingrédients, une fois réunis, favorisent la construction des savoirs de la part des élèves. Une nouvelle fois, il s'agit d'une recette qui fonctionne en classe d'histoire. Effectivement, la construction du temps est essentielle pour s'y repérer, mais aussi pour comprendre et assimiler le passé. La conceptualisation historique est alors primordiale dans la scolarité. Ainsi, théâtre et documents sont tous deux vecteurs pour cette conceptualisation florissante en classe d'histoire. Que ce soit par le biais des travaux<sup>59</sup> de Sylvain Doussot et Nadine Fink ou grâce aux recherches<sup>60</sup> de Jean-Louis Besson, nous comprenons que les deux outils présentés incarnent un véritable enjeu pour la conceptualisation en classe d'histoire.

---

<sup>57</sup> *Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire* de Didier Cariou (2016)

<sup>58</sup> *Du théâtre à l'école : à la croisée de la création et des logiques scolaires* de Michel Desmarests (2015)

<sup>59</sup> *Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages* de Sylvain Doussot et Nadine Fink (2019)

<sup>60</sup> *Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie* de Jean-Louis Besson (2005)



L'abstraction des faits du passé étant trop délicate avant un certain âge, la construction du temps passe par des outils, des aides afin d'être la plus accessible possible pour les élèves. En effet, les documents permettent aux élèves d'être plongés dans l'histoire, d'effectuer des recherches pour la comprendre et l'assimiler. Quant à elle, la pratique théâtrale permet l'incarnation, elle offre aux élèves la possibilité de vivre le passé. Les documents ne font pas devenir les élèves des historiens, tout comme le théâtre ne fait pas devenir les élèves des acteurs. Cependant, ces derniers vivent les apprentissages autrement et ces stratégies didactiques aident à conceptualiser l'histoire. Se place ici tout l'intérêt de la discipline historique : pour comprendre le monde d'aujourd'hui et de demain, je dois comprendre et connaître le monde d'hier.

L'enjeu ici est de comparer les utilisations du théâtre et de l'étude de documents en classe d'histoire. Bien que la pratique théâtrale soit plus attirante et plaisante parce qu'elle offre de nouvelles opportunités et parce qu'elle « bouge les lignes » habituelles de la classe, l'étude de documents n'en est pas moins efficace en ce qui concerne les apprentissages. En effet, aucun de ces deux outils n'empêche les apprentissages en histoire et aucun n'est meilleur que l'autre : ils sont même tous deux pertinents et propices à l'accès aux nouveaux savoirs et ils possèdent tous deux également leur place en classe. Ils divergent simplement dans leur nature et dans leur pratique, mais cela est le parfait reflet de la richesse dont disposent les enseignants pour mener leurs séances et pour permettre aux élèves d'accéder aux savoirs et compétences visés. Ces deux outils sont différents, mais sont tout aussi intéressants l'un que l'autre et j'ai aimé observer et exploiter ces deux pratiques en classe d'histoire. Cela m'a apporté de nombreuses clés pour ma pratique professionnelle.

Une nouvelle fois, je tiens à nuancer mes propos et à souligner une limite concernant ces deux outils didactiques : oui, ils sont pertinents en classe et auprès des élèves et ils sont vecteurs d'activité et d'apprentissages, mais cela se limite à mes observations et expérimentations, aux classes dans lesquelles j'étais immergée. Mes hypothèses de recherche et mes résultats sont intéressants du point de vue de ma problématique, mais pour les contextes de classe dans lesquels j'ai travaillé. Je ne peux pas généraliser mes résultats et mes propos, car cela peut être tout à fait différent dans d'autres classes, avec d'autres élèves, dans d'autres contextes. Ainsi, du point de vue de mes observations et de mon expérimentation, je peux répondre favorablement à ma problématique de recherche.

## Conclusion

---

Les documents et la pratique théâtrale incarnent une diversité tellement enrichissante et exploitable qu'ils permettent une liberté pédagogique intéressante pour la classe. Au travers de toutes mes lectures, supports de mes recherches, mais aussi de mes expériences professionnelles liées au terrain, il m'est légitime de soutenir que ces deux modalités didactiques en classe d'histoire sont pertinentes, importantes, voire essentielles, puisqu'elles apportent de nombreux bénéfices au niveau des apprentissages, mais pas seulement. En effet, ces deux outils développent une bonne transversalité entre les disciplines pour les savoirs et les compétences, mais favorisent aussi la construction des citoyens qu'est chaque élève. Incarner les savoirs, les rendre « parlants » et concrets est d'une utilité aujourd'hui devenue central dans les séances à tel point qu'elle s'inscrit dans les demandes institutionnelles. Les enseignants utilisent les documents et la pratique théâtrale afin de compléter et d'appuyer leurs propos. Les élèves sont alors actifs dans leurs apprentissages, participent à l'action de la classe, assimilent bien mieux les connaissances visées et développent les objectifs demandés.

Cependant, il est préférable de veiller aux limites quant à l'utilisation du document et de la pratique théâtrale en classe. En effet, les résultats sont, dans mes recherches, convaincants et favorables à l'utilisation de ces outils en classe d'histoire, mais il ne faut pas oublier de souligner les contextes de chacun. Les résultats répondent favorablement à ma problématique : la pratique théâtrale est tout aussi propice que les documents pour les apprentissages en classe d'histoire. Cependant, je ne peux pas affirmer que ces derniers sont transposables à tous les contextes et toutes les classes et qu'ils peuvent, de ce fait, être généralisés.

Questionner ces deux modalités didactiques, c'est également montrer, au-delà des apprentissages visés, qu'elles sont pertinentes pour d'autres compétences transversales et essentielles. Afin de proposer un point intéressant au sujet de l'esprit critique, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Michel Fabre qui, dans la préface de l'ouvrage<sup>61</sup> de Marc-André Éthier, David Lefrançois et François Audigier, a soutenu le fait que la formation à l'esprit critique incarnait un idéal scolaire. Cette compétence peut être transversale, mais elle trouve un véritable écho et intérêt dans la discipline qu'est l'histoire. En effet, il s'appuie sur la définition que donne Mathieu Gagnon et ses collaborateurs Stéphane Marie et Étienne Bouchard pour en extraire les points essentiels : la réflexivité, l'autocorrection, la documentation, les critères et la contextualisation. Cependant, il met en lumière le fait qu'au-delà de l'esprit critique se trouvent les pratiques critiques. Ces dernières incarnent un véritable enjeu et font sens en classe d'histoire parce qu'elles sont sans cesse visées au travers de la lecture approfondie des documents, la recherche des sources, la contextualisation et la corroboration (qui consiste à établir des examens entre les points similaires et les différences des différentes sources). La pratique théâtrale, favorise également cet aspect de recherche et de questionnements pour mettre en jeu, du mieux que l'on puisse d'un point de vue personnel, les savoirs.

Pour répondre à la problématique exposée en début de travail, je peux désormais soutenir le fait que l'utilisation des documents et de la pratique théâtrale en classe d'histoire possède une finalité on ne peut plus intéressante quant à l'acquisition des apprentissages : ces derniers

---

<sup>61</sup> *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* de Marc-André Éthier, David Lefrançois et François Audigier (2018)

sont favorisés. J'entends par apprentissages l'ensemble des mécanismes travaillés et mis en jeu qui permettent d'acquérir des savoir-faire et des savoirs (en termes de connaissances). En définissant plus précisément ce terme, nous pouvons constater qu'en classe d'histoire, l'apprenant ou l'élève est acteur de ses apprentissages.

À la fin de ma première année de recherche, je me suis questionnée quant au fait que seuls les documents dits « classiques » permettaient les apprentissages. J'ai donc pensé qu'il était peut-être possible que la mise en place d'une innovation en classe, différente des documents que l'on connaît, mais qui occuperaient la même place au sein de la séance, soit tout aussi pertinente.

Nous connaissons les bienfaits de l'utilisation des documents, car la participation active des élèves rompt le déroulement plat et monotone du cours magistral : c'est comme cela que les élèves construisent des savoirs et les assimilent davantage. J'ai donc imaginé des séances basées sur un noyau central différent, voire innovant, mais en préservant toujours l'élève actif de ses apprentissages. C'est comme cela que le théâtre m'est apparu comme une évidence, notamment parce que je l'ai moi-même pratiqué dans ma scolarité. C'est donc tout l'enjeu que je souhaite expérimenter lors de ma seconde année de recherche. Ce travail a été impulsé par de nombreux facteurs, développés tout au long de ce travail. Ce travail est également à cheval entre les recherches et mon professionnalisme. En effet, les documents et le théâtre sont utilisés pour la même finalité : l'acquisition des apprentissages. Mais du point de vue de la posture professionnelle et des gestes qui orchestrent ce métier, les recherches incarnent une aide pour la profession grâce aux expériences et les outils qui sont développés. Et lorsque je constate mes résultats, que je repense à ces heures de travail en termes de recherche et d'expérimentation et que, dans mes moments de doutes, je fais appel à ce que j'ai vécu en classe, je ne regrette pas le chemin que j'ai choisi de suivre pour mon mémoire.

## Références bibliographiques

---

- Audigier, F. (1992). Documents : Des moyens pour quelles fins ? *Documents en classe : Traditions, mythes et réalités*. Institut National de Recherche pédagogique.
- Audigier, F. (1995). Histoire et Géographie : Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 15(1), 61-89. <https://doi.org/10.3406/spira.1995.1907>
- Besson, J.-L. (2005). Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie. *Études théâtrales*, 34(2), 21-26. <https://doi.org/10.3917/etth.034.0021>
- Blond-Rzewuski, O. (2019). L'intérêt de la DVP pour (re)donner du sens aux apprentissages. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 53, Art. 53. <https://doi.org/10.4000/edso.7190>
- Briand, D. (2013). *Le cinéma peut-il nous apprendre l'histoire de la France ?* CRDP de Basse-Normandie. Enjeux du système éducatif.
- Cariou, D. (2016). Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 197, 63-77. <https://doi.org/10.4000/rfp.5160>
- Cariou, D. (2018). Quelles références aux pratiques de savoir en classe d'histoire ? Éléments de réponses au texte de Sylvain Doussot. *Revue française de pédagogie*, 204(3), 73-80.
- Desmarets, M. (2015). Du théâtre à l'école : À la croisée de la création et des logiques scolaires. *Études théâtrales*, 63-64(2-1/2016), 125-140. <https://doi.org/10.3917/etth.063.0125>
- Doussot, S., & Fink, N. (2019). Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages. *Recherches en didactiques*, 27(1), 89-103.

- Doussot, S. (2015). Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 55(1), 165-177.  
<https://doi.org/10.3406/spira.2015.1031>
- Gomes, L. (2019). La problématisation historique au lycée : Articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée. *Éducation et didactique*, 13-3, 109-125. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5126>
- Gomes, L. (2019). L'objectivité du document en classe d'histoire : Un obstacle à dépasser pour être compétent. *Recherches en éducation*, 37, Article 37.  
<https://doi.org/10.4000/ree.833>
- Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 162, 95-131. <https://doi.org/10.4000/rfp.926>
- Le Marec, Y., Doussot, S., & Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Éducation et didactique*, 3-3, 7-27.  
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.525>
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'Histoire*. Nathan Pédagogies.
- Moniot, H. (1992). Documents : Des moyens pour quelles fins ? *L'usage du document face à ses rationalisations savantes, en histoire*. Institut National de Recherche pédagogique.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire* (Points, Vol. 1-385). Points.
- Souplet, C. (2013). Didier CARIU (2012), *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Rennes, PUR. *Recherches en didactiques*, 16(2), 121-127.
- Petits ateliers de théâtre*. (s. d.). Consulté 16 novembre 2022, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/notice/petits-ateliers-de->

theatre.html?gclid=EAlalQobChMIrqavt63M\_AIVUvIRCh0XvAqbEAAYASAAEgLVAv  
D\_BwE

## Annexes

---

Annexe 1. Master 1 – Séance 1 .....	56
Annexe 2. Master 1 – Séance 2 .....	64
Annexe 3. Master 2 – Séance 1 .....	68
Annexe 4. Master 2 – Séquence « Questionner le monde, le temps » .....	76

## Annexe 1. Master 1 – Séance 1

Tours de parole	Acteurs	Paroles
1	PE	Aujourd'hui, nous allons travailler sur Clovis. Qui a déjà entendu parlé de Clovis, au moins le nom ? <i>Certains élèves lèvent la main</i>
2	Jean	Moi je connais le nom...
3	PE	D'accord. Qui n'en a jamais entendu parler, c'est la première fois qu'ils entendent ce nom ? <i>De nombreux élèves lèvent la main</i> Alors ceux qui en ont déjà entendu parlé, qu'est-ce que vous pensez savoir au sujet de Clovis ? <i>Un élève marmonne</i> Tu lèves la main si tu penses avoir quelque chose à dire. Tu penses savoir des choses sur Clovis ?
4	Thibault	Non
5	PE	Non, bon quelqu'un veut dire quelque chose ?
6	Pierre	C'était le roi des francs.
7	PE	<i>Note au tableau ce que les élèves disent</i> Ce que je note on est bien d'accord, pour l'instant on n'est pas sûrs que ce soit ça.
8	Pierre	C'était le roi des francs dans la Gaule, et ensuite des générations plus tard il y a un autre Clovis qui a mis en place la France.
9	PE	Donc il y a eu 2 Clovis ?
10	Pierre	2e du nom. Même 3 ou...
11	PE	Donc il y a eu plusieurs Clovis.
12	Jules	L'année dernière, on avait vu, il y en avait 3.
13	Baptiste	Quoi ? Moi je m'en souviens plus.
14	Bastien	<i>Chuchote</i> Comment qu'on peut s'en rappeler de l'année dernière...
15	Jean	Il y en a eu 3 oui.
16	PE	Quoi d'autre ? <i>Silence</i> C'est tout ce que vous pensez savoir sur Clovis ?
17	Quentin	Non, euh oui...
18	PE	Rien d'autre ? Bon, alors on va déjà regarder une première image et ensuite on regardera un petit documentaire, mais vous aurez des questions auxquelles il va falloir que vous répondiez à partir de ce documentaire vidéo, d'accord ? Donc dans un premier temps, on va regarder une image. <i>Elle installe l'image sur le tableau en allumant le vidéo projecteur.</i> <i>Un élève lève la main.</i> Qu'est-ce qu'il y a ?
19	Pierre	Moi je suis allé au Puy du Fou et j'ai fait quelque chose. En gros, c'était tu marchais, et tu retraçais la vie de Clovis.
20	Jean	Ah ouiiiiii...!
21	Bastien	Maîtresse, tu peux éteindre la lumière s'il te plaît.
22	PE	Et tu n'as pas d'autres informations alors ? Tu ne peux pas me dire d'autres choses ?
23	Pierre	Euh... je crois que ça parlait de Clovis 3 donc euh...
24	Jean	J'crois que, euh, maîtresse ?
25	PE	Bien, alors déjà on va observer cette image : vous allez me dire ce que vous voyez, puis ce que c'est comme type d'image, ce que vous pouvez m'en dire...



26	Baptiste	On dirait qu'il est en train de se baigner...
27	Jean	Non c'est pas du tout ça... Maîtresse ???
28	PE	Chut ! Mais levez la main si vous avez des choses à dire !
29	Lucie	Euh... Il est dans une sorte de tonneau, avec des personnes...
30	PE	Alors quand tu dis « il » tu parles de qui ?
31	Jean	Le roi
32	Lucie	Le roi oui, et bah il y a des personnes autour
33	PE	Quel roi ?
34	Pierre	C'est Clovis, celui avec la couronne.
35	Lucie	Oui, Clovis...
36	Pierre	Bah oui, c'est marqué « Le baptême de Clovis »...
37	PE	Levez la main s'il vous plaît !
38	Jean	Bah il y a Clovis dans une Église qui se fait baptiser à mon avis...
39	Bastien	Nan il se baptisait pas !
40	Jean	Bah c'est la même chose !
41	PE	Alors, pourquoi tu me dis à ton avis ?
42	Jean	Bah parce que je pense que c'est ça, mais je ne sais pas trop si c'est vrai...
43	PE	Mais pourquoi tu penses que c'est ça ?
44	Jean	Ben... Parce que les baptêmes, ça se fait souvent dans les Églises...
45	PE	Vous n'êtes pas en train de me dire ce que vous voyez là. Vous êtes déjà en train de me faire des propositions et d'émettre des hypothèses. Déjà, vous ne m'avez pas dit ce que c'était comme type d'image.
46	John	Une mosaïque.
47	PE	Donc toi tu penses que c'est de la mosaïque.
48	Baptiste	Moi, une peinture.
49	Maurice	Oui, une peinture.
50	PE	Alors on a des informations écrites autour de cette image. Peut-être qu'on peut s'en servir, non, pour savoir de quoi il s'agit... Qu'est-ce qu'on a d'écrit ?
51	Jules	« Le baptême de Clovis ».
52	PE	Alors en dessous peut-être que vous ne voyez pas très bien. Ici, il y a marqué « miniature ». Ça veut dire quoi une miniature ?
53	Julie	C'est tout petit.
54	PE	Oui, c'est quelque chose d'assez petit. Alors ensuite il y a écrit « 14e siècle ». Ça, c'est très important, on va y revenir après. Tout à l'heure, l'un d'entre vous a proposé une mosaïque, si c'était une mosaïque on verrait quoi ?
55	Mathéo	Des petits carrés...
56	PE	Oui plein de petits carrés donc ce n'est pas une mosaïque. Donc ça veut dire que ça a été fait à la peinture. C'est donc une reproduction de la scène... Ce n'est pas une photo ?
57	Plusieurs élèves	Non
58	PE	Et pourquoi ?
59	John	Parce que ça n'existait pas à l'époque.

60	PE	Voilà la photographie n'existait pas à l'époque donc on a une reproduction de cette scène faite à la peinture. On va revenir sur ça, car ça, c'est important. Donc qu'est-ce que vous voyez ? Tout à l'heure, vous avez dit qu'il était dans un tonneau ; mais c'est qui « il » ?
61	Jean	Bah Clovis,
62	PE	Mais comment vous savez que c'est Clovis ?
63	Lucie	Il porte une couronne.
64	PE	Parce qu'il porte une couronne. Qui est-ce qu'il y a autour de lui ?
65	Mathéo	Des gens qui le baptisent. On dirait qu'il y a un prêtre.
66	PE	Oui, alors on va voir. Vous avez vu qu'il y a des informations en dessous, d'accord ? Donc le personnage qui est un train de lui verser quelque chose sur la tête...
67	Jean	De l'eau bénite !
68	PE	Oui, de l'eau. C'est marqué que c'est « Saint-Rémy, l'évêque de... »
69	Jean	De Rennes !
70	PE	De Reims ! Reims c'est une ville française. Donc en effet ici on a bien Clovis. Alors c'est pas un tonneau, ça porte un nom : ça s'appelle le baptistère. C'est un endroit où on se fait baptiser. Dans quelle région on se fait baptiser ?
71	Pierre	Chrétienne.
72	PE	Oui, ce sont chez les chrétiens. Ça aussi c'est important, il va falloir que vous le reteniez. Il est en train de se faire baptiser. Est-ce que c'est un bébé ?
73	Plusieurs élèves	Nooooon
74	PE	C'est un adulte. Et ça aussi c'est important à garder en mémoire. D'accord ? Et puis on a un personnage là aussi, qui ça peut être ?
75	Pierre	Sa femme ?
76	Bastien	Sa fille ?
77	Jean	C'est Clothilde !
78	PE	Oui ici c'est marqué « Clothilde, la femme de Clovis qui était chrétienne et qui a incité son mari à se convertir ». On va y revenir à tout ça, ne vous inquiétez pas. En quelle année il s'est fait baptiser ?
79	Pierre	496
80	PE	496. Or la reproduction elle date du ?
81	Plusieurs élèves	14e siècle !
82	PE	Oui, 14e siècle. Donc est-ce que cette scène a été reproduite au moment où il s'est fait baptiser ?
83	Plusieurs élèves	Non
84	PE	Non, pourquoi ?
85	Mathéo	Parce que ils ne devaient pas connaître...
86	PE	Ils ne devaient pas connaître quoi ?
87	Mathéo	Bah la manière de reproduire...
88	Jules	Non ! C'est que Clovis...
89	PE	Moui...
90	Jules	Clovis n'était pas encore connu donc on ne savait pas trop son histoire...

91	Pierre	Bah si c'était le chef des Francs !
92	PE	Alors oui, il n'était pas trop connu, mais pour l'époque, en 496, est-ce que cette scène était suffisamment importante pour qu'on la reproduise à l'instant ?
93	Plusieurs élèves	Non
94	PE	Non, par contre si elle a été reproduite au 14e siècle, et des reproductions de ce baptême il y en a plein, ça veut dire quoi ?
95	Jean	C'est que ça a marqué une période très importante pour euh...
96	PE	Oui donc c'est que cette scène, ce moment-là, a été très importante et on va voir pourquoi. D'accord ?
97	Mathéo	Ah oui, peut être que... non rien
98	PE	Oui, oui, vas-y, émets des hypothèses...
99	Mathéo	Parce que, pour certains pays je le sais, mais je ne sais pas si pour la France c'est pareil, pour faire un mariage à l'Église il faut être chrétien.
100	PE	Alors il était déjà marié avec Clothilde, qui elle était chrétienne et lui ne l'était pas.
101	Jean	Je pense que c'est que quand il est devenu chrétien, il a versé beaucoup d'argent à l'Église pour qu'elle s'agrandisse. Je pense que l'Église, elle demandait un peu d'argent à Clovis pour qu'il l'aide à faire des réparations par exemple.
102	PE	Donc pour toi ce baptême là ça a profité à l'Église ?
103	Jean	Oui
104	PE	Et est-ce que ça a profité à Clovis ?
105	Plusieurs élèves	Oui et aussi à sa femme...
106	Jules	Et aussi, ah non, mais ça c'était à l'époque des Romains, mais quand ils se faisaient battre il y avait une personne, je sais plus comment elle s'appelle, qui avait interdit de maltraiter les chrétiens.
107	PE	Oui, mais ça, c'était au moment de l'Empire romain, pas au moment de Clovis. Donc maintenant, vous allez regarder le documentaire et vous allez comprendre pourquoi ce moment-là est devenu important dans l'Histoire de France ; et qu'est-ce que ça a permis à Clovis ? Vous avez fait des hypothèses : vous avez dit que ça avait profité à l'Église, mais peut-être que ça a profité aussi à Clovis cette histoire de baptême. Bien, alors pour vous aider dans la vidéo là, je vous ai préparé un petit questionnaire ce matin. <i>Affiche le questionnaire au tableau</i> On va d'abord lire les questions que vous allez avoir sur une petite feuille et ensuite on va regarder le film plusieurs fois, d'accord ? Et ensuite, on fera peut-être des retours sur certaines parties.
<p><i>Lecture des questions une à une par les élèves :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● De quel peuple Clovis est-il le roi ? PE : « On va voir si ce que vous avez dit tout à l'heure était vrai... »</li> <li>● D'où vient ce peuple ? PE : « Vous allez avoir des éléments par rapport à ça... »</li> <li>● Qui est le grand-père de Clovis ? PE : « Si je pose cette question, c'est parce que ça a son importance pour connaître comment on va appeler en suite les successeurs de Clovis. Une famille de rois ensuite elle porte un nom... »</li> <li>● Au début de son règne, la capitale est...</li> <li>● À la fin de son règne, la capitale est... PE : « Faites attention aux villes... »</li> <li>● Clovis n'était-il qu'un guerrier courageux ? PE : « On va en connaître un petit peu plus sur Clovis, son caractère... »</li> <li>● Qui conseille à Clovis de se faire convertir ? PE : « Alors ça on a presque la réponse là... »</li> <li>● Que permet ce baptême à Clovis ? PE : « alors ça, vous ne savez pas, mais il y a plein de questions auxquelles vous n'avez pas les réponses pour l'instant... »</li> </ul>		

108	PE	<p>Bien allez, les deux élèves de service vous distribuez les petites feuilles et vous notez tout de suite vos prénoms dessus.</p> <p><i>Distribution du questionnaire</i></p> <p>On ne va pas le regarder en entier hein le documentaire, il y a des parties qu'on va passer.</p> <p>Je vais d'abord vous le passer sans faire d'arrêts puis je reviendrais sur certaines parties. Je ne vous demande pas forcément d'écrire des phrases là, mais écoutez bien.</p> <p>On peut y aller ?</p>
109	Élèves	Ouiiiii
<p><i>Visionnage du documentaire : élèves attentifs et prennent des notes</i>  <i>1re fois sans coupures, 2de fois en faisait des pauses pour la prise de notes.</i>  <i>PE prend le paperboard pour faire la prise de notes des éléments de réponse (en vue de la trace écrite finale)</i></p>		
110	PE	Bien, est-ce qu'on peut répondre à la première question ?
111	Plusieurs élèves	Le roi des Francs !
112	PE	Donc on sait qu'il est le roi des Francs. Est-ce que qu'on a des informations sur quand est-ce qu'il a commencé son règne ?
113	Pierre	Non
114	PE	Non ? Vous êtes sûrs de ça ?
115	Jean	Mais si ils l'ont dit !
116	Mathéo	En 481 !
117	PE	<p>Oui ! Donc il règne de 481 à ?</p> <p>À un moment donné dans le documentaire, on a une information sur la fin de son règne...</p>
118	Pierre	411
119	Jules	Bah non impossible !
120	Pierre	Oh pardon, 511...!
121	PE	<p>Oui 511 c'est ça.</p> <p>Qu'est-ce qu'on a d'autre comme informations ? Est-ce qu'on peut répondre à la question d'où vient le peuple des Francs ?</p>
122	Jules	De la Belgique !
123	Pierre	De l'est de l'Europe !
124	PE	<p>De l'est et du nord, hein...</p> <p>Est-ce qu'on peut répondre à la troisième question : le grand-père de Clovis ?</p>
125	Jules	Childéric 1er ?
126	PE	Ah non Childéric 1er n'est pas son grand-père, mais... ?
127	Pierre	C'est son père...
128	PE	Oui son père, et qui est son grand-père ?
129	Jules	Mérovée !
130	PE	Voilà Mérovée, et pourquoi c'est important ?
131	Pierre	Parce qu'il a créé la dynastie des Mérovingiens.
132	PE	Voilà parce que ça a donné le nom à la dynastie. Est-ce que tout le monde comprend ce que veut dire la dynastie ?
133	Plusieurs élèves	Non...
134	Pierre	C'est du grand-père, au père, au fils...
135	Jean	C'est une succession d'une famille de rois.

136	PE	Très bien, c'est exactement ça. C'est une succession d'une famille de rois. Donc quand on change de dynastie, c'est-à-dire qu'on change de famille de rois et donc le nom ne sera plus le même. Donc ici, regardez le titre c'est « Clovis et les Mérovingiens » donc tous les successeurs de Clovis appartiennent à cette famille ; ils font partie des Mérovingiens. Est-ce qu'on peut répondre à la quatrième question ?
137	Jean	Ouiii c'est Tournai. C'était la capitale quand le territoire était un petit peu petit.
138	PE	Voilà. Si on regarde la carte du Royaume des Francs au début du règne de Clovis, c'était comme ça... <i>Montre au tableau</i> La capitale était donc Tournai.
139	Bastien	C'était tout petit...
140	Jules	Puis après c'est devenu plus grand et la capitale c'est devenu Paris !
141	PE	Oui à la fin de son règne c'était Paris. Et qu'est-ce qu'on remarque ? <i>Montre le tableau</i>
142	Jules	Bah ça s'est agrandi...
143	PE	Grâce à quoi ?
144	Jules	Bah grâce à ses conquêtes !
145	Baptiste	Ça veut dire que c'est un guerrier !
146	Jules	Bah il a conquis la Gaule quoi...
147	PE	Est-ce qu'on peut répondre aux questions suivantes ? Il n'était qu'un guerrier courageux ?
148	Jules	Il était courageux, brutal, rancunier et rusé.
149	PE	Vous comprenez ce que ça veut dire rancunier ?
150	Baptiste	Oui, c'est quand t'es vengeur !
151	Jean	C'est quand il a une haine en lui envers quelqu'un...
152	PE	Oui, c'est quand on nous a fait du mal ou quelque chose qu'on n'a pas aimé, on a du mal à l'accepter et à passer à autre chose. On va donc chercher à se venger.  Alors je vais passer sur la suite du documentaire dans laquelle il y a un épisode qui montre ça, mais on le regardera après. Ça s'appelle l'épisode du Vase de Soissons ; c'est un peu une légende en fait, c'est une histoire qui montre comment justement Clovis était, il n'était pas que courageux.  Par contre, on va continuer et on va passer à la suite. Vous allez à nouveau bien écouter, c'est pareil, je vais le passer deux fois.
<i>Visionnage d'une autre partie</i>		
153	PE	Donc qui va l'inciter à se convertir ?
154	Mathéo	C'est sa femme et l'évêque
155	PE	Oui, il y a aussi l'évêque. Donc sa femme qui est chrétienne et l'évêque qui l'est aussi. L'évêque d'où ?
156	Jean	Euh... de Rennes
157	PE	Non, ce n'est pas Rennes... Vous confondez, c'est Reims.
158	Jean	Maîtresse, il s'est fait baptiser le 25 décembre...
159	Mathéo	Ah oui ! Comme par hasard...
160	PE	Alors, et en quelle année ?
161	Bastien	488
162	Pierre	Non c'est 496 ou 498 !
163	PE	Alors pourquoi on a deux dates là : 496 et 498 ?

164	Jean	Parce qu'on n'est pas sûrs...
165	PE	Et pourquoi on n'est pas sûrs ?
166	Baptiste	Parce qu'on n'y était pas...
167	PE	On n'était pas là-bas, nous c'est sûr, mais pourquoi on n'est pas sûrs ?
168	Jean	Parce qu'il n'y a pas de témoignages de personnes qui ont survécu...
169	PE	Oui alors des témoignages de quelles manières il pourrait y en avoir ?
170	Jean	Par écrits ou par euh...
171	PE	Oui, voilà par écrits. Donc voilà il n'y a pas de témoignages écrits qui disent clairement la date, mais souvent on utilise la date de 496, mais c'est vrai qu'il y a un doute, on n'est pas certains. D'accord ? Toutes les images-là qui viennent après, elles ont été réalisées après, comme celle que je vous ai montrée tout à l'heure. Donc on va noter 496 ou 498.  Et donc qu'est-ce que ça a permis à Clovis de se faire convertir ?
172	Kevin	D'invoquer les Gallo-Romains ?
173	PE	Je ne comprends pas ce que tu veux dire là...
174	Jules	Il a gagné la majorité des chrétiens, leur soutien.
175	PE	Si vous vous souvenez les CM2, l'année dernière vous avez vu qu'à la fin de l'Empire romain la religion qui était majoritaire était la religion chrétienne. Donc le fait que Clovis se fasse convertir et devienne un chrétien, qu'est-ce que ça lui permet ?
176	Pierre	D'avoir du soutien des chrétiens.
178	PE	Voilà !
179	Jean	De l'Église aussi...
180	PE	Ah bah oui, forcément !
181	Jules	Ça lui permet d'étendre son territoire...
182	PE	Oui et il devient ... ?
183	Pierre	Il devient le seul roi de toute la Gaule...
184	PE	Voilà, et ça, c'est important ! Ça lui permet de devenir le seul roi et d'étendre son territoire.  Bien, donc là on a noté pas mal de choses. Maintenant, vous allez juste écouter la légende du Vase de Soissons et je vais vous la donner aussi en document à lire.
185	Pierre	Ah oui je l'ai entendue cette légende quand je suis allé au Puy du Fou.
<i>Visionnage de la légende</i>		
186	PE	Pourquoi on parle plus de légende finalement que d'histoire réelle ?
187	Quentin	Car on n'est pas vraiment sûrs de tout...
188	PE	Voilà, car encore une fois personne ne l'a écrite cette histoire, il n'y a pas de témoignages écrits ni de photographies qui prouvent ce qu'il s'est passé. Du coup, comment elle est arrivée jusqu'à nous cette histoire à votre avis ?
189	Mathéo	De génération en génération, on l'a imaginée ?
190	PE	Ce n'est pas qu'on l'a imaginée non...
191	Jules	De génération en génération, c'est passé, mais euh...
192	PE	Mais comment ?
193	Jules	Bah en parlant
194	PE	Voilà en parlant, oralement. C'est de l'histoire qu'on raconte. Mais qu'est-ce qu'il se passe avec les histoires qu'on raconte quand quelqu'un reprend une histoire pour la raconter... ?

195	Jules	Ça les déforme, mais c'est de l'héritage...
196	PE	Oui, c'est de l'héritage, on est d'accord. Mais au fil de temps, ça risque de se déformer. Et avant qu'elles ne soient écrites et posées telles quelles, peut-être qu'elles ont été déformées avant. C'est pour ça qu'on parle de légende : on n'a pas de certitude que ça s'est passé exactement comme ça.
197	Jean	C'est pour ça que tout à l'heure on a dit qu'il était rancunier...
198	PE	Voilà, vous aviez tous remarqué ?
199	Plusieurs élèves	Oui
200	PE	<i>Reprend le paperboard</i> Est-ce que vous voyez des choses à rajouter dans ce qu'on a dit ?
201	Plusieurs élèves	Non
202	PE	<i>Interroge un élève</i> Lis-nous tout ce qu'on a écrit en faisant des phrases à partir des éléments de notre carte mentale. La prochaine fois, on fera la trace écrite à partir de tout cela.
<i>L'élève lit la « leçon » sous forme de carte mentale, avant de sortir en récréation.</i>		

## Annexe 2. Master 1 – Séance 2

Tours de paroles	Acteurs	Paroles
1	PE	Bien, nous allons terminer le travail sur Clovis. Pouvez-vous me rappeler ce que nous avons vu la dernière fois ?
2	Mathéo	On a parlé du Vase de Soissons.
3	PE	Oui le Vase de Soissons, je vous avais donné à lire cette légende. Mais on ne va pas en parler là de la légende du Vase de Soissons. Moi ce qui m'intéresse ce sont les autres informations que l'on avait vues sur lui la semaine dernière. À part le fait que ce soit le roi des Francs, qu'est-ce qu'on avait appris aussi ?
4	Jean	Que sa femme lui a dit de se convertir en chrétien !
5	PE	Elle lui a dit et ça suffit ?
6	Jean	Non euh elle l'a convaincu que c'était la meilleure religion avec euh le pape...
7	PE	Non, ce n'était pas le pape. Qui était ce personnage important ?
8	Mathéo	L'évêque Saint-Rémy.
9	PE	Un évêque. Pourquoi ils ont essayé de le convaincre que ça pouvait être important de se faire convertir ?
10	Mathéo	Il pouvait avoir d'autres compagnons de combat pour euh étendre son Royaume.
11	PE	Oui, oui, c'est ça...
12	Jules	En plus, plus de la moitié des habitants étaient chrétiens donc ça lui a apporté du soutien.
13	Jean	Oui, tous les chrétiens lui apportent de l'aide, etc.
14	PE	Quand vous parlez de conversion, vous ne dites pas à quelle religion il s'est converti...
15	Jean	Chrétien !
16	PE	Oui, chrétienne. Donc ça veut dire qu'avant il ne l'était pas... Qu'est-ce qu'on a appris d'autre donc ? Dans quelle période sommes-nous ?
17	Pierre	Dans le Moyen-Âge ?
18	PE	Oui, on est au début du Moyen-Âge. Et quelles sont les années de Clovis ?
19	Mathéo	481 quand il est devenu le roi des Francs et il est mort... euh en 516 ?
20	PE	Aaaah pas loin, c'était en 511. Donc vous avez dit plein de choses là. On va donc vérifier ce que l'on avait écrit la semaine dernière. <i>Elle met leur page de notes sur le paperboard (qui était cachée)</i> Vous voyez tous là ?
21	Plusieurs élèves	Oui
22	PE	<i>Elle lit les notes à haute voix</i> Donc on avait vu qu'il avait régné de 481 à 511, qu'il était le roi des Francs, que sa femme elle s'appelle Clothilde, que sa femme chrétienne et l'évêque de Reims l'ont convaincu de se faire convertir. Pourquoi on avait noté 496 ou 498 ?
23	Lucie	Parce que y'a pas de témoignages et que bah vu qu'on n'était pas là-bas bah on ne sait pas exactement quand c'était.
24	Mathéo	Et je me souviens dans la vidéo que tu nous avais montrée : en 508 on avait vu la carte de la Gaule et c'était le Royaume des Francs et on avait vu une grosse évolution et qu'il y avait plus de peuples.
25	PE	Oui, on va repartir de ça justement aujourd'hui : on va faire des cartes qui montrent l'évolution du Royaume de Clovis du début de son règne jusqu'à la fin de son règne. Mais avant on avait vu des choses intéressantes aussi : on avait vu que c'était le petit fils de Mérovée et que ça avait donné le nom des...
26	Plusieurs élèves	Mérovingiens !



27	PE	Voilà la dynastie des Mérovingiens. Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce que ça veut dire ça ?
28	Jean	C'est une succession de familles de rois. Par exemple, il y a le grand-père qui va donner sa place à son fils, qui va donner sa place à son fils et qui va continuer.
29	PE	Donc les rois se succèdent de père en fils ; et ça s'appelle une dynastie, d'accord ? Et Mérovée va donner son nom à la dynastie des Mérovingiens, c'est-à-dire à tous les successeurs de Clovis. Donc aujourd'hui, on va continuer de travailler un petit peu sur Clovis et après on va voir ce qu'il s'est passé à sa mort ; et après... À un moment donné, on va changer de dynastie c'est-à-dire de famille de rois, donc plus tard ça ne sera plus les Mérovingiens, on passera à une autre famille de rois.
30	Pierre	Je veux juste rajouter un petit quelque chose en fait... Avec mon frère on avait vu une vidéo qui montrait toutes les dynasties de rois et tout et c'est un sacré bazar ! Il y en a tellement...
31	PE	Ah il y en a beaucoup oui ! Après ce n'est pas un sacré bazar comme tu dis, mais il y en a eu beaucoup oui. Alors aujourd'hui on va commencer par ça : là, je vais vous donner un document qui est d'abord affiché ici. <i>Elle montre les cartes toutes blanches projetées sur le tableau</i> Qu'est-ce que vous remarquez ?
32	Jean	Que ça s'étend au fur et à mesure !
33	PE	Mais là, est-ce que vous voyez des différences entre les 3 cartes ?
34	Jean	Non, non, il n'y a pas de différences.
35	PE	Non pas pour l'instant. On a des parties qui sont découpées...
36	Mathéo	Ce sont les territoires.
37	Pierre	Les frontières.
38	PE	Et les frontières de quoi ?
39	Jean	Des autres peuples ?
40	PE	Alors pas des autres peuples, mais des peuples qui à une certaine époque occupaient ce qu'on appelle maintenant la France et qui était la Gaule à ce moment-là. Donc si je vous ai mis les 3 cartes : Ici, on est en 481 ( <i>montre la première carte</i> ), au début du règne de Clovis. Là, on est en conquête jusqu'en 507 ( <i>montre deuxième carte</i> ). Et là royaume à la mort de Clovis en 511 ( <i>montre dernière carte</i> ). À votre avis, qu'est-ce qu'il va falloir que vous fassiez ?
41	Mathéo	Qu'on colorie en orange les évolutions.
42	PE	Alors avec la même couleur ou 3 couleurs différentes ça peu importe, mais oui il faut colorier l'évolution. Qu'est-ce qu'il devrait se passer normalement, si vous vous souvenez de ce qu'on a vu la dernière fois ? <i>Interroge une élève</i>
43	Louise	Euh...
44	PE	Qu'est-ce qu'il va se passer ? Tu vas toujours colorier la même partie sur la carte ?
45	Quentin	Sur la première image, on va colorier un petit bout, sur la deuxième image on va colorier un petit peu plus et sur la troisième image on va colorier encore plus.
46	PE	Voilà, on va colorier de plus en plus pour se rendre compte que le territoire et le Royaume de Clovis vont s'agrandir jusqu'à 511. Comment on va faire pour colorier ? Vous allez colorier ce que nous voulez ?
47	Plusieurs élèves	Non
48	Jean	Et ben, si on s'en souvient de la vidéo et ben on sait c'est quelles limites il avait des territoires.
49	PE	Alors je vais vous demander juste de vous souvenir de la vidéo ?
50	Baptiste	Non c'est trop loin pour moi...
51	PE	Voilà. Donc qu'est-ce qu'on peut utiliser si on ne s'en souvient pas ?

52	Jean	Une leçon ?
53	Mathéo	Bah la vidéo
54	PE	Et où ?
55	Jules	Bah au moment où on voit le territoire en orange...
56	PE	Oui... Et c'est tout ça qui va suffire ? Bon bah vous allez réfléchir pendant qu'on va vous distribuer le matériel. <i>Donne les feuilles avec les cartes aux élèves de service pour les distribuer</i> Vous pouvez commencer à préparer soit 1 crayon de couleur, soit 3 crayons de couleur différents.  Est-ce que vous vous souvenez où était le royaume des Francs au départ ?
57	Thibault	<i>Passe au tableau pour montrer sur la première carte la partie à colorier</i> Là ?
58	Plusieurs élèves	Non au-dessus !
59	PE	Voilà donc ici, on est sûrs. Donc au début du règne de Clovis, on avait vu que c'était le peuple des Francs qui occupait ce territoire-là. D'accord ? <i>Elle hachure au tableau la partie à colorier ; les élèves colorient leur feuille</i>
60	Jean	Moi je m'en souviens du deuxième, je crois...
61	PE	Alors, on ne va donc pas colorier celle-ci ( <i>montre la deuxième carte</i> ) puisqu'on ne peut pas regarder pour le moment. Par contre, je vais vous mettre une autre photo pour la dernière carte... <i>Affiche une carte en couleurs du Royaume étendu en 511</i>
62	Plusieurs élèves	Waouh c'est tout ça ...?!
63	PE	Donc vous allez bien mémoriser cette carte, car là on voit le Royaume des Francs et on est à la fin du règne de Clovis. Donc vous voyez bien toutes les parties ?
64	Plusieurs élèves	Oui, c'est bon
65	PE	D'accord... <i>Réaffiche au tableau les cartes à colorier</i> Alors sur la dernière carte - on va laisser celle-ci pour l'instant ( <i>montre la deuxième carte</i> ), car on la complètera quand on fera la trace écrite - qu'est-ce qu'on va colorier là ?
66	Estelle	<i>Vient au tableau pour montrer</i> Tout ça
67	PE	Voilà, donc : là, on a toujours le Royaume des Francs du début et on a toute cette partie-là aussi et toute cette partie-là... <i>Elle hachure sur la carte les parties à colorier</i> <i>Les élèves colorient leur feuille</i>
68	Mathéo	On voit une énorme différence...
69	PE	Alors il y a une énorme différence, c'est-à-dire ?
70	Mathéo	Bah au début c'est minuscule et après c'est énorme. Ça fait presque le double.
71	PE	On peut dire oui qu'on est pratiquement là sur toute la Gaule... Alors il reste quand même toute cette partie-là ( <i>montre sur le tableau</i> ) et puis une grande partie du sud aussi et là encore cette partie.
72	Pierre	C'est la Bretagne !
73	PE	Oui, la Bretagne. On voit bien que le Royaume de Clovis regroupe quand même une grande partie de la France actuelle et puis on a aussi ce pays-là. C'est quoi ce pays à la frontière dans le nord ?
74	Mathéo	La Belgique !
75	PE	Voilà la Belgique. Qu'est-ce qu'on peut écrire dans la case « que remarques-tu ? » même si on n'a pas la carte du milieu ?
76	Louis	On peut dire que son territoire s'est étendu...

77	PE	Alors on ne va pas parler de territoire, mais de...
78	Pierre	D'Empire ?
79	PE	<p>Non pas d'Empire, on n'est pas encore à l'Empire ; mais on va parler de Royaume.</p> <p>Donc « Je remarque que le Royaume s'est énormément agrandi » <i>(ils écrivent cette phrase sur leur feuille)</i>.</p> <p>Écrivez bien votre prénom sur votre feuille.</p> <p>Maintenant, on va voir ce qu'il s'est passé après Clovis... Je vais vous expliquer des choses donc il va bien falloir que vous écoutiez et soyez attentifs... [Leçon sur Charlemagne donnée à Fabien].</p>

### Annexe 3. Master 2 – Séance 1

Tours de parole	Acteurs	Paroles
1	PE	Regardez bien les étiquettes de l'emploi du temps, maintenant nous allons travailler sur ?
2	Élèves	Le temps !
3	PE	Oui, super. Donc aujourd'hui pour travailler sur le temps, on va faire une séance un peu particulière. Je vais déjà commencer par vous lire un album, car il va nous servir à travailler.
4	Élèves	Ouiiii C'est une bonne idée, ça maîtresse !
5	PE	Grâce à cet album, on va travailler sur les jeux d'avant et les jeux qu'on a aujourd'hui. <i>Montre l'album à la classe pour regarder la couverture.</i>
6	Enzo	Quoi ? C'est qui ?
7	Tom	Moi je le connais pas ce livre.
8	PE	Et bien justement, c'est ce qui va être intéressant.
9	Enzo	Quoi ? Pas compris !
10	PE	<i>Essaie de se faire comprendre avec des gestes/signes et en articulant doucement.</i> On va travailler sur les jeux. Les jeux de nos grands-parents et ceux de maintenant, de toi.  Donc nous allons travailler sur les jeux d'avant et d'aujourd'hui : vous ne connaissez peut-être pas les jeux de vos grands-parents, mais vous allez en découvrir.  <i>S'installe pour lire l'histoire à la classe.</i>
11	Enzo	Je vois pas !
12	PE	Viens devant pour t'asseoir par terre.  Notre histoire s'appelle « Grand-pépé Philomin ». <i>Lecture de l'album.</i>
13	PE	Et voilà
14	Max	C'est déjà fini ?
15	PE	Oui, c'est terminé.
16	Tom	C'était trop bien !
17	PE	Vous avez aimé ?
18	Élèves	Ouiiiiiii
19	PE	Alors maintenant j'ai quelques questions à vous poser, car j'ai dit qu'on allait travailler sur quoi aujourd'hui déjà ? Je ne sais plus...
20	Élèves	Le temps !
21	PE	Oui, on travaille sur le temps, mais au travers de cet album on va travailler les...
22	Lucie	Les jeux des parents !
23	PE	Les jeux de nos grands-parents ! Alors, qu'est-ce qu'il se passe entre le petit garçon et le grand-père ?
24	Madeleine	C'était pas pareil avant.
25	PE	Oui, ce n'était pas pareil avant. Donc le grand-père, il raconte quoi à son petit fils ?
26	Julie	Des histoires.
27	PE	Oui des histoires. Mais des histoires qu'il a vécues ou qu'il invente ?
28	Élèves	Des histoires qu'il a vécues.
29	PE	Oui, exactement. Donc, le petit garçon il les écoute, mais est-ce qu'il les aime ces histoires ?
30	Élèves	Ouiiii
31	PE	Oui, bien sûr ! Et, est-ce que vous avez retenu des jeux auxquels jouait le grand-pépé quand il était petit ?
32	Élèves	Brouhaha
33	PE	Chut, levez la main pour parler. Marion ?
34	Marion	Aux billes
35	PE	Oui, il y a les billes. Est-ce que tout le monde sait ce que c'est qu'une bille ?
36	Élèves	Ouiiii
37	PE	Rokhaya ?
38	Julie	Au vélo.
39	PE	Oui, il faisait du vélo, il le dit bien.
40	Max	Ses camarades.
41	Tom	Ses copains aussi.
42	PE	Oui, il jouait avec ses copains : il voyait tout le temps ses copains.  Regardez à quoi il avait l'air de jouer aussi. <i>Montre les illustrations de l'album.</i>
43	Élèves	À la marelle.
44	PE	Oui, tout à fait.
45	Enzo	Maîtresse ? De quoi ?
46	PE	<i>Remontre les illustrations.</i> Le papy, il faisait du vélo avec ses copains - ses amis.

47	Tom	Oh, mais il est fort ! Il ne tient même pas et il arrive à avancer.
48	PE	Oui, il faisait du vélo sans les mains.
49	Max	Moi je ne sais pas faire c'est trop dur...
50	PE	À votre avis, pourquoi il savait faire du vélo sans les mains ?
51	Tom	Il avait l'habitude sûrement...
52	PE	Et oui, il en faisait beaucoup. Et regardez ici aussi...
53	Enzo	La brançoire, pousse.
54	PE	La balançoire, oui, on se pousse tout à fait.
55	Tom	Avec son amoureuse.
56	PE	<i>Montre d'autres illustrations.</i> Oh regardez à quoi il jouait aussi... Est-ce que vous connaissez ?
57	Tom	Au cerf-volant.
58	PE	Exactement. Et est-ce que vous connaissez ça ? <i>Montre d'autres illustrations.</i>
59	Marion	Oui, c'est quand tu te bandes les yeux...
60	Thibault	Le colamaillard.
61	PE	Oui, le colin-maillard. Super très bien ! Oh et il jouait à quoi aussi là ?
62	Tom	Au ballon.
63	Enzo	Le ballon, le ballon !
64	PE	Exactement, et regardez, il faisait un peu comme de la gymnastique aussi. Et ça, est-ce que vous connaissez ou pas du tout ? <i>Montre d'autres illustrations.</i>
65	Élèves	Des cerceaux.
66	Tom	Maîtresse ?
67	Enzo	<i>Se lève et montre une illustration (visage du grand-père).</i> C'est quoi ça ?
68	PE	C'est le grand-père qui se souvient de tout ça, il pense à tout ça.
69	Enzo	C'est cré vieux !
70	PE	Oui exactement, ce sont de vieux souvenirs. Alors pour en revenir à notre jeu, oui ça ce sont des cerceaux, mais ce sont de vieux cerceaux. Nos grands-parents n'avaient pas de cerceaux en plastique... Alors à votre avis avec quoi ils étaient faits ?
71	Marion	Oh avec du bois ?
72	Thibault	Des roues de voiture ?
73	PE	Ah pas des roues de voiture, mais presque...
74	Lucie	Facile ! De vélo !
75	PE	Oui, avec des pneus de vélo ! Et ils les faisaient tourner avec un bâton. On peut voir quoi d'autre ?
76	Lucie	Oh il dansait aussi.
77	PE	Oui, tout à fait. Et à un moment donné, il y a écrit quelque chose. Je vais vous relire la page et vous allez me dire quand vous pensez entendre le nom d'un jeu.
78	Max	Les jeux vidéo ?
79	PE	Alors les jeux vidéo ce sont les jeux du grand-pépé ou du petit garçon.
80	Élèves	Du petit garçon.
81	PE	Oui. Donc, est-ce que vous avez entendu autre chose ?
82	Lucie	Les osselets ?
83	PE	Aaaaah...
84	Marine	Mais c'est quoi ?
85	PE	Ça, c'est un jeu qui est très vieux. <i>Montre une image.</i> Alors les osselets ce sont de petits os que l'on trouvait dans les pattes des moutons et qui ont une forme particulière, toute petite, qui permet de les faire tenir entre nos doigts. Le but était d'avoir un osselet « père », que l'on devait lancer en l'air pendant que l'on ramassait un autre osselet sur le sol. L'objectif était de rattraper l'osselet « père » sans le faire tomber après avoir récupéré un osselet sur le sol. Quand un joueur perdait, c'était au tour d'un autre. Ils pouvaient ramasser par un, par deux, par trois les osselets sur le sol. Puis ils jouaient aussi avec les osselets entre les doigts où là l'objectif était de les faire tomber un à un toujours en lançant l'osselet « père » sans le faire tomber. C'était un jeu qui se jouait à plusieurs. C'est un vieux jeu les osselets.
86	Tom	Aaaaah d'accord.
87	PE	Donc là, on vient de faire le tour des jeux auxquels jouait grand-pépé Philomin.  Maintenant, je vais vous mettre par groupes de trois. Avant que je forme les groupes : on écoute les consignes. Vous allez être par trois et vous allez avoir une feuille de brouillon. Je vous demande de me dessiner, au moins, un jeu auquel vous vous jouez aujourd'hui, que vous vous avez.

		En attendant, on met de côté, dans un coin de notre tête, les jeux de grand-pépé. Là, on s'intéresse aux jeux auxquels vous vous jouez. J'en demande au moins un, mais si vous m'en faites plusieurs c'est super.
88	Marion	On peut les écrire ?
89	PE	Non j'aimerais que vous dessiniez, car après on va en parler tous ensemble.
90	Marine	Oh c'est dur pour moi les jeux maitresse...
91	PE	C'est pour cela que vous allez être en groupe.
92	Julie	Moi j'en ai plein maitresse !
93	PE	Mettez-vous d'accord par groupe.
94	Max	Par exemple, colorier.
95	PE	Et bien oui, si toi ton jeu c'est le coloriage et bien vous asseyez de dessiner une personne qui colorie.
96	Lucie	Ou alors un petit crayon avec une feuille.
97	PE	Oui, l'important c'est de dessiner vos jeux à vous par groupe. <i>Formation des groupes et réalisation de l'activité.</i> Je vous laisse 2 minutes. <i>Les élèves échangent, les idées fusent.</i>
98	PE	<i>Passage dans les groupes.</i> Vous savez ce que vous allez dessiner ?
99	Élèves	Ouiiiii.
100	PE	C'est bon c'est terminé, posez vos crayons. <i>Ramasse les productions et les accroche au tableau.</i>
101	PE	Approchez-vous devant le tableau en silence en faisant attention avec vos chaises.
102	PE	Bien, le premier groupe, et vous écoutez bien les autres, expliquez-nous ce que vous avez dessiné.
103	Marine	En fait, alors euh... C'est...c'est un jeu où il faut faire des ronds et si t'as fait 3 croix ensemble en ligne ça veut dire que tu as gagné.
104	PE	Est-ce que vous connaissez ?
105	Élèves	Oui
106	PE	Ce jeu s'appelle le morpion. <i>Fait le dessin au tableau : montrer en même temps que les explications.</i>
107	Max	Moi j'ai déjà gagné avec les croix.
108	PE	Vous avez une grille comme ça et deux personnes jouent ensemble. L'une joue les ronds et l'autre les croix. L'objectif c'est d'avoir placé trois fois son signe soit comme ça (horizontale), soit comme ça (verticale) ou soit comme ça (diagonale). Donc chacun leur tour, les joueurs doivent dessiner leur signe un par un. Les joueurs doivent essayer de se bloquer avec leur propre signe pour pas que celui d'en face réussisse à avoir ses trois signes d'affilés.
109	Juliette	Ça a l'air compliqué
110	PE	Oui, un peu, il faut réfléchir. Je vous le montre, car c'est plus simple. Donc les filles jouent au morpion. Est-ce que vous connaissiez tous le morpion ?
111	Élèves	Oui.
112	PE	Et est-ce que vous y avez déjà joué ?
113	Élèves	Ouiiiii
114	Tom	Oui, avec mon grand-père, moi.
115	PE	Ah super ! Le deuxième groupe c'est à vous.
116	Tom	On a dessiné une tablette avec une nintendo switch.
117	PE	La tablette et la switch, vous connaissez tous ?
118	Élèves	Aaah oui !
119	Enzo	Quoi ?
120	PE	<i>Imite avec des gestes et en articulant.</i> La tablette et la console : les jeux vidéo.
121	Tom	Oui, j'ai un téléphone et une tablette chez moi.
122	Max	Moi je joue aussi aux jeux vidéo.
123	PE	Vous jouez tous aux jeux vidéo ?
124	Plusieurs élèves	Ouiiii
	Quelques élèves	Nooon
125	Tom	Qui a dit non ?
126	PE	On n'est pas là pour ça, ce n'est pas le plus important, certains ne jouent pas aux jeux vidéo.
127	PE	Le troisième groupe, on vous écoute.
128	Madeleine	On a fait des personnes qui jouent au loup.
129	Marion	Et on a aussi dessiné une balançoire.
130	PE	Ah super ! Vous avez réussi à nous dessiner deux jeux.
131	Enzo	Quoi ?
132	PE	<i>Imite avec des gestes et en articulant.</i> Le loup « touche-touche » dans la récréation et la balançoire.
133	Enzo	Ah oui
134	PE	Ok super. Vous jouez aussi à ces jeux les autres ?
135	Élèves	Oui
136	Tom	Oui des fois
137	Marine	Oui, j'adore !
138	PE	Le quatrième groupe, vous nous expliquez vos jeux.

139	Lucie	On a dessiné un petit crayon et il colorie la feuille. La petite fleur là c'est sur le dessin.
140	PE	Oui, donc vous votre jeu c'est le coloriage ?
141	Lucie	Oui
142	PE	D'accord super, vous faites tous du coloriage ?
143	Élèves	Oh oui !
144	PE	Et le dernier groupe, vous nous présentez votre travail.
145	Margot	C'est comme un jeu que j'ai chez moi avec des pions dedans.
146	Max	On dirait la puissance 4
147	Marine	Oh oui tu as raison
148	PE	C'est ça c'est la puissance 4 ?
149	Margot	Oui, c'est ça.
150	Marine	Ma tata elle en a un
151	PE	Donc vous êtes plutôt sur les jeux de société vous.
152	Enzo	Quoi ?
153	PE	C'est un jeu de société avec des jetons : on joue à plusieurs.
154	Margot	Là, c'est le chat d'Ishiaka.
155	PE	Donc toi tu joues plutôt avec ton chat.
156	Margot	Là, c'est le « chat perché »
157	PE	Oh super !
158	Margot	Et là, c'est un ballon pour jouer au foot.
159	PE	Super c'est bien !
160	PE	Donc vous voyez vous avez dessiné beaucoup de jeux et ils sont tous différents : il y a un jeu de société qu'on fait à plusieurs, du coloriage, des jeux vidéo, le loup « touche touche » et le « chat perché » qui sont des jeux d'extérieur et qu'on peut faire dans la cour... C'est super ! Bravo ! Donc tout ça, ce sont les jeux auxquels on joue aujourd'hui.
161	PE	Alors maintenant on va faire une autre petite activité. Restez devant le tableau, mais mettez-vous correctement pour que tout le monde puisse regarder. Donc là, vous m'avez dessiné et on a discuté autour des jeux auxquels vous jouez aujourd'hui. On est bien d'accord ?
162	Élèves	Ouiii
163	PE	Et moi, je vous ai imprimé des photos : ce sont les jeux de nos grands-parents pour que vous puissiez les voir. Les mêmes jeux que ceux qu'on a entendus, découverts et relevés dans le livre : vous allez pouvoir voir à quoi ils ressemblent et comment ils sont faits. C'est pour vous montrer. Il y en a certains que vous allez reconnaître et d'autres que vous allez découvrir.
164	PE	<i>Montre les images au fur et à mesure.</i> Alors c'est lequel celui-là ?
165	Tom	Le loup « touche touche ».
166	Max	Oui le loup « touche touche »
167	Marine	Non c'est le colin-maillard !
168	PE	Oui, très bien ! C'est le colin-maillard : vous voyez il y en a un qui a les yeux bandés et il essaie de retrouver les autres.
169	Enzo	Quoi
170	PE	<i>Imite avec des gestes et en articulant.</i> En fait, il y en a un qui a les yeux bandés, les autres joueurs sont tout autour et ils l'appellent « youhou ». Sauf que lui ne voit pas, il entend que et doit essayer de les retrouver.
171	PE	Sur cette image ce sont les...
172	Tom	Les billes
173	PE	Aaah vous connaissez les billes ?
174	Élèves	Ouiiii
175	Gérard	Moi j'ai des billes chez moi.
176	PE	Sur cette image...
177	Élèves	Le vélo
178	PE	Oui, le vélo avec les copains, vous voyez, comme dans le livre. Et est-ce que vous reconnaissez ça ?
179	Gérard	Le ballon
180	Tom	Non les toupies là
181	PE	Très bien, ce sont des toupies. C'est un jeu qui tourne.
182	Enzo	Oui, toupies ! Ma mamie l'a.
183	Alexandre	Moi aussi j'ai des toupies chez moi.
184	PE	Ah super toi aussi ! Et est-ce que ce sont les mêmes que celle sur ma photo ?
185	Alexandre	Ah non pas du tout
186	PE	Aaaah, elles ont changé ! Sur cette image, c'est le jeu dont on parlait tout à l'heure avec le pneu de vélo et le bâton.
187	Enzo	Quoi ?
188	PE	<i>Imite avec des gestes et en articulant.</i> Ça c'est la roue du vélo, il faut la faire rouler : donc on la fait tourner avec un bâton. Les enfants, ils courent à côté. C'est un vieux jeu.  On a aussi...
189	Élèves	La marelle
190	PE	Oui

191	Marion	On en a là dans la cour.
192	Thibault	Maîtresse ? Comment il s'appelle le jeu avec la roue ?
193	PE	Ils appelaient ça la course de pneus. L'objectif était de faire la course en faisant rouler son pneu et en courant à côté. Par contre, il ne fallait pas faire tomber le pneu.  Sur cette image, on retrouve les fameux osselets dont on parlait tout à l'heure. Vous voyez comme c'est tout petit et la forme particulière pour les coincer entre les doigts. Ils jouaient à ça dans la cour de récréation par terre.
194	Thibault	Ah oui on voit bien le plus gros morceau et les autres plus petits.
195	PE	Voilà !  Sur cette image, c'est...
196	Élèves	La corde à sauter !
197	PE	Oui, exactement ! Nos grands-parents jouaient aussi à la corde à sauter, mais elles étaient différentes. Aujourd'hui, les nôtres sont surtout en plastique pour tous les morceaux, mais avant regardez bien...
198	Tom	Oui, elles étaient avec les poignées en bois et avec une ficelle un peu.
199	PE	Exactement.  Que voyez-vous sur cette image ?
200	Marine	Une poupée ?
201	PE	Oui, tout à fait ! Est-ce qu'elle ressemble à celles que vous avez aujourd'hui ?
202	Élèves	Noooooon
203	PE	Est-ce que vous avez une idée : avec quoi elle peut être faite cette poupée-là ?
204	Tom	En bois ? En fil ?
205	PE	Non...
206	Marine	En laine ? Il y a des fils...
207	PE	Oui, il y a des fils, mais ce n'est pas ça...
208	Enzo	Quoi ? C'est quoi ?
209	PE	C'est une poupée.
210	Lucie	On dirait de la laine quand même...
211	PE	Hmmmm qu'est-ce que ça peut bien être...
212	Juliette	De la paille ?
213	PE	Ah presque ! C'est toi qui t'en rapproches : c'est un épi de maïs. Avant, ils prenaient les épis de maïs pour en faire des poupées : les poupées en plastique n'existaient pas alors ils les faisaient seuls, ils fabriquaient leurs propres poupées.  Sur cette photo, on a la fameuse...
214	Élèves	Balançoire !!
215	PE	Tout à fait !  Alors sur cette image c'est un jeu de société que vous connaissez, je pense, parce qu'il est toujours utilisé...
216	Marine	Ah oui, je reconnais le plateau ! C'est la...
217	Max	Ah oui, la...
218	PE	C'est le jeu de l'oie. Vous le connaissez ?
219	Élèves	Ah, mais oui !
220	Tom	En grande section, on faisait le jeu de l'oie.
221	PE	Et oui, il est vieux le jeu de l'oie.
222	Juliette	Ma grand-mère, elle a exactement le même !
223	Thibault	Mon papy aussi il a le jeu de l'oie !
224	PE	Oui, vous voyez c'est un vieux jeu.  Et ici...
225	Enzo	Le ballon le ballon !
226	PE	À votre avis, ils faisaient quoi avec le ballon ?
227	Tom	Les jeux comme nous : le foot...
228	PE	Oui ! Et la matière ne vous semble pas bizarre ?
229	Julie	Si ! En fait, c'est fait avec de la pierre !
230	PE	Alors de la pierre non, car sinon ils auraient eu mal aux pieds et ce n'est pas très pratique !
231	Tom	Une chambre à air ?
232	PE	Non : c'était fait avec du cuir.  Et celui-là ? Vous le connaissez c'est un autre jeu de société...
233	Élèves	Oh, mais oui c'est les petits chevaux !
234	PE	Et oui ! Nous on les connaît en bois et en plastique, mais nos grands-parents les avaient en bois ! Mais c'est exactement le même jeu.
235	Marine	Je l'ai chez ma mamie
236	Lucie	Moi aussi je l'ai chez moi !
237	Gérard	Moi aussi !
238	Tom	Oui moi aussi je l'ai chez moi !



239	PE	Oui, c'est un jeu que tout le monde a, ou presque, les petits chevaux : c'est un classique.
		Et le dernier c'est un...
240	Tom	Un cerf-volant !
241	PE	Exactement, super.
		Maintenant, retournez tous à votre place. On va faire une petite activité avant de descendre pour la récréation.
242	Enzo	Ne comprends pas.
243	PE	Tu vas voir.
		Vous allez tous passer une fois devant la classe. Je vais vous montrer l'image d'un jeu en secret et vous devez essayer de faire deviner ce jeu aux autres sans rien dire. Donc comment pouvez-vous faire ? Vous allez utiliser quoi ?
244	Lucie	Les mimes
245	Marion	Les gestes
246	PE	Tout à fait : les gestes, vous allez mimer les jeux. On va faire du théâtre muet avec les mimes.
		C'est parti !
<i>Passage de tous les élèves devant la classe : à chaque fois que les élèves devinent le jeu, ils doivent dire comment ils avaient reconnu le jeu grâce aux gestes (« car il/elle a fait comme ça... »)</i>		
<i>Récréation</i>		
247	PE	Donc, qu'est-ce qu'on a fait avant de sortir en récréation ?
248	Max	On a travaillé sur euh... sur les jeux euh...
249	Marine	Moi je m'en rappelle maîtresse !
250	PE	Sur les jeux de qui ?
251	Tom	Moi je sais ! Du pépé
252	Max	Oui du grand-père
253	Lucie	De nos grands-parents
254	PE	Oui exactement on a travaillé sur les jeux de nos grands-parents. Est-ce que vous avez découvert de nouveaux jeux, des jeux que vous ne connaissiez pas ?
255	Élèves	Ouiiiii
256	PE	On a parlé de quels jeux alors ?
257	Tom	Le truc de vélo là, la course
258	PE	La course de quoi ?
259	Thibault	Mais non c'est la course de pneus
260	Tom	Ah oui la course de pneus
261	PE	Oui, c'est la course de pneus très bien.
		On a vu quoi d'autre Romane ?
262	Juliette	La corde à sauter
263	Tom	La balançoire aussi
264	PE	Oui très bien
265	Marion	Les billes
266	Tom	La marelle
267	Lucie	Les osselets
268	PE	Oui, bravo !
269	Ana	Les toupies
270	Marine	Le vélo
271	Margot	Le jeu de l'oie et les petits chevaux
272	Max	Oui les vieux jeux de société
273	PE	Oui, super !
274	Madeleine	Ah oui les poupées bizarres
275	PE	Vous vous souvenez avec quoi elles étaient faites ?
276	Tom	Le maïs
277	PE	Oui, très bien !
278	Enzo	Les billes les billes
279	PE	Oui très bien les billes
280	Gérard	Le ballon aussi
281	Marine	Le colin-maillard
282	PE	Vous avez juste oublié celui qui vole...
283	Ana	Le cerf-volant !
284	PE	Oui, très bien !
		Donc là, vous venez de me redonner tous les jeux, que l'on a travaillé aujourd'hui, auxquels jouaient nos grands-parents.
		Comment on a fait pour parler de ces jeux ? Quelle a été l'activité que l'on a faite pour apprendre ces jeux ?
285	Max	Je m'en rappelle plus...
286	Tom	On a pris une feuille de travail et on a dessiné des jeux qu'on jouait aujourd'hui.
287	PE	Oui pour les jeux auxquels on joue aujourd'hui, vous les avez dessinés. Mais pour parler des jeux de nos grands-parents, on a fait quoi comme activité ?
288	Marine	Dessiner.
289	PE	Non ça c'était pour vos jeux à vous. Je parle de quand vous passez devant tout le monde... ?

290	Enzo	Quoi ?
291	Tom	Tu nous disais des trucs dans l'oreille et on devait le faire deviner.
292	Marion	Oui, on devait le faire deviner.
293	PE	Mais deviner comment ? Vous deviez faire quoi pour le faire deviner ?
294	Tom	En faisant des gestes
295	Madeleine	Oui des signes
296	PE	Voilà avec des gestes et des signes : vous vous souvenez comment on dit ?
297	Marion	Mimer
298	PE	Voilà ! Vous avez mimé les jeux de nos grands-parents.  L'objectif du théâtre muet c'était de vous faire découvrir les jeux de nos grands-parents et que vous les reteniez grâce aux mimes. Comme ça, on peut aussi comparer les jeux de nos grands-parents, et vos jeux auxquels vous jouez aujourd'hui.
299	PE	Est-ce qu'il y a des jeux en commun entre nos grands-parents et vous ?
300	Madeleine	La balançoire
301	Gérard	Le ballon
302	Tom	Le vélo
303	Marine	La marelle
304	Marion	La corde à sauter
305	PE	Oui, exactement ! Il y en a plusieurs. Et est-ce qu'il y a des jeux qui sont propres à nos grands-parents et auxquels vous n'avez pas joué ?
306	Lucie	Les osselets
307	Thibault	La course de pneus
308	PE	Oui, exactement !  Et si je pense aux petits chevaux, à la corde à sauter... tous ces jeux existent bien encore aujourd'hui aussi ?
309	Élèves	Ouiiiii
310	PE	Mais est-ce qu'ils sont pareils ?
311	Élèves	Noooooon
312	PE	Donc du coup, dites-moi : qu'est-ce qui a changé ?
313	Marine	Bah les petits chevaux
314	PE	Quoi, les petits chevaux ?
315	Marine	Bah ils sont pas trop pareils
316	PE	Qu'est-ce qui change selon toi ?
317	Tom	Bah c'est la matière : avant c'était que du bois et aujourd'hui il y a les deux avec le plastique.
318	PE	Oui, très bien le matériau !  Et si je pense à la poupée...
319	Tom	Elle était en tissu
320	Julie	Non c'était du maïs
321	PE	Oui, elle était faite avec un épi de maïs, très bien ! Parce qu'aujourd'hui elles sont comment ?
322	Tom	Avec du plastique
323	PE	Oui ! Et la corde à sauter elle était comment avant ?
324	Tom	En bois
325	Marine	Et une ficelle
326	PE	Exactement et aujourd'hui, elles sont surtout comment ?
327	Gérard	En plastique aussi
328	PE	Et les toupies elles étaient faites comment avant ?
329	Gérard	Rondes
330	PE	Oui, mais le matériau ?
331	Tom	En bois elles aussi
332	PE	Et aujourd'hui ?
333	Marine	En plastique
334	Gérard	Et en ferraille aussi
335	PE	Très bien ! Donc si on fait un récapitulatif de tout ce qu'on vient de dire : il y a des jeux auxquels seuls nos grands-parents jouaient comme les osselets et la course de pneus ; ce sont des jeux qui se sont un peu perdus aujourd'hui. Il y a des jeux qui vous sont propres et qui n'existaient pas à l'époque de nos grands-parents comme quoi par exemple ?
336	Tom	La switch, la PlayStation...
337	Marine	La tablette
338	PE	Oui, les consoles et les jeux vidéo
339	Marion	Le téléphone portable aussi
340	PE	Oui tout ce qui touche aux écrans !  Et du coup, il y a aussi des jeux qui sont restés comme la corde à sauter, la toupie... Ces jeux qui sont en commun avec l'époque de nos grands-parents et notre époque, est-ce qu'ils sont exactement pareils ?
341	Élèves	Nooon
342	Tom	Non pas tout à fait
343	PE	Voilà ! Ils ont évolué, ils ont des matériaux différents, ils ne sont plus faits de la même manière.

		Je voulais également vous poser une question : est-ce que vos grands-parents vous parlent un peu de leurs anciens jeux ou pas du tout ?
344	Marine	Non pas du tout
345	Élèves	Nooon
346	Juliette	Moi on joue aux petits chevaux et au jeu de l'oie.
347	PE	Super ! Pendant les vacances, vous pourrez leur demander à quels jeux ils jouaient quand ils étaient petits, si vous y pensez et si vous le pouvez : peut-être que vous allez retrouver des jeux qu'on a vus ensemble comme les osselets, la corde à sauter, la course de pneus...
348	Juliette	Par exemple, ma mamie elle m'a appris à faire de la corde à sauter et c'est elle qui m'a dit qu'elle en faisait.
349	PE	C'est super ça ! Et oui, c'est un vieux jeu.
350	Thibault	Moi mon papy il m'a expliqué les billes, mais j'ai pas tout compris.
351	PE	Oui des fois les jeux ne sont pas très simples.  Je voulais également attirer votre attention sur un petit point. Aujourd'hui, lorsque vous jouez à la console, aux petites voitures... vous jouez où ?
352	Max	Bah dans notre chambre !
353	PE	Oui donc vous êtes dans une maison, à l'intérieur.  Et si on reprend les jeux de nos grands-parents : les billes, les osselets, la course de pneus, le colin-maillard, la balançoire, le vélo...
354	Tom	Ah bah ils jouaient tout le temps dehors !
355	PE	Oui ! Ils étaient essentiellement à l'extérieur pour jouer et ils étaient la plupart du temps avec qui pour jouer ?
356	Lucie	Les copains !
357	PE	Exactement ! Ils étaient essentiellement en groupe pour jouer dehors. Vous voyez c'est aussi une différence qu'on peut relever.
358	Enzo	Quoi ?
359	PE	<i>Répète avec des gestes et en articulant.</i> On disait que nos grands-parents, les papys, jouaient dehors avec les amis.  Si l'on prend le jeu des petits chevaux ou le jeu de l'oie, ils se jouent à l'intérieur quand même, mais est-ce qu'on y joue tout seul ?
360	Élèves	Nooon
361	PE	Voilà : nos grands-parents jouaient presque toujours en groupe avec leurs amis, et essentiellement dehors.  Donc aujourd'hui, vous avez vu l'évolution des jeux. On a travaillé sur les jeux de nos arrière-grands-parents, de nos grands-parents pour les découvrir et les apprendre ; et pour les comparer avec les vôtres. Est-ce qu'il y avait des jeux que vous ne connaissiez pas ?
362	Élèves	Oui
363	Marine	Oui la course de pneus et les osselets
364	Tom	Oui pareil
365	Max	Oui moi aussi
366	Gérard	Oui
367	PE	Oui, c'était aussi mon objectif de vous faire découvrir d'anciens jeux que vous ne connaissiez pas. Mais je voulais aussi vous montrer que certains jeux sont encore là aujourd'hui, mais sont juste différents. C'est important de voir l'évolution et les changements entre les générations. Et est-ce que vous avez aimé imiter les jeux avec le théâtre muet ?
368	Élèves	Ouiiiii
369	Tom	Oui, et on voit comment ça se joue
370	PE	Oui, exactement ! Nous pourrions donc en refaire. Et bien, voilà, vous venez de travailler sur les jeux de nos grands-parents. J'espère que vous allez bien les retenir pour en parler à la maison. Timéo, peux-tu retirer l'étiquette « le temps » du tableau ?

## Annexe 4. Master 2 – Séquence « Questionner le monde, le temps »

CP SÉQUENCE QUESTIONNER LE MONDE - SE REPÉRER DANS LE TEMPS : JOUR, SEMAINE, ANNÉE, CYCLE D'UNE VIE				
<b>Objectifs de la séquence :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identifier les rythmes cycliques du temps.</li> <li>○ Comprendre le caractère cyclique des jours, des semaines, des mois, des saisons.</li> <li>○ Situer des événements les uns par rapport aux autres.</li> <li>○ Comprendre les notions de continuité et succession, d'antériorité et postériorité, de simultanéité.</li> <li>○ Prendre conscience que le temps qui passe est irréversible.</li> </ul>				
<b>Liens avec les programmes :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Construire des repères temporels.</li> <li>○ Ordonner des événements.</li> <li>○ Mémoriser quelques repères chronologiques.</li> </ul>				
SÉANCE	TITRE	DÉROULEMENT	MATÉRIEL	DURÉE
1	Avant- Pendant- Après	<p><b>Phase 1 – Recherche : Observation des images au tableau (15 minutes)</b></p> <p>Les six images sont affichées dans le désordre au tableau. Les élèves les observent puis décrivent ce qu'ils voient sur chacune d'elles.</p> <p>Le PE passe la consigne : <i>"Nous allons reconstituer la douche d'Anna. Il va falloir remettre ces images dans l'ordre sur la flèche du temps. Nous allons afficher tout à gauche l'image qui montre ce qu'il se passe en premier, et ainsi de suite jusqu'à l'image qui montre ce qu'il se passe en tout dernier."</i></p> <p>Un élève vient chercher ce qu'il pense être la première image et la place à gauche de la flèche. Les autres élèves donnent leur avis sur ce choix, et s'ils ne sont pas d'accord ils expliquent pourquoi. <i>Exemple : « Ça ne peut pas être l'image D en premier parce qu'Anna est en train de s'essuyer, on le voit, elle est mouillée, ça se passe après la douche ».</i></p> <p>Un autre élève vient chercher ce qu'il pense être la deuxième image, et ainsi de suite. À chaque fois, l'élève qui est au tableau explique son choix, et les autres élèves manifestent leur accord ou leur désaccord, toujours en le justifiant.</p> <p><b>Phase 2 – Mise en commun / institutionnalisation : Bilan de la recherche (10 minutes)</b></p> <p>Les six images sont maintenant affichées dans l'ordre chronologique sur la flèche du temps. Le PE montre les deux premières images et dit : <i>"Là, on voit Anna qui se brosse les cheveux et qui enlève son pyjama : ça se passe <u>avant</u> la douche. Ensuite (en montrant les deux images suivantes), on la voit qui se savonne le corps et qui se lave les cheveux, ça se passe <u>pendant</u> la douche. Enfin (en montrant les deux dernières images), elle s'essuie et elle s'habille, ça se passe <u>après</u> la douche."</i></p> <p>Le PE écrit les mots "avant", "pendant" et "après" au-dessus des images sur la flèche du temps.</p> <p><b>Phase 3 - Mise en commun / institutionnalisation : Trace écrite (15 minutes)</b></p> <p>Le PE distribue les six images sous forme de petites étiquettes, ainsi qu'une flèche du temps au format A5.</p> <p>Les élèves découpent les images et les collent dans l'ordre chronologique sur la flèche, après vérification du PE.</p> <p>Cette trace écrite est collée dans le cahier "Questionner le monde", partie "Temps".</p>	Cahier Magellan p. 2  Frise du temps A5  Étiquettes élèves  Étiquettes pour tableau	40 min
2	Une journée à l'école	<p><b>Phase 1 – Recherche : (15 minutes)</b></p> <p>Distribuer la feuille avec les cases.</p> <p>PE donne la consigne : « choisissez une journée d'école ou une journée où vous êtes à la maison, et dessinez-moi dans les cases les étapes/les différents</p>	Cahier Magellan p. 6  Feuilles blanches avec des cases	50 min
		<p><b>Objectif :</b> Retrouver les étapes</p>		

<p>d'une journée d'école ; découvrir les notions de « matin, après-midi et soir »</p>		<p>moments de ce que vous faites dans une journée ». Préciser qu'ils peuvent ne pas tout utiliser ou rajouter des cases.</p> <p><b>Phase 2 – Mise en commun / institutionnalisation (5 minutes)</b> Regarder les différents travaux en collectif : repérer les grandes étapes communes de la journée. Retenir une feuille qui reprend bien une journée type : introduire les notions de « matin, après-midi et soir ».</p> <p><b>Phase 3 – Recherche : (15 minutes)</b> Distribuer à chaque élève les huit images en petit format. Passer la consigne : "Ces images montrent la journée de classe d'un enfant. Elles sont mélangées. Vous devez les découper et les remettre dans l'ordre de la journée".</p> <p>Les élèves réalisent le travail demandé, le PE circule.</p> <p><b>Phase 4 – Mise en commun / institutionnalisation : Correction (10 minutes)</b> Plusieurs élèves viennent au tableau pour remettre dans l'ordre les mêmes images en grand format. Chaque image est décrite avant d'être déplacée : validation collective. Utiliser les termes « avant/pendant/après ». On observe les huit images remises dans l'ordre et on commente : "Les deux premières images se passent le matin, avant l'école, les quatre suivantes se passent pendant la journée d'école et les deux dernières se passent le soir, après l'école". Cela permet de réinvestir le vocabulaire de la séance 1.</p> <p>Au tableau, dessiner un soleil au début des images et une lune à la fin des images : arriver à la conclusion « une journée commence le matin quand on se lève et se termine le soir quand on se couche ». Distribuer la feuille de la trace écrite. Les élèves collent les images dans l'ordre + ajoutent les petits dessins.</p>	<p>Étiquettes élèves</p> <p>Feuilles de couleurs pour coller étiquettes</p> <p>Étiquettes pour tableau</p>	
<p><b>3</b></p> <p><b>Objectif :</b> Mémoriser l'ordre des jours de la semaine</p>	<p><b>La semaine</b></p>	<p><b>Phase 1 – Découverte : Découverte du train de la semaine (10 minutes)</b> Découverte du train des jours de la semaine en collectif : afficher les jours au fur et à mesure avec les élèves derrière la locomotive. Le premier jour est nommé et son écriture est analysée : dans lundi on a la lettre L qui fait le son "l", puis le mot "un", et on a le "di" de directeur. Même procédure pour les autres jours. Tous les jours se terminent par « di » sauf dimanche qui l'a au départ. Faire appel à la mémoire visuelle.</p> <p>Compter les jours. Demander à un élève de dire le nom du troisième jour de la semaine, du cinquième, etc.</p> <p><b>Phase 2 – Recherche : Fiche d'exercices ½ (10 minutes)</b> Présentation de la fiche d'exercices.</p> <p>Exercice 1 : relier les wagons dans l'ordre des jours de la semaine. On peut s'aider du train de la semaine.</p> <p>Exercice 2 : coller les wagons qui manquent dans les frises. On peut s'aider du train de la semaine.</p> <p><b>Phase 3 – Découverte : Découverte de la ronde des jours (10 minutes)</b> Le serpent symbolisant les jours de la semaine sous forme cyclique est affiché au tableau. On relit les noms des jours en les montrant. Bien insister sur le côté cyclique.</p> <p>Un élève vient montrer le jour que nous sommes sur le serpent et dit son nom. Exemple : "Aujourd'hui, nous sommes vendredi". Il montre ensuite le jour que nous étions hier, puis le jour que nous serons demain. Utiliser les étiquettes hier/aujourd'hui/demain : faire plusieurs passages avec différents jours.</p>	<p>Cahier Magellan p. 8 et 9</p> <p>Étiquette tête de locomotive</p> <p>Étiquettes jours de la semaine tableau</p> <p>Fiche d'exercices</p> <p>Serpent des jours avec flèche tableau</p> <p>Étiquettes hier/aujourd'hui/demain</p> <p>Feuilles de couleurs pour fleur des jours</p> <p>Trace écrite : fleur des jours.</p> <p>Étiquettes jours de la semaine papier</p>	<p><b>45 min</b></p>

		<p><b>Phase 4 – Mise en commun / institutionnalisation : Trace écrite (15 minutes)</b> Distribuer la trace écrite : la fleur et les étiquettes des jours. Compléter la feuille : découper et placer sans coller ; coller après validation PE ; colorier la feuille. Coller sur une feuille et mettre dans le classeur « Questionner le monde », partie « temps ».</p>		
<p>4</p> <p><b>Objectif :</b> Découvrir la notion d'emploi du temps</p>	<p>L'emploi du temps</p>	<p><b>Phase 1 – Découverte : Les jours d'école (3 minutes)</b> Quelques minutes sont consacrées en collectif à un rappel des jours de la semaine et, pour chacun, on se demande si c'est un jour d'école ou non. Le serpent des jours de la semaine est affiché au tableau pour aide.</p> <p><b>Phase 2 – Recherche : L'emploi du temps (10 minutes)</b> PE donne la consigne : « on fait quoi en classe ? » &gt; recueillir toutes les propositions au tableau afin de dresser une liste commune. Se remémorer ce qu'on a fait dans la matinée.  L'EDT simplifié de la classe est distribué aux élèves.</p> <p><b>Phase 3 – Recherche : L'emploi du temps (20 minutes)</b> <b>Au tableau : présentation de l'emploi du temps simplifié de la classe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture de l'emploi du temps avec les horaires correspondants.</li> </ul> <p>Si les élèves ne le savent pas, l'enseignante précise le contenu de chaque discipline (qu'est-ce qu'on y fait ?) &gt; utiliser les étiquettes EDT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérage des similitudes entre les journées (rituels à l'entrée en classe, mathématiques au même moment, pareil pour le français...).</li> <li>- Repérage du créneau de l'emploi du temps correspondant au moment présent.</li> </ul> <p>"À quelle heure a-t-on commencé la séance du domaine Questionner le monde ? À quelle heure finira-t-elle ?</p> <p>Qu'a-t-on fait avant ? Que fera-t-on ensuite ?"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Quel jour fait-on arts plastiques ? Que fait-on juste après ?"</li> </ul> <p><b>Phase 4 – Mise en commun / institutionnalisation : Trace écrite (10 minutes)</b> Distribuer la fiche d'exercice et les étiquettes. Découper, placer et coller après validation PE. Colorier les images.  Ranger les deux feuilles dans le classeur « Questionner le monde », partie « temps »</p>	<p>Cahier Magellan p. 10 et 11</p> <p>Serpent des jours au tableau</p> <p>Étiquettes emploi du temps au tableau</p> <p>Emploi du temps simplifié de la classe pour les élèves</p> <p>Fiche « je vais à l'école/je ne vais pas à l'école »</p> <p>Étiquettes jours de la semaine</p>	<p>35 min</p>
<p>5</p> <p><b>Objectif :</b> Mémoriser l'ordre des mois</p>	<p>Année : les mois</p>	<p><b>Phase 1 – Découverte : Découverte des mois de l'année (10 minutes)</b> Affichage de la ronde des mois au tableau.</p> <p>Les noms des mois sont lus puis l'enseignante pose des questions du type : "Quel est le premier mois de l'année ? Le quatrième ? Quel est le mois qui vient avant juillet ? Quel est le mois qui est entre septembre et novembre ? Etc.". Réciter la « comptine » des mois avec les doigts si besoin. Quand les 12 mois sont écoulés, qu'est-ce qu'il se passe ? Ça recommence ! &gt; Bien insister sur le côté cyclique. Bien dire que les 12 mois forment 1 année.</p> <p>Discussion avec les étiquettes des mois du tableau : retrouver les fêtes associées aux mois : le Premier de l'an, la Chandeleur, Pâques, poisson d'avril, Halloween,</p>	<p>Cahier Magellan p. 12 et 13</p> <p>Ronde des mois au tableau</p> <p>Étiquettes des mois tableau</p> <p>Fiche d'exercice Étiquettes des mois papier</p> <p>Trace écrite</p> <p>Enceinte Bluetooth</p> <p>Texte de la comptine</p>	<p>40 min</p>

		<p>Noël, la rentrée des classes, les grandes vacances ; anniversaires ?</p> <p><b>Phase 2 – Recherche : Fiche d'exercice (20 minutes)</b> Distribution de l'exercice. Les élèves découpent les étiquettes des mois et les placent sur leur fiche. Après validation PE, ils collent. Pour ceux qui ont de l'avance, ils peuvent colorier les dessins.</p> <p>Rangement des feuilles dans le classeur "Questionner le monde", partie "Temps".</p> <p><b>Phase 3 – Mise en commun / institutionnalisation : Trace écrite (5 minutes)</b> Distribution de la trace écrite. Lecture et remplissage collectif. Discussion pour l'astuce avec les mains, explication des termes compliqués. Rangement dans le classeur "Questionner le monde", partie "Temps".</p> <p><b>Phase 4 – Ouverture : Comptine (5 minutes)</b> Écouter la comptine : discussion collective sur ce qui a été dit. Distribuer le texte et le coller dans le cahier de poésies/chants. <a href="https://youtu.be/2odJakoOVVI">https://youtu.be/2odJakoOVVI</a></p>	<p>Devoirs : faire l'illustration à la maison</p>	
6	<p><b>Le cycle d'une vie : de la naissance au troisième âge</b></p>	<p><b>Phase 1 – Découverte : Découverte des différents stades de la vie (5 minutes)</b> Introduire le sujet avec les deux étiquettes collectives « les étapes de la vie ». Afficher les autres étiquettes collectives dans le désordre au tableau. Élèves : venir un à un les remettre dans l'ordre en justifiant leur choix.</p> <p>Poser le vocabulaire des étapes de la vie : bébé, enfant, adolescent, adulte, personne âgée. Aborder la mort : et après, il y a quoi ? Explication « quand on est trop vieux... ».</p> <p><b>Phase 2 – Recherche : Attribuer un objet à chaque stade de la vie (5 minutes)</b> Chaque groupe possède une image d'un objet pour chaque tranche d'âge (différentes selon les groupes). But : observer et attribuer un vêtement/objet/accessoire à chaque tranche d'âge en justifiant ses choix + mettre l'étiquette mot dessous.</p> <p><b>Phase 3 – Mise en commun / institutionnalisation : Passage dans les groupes (5 minutes)</b> La classe se déplace entre chaque groupe pour voir ce que les autres ont fait. Explication de chaque groupe sur son découpage : validation collective. PE : prendre en photo les travaux de chaque groupe pour laisser une trace &gt; réaliser la fiche en différé.</p> <p><b>Phase 4 – Recherche : Exercice (5 minutes)</b> Distribuer la trace écrite avec frise chronologique et étiquettes : faire l'exercice et coller.</p> <p><b>Si le temps :</b> Regarder une vidéo : <a href="https://youtu.be/TX5p7GDU4_k">https://youtu.be/TX5p7GDU4_k</a> <a href="https://youtu.be/LnNuFumzQTl">https://youtu.be/LnNuFumzQTl</a></p>	<p>Étiquettes collectives au tableau</p> <p>Apporter différents vêtements et accessoires de plusieurs âges pour les groupes</p> <p>Étiquettes écrites des stades de la vie (1 lot par groupe) : « bébé, enfant, adolescent, adulte et personne âgée » pour mettre sous les objets</p> <p>Réaliser une trace écrite avec les photos de l'activité : la donner plus tard</p> <p>Trace écrite avec la frise chronologique. Étiquettes images + textes en papier</p> <p>Ordinateur + enceinte Bluetooth</p>	45 min
7	<p><b>Les générations FILMER !</b></p>	<p><b>Phase 1 – Découverte : Avant, c'était comment ? (10 minutes)</b> Lecture de l'album « <i>Grand-pépé Philomin</i> » Questions : Que se passe-t-il entre le petit garçon et son grand-père ? Quels étaient les jeux de grand-pépé Philomin ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ S'aider du texte et des images</li> <li>➤ Relever les éléments au tableau</li> </ul> <p><b>Phase 2 – Recherche : Et vous ? (5 minutes)</b> Mettre les élèves en trinômes : avec quels jeux vous jouez ? Dessiner leur jeu en groupe</p>		45 min

		<p><b>Phase 3 – Mise en commun : Les évolutions des jeux au fil du temps (5 minutes)</b>  Recueillir les éléments des élèves (afficher leurs productions) et confronter avec des photos des jouets des grands-parents (tirés de l'album)  Conclusion : des jeux différents et des jeux en commun</p> <p><b>Phase 4 – Théâtre / Imitation : (10 minutes)</b>  Binômes : faire deviner un jeu d'autrefois en mimant &gt;  vérifier retrouver les jeux d'autrefois, les noms  Objectif : retenir les jeux d'avant</p> <p><b>Phase 5 – Débriefing (15 minutes)</b>  Pourquoi vous avez trouvé la réponse ? Pourquoi vous n'avez pas trouvé la réponse &gt; gestes.</p>		
--	--	--	--	--



## **Théâtre et documents : deux pratiques pour les apprentissages en Histoire**

---

*Ce travail, dans le champ de la didactique de l'histoire, s'est construit autour d'un questionnement qui puise son origine dans l'utilisation de deux outils en classe d'histoire : les documents dits classiques et la pratique théâtrale. En effet, l'École accorde aujourd'hui une place centrale à l'activité des élèves et à l'expérimentation de ces derniers pour développer les compétences associées et acquérir les savoirs visés, notamment dans cette discipline, et cela jusque dans ses programmes. Nous sommes désormais loin de la parole magistrale non incarnée. L'utilisation de ces deux outils permet aux élèves d'accéder aux connaissances visées tout en développant des compétences pluridisciplinaires telles que l'esprit critique ou encore la capacité de recherche. Ils permettent également à l'enseignant d'innover et de faire vivre « autrement » les contenus abordés. Par ailleurs, l'enseignant incarne lui aussi un enjeu primordial dans ce travail par ses nombreux choix, fruits d'un questionnement minutieux et réfléchi. Grâce à la lecture de nombreux articles autour, de près ou de loin, des documents et de la pratique théâtrale en classe, mais aussi grâce à l'observation et l'analyse du terrain qui apportent une expérience et des dits plus fines, je me suis intéressée à la finalité que sont les apprentissages visés par le biais de l'utilisation des documents et du théâtre en classe d'histoire. Questionner ces deux outils, c'est aussi s'interroger sur la place de l'innovation en classe d'histoire.*

---

Mots-clés : Théâtre, documents, pratiques, apprentissages

## **Theater and documents : two practices for learning in History**

---

*This work, in the field of history didactics, was built around a questioning that originated in the use of two tools in history class: so-called classic documents and theatrical practice. Indeed, now School showcases a central place in student activity and experimentation to develop the associated skills and acquire the targeted knowledge, particularly in this discipline, and this right down to its programs. We are now far from the unembodied magisterial word. The use of these two tools allows students to access the targeted knowledge while developing multidisciplinary skills such as critical thinking or the ability to research. They also allow the teacher to innovate and bring the content covered "differently" to life. In addition, the teacher also embodies a key issue in this work through his many choices, the result of careful and thoughtful questioning. Thanks to the reading of many articles around, near or far, the documents and the theatrical practice in class, but also thanks to the observation and the analysis of the field which bring a finer experience and statements, I am interested in the purpose of learning through the use of documents and theater in history class. Questioning these two tools also means questioning the place of innovation in history class.*

---

Keywords : Theater, documents, practices, learning

