



HAL
open science

Subaltern studies et histoire scolaire : donner la parole aux dominés dans la salle de classe. Explorer la vie des subalternes par le jeu pédagogique

Rubén Constant

► To cite this version:

Rubén Constant. Subaltern studies et histoire scolaire : donner la parole aux dominés dans la salle de classe. Explorer la vie des subalternes par le jeu pédagogique. Education. 2022. dumas-04050422

HAL Id: dumas-04050422

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04050422>

Submitted on 29 Mar 2023

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

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

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

Mention second degré

Parcours : Histoire-géographie-EMC

***Subaltern studies* et histoire scolaire : donner la parole
aux dominés dans la salle de classe**

Explorer la vie des *subalternes* par le jeu pédagogique.

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

soutenu par

Rubén Constant

le [date jj mois aaaa]

en présence de la commission de soutenance composée de :

Madame Gaïd Andro, directrice de mémoire

[Taper prénom +nom], membre de la commission

[Taper prénom +nom], membre de la commission

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 2
Introduction	p. 4
1. Première partie : Les <i>Subaltern studies</i>, de l'Inde postcoloniale à la salle de classe	p. 8
I/ Les <i>Subaltern studies</i> : l'émergence d'une histoire des subalternes contre le discours dominant	p. 8
A/ Les origines marxistes d'une historiographie	p. 8
B/ Renouvellements d'un courant historiographique critique	p. 11
II/ Les <i>Subaltern studies</i> à l'école : Un projet de recherche applicable en salle de classe ?	p. 14
A/ La place de l'histoire « par le bas » dans les programmes scolaires : un domaine peu exploré ?	p. 14
B/ Quels usages des <i>Subaltern studies</i> dans la salle de classe ?	p. 16
2. Le projet des <i>Subaltern studies</i> : tentative d'une histoire par le bas dans la salle de classe	p. 19
I/ Les <i>Subaltern Studies</i> à l'école : méthodes, approches et création	p. 19
A/ Le contexte de l'expérience : quels chapitres pour travailler avec les « subalternes » ?	p. 19
B/ Les objectifs pédagogiques : penser la domination par le bas	p. 21
II/ Du jeu à la parole : comment les élèves pensent-ils en subalternes ?	p. 23
A/ Un jeu de rôle pour penser les liens de subalternité	p. 23
B/ Prendre la parole en classe pour les « vaincus »	p. 25

3. La mise à l'épreuve des méthodes des <i>Subaltern studies</i> : analyse réflexive du recueil de données	p. 26
I/ « Partir du bas » : quels apprentissages pour les élèves ?	p. 26
A/ Quels sont les savoirs exprimés par les élèves à travers le jeu ?	p. 26
B/ Quelles sont les limites de la méthode ?	p. 27
II/ La révolte des <i>subalternes</i> dans la salle de classe	p. 29
A/ Pourquoi se révolter ?	p. 30
B/ Le choix de la non-révolte : révélateur des liens de subalternité ?	p. 33
Conclusion	p. 35
Bibliographie	p. 37
Annexes	p. 39

« Toute trace d'initiative autonome de la part des classes subalternes devrait donc être d'une valeur inestimable pour l'historien intégral ; il résulte de cela qu'une telle histoire ne peut être traitée que par monographies et que chaque monographie demande une somme considérable de matériaux souvent difficiles à rassembler.¹ »

Dans un article visant à (re)tracer l'évolution des *Subaltern studies*, Jacques Pouchepadass nous invite à comprendre le projet du courant historiographique, dans les termes suivants : « Un autre mot clé est le « fragment », antonyme polyvalent du souverain, de l'universel, de l'homogène, du continu, et qui s'applique particulièrement aux segments sociaux opprimés et réduits au silence par l'État-nation, dont le projet subalterniste vise à restituer la parole dissidente. »². Faire émerger cette « parole dissidente », celle des vaincus, implique alors des méthodes d'analyses et de critiques en histoire.

Les *Subaltern studies* sont le titre d'une série de volumes collectifs publiée par Oxford University Delhi-Press depuis 1982, prévue au départ en trois volumes, et qui à ce jour en compte dix. L'orientation intellectuelle initiale, aussi politique que proprement théorique, est un marxisme critique dont les affinités se situent du côté de Gramsci et d'historiens radicaux comme Edward P. Thomson³. En effet, le courant d'où les *Subaltern studies* sont nés appartient aussi bien aux écrits du marxiste italien Antonio Gramsci que ce qu'il est convenu d'appeler « l'histoire par le bas » (*History from below*). Le terme de « subalternes » désigne les groupes sociaux mises dans une relation de subordination dans laquelle les élites les tiennent, relation qui se décline en termes classes, de races, de sexes, de langue et de culture. Le courant connaît un succès international, qui diversifie les champs d'études sociales qui emprunte le nom des *subaltern studies*. Tout l'enjeu de cet écrit réflexif est de s'interroger quant à l'utilisation de démarches propres aux *subaltern studies* avec des élèves du collège, dans un double objectif de travail sur la question des sources (qui

¹ Antonio Gramsci, *Cahier 3*, note 14, 1929-1935.

² Jacques Pouchepadass, « Les *Subaltern Studies* ou la critique postcoloniale de la modernité », *L'Homme*, 2000.

³ *Ibid.*

les produits ?) et sur les capacités d'action, *agency*, des dominés (que peuvent-ils faire ?).

L'intérêt du sujet est alors double. Dans un premier temps, le sujet vise plus globalement la formation de l'élève en tant que citoyen de la société française. L'année 2019 a été marquée par de nombreuses luttes dans plusieurs pays du monde. Du Chili à Hong Kong, en passant par la France ou le Liban, des mouvements populaires ont contestés des mesures financières (la question des taxes) et/ou politiques, dénonçant la corruption des dirigeants. De ce fait, la pratique des méthodes des *Subaltern studies* donnerait aux élèves des outils d'interrogation et d'analyse dans un monde où les rapports des forces sociales peuvent apparaître complexes. En effet, la question de l'*agency*, c'est-à-dire le champ des actions possibles des acteurs, concerne les classes populaires, régulièrement perçues dans l'histoire et dans les sociétés contemporaines comme passives (ou violentes).

Dans un second temps, l'élève peut se former aux exercices d'analyse critique sur ses connaissances historiques et tendre à rendre l'histoire objective. Pour cela, il faut rendre l'histoire plurielle, comme l'affirme Marc Ferro, « afin qu'on entende la voix de tous ceux dont vous avez parlé, les paysans et les hommes d'État, aussi bien les industriels que les affairistes, les truands même, s'il le faut, des artistes »⁴. La vocation des *Subaltern studies* à déconstruire le discours dominant et normalisateur des vainqueurs pour faire apparaître le refoulé et la voix des vaincus participe à ce besoin d'histoire plurielle à l'école. De plus, les élèves peuvent faire face à leurs représentations d'une histoire, notamment de France, qui met dans une opposition manichéenne et ahistorique le « peuple », figure des opprimés, et les rois, des figures abstraites⁵. Il n'est pas question de présenter une histoire manichéenne dans laquelle les élites seront des brutes et les dominés ceux qui subissent l'histoire, mais bien une histoire plurielle, dans laquelle les relations entre dominants et dominés sont forcément complexes.

Il m'a alors paru à la fois pertinent et intéressant de présenter avec des élèves de 6^e et de 5^e une histoire « par le bas » que de travailler avec eux sur les méthodes

⁴ Radio Suisse Romande, RTS-La Première, Émission « Entre nous soit dit », propos recueillis par Mélanie Croubalian, diffusé le 6 février 2012.

⁵ Lantheaume Françoise, « Le récit de l'histoire de France par la jeunesse scolarisée : références communes et ruptures culturelles », Les cartables de Clio, 2018.

et parcours pour entendre la voix de ceux qui sont « en bas ». Le choix des niveaux de classe est certes lié à la situation de stage, mais il permet aussi d'interroger très tôt dans la scolarité le lien entre historiographique et didactique. De plus, les programmes scolaires invitent à une approche « par le bas », bien qu'il ne s'agisse pas, au moins pour les classes de 6^e et de 5^e, d'une obligation. En effet, la question de la domination d'une classe sociale sur une autre traverse de nombreuses séquences, notamment celles qui abordent la notion de société⁶. Un chapitre témoin est donc choisi pour les deux niveaux de classe, bien que la situation sanitaire de l'année scolaire n'ait pas permis de réaliser l'expérimentation que dans un seul niveau. Il serait néanmoins important de revenir sur les deux champs d'expérimentation, malgré le manque de données pour l'eux, afin de réfléchir à de futures hypothèses de travail.

Ma première formule de recherche part donc de l'utilisation des méthodes des *Subaltern studies* pour des élèves afin de répondre aux objectifs pédagogiques de l'histoire scolaire : qu'est-ce que la voix des vaincus, exploités et opprimés apportent à la lecture d'un chapitre en histoire ? Peuvent-ils comprendre les fondements des institutions en ne questionnant non pas « le haut » mais « le bas » ? Pourquoi accepter ou rejeter une forme de domination ? Malgré la volonté des programmes d'apporter une place plus importante des dominés et vaincus dans l'histoire scolaire⁷, l'histoire scolaire se présente encore comme une histoire des grandes figures ou des proches du pouvoir en place. La place de ceux qui sont dominés reste encore marginal, notamment quand il s'agit des périodes allant de l'antiquité à la période moderne. Si les questions des rapports sociaux doivent être explorés, ils partent essentiellement du haut des institutions, reléguant les « fragments » à un rôle de simples subalternes⁸. En définitive, cette première formule de recherche peut se

⁶ Notion centrale dans le deuxième thème de la classe de 5^e « Société, Eglise et pouvoir politique dans l'occident féodal (XIe-XVe siècles) ».

⁷ La romanisation est l'un des exemples les plus pertinents. La fiche éducol du thème 3 d'histoire, « L'empire romain dans le monde antique », du programme de 6^e rappelle que la romanisation est un concept central et que ce sont en grande partie les élites locales qui y participent. Cela va dans le sens des débats historiographiques dans lesquels les *Subaltern studies* jouent un rôle important. Patrice Faure, Nicolas Tran, Catherine Virlouret, *Rome cité universelle. De César à Caracalla 70 av. J.-C.-212 av. J.-C.*, Belin, 2018.

⁸ L'absence de guillemets permet de faire la distinction entre la définition des subalternes que se donnent les *Subaltern studies* de la définition plus commune.

résumer par la question suivante : « Qu'est-ce que les « classes subalternes » peuvent apprendre aux élèves sur les dynamismes de l'histoire ? »

De cette première formulation de recherche se pose la problématique de l'*agency*. Si les classes subalternes interviennent à multiples reprises dans le processus historique, il est important de caractériser les formes que prennent ces interventions. Ainsi, plus que la question de leur rôle, c'est la manifestation de celle-ci qui est importante de relever pour les élèves. Je devais m'interroger alors sur les manières dont les élèves peuvent comprendre les relations entre classe dominante et classes dominées et peuvent complexifier ces relations pour sortir d'une vision de dominés perpétuellement soumis. Cependant, ce constat démontre que l'enjeu n'est pas seulement la place des « subalternes » dans l'histoire, dont les élèves ont conscience, mais les moyens de connaître ses actions. Connaître l'*agency* des acteurs demande donc de répondre à une question, centrale dans la démarche d'enquête de l'historien : celle des sources.

De ce constat émerge une seconde hypothèse de travail, qui repose sur l'importance des documents pour connaître et rationaliser les actions des personnages. Le travail du document, que je nommerai ici la source, étant le cœur du travail de l'historien, est bien évidemment au centre des apprentissages de la discipline. La question des sources est importante pour rationaliser les actions des acteurs de l'histoire. Néanmoins, « l'histoire étant écrite par les vainqueurs », les classes « subalternes » sont la majorité du temps mis de côté dans la production des sources, qu'elles soient écrites ou non. Le discours des dominants est la trace qui parvient jusqu'à nos époques. Ainsi, le travail de la source devient un enjeu problématique pour une approche de l'histoire « par le bas », car toutes traces de l'histoire se font sans et/ou contre les dominés. La vocation des *Subaltern studies* est la déconstruction de ce discours des dominants en faveur de discours réalisés par les dominés⁹. Ainsi, les élèves dans la mesure de développer un esprit critique sur les sources et l'intentionnalité des auteurs, mais aussi de comprendre les valeurs performatives des documents, qu'ils associent facilement à des fragments de vérité. Par la même occasion, cette formule de recherche doit permettre de traiter le défi d'une histoire sans documents en classe : est-ce une démarche envisageable, car la

⁹ Jacques Pouchepadass, *op. cit.*, *L'homme*, 2000.

source demeure le centre de l'histoire ? Si oui, comment le mettre en place au service de l'apprentissage pour les élèves ?

Ces différentes interrogations m'ont donc amené à réfléchir à diverses formulations problématiques afin de réfléchir quant à l'intérêt didactique de la méthodologie de travail des *Subaltern studies* pour l'enseignement de l'histoire scolaire. Pour travailler le sujet, il faudra tout d'abord revenir sur l'évolution des méthodes d'analyses de ce courant historiographique, de ses premiers travaux aux reprises plus contemporaines, pour aborder leur place dans l'histoire scolaire et la recherche didactique. Enfin, nous proposerons des pistes d'activités et d'analyses pour appliquer ces méthodes en salle de classe et en tirerons des hypothèses de travail.

Première partie Les *Subaltern studies* : de l'Inde postcoloniale à la salle de classe

I/ Les *Subaltern studies* : l'émergence d'une histoire des subalternes contre le discours dominant

A/ Les origines marxistes d'une historiographie

Dans un entretien avec Déborah Cohen et Urs Linder, Sumit Sarkar, historien marxiste, revient sur le contexte de lutte à l'origine des *Subaltern studies* : « Les années 1970 furent une période agitée dans l'histoire de l'Inde, marquée par la recrudescence de divers mouvements populaires, notamment la grande grève ferroviaire de 1974 [...]. La conséquence fut simultanément un discrédit de l'optimisme nehruvien initial et l'évidence de plus en plus patente de l'échec des politiques établies par la gauche et les communistes »¹⁰. Les *Subaltern studies* se

¹⁰ Entretien de Déborah Cohen et Urs Lindner avec Sumit Sarkar, « Subalternité et histoire globale », *Actuel Marx*, 2011, pages 207 à 217.

forme dans ce contexte et apparaît comme l'écho de cette histoire politique, avec le rejet et la radicalisation de la tradition marxiste indienne¹¹.

Le courant commence avec la publication des volumes I à VI entre 1982 et 1989, qui ont eu pour maître d'œuvre l'historien bengali Ranajit Guha (né en 1922), fondateur, inspirateur et animateur du collectif de six puis de dix chercheurs responsables de l'entreprise. Entre 1947 et 1953, Guha se familiarise, en France, avec une production historique, linguistique, anthropologique qui lui servira comme source d'inspiration¹². L'orientation marxiste du courant le place en héritier des traditions historiographiques des historiens radicaux anglo-saxons¹³. L'attitude générale du courant n'est pas nouvelle : l'introduction de *l'Histoire de la Révolution française* de Jules Michelet parle de « l'histoire en bas » et la résurgence régulière depuis lors de vocations individuelles ou collectives à écrire l'histoire du plus grand nombre, qu'elles soient libérales, nationalistes, socialistes ou issues du courant des *Annales*. En Inde, les passeurs de cette tradition ont été les tenants d'une histoire « radicale » anglaise (Christopher Hill, Edward P. Thomson, Eric Hobsbawm etc...)¹⁴. Il ne faut pas oublier la lecture d'anthropologues importants à l'image de Jack Goody ou de Claude Lévi-Strauss¹⁵. Les principaux acteurs du courant cherchent à déconstruire l'élitisme historiographique colonial, nationaliste et marxiste, qui présente l'histoire de l'Inde (de la colonisation à l'indépendance) comme le résultat d'un processus de mobilisation par le haut, reléguant les classes populaires au second plan. L'indépendance ne devenait être le résultat que des lutte des leaders indigènes, Gandhi et Neru en tête, pour l'historiographie nationaliste, tandis que l'historiographie marxiste traditionnelle mettait en doute les capacités de lutte de la masse paysanne à s'organiser et à se doter d'un programme, devant être encadrée par une avant-garde mieux formée et politiquement plus avancée. Ainsi, comme le souligne Jacques Pouchepadass, « il s'agissait donc de rétablir le peuple comme sujet de sa propre histoire en refusant de le concevoir comme simple masse de

¹¹ Entretien de Déborah Cohen et Urs Lindner avec Sumit Sarkar, « Subalternité et histoire globale », *Actuel Marx*, 2011, pages 207 à 217.

¹² Isabelle Merle, « Les *Subaltern studies*. Retour sur les principes fondateurs d'un projet historiographique de l'Inde colonial », *Genèses*, 2004, p. 131 à 147.

¹³ Entretien de Déborah Cohen et Urs Lindner avec Sumit Sarkar, « Subalternité et histoire globale », *Actuel Marx*, 2011, pages 207 à 217 ; Jacques Pouchepadass, « Les *Subaltern Studies* ou la critique postcoloniale de la modernité », *L'Homme*, 2000.

¹⁴ Jacques Pouchepadass, *op. cit.*, 2000.

¹⁵ Isabelle Merle, *op. cit.*, 2004, p. 131 à 147.

manœuvre manipulée par les élites »¹⁶. C'est une véritable rupture avec le « paradigme nationaliste » de l'historiographie dominante.

Les initiateurs du courant reconnaissent l'importance historique réelle des classes populaires, ainsi que leur capacité d'initiative libre et souveraine, en redécouvrant sa culture propre et son univers de pensée et d'expérience (non plus seulement des conditions matérielles de leur existence). Il s'agit tout d'abord de définir l'existence de ces classes dites « subalternes ». Dans un manifeste, Ranajit Guha les définit comme ceux 'qui constituent la masse de la population laborieuse et les couches intermédiaires des villes et des campagnes »¹⁷. Pour faire apparaître leur culture, avant tout orale, des « subalternes » et leurs capacités d'actions, le collectif analyse les comptes-rendus et rapports relatifs aux mouvements populaires présents dans les archives nationales. Il explique comment « le discours de ces sources [...] tend en permanence à néantiser la conscience propre des subalternes en présentant les rébellions comme de simples réactions réflexes à l'oppression économique ou politique, dissolvant du même coup l'autonomie de vision et d'initiative des dominés » et décoder ce même discours pour faire ressortir la conscience des subalternes¹⁸. De ce fait, les travaux des *subaltern studies* se sont principalement focalisées sur les études de cas, car il fallait étudier aussi complètement que possible les incidents particuliers¹⁹.

A partir des années 1980, les *Subaltern studies* font face à une série de ruptures à l'intérieur du courant. Le groupe se retrouve face à une alternative : poursuivre l'inventaire descriptif des formes de l'« *insurgency* » subalterne, en conformité avec le projet initial, ou bien changer de registre en se reportant sur la critique du paradigme élitiste des sources et de l'historiographie, comme le veut la démarche de recherche inaugurée par Guha²⁰. De ces choix, le courant a aussi connu des départs. Le courant des *Postcolonial Studies*, issu de l'ouvrage d'Edward Saïd publié en 1978, *Orientalisme*, montre comment le discours occidental a produit ce que l'on nomme l'Orient. Les deux courants se sont rapprochés du fait de la proximité

¹⁶ Isabelle Merle, *op. cit.*, 2004, p. 131 à 147.

¹⁷ Ranajit Guha, *Subaltern studies. Writings on South Asian History and Society*, vol. I, 1982.

¹⁸ Jacques Pouchepadass, *op. cit.*, 2000.

¹⁹ Entretien de Déborah Cohen et Urs Lindner avec Sumit Sarkar, « Subalternité et histoire globale », *Actuel Marx*, 2011, pages 207 à 217.

²⁰ Jacques Pouchepadass, *op. cit.*, 2000.

de leur protocole de recherche, ce qui a produit des critiques internes chez les *Subaltern studies*. Les dimensions culturelles du colonialisme ont pris une place croissante dans les études des subalternistes, provoquant le départ de certains membres²¹.

B/ Renouvellements d'un courant historiographique critique

Les *early subaltern studies*²² projette une histoire dans laquelle l'analyse du discours des dominants devient une possibilité pour comprendre les relations des subordinations et la capacité des classes « subalternes » à résister à l'hégémonie de la classe dominante. Le tournant des années 1980 marque un changement dans les pratiques des *Subaltern studies*. L'étude de la « textualité » du discours dominant et la domination culturelle de l'Occident sur le monde sont devenues les deux axes majeurs. Cependant, l'axe problématique qui consiste à interroger les interactions des classes subalternes avec la classe dominante reste le point central des études. La subalternité est définie comme une relation et n'a d'existence qu'en tant qu'elle est constituée par le discours de l'élite comme force de résistance à l'hégémonie de celle-ci²³. Ce lien de subordination caractérise mieux, selon A. Gramsci puis David Arnold, les rapports entre les groupes sociaux dans les sociétés précapitalistes que ne peut le faire le langage orthodoxe des classes sociales²⁴. Cependant, ce ne sont pas uniquement les relations de domination qui sont étudiées, mais bien l'autonomie des dominés et leur culture propre. C'est dans ce cadre que les *Subaltern studies* se présente comme l'un des principaux courants qui travaillent sur la notion d'*agency* des groupes sociaux dominés. Le domaine politique autonome des subalternes semble alors constituer d'actes de mobilisation et de résistance²⁵. Ranajit Guha définit l'*agency* des subalternes comme une « conscience rebelle », recouvrant une palette d'actions défiant plus ou moins ouvertement l'autorité en fonction du rapport de force en vigueur. Par la suite, c'est une analyse culturelle affirmée des

²¹ Entretien de Déborah Cohen et Urs Lindner avec Sumit Sarkar, « Subalternité et histoire globale », *Actuel Marx*, 2011, pages 207 à 217.

²² Ce nom est attribué aux premiers historiens affiliés au courant historiographique, avant le tournant de la fin des années 1980.

²³ Jacques Pouchepadass, *op. cit.*, 2000.

²⁴ David Arnold, « Gramsci and Peasant Subalternity in India », *The Journal of Peasant Studies*, vol. 11, n° 4, 1984, p. 163.

²⁵ Isabelle Merle, *op. cit.*, 2004, p. 131 à 147.

événements qui est menée, dépassant le cadre des résistances pour une acceptation plus large qui inclut les pratiques de la vie ordinaire et les luttes quotidiennes pour la survie.

Le courant des *Subaltern studies* ne demeure pas ancré dans le monde de la recherche de l'Inde postcoloniale. A partir des années 1990, les *Subltern studies* connaissent un véritable succès sur la scène internationale. Le projet initial et ses continuations refusaient une histoire téléologique d'une Inde traditionnelle ébranlée par la modernité européenne au profit d'un monde colonial décrit comme fragmenté mais dynamique, fondé sur des rapports de force et des relations de pouvoirs dont il faut mesurer les forces et les limites²⁶. Ainsi, les *Subaltern studies* ont un champ de recherche qui étudie principalement le sous-continent indien, ou plus généralement le cadre colonial, s'intéressant principalement aux masses paysannes : « C'est sur les paysans que ces premières *Subaltern Studies* mettaient principalement l'accent, peut-être au détriment, parfois, d'autres formes d'oppression et de militantisme des subalternes »²⁷. Les enjeux de la recherche du courant, notamment la quête d'un domaine autonome des « subalternes », ont vite rejoint d'autres réflexions portant sur les marges, comme les Noirs américains, les femmes, les amérindiens ou les ouvriers, qui ont longtemps exclus de l'horizon de la recherche scientifique. La proximité avec des historiographies socialistes, notamment féministes, a été présente dès le départ, sans pour autant avoir été réfléchi dans les premiers travaux des *Subaltern*²⁸. Alors que les premiers travaux s'intéressaient aux masses paysannes révoltées de l'Inde coloniale, le champ de recherche s'est diversifié, que cela soit spatialement que géographiquement. Les méthodes de l'analyse « textuelle » des discours du vainqueur rejoignent les méthodes de recherche de l'ethnohistoire, les deux courants voulant donner voix à ceux qui ont été les vaincus dans l'histoire. L'ouvrage de Nathan Wachtel, *La vision des vaincus : la conquête espagnole dans le folklore indigène* publié en 1967, préfigure les recherches sur une capacité d'autonomie des « subalternes », comme les civilisations précolombiennes.

²⁶ Isabelle Merle, *op. cit.*, 2004.

²⁷ Paroles de Sumit Sarkar dans un entretien de Déborah Cohen et Urs Lindner, « Subalternité et histoire globale », *Actuel Marx*, 2011, pages 207 à 217.

²⁸ Entretien de Déborah Cohen et Urs Lindner avec Sumit Sarkar, « Subalternité et histoire globale », *Actuel Marx*, 2011, pages 207 à 217.

De plus, certaines catégories des subalternes, au départ mises de côté, ont été de plus en plus prises en considération avec le succès international du courant. A partir des années 1990, les questionnements similaires des *Subaltern studies* sont reprises dans l'étude de groupes sociaux autres que les paysans indiens de l'Inde coloniale. Selon les propres propos de Sumit Sarkar, la question du genre est de plus en plus pris en compte par les *Subaltern studies*. James C. Scott développe dans *Domination and the Arts of Resistance* à propos des relations de pouvoir et des formes de déviance des « subalternes » qu'elles prennent selon un contexte « privé » ou « public » (*Public transcripts and Hidden transcripts*). Néanmoins, il est important de préciser que James C. Scott est critique de la démarche marxiste de départ, relativisant l'importance des contraintes matérielles, et qu'il aborde plus sérieusement un autre visage de l'*agency* des dominés : leur consentement à la domination²⁹.

Les *Subaltern studies* ont ainsi connu une évolution de leurs méthodes et pistes de recherches, en influençant tout en étant influencées par des courants historiographiques contemporains. S'il existe une rupture entre les *early* et les *late Sublatern studies*³⁰, les axes de travail du courant demeurent un point d'entrée dans la didactique historique pour l'histoire « par le bas ». Ce point d'entrée peut d'ailleurs servir à questionner les programmes et les représentations issues de l'histoire scolaire.

²⁹ James C. Scott, *Domination and the Arts of Resistance. Hidden Transcripts*, New Haven, Yale University Press, 1990.

³⁰ Isabelle Merle, *op. cit.*, 2004.

II/ Les *Subaltern studies* à l'école : Un projet de recherche applicable en salle de classe ?

A/ La place de l'histoire « par le bas » dans l'histoire scolaire : un domaine peu exploré ?

Si l'enjeu problématique est la pertinence de l'usage des méthodes des *Subaltern studies* dans l'apprentissage de l'histoire scolaire, il est important de s'interroger sur la place globale qu'occupe l'*history from below*. Dans une enquête visant à comprendre les représentations culturelles de l'histoire de France par la jeunesse scolarisée, François Lantheaume remarque que cette jeunesse développe une « construction « par le bas » d'un récit historique commun selon des formes hybrides »³¹. Dans l'enquête, il y a une forte occurrence des révoltes et du « peuple » dans le récit des élèves, « contre-point des évocations nombreuses des rois traités comme des entités abstraites à l'exception de quelques-uns »³². La jeunesse scolarisée constate un rôle, souvent héroïsé et/ou stéréotypé, du « peuple » dans l'histoire. Bien que le « peuple » bénéficie d'un champ d'action réduit, cette enquête démontre que la jeunesse scolarisée se représente déjà une histoire « par le bas ». Parmi les objectifs d'apprentissage, les élèves doivent réussir à complexifier ces représentations du « peuple ». Néanmoins, l'objectif de l'enquête n'a pas été de questionner cette représentation de l'histoire « par le bas » pour les élèves. Afin d'interroger cette représentation, le renouvellement apporté par les *Subaltern studies* apportent des éléments d'analyse pertinents. C'est dans cette perspective que les notions de domination et d'*agency* sont à travailler par les élèves.

La réforme des programmes scolaires de 2016 permet donc une approche pertinente de la question de « l'histoire par le bas », du fait de la place que prennent nos deux notions principales. Dans les programmes de 6^e et de 5^e, les deux notions tiennent une place importante, et par moment centrale. La notion de domination est récurrente :

- En 6^e, elle apparaît dès le deuxième chapitre sur la « révolution » néolithique, qui invite à questionner la naissance des hiérarchies sociales, alors que les

³¹ Lantheaume Françoise, *op. cit.*, Les cartables de Clio, 2018.

³² *Ibid.*

hommes se sédentarisent³³. La domination se travaille tout au long de l'année scolaire, permettant aux élèves de réfléchir sur ses logiques et justifications (par le mythe³⁴, par l'armée ou par des logiques de consentement, comme la romanisation³⁵).

- En 5^e, l'analyse des formes et logiques de la domination continuent. La notion devient par ailleurs même centrale, car le programme invite les élèves à interroger les relations entre les dominants et les dominés dans les sociétés passées, essentiellement médiévales³⁶. Il est important de rappeler que l'année de 5^e vise à introduire la notion de « société », chez les élèves, questionnant les relations entre plusieurs groupes sociaux. Ainsi, les dominations dans les campagnes, dans les villes ou dans le royaume de France doivent être analysées dans leur complexité par les élèves.

La notion d'*agency* n'apparaît pas en tant que telle dans les programmes de 6^e et de 5^e. Toutefois, plusieurs thèmes du programme peuvent être des moments privilégiés :

- En 6^e, le troisième thème du programme « L'empire romain dans le monde antique » interroge les relations de domination entre Rome et les populations conquises. De ce fait, les capacités d'actions de ces populations soumises peuvent être un point d'approche, réinterrogeant les logiques que sous-tendent la romanisation par exemple.
- En 5^e, la notion est plus présente. Le troisième chapitre du programme « L'ordre seigneurial. Formation et domination dans les campagnes » doit permettre aux élèves de saisir les dynamiques et ruptures que connaissent les campagnes occidentales du XI^e au XV^e siècle, ce qui rappelle que ce sont les paysans qui sont au cœur de ces dynamiques et non pas seulement les seigneurs laïcs et ecclésiastiques. Il est important que les élèves caractérisent le quotidien des paysans et les raisons de leur consentement à la domination.

Du fait de la présence de ces notions dans les programmes scolaires, il devient intéressant de faire discuter le renouvellement, apporté par les *Subaltern studies*, et

³³ Fiche éducol, « Thème 1. La longue histoire de l'humanité et des migrations », 2016.

³⁴ Fiche éducol, « Thème 2. Récits fondateurs, croyances, et citoyenneté dans la Méditerranée antique au 1^{er} millénaire av. J.-C. », 2016.

³⁵ Fiche éducol, « Thème 3. L'Empire romain dans le monde antique », 2016.

³⁶ Fiche éducol, « Thème 2. Société, Eglise et pouvoir politique dans l'Occident féodal (XI^e-XV^e siècles) », 2016.

la didactique en histoire. Cependant, ce champ de discussion n'a été que peu interrogé par les recherches en didactique de l'histoire. Il est à préciser que le courant historiographique a connu une entrée « tardive » dans le champ disciplinaire français³⁷. Malgré ce relatif retard, l'historiographie des *Subaltern studies* a connu une entrée dans l'histoire scolaire, qui est relative mais perceptible. L'axe de la relation de subordination à la classe dominante et au pouvoir, élément structurant de la subalternité, apparaît comme essentiel dans les objectifs pédagogiques dans les programmes scolaires. Il est possible de retrouver une influence historiographique dans plusieurs thèmes.

B/ Quels usages des *Subaltern studies* dans la salle de classe ?

A l'image du travail de l'historien, l'histoire scolaire place le document au cœur du travail des élèves. Cependant, la démarche de l'historien qui consiste à questionner le contexte de la production ou les intentions de l'auteur d'un document est généralement écartée du travail en classe. Lorsque les élèves travaillent sur un document, ces derniers sont davantage dans l'exercice de faire le document avec ce qu'ils savent du passé. Autrement dit, le document serait un « substitut de la réalité [...] qui représente le monde tel qu'il est ou tel qu'il fut »³⁸. Cette perception du document comme reflet de l'histoire vraie a été mise en évidence dans les années 1990 par François Audigier et son modèle des « 4R », qui explique que les élèves attendent du document un réalisme du passé³⁹. Ainsi, le travail des élèves se résume le plus souvent à prélever des informations dans le document et non pas à problématiser et questionner ce dernier. Or, la vision du document pour les *Subaltern studies* est celle d'une source écrite par le discours dominant. La critique de la « textualité » issue du courant des *Subaltern studies* est un point d'entrée au travail de problématisation des documents pour les élèves. Ce travail doit passer par une réflexion de la part des élèves pour rationaliser non pas seulement l'*agency* des

³⁷ L'africaniste Mamadou Diouf a traduit et regroupé quelques textes en 1999, avant que Jacques Pouchepadass soit le premier à avoir écrit une synthèse de l'évolution du courant en 2000. Isabelle Merle, *op. cit.*, 2004.

³⁸ Nicole Tutiaux-Guillon, « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français » dans *Compétences et contenus*, François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), De Boeck, Bruxelles, 2008, p 120.

³⁹ François Audigier, *Formes scolaires. Formes sociales*, Babylonia, n° 3, Comano, Fondazione Lingue e Culture, p 11.

dominés, mais les intentions de l'auteur dans la production du texte. Dans cette perspective, le projet des *Subaltern studies* est un exercice de déconstruction du discours

Si la critique du discours dominant est l'un des axes majeurs de la pensée critique des *Subaltern studies*, il ne faut pas oublier qu'il n'ait qu'un moyen établi par Ranajit Guha au départ pour décoder les relations de subordination et la rationalité des classes « subalternes ». De ce fait, plus qu'un point d'ancrage pour renforcer le travail de document en classe, les méthodes des *Subaltern studies* sont une porte d'entrée dans l'analyse des rapports sociaux complexes, notamment pour les sociétés précapitalistes à l'image de l'Inde coloniale, mais aussi des sociétés antiques et médiévales⁴⁰. Le projet des *Subaltern studies* donnent des clés aux professeurs et aux élèves quand il est question de l'organisation sociale d'un vaste Empire comme Rome ou encore des hiérarchisations sociales propres aux campagnes et villes médiévales entre le XIIe et XIVe siècle. Caractériser les liens de subordination serait une clé de lecture et d'analyse permettant aux élèves de décoder les relations entre divers groupes sociaux, mais il faut parvenir à recréer ces liens. Ainsi, le choix d'expérimentation a été de réfléchir à une ludification de l'enseignement. Il s'agit de réaliser un jeu de rôle, dans lequel les élèves jouent des « subalternes », visant à les faire réfléchir sur les choix d'actions réalisables dans un contexte historique donné.

Berthou Marc et Nathanson Dominique, dans leur ouvrage *Jouer en classe en collège et en lycée*, définissent le jeu en classe comme « une activité pédagogique décidée par un enseignant, comprenant un ensemble de règles créées par le professeur en fonction de ses objectifs pédagogiques d'une part, et des ressorts spécifiques au jeu qui fera qu'il soit ou non jouable d'autre part »⁴¹. Le jeu occupe une place relativement récente dans les travaux en didactique⁴². Les travaux de Yu-Kai Chou ont permis d'associer l'univers du jeu à la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque dans le cadre des apprentissages. Néanmoins, divers travaux en didactiques se sont intéressés aux jeux pédagogiques, de manière générale ou

⁴⁰ Isabelle Merle, *op. cit.*, 2004.

⁴¹ Nathanson Dominique et Berthou Marc, *Jouer en classe en collège et en lycée, pour acquérir connaissances et compétences*, éd. Fabert, 2013, p. 23.

⁴² Brusseau Lilian, *La mise en place d'un jeu de rôle en classe de seconde* [mémoire non publié], [brusseau_lilian.pdf \(univ-tlse2.fr\)](#), 2015, p. 3.

spécifiquement en histoire-géographie⁴³. Il existe deux types de jeux pédagogiques : les jeux d'émulation qui visent l'apprentissage des contenus par du repérage d'informations, plus proches des activités classiques et qui ont un rôle avant tout d'enrôlement ; et les jeux de simulation qui visent des apprentissages de systèmes, de fonctionnements et de notions plus complexes. Le jeu de rôle rentre dans la deuxième catégorie, car il permet de reproduire simplement de cadres sociaux complexes. Le jeu de rôle a plusieurs valeurs pédagogiques dans la discussion entre l'historiographie des *Subaltern studies* et la didactique de l'histoire : il développe l'« empathie historique » pour des acteurs de l'histoire subissant de violentes contraintes économiques, sociales et politiques et leur façon de vivre la domination ; comprendre les processus historiques sur le long terme et des enchaînements de décisions plutôt que des conséquences, se rapprochant du projet des *subaltern studies* pour rationaliser le champ d'actions des « subalternes ». Le jeu de rôle devient alors un moyen de travailler la notion d'*agency* en lien avec celle de domination, tout en interrogeant facilement les relations de subordination entre plusieurs classes et/ou groupes sociaux.

⁴³ Il est possible de citer l'ouvrage du réseau Canopé *Jouer en histoire-géographie. Trois jeux complets pour le cycle 4*, qui a testé trois jeux spécialement conçus pour travailler certains domaines des programmes 2016 ; il faut aussi évoquer la présence du site Ludus, géré par l'académie de Caen, qui propose diverses activités pédagogiques dans plusieurs matières.

Deuxième partie : Le projet des *Subaltern studies* : tentative d'une histoire par le bas dans la salle de classe

I/ Les *Subaltern studies* à l'école : méthodes, approches création

A/ Le contexte de l'expérience : quels chapitres pour travailler avec les « subalternes » ?

Avant de présenter l'expérience et les résultats de celle-ci, il me paraît important de revenir sur les étapes qui m'ont permis de réfléchir sur l'évolution de ce sujet de recherche.

En mettant de côté des motivations plus personnelles et militantes, mon orientation de recherche sur l'usage des méthodes des *Subaltern studies* vient du constat que l'histoire est régulièrement perçue sous l'angle des vainqueurs et dominants, laissant peu de place aux capacités de résistance de celles et ceux qui forment la majorité des acteurs de l'histoire. Pour les élèves, aussi bien au collège qu'au lycée, l'histoire n'est qu'une succession de dates et d'évènements, au cours desquelles les populations sont soumises aux choix des leaders. Depuis le début de l'année, les élèves ont souvent manifesté une vision de l'histoire qui ne se réduisait qu'à l'apprentissage de dates et de grands hommes. Cependant, un constat a pu être fait. Les élèves affichent une curiosité quand il s'agit de questionner les rapports de domination ou les inégalités en général. Au cours du deuxième chapitre d'histoire du programme de 6^e « La « révolution » néolithique », les élèves firent preuve d'« empathie » à propos des inégalités : « pourquoi les riches s'enterrent avec leurs bijoux et ne les redonnent pas aux pauvres ? » ; « pourquoi vouloir un chef maintenant ? ». En classe de 5^e, les élèves se sont souvent questionnés sur les raisons qui poussent les individus à reconnaître la légitimité des empereurs. Il est important de préciser que la question de la domination et de l'acceptation de cette dernière est l'un des objectifs pédagogiques du programme de 5^e. Ainsi, les élèves ont une forme d'« empathie » pour les « dominés », qui m'a paru important de travailler une réflexion historienne sur ses rapports de domination.

Afin de valider ou non les formulations d'hypothèses prononcées précédemment, j'ai dû sélectionner des chapitres du programme afin de mener les

expérimentations. Il fallait que les chapitres soient relativement tardifs dans la programmation, afin de concevoir des activités susceptibles de questionner les méthodes des *Subaltern studies*. Les chapitres ne doivent pas arriver trop tard pour analyser les données recueillies. Bien sûr, les chapitres sélectionnés doivent permettre de réfléchir à une histoire « par le bas » et donc questionner les rapports de domination entre une classe dominante et des classes « subalternes ».

De ce fait, j'ai décidé d'insérer ma première expérimentation dans la troisième séquence de l'année de 5^e, « L'ordre seigneurial : la formation et la domination des campagnes ». Les élèves doivent saisir l'évolution de la domination des seigneurs sur les paysans qui « s'exerce par une relation directe entre le seigneur, laïc ou religieux, et les paysans (« vilains ») du territoire de sa seigneurie »⁴⁴. De ce fait, ce chapitre est doublement pertinent pour questionner les méthodes des *Subaltern studies* avec les élèves. Premièrement, le contexte des campagnes occidentales des XI^e-XIV^e siècles correspond aux premiers champs d'étude menés par les *early subaltern studies* : des masses paysannes dominées dans une économie majoritairement rurale et précapitaliste. Secondement, la fiche éducol précise qu'il est important que les élèves puissent concevoir un « « équilibre social et politique grâce aux pouvoirs locaux et d'allure privée » (Dominique Barthélémy), quand bien même cette domination est rude et les conflits locaux nombreux »⁴⁵. Ainsi, le programme invite à interroger le domaine d'autonomie des paysans et des formes de leur résistance⁴⁶, mais aussi les conditions matérielles et mentales de la légitimation de cette domination, car l'acceptation à cette dernière doit aussi être pensée et réfléchie comme un acte raisonné des paysans⁴⁷.

Ma deuxième expérience devait s'insérer dans la séquence « Conquêtes, paix romaine et romanisation », du troisième thème « L'empire romain dans le monde antique » du programme de 6^e. Du fait du contexte sanitaire, l'expérimentation n'a pas pu se faire dans les délais prévus, ne permettant pas d'analyser des données non recueillies. La fiche éducol précise que l'étude du chapitre doit permettre aux

⁴⁴ Fiche éducol, « Thème 2. Société, Eglise et pouvoir politique dans l'Occident féodal (XI^e-XV^e siècles) », 2016.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ La révolte est l'action la plus souvent envisagée, parce qu'elle est aussi la plus spectaculaire, mais d'autres actes de résistance existent.

⁴⁷ James C. Scott, *Domination and the Arts of Resistance. Hidden Transcripts*, New Haven, Yale University Press, 1990.

élèves de saisir la notion de domination : « *l'imperium*, c'est d'abord le pouvoir de commander, et de là la domination, étendue à l'ensemble des territoires soumis à cette hégémonie »⁴⁸. Les objectifs sont de caractériser les formes et fondements de la domination romaine sur les territoires et peuples conquis. Les travaux d'Yvon Thébert, proche des méthodes des *Subaltern studies*, ont permis d'approfondir les logiques de la domination romaine : il existe une domination « verticale », entre Rome et les territoires conquis », et une domination « horizontale », entre les élites romaines et provinciales et les classes « subalternes »⁴⁹. Cette distinction est précisée dans la fiche éducol : « La question de l'association des élites des provinces au système impérial est fondamentale et l'empire romain est le cadre de l'extension d'une citoyenneté garantissant un statut juridique »⁵⁰.

Ce sont ces choix qui ont guidé l'expérimentation. Néanmoins, il n'y a qu'une seule expérimentation qui sera exposée dans cet écrit réflexif, car la situation sanitaire et les difficultés issues de l'année de stage n'ont pas permis de réaliser l'expérimentation en classe de 6^e dans les délais prévus.

B/ Les objectifs pédagogiques : penser la domination par le bas

A partir de ce point, l'écrit réflexif se centralisera sur la séquence « L'ordre seigneurial : formation et domination dans les campagnes » travaillée avec des classes de 5^e. Avant de présenter la conception de l'activité qui a permis de récolter les données, il est important de présenter les axes spécifiques que les élèves ont travaillé et en quoi les *Subaltern Studies* représentent un outil méthodologique précieux.

Le premier axe est de permettre aux élèves de comprendre les raisons qui poussent les masses paysannes médiévales à accepter et/ou refuser la domination des seigneurs. L'objectif est d'avoir la capacité de rationaliser les choix des classes « subalternes » dans une société, notion centrale du thème⁵¹, où ils sont en relation

⁴⁸ Fiche éducol, « Thème 3. L'Empire romain dans le monde antique », 2016.

⁴⁹ Anne-Emmanuelle Veïsse, « L'œuvre d'Yvon Thébert et son apport à la compréhension des sociétés anciennes », *Afrique & Histoire*, p. 87 à 96, 2005.

⁵⁰ Fiche éducol, « Thème 3. L'Empire romain dans le monde antique », 2016.

⁵¹ Fiche éducol, « Thème 2. Société, Eglise et pouvoir politique dans l'Occident féodal (XIe-XVe siècles) », 2016.

de subordination. En résumé, il s'agit de questionner l'*agency* des paysans dans la société féodale. Afin de pouvoir rationaliser leurs actions, il est important pour les élèves de comprendre les fondements de la société féodale, qu'ils rencontrent pour la première fois. Les élèves doivent concevoir les choix qui poussent les paysans à accepter la domination des seigneurs, choix résumé ainsi par James C. Scott : « il serait important de comprendre comment la revendication des premiers [aristocrates guerriers] au pouvoir héréditaire était fondée sur la protection physique qu'ils assuraient en échange du travail, du produit des récoltes et du service militaire fournis par les seconds [serfs] »⁵². De plus, cette société féodale est aussi caractérisée par les révoltes de paysans à l'encontre des seigneurs et chevaliers, qui « est tout aussi naturelle au régime seigneurial que, mettons, les grèves le sont pour le capitalisme à grande échelle »⁵³.

Le deuxième axe est le rôle des paysans dans la société féodale. Il s'agit d'inviter les élèves à interroger le rôle des paysans, qui est conceptualisé selon la théorie des trois ordres de Adalbéron de Laon. Cette théorie, reléguant les paysans dans le simple rôle de « ceux qui travaillent », peut être réfléchié à partir de l'*agency* des paysans. Il s'agit de caractériser les conditions de vie matérielles et mentales des paysans. Cet axe de réflexion aboutit à la distinction, au sein même de cet ordre, de plusieurs groupes : paysans enrichis (nommés *laboureurs* dans les sources⁵⁴), les paysans dits « libres », et les serfs (en minorité dès le XIIIe siècle⁵⁵).

Le troisième axe est alors de parvenir à répondre à ces interrogations en passant outre le discours des dominants. En effet, la classification de la société féodale est produite en dehors des catégories de la population en situation de domination : ce sont des membres du clergé, à savoir Haymon d'Auxerre, vers 860, et Adalbéron de Laon, qui répartissent le rôle des groupes sociaux. De plus, les sources ne proviennent pas des « subalternes » et sont même sujet au mépris de ceux qui en produisent. Permettre aux élèves de penser la complexité des relations

⁵² James C. Scott, *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Editions Amsterdam, 1992, p. 118.

⁵³ *Ibid.*, p. 93.

⁵⁴ Jacques Le Goff, *Le XIIIe siècle. L'apogée de la Chrétienté (v. 1180-v. 1330)*, Bordas, 1982.

⁵⁵ Jérôme Baschet, *La civilisation féodale : de l'an Mil à la colonisation de l'Amérique*, Flammarion, 2018.

sociales entre les paysans et les « dominants » doit alors passer par une relecture des sources médiévales, mais aussi une alternative à ces mêmes sources.

II/ Du jeu de rôle à la prise de parole : comment les élèves pensent-ils en subalternes ?

Avant de présenter les outils pédagogiques mis en place pour répondre à la problématique, il est important de préciser que les élèves de 5^e ont travaillé à partir d'une analyse scolaire des sources. Il est important que les élèves passent par le discours des « dominants » pour conceptualiser les relations de subordination par la suite. Ainsi, les élèves ont travaillé sur le pouvoir d'un seigneur sur ces paysans, afin de se familiariser avec le vocabulaire spécifique de la période⁵⁶.

A/ Un jeu de rôle pour penser les relations de subalternité

L'objectif est de parvenir aux trois axes de travail présentés et de recueillir les données nécessaires à la réflexion. Mais la question demeure : comment réaliser une histoire par le bas avec des sources rédigés par le haut ? La méthode des *Subaltern studies* est de mener un travail de décodage des textes des dominants. Cependant, le temps accordé à ce chapitre dans l'année est trop peu pour réaliser un tel travail avec les élèves. Il s'agit ainsi de mener un travail de repérage des « subalternes » dans les documents travaillés en classe⁵⁷.

Comme exposé précédemment, l'usage du jeu en classe est un outil pédagogique pertinent pour atteindre les objectifs fixés. Le jeu de rôle crée une simulation dans laquelle les élèves pourront reproduire les relations féodales dans une seigneurie. Cette simulation est assurée par une série de règles et de ressorts spécifiques au jeu (usage d'un plateau de jeu, de dés, de diverses cartes)⁵⁸. Dans le cadre de ma deuxième année de stage, le rôle du « chevalier » a été ajouté pour que les élèves expérimentent entre eux les relations de subordination. Ce rajout

⁵⁶ Annexe 1.

⁵⁷ Annexe 1.

⁵⁸ Annexe 2, qui regroupe l'ensemble du matériel utilisé pour le jeu de rôle.

s'explique aussi par la nécessité de faire émerger la notion de « dépendance » réciproque entre les *bellatores* et les *laboratores*. Il serait, *in fine*, pertinent de rajouter le rôle du « curé » : à la fois pour penser la domination de l'Eglise, seule institution apte à « contrôler les hommes en fait et conscience » (Dominique Logna-Prat)⁵⁹ ; questionner la classification des ordres dans la société féodale, qui ont été réalisée par les membres de l'ordre des *oratores*. Le jeu se découpe en plusieurs étapes, invitant les élèves à récolter des sacs de blé puis à payer les différents impôts de l'époque (cens, banalités, dîme pour l'Eglise). Les élèves devaient par la suite réaliser une action (collective ou individuelle) dans l'objectif d'assurer leur survie (voir l'amélioration de leurs conditions d'existence). Les cartes « actions » résultent d'un travail de recensement des capacités d'*agency* des paysans au XIVe siècle, à l'aide des travaux de Jérôme Baschet⁶⁰.

Le jeu de rôle est suivi d'un travail à l'écrit dans lequel les élèves sont invités à faire un choix : dans le cas des « subalternes », ce choix correspond à celui de la révolte ou non. Le choix doit être argumenté à partir des informations recueillies et des expériences acquises au cours du jeu. L'intérêt est double :

- Inviter les élèves à interroger l'*agency*. La révolte est un choix conscient décidé par les acteurs de l'époque. Ce choix résulte d'une remise en cause de l'autorité, qui est dénoncée pour ne pas respecter son rôle. En effet, dans le cadre de ces révoltes, les « subalternes » ne remettent pas en cause la domination en tant que telle, mais les actions des dominants jugées illégitimes. Néanmoins, il s'agit de réfléchir au refus de la révolte comme le produit d'une réflexion, s'intégrant dans l'*agency* des « subalternes ». Evidemment, la décision des élèves-acteurs s'insère dans les mentalités et les enjeux matériels de l'époque féodale.
- L'exercice de rédaction invite les élèves à porter une réflexion sur la production d'un texte, qui peut devenir une source. Toutefois, il ne s'agit plus d'un texte rédigé par les dominants, mais bien les « subalternes », permettant de penser une histoire donc par le bas, tout en interrogeant l'importance des sources.

⁵⁹ Fiche éducol, « Thème 2. Société, Eglise et pouvoir politique dans l'Occident féodal (XIe-XVe siècles) », 2016.

⁶⁰ Jérôme Baschet, *La civilisation féodale. De l'an mil à la colonisation de l'Amérique*, Flammarion, 2018.

B/ Prendre la parole en classe pour les « vaincus »

Pour finir la simulation, les élèves passent à l'oral pour annoncer leur choix à l'ensemble de la classe. Cet oral permet de mettre en commun les diverses propositions et arguments employés par les élèves. Ces données orales n'ont été recueillies uniquement avec ma classe de 5^e de l'année 2020-2021.

Les verbatim présents dans les annexes sont des extraits des échanges qui ont suivi avec les élèves. À la suite de la présentation orale d'un élève à propos de son choix, les élèves ont pu approfondir sur les arguments et les choix, raisonnés à partir de l'expérience du jeu de rôle. Elles permettent de rendre compte des divers échanges sur l'*agency* des paysans, tout en incluant les actions des classes dominantes (aristocratie et clergé).

Ces échanges ont permis d'évoquer différents points, qui sont restés en suspend durant les diverses activités précédentes. Les élèves ont pu comprendre que, malgré la domination du seigneur, il lui est impossible de soumettre sans tensions, mais aussi de tuer tous ses paysans. Le champ d'actions des paysans dans la seigneurie a d'ailleurs pu être surévalué à certains moments, notamment quand les élèves proposent d'empoisonner toutes les récoltes en cas de pillage d'une seigneurie adverse. Néanmoins, les échanges oraux ont permis aux élèves de débattre autour de leur choix et de constater que ces choix pouvaient s'opposer, du fait des « vécus » différents.

Troisième partie : La mise à l'épreuve des méthodes des *Subaltern studies* : analyse réflexive du recueil de données

I/ « Partir du bas » : quels apprentissages pour les élèves ?

Le recueil des données regroupe deux tâches différentes : la première est un travail de rédaction des élèves ; la deuxième est une présentation orale, suivie d'échanges entre le professeur et la classe. Ce recueil illustre les savoirs mis en jeu par les élèves, que nous allons retracer. La question de la révolte et de la compréhension des rapports féodaux sera traitée dans la dernière sous-partie de l'écrit réflexif.

A/ Quels sont les savoirs exprimés par les élèves à travers le jeu ?

Afin d'interroger les savoirs exprimés par les élèves à la fin de l'expérience pédagogique, il est nécessaire de rappeler les attendus du programme pour le chapitre : « La société féodale, empreinte des valeurs religieuses du christianisme, se construit sous la domination conjointe des pouvoirs seigneuriaux, laïques et ecclésiastiques. Les campagnes et leur exploitation constituent les ressources principales de ces pouvoirs »⁶¹.

Les différents *verbatim* présentent plusieurs thèmes abordés avec les élèves au cours des échanges. Les conditions de vie paysannes sont pensées en lien avec la domination. Les élèves ont, au cours du jeu, fait face à la difficulté de se nourrir, du fait des pressions seigneuriales qui prélevaient une partie de leur récolte. La mortalité des paysans, qui s'expliquent par « les maladies, les manques de nourriture »⁶², a été relevée par les élèves. De plus, les élèves ont aussi questionné la violence exercée par les seigneurs sur les paysans. Le jeu de simulation a permis aux élèves de constater que les seigneurs punissaient les paysans au lieu de les tuer : « Les paysans n'avaient plus accès au moulin et autres machines permettant de produire »⁶³ dit un élève, réaffirmant le poids de la justice seigneuriale.

⁶¹ Bulletin officiel de l'Education nationale n° 30 du 31 juillet 2020.

⁶² Annexe 4, *verbatim*.

⁶³ Annexe 4, *verbatim*.

Plus en détail, les élèves ont notamment exprimé les tensions et conflits présents dans les campagnes. En effet, au cours des échanges, les élèves ont rappelé la présence de conflits qui existent entre les seigneurs. Les campagnes et leurs exploitations étant les ressources du pouvoir, elles sont la cible des oppositions seigneuriales : « pour avoir plus de terres et donc les paysans puissent faire plus de révoltes »⁶⁴. Le jeu et l'histoire par le bas ont permis aux élèves de comprendre que la terre représente la richesse convoitée par le pouvoir durant l'époque féodale. Ce rappel est relié à la violence que subissent les paysans à cause des rivalités seigneuriales : « Les seigneurs ils sont adversaires ou rivaux/alors les paysans vont subir les attaques se font les seigneurs »⁶⁵.

Toutefois, les échanges oraux ont permis d'affirmer l'*agency* des paysans dans les rapports féodaux. Les élèves ont rappelé les diverses actions réalisables au cours du jeu et ont formulé des hypothèses : pourquoi les paysans défrichent les terres (parfois illégalement), la possibilité de réaliser une fête religieuse (importance de l'histoire culturelle), ou encore le départ de la seigneurie. Les actions des élèves étaient un aspect déterminant dans la réalisation des tâches, parce qu'elles permettaient de justifier le choix de la révolte ou de son refus⁶⁶. De plus, les élèves ont pu réfléchir sur les oppositions à la domination seigneuriale, en dehors de la révolte. Le départ de la seigneurie fut aussi un rejet de la domination seigneuriale, toutefois, comme le soulignait une élève, il existe une différence de degré : « Quand on quitte la seigneurie, on pense que la seigneurie d'à côté sera meilleure. Quand on se révolte c'est contre toutes les seigneuries, car elles posent toutes problèmes »⁶⁷. L'expérimentation a permis, dans son ensemble, à poursuivre l'objectif des *Subaltern Studies*, à savoir redonner corps à la conscience des *subalternes*.

B/ Quelles sont les limites de la méthode ?

Malgré la pertinence des savoirs exprimés par les élèves au travers des tâches, l'expérience n'a pas permis de répondre clairement à notre enjeu

⁶⁴ Annexe 4, *verbatim*.

⁶⁵ Annexe 4, *verbatim*.

⁶⁶ Annexe 4, *verbatim*.

⁶⁷ Annexe 4, *verbatim*.

problématique. Ces blocages didactiques sont à présenter, accompagnés de pistes d'améliorations.

Le premier blocage est la question du jeu en lui-même. Si le ludisme a permis de réaliser une « histoire par le bas » avec les élèves, plusieurs élèves n'ont pas réussi, au cours de leurs travaux, à sortir du cadre du jeu. Plusieurs productions montrent que les élèves sont restés dans une logique de comptage des sacs de blé comme unité de mesure, n'exprimant que peu un raisonnement historique : la lettre de la serf Huguette Bon Gour se contente de dresser une liste des différentes récoltes effectuées au cours du jeu ; la lettre de l'intendante Rachel Defebvre se contente de lister les actions et les récoltes des paysans de la seigneurie⁶⁸. Ce constat manifeste une difficulté de transposer le ludisme en réflexion. Ce constat est régulier chez les élèves-intendants, parce que la consigne insiste sur le besoin de faire un « compte-rendu » des années plutôt qu'une réflexion sur les éléments de la domination dans les campagnes⁶⁹. Ce blocage empêche l'intelligibilité de *l'agency* de la part des élèves, et provoquent même le risque que les élèves réduisent les paysans à des acteurs se contentant de récolter du blé. Ainsi, repenser les consignes est une première piste à mener afin d'éviter ce résultat. Il s'agit aussi d'insister davantage sur les connaissances que les élèves ont tiré de l'activité. De ce fait, la phase d'institutionnalisation doit permettre aux élèves de refonder leurs productions sur les savoirs, non plus sur les affectes du jeu de simulation.

Le deuxième blocage est la faible utilisation des méthodes des *Subaltern Studies*. En effet, l'expérimentation réalisée a permis de faire de l'histoire par le bas avec les élèves, mais non pas de procéder au travail de décodage du discours des dominants, comme le propose Ranajit Guha. Il est évident que ce décodage demande un travail intellectuel gourmand en temps et en énergie dans le cadre du collège et de son programme. De ce fait, les élèves n'ont pas réinterrogé les sources et le discours dominants afin d'y déceler la conscience et *l'agency* des classes dominées dans les campagnes féodales. Bien que le choix de ne pas le faire a déjà

⁶⁸ Annexe 3, lettre de la serf Huguette Bon Gour et lettre de l'intendante Rachel Defebvre. Dans les deux lettres, les élèves présentent mécaniquement les récoltes et actions au cours des années. Le nombre de sacs produits n'est pas lié aux conditions externes (climat) et internes (impôts seigneuriales) de la production. Le nombre de sacs ne sert jamais à réfléchir aux raisons de la révolte et/ou de son refus. De plus, ce résultat fait oublier aux élèves que pour l'époque, les récoltes et les impôts ne se calculaient pas par un nombre de sacs.

⁶⁹ Annexe 2, les consignes pour la rédaction de la lettre.

été justifié dans la deuxième partie de cet écrit, il est possible d'apporter un travail de profondeur sur ce travail de décodage et de réflexions sur les sources. Deux pistes peuvent être explorées :

- La première inviterait à réinterroger les consignes et la production des écrits par les élèves. Les élèves utiliseraient une source datant des Jacqueries de 1358, servant à la fois de modèle sur la forme, mais de contremodèle sur le fond. De ce fait, les élèves pourraient réinterroger le discours des dominants et produire une « source » faisant ressortir le discours des dominés. De plus, les élèves pourraient confronter leurs propres arguments avec ceux des classes dominantes. Cette confrontation permettrait aux élèves de souligner
- La deuxième serait un travail d'analyse sur le document interrogé au début du chapitre. Au cours de l'activité, les élèves réutiliseraient ce travail de décodage, en détaillant les marges d'actions que possèdent les villageois des campagnes derrière le discours du seigneur. Cependant, cette deuxième piste demande une réflexion sur les consignes à apporter aux élèves.

Le troisième blocage est celui du retour réflexif des productions des élèves. Le travail d'analyse n'a pas été fait en profondeur. Effectivement, il aurait fallu confronter les arguments des élèves avec des arguments de révoltés de l'époque, à partir de sources primaires ou secondaires. Ce travail de comparaison aurait pu se faire avec les discours de certains membres du clergé qui justifiaient l'action des révoltés.

II/ La révolte des *subalternes* dans la salle de classe

Avant de rentrer dans l'analyse des données, il est important de souligner un point essentiel : quelle est la signification d'une révolte paysanne au XIV^e siècle. En effet, il est important de rappeler que ces révoltes sont normalisées dans les rapports féodaux, malgré le rejet et les répressions opérées par les classes dominantes. Plus précisément, ces révoltes ne doivent pas être perçues comme la volonté d'une rupture avec l'ordre existant. Il s'agissait de rébellions spontanées contre une justice seigneuriale, jugée abusive, et non pas pour l'égalité. C'étaient pour la plupart du temps des réflexes de défense désespérés contre la lourdeur de l'impôt, les injustices et la transgression des coutumes populaires (et des rôles de chacun dans la société

d'ordres), mais il ne s'agissait pas de luttes revendicatives en faveur d'une politique de nature révolutionnaire. Ainsi, comme le rappelle l'historien Shlomo Sand : « Ces révoltes ne sont pas portées par un imaginaire tourné vers le futur et n'ont pas fait émerger des mythes mobilisateurs sur le long terme »⁷⁰. De fait, la révolte est à penser dans les rapports de subalternité, mais qu'en est-il dans le cadre de la salle de classe.

A/ Pourquoi se révolter ?

Les réflexions qui suivent résultent des échantillons ramassés dans les diverses classes de 5^e. Les échantillons ont été sélectionnés selon les critères suivants : des écrits légitimant la révolte et d'autres son illégitimité ; une diversité de rôle ; des niveaux d'argumentations divers⁷¹. Comment les élèves justifient et légitiment leur révolte auprès de leur seigneur ? Les travaux des élèves permettent de distinguer, à leurs yeux, trois raisons fondamentales de rentrer en révolte. Les élèves sont parvenus à mobiliser les causes historiques des révoltes paysannes, et cela à l'aide de l'analyse d'une source des classes dominantes et du jeu de simulation.

La première, qui est omniprésente dans la production des élèves, est celle de l'inutilité des chevaliers : à quoi bon leur payer des impôts si finalement ils n'assurent pas notre sécurité. De l'interrogation à une remise en cause, les élèves-paysans révoltés ont unanimement questionné leurs actions : « Je suis révolté, car on doit payer des impôts (cens) pour que le seigneur nous protège, mais on arrive à se faire piller de temps en temps »⁷² ; « et on paye ça [les impôts] pour que les chevaliers nous protègent, mais vous n'arrivez pas à nous protéger des Anglais qui nous attaquent »⁷³ ; « Mais alors pourquoi je dois continuer à vous donner des impôts alors que vous n'assurez pas ma protection avec les chevaliers »⁷⁴. Les intendants mettent en cause le prix trop élevé de cette protection : « Vous les protégez, vous et les

⁷⁰ Shlomo Sand, *Une brève histoire mondiale de la gauche*, La Découverte, 2022.

⁷¹ Annexe 3.

⁷² Annexe 3, texte du paysan Robert de Priont.

⁷³ Annexe 3, texte du paysan Vilbert.

⁷⁴ Annexe 3, texte de la serf Huguette de Bon Gour.

chevaliers, mais à un prix trop cher »⁷⁵ De ces constats, les élèves dénonçaient l'inutilité du rôle du seigneur : « Je me révolte contre le seigneur, car je pense qu'il n'est pas capable de bien nous protéger et donc je ne me sens pas en sécurité »⁷⁶ ; « Pourtant, vous n'avez pas baissé le prix du cens, alors que vous n'assuriez plus [suite au départ du seigneur à la guerre] la sécurité des paysans »⁷⁷. Certains sont même aller jusqu'à affirmer que les mauvaises récoltes au cours des dernières années sont dues à l'incapacité du seigneur et des chevaliers à protéger : « Votre défaite contre les Anglais a entraîné beaucoup de problèmes. Lors des pillages anglais nous avons perdu beaucoup de nos récoltes donc de nos seuls moyens de revenus [anachronisme issu du système de jeu sur lequel il faudra revenir]. On ne s'est pas senti protéger par les chevaliers »⁷⁸. L'argument de l'inutilité du seigneur et des chevaliers revient donc régulièrement, voir systématiquement. Pour les élèves, cela se traduit par une rupture de l'accord entre eux et le seigneur, car ils ont intégré la domination n'est acceptée qu'à condition que les seigneurs assurent une protection.

De l'inutilité des chevaliers et du seigneur pour assurer la protection, les élèves aboutissaient rapidement à une pression trop lourde des impôts. Dans plusieurs productions, l'augmentation du cens, de la banalité et de la dîme apparaissent comme une injustice seigneuriale insurmontable⁷⁹. Les élèves paysans dénoncent à plusieurs reprises le poids des impôts : « vous [le seigneur] réclamez plus d'impôts, comme le cens »⁸⁰ ; « Je me révolte car le cens est trop cher »⁸¹ ; « Je pense qu'il ne fait pas toujours les bons choix se n'est pas juste de payer autant pour habiter sur ses terres »⁸². Les intendants qui légitiment la révolte partent aussi de ce constat. L'intendante Eléa Linot le précise après avoir fait le compte-rendu des années passées : « C'était difficile à surmonter [les années]. Ils disent que le cens est trop cher. [...] car avec le cens, la terre et la dîme, ils [les paysans] payent très cher. »⁸³.

⁷⁵ Annexe 3, texte de l'intendante Eléa Linot.

⁷⁶ Annexe 3, texte de la paysanne Jorjette De La Terre.

⁷⁷ Annexe 3, texte de l'intendant Luc du Ruisseau.

⁷⁸ Annexe 3, texte de la paysanne Erza Scarlett.

⁷⁹ L'absence d'une intervention concrète et régulière de l'Eglise n'a pas permis aux élèves de mobiliser les liens de subalternité avec la hiérarchie ecclésiastique ou monastique. De plus, la dîme a souvent été perçue comme un impôt seigneurial et non ecclésiastique.

⁸⁰ Annexe 3, texte de la paysanne Erza Scarlett.

⁸¹ Annexe 3, texte du paysan Vilbert.

⁸² Annexe 3, texte de la paysanne Jorjette De La Terre.

⁸³ Annexe 3, texte de l'intendante Eléa Linot.

L'insistance des élèves sur la question des impôts s'expliquent à la fois par le cours, dans lequel ont été définis les divers impôts et les raisons de leur existence, et par le système du jeu de simulation, dans lequel la levée des impôts étaient une pratique systémique. Le seigneur réclamant une augmentation des impôts apparaissait régulièrement injuste aux regards des élèves-paysans qui ne parvenaient pas toujours à se nourrir. Ce sentiment d'injustice ressort dans certaines productions : « Ils [les paysans] n'ont pas assez de nourritures pour se nourrir et vous payer »⁸⁴. De ce fait, l'augmentation, ou l'apparition de nouveaux impôts, paraissent, aux yeux des élèves-paysans, comme un facteur explicatif du déclenchement d'une révolte, à l'image du ressenti des paysans au XIVe siècle⁸⁵.

Enfin, bien que moins présentes dans les productions écrites, les élèves-paysans ont manifesté un rejet de l'ordre seigneurial d'autant plus fort que des éléments externes s'ajoutaient à l'absence de protection et au poids des impôts. Les élèves-intendants peuvent regretter cette situation : « Sachant que le climat n'est pas toujours bon (comme en 1356, où il fut particulièrement mauvais) les paysans récoltent moins de sacs de blé et, ces années-là, ils n'avaient pas assez de [récoltes] pour payer tous les impôts »⁸⁶. La question climatique, essentielle dans le contexte de production agricole de l'époque, fut mobilisé comme argument de révolte : « Quand le climat est mauvais, plusieurs de nos amis paysans meurent de faim. Ils n'ont pas assez de nourriture pour se nourrir et vous payer »⁸⁷. Cependant, les élèves n'évoquent qu'indirectement les difficultés climatiques, en dénonçant une mauvaise production : « C'était pire en 1355, car la production a été mauvaise et il a fallu aussi payer 3 sacs d'impôts »⁸⁸. Les contraintes externes, à savoir dans ce cas le climat, n'a pas été un argument de poids dans le choix des élèves révoltés. Néanmoins, quand il est invoqué, les élèves cherchent à souligner à quel point la pression seigneuriale est injustifiée. La question donc des crises alimentaires et donc de la survie des paysans demeurent une cause majeure des révoltes paysannes. Les conditions matérielles de vie ont surtout été évoquées lors des échanges oraux : « Je trouve ça bien puisqu'il rajoute quelque chose sur le fait que les paysans ils passent

⁸⁴ Annexe 3, texte du paysan Vilbert.

⁸⁵ Jérôme Baschet, *La civilisation féodale. De l'an mil à la colonisation de l'Amérique*, Flammarion, 2018, p. 353.

⁸⁶ Annexe 3, texte de l'intendante Eléa Linot.

⁸⁷ Annexe 3, texte du paysan Vilbert.

⁸⁸ Annexe 3, texte de la paysanne Jorjette de la Terre.

leur vie à faire ça [les récoltes] et finalement ils vont mourir à cause de cela / Moi je pense que ce qu'il a dit est bien, de plus il a évoqué qu'il y a beaucoup de gens qui meurent. »⁸⁹. Cependant, il a fallu une interpellation du professeur pour que les élèves se remobilisent la question de la mortalité, pourtant présente dans le système du jeu.

Rejet du rôle des chevaliers, pression seigneuriale injuste et contraintes climatiques, les élèves ont su mobiliser par eux-mêmes de multiples causes aux révoltes paysannes. Leurs argumentations ont permis d'illustrer le quotidien des villageois dans la seigneurie et de souligner la cause de la domination, évoquée telle quelle dans les sources travaillées en classe. Ainsi, la domination est apparue aux élèves comme naturellement infondée, mais comme injustifiée du fait du contexte vécu au cours du jeu. Il aurait été important de comparer les raisons évoquées par les élèves avec des témoignages d'époque (à l'image des textes de John Ball, figure importante de la Grande révolte des paysans de 1381, en Angleterre).

B/ Le choix de la non-révolte : révélateur des liens de subalternité ?

Qu'en est-il des élèves qui n'ont pas fait le choix de la révolte ? Ce choix peut paraître étonnant, du fait que le système du jeu de simulation cherchait à rendre évident les multiples causes des Jacqueries en 1358. Comment donner une argumentation légitimant de fait une domination généralement rejetée ? Comment les élèves ont-ils pu réutiliser les relations de subalternité entre les paysans et les classes dominées pour justifier une neutralité ? Dans le cas des classes observés, le choix de la non-révolte fut minoritaire, mais toujours unanime, c'est-à-dire qu'il n'y a aucun révolté dans les seigneuries ne rejoignant pas la révolte. Pour la classe de 5^e de l'année 2020-2021, sur les six seigneuries, une seule n'a pas rejoint la révolte dans sa majorité⁹⁰. C'est de ce constat qu'il faut tirer des conclusions.

Du fait d'un nombre trop faibles de productions d'élèves argumentant pour la non-révolte, peu de traces d'activités d'élèves seront mobilisées. Toutefois, la production sélectionnée de l'élève-paysan et de l'élève-intendante, tous les deux

⁸⁹ Annexe 4 : verbatim sur la mortalité au XIV^e siècle.

⁹⁰ Annexe 3, lettre de la paysanne aisée Erza Scarlett, qui rentre en révolte.

issus du même groupe-seigneurie, vont unanimement dans le même sens. Pour les élèves, la révolte n'a aucun sens, car le seigneur est parvenu à assurer protection à ses paysans : « Je me sens toujours en sécurité dans la seigneurie, vu que les chevaliers sont là pour nous protéger »⁹¹. Ainsi, un paysan dont la sécurité semble assurée par les chevaliers n'a pas raison de rejeter l'ordre seigneurial. De plus, la dépendance au seigneur ne concerne pas que la protection, mais aussi la production : « Vous me laissez utiliser vos terres pour cultiver mes légumes »⁹². Choix de mots qui reviennent dans plusieurs écrits des élèves-paysans, ce qui permet de rappeler que les élèves payent aussi des impôts pour avoir le droit d'utiliser la terre qui appartient aux seigneurs. Néanmoins, ce cas de figure se réduit durant le XIV^e siècle.

L'élève-intendante de la seigneurie souligne la régularité des villageois à payer leurs impôts au cours des diverses années⁹³. De ce fait, le sentiment d'injustice seigneuriale, liée à la question de l'impôt, ne transparaît pas dans les productions des non-révoltés. Elle souligne que la révolte n'est pas légitime, car « les paysans ont tout ce dont ils ont besoin » et qu'ils « bénéficient de la protection du seigneur » et « peuvent vivre en paix »⁹⁴. De ce fait, la révolte ne peut être légitime si le seigneur protège la seigneurie, mais aussi s'il permet aux villageois de se nourrir en exploitant ses terres.

Néanmoins, le choix de la non-révolte et l'absence de critiques faites à l'encontre du seigneur dans les productions écrites des élèves, ne doivent pas se traduire par une douce domination. En effet, les élèves ont souvent eu recours à des actions qui rentraient directement en conflit avec le seigneur. La mention de la « pression » pour diminuer le cens dans le texte de l'élève-intendante, montre que les paysans dans la seigneurie se sont mis en opposition avec le seigneur, permettant d'alléger la pression seigneuriale⁹⁵. Cette action reflétait l'*agency*

⁹¹ Annexe 3, texte du serf Alexis Cheraud.

⁹² Annexe 3, texte du serf Alexis Cheraud.

⁹³ Annexe 3, texte de l'intendante Rachel Defebvre.

⁹⁴ Annexe 3, texte de l'intendante Rachel Defebvre.

⁹⁵ Annexe 3, texte de l'intendante Rachel Defebvre.

grandissant des paysans à partir du XIV^e siècle, qui permettait d'inverser le rapport de forces entre les seigneurs et les paysans⁹⁶.

Le choix de la non-révolte dans la seigneurie peut aussi s'expliquer par l'usage répété d'actions « collectives » par les élèves-paysans. Bien que les textes des élèves non révoltés n'en fassent pas mention, l'élève intendante multiplie les mentions à ses diverses actions : « Cette année-là ils [les paysans] ont décidé de faire pression sur le seigneur pour baisser le cens » ; « Les paysans ont organisé une fête religieuse »⁹⁷. La présence d'actions « collectives » leur ont permis de préserver une part importante de leur récolte. Ainsi, la nécessité d'une révolte ne leur a pas apparu essentielle.

La méthodologie des *Subaltern Studies* permet une interrogation sur les chapitres centrées autour de la notion de « domination » et peut servir aux élèves, comme clé de lecture des documents. L'ensemble des savoirs, des notions et concepts du programme de 5^e ont ainsi pu être abordés avec efficacité. Un changement de regard est porté sur les sources et les contextes étudiés en classe, assurant aux élèves la possibilité de multiplier les regards sur un événement donné. Dans le cas de notre expérimentation, les élèves ont pu ainsi questionner en profondeur les rapports sociaux dans les campagnes féodales et interroger les tensions qui se cachent derrière le discours des dominants. La conscience des *subalternes* a ainsi pu émerger dans la salle de classe : les élèves ont pu déplacer les paysans du statut de dominés à celui d'acteurs.

Néanmoins, la méthodologie est consommatrice en temps et en énergie, ce qui ne permet pas son usage systématique pour les chapitres associés. De plus, il est évident que ce courant historiographique ne constitue pas toujours une approche suffisante et pertinente pour divers chapitres. Néanmoins, la méthode des *Subaltern*

⁹⁶ Jérôme Baschet, *La civilisation féodale. De l'an mil à la colonisation de l'Amérique*, Flammarion, 2018.

⁹⁷ Annexe 3, texte de l'intendante Rachel Defebvre.

studies est une approche habituant les élèves à considérer les acteurs de l'histoire qui sont mis en marge ou absents des sources écrites. Le travail consomme du temps et de l'énergie, mais développe efficacement l'esprit critique de l'ensemble des élèves d'une classe. L'expérimentation n'a pu être réalisée qu'avec un seul chapitre et un seul niveau, mais il aurait fallu la reproduire pour d'autres niveaux et chapitres du collège, afin d'y observer des conclusions similaires ou dissemblables.

Bibliographie

Historiographie des *Subaltern Studies* :

Pouchepadass, J. (2000), « Les *Subaltern Studies* ou la critique postcoloniale de la modernité », *L'Homme*.

Sarkar, S. (2011), « Subalternité et histoire globale », *Actuel Marx*, pages 207 à 217.

Scott, S. C. (1992), *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Editions Amsterdam, 1992.

Historiographie « Conquêtes, paix romaine et romanisation » (chapitre de 6^e) :

Veïsse, A-E (2005), « L'œuvre d'Yvon Thébert et son apport à la compréhension des sociétés anciennes », *Afrique & Histoire*, p. 87 à 96.

Historiographie « Seigneurs et paysans au Moyen Âge » (chapitre de 5^e) :

Baschet, J. (2018), *La civilisation féodale. De l'an mil à la colonisation de l'Amérique*, Flammarion.

Destemberg, A. (2020), *Atlas de la France médiévale. Hommes, pouvoirs et espaces du Ve au XVe siècle*, Autrement.

Le Goff, J. (1993), *Le XIIIe siècle. L'apogée de la chrétienté (v. 1180-v. 1330)*, Bordas.

Didactique sur la question de l'histoire « par le bas » :

Brusseau, L. (2015), *La mise en place d'un jeu de rôle en classe de seconde* [mémoire non publié], [brusseau_lilian.pdf \(univ-tlse2.fr\)](https://www.univ-tlse2.fr/~lilian.brusseau/).

Cariou, D. (2012), *Ecrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour rapprendre l'histoire*, Presses Universitaires de Rennes.

Doussot, S. (2011), *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Presses Universitaires de Rennes.

Lantheaume, F. (2018), « Le récit de l'histoire de France par la jeunesse scolarisée : références communes et ruptures culturelles », Les cartables de Clio.

Lautier N. et Allieu-Mary N. (2008), « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, p. 95-131.

Radio Suisse Romande, RTS-La Première, Émission « Entre nous soit dit », propos recueillis par Mélanie Croubalian, diffusé le 6 février 2012.

Annexes

Annexes 1 : Outils et documents préparatoires au jeu de simulation

Journal du seigneur auvergnat Guillaume de Murol (1350-1440), travaillé en classe.

4 Le pouvoir de Guillaume de Murol sur ses paysans

- « Le 12 décembre 1403 je louais le four¹ à Benoît Antoni au prix de 6 setiers de blé. »
- « L'an 1404, le 27^e jour d'avril je reçus de Guillaume de Fournier de Saint-Nectaire, et de Guillaume Marti, pour son cens de Saint-Julien de deux ans, 3 deniers² chacun. »
- « Le 18 juillet 1404, devant moi, Antoine Beneit reconnut qu'il me devait 10 francs², 6 sous², 9 deniers, à cause des dommages que j'avais soufferts par lui et par son fils ; il dut commencer à payer le lendemain pour les grands déplaisirs qu'il m'avait faits. »
- « Le 20 avril 1413, il y eut accord avec Pierre du Pont et son fils pour qu'ils demeurent pour un an contre la somme de 5 francs. De même fut convenu qu'ils seraient quittes des manœuvres de la corvée. »

D'après le journal de G. de Murol dans P. Charbonnier, *Guillaume de Murol. Un petit seigneur auvergnat*, Institut d'études du Massif central, 1973.

1. Le seigneur offre des services collectifs contre les banalités.
2. 1 franc = 20 sous, 1 sou = 12 deniers.

Fiche du chapitre 3 « L'ordre seigneurial », présentant la problématique, les objectifs pédagogiques et les mots de vocabulaire :

Mots clés, définitions	<p>Banalités : _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Défrichement : _____</p> <p>_____</p> <p>Eglise : _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Seigneur : _____</p> <p>_____</p> <p>Taille : _____</p>
Activités	Où et quand se réalisent l'essor des campagnes médiévales ? (1) ; Comment s'organisent les seigneuries médiévales entre le XIe et XIVe siècle ? (2) ; Quelles sont les relations entre les seigneurs et les paysans au XIIIe siècle (jeu de rôle) ? (3).
Questionnement	Comment l'évolution et l'organisation des seigneuries médiévales illustrent la domination des seigneurs sur les paysans entre le XIe et XIVe siècle ?
Repères	XIe-XIVe siècle : croissance de la population européenne 1358 : révolte des Jacqueries
Plans	I/ Quel est l'essor des campagnes médiévales à partir du XIe siècle ? II/ Comment s'organise des seigneurs sur les paysans entre le XIe et XIVe siècle ? III/ Quelles sont les relations entre les paysans et les seigneurs au XIIIe siècle ?
Compétences pouvant être évaluées	<p>Se situer dans le temps et l'espace <i>pour construire des repères historiques sur l'essor des campagnes médiévales.</i></p> <p>Analyser et comprendre des documents <i>pour extraire des informations pertinentes sur l'organisation des seigneuries et compléter un texte à trous.</i></p> <p>Coopérer et mutualiser <i>pour adapter son rythme de travail à celui d'un groupe dans un jeu de rôle médiéval</i></p> <p>Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués <i>pour construire des hypothèses sur les situations historiques.</i></p> <p>Pratiquer différents langages en histoire <i>pour construire sa pensée et pour argumenter un choix.</i></p>

Annexes 2 : Outils de l'expérimentation pédagogique

Les règles du jeu de simulation :

Quelles sont les relations entre les paysans et les seigneurs au XIII^e siècle ?	Coopérer et mutualiser <i>pour adapter son rythme de travail à celui d'un groupe dans un jeu de rôle médiéval</i> Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués <i>pour construire des hypothèses sur les situations historiques</i> Pratiquer différents langages en histoire <i>pour construire sa pensée et pour argumenter un choix.</i>	L'ordre seigneurial, formation et domination dans les campagnes (2)
---	---	---

Entre le XII^e et le XIII^e siècle, les relations entre le seigneur et ses villageois se modifient. Il existe une domination (voir activité précédente), mais des tensions sont présentes. Les villageois ne se contentent de payer les redevances qu'ils doivent à leur seigneur (la taille ou les banalités). De plus, l'Eglise domine et encadre les villageois, notamment avec le paiement de la dîme et l'excommunication. Le jeu qui suit a pour but d'interroger les différents rapports qu'entretiennent les villageois avec leur seigneur et l'Eglise.

Les règles :

Il existe 5 seigneuries : Brescourt ; Guiry-en-Vexin ; Pierrefonds ; Gâtinais ; Harivaux. Les élèves jouent un rôle attribué et doivent le respecter. Il existe cinq rôles : l'**intendant**, le **chevalier**, le **paysan riche**, le **vilain** et le **serf**. Le professeur joue le **seigneur**.

Chaque tour représente une année et c'est au maître du jeu d'annoncer le **climat** : le climat a été bon, chaque paysan récolte 6 sacs de blés ; le climat a été mauvais, chaque paysan ne récolte que 4 sacs de blé. Pour les **paysans riches**, ils gagnent 8 sacs de blés quand le climat est bon, mais 5 sacs de blé quand le climat est mauvais.

Déroulement d'un tour : Chaque seigneurie joue trois fois :

-1^{er} tour, celui de l'évènement : l'**intendant** tire une carte évènement, qui entraîne des répercussions diverses sur l'année. Certaines cartes obligent l'ensemble des paysans à réaliser un choix. C'est l'**intendant** qui lit les conséquences des choix.

[Passage du professeur].

-2^e tour, celui des ressources : chaque paysan lance un dé (**utilisation du moulin**). Si chiffre pair, deux sacs de blé en plus est récolté (trois pour le **paysan aisé**), si le chiffre est impair, aucun gain. Pour vivre, chaque paysan consomme un sac de blé par an (deux pour le **paysan aisé**). Il faut ensuite payer les **redevances** pour le **seigneur** et pour l'**Eglise** : 2 sacs quand le climat est bon et 1 sac quand il est mauvais reviennent à l'Eglise (c'est la **dîme**) ; la **taille** et les **banalités** sont payées au seigneur. S'il n'y a pas de **charte de franchise**, les **redevances** cens sont fixées par le seigneur au début du tour.

[Passage du professeur]

-3^e tour, les actions : le tour commence avec une action choisie par le **chevalier** (voir cartes actions). Après l'action du chevalier, chaque paysan, en discutant entre eux, réalise une action distincte (voir carte action). Pour certaines actions, les dés seront lancés pour connaître le résultat. Il existe des cartes actions collectives, qui ne peuvent être jouées que si tous les paysans le veulent. Au début du tour, le **seigneur** peut obliger les serfs à réaliser les **corvées** (ils ne jouent pas d'actions ce tour-ci et les actions collectives sont impossibles).

Après les tours, les élèves doivent remplir la case (fiche personnage) qui concerne l'année, en faisant un compte-rendu des divers évènements. Les **paysans** doivent donc expliquer : l'évènement survenu (1^{er} tour), décrire leur action et leurs conséquences (3^e tour) [les mots clés sont attendus]. L'**intendant** (élève désigné) doit indiquer l'évènement survenu (1^{er} tour), si les paysans ont payé tous les impôts (2^e tour), s'il a dû punir un paysan (3^e tour). Les **chevaliers** notent l'évènement survenu (1^{er} tour), leurs actions et les points de « **prestige social** » gagnés et/ou perdus (3^e tour).

Les cartes points d'énergies apportent trois éléments : « **mortalité** » (tête de mort) qui peuvent entraîner la mort (3 points de mortalité entraînent la mort du paysan) ; « **positivité** » (fleurs) qui rend les paysans plus productifs (+1 sacs de blé) ; les points de « **prestige social** » que le chevalier cherche à accumuler pour montrer sa distinction avec les paysans.

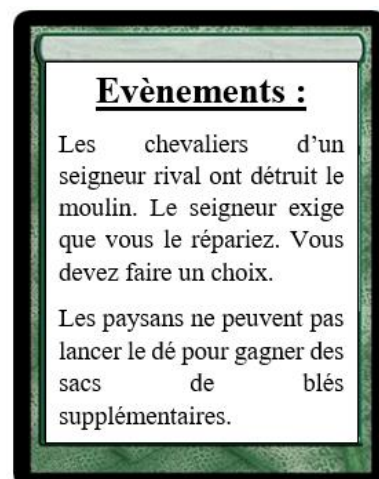
Cartes personnages :



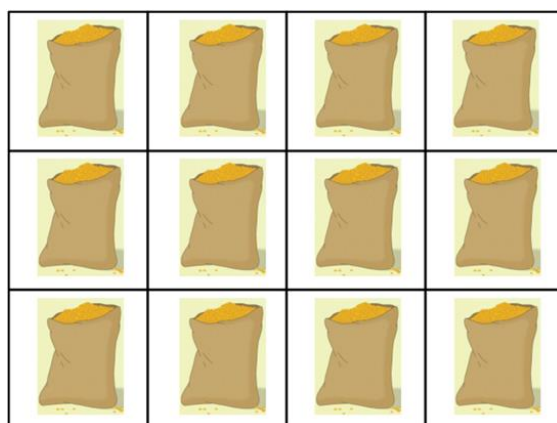
Cartes « actions » :



Cartes « évènements » :



Jetons « sacs de blé » :



Annexes 3 : Productions écrites des élèves :

Lettre du serf Alexis Chéraud.

Devoir: Maison de Dieu.

Bonjour, ^{mes seigneurs} je m'appelle Alexis Chéraud, je suis un serf et ma seigneurie est l'Abbaye d'Hermon.

Je suis content de la récolte notamment messem que les paysans d'Hermon de France! En fait, mes seigneurs ^{me} sont toujours fidèles à la seigneurie de l'Abbaye d'Hermon, car ils ont toujours voulu que nous fassions et habitons nos terres pour cultiver nos légumes. Je me suis aussi occupé de mes terres, car les seigneurs et les chevaliers ont la peur messem. En ce qui concerne mes obligations, je ne fais rien, une prière au Seigneur et des actions pour tout en payant mes taxes (dime, cens et banal).
église, voitures, charrues, etc.

En conclusion, je suis très fidèle, ~~à mes seigneurs~~ ^{à mes seigneurs} et à mon Dieu.

Lettre de la paysanne Jorjette De La Terre :

Bonjour je m'appelle Jorjette De La Terre, je suis vilaine et je viens de la seigneurie Galmea.

Je me révolte contre le seigneur car je pense qu'il n'est pas capable de bien nous protéger donc je ne me sens pas en sécurité. Je pense qu'il ne fait pas les bons choix car nous ne sommes pas toujours bien nourris et se n'est pas juste de payer autant pour habiter sur ses terres. En 1354, nous avons eu une bonne production mais la dime était de 3 sacs de blés supplémentaire. C'était pire en 1355, car la production a été mauvaise et il a fallu aussi payer 3 sacs d'impôts. De même, en 1356, le cens n'a pas été heureux car il y a eu une augmentation de 2 sacs, heureusement qu'en 1357 le prix du blé a baissé.

Le bilan de tout ceci est que la dime augmente, le cens n'est pas toujours un avantage et le rôle des chevaliers n'est pas toujours efficace.

Lettre de la paysanne aisée Erza Scarlett :

Je m'appelle Erza Scarlett, je viens de la seigneurie
l'Abbaye de Héruvais. ✓
Je suis une paysanne aisée. ✓
Je fais partie des paysans qui s'entreten en révolte
contre les seigneurs. ✓
Votre défaite contre les anglais à entrainer beaucoup
de problèmes. ✓
Lors des pillages anglais nous avons perdu beaucoup
de nos récoltes donc nos seuls moyens de revenus. On
ne s'est pas senti protéger par les chevaliers ✓
Non seulement nos revenus sont en baisse et vous
nous réclamez plus d'impôts comme le cens et
la dîme. ✓
Pour conclure nous devons payer plus d'impôts alors
que nous perdons nos (récoltes) richesses. Nous
n'avons plus confiance en votre protection et
celles des chevaliers. ✓ AB

Lettre du paysan Robert du Piont :

Robert du Piont, vilain (paysan libre) et Je
suis dans la seigneurie Pierrefonds. ✓

oui Je suis révolté ! ✓

Je suis révolté car on doit payer des impôts
(cens) pour que le seigneur nous protège mais
on arrive à se faire piller de temps en temps. ✓
On est dans une seigneurie et quand on se
fait piller le seigneur nous protège pas se
trouve que ça se fait pas. En plus de payer les cens
on doit payer la dîme. Du coup le seigneur n'est pas
très efficace. (1354-1358). → plus de précision ?

Je paye des impôts (cens) pour que personne ne
protège se trouve ^{cela} pas logique ! 😞 → attention au

Lettre du paysan Vilbert :

Je me révolte car :

- Le cens est trop cher et on paye ça pour que les chevaliers nous protègent, mais vous n'arrivez pas à nous protéger des Anglais qui nous attaquent. Ils nous prennent nos récoltes et on doit continuer à payer le cens qui dans notre intérêt ne sert pas.
- Nos récoltes nourrissent les nobles, le clergé et vous-mêmes. Sans nous, vous n'avez pas à manger. Cependant, cela ne vous suffit pas. On doit toujours vous donner nos récoltes pour les impôts.
- Quand le climat est mauvais, plusieurs de nos amis paysans meurent de faim. Ils n'ont plus assez de nourriture pour se nourrir et vous payer. C'est de votre faute s'ils sont tous morts. C'est pourquoi les survivants essaient de partir de notre seigneurie pour avoir un seigneur plus clément.
- La dîme est trop cher. Elle sert à que notre âme aille au paradis mais ceci ne sert à rien car c'est à cause des banalités (~~des la dîme~~ ^{la dîme n'est pas une banalité}, des cens) qu'on arrive pas à les payer et qu'on meurt de faim après avoir passé une vie à vous donner nos récoltes.
- Nous n'avons pas suffisamment de terres et on doit les trouver en défrichant illégalement pour avoir plus d'espaces pour cultiver et ne pas avoir faim mais quand on ne peut pas, les paysans riches sont obligés de payer les impôts des serfs ou des plus pauvres pour qu'on puisse manger. Les paysans riches sont apparus au 14^{ème} siècle et sans eux beaucoup de paysans seraient morts.

Pour toutes ces raisons, je trouve que cette révolte de 1358 est légitime. Pour éviter que tous nos camarades meurent l'un après l'autre.

Lettre de la serf Huguette de Bon Gour :

Cher seigneur,

Je me prénomme Huguette de Bon Gour, je suis une serf. Je suis originaire de la seigneurie de Guiry-en-Vexin (1354 à 1356). Je me révolte. Je vous explique le pourquoi : En 1354 le climat a été bon, j'ai pu produire six sacs de blé, j'en ai consommé un seul. A la fin de l'année je n'avais qu'un seul sac restant. J'avais dû donner tous mes sacs de blé aux impôts (deux pour la dîme et trois pour le cens). Le seigneur voulait que je lui donne un sac de blé en plus pour assurer ma protection avec ses chevaliers. J'ai demandé au seigneur de réaliser des corvées en plus pour avoir une protection encore plus importante. En 1355, le climat a été mauvais, je n'ai produit que trois sacs de blés, en plus de cela mon seigneur a été battu par les anglais. J'ai dû donner tous mes sacs aux impôts. C'est pour cela que j'ai demandé de l'aide à l'abbaye. En 1356 le climat a été bon, le seigneur a été pillé par les anglais. J'ai produit 5 sacs de blés, l'abbaye m'ayant donné 1 sac j'en avais 6 en tout. J'ai consommé 1 sac. J'ai dû donner 4 sacs aux impôts (2 dîme, 2 cens). Je n'ai pas été pillée par les anglais cette année-là parce que le seigneur de Guiry-en-vexin en 1354 m'avait promis sa protection en échange des corvées. J'ai rejoint votre seigneurie (de la Gâtinais) en 1357. Le climat a été bon. Malheureusement nous avons été pillés par les anglais. Nous avons un contrat, je vous ai donné du blé en impôts pour que je puisse avoir votre protection. Mais alors pourquoi continuer à vous donner des impôts alors que vous n'assurez pas ma protection avec les chevaliers. C'est pour cela que je veux rentrer en révolte !!!

Lettre de l'intendante Eléa Linot :

Bonjour, je suis Eléa Linot, intendante de la seigneurie de Brescourt.

Les dernières années ont été dures pour nos paysans. Vous partez à la guerre en 1354, pas de récolte en plus en 1355 et les anglais nous pillent en 1357. C'était difficile à surmonter. Ils disent que le cens est trop cher payé. Ils n'ont pas l'air d'aimer la relation entre vous et eux. Vous les protégez, vous et les chevaliers, mais à un prix trop cher. Certains paysans riches payent les impôts pour les plus pauvres, car avec le cens, les terres et la dîme, ils payent très cher. Sachant que le climat n'est pas toujours bon (comme en 1356, où le climat fut particulièrement mauvais), les paysans récoltent parfois moins de sacs de blé, et, ces années-là, ils n'avaient donc pas assez d'argent pour payer tous les impôts. Ils vous offrent également des banalités, pour pouvoir utiliser vos équipements et les serfs font des corvées sur vos terres.

Je pense que cette révolte est légitime, car le prix des impôts est trop cher pour la protection et la survie (nourriture), avec le cens, les terres et la dîme.

Lettre de l'intendante Rachel Defebvre :

Je m'appelle Rachel Defebvre et je suis l'intendante de l'abbaye d'Hérivaux.

En l'an 1354 le climat était bon, tous les paysans produisaient donc 5 ou 6 sacs de blé. L'évènement de l'année fut que les prix des grains ont baissé, les paysans riches ne pouvaient donc pas produire davantage de sac de blé. Les paysans ont malgré tout réussi à payer la dîme et le cens. Cette année-là ils ont décidé de faire pression sur le seigneur pour réduire les cens et donc préserver un sac de blé.

En l'an 1355 le climat était mauvais et de plus le seigneur se préparait à partir en guerre, l'impôt royal a donc augmenté. Au début de l'année tous les paysans ont donc 3 ou 4 sacs de blé, et grâce à l'action dernière ils ont donc pu payer tous leurs impôts (cens + dîme). Cette fois ci, les paysans ont décidé de faire des actions individuelles.

En l'an 1356 le climat était bon mais le seigneur a été défait par l'armée anglaise. Les paysans ont produit 5 ou 6 sacs de blé et tout le monde a pu payer les cens et la dîme. Les paysans ont organisé une fête religieuse et ont donc dépensé un sac de blé.

En l'an 1357 le climat est bon, mais suite à l'évènement de l'année précédente les paysans se sont fait piller, sauf le cerf qui c'était protégé l'année précédente. Sinon grâce à la fête religieuse de 1356 les paysans ont produits 7 ou 8 sacs de blé, et grâce à ça, tout le monde a pu payer ces impôts. Cette année encore, chacun a fait une action individuelle.

J'en conclu donc que la révolte n'est pas légitime car les paysans ont tout ce dont ils ont besoins. Tous les ans, Ils ont assez de sacs de blé pour payer les taxes (dîme et cens) et pour en donner au seigneur (banalités). Grâce à cet échange, ils bénéficient de la protection du seigneur, peuvent vivre en paix et n'ont donc aucune raison de quitter la seigneurie.

Lettre de l'intendant Luc de Ruisseau :

Cher seigneur, je suis Luc de Ruisseau, votre intendant.

Je vous écrit pour vous parler de la révolte des paysans en cette année 1358.


D'après mon humble avis, cette révolte est légitime:

En 1354, le climat a été bon, mais vous avez augmenté le prix du cens, alors que ce n'était pas nécessaire;

En 1355, vous vous êtes fait battre par les Anglais et le climat avait été mauvais. Pourtant, vous n'avez pas baissé le prix du cens, alors que vous n'assuriez plus la sécurité des paysans;

En 1356, les Anglais ont pillé toutes les récoltes. Même si le climat était bon, cela a été rude pour les paysans. Par conséquent, certains ont quitté votre seigneurie, mais vous n'avez toujours pas supprimé le cens, alors que la dîme et les banalités étaient déjà chères.

L'année dernière, en 1357, le climat était bon mais le prix du blé a baissé. Vous n'assuriez toujours pas la sécurité.

Donc oui, ^{le lien ?} je pense que leur révolte est légitime car ils veulent l'abolition du cens car vous ne les protégez plus. Même si cela me fait perdre mon poste, je suis avec eux. 

Annexes 4 : Verbatim et échanges avec les élèves :

La mortalité au XIVE siècle :

1	Professeur	Qui était l'intendant de la seigneurie ?
2	Elève 1	Je trouve ça bien puisqu'il rajoute quelque chose sur le fait que les paysans ils passent leur vie à faire ça [les récoltes] et finalement ils vont mourir à cause de cela.
3	Professeur	Voilà ! Donc les paysans vont passer leur vie à récolter des ressources alimentaires pour les seigneurs. Autre élément à rajouter ? L'élève a dit beaucoup d'éléments intéressants.
4	Elève 2	Moi je pense que ce qu'il a dit est bien, de plus il a évoqué qu'il y a beaucoup de gens qui meurent.
5	Professeur	Alors, évoquez le fait que beaucoup de gens meurent, au niveau de notre jeu, est-ce qu'il n'y avait pas un aspect qui rappelait la fragilité de la vie. [<i>moment d'interruption, car un élève est intervenu sur la question des défrichements</i>]. Mais par contre, pour revenir sur notre question de mortalité, il y avait effectivement des gens qui mouraient et pourquoi ?
6	Elève 3	Bah des maladies, des manques de nourriture.
7	Professeur	Maladies, manques de nourritures, c'est très bien ! Effectivement ! Et d'ailleurs, ce que vous pouvez constater dans le jeu, c'est que la plupart du temps, à chaque fois vous deviez payer les impôts, le cens et la dîme et après vous nourrir. Quand vous ne pouviez pas vous nourrir, qu'est-ce qui se passait ?
8	Elève 4	Un point de mortalité ?
9	Professeur	Vous aviez des points de mortalité qui vous rendaient moins productif. Donc il y en a certains qui l'ont accumulé. Et cela est très important, c'est-à-dire que vu que le seigneur il prend sur vos récoltes pour que vous payez le cens et le tout, pour nourrir votre famille et vous vous n'aviez pas toujours assez de nourriture. Cette question de vie qui compliquée, sachant que le climat n'est pas bon, est un élément important qui est important pour choisir de rentrer en révolte ou pas.

Les défrichements :

1	Elève 1	Heu monsieur, il [élève qui a lu sa lettre] a parlé des terres qu'il fallait défricher.
2	Professeur	Alors il a parlé des terres qu'il fallait défricher, donc on a les défrichements... Pourquoi les défrichements c'était important ?
3	Elève 2	Bah parce qu'on a vu qu'ils étaient obligés de faire des choses illégalement.
4	Professeur	Alors oui, ça c'est un aspect qui fait partie des défrichements, mais il y avait un élément encore plus

		important au niveau des défrichements, car là vous prenez le point de vue des paysans qui avaient du mal à se nourrir. Mais d'habitude pourquoi on allait défricher ?
5	Elève 3	Pour avoir plus de terres.
6	Professeur	Voilà, pour conquérir de nouvelles terres agricoles.

Les punitions pour ne pas avoir payé les récoltes :

1	Elève 1	Mais est-ce que si les paysans ils ne payaient pas leurs impôts, bah les chevaliers ils les tuaient ?
2	Professeur	Ils ne cherchaient pas à les tuer pas directement. Par exemple, si vous échouiez vos actions, qu'est-ce qui pouvez-vous arriver ?
3	Elève 2	On perdait toutes nos récoltes.
4	Professeur	Vous ne perdiez pas toutes vos récoltes, il y avait autre chose et qui est plus important quand il s'agit de produire.
5	Elève 3	Les paysans n'avaient plus accès au moulin et autres machines permettant de produire.

La question de l'agency :

1	Elève 1	Monsieur, il [second élève qui est intervenu] n'a pas parlé de ses actions.
2	Professeur	Alors il n'a pas parlé de ses actions, d'ailleurs c'est une chose très importante et il y a peu de personnes qui ont parlé de leurs actions. Et pourquoi c'est important de parler de ses actions ?
3	Elève 2	Ça nous permet de savoir si nous sommes révoltés ou non.
4	Professeur	Très bien, ça participe à notre choix final. Ce qui veut dire que la révolte apparaît comme un choix dernier en fait. Le but c'était de montrer qu'un paysan au moyen âge ne passait pas juste sa vie à faire du blé.
5	Elève 3	D'ailleurs nous [en parlant de son groupe] nous avons fait la fête !
6	Professeur	Oui c'est l'abbaye qui avait fait des fêtes religieuses en respectant les valeurs chrétiennes. Ou encore le choix de quitter la seigneurie ou de demander de l'aide à l'abbaye.

La question du pillage :

1	Professeur	Il y a une autre chose qui était intéressante dans l'intervention du camarade... [<i>moment d'interruption pour ramener deux élèves qui bavardent dans le cours</i>] parce qu'il y a souvent la question du pillage qui revenait très souvent dans les copies et qui était important, donc on se faisait piller par les Anglais, car la France, dans les années 1350, étaient en guerre contre l'Angleterre, mais qui d'autres pouvaient vous piller ?
2	Elève 1	Les vilains !
3	Professeur	Non pas les vilains.
4	Elève 2	Les voisins.

5	Elève 3	Les autres paysans !
6	Professeur	Alors non ce ne sont pas les autres paysans qui vont vous piller.
7	Elève 2	Alors les chevaliers !
8	Professeur	Voilà, les chevaliers ! Pourquoi alors ?
9	Elève 4	Pour avoir plus de terres et donc les paysans puissent faire plus de récoltes.
10	Elève 5	Et pour que les paysans perdent toutes les récoltes qu'ils réalisaient.
11	Professeur	Alors ce ne sont pas tant les paysans qui sont visés...
12	Elève 5	Ce sont les autres seigneurs qui sont visés.
13	Professeur	Très bien ! Les seigneurs ils sont comment entre eux ?
14	Elève 6	Les seigneurs ils sont adversaires ou rivaux.
15	Professeur	Effectivement. Ils sont rivaux. Alors les paysans, ils vont subir les attaques que se font les seigneurs.

Révolte et départ de la seigneurie, quelle différence ?

1	Elève 1	Elle [cinquième élève qui est intervenue] a beaucoup parlé des sacs de blé qu'elle avait gagné et a montré tout ce qu'elle perdait.
2	Professeur	En effet, elle a été très méthodique et a montré au seigneur tout ce qu'elle perdait chaque année. Ce qui a permis de justifier son choix de révoltée.
3	Elève 2	Mais elle a beaucoup parlé comme un intendant, je trouve.
4	Professeur	Oui, c'est vrai que son texte se rapproche plus de celui d'un intendant. Mais il y avait une chose qui était intéressante dans le travail pour tous ceux qui avaient fait énormément de... passage d'une seigneurie à une autre. Le fait de quitter la seigneurie est une chose qui se faisait, mais il y avait des raisons de quitter la seigneurie. Quelles sont ses raisons ?
5	Elève 3	Bah le seigneur ne la protégeait pas assez !
6	Professeur	Le seigneur ne protégeait pas assez, mais il y avait un autre élément.
7	Elève 4	La perte de sacs de blé. Enfin, la perte de toutes les récoltes qu'elle avait fait pour elle et pour sa famille. Donc en gros la perte de son travail.
8	Professeur	Effectivement ! Donc le fait qu'en fait quand on décidait de quitter une seigneurie... on quitte la seigneurie, car en fait les impôts sont trop élevés ou les seigneurs ne protègent pas assez. On va finir sur ça. Ça c'est une action qui est très importante, le fait de quitter une seigneurie. Par contre, vous voyez que les raisons de quitter une seigneurie rejoignent un peu les raisons de se révolter.
9	Elève 4	Oui on a la question des impôts qui sont trop chers et le paysan qui ne nous protège pas.
10	Professeur	Mais qu'est-ce qui va faire la différence entre le fait qu'un paysan se dise « je vais quitter la seigneurie » et le fait que

		des paysans se disent « on va se révolter » ? C'est quoi la différence entre les deux actions ?
11	Elève 5	C'est que quand un paysan part c'est lui qui a le problème et quand ils se révoltent ce sont tous les paysans qui ont le problème.
12	Professeur	Très bien. Déjà il y a une action c'est un choix individuel et non collectif contrairement à la révolte. Ensuite ?
13	Elève 6	Quand on quitte la seigneurie, on pense que la seigneurie d'à côté sera meilleure. Quand on se révolte c'est contre toutes les seigneuries, car elles posent toutes problèmes.

4^{ème} de couverture

Mots clés : *Agency* ; Classe de 5^e ; Domination féodale ; jeu de simulation ; *Subaltern studies* ; révoltes.

Résumé en Français : Les *Subaltern studies* est un courant historiographique qui propose de déceler les champs d'actions des classes sociales dominées. Si ce courant historiographique a pris naissance dans l'Inde postcoloniale, il se situe dans une longue filiation d'histoire « par le bas ».

L'objectif est d'assurer aux élèves un travail sur l'*agency* des *subalternes*, de réaliser une histoire « par le bas ». À travers le jeu de simulation, les élèves pourront interroger le rôle des classes sociales dominées dans les campagnes féodales, afin de réinterroger le discours dominant présent dans les textes écrits de l'époque.