



HAL
open science

La pratique théâtrale dans l'apprentissage des enjeux de domination

Kévin Scribot

► **To cite this version:**

Kévin Scribot. La pratique théâtrale dans l'apprentissage des enjeux de domination. Education. 2019. dumas-02336018

HAL Id: dumas-02336018

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02336018>

Submitted on 28 Oct 2019

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

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



La pratique théâtrale dans l'apprentissage
des enjeux de domination.

Kévin SCRIBOT

**Master « Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la
Formation »**

Mention second degré

**LA PRATIQUE THÉÂTRALE DANS L'APPRENTISSAGE DES
ENJEUX DE DOMINATION.**

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

Soutenu par SCRIBOT Kévin

Le 21 mai 2019

En présence de la commission de soutenance composée de :

Lucie GOMES, directrice de mémoire.

Richard CHAUSSERET, tuteur de stage au lycée Joachim du Bellay.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire et la pratique professionnelle dont il découle sont le fruit d'un travail qu'il m'aurait été impossible de mener sans le soutien de certaines personnes.

Tout d'abord, en ce qui concerne le métier qui donne lieu à cette recherche, j'aimerais remercier **Annick et Jean-Jacques SCRIBOT** pour leur soutien indéfectible, teinté d'une fierté discrète mais palpable, durant tout le parcours qui précède l'aboutissement de cette vocation, ainsi que **Manon SCRIBOT**, qui en plus d'être un modèle, a su me remettre les pieds sur terre quand j'en avais besoin.

J'aimerais aussi remercier les nombreux professeurs qui m'ont donné le goût de l'enseignement au fil des années, et en particulier **Gérard LLEDO, Emmanuelle ALBERT-DEBEC, Aurélie PALUD, et Valérie BODINEAU**.

De plus, et parce qu'il m'a guidé dans l'année qui a suivi l'accomplissement du rêve de toute une vie, j'aimerais remercier **Richard CHAUSSERET**, dont les conseils et l'expérience m'ont préparé au mieux à une vie d'enseignement. Avec lui, je remercie tous mes estimés collègues du lycée Joachim du Bellay.

Enfin, et sur une note légèrement dissonante, j'aimerais remercier **Clothilde BOUDIER** pour avoir façonné, dans la joie mais surtout dans la douleur, l'homme et l'enseignant que je suis.

Ensuite, j'aimerais remercier ceux qui ont activement participé à la réalisation de ce mémoire. Je voudrais remercier **Lucie GOMES** pour m'avoir admirablement guidé dans ce processus de recherche, d'avoir été toujours disponible et d'une efficacité sans pareil.

Je remercie mes classes de Seconde et de Première pour m'avoir offert l'année de stage la plus enrichissante dont j'aurais pu rêver, en plus d'avoir volontiers participé à mes recherches.

J'aimerais aussi remercier **Anouk ARRONDEAU** pour les nombreuses heures de relectures, et le soutien qu'elle n'a pas manqué de m'apporter durant cette année intense.

J'aimerais enfin remercier l'École Publique Française, qui m'a fait l'inestimable don du savoir et de la raison, et à qui je me dévoue maintenant *ad vitam eternam*.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	6
I) Genèse et méthodologie du projet de recherche	9
1) Construction du questionnaire initial.....	9
2) Méthodologie de la recherche	11
II) Approche scientifique du sujet.....	13
1) Une histoire médiévale chargée de représentations	13
2) Le théâtre comme ouverture à d'autres apprentissages	18
3) Une démarche inspirée du « Théâtre de l'Opprimé ».....	24
III) Analyse de la pratique	27
1) Un impact limité sur les représentations.....	27
2) Le corps : un réel outil d'apprentissage ?	33
3) Des objectifs didactiques qui restent inaboutis.....	40
IV) Pistes d'amélioration du dispositif	46
1) Une notion temporelle et numérique	46
2) Un enjeu de posture	46
3) Une trace écrite à repenser	47
CONCLUSION	49
BIBLIOGRAPHIE	51
ANNEXES.....	53
Annexe A : Transcription	53
Annexe B : Trame des séances théâtralisées	69
Annexe C : Trace écrite distribuée aux élèves.....	72
Annexe D : Enquête menée auprès des élèves	74
Annexe E : Sujet du devoir et thématiques abordées par les élèves	76
RESUMES	78

INTRODUCTION

« Regarder le passé ne doit être qu'un moyen de comprendre plus clairement ce que nous sommes, pour pouvoir construire le futur avec sagesse. »

Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, 1974.

Enseigner, c'est avant tout se poser des questions. La plus importante de toute est sans nul doute aussi la plus difficile à résoudre : Pourquoi j'enseigne ?

La question se pose d'autant plus quand notre discipline est un amalgame entre deux sciences, la science historique, et la science géographique. Suis-je historien, géographe, ou un peu des deux ? Quel doit être mon moteur, ma ligne de conduite afin de donner du sens à tout cela, pour moi, comme pour mes élèves ? Pourquoi suis-je devant eux, pourquoi suis-je avec eux ?

Cette question du « pourquoi », m'a poursuivi toute ma courte vie, et particulièrement dans un espace qui m'a marqué : la scène. Étonnamment, l'acteur et le professeur partagent beaucoup de points communs, et en particulier cette question : Pourquoi ?

Jouer un personnage, ce n'est pas simplement imaginer ce qu'il est, ce qu'il aurait dit, ou ce qu'il aurait fait. C'est avant tout savoir d'où il vient et où il va. Une fois ces deux questions résolues, alors seulement le jeu commence.

C'est sur ces planches que je répondais sans le savoir à la question que je pose aujourd'hui. J'enseigne pour que mes élèves sachent d'où ils viennent, qu'ils apprennent des erreurs comme des réussites passées que l'histoire a compilées, afin d'apporter des réponses au monde complexe qui est le leur, et que la géographie expose dans ses moindres détails. Je prépare mes élèves à construire un monde que j'espère être à leur image : plein de fougue et de sagesse.

C'est de cette évidence, découverte sur scène, dont découle le travail de recherche qui suit. Si j'ai pu lier ces deux expériences que sont l'enseignement et la comédie dans mon développement professionnel, puis-je les lier dans mon enseignement ? Puis-je utiliser le théâtre dans ma pratique, et surtout, sous quelles conditions, et dans quel cadre ?

En effet une classe est, pour un professeur, assez proche d'un public mais aussi d'un partenaire de jeu. Un public car les élèves peuvent être spectateurs d'un cours, assister à la déclamation d'un savoir qu'ils attrapent ou non, délivré par une personne qui est à la fois elle-même et en

représentation. Un partenaire de jeu, car l'élève doit être acteur pour assimiler ce qui se passe devant lui, ou plutôt avec lui. C'est toute la difficulté du rôle de professeur, comme du rôle de l'acteur, l'alchimie du moment repose sur des enjeux de domination. Il faut savoir s'imposer, souvent servir de médiateur, et parfois inverser les rôles, et laisser l'élève s'émanciper. La grande différence entre les deux univers repose sur une chose : l'émotion.

L'émotion est au centre de la pratique théâtrale, elle est son objectif comme son origine. Or, cette émotion est exclue des salles de classe, car vectrice de désordre, d'irrationalité, bref, elle ne permet pas la création d'une ambiance propice au travail et à l'apprentissage. Du moins, c'est ce que l'on peut penser. Cependant, si cette émotion est jugulée, justifiée par la pratique théâtrale, et surtout si elle est mise au service d'un savoir, peut-elle s'avérer être une alliée ? Peut-elle permettre de développer un savoir construit et respectant la méthode propre à notre discipline ? En clair, est-ce que la mise en scène du passé peut permettre de l'analyser d'un point de vue qui tend vers une « subjectivité de haut rang »¹ et d'un regard distant, en ayant à l'esprit que ce qui se joue n'est pas vraiment ce qui s'est joué, mais un prisme à travers lequel l'historien tente de cerner la réalité de ce qui le précède ?

Pour nos élèves, il s'agirait donc de proposer une autre source que celles classiquement utilisées (textes, images, œuvres de l'époque étudiée), source dont ils seraient les traducteurs immédiats. C'est par ce procédé que l'élève pourrait comprendre une réalité finie, l'analyser, et en intégrer l'essence, c'est-à-dire, construire un savoir historique.

Cette perspective ne peut être explorée qu'en se fixant un cadre précis. Si le théâtre est avant tout un jeu de dominants et de dominés, qui à tour de rôle changent de place, alors il faut trouver dans l'histoire un écho à ce jeu. Cet écho, on le trouve dans l'entrée d'histoire médiévale du programme de seconde, sur les sociétés et cultures rurales. Cette entrée pose la question des dominations seigneuriales mais aussi, en creux, de la marge de manœuvre des populations dominées. Il est intéressant de noter que cette entrée médiévale est cernée de la citoyenneté antique d'une part, et d'une fin d'année sous le signe de la Révolution d'autre part. Il est donc clair que ce chapitre a aussi vocation à enseigner une période de domination qui n'est pas innée, et qui sera renversée.

C'est dans ce référentiel que j'ai décidé d'intégrer mes recherches sur la pratique théâtrale, recherches qui devront, *in fine*, expliquer dans quelles conditions le théâtre peut permettre de mieux comprendre les enjeux de domination dans le cadre d'un cours d'histoire médiévale.

¹ RICOEUR Paul, *Histoire et vérité*, Paris, Éditions du Seuil, 1955.

La science exigeant une démarche précise, j'expliquerai le cheminement de mon questionnement jusqu'à cette problématique finale. J'exposerai ensuite la méthodologie de mon processus de recherche, en particulier les différentes étapes qui le composent. Pour appuyer mon questionnement, j'étudierai la littérature scientifique en rapport avec la pratique théâtrale dans le cadre des sciences de l'éducation, mais aussi les productions relatives à la didactique propre à l'histoire médiévale. Enfin, le croisement de ces lectures avec les matériaux bruts de mon processus de recherche me permettront de faire surgir des éléments d'analyse de cette pratique, dans le but de dresser un bilan de son utilité et de sa pertinence.

I) Genèse et méthodologie du projet de recherche

1) **Construction du questionnement initial**

Premier questionnement et début de la démarche

Une fois l'objet de ma recherche et son cadre mis en place, la problématique se devait d'être affinée. Dans un premier temps, la question n'était pas clairement définie, je comptais mener une sorte de bilan didactique en me basant sur une séquence que j'avais déjà éprouvée dans un de mes stages de M1. La question de mon mémoire pouvait donc se poser sur toutes les problématiques abordées dans le chapitre d'histoire médiévale.

La première avancée dans le questionnement a donc été de cibler une problématique particulière. Après réflexion, les enjeux politiques inter-ordres m'ont semblé être les plus pertinents à étudier car les mises en scène prévues avaient déjà bien fonctionné lors de la première mise en place de cette séquence. Le sujet s'est affiné au fil des discussions de séminaire, en particulier sur l'utilité de l'usage du théâtre, que je défendais en mettant en avant les interactions et les jeux de domination. C'est au fil de ces discussions que l'objet « domination » s'est de plus en plus affirmé pour devenir la pierre angulaire de mon travail.

En effet, cet enjeu de domination permet de traiter en profondeur les enjeux didactiques du théâtre puisqu'il permet de mesurer précisément le passage du jeu à l'apprentissage. En clair, est ce que la domination qui est jouée par l'élève est comprise comme telle d'un point de vue historique, c'est-à-dire d'un point de vue raisonné et distant sur le passé ? Arrivent-ils à faire le transfert ? C'est donc vers cet objet en particulier que j'ai concentré mes efforts.

Reformulation mineure et prise en compte du public touché

Au fur et à mesure que l'année avançait, il est apparu que le projet de recherche devait prendre en compte les spécificités de la classe, ou du moins y laisser une place plus grande que je ne l'avais initialement prévu. En effet, j'ai la chance d'enseigner cette année dans un lycée ayant un fort passif artistique et reconnu comme étant un établissement porté sur les arts avec notamment une section théâtre extrêmement développée. Cette spécificité de l'établissement m'est, dans un premier temps, apparue comme une aubaine, car elle faciliterait la mise en place du dispositif de recherche, une

partie de mes élèves ayant déjà engrangé un certain nombre d'automatismes dans le jeu, automatismes renforcés par les activités théâtrales qui ont parcouru ma programmation.

Or, il est évident que ce cadre de recherche est une exception, et que cela peut influencer fortement sur les résultats que je présenterai. L'idée du bilan de pratique devenait inopérant puisque trop exotique pour véritablement être transposable partout. J'ai donc réorienté mes recherches vers l'analyse des dispositions didactiques en elles-mêmes, auquel j'ajouterai le bilan de la pratique dans une volonté d'exhaustivité. Cette analyse reportée sur les conditions plutôt que sur les résultats découle aussi du fait que les résultats que je prévoyais ne se sont pas manifestés, il est donc apparu que j'avais fait fausse route quelque part, ou que du moins ma démarche didactique était perfectible.

En effet, si mon objectif était de pousser les élèves vers une démarche d'enquête historique théâtralisée, il s'avère que l'aspect scientifique de la discipline n'a pas été le plus exploré, ni le plus retenu par les élèves, la finalité de la démarche d'enseignement aboutissant à un résultat assez proche de celui d'une démarche de transmission « classique » des savoirs. Dès lors que ce bilan est énoncé, il me semblait plus utile d'analyser les conditions de cet « échec » afin de développer en profondeur un dispositif qui évitera les travers auxquels je me suis heurté.

2) Méthodologie de la recherche

Premier dispositif de recherche

La recherche ayant à l'origine valeur de bilan, il me fallait un certain nombre de données pour aboutir à une synthèse concluante.

J'avais donc prévu de filmer les deux séances de jeu, afin de pouvoir travailler à la fois sur la tenue de la séance, mais aussi sur l'enjeu du corps et de sa mise en mouvement dans l'apprentissage. La mesure de la compréhension des élèves aurait ensuite été effectuée à travers leurs écrits lors du devoir de synthèse, dont la question de la domination était le fil rouge. En particulier, je voulais concentrer mes efforts sur les jeux de domination seigneurs-paysans et sur la féodalité.

Ainsi, je voulais confronter les écrits des élèves ayant participé activement au jeu avec les images captées, afin de vérifier si leur analyse historique s'était enrichie de quelques nuances, ou du moins d'une réflexion plus poussée sur leur sujet d'étude, en particulier sur la question de la révolte, et de son caractère politique dans le cadre de la relation seigneurs-paysans. Cette question de la révolte est un objet d'étude qui m'a semblé pertinent du fait de la hauteur de vue nécessaire à son analyse profonde. Comprendre la révolte, c'est comprendre la domination statutaire et donc par essence immuable de la paysannerie. C'est comprendre que cette domination s'exerce notamment à travers l'humiliation symbolique ou directe, mais aussi à travers la sujétion à l'impôt. Enfin, c'est comprendre que la domination symbolique est subordonnée à une réelle capacité de répression qui, si elle est absente, provoque l'ouverture de failles dans le système statutaire, failles ne pouvant pas être exploitées par d'autres moyens que le chemin de traverse que constitue la révolte.

Comprendre la révolte et la lier à la relation statutairement inamovible, mais de fait nouée par un contrat d'interdépendance entre seigneurs et paysans, c'est comprendre les fondements de la société rurale médiévale qui repose sur un contrat social bien plus perméable qu'il semble l'être au premier abord. Les corrections des devoirs, particulièrement l'aspect très superficiel de l'analyse qui y est proposée par les élèves au regard des ambitions initiales, m'ont poussé à revoir ce cadre pour élargir mon étude aux conditions de réussite du dispositif.

Cadre théorique final

Après l'affinement de ma démarche de recherche, j'ai décidé d'ajouter d'autres données à mon recueil, et d'ouvrir ma perspective vers une approche plus globale de la classe, notamment en demandant aux élèves de me fournir un retour sur la séquence, à travers une question simple et ouverte : « Qu'est-ce qui vous a le plus marqué lors des deux séances théâtralisées ? ». Ces retours permettront de cerner ce qui touche concrètement les élèves dans le dispositif et donc d'orienter mon analyse. De plus, face à l'abondance de matière déjà présente dans l'enregistrement de la première heure de cours, j'ai décidé de me concentrer sur cette première heure pour analyser l'impact concret du dispositif théâtral et les conditions nécessaires à sa réussite, afin de pouvoir l'étudier en profondeur plutôt que de survoler deux heures de cours.

Description de la classe

Les séances furent captées dans une classe de seconde qui présente un profil résolument artistique, d'une part dans le choix des options, et d'autre part dans le profil des élèves.

On y note la présence d'une majorité d'élèves suivant l'option « Arts visuels » ou « Arts plastiques », ainsi qu'une dizaine d'élèves suivant l'option « Théâtre ». De ce fait, la classe est ouverte à des pratiques liées à l'enseignement par les arts, les élèves ont une sensibilité artistique certaine qui les pousse à participer plus facilement dans des activités aux aspects artistiques. De plus, cette classe n'a pas un profil difficile en termes de gestion de classe.

Nous ne sommes pas face à une classe totalement passive et très scolaire, en attente de réponses toutes faites et d'un cours non amendable. Au contraire, la tête de classe est en demande d'approfondissements, poussant d'elle-même le reste de la classe vers le haut. Pour autant, les élèves ayant moins de facilités cherchent à s'accrocher et sont demandeurs de précisions, de remédiations pour être sûr de saisir ce qui se fait.

Contexte du cours capté

Le cours a eu lieu un jeudi après-midi, de 15 à 16h. Il visait principalement à expliquer les différentes catégories sociales et leurs interactions. Plus précisément, l'objectif de cette séance était d'expliquer les interactions seigneurs-paysans, et la mécanique de révolte.

Lors de ce cours, la classe était dans son effectif complet, soit 34 élèves.

II) Approche scientifique du sujet

1) Une histoire médiévale chargée de représentations

Un univers porteur d'idées reçues

Le choix de l'époque médiévale n'est pas anodin. Le but avoué de ma recherche est de permettre une exploration théâtralisée de l'histoire, non pas pour le seul plaisir de jouer, mais bien pour permettre plus facilement une analyse poussée des interactions sociales d'une époque lointaine, et surtout porteuse d'un imaginaire particulier. L'intitulé de la période en lui-même est porteur d'un préconçu attristant, il est d'ailleurs toujours nécessaire de rappeler que le Moyen-Âge n'est pas un âge moyen en début de séquence. Les anglo-saxons vont encore plus loin en qualifiant cette période de « Dark ages », littéralement « âges sombres ».

En effet, cette période de plus de dix siècles (donc théoriquement étanche à l'essentialisme historique) fait les frais d'une image au mieux terne, au pire volontairement obscure. Il ne s'agit pas ici de développer outre mesure sur l'aspect historiographique du sujet, mais cet enjeu est toutefois indispensable à la compréhension des difficultés que notre démarche didactique devra surmonter. Plus que toute autre période, l'époque médiévale est particulièrement touchée par un phénomène de réécriture qui trouve son origine à la Renaissance et dans le mouvement humaniste de l'époque moderne, mais qui n'a fait que perdurer jusqu'à nos jours :

« Depuis ce moment fondateur, chaque époque a recomposé les caractères originaux de l'identité médiévale en projetant sur elle ses propres fantasmes, ses obsessions intimes, qui en disent davantage sur ses hantises profondes que sur la réalité historique du prétendu Moyen Âge des ténèbres. »²

La période sert de catalyseur aux passions du temps présent et est donc sujette à une image commune très éloignée des réalités mises en exergue dans les travaux scientifiques. En particulier, on présente facilement la période comme une longue parenthèse entre le génie antique et sa réappropriation moderne, en oubliant que les plus grandes universités européennes sont nées à

² ALMAVI Christian, « Du Moyen-Âge barbare au Moyen-Âge matrice de la modernité : histoire d'une métamorphose historiographique. Du romantisme à l'histoire des mentalités 1830-2015. », *Perspectives médiévales* [En ligne], 37 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2016.

l'époque médiévale³. Dans un registre plus léger, mais collant parfaitement à la thématique sociale de notre séquence, il est aussi nécessaire de revenir sur la vision teintée de fantastique que porte la période médiévale, qui dans l'esprit commun va souvent de pair avec la magie, la sorcellerie, et autres pratiques occultes. La représentation fantastique de l'époque médiévale tranche totalement avec une réalité historique implacable, « l'âge d'or » de la sorcellerie se pose bien plutôt à la charnière entre l'époque moderne et médiévale, c'est-à-dire au XVe siècle, que sur une période purement moyenâgeuse, en témoigne la publication du *Malleus Maleficarum* en 1487, qui marque le départ des grandes chasses aux sorcières du XVIe et XVIIe. Jusque-là, les pratiques occultes étaient soit minimales, soit perçues comme un folklore local plus proche des superstitions que d'un véritable rite païen. Il est d'ailleurs à noter que c'est la période médiévale qui permet la christianisation d'un grand nombre de pratiques religieuses celtiques, bases de beaucoup des pratiques « magiques ». ⁴ Si l'imaginaire collectif est marqué par cet aspect « magique » du Moyen-Âge, il est presque totalement absent dans les représentations de soi de l'époque médiévale.

Cette vision du Moyen-Âge est aussi nourrie par son omniprésence dans les œuvres culturelles et de divertissement, en particulier dans la *fantasy*. De *Game of Thrones* à *Knightfall* dans l'univers sériel, en passant par *Kaamelott* dans le référentiel comique français ou les *Monty Python* chez les anglo-saxons, l'époque médiévale est une toile de fond récurrente de ces univers fantastiques où histoire, magie et romanesque se croisent et s'abreuvent mutuellement. Il est intéressant d'étudier ce lien entre l'univers historique et fantastique, en particulier dans l'usage que fait la fiction d'une période historique. On assiste dans ce cas à une forme de « Moyen Âge rapiécé » comme l'écrivent Anne Rochebouet et Anne Salamon dans leurs études sur le sujet. Il s'agit en fait de créer un univers cohérent en se basant sur d'infimes éléments de la période qui, pris un par un, sont factuellement vrais, mais dans leur forme de patchwork final, présentent un univers factuellement erroné mais littérairement vraisemblable :

« La cohérence qu'offre une période historique réelle permet plus facilement de créer un univers secondaire crédible, tandis que l'éloignement temporel permet d'instaurer suffisamment de distance pour créer un sentiment d'étrangeté ou d'exotisme. »⁵

³ WEILL-PAROT Nicolas et SALES Véronique (dir.), *Le Vrai Visage du Moyen Âge. Au-delà des idées reçues*, Paris, Vendémiaire, 2017.

⁴ WEILL-PAROT Nicolas et SALES Véronique (dir.), *Le Vrai Visage du Moyen Âge. Au-delà des idées reçues*, Paris, Vendémiaire, 2017.

⁵ ROCHEBOUET Anne et SALAMON Anne, « Les réminiscences médiévales dans la *fantasy* », *Cahiers de recherches médiévales*, 16 | 2008, 319-346

En plus de proposer une idée romancée du passé, le bagage culturel que porte la majorité de nos élèves brouille les limites chronologiques du sujet, et met en concurrence les dragons, les guerres, et les histoires d'amour avec les défrichements, les mécaniques de rébellion et les politiques fiscales des seigneuries, les premiers retenant mieux l'attention que les derniers. Nous faisons donc face à un triple enjeu : pédagogique, didactique et représentatif.

Une structure sociale perçue comme absolument verticale

L'imaginaire contemporain de l'époque médiévale est donc déjà un obstacle à sa compréhension générale. Mais à cette difficulté s'ajoute notre question plus précise de la domination qui nécessite de mettre en place un tableau clair de la structure sociale de l'époque médiévale. On peut alors se pencher sur les attendus de l'institution en ce qui concerne la dernière occurrence du thème dans la scolarité d'élèves de seconde, à savoir le chapitre de médiévale en classe de 5^{ème} :

« On cherchera de manière prioritaire à faire comprendre à l'élève ce que sont les rapports féodo-vassaliques et comment ils marquent en particulier l'économie rurale dominante [...]»⁶

Cette entrée est ensuite précisée dans le cadre qui nous intéresse en mettant en avant que « La domination des seigneurs est très nettement affirmée au début de la période et connaît par la suite certains assouplissements ». L'angle d'attaque part toujours du haut, du seigneur, pour ensuite étudier l'impact sur le peuple, présenté de fait comme irrémédiablement dominé. Cela participe à propager une image tout à fait linéaire de l'enjeu de domination sur la période, d'une domination forte à une domination plus subtile.

A cela s'ajoute une vision seigneuriale qui, puisqu'elle est basée sur la naissance, laisse supposer que la mobilité sociale est inexistante. En effet, si les trois ordres sont clairement cités dans les ressources pédagogiques ministérielles, le cloisonnement entre ces derniers n'est que peu, voire pas du tout abordé et laisse planer l'idée qu'il est donc total. Or, les travaux historiques démontrent une mobilité, certes marginale, en grande partie liée à l'instruction⁷. Ainsi, dans un enseignement

⁶ Fiche Eduscol sur le Thème 2 de la classe de 5^{ème} : « Société, Église et pouvoir politique dans l'occident féodal ».

⁷ ANHEIM, MENANT, « Mobilité sociale et instruction. Clercs et laïcs du milieu du XIII^e au milieu du XIV^e siècle », dans *La mobilità sociale nel medioevo: rappresentazioni, canali, protagonisti, metodi d'indagine*, Rome, 2010, p. 335-373 (Collection de l'École française de Rome, 436).

fortement marqué par une histoire du temps long, nécessairement généraliste, une entrée ponctuelle par l'exceptionnel permettrait de rééquilibrer la balance, et surtout apporterait de la nuance dans le traitement d'une période perçue comme figée.

La même logique est applicable à l'image de la femme. Elle est perçue comme totalement dominée et donc uniquement au travers de ses rapports à l'homme :

« Les trois statuts de la femme au Moyen Âge c'est celui de vierge, d'épouse et de veuve. On pense d'abord la femme au travers du mariage. »⁸

On oublie donc que dans ces statuts, celui de la veuve est très enviable, car une fois le deuil passé, la femme médiévale se trouve dans une position d'indépendance inédite dans l'histoire européenne, plus encore que la *domina* antique. Cette réalité entre en collision avec des légendes qui ont la peau dure, comme le droit de cuissage, mythe qui perdure malgré son inexistence avérée⁹.

Il y a donc encore ici une entrée possible dans la complexité des enjeux de domination, qui ne doit certes pas occulter l'aspect très strict des relations sociales médiévales, mais encore moins en faire un portrait monolithique où toute marge de manœuvre serait inexistante.

Une vision figée d'une paysannerie dominée

Dans ces enjeux didactiques de mise en exergue de la complexité sociale de l'époque médiévale, il convient aussi de remettre en avant les possibilités politiques des dominés par excellence, à savoir la paysannerie. S'il est clair que la domination de la seigneurie est difficilement détricotable de par le poids de l'imaginaire qui la porte, sans compter la facilité de lecture de la période que cette domination suppose, alors il est nécessaire d'apporter de la nuance par le bas.

Ainsi, comme dit précédemment, les dominés de l'époque médiévale sont principalement étudiés en creux dans le programme de 5^{ème}, ils sont bien plus à l'honneur dans le programme de seconde puisqu'il y est explicitement demandé d'étudier les communautés paysannes.¹⁰ Or, cette approche des communautés paysannes laisse un grand absent dans les modes de manifestation :

⁸ PILORGET Julie, « Les femmes au Moyen Âge, loin des idées reçues » dans l'émission de France Culture : *Les Têtes Chercheuses*, 13 Août 2016.

⁹ BOUREAU Alain, *Le droit de cuissage. La fabrication d'un mythe XIIIe -XXe siècle*, Paris, Albin Michel, 1995.

¹⁰ Fiche Eduscol sur le thème 3 de la classe de 2^{nde} : « Société et culture rurale »

« Les communautés paysannes sont par exemple impliquées dans les multiples évolutions du travail agricole. Elles sont actrices des défrichements, s'organisent en groupes de pression pour faire reconnaître en justice des avantages fiscaux, juridiques, des droits d'usage, des donations... »¹¹

Il n'y est jamais question de la mécanique de la révolte, alors même que cette dernière est le mode de pression commun à toutes les catégories sociales du troisième ordre, de la paysannerie à l'artisanat. Cette entrée par la révolte permettrait de traiter plus en profondeur l'enjeu communautaire, et surtout de participer à défaire la vision très immobile des catégories sociales dominées dans l'imaginaire collectif. Les recherches récentes ont d'ailleurs révélé l'essence politique de la révolte comme un outil de transformation à part entière, et pensé comme tel à l'époque¹². C'est par cette expression politique que le tiers-état, et en particulier la paysannerie, développe sa marge de manœuvre, et que les relations seigneurs-paysans peuvent se montrer réellement interconnectées car interdépendantes.

Mais il est aussi possible de raccrocher notre sujet à des enjeux pédagogique clairs, comme la place du corps. En effet, les expressions du corps, des mouvements et de la voix, sont des éléments centraux dans la constitution du mouvement de révolte et dans la réalité politique médiévale¹³. Plus que jamais, c'est le corps qui exprime la domination, mais aussi l'affranchissement de cette dernière. C'est une entrée toute trouvée pour explorer le rôle du corps et de son usage dans le développement cognitif et l'apprentissage des élèves, en particulier à un âge où les transformations morphologiques adviennent en même temps que le développement de l'ipsité.

Cette entrée par la révolte ouvre le champ des possibles pour ce qui est des applications pédagogiques du sujet, et permet de varier les possibilités d'apprentissage au sein de la classe.

¹¹ Fiche Eduscol sur le thème 3 de la classe de 2^{nde} : « Société et culture rurale »

¹² HAEMERS Jelle, « Révolte et requête. Les gens de métiers et les conflits sociaux dans les villes de Flandre (xiii^e-xv^e siècle », *Revue historique*, 2016/1 (n° 677), p. 27-56.

¹³ HERNANT Héloïse, CHALLET Vincent, « Des mots et des gestes. Le corps et la voix dans l'univers de la révolte (XIV^e-XVIII^e siècles) », *Histoire, économie & société*, 2019/1 (38^e année), p. 4-14.

2) Le théâtre comme ouverture à d'autres apprentissages

Replacer le corps dans l'enseignement

Qui dit théâtre dit corps, car c'est avant tout cela l'outil du comédien. Toute personne ayant pratiqué cet art ne serait-ce que quelques années vous dira que, plus que la parole, c'est bien la maîtrise de son corps que l'on développe avant tout. D'ailleurs, tout cours de comédie digne de ce nom commence par de longs mois d'exercices muets, où seul le corps doit s'exprimer, après seulement la voix viendra appuyer ce que le corps exprime. Cette approche du corps est au centre de questionnements pédagogiques forts, à savoir l'utilisation du corps dans le contexte de la classe, qui a longtemps été dévolu aux classes d'EPS dans l'école publique. Alors même qu'Aristote donnait ses cours en marchant, la classe moderne est immobile, assise.

Si le fait d'introduire le mouvement dans l'apprentissage est plutôt développé dans les enseignements primaires, notamment par l'impulsion des pédagogies Freinet ou du travail constructiviste de Piaget, il est plutôt absent du secondaire, moins ouvert à ces pratiques. Pourtant, la littérature scientifique des sciences de l'éducation dans le cadre primaire propose des réflexions intéressantes sur la place du corps dans le développement de l'abstraction¹⁴. Cela pourrait donc s'avérer être un outil utile face au défi que représentent les capacités d'abstraction demandées dans l'exercice d'analyse d'une société ancienne. Cette place du corps est explorée dans une tentative de réactualisation assez ambitieuse de Patricia Verdeau à travers les écrits de Bergson, pour qui on ne « comprend que ce que l'on peut réinventer »¹⁵. Elle y explique notamment comment Bergson a pu, très tôt, développer une vision novatrice des moyens d'apprentissage :

« Cette intelligence qui remonte " de la main à la tête " - il ne faut pas s'y tromper - renvoie pour Bergson à cette reconnaissance constante dans son œuvre d'une attention portée au fait, à l'observation du réel. Comment alors apprend-on à connaître le réel ? »¹⁶

Cette approche du corps, de sa mise en action pour permettre l'assimilation profonde d'enjeux de savoir est à explorer et doit être mise à l'épreuve de la mesure pour comprendre ses possibilités, ses limites, ou même sa réelle efficacité. Est-ce que, dans notre cadre, ce qui passe par le jeu est perçu

¹⁴ ROUSSELET Jeanne, « Agir pour construire des savoirs », *Enfances & Psy*, 2013/4 (N° 61), p. 32-39.

¹⁵ BERGSON Henri, *La pensée et le Mouvant*, Paris, Félix Alcan, 1934.

¹⁶ VERDEAU Patricia, « Apprendre par corps, l'école de la vie. Itinéraire bergsonien. », *Cahiers Pédagogiques*, 2012, pp.51-53.

comme autre chose que du jeu ? Les retours d'expérience de Jean Michel Zakartchouk tendent à aller dans ce sens :

« En fait, dans nombre d'activités où j'ai utilisé le théâtre, je suis persuadé que des connaissances se sont ancrées davantage. Si d'anciens élèves se souviennent souvent des moments théâtraux vécus ensemble, on peut faire le pari que des savoirs sont passés de cette manière »¹⁷

Cette approche mouvante de l'apprentissage entre en corrélation avec les enjeux cités dans la première partie, à savoir le caractère inamovible de la matière historique perçue par les élèves. Le prisme du jeu permet de palper cette matière, c'est notamment ce que suppose Alain Dalongeville à travers le jeu de rôle. Il n'est alors pas question de revivre le passé, mais bien de « rendre mouvante une matière perçue comme inamovible par les élèves »¹⁸. Il est donc clairement question d'enjeux didactiques dans la remise au centre du corps dans l'apprentissage de l'histoire.

Le premier de ces enjeux prête au langage, plus précisément le changement de langage qui est attendu de l'élève quand il pratique l'histoire. Il s'agirait d'utiliser ce que le corps a appris pour pouvoir mieux retranscrire l'analyse de ce qui s'est joué, et de s'en servir pour argumenter. Didier Cariou explique qu'écrire l'histoire nécessite avant tout une « maîtrise du langage historien », langage dont « la principale pratique langagière est l'argumentation »¹⁹. Or, redonner du sens au geste, c'est expliquer pourquoi l'élève a fait ce geste, ce qui constitue en soi une argumentation. De fait, il est possible d'engager sa pratique dans ce que Cariou appelle « vendre la mèche »²⁰, c'est-à-dire donner les moyens aux élèves d'entrer dans une démarche d'argumentation, et de défense d'une thèse. L'entrée par le corps se pose en tremplin vers le processus complexe d'évolution des pratiques langagières nécessaires à la pratique scolaire de la science historique.

En effet, l'histoire est une science sociale. Cette dernière vise à étudier le passé, ce qui implique de se pencher sur le fonctionnement des sociétés. Ce qui différencie l'historien du géologue, étudiant tous deux des artefacts du temps, c'est que l'objet d'étude principal de l'historien c'est bien l'homme et les traces qu'il a laissées. Or, comment parler des hommes sans parler de leurs rapports aux autres

¹⁷ ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, « Pour un usage ordinaire du théâtre », *Cahiers pédagogiques n°519 : A l'école du théâtre*, février 2015.

¹⁸ DALONGEVILLE Alain, HUBER Michel, *Enseigner l'histoire autrement, devenir le héros des événements du passé*, Lyon, Editions de la Chronique sociale, 2002.

¹⁹ CARIOU Didier, *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent pour apprendre l'histoire*, Rennes, PUR, 2012.

²⁰ *Ibid.*

hommes. Aristote disait de l'homme qu'il est un animal social, ce qui insinue que son rapport aux autres est central dans le moteur de l'histoire. C'est là que le jeu, l'usage du corps pour interagir avec ses semblables se place en miroir d'une réalité passée. Ne faire que jouer serait de l'ordre de l'ethnologie, or, c'est bien l'analyse et la discussion de ce qui s'est joué qui est constitutif de l'enquête historique, et de la construction d'un savoir historique, ce qui suppose de repenser la structure de transmission des savoirs.

Renverser la structure professeur-élève

Si l'espace de classe devient un plateau, alors les interactions entre les apprenants et le professeur ne peuvent pas rester inchangées. En effet, les activités théâtrales doivent, à minima, pousser le professeur à s'intégrer dans le groupe classe non plus dans un simple rôle de pourvoyeur de savoirs et de méthodes, mais aussi comme médiateur, animateur d'une scène qu'il doit faire vivre mais aussi contrôler. Cette approche moins distante des relations entre élèves et professeur peut être un moyen de surpasser la « déliaison transgénérationnelle »²¹, c'est-à-dire de recréer du lien entre deux générations d'individus dans une période où l'écart culturel entre deux générations devient de plus en plus important. Le partage d'un même plateau pourrait permettre de créer ce lien particulier le temps du jeu.

Mais ce renversement de structure est aussi salutaire pour la pratique professionnelle en elle-même, puisqu'elle oblige à changer de rôle, ou du moins à proposer un éventail de rôles qui doivent accompagner la mise en activité²² :

- Théoricien quand le professeur explique
- Animateur lors de l'exercice théâtral
- Vérificateur lors du contrôle

Cette pluralité des rôles à adopter force à sortir d'une approche frontale de l'enseignement de l'histoire et de la complexité sociale de l'époque médiévale, et à proposer une approche plus enrichissante, et de fait une véritable approche d'historien dans l'étude du sujet.

²¹ MEIRIEU Philippe, Théâtre et transmission, Conférence donnée au stage national du Pôle National de Ressources Théâtre, mars 2004.

²² ASCIONE Florence, *La pratique théâtrale, un outil d'apprentissage en Histoire*, Education, 2014

Les recherches d'Alain Dalongeville vont dans ce sens :

« Il [Le jeu de rôle] permet de sortir du cadre dans lequel on pousse les élèves à se soumettre à des vérités élaborées par d'autres, à apprendre le produit de l'objectivité des spécialistes, mais plutôt [de s'inscrire] dans un processus de travail de la pensée qui permette de l'objectiver. »²³

C'est donc du jeu que surgit le savoir, non plus seulement de la parole du maître, qui n'aura plus qu'un rôle de validation de ce que le jeu a produit. Le renversement de la structure de la classe doit pouvoir assurer un meilleur apprentissage des savoirs, c'est du moins ce que supposerait le croisement de cette théorie pédagogique avec les calculs d'Alex Mucchieli, selon qui les élèves retiendraient 20% de ce qu'ils entendent, mais 90% de ce qui nécessite leur réflexion et leur implication²⁴. Or, comment être plus impliqué qu'en jouant le rôle du sujet d'étude? Cela apporte une solution à l'éternel problème auquel font face les professeurs : capter l'attention des élèves. Dans un monde utilitariste, l'étude de ce qui n'est plus est souvent opposée à l'utilité d'apprendre ce qui est, ou ce qui sera. Or, l'histoire use de l'analyse du passé pour comprendre le présent et, d'une certaine façon, en tirer des leçons pour l'avenir. C'est du moins l'objectif scolaire de la discipline, et ce qui la différencie de la science universitaire. Jouer le rôle de ce que l'on étudie, c'est à la fois mieux le comprendre, s'y identifier, mais surtout saisir l'utilité de s'y intéresser, bref, comprendre pourquoi on fait de l'histoire, et donc plus facilement y porter son attention.

Diriger l'attention vers le développement des savoirs

La pratique théâtrale en classe répond donc à des attentes plurielles, et peut s'intégrer dans plusieurs démarches pédagogiques et didactiques simultanément. Philippe Meirieu liste 5 objectifs dans la pratique théâtrale : Focalisation, linéarisation, symbolisation, distanciation et politisation²⁵. Nous allons nous appuyer sur ces 5 objectifs et décrypter leur application concrète dans la pratique du théâtre dans le cadre d'un enseignement.

²³ DALONGEVILLE Alain, *Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3*, Paris, Hachette Education, 1995.

²⁴ MUCCHIELI Alex, *Les jeux de rôles*, Paris, Presses universitaires de France, 1983.

²⁵ MEIRIEU Philippe, Théâtre et transmission, Conférence donnée au stage national du Pôle National de Ressources Théâtre, mars 2004.

Focalisation

Il s'agit ici de capter l'attention de l'élève, grand défi s'il en est. Soumis à de plus en plus de distractions renforcées par le caractère ultra-connecté du monde moderne, les élèves peuvent montrer des difficultés à se concentrer sur une tâche scolaire. La pratique théâtrale, en plus de proposer un moment exceptionnel dans la progression du cours, propose une activité attirant la curiosité et donc l'attention des élèves. Cela peut aussi s'avérer être un catalyseur, on assiste d'ailleurs à des renversements de comportement²⁶, où les bavards se taisent et les effacés s'affirment.

Linéarisation

On trouve ici deux sens. Le premier concerne la pratique scolaire linéaire, c'est-à-dire dans la continuité d'une heure, sans temps mort et surtout avec un début et une fin cohérents. La pratique théâtrale obligeant la mise en place de rituels et de "sas" d'entrée dans la pratique²⁷ pour l'intégrer dans une démarche didactique, elle force à assister à un moment de façon totale, et non parcellaire. La pratique théâtrale permet dans un second temps un apprentissage de l'histoire dans son déroulement. En effet, l'obligation d'une trame proposant une évolution pour servir l'enjeu dramatique du jeu théâtral sert de transposition au cadre chronologique de la discipline historique. Alain Dalongeville insiste sur la remise en place d'un sens général qui permet de sortir de la succession de dates, et d'aller vers la formation d'une trame qui s'articule autour d'une thématique particulière²⁸.

Symbolisation

La place du symbole peut paraître floue, mais s'avère en réalité lumineuse pour la compréhension de l'apprentissage par le corps. Il est question ici de redonner du sens à l'histoire comme au geste. En ce qui concerne la discipline, il s'agit de comprendre que la réalité finie d'un monde qui nous précède peut être retrouvée dans les écrits, qu'ils sont en quelque sorte la réalité vivante d'une époque qui survit à travers eux. La voix de ceux qui ne sont plus s'exprimera donc à travers la voix des élèves acteurs, ils deviennent les symboles de ce passé qu'ils étudient. Ce processus de symbolisation

²⁶ ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, « Pour un usage ordinaire du théâtre », *Cahiers pédagogiques n°519 : A l'école du théâtre*, février 2015.

²⁷ MEIRIEU Philippe, Théâtre et transmission, Conférence donnée au stage national du Pôle National de Ressources Théâtre, mars 2004.

²⁸ DALONGEVILLE Alain, *Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3*, Paris, Hachette Education, 1995.

permet la mise en récit d'un passé²⁹ qui peut paraître incompréhensible aux élèves, et donc de le partager plus facilement. Mais cette symbolisation se retrouve aussi dans le fait de canaliser la mouvance des corps adolescents, en s'inspirant du symbole que devient le corps dans la pratique théâtrale :

« Lever une main sur une scène, c'est faire passer toute l'intelligence et toute l'énergie du corps dans ses muscles et cette main, à elle seule, va exprimer toutes les mains du monde; elle signifiera un salut ou, au contraire, une insulte, mais, dans tous les cas, elle est tout le contraire de la gesticulation. »³⁰

Distanciation

La discipline historique nécessite de prendre de la distance avec son objet d'étude, de l'aborder avec un esprit neutre. Cela est renforcé par la forme que prend le travail de l'historien qui se rapproche d'une enquête, soit la mise en lien d'éléments disparates pour répondre à une question précise. On peut donc considérer que l'histoire est une réinvention du passé³¹, puisqu'elle découle de cet exercice de recherche. Or, le théâtre permet de donner corps à cette enquête, puisque l'élève y participe physiquement, soit en tant qu'acteur, soit en tant que spectateur. Et c'est dans ce rôle de spectateur, et dans le travail de discussion autour de ce qui se joue, que va se créer cette distanciation. C'est en réfléchissant à ce que les élèves ont vu se jouer qu'ils se mettent à la place de l'historien qui enquête.

Reste à explorer l'objectif de politisation, et c'est sur ce dernier que repose en partie la construction de ma séquence de cours, puisque j'ai décidé de la calquer sur le modèle du Théâtre de l'Opprimé, mais nous y reviendrons.

Ce sont sur ces trois derniers enjeux que je concentrerai ma pratique (symbolisation, distanciation, politisation), trois enjeux explorés en profondeur par les théoriciens de la pédagogie et du Théâtre de l'Opprimé.

²⁹ DOUSSOT Sylvain, *Didactique de l'histoire, outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011.

³⁰ MEIRIEU Philippe, Théâtre et transmission, Conférence donnée au stage national du Pôle National de Ressources Théâtre, mars 2004.

³¹ DALONGEVILLE Alain, *Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3*, Paris, Hachette Education, 1995.

3) Une démarche inspirée du « Théâtre de l'Opprimé »

Les fondements de la méthode d'Augusto Boal

Le Théâtre de l'Opprimé repose sur le travail de mise en scène d'Augusto Boal, dramaturge brésilien. Dès les années 50, et en pleine junte militaire, il développe en parallèle de ses mises en scène traditionnelles, des spectacles à destination des classes populaires. Dans ces spectacles, il met en scène des situations d'oppression, de domination, qui sont monnaie courante dans le Brésil de l'époque. Le but de ce théâtre est de politiser les populations, et surtout de leurs donner les armes intellectuelles pour se défendre, voire se révolter. Le théâtre d'Augusto Boal repose en grande partie sur la participation du public, qui est moteur de l'action, c'est par exemple ce qui donnera naissance à la pratique du théâtre forum. Boal théorise sa pratique en 1971 dans son ouvrage « Théâtre de l'opprimé », qui donnera son nom à sa méthode, et participera à engager des pistes de réflexions sur des concepts dramatiques qui lui sont propres, comme le néologisme de « spectacteur »³², désignant la place particulière du public dans la méthode de l'Opprimé.

En plus d'éduquer les masses, Boal cherche à les intégrer dans le processus de révolte, à jouer avec eux le début d'une pièce qui assume de devoir aboutir à une révolution réelle, qui émanerait des classes populaires³³. Il est donc question d'un théâtre de la domination, de son expression et de sa mise en exergue, approche qui correspond totalement à mon ambition didactique.

Les apports de Paulo Freire

Il m'est apparu tardivement dans mes recherches un point important, et qui dicte en partie l'orientation de mon mémoire. Il s'avère que dans la première partie de ses expérimentations, Boal percevait le Théâtre de l'Opprimé comme beaucoup moins participatif, il ne faisait que proposer aux classes populaires un théâtre parlant de l'oppression, mais qui se jouait de manière traditionnelle. C'est de sa rencontre avec le pédagogue brésilien Paulo Freire qu'évoluera sa pratique vers un jeu participatif et ouvert. C'est notamment de l'impulsion de Paulo Freire que naît le concept de « spectacteur », que Boal n'aura de cesse d'explorer.

³² BOAL Augusto, *Théâtre de l'opprimé*, Paris, la Découverte, 2006 (1^{ère} édition 1971).

³³ BOAL Augusto, *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*, Editions La Découverte, Paris, 2004.

Freire oppose le concept d'éducation bancaire (c'est-à-dire, qui repose sur le dépôt de connaissance) à l'éducation libératrice, qui vise à libérer l'élève de sa situation d'aliéné, et lui permettre de devenir pleinement conscient de lui-même³⁴. Cette approche visant clairement à permettre la révolution chez les personnes éduquées, il a fallu de mon côté rediriger la méthode pour servir les enjeux didactiques propres à ma séquence. Et c'est sur ce jeu d'équilibre que reposent sans doute les résultats finaux, conséquences d'un entre-deux pauvrement défini.

Structure et dispositif didactique

L'enjeu est maintenant éclairé. Je devais lutter contre des représentations initiales fortes afin d'apporter de la nuance dans la compréhension des enjeux de domination. Pour ce faire, je devais m'appuyer sur une pratique théâtrale permettant de développer un enseignement s'appuyant sur le corps pour l'apprentissage, le tout dans un dispositif éclaté du fait de la transformation de la classe en plateau. L'implication des élèves dans le jeu devait permettre de mettre en exergue une dissonance entre l'image qu'ils se faisaient, au premier abord, de la problématique de la domination, et la démarche de « spectateur » de la classe. Ainsi, les échanges qui en naissent devaient permettre une mise en récit nuancée et riche des enjeux de domination sociale.

J'ai donc structuré ma séance en plusieurs parties, balisées par des temps de jeu :

I) <u>La vie paysanne</u>

- **Agriculture**

- Mettre en évidence le lien entre la terre et la condition paysanne
- Mise en scène : Au tableau 3 élèves, un seigneur (professeur) et 3 paysans (un serf, un vilain (ou tenancier), et un alleutier).
- Au-dessus de chacun on note son rapport à la terre (élèves devant le tableau) : le serf est dans la réserve, le tenancier dans la tenure, et l'alleutier dans son propre champ.
- Ensuite, on pose des questions au groupe classe : Que peut exiger le seigneur à chacun de ces paysans, lequel est libre de partir où il veut, quelle est la condition la plus enviable ?
- Étude des documents du diaporama pour illustrer ce fonctionnement (organisation spatiale, centralité du village, jachères).
- Mise en récit de ce qui en sort sous forme d'un court paragraphe donné aux élèves.
- TOTAL : 20-25 minutes.

³⁴ FREIRE Paulo, *Pédagogie des opprimés*, Éditions Maspero, 1970.

- **Impôts**

- Mettre en évidence le poids de la fiscalité sur la vie paysanne.
- Mise en scène : on reprend nos 3 paysans et notre seigneur (on change les élèves) et on y ajoute un religieux et un meunier.
- Le serf est corvéable à merci, il est donc retiré de l'équation, l'alleutier complique l'équation, on le retire, reste le tenancier.
- On donne 10 pailles/petits bâtons de bois pour représenter les récoltes au paysan restant.
- Tenancier: le seigneur prélève le cens ($2/10^{\text{ème}}$), la taille ($1/10^{\text{ème}}$) pour la guerre, le champart ($1/8^{\text{ème}}$) du fait de son droit de ban (prélevé après la dîme), et au religieux de prélever la dîme ($1/10^{\text{ème}}$).
- Du fait de la solitude du tenancier, le seigneur en profite pour augmenter la taille à $2/10^{\text{ème}}$.
- Ensuite, on envoie le paysan chez le meunier, qui prélève la banalité pour le seigneur (2 bâtons).
- On regarde combien il reste au paysan, combien a le seigneur, le meunier et le religieux.
- On rejoue ensuite la scène de prélèvement par le seigneur. Cette fois-ci le professeur devient paysan et prend plusieurs autres élèves pour jouer des paysans supplémentaires. Un élève devient le seigneur et tente de prélever l'impôt, mais ne peut pas face aux paysans plus nombreux que lui.
- Pour illustrer cette révolte, on fait lire le poème du diaporama.
- Mise en récit, distribution du cours aux élèves.
- TOTAL : 30-35 minutes.

Ainsi, la première séance s'intéresse aux relations seigneurs/paysans. Cette séance est divisée en deux temps, la première sur la condition paysanne, où l'on mettra en place la condition de l'opprimé. La seconde partie visera à mettre en scène cette oppression à travers le prisme de l'impôt, afin d'amener la place de la révolte dans le processus de domination.

III) Analyse de la pratique

1) **Un impact limité sur les représentations**

Des clichés peu présents

La première dimension que mon dispositif de recherche visait à mesurer était la remise en cause d'idées préconçues sur la période médiévale, départ nécessaire à tout travail de nuance. Or, si je pensais à l'origine que mon dispositif avait pour point fort la mise en place d'une complexité dans l'approche que pourraient avoir les élèves de la période, je me suis finalement heurté à un échec, et il y a deux raisons principales à cette déconvenue.

La première concerne la structure même de mon cours. Partant du principe directeur de ma recherche, j'ai volontairement construit ma séance sans y introduire un instant d'échange sur les représentations préalables des élèves, ces dernières me paraissant inévitables. De plus, j'introduisis la séance par la projection d'une œuvre de fiction³⁵, dont l'extrait choisi est pertinent et plutôt exact d'un point de vue historiographique, dans la volonté cachée de provoquer une validation préalable dans l'esprit des élèves entre ce qu'ils connaissent de la fiction et la réalité historique. En clair, si le document d'entrée de la séance est une fiction, tout ce que l'élève a vu de la fiction médiévale dans sa vie devient possiblement une source sûre. Je comptais m'appuyer sur les possibles interactions à ce sujet qui me permettraient de venir détricoter des clichés qu'ils auraient ainsi plus facilement exposés durant la séance. Mais de fait, l'absence d'un moment d'échange autour de ces représentations se fait ressentir par la suite puisque la mise en avant de ces dernières se fait de manière sporadique au fil de la séance, et me donne, de plus, tort quant à mon idée de leurs représentations. Soit ma volonté de valider inconsciemment dans leur esprit la réalité de ce qu'ils connaissent de l'époque médiévale à travers la fiction a échoué, soit cette réalité et ce bagage supposé n'existe tout simplement pas.

Ce qui m'amène au second point : il n'est pas possible de détruire ce qui n'est visiblement pas construit. En sélectionnant un passage révélant la vision que se font les élèves de la société paysanne, on se rend compte d'une richesse préalable de leur analyse de l'époque.

³⁵ Voir Annexe A, premiers tours de parole. Le début du cours est consacré à un épisode de la série Kaamelott.

Au cours d'un échange suivant la présentation des 3 statuts paysans, les élèves s'interrogent sur les modalités d'attribution de ces statuts :

144	T.	Est-ce qu'un vilain peut devenir serf ?
145	Professeur	Est-ce qu'un vilain peut devenir serf, non. Très difficilement. A part s'il entre vraiment dans une misère totale, à ce moment-là il peut se proposer en servitude au seigneur.
146	T.	Donc en fait c'est les plus pauvres qui ont choisi de devenir serf quoi...
147	Professeur	Ils ne choisissent pas.
148	T.	Enfin au début début !

Dans cet extrait, on remarque que la question préalable concerne la possibilité de changer de statut, ce qui contredit déjà ma théorie préalable d'une société figée dans l'esprit des élèves. Il est ici clair que si la question se pose, c'est que l'élève en imagine la possibilité. Cela est renforcé par la remarque de T. qui utilise le verbe « choisir » pour parler d'un serf, alors même que le début du cours insistait sur l'aspect servile de la condition du serf. Ainsi, le choix du vocabulaire de T. contredit le savoir dispensé lors du cours. De plus, il y appose une analyse de la condition servile sur le temps long, qui résulte d'une capacité de sa part à se représenter l'évolution de la condition servile sur plusieurs siècles. Là où cet extrait est encore plus enrichissant pour notre analyse, c'est qu'il apporte une notion de richesse au sein de la paysannerie. Qui dit « les plus pauvres » imagine forcément des « moins pauvres ». Or, dans la structure du cours, il n'a pas été question de richesse mais de rapport à la terre³⁶, et les paysans riches (alleutiers) ont été présentés comme des paysans libres et propriétaires de leurs terres, à aucun moment leur richesse n'a été abordée. Soit T. a fait le lien entre la propriété et la richesse (ce qui révèle une capacité de liaison entre richesse et propriété foncière), soit il avait déjà en tête une structure communautaire paysanne proposant un éventail de richesse allant du plus pauvre au plus riche, et que cette même richesse conditionnait en partie le développement des statuts paysans. A partir de cette entrée, qui sur le moment peut paraître anodine, on remarque un bagage préalable chez les élèves qui réfute d'emblée l'existence de préconçus forts sur la condition paysanne, ou du moins qui suppose d'emblée une mobilité sociale. Reste à définir si cela repose sur les connaissances historiques, ou si cela résulte d'une analogie avec la réalité contemporaine de la société dans laquelle les élèves évoluent. Question difficilement solvable, si ce n'est en répétant ce procédé à d'autres préconçus possibles des élèves, préconçus ne trouvant pas d'échos dans la société actuelle, comme par exemple le pouvoir du seigneur.

³⁶ Annexe B, première partie sur les statuts paysans.

Une nuance de la toute-puissance seigneuriale

S'il reste une représentation forte pour les élèves avec lesquels j'ai mené cette recherche, c'est celle de la puissance seigneuriale. L'image de toute puissance du seigneur, d'une structure à la domination quasi-totale, est assez claire dans l'esprit des élèves, comme en témoignent les échanges préalables à la seconde mise en scène :

184	Professeur	Maintenant, je vais vous poser une question très simple, à votre avis, ce rapport de force entre les paysans et les seigneurs, à quel moment précis de l'année il va être le plus tendu ?
185	Ki.	L'hiver.
186	Professeur	Pourquoi l'hiver ?
187	Ki.	Parce que le blé il n'est pas forcément...enfin... il fait froid du coup il manque de chaleur.
188	Professeur	Alors oui ça peut être ça effectivement, quelqu'un a une autre idée ?
189	Élève	Moi j'allais dire au moment des récoltes mais...
190	Professeur	Pourquoi au moment des récoltes ?
191	Élève	Hum...
192	Professeur	Parce que qu'est ce qui va se passer quand on aura récolté les... oui ?
193	T.	À cause de la répartition.
194	Professeur	Ah ! La répartition ! Alors comment est-ce qu'on va répartir cette récolte à votre avis ?
195	N.	Bah le seigneur il va avoir plus, et les serfs bah ils auront ce qu'il reste.

Dans cet extrait, on remarque que les élèves pointent très rapidement une idée de répartition des récoltes. Cela suppose de fait qu'ils n'imaginent pas que toutes les récoltes sont monopolisées par le seigneur. La question se posant sur tous les paysans, il est évident que la prise en compte de la question des différents statuts paysans les pousse à nuancer leur vision. Mais dès lors que l'on demande de préciser l'analyse, le focus se fait sur le statut le plus dominé (le serf), et la prévision devient alors la possession majoritaire du seigneur sur les récoltes. Les paysans sont essentialisés dans les serfs et ce de manière instinctive. Le rapport de force est imaginé comme directement en leur défaveur sans raison apparente.

L'intérêt de l'exercice théâtral qui suit cet échange est, justement, de mettre en place les raisons et conditions de cette répartition dans le cas du serf.

Et la tenue de l'exercice théâtralisé montre l'efficacité de la méthode sur ce point en particulier:

199	Professeur	Donc ici on a 10 feutres, qui vont représenter la récolte de l'année, maintenant on va voir si vous avez compris ce que j'ai dit. Cette récolte... on va commencer avec E., tu es une serf, ou un serf.
<i>Le professeur donne les feutres symbolisant la récolte à E.</i>		
200	Professeur	Tu as travaillé toute l'année pour obtenir cette récolte. Maintenant j'aurais besoin d'un seigneur, quelqu'un qui n'a pas encore participé. Qui veut faire le seigneur ? Le. ? Donc Le. voici ton serf, on va faire une petite mise en scène quand même : elle a fait ses récoltes, et tu viens récolter les impôts qu'on te doit. Sachant que c'est un serf, qu'est-ce que tu vas être tentée de faire ?
201	Le.	Bah de tout prendre.
202	Professeur	Alors va y, montre le moi.
<i>Le. Se dirige vers E. et met la main sur ses récoltes. E. refuse de lui donner.</i>		
203	Ki.	Hey bah non !
204	Professeur	E. ?
205	Le.	Bah je la force, elle n'a pas le choix.
<i>Le. prend la récolte d'E. qui paraît choquée.</i>		



Extraits de la captation, on voit l'élève jouant le seigneur (à gauche) prendre les feutres symbolisant la récolte dans la main de sa camarade, en éloignant ensuite la main de cette dernière.

On voit ici que l'élève qui joue le seigneur a internalisé l'idée de la toute-puissance, se permettant même de physiquement imposer son droit sans hésitation, et ce, même face à un refus, sans demander l'autorisation du professeur au préalable. Il est donc clair qu'ici le seigneur est vu comme dominant et ne réfléchissant pas outre mesure au bien-fondé de son action, il est un despote dans l'esprit de l'élève.

Des échanges spontanés entre les élèves qui suivent cette scène de « violence », va naître un processus d'enquête historique basé sur la raison et la logique qui aboutira à une vision plus nuancée de la relation seigneur-serf.

Sans l'intervention du professeur, l'élève jouant le serf s'insurge :

206	E.	Ouais mais moi j'ai plus rien !
207	Professeur	Oui, mais est ce qu'elle en a quelque chose à faire ?
208	E.	Bah oui !
209	Classe	Bah non !
210	Professeur	Pourquoi ?
211	En.	Bah si, parce que si elle lui prend tout... enfin elle va mourir quoi, du coup...
212	Professeur	Effectivement, est-ce que c'est utile un serf mort ?
213	Élève	Bah non, pas vraiment.
214	I.	Donne-lui un petit feutre !
215	Professeur	Le. ?
216	Le.	Non.
217	Professeur	Effectivement, alors qu'est-ce que tu pourrais faire ?
218	Le.	J'en ai 10 ?
219	Professeur	Oui.
220	Le.	Je lui en donne 3.
221	Professeur	Grand seigneur !
<i>Le. va donner les 3 feutres à son serf, sous les applaudissements de la classe.</i>		

Ici, on peut observer le cheminement du raisonnement des élèves. Alors que la dépossession a été le premier réflexe, le fait de se mettre dans la peau des personnages opprimés, ou de devoir assumer un geste violent face à une audience prenant en partie la défense du serf, fait réfléchir l'élève acteur à la réaction logique que devrait avoir le seigneur qu'il incarne. Un des élèves demande au seigneur de donner « un petit feutre », mais l'élève qui joue le seigneur décide d'elle-même d'en donner 3. Cette initiative est d'ailleurs saluée par la classe à travers des applaudissements spontanés, montrant un renversement des valeurs assez abrupte où ils prennent le parti de l'opresseur après que ce dernier limite son emprise. C'est un parallèle intéressant avec la perception de la domination du point de vue des acteurs historiques, dont l'acceptation de la domination structurelle pourrait paraître incompréhensible pour les élèves.

Cette nuance dans l'analyse va encore plus loin puisque l'élève ayant joué le seigneur explique d'elle-même, et spontanément, les raisons de son geste :

22 2	Professeur	Bon vous voyez, pour ce qu'il s'agit du serf, le seigneur est libre de faire à sa guise. Il n'y a pas de contrat on va dire. Tu veux lui en donner 3, tu lui en donnes 3. Tu veux lui en donner 4, tu lui en donnes 4. Tu veux lui en donner 1, tu lui en donnes 1. Et donc toi E., tu ne peux même pas partir, puisque tu es liée à la terre. Ou alors, tu prends un risque pour ta vie. Tu comprends ? Tu saisis cette injustice qui te ronge là ? Tu as mal hein ? Tu peux aller t'asseoir. Merci à Le. d'avoir été seigneur.
22 3	Le.	Après, si je lui en donnais pas beaucoup, elle pouvait pas nourrir ses enfants, donc ensuite je perds des serfs.

Cette explication spontanée montre que l'élève a pu d'elle-même comprendre l'enjeu de gestion que représente la répartition des récoltes à ses serfs, l'inutilité de la dépossession totale, et tout cela avec une forme de cynisme qui est sans doute inconscient. Ce qui est certain, c'est que l'élève a remobilisé avec une instinctivité impressionnante la notion de transmission héréditaire des statuts de la paysannerie, et l'intérêt direct du seigneur à assurer une descendance nombreuse à ses serfs, et tout cela sur un laps de temps très restreint en termes de temps de jeu (à peine une minute). Le temps de jeu s'avère donc être un moment de remobilisation extrêmement efficace pour les élèves, il permet à la fois de mesurer la maîtrise des notions, mais aussi de faciliter la compréhension des enjeux. Si l'on observe les retours faits par les élèves, on constate d'ailleurs que la compréhension est un des trois thèmes majeurs relevés³⁷, ces témoignages faisant en particulier un retour positif de la transmission par l'écoute et l'observation plus que par l'écrit.

Toutefois, si l'efficacité du procédé pour remobiliser des notions est ici démontré, cet échange montre aussi les limites de mon dispositif, puisque les dites notions sont construites et énoncées par le professeur dans son exposition de ce qui s'est joué. De ce fait, le dispositif s'avère se rapprocher d'un cours dialogué, et reproduit ses effets négatifs, à savoir le statut singulier de la parole de l'élève qui ne sert qu'à appuyer la parole du professeur, qui dispense la « vérité » sous couvert de co-construction³⁸. Cette réalité nous pousse à nous interroger sur le réel impact de l'usage du corps dans le processus d'apprentissage.

³⁷ Voir annexe D.

³⁸ LAUTIER Nicole, ALLIEU-MARY Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, 162 | 2008, 95-131.

2) Le corps : un réel outil d'apprentissage ?

Un exercice créant un réel esprit de corps

La place du corps dans l'apprentissage permet théoriquement de rapprocher physiquement mais aussi émotionnellement les élèves, en plus de les intégrer dans le déroulement du cours. Cet aspect participatif semble être apprécié si l'on en croit l'enquête menée auprès des élèves puisque c'est une des trois grandes thématiques explorées par les élèves dans leurs retours sur la séance³⁹. La notion d'interactivité et de rapprochement entre élèves, ainsi qu'une accessibilité plus forte du professeur sont des éléments fortement appréciés par les élèves. De plus, les nombreuses occurrences de rire, d'interventions des élèves, et leur réactivité tout au long de la séance montrent un engagement certain, qui semble être motivé par la place importante qu'ils tiennent dans le dispositif. Les élèves semblent réellement avoir eu l'impression d'être acteurs de la séance, la redondance du vocabulaire de la participation dans l'enquête menée sur les élèves (bien que déclarative) n'est en rien suggérée par la question initiale « Expliquez ce qui vous a marqué dans les séances théâtralisées », question très ouverte et ne donnant pas de direction précise à la réponse attendue. Il est d'ailleurs clair que ces derniers se saisissent de ce dispositif et sont très enclins à demander des précisions. On notera dans le déroulé du cours des questions sur les origines de la servitude, sur la place des femmes. Les enjeux de dominations sont donc chevillés au corps des élèves, qu'ils aient participé aux activités théâtrales ou qu'ils n'en aient été que spectateurs.

De plus, il est intéressant de noter que les élèves expriment par bribes l'engagement physique que représente le temps de jeu pour eux :

<i>Le professeur fait signe au seigneur qu'il n'aura rien. Il met ensuite fin à l'exercice et dit aux élèves de se rasseoir.</i>		
33 2	Li.	J'en peux plus !
33 3	M.	Mais c'était de bien de participer comme ça.

La question de la participation semble donc ici centrale, que ce soit d'un point de vue collectif, en mutualisant les efforts et les apprentissages, mais aussi d'un point de vue strictement personnel, puisque les élèves ayant participé directement aux temps de jeux plus « individuels » en font référence dans les retours qu'ils font sur le cours.

³⁹ Voir annexe D.

Parmi ces retours, on en repère 3 en particulier :

Participation

5	Ce qui m'a marqué c'est la « Révolte » parce que le fait que toute la classe participe ça mettait plus d'impact. Ce qui m'a également marqué c'est le fait de moi-même participer parce que pour me rappeler de quelque chose, je préfère le faire ou le dire. Sinon en général c'était très intéressant d'abord parce que j'adore le théâtre puis ça a rendu vos cours encore plus vivants et ça donnait envie de participer.
---	---

Compréhension

1	J'ai beaucoup aimé quand on s'immisce dans la peau du personnage , ça aide à la compréhension du chapitre.
---	---

Savoirs

3	Ce qui m'a marqué est la vie paysanne dont les serfs car j'ai dû être à cloche-pied et sauter sous les ordres du professeur aux droits divins.
---	---

Les élèves ayant dû jouer ont donc été marqués par cette activité, c'est ce qu'ils mettent en avant comme les ayant particulièrement touché. Il est d'ailleurs à noter que l'élève ayant joué le serf perpétue le jeu de son rôle jusque dans son retour. Il intériorise la domination pendant le jeu, mais aussi après ce dernier, prouvant l'impact que peut avoir la place de l'opprimé sur la conscience d'un apprenant. L'apprentissage par le corps est effectif, mais fortement limité puisque toute la classe ne peut pas participer aux temps individuels, sauf pour l'exercice de révolte. Il reste donc une problématique numérique à régler pour permettre un dispositif réellement efficace pour toute la classe.

Il convient aussi de pointer une mécanique inattendue dans mon processus de recherche, qui concerne l'humiliation. Les temps de jeu devant permettre la compréhension des enjeux de pouvoir et des interactions sociales, ils nécessitent une certaine dose d'interactions pouvant être assimilées à de l'humiliation. Cette violence du jeu est complexe à manier, car elle risque de brusquer les élèves, de les fermer et donc d'être contre-productive. Elle nécessite une maîtrise de l'animation théâtrale, mais aussi une réelle confiance et un cadre bienveillant dans la classe pour que cela ne déborde pas, et ne crée pas plus de tensions que d'apprentissage. Les prérequis à la bonne tenue du cours sont donc immenses et ne peuvent décemment pas être atteints par une personne novice dans la pratique théâtrale, et encore moins avec une classe qui n'aurait pas déjà une ambiance propice à ce type d'expérimentation.

Mais quand cet usage de l'humiliation est bien amené, il permet de profondément marquer les élèves, et d'en faire les vecteurs de l'humiliation du passé remise au goût du jour à travers eux. La réussite de l'exercice de la révolte (plébiscité par les élèves) repose grandement sur cette idée de vengeance. Les élèves ayant vu les paysans maltraités durant une grande partie du cours, ils s'en donnent à cœur joie quand il s'agit de renverser le pouvoir de l'opresseur.

Dans cet extrait, le professeur prend la tête d'une révolte paysanne :

295	Professeur	Et puisque vous êtes dirigés par un paysan charismatique, c'est-à-dire moi, je vais essayer de défendre cette récolte chèrement récoltée. Et chaque fois que je crierai « Révolte »...
296	Élève	Révolte !
297	Professeur	Vous crierez révolte avec moi, voilà. Et je dis « crier », mais essayez de garder un niveau sonore respectable. Chut. Tout le monde est là, tout le monde est avec moi ? Alors Ga. essaye de venir récupérer tes impôts.
<i>Le professeur se met parmi les élèves debout et lance le jeu.</i>		
298	Ga.	Bonjour.
299	Professeur	Bonjour mon seigneur !
300	Ga.	Je souhaite venir chercher mes impôts... que vous me devez...
301	Professeur	Oui alors, oui... euh... laissez-moi me rappeler, je vous dois le cens c'est ça ? Donc 2/10 ^{ème} ... Malheureusement, je vous avoue que la terre que vous m'avez donnée en tenure est tout de même peu propice à l'agriculture, mes frères n'est-il pas ? Elle produit peu !
302	I.	Bof bof.
303	A.	Pas ouf hein !
304	Professeur	Trop peu, on est d'accord, trop peu. Je pense qu'elle ne mérite pas un cens si élevé.
305	I.	Y'a des cailloux dedans !
306	Professeur	Peut-être 1/10 ^{ème} serait plus logique
307	Ga.	Oui mais nous avons les mêmes besoins peu importe la... qualité de la terre.
308	Professeur	Quoi ? Révolte !
309	Classe	Révolte !

La participation des élèves n'est pas forcée, et tout l'exercice repose sur leur bonne volonté, la possibilité d'une classe totalement aphone n'est pas à proscrire sur ce passage. Pourtant les élèves suivent les consignes et vont même plus loin, puisque certains invectivent le seigneur, et soutiennent le mouvement de révolte par leur voix individuelle. Les élèves ne se cachent donc pas dans le collectif pour échapper à l'exercice, ce qui serait pourtant très simple vu le dispositif, ils s'intègrent dans le mouvement jusqu'à devancer les instructions de jeu.

Dans l'extrait suivant, la révolte se poursuit :

320	Ga.	Oui mais c'est toujours pareil, c'est les conditions et ça reste les conditions.
321	Professeur	Quoi, on veut me faire payer un service que je n'ai pas ?
322	B.	Révolte !
323	Professeur	Révolte !
324	Classe	Révolte !

Cet exercice semble avoir permis aux élèves de comprendre l'inversion des rapports de force, et l'aspect changeant des relations seigneurs-paysans. Un des enjeux de savoir du cours semble donc atteint au moment de l'exercice, les élèves ont compris que les relations de domination peuvent évoluer. La création de « spectateurs » tels que les définit Augusto Boal semble être effective, qui plus est dans le cadre où les élèves terminent le cours par une révolte, même si elle est symbolique.

Ici, nous semblons aussi avoir atteint l'un des objectifs didactiques de notre séance, à savoir la construction d'un savoir historique complexe dans le cadre de l'étude de la domination médiévale. En effet, le processus qui aboutit à cette révolte est celui d'une enquête historique. Il est d'abord formulé une problématique à laquelle il est question de répondre : Que se passe-t-il si le seigneur n'est pas en position de force au moment de la collecte des impôts ? Pour répondre à cette question nous formulons la théorie qu'il se verra repoussé par ses paysans, et ce, à travers une révolte. La pratique historique doit chercher à ébranler cette théorie, à la comparer à la source que constitue, le temps du cours, la théâtralisation d'une scène de révolte. Il n'est pas ici question de passer du vrai au faux en trouvant la « bonne réponse », mais bien de « réaliser un parcours qui permet de déterminer ce qui est possible, et ce qui ne l'est pas »⁴⁰.

Toutefois, nous touchons ici une limite du dispositif, puisque le déroulé de l'enquête (qui passe par le jeu) est totalement contrôlé est mené par le professeur. Les élèves ne sont que spectateurs d'un récit auquel ils participent ponctuellement. Le chercheur ici, c'est le professeur, les élèves n'ont pas forcément conscience de participer à une enquête, ils suivent le guide et attendent les résultats. Bien que certains (en devant les consignes de jeu) aient conscience de ce qui se joue, la plupart ne sont que suiveurs d'un récit historique qui ne peut pas être considéré comme constitutif d'un travail d'historien. Il s'agit ici d'une réponse à un problème construite dans un cadre « strictement propositionnel du savoir », là où l'objectif devrait être « d'envisager les savoirs comme étant liés à

⁴⁰ DOUSSOT Sylvain, *Didactique de l'histoire, outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011.

des problèmes, et faisant état de nécessités »⁴¹. Une des nécessités, ici, c'est la démarche de l'enquête qui ne doit plus seulement être feinte, mais bien être menée par les élèves dans le cadre de leur formation aux pratiques historiennes, ce qui est l'essence même de la didactique.

Ces résultats en demi-teinte sont en partie le fait d'une perception particulière de la séance par les élèves qui, même si elle n'empêche pas le développement de savoirs historiques, limite les apports didactiques de la pratique théâtrale.

Un apprentissage perçu comme un divertissement

Bien que les apports didactiques soient indéniables, il convient de nuancer la réussite du dispositif en prenant du recul sur la perception réelle qu'en ont les élèves. Certes, certains sont capables d'un recul assez impressionnant pour des élèves de seconde :

Compréhension

6	Cette méthode pédagogique fut pertinente car elle permet de se mettre à la place des objets d'étude tout en comprenant leur point de vue d'une situation passée, et ainsi de comprendre leur raisonnement.
---	--

Cet élève a parfaitement compris l'enjeu de l'exercice, aussi bien du côté des élèves que du côté des recherches du professeur. Toutefois, la possibilité que l'élève dise simplement ce que le professeur veut entendre n'est pas à négliger dans ce genre d'enquêtes qui relèvent du déclaratif. Mais même dans ce cadre, la richesse du vocabulaire et la capacité d'adaptation de l'élève à ce qui est attendu par le professeur fait foi d'une intelligence scolaire notable. Néanmoins, cela me pousse à ne pas user de ces seules réponses déclaratives comme diagnostic de la compréhension des élèves. C'est pourquoi ces réponses doivent être considérées comme des outils de sondage imparfaits, mais qui permettent de mettre en valeur des grandes tendances dans la perception de la classe. Si les élèves déclarent ce que le professeur veut entendre, alors que pensent-ils que j'ai voulu entendre en leur posant la question ? C'est pourquoi je m'arrête peu sur des déclarations personnelles (sauf dans le cadre des élèves ayant joué) et que j'analyse le corpus par thématique.

Cela me permet de rappeler le niveau exceptionnel de maturité intellectuelle de la classe sujette de cette recherche. Ce caractère est à prendre en compte dans la reproductibilité de l'expérience, le même dispositif dans une classe au niveau plus faible peut amener à une incompréhension totale, et

⁴¹ DOUSSOT Sylvain, *Didactique de l'histoire, outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011.

donc à un échec complet. Il convient donc de s'assurer au préalable du goût des élèves pour ce type de pratique, et de leur capacité à s'en emparer pour avoir une réelle plus-value.

Mais plus important encore, il est crucial de noter que même avec une telle classe, ce qui ressort de l'ambiance générale pendant les cours est une agitation plus prononcée qu'à l'habitude, et un cours ponctué d'interventions parasites, certaines permettant de faire avancer le cours, mais la majorité portant sur des ressorts comiques :

119	Professeur	S'il en a marre que je le maltraite comme je le fais actuellement...
120	A.	Il met un gilet jaune!

Ici, on observe une double sortie du cadre didactique, à la fois une remarque à caractère comique et une analogie anachronique qui sort totalement de la démarche historique. Ici l'élève ne fait pas de l'histoire, mais de l'éditorialisme comique, il n'a plus conscience des enjeux historiques puisque le dispositif est perçu comme un divertissement et non comme un apprentissage :

312	Professeur	Vous possédez une armée ? Et elle est où cette armée ? Est-ce que mes frères voient une armée quelque part ?
313	Classe	Non !
314	I.	Ahou !
Éclats de rire dans la classe.		

La pratique théâtrale est donc porteuse d'agitation, mais plus important encore, les retours des élèves montrent que l'aspect ludique de la pratique l'emporte sur les enjeux didactiques qu'elle veut porter. Ainsi, dans ces retours, l'axe le moins abordé est celui des savoirs (seulement 4 retours sur un total de 22). Ce désintérêt pour la question disciplinaire tend à faire penser que le dispositif qui se voulait être didactique s'avère en fait être plus efficace d'un point de vue pédagogique, pour capter l'attention des élèves et les diriger vers le travail.

Mais même de ce point de vue-là, les résultats sont à nuancer puisqu'on note que les retours sur le côté divertissant de la séance sont plus nombreux que ceux sur les savoirs, et au même niveau que ceux sur la compréhension et la participation (6 pour chacun d'entre eux). La séance est donc principalement perçue comme un moment ludique, agréable et drôle, mais très peu comme permettant de développer une vision plus complexe des enjeux de domination, ce qui est pourtant le but recherché. Il est aussi important de noter que près de 18% des retours (4 sur 22) font référence à l'épisode de Kaamelott projeté au début de la séance, ce qui confirme l'approche par le divertissement plutôt que par les savoirs chez les élèves.

Ce bilan fait écho à une problématique récurrente dans les mises en place d'exercices qui brisent les habitudes scolaires des élèves. On observe une substitution des objets d'apprentissage⁴², c'est-à-dire le détournement du but premier d'un dispositif vers un autre type d'activité. Pour être clair, ici il est question d'analyser une mise en scène dont les élèves sont les acteurs pour pouvoir mener une analyse des interactions sociales, mais la forme de l'exercice provoque en fait chez les élèves une approche totalement ludique, qui ne consiste plus qu'à assister à des saynètes, pour certains y participer, mais difficilement de les analyser comme matière historique. La démarche d'enquête théâtralisée devient une démarche de spectateur de l'histoire. Cette substitution n'est pas une fatalité, mais résulte sans doute d'un manque de compréhension du processus d'apprentissage et de circulation des savoirs au sein d'un tel dispositif, et donc de lacunes dans la conception de l'activité, trop tournée vers des aspects ludiques.

Pourtant, certaines interactions semblent montrer une construction du savoir attendu :

265	Professeur	Bon, faisons les comptes !
<i>Chacun montre ses feutres, le seigneur en a 6, chacun des élèves en a 1, sauf In. qui en a 2.</i>		
266	Ki.	Voleur !
267	Professeur	Est-ce que vous avez compris ce qui s'est passé ? De quoi j'ai profité ?
268	Ki.	De la crédulité !
269	Professeur	De sa crédulité ?
270	E.	De votre pouvoir ?
271	Professeur	De mon pouvoir, tout à fait ! Oui ?
272	En.	C'est un abus de position dominante.

Mais qu'en reste-t-il au moment de la vérification par le professeur ? Qu'en retiennent réellement les élèves en termes de savoirs ?

⁴² LAUTIER Nicole, ALLIEU-MARY Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, 162 | 2008, 95-131.

3) Des objectifs didactiques qui restent inaboutis

Des savoirs peu remobilisés dans l'évaluation

Le bilan de la pratique montre des limites assez flagrantes au dispositif, mais reste encourageant en termes de construction d'un savoir complexe sur les relations de domination. La nuance s'est faite sur les relations seigneurs-paysans, et la mécanique de la révolte semble avoir été comprise par les élèves. Le devoir qui conclut la séquence d'histoire médiévale porte sur un commentaire de document, dont l'une des parties porte sur cette même relation seigneurs-paysans. La problématique de la sous partie en question est une question ouverte qui ne suppose pas un angle d'attaque en particulier : « les relations entre les laïcs (seigneurs et paysans) ».

De plus, les élèves ne disposant que d'une heure pour répondre au sujet, il est attendu qu'ils aillent à l'essentiel, c'est-à-dire ce qui leur paraissait le plus important dans cette relation entre seigneurs et paysans.

L'analyse des réponses⁴³ apportées par les élèves est toutefois sans équivoque :

Thématique abordée	Occurrences
Domination des seigneurs sur les paysans	27
Catégories de paysans (serf, vilain, alleutier)	26
Impôts	21
Vassalité	5
Chevalerie	1
Interdépendance seigneur/paysans	1
Révolte	1

Sur un corpus de 31 devoirs analysés, on remarque une présence écrasante de la domination seigneuriale et de la catégorisation des statuts paysans. On voit ensuite que la question de l'impôt est elle aussi fortement présente dans les écrits des élèves, la plupart du temps pour illustrer la domination seigneuriale. Les élèves ont donc majoritairement réinvesti la question de la domination du seigneur qui s'exprime par l'impôt, et sa géométrie variable à travers les statuts paysans.

La question de la domination a donc été comprise, mais elle est présentée de manière extrêmement monolithique, elle est à peine nuancée par les statuts paysans, puisqu'il est ici principalement question d'une grille de lecture de l'époque qui simplifie la vision de l'élève, lui évitant d'entrer dans le détail des interactions.

⁴³ Voir annexe E, seconde partie pour le détail du recueil de données.

La révolte et l'interdépendance, qui étaient pourtant tout l'enjeu d'une réelle nuance de l'analyse de l'époque en question, ne sont citées qu'une fois chacune, et sont donc quasiment absentes des devoirs, alors même que le document mis à disposition des élèves⁴⁴ était tourné vers les enjeux d'interaction plus que vers les enjeux catégoriels internes à la paysannerie. La nuance dans l'analyse et la profondeur qui étaient apparues au fil du jeu ont été totalement effacées pour laisser place à une grille de lecture plus simple où la domination seigneuriale n'est jamais remise en cause.

En allant plus loin, et en comparant la trace écrite avec ces thématiques abordées par les élèves, on se rend facilement compte que c'est cette dernière qui a dicté leur vision de la question, puisque les éléments présentés sont principalement ceux de la trace écrite.

Grille de lecture des couleurs

Domination du seigneur

Catégories

Impôts

« a- Une société agricole

Les communautés paysannes sont soumises à l'ordre seigneurial. Les paysans dépendent donc des seigneurs qui sont propriétaires des terres divisées en tenures et en réserve. Les tenures sont louées aux paysans et les réserves sont les terres que le seigneur se réserve le droit d'exploiter pour son propre profit.

Il faut alors distinguer ces deux catégories de paysans : le serf est rattaché à la propriété du seigneur (réserve) et le vilain est quant à lui libre (tenures). On trouve également une troisième catégorie de paysans, qui sont les alleutiers, ils sont beaucoup moins nombreux et sont propriétaires de leurs champs et sont donc moins soumis au pouvoir seigneurial.

Les travaux agricoles cadencent la vie des paysans, puisqu'ils vivent principalement de cette activité. Elle se base très souvent sur la céréaliculture et l'élevage. Ces cultures suivent et s'adaptent aux saisons. Il est primordial de s'occuper principalement des céréales et du méteil (mélange de céréales cultivées ensemble). Les activités agricoles sont de plus en plus productives, elles bénéficient d'améliorations telle que la technique de l'assolement triennal de plus en plus utilisée.

⁴⁴ Miniature d'Aldebrandin de Sienne, voir annexe E.

b- Une hiérarchie symbolisée par l'impôt

L'ordre seigneurial s'accompagne de taxes et d'impôts tels que le **cens** qui est un loyer en argent donné contre le droit d'exploitation de la tenure, le **champart** qui est payé avec une partie de la récolte des champs, et peut atteindre 1/6 de la récolte, ce qui est considérable. Et enfin les **corvées** qui consistent à travailler sur les réserves du seigneur. C'est ce qu'on appelle **la seigneurie rurale**, c'est à dire l'ensemble des taxes que le seigneur est en droit de réclamer.

On parle de **seigneurie banale** ou **seigneurie de ban**, il s'agit du droit de punir, d'ordonner. En résumé, c'est le droit de former ses propres lois et sa propre justice. Le seigneur peut alors **exiger des banalités** qui sont des redevances particulières sur l'utilisation des moulins, fours, pressoirs et des péages lors de la traversée de certains ponts. »

Cette trace écrite laissait volontairement de côté les enjeux d'interdépendance et de révolte, afin de pouvoir mesurer l'impact de la pratique théâtrale sur la mémoire des élèves, et sur l'importance qu'ils apporteraient à ce savoir construit en classe en comparaison au savoir simplement dispensé à travers la trace écrite. Dans notre cas, la trace écrite supplante donc le savoir développé par la pratique théâtrale, cette pratique est donc perçue comme moins complète ou moins « vraie » que peut l'être la parole dispensée par le professeur par le biais de l'écrit.

Ainsi, puisque les élèves ont révisé la trace écrite, cette dernière devient leur seul outil de lecture, toute la plus-value de la pratique théâtrale disparaît au moment de la remobilisation écrite des savoirs que suppose un devoir de seconde. Cet état de fait pourrait-il en partie être une conséquence du dispositif en lui-même ?

Un problème de posture de l'enseignant

Une fois le bilan de cette réalité mis en place, je me suis replongé dans les captations de mes cours, en cherchant à comprendre pourquoi les enjeux didactiques sur lesquels j'avais basé la construction de mon activité semblaient avoir été compris sur le moment, mais s'étaient évanouis par la suite.

En analysant ma posture, il s'avère que je suis dans un sur-étayage constant, et ce sur plusieurs points. Le premier concerne la transmission des savoirs préalables à l'analyse, et donc à la construction d'un savoir nuancé. De peur que les élèves ne comprennent pas des point précis et

importants par le jeu, je me suis senti obligé de les énoncer clairement, limitant donc l'effort intellectuel que je leurs demandais :

59	Professeur	Il la loue à quelqu'un d'autre, à un autre paysan. Et la différence entre ce paysan qu'est N., et notre serf, c'est que ce paysan là il est libre.
----	------------	--

[...]

63	Professeur	Alors, quelles différences entre le vilain et le serf justement ?
64	N.	Bah vous l'avez dit.
65	I.	Bah il ne va pas se mettre à cloche pied.
66	Professeur	(à In.) Oui va y.
67	N.	Il est libre.

Les réponses attendues par le professeur sont clairement énoncées avant de poser la question, les élèves ont donc juste à répéter ce qu'ils entendent, et pas à analyser une situation de jeu pour en faire surgir une analyse historique. Nous sommes ici en plein effet Topaze, le professeur exprime clairement les savoirs qu'il cherche à transmettre, et met en place toutes les conditions nécessaires à l'énonciation par l'élève de la réponse attendu. Ici, les élèves n'ont pas compris que le tenancier est libre, ils l'ont répété. Bien que cet extrait se déroule dans une partie « semi théâtralisée » qui sert de sas avant de commencer une réelle pratique théâtrale, il est assez représentatif des moments de prise de parole du professeur, qui sont quasiment tous marqués par un sur-étayage flagrant.

Ainsi, l'effort d'analyse des élèves est réduit à néant, et les quelques exemples de compréhension que j'ai pu cibler auparavant peuvent être compris comme les fulgurances de certains élèves brillants auxquels le dispositif permet de s'exprimer, mais laissant de fait une grande partie des élèves plus spectateurs que « spectateurs ». Il est intéressant de noter que les reproches que j'apporte à mon dispositif sont les mêmes que ceux que Paulo Freire apporte à Augusto Boal, lui permettant de développer la logique du Théâtre de l'Opprimé encore plus loin et de décupler son efficacité. Il semble donc, et d'une manière assez spontanée, que la mécanique de la pratique théâtrale m'ayant servi de point de départ se développe sur un schéma similaire à celui qu'a connu le Théâtre de l'Opprimé.

Le dispositif doit donc être repensé pour ne pas singer une innovation pédagogique en changeant légèrement la forme d'un cours dialogué, pour au final reproduire les mêmes défauts, c'est-à-dire proposer des interactions factices ne servant qu'à faire avancer un cours qui aboutirait aux mêmes résultats sans le concours des élèves. Ici, le jeu doit revenir au centre de la démarche didactique, sans simplement être présenté aux élèves comme une toile ne servant qu'à illustrer un propos préparé par le professeur.

Dans le cadre qui est le mien, je peux pointer deux autres points qui bloquent une réelle efficacité du dispositif didactique. Le premier concerne l'égo du professeur qui, ici, le pousse à se placer comme acteur principal de toutes les mises en scène. Par égo, j'entends la peur qu'un élève mis à sa place ne réussisse pas à amener le jeu là où le professeur attend qu'il aille, et donc limite l'impact de ce dernier sur la construction des savoirs. Il y a ici une réelle problématique de gestion du risque au sein du dispositif qui doit être explorée, notamment en y adoptant une posture de lâcher-prise. Le contrat didactique passé avec l'élève doit être repensé à travers cette nouvelle posture, c'est-à-dire sortir du modèle dialogué pour mettre en place une réelle construction des savoirs par l'élève. Or, l'un des obstacles à cette construction est l'omniprésence de la parole du professeur. Cette dernière doit être jugulée et prendre une place de validation plutôt que d'énonciation. Le passage d'une posture de sur-étayage à une posture de lâcher-prise va dans ce sens.

Le second point concerne la structure de l'activité théâtrale. Bien que dans la forme on pense avoir affaire à une pratique de classe hors des cadres classiques, on observe en fait que la séance est pensée selon un format tout à fait classique que décrit la notion de boucle didactique⁴⁵. Cette boucle didactique qui décrit un modèle d'apprentissage basé sur une boucle (question, réponse, évaluation, formalisation, complément) se retrouve dans la structure du cours, puisque chaque temps de jeu est précédé d'une question, et suivi d'une évaluation orale qui est ensuite formalisée par le professeur et auquel il apporte des informations supplémentaires. Là où la pratique théâtrale devrait être l'unique objet d'apprentissage, elle n'est en fait que le moment de réponse de la boucle didactique.

Cela est renforcé par la distribution de la trace écrite. Cette dernière a pour but que les élèves ne sortent pas de l'ambiance de la pratique théâtrale en devant laborieusement noter un cours, mais aussi de leur offrir un filet de sécurité sur lequel ils pourront s'appuyer pour leurs révisions (bien qu'elles soient lacunaires). Ainsi, dans l'esprit des élèves, la seule source de « vérité », c'est la trace écrite, ce qui explique l'omniprésence de son occurrence dans les devoirs. Cette problématique liée à la trace écrite illustre le hiatus entre l'intensité intellectuelle que prévoyait la séance, et la réalité tristement mécanique de l'absorption et la restitution d'une trace écrite par les élèves. « L'illusion constructiviste »⁴⁶ dont j'ai pu être victime est balayée à l'heure du bilan quand j'observe qu'une

⁴⁵ TUTIAUX-GUILLON Nicole, « L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités », *Revue française d'éducation comparée*, 4, 2009.

⁴⁶ Référence au travail de Mousseau et Pouette, cité dans : LAUTIER Nicole, ALLIEU-MARY Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, 162 | 2008, 95-131.

progression que j'imaginai exigeante n'est en fait qu'un exercice de répétition entrant dans le cadre classique des pratiques de classe dominante⁴⁷, en particulier en histoire.

⁴⁷ LAUTIER Nicole, ALLIEU-MARY Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, 162 | 2008, 95-131.

IV) Pistes d'amélioration du dispositif

1) Une notion temporelle et numérique

La première piste d'amélioration du dispositif concerne les questions de temps et d'effectif de classe. Au vu de l'importance que les élèves portent à la participation dans l'activité, il semble nécessaire de mener cette dernière sur un effectif plus faible, afin de permettre une participation plus importante aux temps de jeu. Je préconiserais donc de mener ce type d'activité sur des heures de demi-groupe si cela est possible. On peut ainsi imaginer diviser la classe en plusieurs catégories (seigneurs, serf, etc...) afin d'intégrer une démarche classe puzzle à la pratique théâtrale, ce qui renforce par la même occasion l'effet de corps que la pratique théâtrale développe au sein de la classe. Ces groupes serviraient ainsi de réserves d'acteurs parmi lesquels le professeur pourra demander des volontaires pour les différents rôles, ce qui lui évitera de devoir désigner des élèves trop souvent.

De plus, il semble que le temps alloué à cette pratique puisse être repensé à la hausse. En effet, la totalité de la séquence est pensée pour durer deux heures. Une des motivations de cette pratique pour moi était de gagner du temps car j'évitais toutes les activités telles que la rédaction ou la prise en note du cours par les élèves, qui sont extrêmement chronophages. Mais dans les faits, pour que la proposition didactique arrive à son terme, il faut lui intégrer d'autres activités pour sortir de la boucle didactique et ne pas tomber dans le piège de la trace écrite distribuée qui vient gommer les efforts de compréhension des enjeux de domination. Il serait donc judicieux d'ajouter au moins trois heures à la séquence afin de mettre en place les activités que je vais développer ci-après.

2) Un enjeu de posture

La réussite du dispositif repose sur la maîtrise de l'animation théâtrale par le professeur, mais son inutilité résulte en partie de la place trop grande de ce dernier dans un rôle d'animateur-enseignant, se réfugiant dans une posture didactique de sur-étayage sur les temps qui suivent le jeu.

Il faut donc repenser la posture tenue par l'enseignant, en gardant en tête qu'une solide formation théâtrale est absolument nécessaire à l'usage de cette pratique. Il faut donc tendre vers une posture de lâcher-prise, et remettre l'élève au centre du jeu, en s'interdisant un maximum d'être le dirigeant du jeu. Cela peut se faire grâce à une structure en deux temps.

Le premier temps consisterait en une activité similaire à celle proposée au début de l'actuelle séance, présentant les différentes catégories (et donc personnages) à l'œuvre dans notre étude, c'est-à-dire les seigneurs et les différents types de paysans. Une fois ce tableau préalable exposé aux élèves, il est indispensable que ces derniers deviennent les seuls acteurs du jeu. Il faudra donc, dans un second temps, les diviser en groupes et leur fournir une situation-problème à laquelle ils devront répondre à travers l'écriture et la mise en scène d'une saynète qu'ils présenteront à la classe. Cette activité peut s'accompagner de documents historiques pouvant nourrir la réflexion des élèves sur leur objet d'étude.

Ainsi, nous faisons entrer la pratique théâtrale dans une véritable démarche d'enquête, et nous permettons aux élèves de s'épanouir réellement dans le jeu, puisque ces derniers auront pu développer leur connaissance du sujet avant d'entrer sur scène. En effet, le fait que la séance se soit bien passée dans mon cas résulte en grande partie du grand dynamisme et de l'impressionnante réflexivité de mes élèves, et ce sur un temps très court. Pour assurer la réussite avec des classes moins prédisposées au dispositif, cette démarche d'enquête préalable est plus appropriée. De plus, les enjeux de domination seront directement explorés par les élèves et non plus seulement énoncés par le professeur s'appuyant sur un jeu très dirigé pour justifier le bien fondé du savoir qu'il dispense.

3) Une trace écrite à repenser

Le savoir n'est donc plus dispensé par l'écrit du professeur, mais bien par la production des élèves. Mais le problème de l'évaluation reste à régler. Difficile d'attribuer des temps d'écriture et de formalisation dans ce nouveau dispositif sans rentrer de nouveau dans une boucle didactique, et en explosant par là même le temps alloué à la séquence. Il semble donc évident que l'évaluation est à revoir dans le but de pouvoir se séparer d'une trace écrite formelle comme sécurité à sa préparation.

L'évaluation peut donc se faire sur les productions des élèves, et permettra ainsi une double notation. Une première sur le script proposé par les élèves, et leur capacité à analyser la situation-problème qui leur aura été proposée, ainsi que sur l'usage des documents supports. La mise en place d'un exercice d'écriture et sa mise en relief par l'évaluation permettra d'ajouter une couche supplémentaire à notre dispositif didactique, en plus de s'appuyer sur le caractère structurant de l'écriture d'un récit historique, qui constitue un moment de construction des savoirs à part entière⁴⁸.

⁴⁸ CARIOU Didier, *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent pour apprendre l'histoire*, Rennes, PUR, 2012.

Une seconde partie de la notation portera sur l'interprétation théâtrale en elle-même, et permettra de développer les capacités orales des élèves, indispensables dans le cadre des réformes récentes du baccalauréat. On peut aussi imaginer une séance finale basée sur le théâtre forum où l'on vérifiera les acquis des élèves à travers des propositions de saynètes soumises à l'improvisation des élèves, et qui permettront d'attribuer un bonus à la notation pour rattraper d'éventuelles difficultés sur le premier exercice. On noterait ici principalement le réalisme de l'intervention improvisée de l'élève, sa cohérence avec le savoir développé, et non pas la prestation théâtrale en elle-même.

Cette restructuration du dispositif permettra de sauvegarder la nuance créée par la pratique théâtrale dans l'analyse des enjeux de domination, qu'ils ne soient plus éclipsés par la place trop importante de la trace écrite, et que le théâtre devienne en lui-même un enjeu didactique, et non seulement ludique.

CONCLUSION

Ma démarche de recherche aura donc apporté plusieurs réponses.

D'un point de vue scientifique tout d'abord. Il semble clair que l'usage du théâtre tel qu'il est préconisé dans de nombreux ouvrages de science de l'éducation amène en effet des apports pédagogiques forts. Il permet de capter l'attention de la classe, de jouer sur l'ambiance générale et, de plus, permet l'expression de la créativité des élèves. En outre, il permet en partie de répondre aux attentes spécifiques de l'apprentissage de l'histoire médiévale, puisque l'incarnation des personnages du passé apporte clairement une occasion de déconstruire une vision pouvant être fortement marquée par des balises culturelles communes.

Toutefois, et bien que les pédagogies innovantes soient à l'honneur, elles présentent des lacunes que les recherches concrètes sur le terrain permettent de définir. En effet, si d'un point de vue pédagogique les apports sont indéniables, d'un point de vue didactique ils sont à nuancer fortement, puisque la vocation initiale de mes recherches s'est avérée inatteignable, et ce malgré une classe au niveau largement supérieur à la moyenne. Il semble donc que la pratique du théâtre soit moins propice à la didactique, et cela vient sans doute de l'essence même du média théâtral qui limite la réflexivité pour mettre au pinacle le ressenti et les émotions. Malgré tout, la pratique du Théâtre de l'Opprimé, liée à une démarche d'enquête historique, pourrait permettre une réconciliation entre les enjeux didactiques de l'apprentissage de la domination médiévale et la pratique théâtrale, en plus d'apporter une dimension d'éducation politique par le prisme de la compréhension des mécanismes de révolte. Le dispositif pourrait donc être reproduit, dans l'idéal avec des classes moins touchées par la pratique théâtrale, afin de vérifier les conclusions de mes recherches, et de cerner réellement l'impact du groupe classe sur les résultats du dispositif en termes d'analyse historique.

D'un point de vue professionnel, j'espère avoir permis aux collègues qui me liront de prendre conscience du défi que représente la mise en place d'un tel dispositif, qui ne doit pas être pris à la légère. Une réflexion profonde sur la pratique du théâtre est un préalable obligatoire à la réussite de l'objectif de compréhension des enjeux de domination à l'époque médiévale, au risque non seulement de ne pas atteindre cet objectif ambitieux, mais aussi de perdre le contrôle d'une classe. L'usage de l'humiliation symbolique par le jeu est apparu comme étant un ressort efficace d'illustration des relations de domination, mais la mise en place de cette humiliation doit se faire dans un cadre contrôlé, en s'assurant la confiance des élèves pour qu'ils soient capables de comprendre ce qui relève du jeu, et ce qui relève de la réalité de la classe. Ainsi, le piège d'un

moment ludique et divertissant qui éclipse les enjeux de savoir du cours d'histoire est toujours présent, et il convient de l'éviter le plus possible. Cette pratique doit donc se penser en amont, avec une solide étude des textes ressources d'Augusto Boal et de Paulo Freire, mais aussi une éducation théâtrale non négligeable, qui doit nécessairement passer par la pratique du plateau pour être effective.

Ainsi, même si mes élèves n'ont pas pu entièrement comprendre la complexité des interactions sociales à l'époque médiévale, et même si les enjeux de domination sont restés pour certains un objet d'étude encore flou, il s'avère que ce travail de recherche aura permis de comprendre certains aspects nécessaires à la réussite des ambitions didactiques du professeur, parmi lesquels apparaît un objectif à toujours garder à l'esprit : historiciser le théâtre, plutôt que théâtraliser l'histoire.

BIBLIOGRAPHIE

Monographies

- **BERGSON Henri**, *La pensée et le Mouvant*, Paris, Félix Alcan, 1934.
- **BOAL Augusto**, *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*, Editions La Découverte, Paris, 2004.
- **BOAL Augusto**, *Théâtre de l'opprimé*, Paris, la Découverte, 2006 (1^{ère} édition 1971).
- **BOUREAU Alain**, *Le droit de cuissage. La fabrication d'un mythe XIIIe -XXe siècle*, Paris, Albin Michel, 1995.
- **CARIOU Didier**, *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent pour apprendre l'histoire*, Rennes, PUR, 2012.
- **DALONGEVILLE Alain**, *Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3*, Paris, Hachette Education, 1995.
- **DALONGEVILLE Alain, HUBER Michel**, *Enseigner l'histoire autrement, devenir le héros des événements du passé*, Lyon, Editions de la Chronique sociale, 2002.
- **DOUSSOT Sylvain**, *Didactique de l'histoire, outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011.
- **FREIRE Paulo**, *Pédagogie des opprimés*, Éditions Maspéro, 1970.
- **MUCCHIELI Alex**, *Les jeux de rôles*, Paris, Presses universitaires de France, 1983.
- **WEILL-PAROT Nicolas et SALES Véronique (dir.)**, *Le Vrai Visage du Moyen Âge. Au-delà des idées reçues*, Paris, Vendémiaire, 2017.

Articles

- **ALMAVI Christian**, « Du Moyen-Âge barbare au Moyen-Âge matrice de la modernité : histoire d'une métamorphose historiographique. Du romantisme à l'histoire des mentalités 1830-2015 », *Perspectives médiévales* [En ligne], 37 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2016.
- **ANHEIM, MENANT**, « Mobilité sociale et instruction. Clercs et laïcs du milieu du XIIIe au milieu du XIVe siècle », dans *La mobilità sociale nel medioevo: rappresentazioni, canali, protagonisti, metodi d'indagine*, Rome, 2010, p. 335-373 (Collection de l'École française de Rome, 436).
- **BROOK Peter**, « Le théâtre, un outil fantastique pour l'éducation », *Cahiers pédagogiques n° 337 : Le théâtre à l'école, qu'est-ce-que ça fait ?*, Octobre 1995.
- **COUDRAY Sophie**, « Le théâtre de l'opprimé », *Recherches & éducations*, 16 | 2016, 65-77.

- **HAEMERS Jelle**, « Révolte et requête. Les gens de métiers et les conflits sociaux dans les villes de Flandre (xiii^e-xv^e siècle », *Revue historique*, 2016/1 (n° 677), p. 27-56.
- **HERNANT Héloïse, CHALLET Vincent**, « Des mots et des gestes. Le corps et la voix dans l'univers de la révolte (XIV^e-XVIII^e siècles) », *Histoire, économie & société*, 2019/1 (38e année), p. 4-14.
- **LAUTIER Nicole, ALLIEU-MARY Nicole**, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, 162 | 2008, 95-131.
- **ROCHEBOUET Anne et SALAMON Anne**, « Les réminiscences médiévales dans la *fantasy* », *Cahiers de recherches médiévales*, 16 | 2008, 319-346
- **ROUSSELET Jeanne**, « Agir pour construire des savoirs », *Enfances & Psy*, 2013/4 (N° 61), p. 32-39.
- **TUTIAUX-GUILLON Nicole**, « L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités », *Revue française d'éducation comparée*, 4, 2009.
- **VERDEAU Patricia**, « Apprendre par corps, l'école de la vie. Itinéraire bergsonien. », *Cahiers Pédagogiques*, 2012, pp.51-53.
- **ZAKHARTCHOUK Jean-Michel**, « Pour un usage ordinaire du théâtre », *Cahiers pédagogiques n°519 : A l'école du théâtre*, février 2015.

Mémoire de recherche

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

Autre

- **MEIRIEU Philippe**, Théâtre et transmission, Conférence donnée au stage national du Pôle National de Ressources Théâtre, mars 2004.
- **PILORGET Julie**, « Les femmes au Moyen Âge, loin des idées reçues » dans l'émission de France Culture : *Les Têtes Chercheuses*, 13 Août 2016.
- Fiche Eduscol sur le Thème 2 de la classe de 5^{ème} : « Société, Église et pouvoir politique dans l'occident féodal ».
- Fiche Eduscol sur le thème 3 de la classe de 2^{nde} : « Société et culture rurale ».

ANNEXES

Annexe A : Transcription

1	Professeur	<p>C'est parti, aller chut. Donc, aujourd'hui, on va étudier ce qu'on appelle la société rurale à l'époque médiévale. Donc pour commencer je vais vous diffuser un extrait de la série Kaamelott qui traite justement de ces relations rurales à l'époque médiévale.</p> <p>Alors, ce qu'on va faire aujourd'hui, c'est qu'on va essayer de répondre à une problématique simple, à savoir : « Comment est-ce que se développe le monde rural ? », et surtout on va faire un fixe sur les liens sociaux, c'est-à-dire ce qui unie les personnes au sein de ce milieu rural. Les relations de domination, mais aussi les relations de collaboration.</p> <p>Donc pour se donner une première idée, on va donc regarder cet extrait.</p>
<i>Un élève éteint la lumière pour mieux voir la projection.</i>		
2	Professeur	Merci V.
<i>Bruit de fond pendant que le professeur va chercher le bon épisode dans les menus du DVD.</i>		
3	Professeur	Alors, on va regarder l'épisode 23 de la saison 2.
4	Élèves	Wouaw. Précisément.
5	Professeur	Qui s'appelle « La révolte ». On se tait, on est attentif.
6	Élève	T. je vois rien, baisse ta tête.
7	T.	Bah bouge ta tête.
<i>Les élèves regardent l'épisode sans rien dire, des rires viennent ponctuer les moments humoristiques. Cet épisode met en scène la révolte de paysans qui viennent réclamer au Roi Arthur plus de considération, car ils ont l'impression d'être exploités. Le roi arrive à calmer la révolte en expliquant que les paysans sont protégés des invasions barbares en échange de leur travail aux champs, là où son beau-père Léodagan voulait régler le problème par la force.</i>		
8	Professeur	Voilà, donc là vous avez pu avoir une idée des relations qu'il pouvait y avoir entre paysans et seigneurs. Alors déjà première chose, dans ce qu'on a vu, qui était paysan, qui était seigneur ? Personne ? Oui ?
9	L.	Bah les paysans c'était ceux qui se révoltaient.
10	Professeur	Effectivement, c'était ceux qui se révoltaient, et donc les seigneurs c'était lesquels ?
11	K.	Ceux qu'étaient assis.
12	Professeur	Ceux qui étaient assis, ceux qui étaient sur le trône, ceux qui étaient en position de supériorité. Alors c'est la première chose qu'on va voir. On va voir justement ce rapport à la terre, par ce que là, l'objet du conflit, c'était quoi ? c'était à propos de quoi ?
13	A.	Euh...
14	Professeur	Oui ?
15	A.	Qu'il y avait plus rien à manger, enfin qu'il y avait plus de récoltes.
16	Professeur	Voilà, que les paysans arrêtaient de faire les récoltes. Oui ?
17	E.	Et qu'on ne les considérait pas assez.
18	Professeur	Voilà, ils ne se sentaient pas assez considérés, à savoir ce que ça veut dire après. Mais en tout cas, il y a cette question de rapport à la terre, de production agricole.

		Alors... Où est-ce que j'ai mis ma clé USB... Ce qu'on va faire, c'est qu'on va déjà mettre du vocabulaire autour de cette question de la paysannerie, du travail de la terre. Par ce que là on a des paysans avec un grand P, mais ce qui va nous intéresser nous, c'est de voir quel type de paysans on va avoir.
<i>Le diaporama s'affiche au tableau.</i>		
19	Professeur	Voilà, ça c'est notre problématique que je vous ai dite tout à l'heure. Et donc pour comprendre ce monde rural, on va faire une première activité, et pour ça, il me faudrait 3 élèves.
<i>Des élèves lèvent la main.</i>		
20	Professeur	N. tu peux venir. Quelqu'un d'autre ? L. vient. Un dernier ? Ou une dernière ? Sinon je désigne. Personne ? Bon bah je vais désigner alors, tant pis. Euh... B., tu as l'autorisation B. oui ?
21	B.	Oui.
<i>Les 3 élèves se rassemblent au tableau les uns à côté des autres.</i>		
22	Professeur	Ce qu'on va faire c'est que B., tu vas te mettre tout à gauche. Là, voilà. Très bien. Alors, à l'époque médiévale on va avoir 3 grands types de paysans. Et ça c'est lié à leur statut et à leur rapport à la terre. Le premier type c'est ce qu'on appelle le « Serf ».
<i>Le professeur écrit « Serf » au-dessus de la tête de B.</i>		
23	Professeur	Et alors, pas le serf comme l'animal, le serf comme un serf. D'accord ? Donc là ça va être B. notre serf
<i>Rire des élèves.</i>		
24	I.	Oh le boss !
25	Professeur	Est-ce que quelqu'un sait ce qu'est un serf ? I. ?
26	I.	C'est un paysan qu'est... qu'est pas dépendant du seigneur.
27	Professeur	Alors, au contraire
28	I.	Ah, bah... j'ai confondu.
<i>Le professeur donne la parole à une autre élève</i>		
29	G.	Il est au service du seigneur et sa descendance aussi... je crois.
30	Professeur	Exactement, le serf il est sous la totale domination du seigneur, c'est l'équivalent si vous voulez d'un esclave, c'est pas un esclave, mais il est quasiment la propriété du seigneur.
<i>B. le serf, sourit et fait un mouvement de tête de léger recul.</i>		
31	Professeur	Il n'a pas le droit de quitter la terre sur laquelle il est. D'ailleurs cette terre, elle a un nom, on appelle ça la réserve.
<i>Le professeur écrit « réserve » sous le mot « serf » au-dessus de la tête de B.</i>		
32	Professeur	La réserve c'est tout simplement le seigneur ; donc celui qui domine... La différence entre le seigneur et les autres c'est que lui il possède, il a la terre, la terre est à lui. Et donc il peut décider d'en faire plusieurs choses, il peut décider d'en faire une réserve. Une réserve, ça va être des terres qu'il va euh... exploiter pour son propre profit. Par ce que le seigneur, il ne va pas s'abaisser aux basses besognes. Alors il va demander à ses serfs, sur qui il a le contrôle total...
<i>Le professeur pose sa main sur l'épaule de B.</i>		
33	Professeur	De le faire pour lui. Qu'est-ce que ça veut dire : Ça veut dire que moi en tant que seigneur je peux te demander B. de te mettre à cloche-pied s'il te plaît.
34	B.	Ho c'est mort.
35	Le.	À cloche-pied ?

36	Professeur	Non, tu vas le faire par ce que tu es un serf.
37	B.	Ok.
<i>B. lève son genou, quelques rires dans la classe.</i>		
38	Professeur	Non mais plus à cloche-pied quand-même. Non mais vraiment, relève le genou.
<i>Il s'exécute. Rires plus appuyés</i>		
39	Professeur	Voilà, très bien !
<i>B. Sourit et fait un mouvement bras contestataire, puis les croise..</i>		
40	Professeur	Et je peux décider de le laisser dans cette position car il m'appartient, il m'obéit, et en plus il a l'air tout à fait à l'aise. Pas vrai ?
41	B.	Très à l'aise
<i>Rires de la classe.</i>		
42	Professeur	Très à l'aise, vous voyez il a déjà compris son rôle, il a déjà compris que c'était moi...
43	I.	Le boss.
44	Professeur	Le seigneur.
45	Le.	Donc en gros il est dominé quoi ?
46	Professeur	Exactement ! Ça veut dire qu'on peut lui faire faire ce qu'on veut
47	Le.	Ah ! (<i>d'un air satisfait</i>)
48	B.	Du calme quand même ! (<i>en souriant et en faisant un mouvement apaisant avec les mains</i>)
<i>Rires dans la classe.</i>		
49	Professeur	Chut, on peut lui faire faire ce qu'on veut. On peut par exemple... remet toi normalement B. et fais un tour sur toi-même.
50	B.	Ouais !
<i>Il s'exécute, rires dans la classe.</i>		
51	Professeur s	Voilà, très bien, vous voyez c'est génial hein ?
52	In.	C'est bien ça !
53	Professeur	On a la deuxième catégorie
<i>Le professeur va au tableau, B. s'écarte pour le laisser passer.</i>		
54	Professeur	Merci. Et en plus vous voyez il écoute !
<i>Rires</i>		
55	Professeur	Il s'exécute sans que je lui dise quoi que ce soit !
<i>Rires</i>		
56	Professeur	On a la personne qui est dans ce qu'on appelle la tenure.
<i>Le professeur écrit « tenure » au-dessus du deuxième élève, N.</i>		
57	Professeur	Alors la tenure qu'est-ce que c'est ? Eh bien c'est une terre qui appartient au seigneur mais au lieu de la prendre pour lui ...
58	Élève	Il la loue ?
59	Professeur	Il la loue à quelqu'un d'autre, à un autre paysan. Et la différence entre ce paysan qu'est N., et notre serf, c'est que ce paysan-là, il est libre.
60	Élève	C'est très improbable
61	Professeur	Et il a un nom que j'aime beaucoup, qui je trouve te va bien, on appelle ça le « vilain ».
<i>Le professeur écrit vilain au-dessus de N., rire et bruits interloqués de la classe. Elle sourit et fait un signe de main, comme pour dire « c'est moi ».</i>		
62	N.	Allez hop !

63	Professeur	Alors, quelles différences entre le vilain et le serf justement ?
64	N.	Bah vous l'avez dit.
65	In.	Bah il ne va pas se mettre à cloche-pied.
66	Professeur	(à In.) Oui vas-y.
67	In.	Il est libre.
68	Professeur	Tu es libre. Ça veut dire que si je te demande de te mettre sur une jambe.
69	N.	Euh non, non.
70	Professeur	Et non, tu n'es pas obligée. Par contre B., si je te demande de te remettre à cloche-pied.
71	B.	Avec plaisir !
<i>Il s'exécute, rires dans la classe</i>		
72	Professeur	Voilà ! très bien ! Donc cette différence, elle se fait de ce point de vue-là, donc on a deux types de personnes qui me sont plus ou moins dépendantes. N., qui est un vilain puisqu'elle loue la terre sur laquelle elle est. Et on a B., qui lui m'est encore plus dépendant puisqu'il n'est pas libre. D'ailleurs fais un tour sur toi-même.
73	Elève	A cloche-pied ?
74	Professeur	Ah oui à cloche-pied !
75	B.	Ah ouais, carrément !
<i>Il s'exécute, rires dans la classe.</i>		
76	Professeur	Magnifique, superbe. Alors, tu peux te remettre normalement B., je ne t'en veux pas.
77	B.	Merci.
78	Professeur	Maintenant, on a un dernier type de paysan, à votre avis ? Oui ?
79	E.	Un paysan avec une terre qui lui appartient ?
80	Professeur	Exactement, un paysan qui possède sa propre terre, c'est extrêmement rare mais ça existe, on appelle ça un alleutier.
<i>Le professeur écrit « alleutier » au-dessus de L. Cette dernière fait un hochement de tête satisfait.</i>		
81	Professeur	Et alors cet alleutier, il possède sa terre, ça veut dire qu'il ne doit quasiment rien au seigneur. Donc, L., est-ce que je peux exiger quoi que ce soit de toi ?
82	L.	Non.
83	Professeur	Non, à part si je viens avec une grosse épée et mes gros muscles quand-même.
<i>Rires.</i>		
84	Professeur	Mais nous sommes dans une époque où on n'a pas besoin de faire ce genre de choses, d'accord ? Donc, est ce qu'on pourrait résumer un petit peu, les spécificités de ces trois types de paysans, est-ce que quelqu'un voudrait se lancer ?
85	Élève	Non...
86	Professeur	Non ? Le.
87	Le.	Bah en gros ça va du plus indépendant au moins indépendant.
88	Professeur	Exactement. Qui est le moins indépendant ?
89	Le.	Le serf.
90	Professeur	Le serf, tout à fait, donc on peut lui faire faire ce qu'on veut. Qu'est-ce que tu voudrais lui faire faire ?
91	B.	Ho non !
92	Le.	Le faire sauter !
93	Professeur	Le faire saute.
<i>B. saute. Rires.</i>		

94	Professeur	(À Le.) Ça manquait un peu de conviction quand-même ?
95	Le.	Oui.
96	Professeur	Oui, allez recommence !
97	B.	Ouais trop bien !
<i>Rires.</i>		
98	Professeur	Ensuite on a N. (Le vilain). Elle ?
99	Le.	Elle est moins indépendante...
100	Professeur	Moins indépendante ? c'est-à-dire ?
101	Le.	Bah, en gros...
102	E.	Moins dépendante ?
103	Le.	Oui moins dépendante. En gros, comparé au serf... En gros le serf c'est comme s'il appartenait au...
104	Professeur	C'est pas « comme si », il appartient au seigneur.
105	Le.	Il appartient au seigneur et le vilain il appartient à lui.
106	N.	(Le vilain) Mais j'ai le droit de... non je n'ai pas le droit mais... J'ai le droit de tout le temps refuser ?
107	Professeur	Oui tu as le droit, puisque tu es libre.
108	Le.	Par contre s'il arrive avec son épée...
109	Professeur	Non, c'est pas ça, par contre ta terre, celle que tu cultives...
<i>Une élève lève la main</i>		
110	G.	En fait c'est la terre qui appartient au seigneur et pas la personne.
111	Professeur	Absolument !
112	Élève	Ah ok !
113	Professeur	Mais toi si je te retire la terre que je t'ai accordée...
114	L.	Bah elle a plus à manger, elle a plus de revenu, elle a plus rien.
115	Professeur	Tu n'as plus rien. A la différence, c'est que si je...
<i>Un élève lève la main</i>		
116	Ki.	Si on leur retire la terre, du coup c'est un serf ?
117	Professeur	Non, non parce qu'il partira ailleurs, il ira chercher une autre tenure chez un autre seigneur. Par contre B. [le serf], si il en a marre que je le mette sur... tiens, mets-toi encore sur une jambe s'il te plaît.
118	Élève	Oh là là...
<i>B. s'exécute</i>		
119	Professeur	S'il en a marre que je le maltraite comme je le fais actuellement...
120	A.	Il met un gilet jaune !
121	Professeur	Non, s'il en a assez, est ce qu'il a l'occasion de partir ?
122	Classe	Non !
123	Professeur	Pourquoi ?
124	Élève	Parce qu'il appartient au seigneur.
125	Professeur	Parce qu'il m'appartient ! Donc je n'ai aucune limite.
126	Élève	La vache !
<i>L. lève la main.</i>		
127	Professeur	Oui ?
128	L.	Mais y'en a aucun qu'ont essayé de partir ?

129	Professeur	On verra ça après, d'accord ? N'allez pas trop vite en besogne ! Tu peux te remettre normalement B. Et enfin l'alleutier... oui ?
130	E.	Les plus répandus du coup c'est les serfs ou... ?
131	Professeur	C'est pas les plus répandus, en termes de nombre c'est plutôt les vilains, plutôt les paysans « normaux »... on peut appeler ça aussi les « tenanciers » parce qu'ils ont une tenure. Oui ?
132	A.	A quel moment tu deviens serf, vilain ou alleutier, enfin je veux dire dans le [inaudible] ?
133	Professeur	C'est lié comme on l'a dit à la naissance, c'est-à-dire le serf il naît serf et ses enfants sont serfs.
134	A.	Oui mais je sais, mais comment... mais le premier il a pas dit... enfin...
135	Professeur	C'est-à-dire ?
136	A.	Il n'a pas choisi d'être vilain alleutier ou serf.
137	Professeur	Non, parce qu'il est né comme ça. Faut garder en tête que c'est la naissance qui décide de tout. Oui ?
138	Le.	Et si par exemple le serf il se met avec un vilain ou un alleussié...
139	Professeur	Un alleutier.
140	Le.	Un alleutier, pardon.
141	Professeur	C'est-à-dire, il se met avec ?
142	Le.	Bah il fait un enfant avec.
143	Professeur	On va pas rentrer dans ces détails-la, parce que là c'est trop complexe.
<i>Quelques rires dans la classe</i>		
144	T.	Est-ce qu'un vilain peut devenir serf ?
145	Professeur	Est-ce qu'un vilain peut devenir serf, non. Très difficilement. A part s'il entre vraiment dans une misère totale, à ce moment-là il peut se proposer en servitude au seigneur.
146	T.	Donc en fait c'est les plus pauvres qui ont choisi de devenir serf quoi...
147	Professeur	Ils ne choisissent pas.
148	T.	Enfin au début début !
149	Professeur	C'est comme la question des esclaves dans l'Antiquité, on peut remonter à soit on est une prise de guerre, soit on est effectivement dans une détresse totale, mais c'est sans doute ça la base.
150	T.	Ok.
151	Professeur	Et donc l'alleutier lui, est-ce qu'il est plus indépendant, moins indépendant que les autres ?
152	Élève	Plus.
153	Professeur	Plus, tout à fait. Et donc quelle est la condition la plus enviable ?
154	Classe	L'alleutier.
155	Professeur	L'alleutier, et celle la moins enviable ?
156	Classe	Le serf.
157	Professeur	C'est celle du serf. Effectivement. Je vais libérer mes chers paysans. Enfin...
<i>N. et L. s'en vont, ne reste que B. le serf.</i>		
158	B.	Ouais, sauf moi !
159	Professeur	Si si, tu peux y aller. Je dis mes chers paysans, mais il y en a un des trois qui n'est pas à moi. Enfin, qui n'est pas lié à moi en tout cas. Lequel ?
160	Classe	L'alleutier !
161	Professeur	L'alleutier. Voilà vous avez compris.
<i>Le professeur affiche des documents au tableau</i>		

162	Professeur	Alors, un point rapide sur l'agriculture. Là vous avez... là vous avez donc. Chut ! S'il vous plaît, on se tait ! Vous avez donc un petit schéma qui vous montre comment on procédait à l'agriculture à l'époque, d'accord ? Donc vous avez ces terres qui sont soit entretenues par un serf, soit par un vilain, soit par un alleutier, et on a ce qu'on appelle un assolement biennale ou triennale. Qu'est-ce que ça veut dire, ça veut dire que comme on n'a pas d'engrais, souvenez-vous on en a parlé en géographie, pour pas que la terre s'épuise, on met une année une terre en culture, pendant que l'autre terre une année on la met en jachère, c'est-à-dire on la laisse se revigorer. Et on fait, et on tourne ainsi pour permettre que les terres restent fertiles, ok ? Oui ?
163	Élève	Ça veut dire qu'il faut avoir au minimum deux terres.
164	Professeur	Au minimum, enfin deux parcelles au moins. Mais une parcelle tu peux la diviser en deux. D'accord ? Ça c'est pour l'organisation. Et alors là je vous ai mis une petite miniature où justement on voit les paysans au travail avec un envoyé du seigneur, d'accord, tout le monde voit ?
165	Classe	Oui.
166	Professeur	Oui ? Alors c'est pas le seigneur, mais c'est une personne qui représente l'autorité du seigneur, alors à votre avis, ces personnes-là...
167	Classe	C'est des serfs.
168	Professeur	Ce sont des serfs effectivement, parce qu'ils sont sous les ordres du seigneur. D'ailleurs on peut le voir, vous voyez ce bâton qui donne l'autorité et qui dicte au seigneur... euh qui dicte aux paysans ce qu'ils doivent faire. D'accord ? Est-ce que c'est clair pour tout le monde ? Oui ? Très bien. Alors, je vous distribue la trace écrite, puisque je veux me concentrer sur les activités.

Le professeur distribue les feuilles.

169	Professeur	Si on réfléchit un peu, l'extrait qu'on a vu [extrait de Kaamelott au début de la séance] les paysans qui venaient se révolter, c'était qui ?
170	Élève	Les serfs !
171	Le.	Non les vilains !
172	Professeur	Pourquoi ça serait plus les vilains que les serfs ?
173	Le.	Parce que il a dit, vous nous fournissez à manger et vous êtes protégés...
174	Professeur	Oui.
175	Le.	Du coup ça veut dire que les terres elles appartiennent au seigneur.
176	Professeur	Tout à fait.
177	Le.	Parce que c'est donnant donnant.
178	N.	Oui mais les serfs aussi les terres elles appartiennent au seigneur !
179	Professeur	Oui mais qu'est-ce qui aurait été différent si ça avait été des serfs ?
180	Le.	Bah les serfs ils ne peuvent pas se révolter !
181	Professeur	Alors si, les serfs auraient pu se révolter, mais la réaction du seigneur, ça aurait été quoi ?
182	Élève	Bah de les tuer.
183	Professeur	Il aurait été plus violent, parce que là le danger, c'est que le paysan il refuse de faire le travail qu'on lui demande, et si il refuse toujours, il peut s'en aller, alors qu'un serf, il ne peut pas ! Ou alors, au péril de sa vie. Donc, ceux qui sont le plus susceptibles de se révolter, ce sont les tenanciers.

Le professeur finit de distribuer les feuilles. Après cela, le professeur fait lire à une élève la trace écrite. La lecture est suivie d'une reprise et de quelques questions sur l'assolement triennal. Le professeur procède ensuite à la transition vers l'activité suivante.

184	Professeur	Maintenant, je vais vous poser une question très simple, à votre avis, ce rapport de force entre les paysans et les seigneurs, à quel moment précis de l'année il va être le plus tendu ?
-----	------------	---

185	Ki.	L'hiver.
186	Professeur	Pourquoi l'hiver ?
187	Ki.	Parce que le blé il n'est pas forcément...enfin... il fait froid du coup il manque de chaleur.
188	Professeur	Alors oui ça peut être ça effectivement, quelqu'un a une autre idée ?
189	Élève	Moi j'allais dire au moment des récoltes mais...
190	Professeur	Pourquoi au moment des récoltes ?
191	Élève	Hum...
192	Professeur	Parce que qu'est-ce qui va se passer quand on aura récolté les... oui ?
193	T.	A cause de la répartition.
194	Professeur	Ah ! La répartition ! Alors comment est-ce qu'on va répartir cette récolte à votre avis ?
195	N.	Bah le seigneur il va avoir plus, et les serfs bah ils auront ce qu'il reste.
196	Professeur	Ça, ça peut être une possibilité. Baissez les mains, c'est là que va commencer le théâtre, d'accord ? Ça c'était le début, c'était une mise en bouche. Maintenant on va voir comment cette répartition elle pourrait se passer. Il me faudrait s'il vous plaît deux volontaires
<i>Des élèves lèvent la main, dont certain ayant déjà participé précédemment.</i>		
197	Professeur	Pas les mêmes ; allez d'autres ! E. vient. Qui d'autre est volontaire, sinon je désigne ? Qui est volontaire pour venir ? In. ? Allez viens aussi.
<i>Les deux élèves viennent au tableau.</i>		
198	Professeur	Donc, pour symboliser ce moment des récoltes, j'ai pris avec moi des feutres. On va utiliser ces feutres pour représenter la récolte de l'année.
<i>Le professeur sort les accessoires et les présente à la classe.</i>		
199	Professeur	Donc ici on a 10 feutres, qui vont représenter la récolte de l'année, maintenant on va voir si vous avez compris ce que j'ai dit. Cette récolte... on va commencer avec E., tu es un serf, ou un serf.
<i>Le professeur donne les feutres symbolisant la récolte à E.</i>		
200	Professeur	Tu as travaillé toute l'année pour obtenir cette récolte. Maintenant j'aurais besoin d'un seigneur, quelqu'un qui n'a pas encore participé. Qui veut faire le seigneur ? Le. ? Donc Le. voici ton serf, on va faire une petite mise en scène quand même : elle a fait ses récoltes, et tu viens récolter les impôts qu'on te doit. Sachant que c'est un serf, qu'est-ce que tu vas être tentée de faire ?
201	Le.	Bah de tout prendre.
202	Professeur	Alors va y, montre le moi.
<i>Le. se dirige vers E. et met la main sur ses récoltes. E. refuse de lui donner.</i>		
203	Ki.	Hey bah non !
204	Professeur	E. ?
205	Le.	Bah je la force, elle n'a pas le choix.
<i>Le. prend la récolte d'E. qui paraît choquée.</i>		
206	E.	Ouais mais moi j'ai plus rien !
207	Professeur	Oui, mais est-ce qu'elle en a quelque chose à faire ?
208	E.	Bah oui !
209	Classe	Bah non !
210	Professeur	Pourquoi ?
211	En.	Bah si, parce que si elle lui prend tout... enfin elle va mourir quoi, du coup...
212	Professeur	Effectivement, est-ce que c'est utile un serf mort ?
213	Élève	Bah non, pas vraiment.

214	I.	Donne-lui un petit feutre !
215	Professeur	Le. ?
216	Le.	Non.
217	Professeur	Effectivement, alors qu'est-ce que tu pourrais faire ?
218	Le.	J'en ai 10 ?
219	Professeur	Oui.
220	Le.	Je lui en donne 3.
221	Professeur	Grand seigneur !
<i>Le. va donner les 3 feutres à son serf, sous les applaudissements de la classe.</i>		
222	Professeur	Bon vous voyez, pour ce qu'il s'agit du serf, le seigneur est libre de faire à sa guise. Il n'y a pas de contrat on va dire. Tu veux lui en donner 3, tu lui en donnes 3. Tu veux lui en donner 4, tu lui en donnes 4. Tu veux lui en donner 1, tu lui en donnes 1. Et donc toi E., tu ne peux même pas partir, puisque tu es liée à la terre. Ou alors, tu prends un risque pour ta vie. Tu comprends ? Tu saisis cette injustice qui te ronge là ? Tu as mal hein ? Tu peux aller t'asseoir. Merci à Le. d'avoir été seigneur.
223	Le.	Après, si je lui en donnais pas beaucoup, elle pouvait pas nourrir ses enfants, donc ensuite je perds des serfs.
224	Professeur	Oui c'est de l'élevage d'humains, tout à fait, tu as compris.
<i>La classe éclate de rire.</i>		
225	Élève	Mais tellement !
226	Professeur	Tu aurais fait un très bon seigneur tu vois, tu aurais pensé sur le long terme. Bon maintenant on va faire un truc un peu plus compliqué. On a fait avec un serf, c'est facile on décide. Je ne mets pas l'alleutier parce que c'est trop complexe, il est indépendant. Là on a le tenancier, là c'est plus intéressant parce que comme il ne m'appartient pas, je dois respecter un cadre, et ce cadre il existe encore aujourd'hui, à votre avis c'est lequel ?
227	Élève	50/50 ?
228	Ki.	Un marché...
229	Professeur	Un marché ?
230	Ki.	Pas un marché... un chantage voilà !
231	Professeur	Pas un chantage. Aujourd'hui... oui ?
232	En.	Un loyer ?
232	Professeur	Un loyer, oui. Mais quoi d'autre à votre avis aussi. Qu'est ce qui aujourd'hui ... Va y dis-le.
233	Élève	Des impôts ?
234	Professeur	Des impôts. Des impôts et des taxes. Effectivement, cette hiérarchie entre les seigneurs et les paysans elle se retrouvait à travers les impôts et les taxes. D'accord ? Plusieurs taxes existent, je vous les cite comme ça en rafale, de toute façon elles seront dans le cours. On a le cens qui est le loyer que le tenancier paye pour sa terre. On a la taille qui est ce qu'il verse pour aider le seigneur à entretenir son armée, puisque c'est quoi le rôle du seigneur ?
235	En.	De protéger les terres ?
236	Professeur	De protéger les terres, de protéger les personnes. C'est ça le contrat, vous vous souvenez dans l'épisode ? Le contrat c'est « vous produisez la nourriture, en échange vous restez en vie ». D'accord ? Ensuite on a le champart, bon ça c'est lié à mon droit de banalité donc j'y reviendrai un petit peu après. Ensuite on a les impôts religieux et les taxes courantes. Donc je vais avoir besoin de deux autres personnes. Il me faudrait un religieux. Qui se sent l'âme d'un moine ? Pas toujours

		les mêmes. Et. viens. Toi tu vas être mon meunier, viens Ki.
237	Élève	C'est quoi un meunier ?
238	Professeur	Un meunier ? Est-ce que quelqu'un sait ce que c'est qu'un meunier ?
239	Ga.	C'est quelqu'un qui s'occupe d'un moulin
240	Professeur	C'est quelqu'un qui s'occupe d'un moulin, tout à fait.
<i>Le professeur donne les 10 feutres à In. pour symboliser la récolte et va recadrer la caméra.</i>		
241	Professeur	In. reviens par là. Ça va Ki. ? Ne t'étouffe pas. Alors, moi en tant que seigneur magnanime, je vais venir chercher mes impôts.
<i>Le professeur procède à une entrée pour signifier le début du jeu.</i>		
242	Professeur	Bonjour ma chère, commençons tout de suite, donc je viens chercher les impôts. Première chose, je vais prendre le cens, parce que vous avez cultivé sur mes terres toute l'année ? On est bien d'accord ? Donc c'est normal que je le prenne. Donc il me faudra $2/10^{\text{ème}}$ de ce que vous avez produit s'il vous plaît.
<i>In. compte ses feutres et semble réfléchir.</i>		
243	Professeur	Donc sur 10 ça fait...
244	Classe	2 !
245	Professeur	2 voilà. Le problème de ces paysans c'est qu'ils ne comprennent rien au calcul mental, c'est terrible ! Merci. Ensuite, toute l'année vous avez... enfin j'ai mis en place une armée qui vous a protégés... qui a empêché les seigneurs alentours de venir vous piller... ça a coûté de l'argent tout ça ! Il me faudrait s'il vous plaît, récupérer la taille... donc c'est $1/10^{\text{ème}}$ de la somme totale.
<i>In. donne le feutre.</i>		
246	Professeur	Merci. Maintenant...
247	In.	Mais, je suis libre non ?
248	Professeur	Oui vous êtes libre, mais si je vous retire ma terre, vous ne pouvez plus cultiver ?
249	In.	Oui...
250	Professeur	Et puis si je ne vous protège pas, qui va empêcher les brigands de venir vous voler ?
251	In.	Personne...
252	Professeur	Personne tout à fait ! D'ailleurs, cela me fait penser que cette année, les brigands ont été vraiment difficiles à arrêter, donc je pense qu'une petite participation supplémentaire de votre part serait vraiment bienvenue. Donc un de plus me semble logique.
<i>Avant même que le professeur n'ai fini sa phrase, In. lui tend un feutre en plus, à contrecœur.</i>		
253	Professeur	Merci. Enfin, je mets à votre disposition tout un tas de chose, des routes, des moulins...
254	Ki.	Oui enfin les routes...
255	Professeur	Non écoutez, mon cher meunier, ne revenez pas là-dessus ! Je pense que tout ceci nécessite un certain investissement. $1/10^{\text{ème}}$, le champart.
<i>In. donne un autre feutre, l'air toujours renfrogné.</i>		
256	Professeur	Merci. Maintenant mon ami religieux, juste ici, vous savez il prie toute l'année pour vous, pour le Salut de votre âme, et il ne peut pas travailler la terre ! Il faut le récompenser, c'est ce qu'on appelle la dîme, c'est $1/10^{\text{ème}}$ de votre récolte.
<i>In. tend un feutre à Et.</i>		
257	Professeur	Eh bien, c'est une bonne chose de faite. Mais maintenant que vous avez tout ce blé, il faut bien en faire quelque chose, vous ne pouvez pas simplement manger des graines. Il va falloir le transformer en farine pour en faire du pain.

<i>Ki. lève la main pour indiquer qu'il peut le faire.</i>		
258	Professeur	Ça tombe bien puisque j'ai mon ami meunier qui est juste là, venez ici. Mon ami meunier qui travaille toute l'année. Vous allez lui donner votre récolte pour qu'il en fasse de la farine. Allez-y.
<i>In. donne sa récolte à Ki.</i>		
259	Ki.	Merci !
260	Professeur	Mon cher meunier, il faut lui rendre une partie de la récolte pour ses besoins.
<i>Ki. lui rend une partie des feutres.</i>		
261	Professeur	Et je dois vous rappeler que c'est grâce à moi quand-même que vous avez un moulin
262	Ki.	Pas mon souci.
<i>Rire dans la classe.</i>		
263	Professeur	Écoutez cher meunier, je pense que tout le monde ici, à commencer par ce cher tenancier, serait content de prendre votre place.
<i>Ki. tend un feutre au professeur.</i>		
264	Professeur	Merci. La prochaine fois, si vous en avez plus, peut être que je vous en laisserai plus...
<i>Une élève laisse échapper un soupir signifiant que cela lui semble injuste.</i>		
265	Professeur	Bon, faisons les comptes !
<i>Chacun montre ses feutres, le seigneur en a 6, chacun des élèves en a 1, sauf In. qui en a 2.</i>		
266	Ki.	Voleur !
267	Professeur	Est-ce que vous avez compris ce qui s'est passé ? De quoi j'ai profité ?
268	Ki.	De la crédulité !
269	Professeur	De sa crédulité ?
270	E.	De votre pouvoir ?
271	Professeur	De mon pouvoir, tout à fait ! Oui ?
272	En.	C'est un abus de position dominante.
<i>Brouhaha dans la classe en réaction à la complexité du vocabulaire utilisé.</i>		
273	Professeur	Oui, on peut dire ça comme ça. Simplement, j'ai justifié ce que j'ai pris, c'est vrai je l'ai protégée ! Si je suis plus puissant qu'elle...
274	N.	Oui enfin, sans manger on fait pas la guerre !
275	Professeur	Oh oui, non mais d'accord, mais elle a de quoi manger, arrêtez s'il vous plaît ! Ces gens n'ont pas besoin d'avoir plus à manger que ça !
<i>Rires devant le ton ironique du professeur.</i>		
276	Le.	Pourquoi elle a donné toutes ses récoltes au meunier, et elle en a pas gardé un peu, parce qu'elle pouvait manger un peu de céréales aussi.
277	Professeur	C'est pour simplifier, mais dans l'idéal on mange très peu de céréales comme ça, on en fait beaucoup de farine, d'accord ? Mais c'est pour illustrer. Oui ?
278	A.	Vous avez dit à Ki. « oui la prochaine fois s'il y en a plus, je vous en laisserai plus ». Ça veut dire il doit en donner moins à In.
<i>In. hoche la tête en signe de confirmation et lève les yeux au ciel.</i>		
279	Professeur	Oui.
280	A.	Mais du coup ça crée des tensions entre les gens non ?
281	Professeur	Absolument ! Mais moi ça ne me regarde pas, à la fin je regarde ce qu'il me reste. Et s'il y a trop de tensions j'envoie mes hommes en armes et on règle tout ça. Oui ?
282	Le.	Et In. elle peut pas acheter les terres ?

283	Professeur	Ho oui, elle peut acheter les terres... mais bon, est ce qu'il lui reste beaucoup là ?
284	Le.	Mais si elle économise ?
285	Élève	Non !
286	Professeur	Est-ce qu'elle a vraiment les moyens d'économiser ?
<i>In. montre ses deux feutres et fait « non » de la tête.</i>		
287	Professeur	Pas vraiment. Oui ?
288	T.	Tout ce qu'elle donne, ses céréales pour faire de la farine. Après il faut qu'elle les rachète ?
289	Professeur	Non, elle les amène au moulin, on en fait de la farine et le meunier en garde une partie. C'est une forme de taxe.
290	T.	Ah oui, ok !
291	Professeur	Sauf que moi, comme c'est moi qui ai mis à disposition ce moulin, j'en récupère une partie. Aussi sur les routes etc... c'est les péages. Bon, merci à vous, vous pouvez aller vous asseoir.
<i>Les élèves retournent à leur place.</i>		
292	Professeur	Maintenant ce qu'on va faire... Est-ce que vous ne trouvez pas ça un petit peu caricatural quand même ? Est-ce que ça ne donne pas l'impression qu'à l'époque médiévale, le seigneur était tout puissant, et les paysans n'avaient rien à dire.
293	Classe	Si.
294	Professeur	Si. Alors ce qu'il faudrait c'est essayer de changer le rapport de force. Voir comment cela se passerait si le seigneur n'avait pas la domination. Donc il me faudrait un volontaire. Non pas Ki. un volontaire que je saurai ne pas être trop demandeur... Ga. ! Ga. Tu vas être le seigneur d'un moment, mets-toi ici s'il te plaît. Moi je vais être avec mes compatriotes tenanciers qui avons travaillé la terre pendant toute l'année et qui avons chèrement récupéré cette récolte. Donc vous allez tous vous mettre debout.
<i>La classe se lève.</i>		
295	Professeur	Et puisque vous êtes dirigés par un paysan charismatique, c'est-à-dire moi, je vais essayer de défendre cette récolte chèrement récoltée. Et chaque fois que je crierai « Révolte »...
296	Élève	Révolte !
297	Professeur	Vous criez révolte avec moi, voilà. Et je dis « crier », mais essayez de garder un niveau sonore respectable. Chut. Tout le monde est là, tout le monde est avec moi ? Alors Ga. essaye de venir récupérer tes impôts.
<i>Le professeur se met parmi les élèves debout et lance le jeu.</i>		
298	Ga.	Bonjour.
299	Professeur	Bonjour mon seigneur !
300	Ga.	Je souhaite venir chercher mes impôts... que vous me devez...
301	Professeur	Oui alors, oui... euh... laissez-moi me rappeler, je vous dois le cens c'est ça ? Donc 2/10 ^{ème} ... Malheureusement je vous avoue que la terre que vous m'avez donnée en tenure est tout de même peu propice à l'agriculture, mes frères n'est-il pas ? Elle produit peu !
302	I.	Bof bof.
303	A.	Pas ouf hein !
304	Professeur	Trop peu, on est d'accord, trop peu. Je pense qu'elle ne mérite pas un cens si élevé.
305	I.	Y'a des cailloux dedans !
306	Professeur	Peut-être 1/10 ^{ème} serait plus logique.
307	Ga.	Oui mais nous avons les même besoins peu importe la... qualité de la terre.

308	Professeur	Quoi ? Révolte !
309	Classe	Révolte !
<i>Éclats de rire dans la classe.</i>		
310	Professeur	Seigneur vous ne me racketterez pas de la sorte ! C'est 1/10 ^{ème} ou rien ! Sinon nous prenons les fourches, et nous venons !
311	Ga.	Je possède une armée...
312	Professeur	Vous possédez une armée ? Et elle est où cette armée ? Est-ce que mes frères voient une armée quelque part ?
313	Classe	Non !
314	I.	Ahou !
<i>Éclats de rire dans la classe.</i>		
315	Professeur	Alors qu'est-ce que vous décidez, vous prenez 1/10 ^{ème} , ou vous allez chercher votre armée ?
316	Ga.	Je vais chercher mon armée.
317	Professeur	Allez-y.
318	N.	Allez-y, roulez !
319	Professeur	Où est-elle ? Ah elle n'est pas là, donc ça sera 1/10. Maintenant, il faut que je vous paye le champart pour les banalités. Simplement le moulin a été détruit cette année, donc je ne vois pas pourquoi je devrais vous donner quoi ce soit.
320	Ga.	Oui mais c'est toujours pareil, c'est les conditions et ça reste les conditions.
321	Professeur	Quoi, on veut me faire payer un service que je n'ai pas ?
322	B.	Révolte !
323	Professeur	Révolte !
324	Classe	Révolte !
<i>Inaudible, mais le seigneur accepte de ne pas recevoir le champart.</i>		
325	Professeur	Très bien, dernière chose il faut que je vous paye la taille, effectivement c'est une réalité. Chut s'il vous plaît, il faut que je paye la taille !
<i>Le professeur compte les feutres qu'il lui reste et en laisse tomber la majorité par terre, des élèves s'empressent de les ramasser pour les cacher.</i>		
326	Professeur	Malheureusement les récoltes de cette année ont été terriblement faibles, il ne nous reste plus rien ! Je ne vais pas pouvoir m'acquitter de cette taille, je m'en excuse sincèrement.
327	Ga.	Mais vous mentez en fait.
328	Professeur	Je mens ? Il ose dire que je mens ?
329	Classe	Révolte !
330	Professeur	Que j'aurais dissimulé avec mes compagnons d'infortune le produit de cette année de récolte ? Révolte !
331	Classe	Révolte !
<i>Le professeur fait signe au seigneur qu'il n'aura rien. Il met ensuite fin à l'exercice et dit aux élèves de se rasseoir.</i>		
332	Li.	J'en peux plus !
333	M.	Mais c'était de bien de participer comme ça.
<i>Brouhaha pendant la remise en place de la classe. Le professeur reprend la main quand tout le monde est assis.</i>		
334	Professeur	C'était quoi la différence, qu'est-ce qu'il s'est passé ?
335	Élève	Bah on se rebelle.

336	Professeur	C'est les paysans qui se rebellent, effectivement, mais pourquoi ils se rebellent ?
337	Ki.	Ils ne savent pas trop.
338	Professeur	Effectivement, vous, vous ne savez pas trop.
339	Le.	Bah si, c'est pour payer moins d'impôts.
340	Professeur	Absolument, mais pourquoi ? Qu'est-ce qui motive justement, quels arguments j'ai avancés.
341	En.	Ils demandent des conditions décentes.
342	Professeur	Effectivement, c'est pour vivre dans des conditions décentes. Mais quels arguments j'ai apportés pour ne pas payer les impôts ?
343	I.	Pas assez de production.
344	Professeur	Effectivement, pas assez de production les récoltes ont été mauvaises, quoi d'autre ? Oui ?
345	Le.	Bah qu'il fournissait de mauvais « matériaux ».
346	Professeur	Voilà, il me fournissait de mauvais services, une mauvaise protection. Donc qui était en position de force à ce moment-là ?
347	Élève	Les paysans.
348	Professeur	Effectivement, parce que là, symboliquement ont été plus nombreux. Et surtout Ga. s'adresse à son professeur, donc forcément elle ne va pas oser aller au-delà, mais c'est exactement le cas à l'époque C'est-à-dire que cette relation... oui dans les textes le seigneur a une puissance importante, mais si le seigneur n'apporte pas la protection, s'il n'a pas cette puissance, cette force de frappe, rien n'empêche les tenanciers ou même les serfs de prendre les armes et de se révolter. Donc est-ce que la société était figée ? Est-ce que ceux qui étaient exploités restent exploités et ceux qui étaient les chefs restent les chefs ?
349	Élève	Non.
350	Professeur	Non, tout bougeait, et tout bougeait en fonction de quoi ?
351	Le.	Des révoltes.
352	Professeur	Des révoltes qui sont en fait... est-ce que cette révolte c'est juste une révolte ou est-ce que ce n'est pas un acte politique ? Est-ce que ce n'est pas une manière pour les paysans d'exister ?
353	Le.	Carrément !
354	Professeur	Si. Et pourquoi ils n'ont que ce moyen d'expression ?
355	N.	Parce qu'on ne leur donne pas d'autre moyen d'expression.
356	Professeur	Parce qu'ils n'ont pas d'autres droits. Et vous voyez que tout cela c'est toujours en rapport avec la terre et ce qu'elle produit. Est-ce que ça vous éclaire un petit peu, est ce que vous comprenez les enjeux de pouvoir ?
357	Classe	Oui.
358	Professeur	Oui ? Très bien, alors on va pouvoir illustrer ça avec des documents.
359	N.	Mais monsieur !
360	Professeur	Oui ?
361	N.	Donc en fait depuis le Moyen-âge...
362	Professeur	Depuis l'époque médiévale.
363	N.	L'époque médiévale pardon ; tout ce que le peuple il réclame c'est que ça soit égal ?
364	Professeur	Pas que ça soit égal, en fait il y a un contrat. Le seigneur fournit quelque chose, et en échange il a le droit de s'imposer, de mettre sa loi en place. S'il ne respecte pas sa part du contrat... rien n'empêche le paysan de faire la même chose. C'est une forme de contrat social, chacun y gagne ou

		y perd. Ce n'est pas simplement que des paysans pauvres qui sont exploités par un seigneur, on a une multitude de situations.
<i>Le professeur fait ensuite une reprise générale en s'appuyant sur des documents projetés au tableau. Il fait lire un texte revenant sur une révolte à une élève qui le joue de manière grandiloquente.</i>		
<i>Au cours de la discussion vient la question de la réaction possible du seigneur face à une révolte.</i>		
365	En.	Le problème c'est que si le seigneur il attaque un paysan, les autres ils vont être encore plus énervés, et même si du coup le seigneur attaque tous les paysans, à la fin il n'aura plus de paysans et du coup il y perd.
366	Professeur	Donc la meilleure solution [pour les paysans] c'est quoi?
367	N.	Qu'il n'y ait pas un seul leader.
368	Professeur	Sauf qu'il y a toujours un dirigeant. Donc la meilleure solution c'est celle qu'a proposée Ki. c'est de violenter ou d'arrêter les leaders de la révolte.
369	A.	Mais ça ne marche pas tout le temps !
370	Professeur	Ça ne marche pas tout le temps, mais ça marche très très souvent.
371	A.	Mais des fois ça les énerve encore plus non ?
372	Professeur	Tout à fait, mais pour qu'une révolte prenne place, il faut des leaders. Dans les sources qu'on a, vous voyez là, on nous parle d'envoyer deux représentants, donc des envoyés du peuple. Donc ce sont toujours quelques hommes, ou quelques femmes qui dirigent cette révolte. Et une fois que vous les faites tomber, les autres qui sont majoritairement des suiveurs, ils se calment. C'est ce qu'on appelle l'économie morale des foules, mais là on entre dans des notions complexes. Ok ?
373	Le.	Monsieur ? Les femmes elles étaient vues comment à cette époque-là ?
374	Professeur	Les femmes, on en parlera dans la prochaine séance.
<i>Suivent des questions hors-sujet sur l'économie morale des foules, puis la lecture de la trace écrite. Restant quelques minutes, le professeur propose un dernier exercice.</i>		
375	Professeur	Donc, si on devait faire un grand résumé de tout ça, pour vérifier qu'on a bien compris ce dont on a parlé. Qui se lance ? Qui essaye de me faire un résumé de ce qu'elle a compris de ce que j'ai voulu vous transmettre. Pas N., M. tu essayes ?
376	M.	Donc en gros y'a plusieurs statuts, y'a le seigneur qui dirige et y'a trois statuts paysans, donc y'a les serfs qui sont rattachés aux seigneurs et qui leurs obéissent.
377	Professeur	Rattachés à la terre effectivement, donc au seigneur.
378	M.	Le vilain qui cultive une terre au seigneur mais il lui doit rien... enfin...si mais...
379	Professeur	Alors la terre est mise à sa disposition il la... ?
380	M.	Loue.
381	Professeur	Il la loue donc il paye quelque chose en échange, mais il est libre, c'est ça la différence.
382	M.	Et les alleutiers ils ont leur terre et ils sont libres. Et après ils ont des impôts à payer selon leur statut. Et s'ils se révoltent bah le seigneur... ça dépend.
383	Professeur	Ça dépend de quoi ? Ça c'est la chose la plus complexe, et ce sur quoi j'ai insisté. Qu'est ce qui va faire qu'un seigneur va subir une révolte ou ne va pas subir une révolte ?
384	M.	Bah ça dépend de comment il traite ses paysans.
385	Professeur	Effectivement, Ki. ?
386	Ki.	S'il a su gérer son pouvoir.
387	Professeur	S'il a su gérer son pouvoir, quoi d'autre ?

388	Ki.	De la répartition
389	Professeur	S'il abuse ou non de son droit d'imposition oui. Et enfin c'est quoi l'ultime solution du seigneur ?
390	Élève	C'est d'utiliser la violence.
391	Professeur	Effectivement, et à quel moment il ne pourrait pas utiliser la violence ? Qu'est-ce qui pourrait l'en empêcher ?
392	N.	D'avoir une révolte trop grande
393	Professeur	Si la révolte elle arrive c'est que les paysans savent que le seigneur n'a pas le pouvoir de l'empêcher, donc le seigneur il est dépendant de la force qu'il représente, d'une manière symbolique, est-ce qu'on le considère comme un bon seigneur, et est-ce qu'il a assez d'hommes pour réprimer une révolte à venir ? Donc ce qui va déclencher la révolte, c'est que les paysans, ils ont l'impression d'être plus puissants que le seigneur, et qu'ils n'ont pas besoin de lui pour se défendre. Mieux, s'ils l'attaquent, ils ont confiance en leurs chances de vaincre. Vous voyez sur quoi ça va se jouer, sur quoi on va jouer pour ne pas figer la société ? C'est là-dessus.
<i>Le professeur annonce le thème de la séance suivante et distribue des textes pour cette dernière.</i>		

Annexe B : Trame des séances théâtralisées

Plan de cours

I) La vie paysanne

- **Agriculture**
 - Mettre en évidence le lien entre la terre et la condition paysanne
 - Mise en scène : Au tableau 3 élèves, un seigneur (professeur) et 3 paysans (un serf, un vilain (ou tenancier), et un alleutier).
 - Au-dessus de chacun on note son rapport à la terre (élèves devant le tableau) : le serf est dans la réserve, le tenancier dans la tenure, et l'alleutier dans son propre champ.
 - Ensuite on pose des questions au groupe classe : Que peut exiger le seigneur à chacun de ces paysans, lequel est libre de partir où il veut, quelle est la condition la plus enviable ?
 - Étude des documents du diaporama pour illustrer ce fonctionnement (organisation spatiale, centralité du village, jachères)
 - Mise en récit de ce qui en sort sous forme d'un court paragraphe donné aux élèves
 - TOTAL : 20-25 minutes .

- **Impôts**
 - Mettre en évidence le poids de la fiscalité sur la vie paysanne.
 - Mise en scène : on reprend nos 3 paysans et notre seigneur (on change les élèves) et on y ajoute un religieux et un meunier
 - Le serf est corvéable à merci, il est donc retiré de l'équation, l'alleutier complique l'équation, on le retire donc de l'équation, reste le tenancier.
 - On donne 10 pailles/petits bâtons de bois pour représenter les récoltes au paysan restant.
 - Tenancier: le seigneur prélève le cens ($2/10^{\text{ème}}$) la taille ($1/10^{\text{ème}}$) pour la guerre, le champart ($1/8^{\text{ème}}$) du fait de son droit de ban (prélevé après la dîme), et au religieux de prélever la dîme ($1/10^{\text{ème}}$)
 - Du fait de la solitude du tenancier, le seigneur en profite pour augmenter la taille à $2/10^{\text{èmes}}$.
 - Ensuite, on envoie le paysan chez le meunier, qui prélève la banalité pour le seigneur (2 bâtons)

- On regarde combien il reste au paysan, et combien a le seigneur, le meunier et le religieux.
- On rejoue ensuite la scène de prélèvement par le seigneur, cette fois-ci le professeur devient paysan et prend plusieurs autres élèves pour jouer des paysans supplémentaires, un élève devient le seigneur et tente de prélever l'impôt, mais ne peut pas face aux paysans plus nombreux que lui.
- Pour illustrer cette révolte, on fait lire le poème du diaporama
- Mise en récit et distribution du cours aux élèves
- TOTAL : 30-35 minutes.

I) La vie seigneuriale

• Liens féodaux :

- Mettre en évidence l'importance de l'hommage et de la vassalité dans la société nobiliaire féodale.
- Mise en scène : adoubement + cérémonie d'hommage.
- On demande qui veut être chevalier, une fois un élève désigné, on l'envoie dans un coin de la pièce, seul, pour symboliser la nuit dans la chapelle, pendant ce temps, on explique brièvement le rituel à la classe.
- On fait ensuite venir l'élève écuyer, il se met à genoux, et le professeur fait un rapide adoubement (tape sur les deux épaules puis sur la tête, l'élève se relève, on explique que le seigneur est censé le gifler (dernier coup qu'il ne rendra pas), sermon sur la protection de l'Eglise).
- On garde l'élève chevalier et on en prend un autre pour faire le seigneur.
- On montre le diaporama au seigneur, qui reprend le texte d'un hommage, on donne les instructions de posture (seigneur assis, vassal à genoux, il donne ses mains au seigneur, et à la fin le baiser d'hommage sur la joue [optionnel]).
- Une fois cela fait, on fait à nouveau une mise en récit, en y ajoutant des éléments sur la guerre et le combat.
- Distribution du cours.
- TOTAL : 20-25 minutes.

• Idéal Chevaleresque :

- Mettre en évidence l'idéal chevaleresque face aux réalités de la vie seigneuriale.
- Mise en scène : Amour courtois

- On garde notre vassal et on choisit une dame.
- On fait déclamer au vassal quelques strophes de « Belle qui tient ma vie », on donne comme instruction de jeu à la demoiselle de rester impassible, voir méprisante.
- On reprend cette aspect ensuite à l'aide de d'une miniature médiévale.
- Analyse d'un document représentant les chevaliers, on voit avec les élèves comment sont représentés les chevaliers en tournoi, et en quoi cela est trompeur par rapport à la réalité du terrain.
- On décrit ensuite une photo de château fort et on essaye de comprendre l'intérêt du modèle castrale, et que ce que cela implique pour le seigneur, cela nous permet de mettre de la nuance dans l'image des chevaliers (pas tous les moyens d'avoir un grand château, beaucoup de chevaliers modestes).
- Mise en récit et distribution du cours.
- Total : 30-35 minutes.

Annexe C : Trace écrite distribuée aux élèves

Comment se développent le monde rural et ses liens sociaux dans l'Europe du XI^{ème} siècle au XIII^{ème} siècle ?

I) La vie paysanne

a- Une société agricole

Les communautés paysannes sont soumises à l'**ordre seigneurial**. Les paysans dépendent donc des seigneurs qui sont propriétaires des terres divisées en **tenures** et en **réserve**. Les tenures sont louées aux paysans et les réserves sont les terres que le seigneur se réserve le droit d'exploiter pour son propre profit.

Il faut alors distinguer ces deux catégories de paysans : le **serf** est rattaché à la propriété du seigneur (réserve) et le **vilain** est quant à lui libre (tenures). On trouve également une troisième catégorie de paysans, qui sont les **alleutiers**, ils sont beaucoup moins nombreux et sont propriétaires de leurs champs et sont donc moins soumis au pouvoir seigneurial.

Les travaux agricoles cadencent la vie des paysans, puisqu'ils **vivent principalement de cette activité**. Elle se base très souvent sur la **céréaliculture** et l'**élevage**. Ces cultures suivent et s'adaptent aux saisons. Il est primordial de s'occuper principalement des céréales et du **méteil** (mélange de céréales cultivées ensemble). Les activités agricoles sont de plus en plus productives, elles bénéficient d'améliorations telles que la technique de l'**assolement triennal** de plus en plus utilisée.

b- Une hiérarchie symbolisée par l'impôt

L'ordre seigneurial s'accompagne de taxes et d'impôts tels que le **cens** qui est un loyer en argent donné contre le droit d'exploitation de la tenure, le **champart** qui est payé avec une partie de la récolte des champs, et peut atteindre 1/6 de la récolte, ce qui est considérable. Et enfin les **corvées** qui consistent à travailler sur les réserves du seigneur. C'est ce qu'on appelle la **seigneurie rurale**, c'est-à-dire l'ensemble des taxes que le seigneur est en droit de réclamer.

On parle de **seigneurie banale** ou **seigneurie de ban**, il s'agit du droit de punir, d'ordonner. En résumé, c'est le droit de former ses propres lois et sa propre justice. Le seigneur peut alors exiger des **banalités** qui sont des redevances particulières sur l'utilisation des moulins, fours, pressoirs et des péages lors de la traversée de certains ponts.

II) La Féodalité

a- Une société hiérarchisée

Il y a deux types de liens, celui entre seigneurs et paysans comme il a été vu dans la première partie, et le lien entre les seigneurs. Effectivement, il existe une hiérarchie entre les seigneurs. Les moins puissants d'entre eux sont appelés **vassaux**. Ils sont placés sous la protection de seigneurs plus puissants : les **Suzerains**. Ils se lient lors d'une cérémonie appelée **Hommage** où le vassal prête allégeance au suzerain. Ils se jurent donc fidélité l'un envers l'autre et se promettent mutuelle assistance. Lorsque le vassal prête fidélité au suzerain, celui-ci doit le protéger, lui garantir une totale sécurité et lui offrir un **fief**. Le vassal, quant à lui a des **obligations militaires, financières et de conseil** envers le suzerain, qui se traduisent par exemple en payant la rançon du suzerain si celui-ci est fait prisonnier, ou bien la participation à la **dot** de la fille du suzerain qui peut s'avérer être très élevée dans certains cas.

La liste des obligations n'est pas entièrement réciproque entre le vassal et le suzerain. Dans une société qui est censée être égalitaire entre seigneurs, on est alors dans une situation de dépendance.

b- la chevalerie

Le chevalier est un **homme d'arme**, mais aussi un seigneur. Il est **forcément noble car seul cet ordre de la société est autorisé à porter les armes**. Il combat pour la défense de sa seigneurie, et, au fur et à mesure du temps, c'est une catégorie sociale qui **adopte des codes** tel que l'humilité, la loyauté, la courtoisie. Le chevalier vit noblement et s'efforce de pratiquer la chasse à courre, les tournois, l'amour courtois. La chevalerie devient, progressivement à partir du XII^{ème} siècle, un idéal de l'aristocratie.

Pour devenir chevalier, le noble doit recevoir **l'adoubement**, cérémonie au cours de laquelle le jeune écuyer est fait chevalier. Il reçoit lors de cette cérémonie son **haubert, ses étrières, son épée**. Il prête alors **serment de fidélité** envers l'Eglise, à qui il doit protection et obéissance.

Annexe D : Enquête menée auprès des élèves

Réponses des élèves à la question « Expliquez ce qui vous a marqué dans les séances théâtralisées ».

Temporalité : 2 semaines après la séance.

Corpus : 22 réponses sur 34 élèves.

Les réponses sont organisées par thématique. Dans le cas où plusieurs thématiques sont présentes, la première citée est retenue.

PARTICIPATION	
1	Ce qui m'a plu dans ces deux cours de « théâtre » sur l'époque médiévale c'est d'avoir pu interagir un peu plus librement avec le professeur ainsi que d'avoir pu travailler avec toute la classe, ensemble.
2	J'ai bien aimé, ça aurait été mieux sur plus de séances et faire participer plus d'élèves.
3	J'ai bien aimé les activités orales et le fait que le cours soit interactif (plus d'oral que d'écrit) car je trouve que c'est plus simple à retenir.
4	J'ai trouvé que faire intervenir des élèves dans les explications du cours était sympa.
5	Ce qui m'a marqué c'est la « Révolte » parce que le fait que toute la classe participe ça mettait plus d'impact. Ce qui m'a également marqué c'est le fait de moi-même participer parce que pour me rappeler de quelque chose, je préfère le faire ou le dire. Sinon en général c'était très intéressant, d'abord parce que j'adore le théâtre puis ça a rendu vos cours encore plus vivants et ça donnait envie de participer.
6	Je trouve que grâce aux moments théâtraux on avançait plus vite. Ce qui m'a le plus marqué c'est vraiment quand les personnes de la classe interprètent les rôles, c'est plus facile de retenir dans le global ce que faisaient les personnes. Pour travailler, enfin revoir les cours, c'est beaucoup mieux comme ça on a plus qu'à revoir les fiches données en cours pour plus de précision.

COMPRÉHENSION	
1	J'ai beaucoup aimé quand on s'immisce dans la peau du personnage, ça aide à la compréhension du chapitre.
2	J'ai trouvé que de mettre en scène théâtrale permet de mieux comprendre.
3	J'ai bien aimé les extraits de la série Kaamelott parce qu'ils mettaient bien en scène le sujet qu'on allait parler et grâce à ces extraits, c'était plus facile de comprendre et j'ai aimé les petites scènes de théâtre, elles aidaient beaucoup à mieux comprendre les sujets.
4	J'ai beaucoup aimé les séances de théâtre car cela représentait mieux et de manière plus ludique que les cours écrits.
5	Je trouve que cela permet de mieux comprendre et de mieux apprendre facilement. Ce qui m'a marqué est le discours que l'on trouve dans Kaamelott. Le rapport que l'on a fait avec les épisodes m'a marqué.
6	Cette méthode pédagogique fut pertinente car elle permet de se mettre à la place des objets d'étude tout en comprenant leur point de vue d'une situation passée, et ainsi de comprendre leur raisonnement.

DIVERTISSEMENT

1	Ce qui m'a marqué : Regarder Kaamelott car c'était très drôle. -Le moment où nous avons dû tous être acteurs et crier « Révolte ». -Les stylos en guise de récolte.
2	J'ai plutôt aimé la révolte des paysans (et les épisodes de Kaamelott). L'ambiance de la classe était vraiment bien. J'ai passé un très bon moment, c'était drôle et intéressant.
3	Intéressant car le théâtre permet d'apprendre de manière plus intéressante et amusante.
4	J'ai bien aimé ces petites scènes car elles apportent une touche de divertissement au cours. De plus, on pouvait mieux comprendre le cours avec les mises en scène qu'en lisant un long texte. Par contre, pour les gens qui ne sont pas à l'aise devant les autres, ça aurait pu les gêner de passer.
5	Le cours était dynamique et intéressant, le fait qu'une petite histoire s'est faite était cool.
6	J'ai trouvé cela intéressant et drôle. C'est cool de faire des cours comme ça. Il faut les continuer.

SAVOIRS

1	J'ai bien aimé c'est la manière dont les seigneurs doivent gérer leur royaume.
2	Révolte ! J'ai principalement retenu que même si c'est le seigneur qui possède des terres et certains paysans, l'équilibre pour avoir un territoire fiable est faible. Car les paysans peuvent se révolter, les seigneurs peuvent être en conflit entre eux ou avec leurs vassaux. Cela m'a marqué grâce à l'activité théâtrale, j'ai trouvé ça très visuel.
3	Ce qui m'a marqué est la vie paysanne dont les serfs car j'ai dû être à cloche pied et sauter sous les ordres du professeur aux droits divins.
4	Ce qui m'a marqué c'est la hiérarchie dans la société médiévale, et les différences entre les statuts.

Annexe E : Sujet du devoir et thématiques abordées par les élèves

A l'aide des documents et de vos connaissances, vous expliquerez quelles sont les relations de domination dans la société médiévale.

Dans un premier temps, vous expliquerez **les relations entre les laïcs (seigneurs et paysans)**, puis vous expliquerez **le rôle des clercs vis-à-vis des laïcs**, et enfin vous expliquerez **comment sont traités les hérétiques**.



Lettrine illustrée d'un manuscrit d'Aldebrandin de Sienna, 1275.
A gauche un clerc, au milieu un seigneur, à droite un paysan.

L'organisation de l'Inquisition contre les cathares

«1. Dans chaque paroisse urbaine ou rurale, les archevêques et les évêques feront prêter serment à un prêtre et à deux ou trois laïcs de bonne réputation [...] de rechercher les hérétiques qui y habitent. Ils le feront avec zèle, fidélité et assiduité, fouillant chaque maison et chaque souterrain suspects, de même que les appentis, les combles et toutes les cachettes possibles, qu'ils feront détruire. Dès qu'ils auront découvert des hérétiques, qu'il s'agisse d'adeptes, de propagandistes ou de personnes leur offrant asile et protection, [...] ils feront tout pour les dénoncer en hâte à l'archevêque, aux seigneurs du lieu ou à leurs bayles¹, afin qu'on leur inflige le châtement qu'ils méritent. [...] 4. Quiconque sciemment laissera habiter un hérétique sur ses terres, pour de l'argent ou pour tout autre motif, et qui reconnaîtra les faits ou en sera convaincu, perdra à tout jamais ses biens. [...] 6. La maison dans laquelle aura été découvert un hérétique sera détruite.»

Canons du concile de Toulouse, 1229. Cité dans P. Bonnassie, G. Pradalié, *La capitulation de Raymond VII et la fondation de l'université de Toulouse (1229-1279)*, Presses universitaires de Toulouse, 1979.

1. Personnes chargées de collecter les amendes.

Liste des thématiques abordées par les élèves dans leurs devoirs

Dispositif : Commentaire de document d'une heure (sujet ci-dessus), le recueil de données s'est fait sur la première partie de l'étude « les relations entre les laïcs (seigneurs et paysans) ».

Corpus : 31 devoirs

<u>Thématique abordée</u>	Occurrences
Domination des seigneurs sur les paysans	27
Catégories de paysans (serf, vilain, alleutier)	26
Impôts	21
Vassalité	5
Chevalerie	1
Interdépendance seigneur/paysans	1
Révolte	1

RESUMES

FRANÇAIS :

Mots clés : Pratique théâtrale, enjeux de domination, didactique de l'histoire, Théâtre de l'Opprimé.

Ma recherche porte sur la pratique théâtrale dans le cadre d'un cours d'histoire médiévale. Ce travail cherche à comprendre dans quelles conditions la pratique théâtrale peut permettre une meilleure compréhension des enjeux de domination à l'époque médiévale, particulièrement en se basant sur le Théâtre de l'Opprimé et la pédagogie des opprimés. Mon hypothèse initiale supposait que cette pratique permettrait une exploration en profondeur du sujet, notamment une compréhension du caractère mouvant des dominations, et un apprentissage plus facile de ces dernières. Les résultats de la recherche montrent que la pratique théâtrale en elle-même apporte plus de bienfaits pédagogiques que didactiques, la restitution des savoirs par les élèves étant plus marquée par les annexes écrites que par leurs expériences de jeu. De plus, j'ai pu montrer à quel point le dispositif tel que pensé au départ est dépendant du profil de la classe et de l'expérience théâtrale du professeur. Je propose ainsi des pistes d'amélioration du dispositif pour développer ses apports didactiques, notamment au travers d'une démarche d'enquête historique donnant lieu à des productions théâtrales.

ENGLISH :

Key words : Practice of acting, domination issues, history didactics, Theatre of the Oppressed.

My research deals about the practice of acting within a medieval history course. This work aims at understanding in which conditions the practice of acting could help a better understanding of domination issues in the medieval ages, particularly by using the method of the Theatre of the Oppressed and the pedagogy of the oppressed. My first hypothesis supposed that this practice would allow a deep exploration of the subject, in particular the moving nature of dominations and an easier learning of these. The results of the research show that the practice of acting brings more pedagogical benefits than didactics ones, the restitution of the knowledge by the student being influenced by written resources more than by their acting experiences. Moreover, I showed how much the initial course plan depends on the profil of the class and the acting background of the teacher. I suggest some improvements to develop the didactic contributions of the course, mainly through an historical investigation process which provokes acting propositions.